



Revista del Observatorio
de la Internacionalización
de la Educación Superior

Vol 1. 2017

REVISTA ObIES

Vol.1 No. 1 2017

Centro de Relaciones Interinstitucionales-CERI

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2017

Editor

Alexis Ortiz, Ph.D (Colombia)

Asistente Editorial

Manuel Trujillo (Colombia)

Comité Científico 2017

Carlos Olivares, Ph.D. (Chile)

Jesús Sebastian Audina, Ph.D. (España)

Axel Didriksson, Ph.D. (México)

Jocelyne Gacel, Ph.D. (México)

Claudio Rama Vitale, Ph.D. (Uruguay)

Comité Editorial 2017

Irma Liliana Vásquez Ph.D. (Colombia)

Javier Cañón MSc. (Colombia)

Fernando Téllez MSc. (Colombia)

Corrector de Estilo

Fernando Carretero (Español)

Diagramador

Julián Hernández (Colombia)

Comité de árbitros – Pares evaluadores

Paz López Ph.D (Argentina)

CEIPIL, Argentina

María Soledad Oregioni Ph.D (Argentina)

UNICEN, Argentina

María Siufi García Ph.D (Argentina)

Universidad Nacional de Matanza, Argentina

Maximiliano Sainz MSc (Argentina)

Université du Québec à Montréal, Canada

Marco Vélez Ocampo MSc. (Bolivia)

Universidad Provada del Valle, Bolivia

María Claudia Aponte MSc. (Colombia)

Asesora Educación Superior, Colombia

José Fabian Rios Ocampo MSc. (Colombia)

Corporación Universitaria Centro Superior, Colombia

René Ramírez MSc. (Cuba)

Corporación Universitaria Americana, Colombia

Axel Didriksson Ph.D (México)

Universidad Autónoma de México, México

Tabla de Contenido

<p>Guía de Buenas Prácticas Editoriales Guidelines On Good Publication Practices 13</p> <p>EDITORIAL Nota Editorial 19 Editorial Note 21 Notas Comité Científico 23</p> <p>ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN Interculturalidad: herencia identitaria para los procesos de internacionalización de la educación superior de cuño franciscano 17 Interculturality: identity inheritance for the processes of Internationalization of Higher Education of the Franciscan stamp SUSAN A. RODRÍGUEZ Y MARÍA ALEJANDRA ALVARADO</p> <p>ARTÍCULO DE REVISIÓN La alianza entre IES y asociaciones civiles en México como estrategia para la internacionalización de la educación superior y la competencia de los nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos. 29 The partnership between IES and Civil Associations in Mexico as an strategy for the internationalization of higher education and competition from new providers of Transnational Higher Education Services ELIA CATALINA CRUZ BARAJAS</p>	<p>13</p> <p>16</p> <p>19</p> <p>21</p> <p>23</p> <p>17</p> <p>29</p>	<p>ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN La Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas y su impacto en la internacionalización de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires 38 The International Master Program in Biomedical Sciences and the impact in the internationalization of the Faculty of Pharmacy and Biochemistry, Universidad de Buenos Aires MARTHA MOLLERACH, CRISTINA ARRANZ</p> <p>El camino a la internacionalización universitaria mediante el trabajo en red: sistematización de caso Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina 45 The path to the university internationalization through networking: case systematization of College of Agricultural Sciences- National University of Rosario, Argentina MARÍA EUGENIA CARDINALE, ANERIS MARIANA CAO</p> <p>Internacionalización del currículo. Una experiencia exitosa en la asignatura de Fundamentos de Matemáticas 59 Internationalization of the curriculum. A successful experience in a math fundamentals course FREDY GARAY, ALEJANDRO SÁNCHEZ-ACERO, MARGARITA TORRIJOS, GIOVANNI MARTÍNEZ</p> <p>Guía para autores 66 Guidelines for authors 70</p>
--	---	---

Guía de Buenas Prácticas Editoriales

Este documento ha sido adaptado del COPE (Comité de Ética en publicación) Informe del año 1999. El equipo editorial espera de que esta guía sea difundida ampliamente, avalada por el editor, y mejorada por los que los utilizan.

Diseño del estudio y la aprobación ética

Una buena investigación debe estar bien justificada, bien planificada, diseñada apropiadamente, y aprobada éticamente. Para llevar a cabo la investigación a un nivel inferior puede constituir una falta.

Acción

- La investigación debe ser soportada por una metodología; Los estudios piloto deberán tener una justificación por escrito.
- Los protocolos de investigación deben tratar de responder a preguntas específicas, en lugar de recoger los datos.
- Los protocolos deben ser acordados cuidadosamente por todos los contribuyentes y colaboradores, incluyendo, en su caso, a los participantes.
- El protocolo final debe formar parte del registro de la investigación.
- Un acuerdo sobre las funciones precisas de los contribuyentes y colaboradores, así como en cuestiones de autoría y publicación, se aconseja.
- Las estadísticas deben considerarse en el diseño del estudio previamente, incluyendo los cálculos, para asegurar que los participantes sean muchos o pocos.
- Se requiere la aprobación ética formal y debidamente documentada para todos los estudios que involucran a personas.

Análisis de Datos

Los datos deben ser analizados adecuadamente, pero el análisis inadecuado no tiene por qué suponer la mala conducta. Pero la fabricación y falsificación de datos hacen constituir una falta.

Acción

- Todas las fuentes y los métodos utilizados para obtener y analizar datos, incluyendo cualquier tratamiento previo, deben darse a conocer en su totalidad; explicaciones detalladas deben proporcionarse para cualquier exclusión.
- Los métodos de análisis deben ser explicados en detalle.
- La sección de discusión del documento se mencionarán los problemas de sesgo que han sido considerados, y explicar la forma en que han sido tratados en el diseño e interpretación del estudio.

Autoría

No existe una definición universalmente aceptada de la autoría, aunque se han hecho intentos. Como mínimo, los autores deben asumir la responsabilidad de una sección particular del estudio.

Diseño del estudio y aprobación ética

Acción

- La adjudicación de la autoría debe equilibrar las contribuciones intelectuales a la concepción, diseño, análisis y redacción del estudio frente a la recogida de datos y otras tareas de rutina. Si no hay ninguna tarea que razonablemente se puede atribuir a un individuo en particular, entonces esta persona no debe ser acreditada con la autoría.
- Para evitar disputas sobre la atribución de créditos académicos, es útil para decidir desde el principio en la planificación de un proyecto de investigación a quién se acredita como autores, como contribuyentes, y quien será reconocido.
- Todos los autores deben asumir la responsabilidad pública por su contenido de su papel. El carácter multidisciplinar de muchas investigaciones puede hacer esto difícil, pero esto puede ser resuelto por la revelación de las contribuciones individuales.

Conflictos de interés

Los conflictos de interés comprenden a aquellos que pueden no ser evidentes y que pueden influir en el juicio del autor, revisores y editores. Los intereses pueden ser personales, comerciales, políticos, académicos o financieros. Los Intereses “financieros” pueden incluir el empleo, la financiación de la investigación, pago de conferencias o viajes, consultorías y apoyo de la empresa personal.

Acción

- Estos intereses, en su caso, deben ser declarados a los editores de los investigadores, autores y colaboradores.
- Los editores también deben revelar los conflictos de interés relevante para sus lectores. A veces, los editores pueden tener que retirarse del proceso de revisión y selección de un artículo relevante.

Evaluación por pares

Los pares evaluadores son expertos externos elegidos por los editores para proporcionar opiniones escritas, con el objetivo de mejorar el estudio.

Acción

- Las sugerencias de los autores en cuanto a quién podría actuar como revisores a menudo son útiles, pero no debería haber ninguna obligación a los editores utilizar los sugeridos.
- El deber de confidencialidad en la evaluación de un manuscrito debe ser mantenida por examinadores expertos, y esto se extiende a los colegas de los autores que se le puede pedir (con el permiso del editor) para dar opiniones sobre secciones específicas.
- El manuscrito presentado no debe ser retenido o copiado.
- Los revisores y editores no deben hacer ningún uso de los datos, argumentos o interpretaciones, a menos que tengan permiso de los autores.

- Los evaluadores deben proporcionar informes rápidos, precisos, corteses, imparciales y justificables.
- Si los revisores sospechan que la mala conducta, deben escribir en confianza para el editor.
- Las revistas deben publicar descripciones precisas de su revisión por pares y la selección de los mismos.
- Las revistas también deben proporcionar auditorías periódicas de sus tasas de aceptación y tiempos de publicación.

La publicación redundante

Publicaciones redundantes se produce cuando dos o más documentos, sin referencia cruzada completa, comparten la misma hipótesis, datos, puntos de discusión o conclusiones.

Acción

- Los estudios publicados no deben repetirse a no ser que se requiere una confirmación posterior.
- Publicaciones anteriores de un resumen en las actas de las reuniones no se opone a la posterior presentación para su publicación, pero la revelación completa se debe hacer en el momento de su presentación.
- Re-publicación de un artículo en otro idioma es aceptable, siempre que se cumpla la divulgación completa y prominente de su fuente original en el momento de su presentación.
- En el momento de la presentación, los autores deben revelar detalles de los documentos relacionados, incluso si en un idioma diferente, y artículos similares en la prensa

Plagio

El plagio varía entre el uso de las ideas sin referencias publicadas y no publicadas de los demás, incluyendo las garantías de publicación de su investigación como una “nueva” redacción de un documento completo, a veces en un idioma diferente.

Puede ocurrir en cualquier etapa de la planificación, la investigación, la escritura o de la publicación: se aplica a las versiones impresas y electrónicas.

Acción

- Todas las fuentes deben darse a conocer, y si gran cantidad de material escrito o ilustrativo de otras personas se planea utilizar, hay que buscar el permiso.

Deberes del editor

Los editores son los administradores de revistas. Por lo general, se apoderan de su diario desde el editor (s) anterior, y siempre quieren entregar a la revista en buena forma. La mayoría de los editores proporcionan la dirección de la revista y construir un sólido equipo de gestión. Se deben considerar y equilibrar los intereses de muchos constituyentes, incluyendo lectores, autores, el personal, los propietarios, miembros del comité editorial, los anunciantes y los medios de comunicación.

Acción

- Las decisiones de los editores para aceptar o rechazar un documento para su publicación debe basarse únicamente en la importancia, originalidad y claridad, y la relevancia del estudio de las competencias de la revista.
- Los estudios que cuestionan el trabajo previo publicado en la revista deben ser oída en forma especialmente simpático.
- Los estudios que informan resultados negativos no deben ser excluidos.
- Todos los estudios originales deben ser revisados antes de su publicación, teniendo plenamente en cuenta el posible sesgo debido a los intereses afines.
- Los editores deben tratar a todos los documentos presentados como confidencial.
- Cuando un documento publicado posteriormente se comprueba para contener defectos importantes, los editores deben aceptar la responsabilidad de corregir el registro del artículo de forma visible e inmediata.

Equipo editorial Revista ObIES

Guidelines On Good Publication Practices

This document has been adapted from the COPE (Committee on Publication Ethics) Report 1999. The Editorial Team hope that they will be disseminated widely, endorsed by the editor, and refined by those who use them.

Study design and ethical approval

Good research should be well justified, well planned, appropriately designed, and ethically approved. To conduct research to a lower standard may constitute misconduct

Action

- The research should be driven by protocol; pilot studies should have a written rationale.
- Research protocols should seek to answer specific questions, rather than just collect data.
- Protocols must be carefully agreed by all contributors and collaborators, including, if appropriate, the participants.
- The final protocol should form part of the research record.
- Early agreement on the precise roles of the contributors and collaborators, and on matters of authorship and publication, is advised.
- Statistical issues should be considered early in study design, including calculations, to ensure there are neither too few nor too many participants.
- Formal and documented ethical approval from an appropriately constituted research ethics committee is required for all studies involving people.

Data Analysis

Data should be appropriately analysed, but inappropriate analysis does not necessarily amount to misconduct. Fabrication and falsification of data do constitute misconduct.

Actions

- All sources and methods used to obtain and analyse data, including any pre-processing, should be fully disclosed; detailed explanations should be provided for any exclusions.
- Methods of analysis must be explained in detail, and referenced.
- The discussion section of a paper should mention any issues of bias which have been considered, and explain how they have been dealt with in the design and interpretation of the study.

Authorship

There is no universally agreed definition of authorship, although attempts have been made. As a minimum, authors should take responsibility for a particular section of the study.

Actions

- The award of authorship should balance intellectual contributions to the conception, design, analysis and writing of the study against the collection of data and other routine work. If there is no task that can reasonably be attributed to a particular individual, then that individual should not be credited with authorship.
- To avoid disputes over attribution of academic credit, it is helpful to decide early on in the planning of a research project who will be credited as authors, as contributors, and who will be acknowledged.
- All authors must take public responsibility for the content of their paper. The multidisciplinary nature of much research can make this difficult, but this can be resolved by the disclosure of individual contributions.

Conflicts of Interest

Conflicts of interest comprise those which may not be fully apparent and which may influence the judgment of author, reviewers, and editors. They have been described as those which, when revealed later, would make a reasonable reader feel misled or deceived. They may be personal, commercial, political, academic or financial. "Financial" interests may include employment, research funding, stock or share ownership, payment for lectures or travel, consultancies and company support for staff.

Action

- Such interests, where relevant, must be declared to editors by researchers, authors, and reviewers.
- Editors should also disclose relevant conflicts of interest to their readers. If in doubt, disclose. Sometimes editors may need to withdraw from the review and selection process for the relevant submission.

Peer Review

Peer reviewers are external experts chosen by editors to provide written opinions, with the aim of improving the study. Working methods vary from journal to journal, but some use open procedures in which the name of the reviewer is disclosed, together with the full or "edited" report.

Actions

- Suggestions from authors as to who might act as reviewers are often useful, but there should be no obligation on editors to use those suggested.
- The duty of confidentiality in the assessment of a manuscript must be maintained by expert reviewers, and this extends to reviewers' colleagues who may be asked (with the editor's permission) to give opinions on specific sections.
- The submitted manuscript should not be retained or copied.

- Reviewers and editors should not make any use of the data, arguments, or interpretations, unless they have the authors' permission.
- Reviewers should provide speedy, accurate, courteous, unbiased and justifiable reports.
- If reviewers suspect misconduct, they should write in confidence to the editor.
- Journals should publish accurate descriptions of their peer review, selection.
- Journals should also provide regular audits of their acceptance rates and publication times.

Redundant Publication

Redundant publication occurs when two or more papers, without full cross reference, share the same hypothesis, data, discussion points, or conclusions.

Actions

- Published studies do not need to be repeated unless further confirmation is required.
- Previous publication of an abstract during the proceedings of meetings does not preclude subsequent submission for publication, but full disclosure should be made at the time of submission.
- Re-publication of a paper in another language is acceptable, provided that there is full and prominent disclosure of its original source at the time of submission.
- At the time of submission, authors should disclose details of related papers, even if in a different language, and similar papers in press.

Plagiarism

Plagiarism ranges from the unreferenced use of others' published and unpublished ideas, including research grant applications to submission under "new" authorship of a complete paper, sometimes in a different language. It may occur at

any stage of planning, research, writing, or publication: it applies to print and electronic versions.

Actions

- All sources should be disclosed, and if large amounts of other people's written or illustrative material is to be used, permission must be sought.

Duties of Editor

Editors are the stewards of journals. They usually take over their journal from the previous editor(s) and always want to hand over the journal in good shape. Most editors provide direction for the journal and build a strong management team. They must consider and balance the interests of many constituents, including readers, authors, staff, owners, editorial board members, advertisers and the media.

Actions

- Editors' decisions to accept or reject a paper for publication should be based only on the paper's importance, originality, and clarity, and the study's relevance to the remit of the journal.
- Studies that challenge previous work published in the journal should be given an especially sympathetic hearing.
- Studies reporting negative results should not be excluded.
- All original studies should be peer reviewed before publication, taking into full account possible bias due to related or conflicting interests.
- Editors must treat all submitted papers as confidential.
- When a published paper is subsequently found to contain major flaws, editors must accept responsibility for correcting the record prominently and promptly.

Editorial Team ObIES Journal

ObIES es una revista científica y seriada del Observatorio de la Internacionalización de la Educación Superior de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI), publicada a través de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), como un medio de comunicación abierto a la comunidad académica para el desarrollo de pensamiento especializado en el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior, a través de la publicación de resultados de investigaciones parciales o finales, así como para difundir conocimiento novedoso producto de dinámicas académicas y académico-investigativas.

La revista se concibe como un espacio académico de difusión, análisis, crítica y reflexión frente a las temáticas de la internacionalización de la Educación Superior en torno a políticas, estrategias, experiencias, problemáticas comunes, contextos nacionales e internacionales.

La revista se proyecta como un referente de generación de conocimiento especializado en temas relacionados con la internacionalización de la educación superior, para su reconocimiento en el ámbito nacional e internacional.

La revista admite artículos en los siguientes temas:

- Política pública de internacionalización de la Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I).
- Gestión de la internacionalización y cooperación.
- Internacionalización del currículo.
- Internacionalización de la investigación.
- Internacionalización de la extensión.
- Movilidad académica.
- Interculturalidad.
- Buenas prácticas (Transversal a todas las áreas).

En el presente número de la revista publicamos 5 artículos clasificados de acuerdo a la tipología de Pubindex: un artículo de investigación en el tema de *interculturalidad* escrito por Susan A. Rodríguez (Colombia) y María Alejandra Alvarado (Colombia), un artículo de revisión en el

tema de *gestión de la internacionalización* escrito por Elia Catalina Cruz Barajas (México) y tres artículos de reflexión, el primero en el tema de *internacionalización del currículo* escrito por Marta Mollerach y Cristina Arranz (Argentina), el segundo en el tema de *gestión de la internacionalización y cooperación* escrito por María Eugenia Cardinale y Aneris Mariana Cao (Argentina y Chile) y el tercero en el tema de *internacionalización del currículo* escrito por Fredy Garay, Alejandro Sánchez-Acero, Margarita Torrijos y Giovanni Martínez (Colombia).

Extiendo una cordial invitación a todos los colegas directores de Oficinas de Relaciones Internacionales e interinstitucionales de Instituciones de Educación Superior, a los académicos y directivos relacionados con la educación superior, para que se animen a publicar en esta revista, que aprovechen este espacio editorial concebido para ustedes, para que visibilicen el trabajo que realizan en sus instituciones, recuerden que ***para ser reconocidos globalmente hay que primero realizar un excelente trabajo de impacto local con las comunidades académicas que demandan nuestra gestión y apoyo.***

Finalmente, quiero agradecer y hacer un reconocimiento especial a los colegas y amigos que aceptaron la invitación para ser parte de esta iniciativa.

Comité Editorial: Irma Liliana Vásquez Merchán Ph.D, Javier Cañón Pinto MSc. y Fernando Alonso Téllez Mendivelso MSc. (Colombia)

Comité Científico: Carlos Olivares Ph.D (Chile), Jesús Sebastián Audina Ph.D (España), Jocelyne Gacel Ph.D (México), Axel Didriksson Ph.D (México) y Claudio Rama Vitale Ph.D (Uruguay).

Comité de árbitros – pares evaluadores: Paz López Ph.D (Argentina), María Soledad Oregioni Ph.D (Argentina), María Siufi García Ph.D (Argentina), Maximiliano Sainz MSc. (Argentina), Marco Vélez Ocampo MSc. (Bolivia), María Claudia Aponte MSc. (Colombia), José Fabian Rios Ocampo MSc. (Colombia), René Ramírez MSc. (Cuba) y Axel Didriksson Ph.D (México).

Un agradecimiento especial al Dr. Nelson Libardo Forero Chacón Ph.D, Director del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (**CIDC**) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por todo su apoyo; a Diony Constanza Pulido Ortega, Coordinadora Revistas del **CIDC** por su apoyo a la gestión editorial integral de esta revista y un reconocimiento excepcional a Manuel Trujillo, Asistente Editorial de la Revista ObIES por toda su dedicación y entrega a este nuevo proyecto editorial.

Alexis Adamy Ortiz Morales Ph.D

Editor

Editorial Note

The ObIES Journal is a scientific and serialized journal from Observatory of the Colombian Network for Higher Education Internationalization (CNI), published by the Francisco José de Caldas District University (FJCDU), as open communication media to the academic community for the thought specialized development in the context of the Internationalization of Higher Education, through the publication of research partial or final results, as well as to disseminate new knowledge as product of academic and academic-research dynamics.

This Journal is conceived as an disseminate academic space, analysis, criticism and reflection in front of the themes of the internationalization of higher education around policies, strategies, experiences, common problems, national and international contexts.

The journal is projected as a reference for the generation of specialized knowledge in topics related to the internationalization of higher education, for its recognition in the national and international scope.

This Journal accepts articles on the following topics:

- Public Policy of internationalization of Higher Education and Science, Technology and Innovation (ST & I).
- Management of internationalization and cooperation.
- Internationalization of the curriculum.
- Internationalization of research.
- Internationalization of the extension.
- Academic mobility.
- Interculturality.
- Good practices (Transversal to all areas).

In the present issue of the journal we publish 5 articles classified according to the Publindex typology: a research article on *interculturality* written by Susan A. Rodríguez (Colombia) y María Alejandra Alvarado (Colombia), a theme review article on the topic of *internationalization management* by Elia Catalina Cruz Barajas (Mexico) and three articles of reflection on praxis, the first on the topic

of *internationalization of the curriculum* written by Marta Mollerach and Cristina Arranz (Argentina), the second on the topic of *management of internationalization and cooperation* written by María Eugenia Cardinale And Aneris Mariana Cao (Argentina and Chile) and the third in the *internationalization of the curriculum* written by Fredy Garay, Alejandro Sánchez-Acero, Margarita Torrijos and Giovanni Martínez (Colombia).

I would kindly extend an invitation to all the directors of International Relations and Interinstitutional Relations Offices of Higher Education Institutions, to academics and executives related to higher education, to encourage them to publish in this journal, to take advantage of this editorial space designed for You, with the aim to see the work done in their institutions, remember that in order **to be recognized globally we must first make an excellent local impact work with the academic communities that demand our management and support.**

Finally, I would like to give thanks and make a special recognition to the colleagues and friends who accepted the invitation to be part of this initiative.

Editorial Committee: Irma Liliana Vásquez Merchán Ph.D, Javier Cañón Pinto MSc. y Fernando Alonso Téllez Mendivelso MSc. (Colombia)

Scientific Committee: Carlos Olivares Ph.D (Chile), Jesús Sebastián Audina Ph.D (Spain), Jocelyne Gacel Ph.D (Mexico), Axel Didriksson Ph.D (Mexico) y Claudio Rama Vitale Ph.D (Uruguay).

Editorial Review Board: Paz López Ph.D (Argentina), María Soledad Oregioni Ph.D (Argentina), María Siufi García Ph.D (Argentina), Maximiliano Sainz MSc. (Argentina). Marco Vélez Ocampo MSc. (Bolivia), María Claudia Aponte MSc. (Colombia), José Fabian Rios Ocampo MSc. (Colombia), René Ramírez MSc. (Cuba) y Axel Didriksson Ph.D (Mexico).

A special thanks to Dr. Nelson Libardo Forero Chacon Ph.D, Director of Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (**CIDC**) of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas for all

his support; To Diony Constanza Pulido Ortega, Journal Manager del **CIDC** for her support of the editorial management of this magazine and an exceptional recognition to Manuel Trujillo, assistant to editor of ObIES Journal for all his dedication and contribution to this new editorial project.

Alexis Adamy Ortiz Morales Ph.D
Editor

Notas Comité Científico



La Revista ObIES tiene el objetivo de constituirse en una primera etapa en un medio de difusión de referencia en América Latina en el ámbito de la internacionalización de la Educación Superior.

La sistematización y socialización de reflexiones, enfoques y experiencias puede contribuir a mejorar los procesos de internacionalización e ir creando un marco conceptual, metodológico y analítico para una visión latinoamericana de la internacionalización de la educación superior. Considerando el carácter multidimensional de la internacionalización interesan contribuciones donde se analice la

dimensión internacional en el ámbito global de la educación superior, las políticas e instrumentos de fomento de la internacionalización de los gobiernos nacionales y organismos internacionales y los enfoques, condicionantes, buenas prácticas, trayectorias e impactos de los procesos de la internacionalización de las universidades. La conveniencia de una pronta inclusión de la Revista en bases de datos de referencia obliga a ser muy cuidadosos con el rigor científico y pertinencia de las contribuciones. La utilidad y prestigio de la Revista irá de la mano del compromiso de la comunidad científica estudiosa de la educación superior y de los operadores del ámbito de la internacionalización.

Jesús Sebastián Audina Ph.D

Interculturalidad: herencia identitaria para los procesos de internacionalización de la educación superior de cuño franciscano

Interculturality: identity inheritance for the processes of Internationalization of Higher Education of the Franciscan stamp

Susan A. Rodríguez¹ y María Alejandra Alvarado²

Para citar este artículo: Rodríguez, S. y Alvarado, M. (2017). Interculturalidad: herencia identitaria para los procesos de internacionalización de la educación superior de cuño franciscano. *Revista Obies*, 1(1), 17-28.

Recibido: 02-agosto-2016 / **Aceptado:** 22-agosto-2016

Resumen

La internacionalización de la educación superior para las universidades de cuño franciscano debe ser un ejercicio coherente con su herencia histórica, con su tradición identitaria y con su misión, la cual encuentra asidero en los procesos de interculturalidad emanados de la experiencia nacida con san Francisco de Asís y sus hermanos, de su manera de ser inter-gentes, de estar en el mundo y tratar las cosas. Esta experiencia se encuentra caracterizada fundamentalmente por el descentramiento que permite reconocer a los sujetos culturalmente diversos, como interlocutores culturalmente válidos; de modo que la interculturalidad en la educación de talante franciscano exige una actitud vital que permea todos los aspectos de la gestión académica, así como a los sujetos que la posibilitan.

Palabras clave: interculturalidad, franciscanismo, descentramiento, lengua.

Abstract

Internationalization of Higher Education for Universities of Franciscan stamp should be a consistent exercise with its historical heritage, with its identity tradition and its mission, which finds basis in the processes of interculturalism emanating from the experience born in San Francisco Assisi and his brothers, their way of being inter-gentes, being in the world and try things. This experience is characterized primarily by allowing runout recognize culturally diverse subjects as culturally valid interlocutors; so that multiculturalism in education Franciscan spirit, requires a vital attitude that permeates all aspects of academic management as well as the possible subjects.

Key words: interculturalism, Franciscanism, runout, language.

1 Universidad San Buenaventura, Colombia. msuxana_04@hotmail.com

2 Universidad San Buenaventura, Colombia. maria.alevanava@hotmail.com

Introducción

Es cierto que la internacionalización de la educación superior es susceptible de nutrirse de diversos fundamentos, así se comprueba en los planteamientos que sobre ella realizan las universidades de Colombia y del mundo. Sin embargo, cuando las instituciones asumen la tarea de fundamentar la internacionalización, evidencian la necesidad de hacer formulaciones que se adhieran a su identidad, su tradición y su misión. Esta tarea, por ende, también es propia de las universidades de cuño franciscano.

Hacer esta fundamentación desde la tradición franciscana permite identificar posibles enfoques, entre ellos la interculturalidad, considerada como uno de los más pertinentes al mundo contemporáneo. Optar por este enfoque no es una decisión arbitraria, forma parte de la reflexión y la confrontación de lo que cotidianamente vive el compromiso de la gestión académica, con lo que esencialmente muestra la tradición franciscana en la misión *inter-gentes*, y con el legado de san Francisco de Asís; de tal manera que las universidades pertenecientes a esta heredad podrían reconocer que, además de configurar la internacionalización desde tematizaciones interculturales, en efecto, son capaces de comportarse interculturalmente.

En ese sentido, rastrear la interculturalidad en la herencia franciscana para que pueda ser sustentada como la perspectiva orientadora y retadora de los procesos de internacionalización de las universidades de cuño franciscano, es el objetivo de este ejercicio. Para ello, en el presente artículo se desarrolla en un primer momento: “La interculturalidad como enfoque de la internacionalización”, un abordaje del concepto de interculturalidad a partir de la educación y transita hacia una hermenéutica actualizadora desde y en el pensamiento franciscano. Como se verá, la tematización de la mencionada categoría no se extrae de manera literal de algún documento, corresponde a un ejercicio retrospectivo y prospectivo.

En un segundo momento, “Dos retos de la interculturalidad como enfoque”, se ponen en evidencia algunos de los desafíos que la interculturalidad le imprime a la educación superior regentada por el pensamiento franciscano, a saber, las perspectivas en la educación y su correspondiente reflexión antropológica, y el desarrollo del currículo en el contexto de lo intercultural y de estas competencias en un mundo globalizado.

La interculturalidad como enfoque de la internacionalización

Aproximarse a la interculturalidad como enfoque requiere atender la conceptualización de tres categorías en el ámbito educativo: cultura, diversidad de las culturas e interculturalidad. También requiere indagar cómo estos conceptos –de manera principal el de interculturalidad– se hacen vivos en el pensamiento e historia del franciscanismo, presentando la interculturalidad como rasgo propio de esta tradición y proponiendo una renovada comprensión del concepto.

Cultura, diversidad de las culturas e interculturalidad

Una posible vía para adentrarse en la construcción del concepto de interculturalidad como enfoque es partir de una definición de cultura vinculada a la educación. La Unesco concibe la cultura como el conjunto de “factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad” (2006, p. 12), determinantes de la educación y, a su vez, recreados, influenciados y desarrollados por ella. De este modo, la cultura se configura como el fenómeno colectivo e histórico cuya continua transmisión y enriquecimiento procura la educación. He aquí que, la relación entre educación y cultura se vea retada hoy entre otras, por la necesidad de establecer en torno a la relación enseñanza ↔

aprendizaje, las herramientas que permitan el acceso a una educación de talante internacional.

La cultura define a los sujetos, los orienta en el mundo y les otorga experiencias que construyen sus identidades; pero en la actualidad la efectiva confluencia e interacción de culturas es inmensa, ello hace necesario presentar la distinción entre diversidad y diferencia de lo cultural, con el fin de evidenciar el carácter propio de la interculturalidad. Se privilegia el término *diversidad* sobre *diferencia*, porque este último acarrea una fuerte carga negativa teórica y pragmática. La diferencia refiere una relación no igualitaria manifestada en el plano de lo simbólico, susceptible de justificar la distancia y el rechazo; caracterizar a los estudiantes en función de las diferencias involucra apreciaciones morales que llevan a valoraciones de “mejor o peor”, “bueno o malo”, y por ende, a un modelo de déficit que pide compensación y remedio, en conclusión, que el sujeto deje de ser el sujeto que es.

Por su parte, el enfoque intercultural en educación prefiere el concepto diversidad, concebido como una característica que forma parte de la condición de ser sujeto, y que en términos de proceso lleva al reconocimiento de sí mismo, del otro y las formas de ver el mundo. De aquí que no es lo mismo hablar de *diversidad de las culturas* que de *culturas diferentes*, porque lo intercultural y el esfuerzo de la educación por comprender las realidades actuales, no se asocia con *culturas diferentes*, concebidas como independientes, fijas, cerradas y operativas, sino con la *diversidad de las culturas*, entendidas como realidades abiertas, dinámicas y complejas, escenarios transidos de mestizajes e intercambios sociales, políticos y comunicativos, en los que se reconoce al otro y en los que no se describen las culturas, sino que se analizan las interacciones entre sujetos de culturas diversas.

En este sentido, el enfoque intercultural pone el acento sobre las interacciones del sujeto cultural en situaciones complejas, es decir, por su carácter pragmático en las relaciones y la comunicación:

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social y personalmente (Unesco, 2006, p. 18).

La interculturalidad en la educación es, entonces, un enfoque que expresa apertura a las culturas desde la propia pertenencia a una cultura específica, solo se descubre, conoce, y aprecia la diversidad de los otros como una virtud, cuando lo propio se descubre como virtuoso. En otras palabras, la interculturalidad más que sobre el contenido, versa sobre la manera de conocer y entender la diversidad de otras personas, sin aniquilar la propia cultura o relativizar la propia identidad, pero esforzándose en comprender los puntos de vista diversos a los propios. En suma, el enfoque de la interculturalidad es la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la diversidad de las culturas, la propia y la de los demás.

La interculturalidad, rasgo propio del franciscanismo

El Evangelio fue el proyecto de vida de Francisco de Asís, el proyecto de los ocho hermanos con los que ocurrió el primer envío por el mundo, y el proyecto de todos aquellos que bajo la tutela de la experiencia de Francisco, se convierten aún hoy en pregoneros y evangelizadores. La misión evangelizadora es el rasgo distintivo de la vida franciscana, es inherente a su vocación (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 7), y está fundada en una fe y espiritualidad trinitarias, dinamizadas por la lógica del don “que hace que la riqueza que los hermanos aportan con sus dones, junto con la diversidad de contextos sociales, culturales y religiosos que nos desafían, confiera a la misión de nuestra Orden su carácter de *carismática, plural y diversa*” (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 12).

Francisco y sus hermanos, desde la primera hora:

Han sabido cruzar fronteras para aventurarse más allá de los confines de la cristiandad. La historia de la primera fraternidad está señalada por las misiones al otro lado de las montañas, hacia el norte de Europa, y más allá de los mares, hacia el Oriente. Es Francisco quien suscita estas primeras expediciones tras el Capítulo de 1217, antes de ponerse él mismo, dos años más tarde, en camino hacia Oriente (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 14).

Sin embargo, en la actualidad, emergen minorías culturales que buscan reafirmar su derecho a ser reconocidas y a existir, por ello “ya no es preciso marchar a miles de kilómetros de distancia para encontrarnos con otras culturas y otras religiones. Las oportunidades de dialogar con ellas las tenemos al alcance de la mano” (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 24).

Hablar de la evangelización, de la experiencia de Francisco y de los primeros enviados, del carácter evangelizador de todos los franciscanos, de la lógica del don, del carácter plural y diverso de la Orden, del cruce de fronteras y del diálogo, como características del franciscanismo, es fundamental porque “ningún proyecto de evangelización es iniciativa ni patrimonio personal de nadie” (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 27); de manera que, a semejanza de la comunidad trinitaria, a semejanza de la experiencia de Francisco y sus hermanos, y a semejanza de la tradición y espíritu franciscano, al devenir del mundo se le mira de frente, leyendo sus grandes oportunidades y desafíos para encarnar el tiempo, los lugares y las culturas.

Evidencias de la interculturalidad en el franciscanismo

La experiencia Asís

San Francisco de Asís y sus compañeros se encaminaron al Soldán de Babilonia, un país de sarracenos, del que no escapaban los cristianos con

vida. Allí fueron “apresados, maltratados, atados y conducidos ante el sultán” (De Asís, 1924, pp. 134-138). Francisco enseñaba la fe católica y su constancia hizo que el sultán le cobrara afición y le escuchara; de ahí en más Francisco envió a sus compañeros de a dos a los países sarracenos. Eso permite considerarlo un hombre universal, cuyo carisma y legado transformaron y siguen transformando las culturas. El envío tenía como finalidad predicar el Evangelio con el ejemplo, y cuando fuese necesario, con las palabras, con alegría, siempre en salida hacia las periferias, hacia los marginados (Curia General OFM, 2015, No. 32):

En este relato sobre vuestros orígenes se narra que a los primeros frailes se les pidió que mostraran cuál era su claustro. Para responder, subieron a una colina y “mostraron toda la superficie de la tierra que podían divisar, diciendo: ‘Este es nuestro claustro’ (SC 63). Queridos hermanos: En este claustro, que es el mundo entero, id aún hoy impulsados por el amor de Cristo, como os invita a hacer san Francisco, que en la Regla bulada dice: ‘Aconsejo, también, amonesto y exhorto a mis hermanos en el Señor Jesucristo, a que, cuando van por el mundo, no litiguen ni se enfrenten a nadie de palabra, ni juzguen a otros; sino sean apacibles, pacíficos y mesurados, mansos y humildes, hablando a todos honestamente’” (Curia General OFM, 2015, p. 36).

A partir de la experiencia de Francisco de Asís, se forja “una *forma mentis* y una hermenéutica, un modo de ver y de interpretar al hombre y sus problemas más profundos” (Merino, 1982, p. 86), aplicable a toda época y cuyas notas características son: (a) *la presencia*, como consciencia de la presencia de los otros, que por ser otros lo merecen todo; (b) *la relación*, por la cual, todos y todo son interlocutores válidos; (c) *el encuentro de los otros*, como consecuencia de la inquietud que mueve a su búsqueda; (d) *la acogida*, por la cual, la apertura fraterna a los otros permite que moren en sí; (e) *la mirada*, entendida como observar en profundidad a los demás, y (f) *el comportamiento*

fraternal, consecuencia de vivir sin reservas todo lo anterior.

Esta, la experiencia de Francisco y de su primitiva comunidad de hermanos, es la primera fuente de la antropología de la relacionalidad franciscana, que todos los procesos de interculturalidad franciscana entrañan, porque la relación franciscana humaniza a través del encuentro efectivo, existencial y vivencial con el tú, con la comunidad, con Dios, con la historia y con la naturaleza, de ahí que el sujeto de cuño franciscano “tiene una intuición especial para vivir su vida en, dirigirse hacia, ser para, y estar con [...]. Es un peregrino que fraterniza con todo lo que le acompaña en su viaje existencial” (Merino, 1982, p. 114).

En consonancia, Francisco y sus compañeros comprendieron que amar a Dios exigía ser bueno a nivel personal pero sobre todo, se traducía en amar a los hombres; por ello, se empeñaron en vivir la fraternidad evangélica hasta las últimas consecuencias, creando en una relación simultánea con Dios, con los hombres, con la sociedad, con la cultura y con la historia, fuertes lazos de unión y solidaridad, tanto en la iglesia como en la sociedad civil; por esto, el humanismo franciscano no solo es de cuño religioso, sino también cultural y social.

Habilitar fronteras

De Francisco, sus hermanos aprendieron a evangelizar, aprendieron a ser inter-gentes, es decir, estar entre la gente compartiendo su historia con una actitud empática, de inserción en la realidad en toda su complejidad, como consecuencia máxima de la encarnación histórica del Logos, y como realidad analógica por la cual el misionero evangelizador se encarna sin reservas en su realidad sociocultural y en esta a la que es enviado.

Hoy, esta analogía encarnatoria privilegia desde el pensamiento franciscano para su realización, el camino de *descentramiento* de sí mismo, la salida de sí que se caracteriza por reconocer que la *autorreferenciación* excesiva como su contraparte, invisibiliza todo proceso de interculturalidad,

de defensa de los derechos humanos y de visibilización de las minorías; por el contrario, lo que pretende el diálogo establecido en términos franciscanos, con los hombres y mujeres de hoy, es proyectar “una mirada positiva sobre los contextos y sobre las culturas en que estamos inmersos” (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 15).

La segunda característica del *descentramiento*, regulada por la vocación a la minoridad, es la imperiosa necesidad de *inculturación* –que no debe entenderse como dejar los propios lenguajes y esquemas para asumir los de aquellos a quienes se dirigen–, modelo de la cual es Cristo:

Palabra de Dios inculturada por excelencia, también nosotros queremos aprender a encarnar el mensaje evangélico en los diversos contextos en que vivimos. Para que el Evangelio sea significativo no hay que esperar a que sean los hombres y mujeres de hoy quienes se esfuercen por entender lo que les pretendemos transmitir, más bien nos corresponde a nosotros aprender el lenguaje del mundo y sus códigos comunicativos para hacer inteligible el mensaje (Portadores del Don del Evangelio, 2009, No. 16).

La inculturación se entiende como la encarnación de las realidades sociales, culturales e históricas, condicionadas ya no únicamente por un movimiento de salida, en una especie de acción misionera; actualmente la inculturación es un reto que acaece en el lugar de origen, ahí, donde se está, donde se gestan los procesos de enseñanza ↔ aprendizaje, donde se vive. El fenómeno condicionante es la globalización que desdibuja las fronteras geográficas, culturales, académicas y lingüísticas, pero paradójicamente las recrudece, gestando *per se* discriminación y violencia.

Franquear las fronteras, hacer porosos los límites y admitir la fluida intercomunidad e intercomunicación (Portadores del Don del Evangelio, 2009) requieren *la integración* y *el diálogo* permanentes; pero, sobre todo, aprender a ser *inter-gentes*, estar entre la gente con una cierta y especial disposición existencial, que permita encarnar la historia

en toda su complejidad, no de cualquier manera, sino sacando provecho de las pistas que para ello ofrece el franciscanismo: la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, la apertura fraterna, la mirada y el comportamiento fraternal.

Cultura y lengua

De entre todas las menciones que a frailes franciscanos se pueden realizar, para el objetivo de este escrito y por la importancia que la competencia lingüística tiene sobre la actual internacionalización de la educación superior, se privilegian los casos de fray Pedro de Gante y fray Alonso de Molina, quienes dan cuenta de esta franciscana manera de ver el mundo, estar en él y tratar las cosas.

Fray Pedro de Gante (1480-1572) llegó a la Nueva España en 1523, proveniente del convento de San Francisco de Gante, residió en Tezcoco y desde allí visitó la ciudad de México; fue el primero en aprender la lengua náhuatl, y el primero en enseñar a leer y a escribir en castellano. Hernández de León-Portilla (2007) rastrea estas enseñanzas ↔ aprendizajes como dinámicas que tienen por objetivo el conocimiento de los otros, de su lengua y su pensamiento, por ello vislumbra que para fray Gante el pleno sentido estaba en: salir de sí mismo, porque en el interior del otro habita una verdad que hay que conocer.

Este *descentrarse* le exigió a fray Pedro de Gante, y a los demás misioneros franciscanos que llegaron a la Nueva España, aprender las lenguas nativas e introducirse en el conocimiento de los otros y en la comunicación con ellos. Era necesaria una actitud vital, que les permitiera hacerse indios con los indios, es decir, hacerse pacientes, humildes y pobres, vivir con ellos y aprender su lengua; en consecuencia, se constituyó en Tlaxcala y Huexotzingo una red de escuelas, caracterizada por comportarse como “unidad de aprendizaje donde los maestros también eran discípulos de sus alumnos” (Hernández, 2007, p. 69), y en la que se profundizó en las lenguas mesoamericanas, se elaboraron gramáticas, vocabularios y libros doctrinales, como instrumentos de evangelización y

tratados de lingüística descriptiva y teórica, que reflejaban la singularidad de la naturaleza de las lenguas americanas:

En suma, puede decirse que para fines de la década de 1520 la Orden Seráfica había trazado un camino a seguir para su misión evangélica moldeado con las virtudes franciscanas y enmarcado con el acercamiento a los indígenas, es decir, por un sentimiento de indigenismo (Hernández, 2007, p. 72).

Fray Pedro probó que este sentimiento de indigenismo, este fundirse con los naturales, no era utopía; en 1529 escribió a sus hermanos de Flandes informándoles sobre los sucesos de la Nueva España y sobre el olvido de su lengua materna, de ello expresa Hernández (2007), sin duda puede ser visto como un ejemplo de inmersión lingüística, que resalta la aceptación del otro y puede comprenderse como un factor de igualación con los otros, una forma de compensación cultural y un camino para identificarse con ellos.

Por su parte, fray Alonso de Molina (1514-1585) en la Nueva España, motivado por su misión franciscana y por el acercamiento y fusión con el principio del indigenismo, que comprendió como el estudio de la lengua nativa, hizo de sus dos *Vocabularios* y su *Arte* herramientas para aprender la lengua mexicana, e hizo de sus obras religiosas redactadas en Náhuatl, una herramienta para la evangelización. Es así como, el programa indigenista de la Orden obtuvo de fray Molina el fundamento lingüístico que necesitaba.

Molina fue formado en el humanismo renacentista de la Nueva España y su dominio del náhuatl lo hizo puente entre dos lenguas y culturas (Hernández, 2007). Consideró que el contacto humano favorecía el conocimiento de las lenguas y la adquisición de vivencias culturales; estas, al ser adquiridas mediante la lengua, privilegiaban formaciones de sentido capaces de enriquecer la conciencia del que las aprehende, y capaces de actuar como traductoras del pensamiento mismo.

La primera justificación de su obra es evangélica, “los predicadores hablen a los naturales en su lengua, porque de otra manera, dice, citando a San Pablo, ‘el que habla será tenido por bárbaro por aquellos que le escuchan’” (Hernández, 2007, p. 75). La segunda justificación es de índole práctica, las traducciones estaban sometidas a la intención del indígena, ello afectaba la predicación, el modo de gobernar, y el trato justo a los naturales. Era necesario, entonces, conocer la lengua y eliminar la necesidad de toda traducción para que lo religioso, lo político y lo social, funcionaran como una unidad de significado en el proceso de interculturalidad en la Nueva España.

Una tercera justificación corresponde al interés *per se* por la lengua, y la última, a una razón trascendente, es decir a “la necesidad de aprender lenguas para restablecer la comunicación entre los hombres” (Hernández, 2007, p. 76), porque el logos como el ser humano es una unidad que manifiesta su multiplicidad a través de la diversidad de lenguas; entonces, acercarse a la lengua es acercarse al pensamiento.

La actitud indigenista de la Orden fue cimentada por fray Molina en el binomio lengua ↔ cultura, que permitió adentrarse en el pensamiento de los pueblos náhuatl. Su obra propició la convergencia del pensamiento de dos culturas, en los planos soteriológico y cultural, de ahí en más, los misioneros enviados a la Nueva España debían ser enviados a lugares a los que pudieran aprender las lenguas (mexicana y otomí). Con esto se consolidó y tomó vida el método que hoy recibiría el nombre de *inmersión lingüística*, práctica innata a los procesos de internacionalización con enfoque intercultural.

San Buenaventura y la ley sobre la Creación

San Buenaventura actuó en coherencia con su tradición. Testimoniaba que lo semejante se conoce por lo semejante y “como toda criatura es semejante a Dios, o como vestigio, o como imagen, luego por toda criatura puede conocerse a

Dios” (Merino, 1982, p. 220); puede que entre la criatura y el creador haya distancia de proximidad o de alejamiento, sin embargo, el creador necesariamente ha dejado pinceladas de sí en las criaturas:

Imágenes graduales de expresividad según se acerquen o se distancien del modelo divino: la sombra es una representación lejana y confusa de Dios; el vestigio es también una representación lejana pero distinta; la imagen es una representación próxima y distinta al mismo tiempo. Este hecho óntico de ser sombra, vestigio e imagen de Dios no es algo accidental a los seres, sino sustancial y una propiedad esencial (Merino, 1982, p. 220).

Como se acaba de presentar, el conocimiento sobre un objeto parte de la relación que se entabla con él, siendo la proximidad la relación ideal, cuya máxima expresividad es la cercanía al objeto como imagen. Por tanto, una posible comprensión de la interculturalidad se guiará por la lógica de la *imagen*, así como se presentó antes, a imagen de la comunidad trinitaria y de la experiencia de Francisco, los frailes franciscanos asumen una actitud frente al mundo y una manera de encarnar el tiempo, los lugares y las culturas; también en clave de la *imagen* se pretende captar, comprender y resignificar en el ámbito de la internacionalización de la educación universitaria, la necesidad y apuesta por la interculturalidad al estilo franciscano.

Esta aproximación a la interculturalidad depende por la distancia de proximidad, y pretende más que sombra o vestigio, ser imagen próxima aunque distinta, de las pinceladas que el espíritu cristiano, humanista y misionero franciscano le han legado por siglos, como propiedad esencial a todas sus obras y a todo hombre de cuño franciscano, quien transita el mundo y lo encarna desde la vinculación y fraternidad con los hombres, con los demás seres, con la sociedad, la historia y Dios. Esto, sin duda, es una propuesta práctica de la interculturalidad.

La interculturalidad en perspectiva franciscana

Bajo los presupuestos hasta el momento descritos, y teniendo en cuenta algunas evidencias rastreadas, se procede ahora a un ejercicio de síntesis que ofrezca una definición de interculturalidad desde el franciscanismo. Vale decir que esta aproximación es tan solo una propuesta, pues la reflexión que desde el pensamiento franciscano puede hacerse de esta categoría, es dinámica, diversa y contextual.

La interculturalidad es la salida de sí, posibilitada por el descentramiento; consiste en la encarnación de la realidad sociocultural propia y de los otros, mediante una disposición existencial que incluye la alegría del encuentro fraterno a través de la integración y el diálogo, y el reconocimiento de sí mismo y del otro como interlocutores culturalmente válidos. Ella –la interculturalidad– se funda en el *ser inter-gentes*, que favorece el conocimiento de las lenguas y la adquisición de vivencias culturales, como lugares privilegiados para las formaciones de sentido, el enriquecimiento de la conciencia, el restablecimiento de la comunicación entre los sujetos, el aporte desde los dones propios a la diversidad de contextos sociales, culturales y religiosos desafiantes; para afirmar la pluralidad y la diversidad, para habitar las fronteras y dar respuesta al devenir del tiempo, de los sujetos y de las culturas.

Dos retos de la interculturalidad como enfoque

Son tres los elementos puestos en juego en este artículo, la cultura desde la perspectiva de la interculturalidad, la educación superior y el franciscanismo; habría que decir con mayor fidelidad, la interculturalidad como enfoque de los procesos de internacionalización de las IES de cuño franciscano, opción que imprime, para empezar, dos retos institucionales: la consistencia antropológica de la

interculturalidad en la educación, y la interculturalidad en el currículo y como competencia.

Consistencia antropológica de la interculturalidad en la educación

En coherencia con lo dicho, el sujeto cultural, centro de la educación y finalidad de los procesos académicos, reclama sobre su comprensión una consideración especial. Este sujeto se concibe constituido por su temporalidad histórica, por su entorno social, por sus necesidades y aspiraciones, siendo el lenguaje el dispositivo mediante el cual él afirma y aprehende el mundo; y la memoria del patrimonio común, el dispositivo que le permite hacer conscientes los factores condicionantes que hereda y le permiten aspirar a nuevos horizontes. Esta compleja configuración de la afirmación del sujeto requiere de una educación que potencie, en él, el autorreconocimiento, la afirmación y la estima de sí; este saber consciente sobre sí le capacita para saber al otro un interlocutor cultural válido, tal como él mismo es un interlocutor válido para los otros.

A partir de esta disquisición, se comprende que lo intercultural integra y relaciona a las personas con los entornos, configura y ajusta las identidades a partir de la síntesis entre lo colectivo y lo singular, entre la tradición y la novedad (Vilca, 2006). Entonces, afirmar que la condición de posibilidad o consecuencia de la auténtica inculturación es el olvido, o incluso la negación de sí mismo, de la lengua y de la cultura, no es una opción, va en contravía de lo hasta aquí expuesto. En este escrito se afirma que la educación intercultural ayuda a la constitución del estudiante como sujeto cultural, es decir, interlocutor válido gracias al principio de la diversidad de la subjetividad (Vilca, 2006).

La educación que asume al sujeto constituido por su temporalidad histórica y por su entorno sociocultural, consecuentemente debe asumir que en el presente, los procesos de modernización/virtualización modelan las distintas instancias de la sociedad; ello le impone a las IES en general,

y a todos los miembros de la comunidad educativa, retos epistemológicos, pedagógicos, curriculares, administrativos que les arrojan abordar la educación desde una perspectiva antropología particular, inmersa en los contextos de lo virtual –informática, electrónica, internet, TIC y multimedia–, demandante de componentes que aseguren una educación de alta calidad, innovadora, pertinente y “acorde con las exigencias de las políticas internacionales de globalización y mundialización” (Gaviria y Vanegas, 2006, pp. 49-50).

Por tanto, en la actualidad el diálogo intercultural en la educación superior está determinado por el tránsito que hace la universidad de un modelo teórico y tradicional heredado de Europa, a uno consciente y respondiente a la intercomunicación de los diversos contextos históricos y pedagógicos, transversalizada por las TIC, y por el acceso a nuevos escenarios de interacción fruto del aprendizaje autónomo, analítico, crítico y ético; por la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; por la flexibilidad curricular, y por la internacionalización que abre a la Universidad a nuevos espacios pedagógicos, nuevas estrategias de formación y socialización, centradas en el estudiante.

Por su parte, los estudiantes universitarios son respecto a lo virtual y lo digital “nativos digitales”, tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 11); de modo que, respecto a la lengua como comunicación con la alteridad, como la expresión de la comprensión del mundo y como medio por el cual los estudiantes se autoafirman, lo virtual y lo digital son su segunda lengua, y en más de los casos su primera lengua, con una consistencia tal, que permea su cotidianidad, constituye sus identidades, sus estilos de vida, sus maneras de comunicarse y sus hábitos de estudio. Por su parte, para los maestros universitarios es inminente la necesidad de seguir avanzando hacia un modelo de universidad incluyente e innovadora de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, que, sobre todo, les capacite a

ellos y a sus estudiantes para ser gestores de su propio proceso de aprendizaje

La encrucijada en la que se encuentra la educación, respecto a la antropología sobre la que debe basar su ejercicio, es la encrucijada de no poseer una idea unitaria del sujeto, de plantearse infinidad de preguntas sobre él y poseer mínimas respuestas o respuestas incompletas, porque su complejidad y su misterio, desbordan cualquier estudio y acercamiento disciplinar. Sin soluciones definitivas y sin verdades dogmatizadas, la antropología franciscana subraya para la interculturalidad, aquellos rasgos que hacen más humano lo humano.

Interculturalidad en el currículo y como competencia

La universidad que repiensa y reinterpreta su acción en términos de sujetos concretos, inscritos en horizontes socioculturales y científicos, impacta mediante su acción pedagógica y curricular la vida de los estudiantes, maestros, directivos y administrativos. Es decir, en la acción pedagógica y en el currículo se plantea de qué manera conceptualizar, dar pautas de interpretación y hacer pragmática la apuesta por la transformación de la sociedad, por “la relación entre el desarrollo humano sustentable, la tecnología, el conocimiento y el desarrollo económico” (Barragán, 2007, p. 211), por el reconocimiento de las minorías, de los derechos individuales y de las movilizaciones identitarias colectivas, enmarcadas en el fenómeno de la globalización.

De un lado, la globalización democratiza el manejo de códigos, pero de otro, excluye a quienes no los asumen; por tanto, la Universidad tiene la responsabilidad de equilibrar críticamente lo global en lo local, para que las identidades culturales no desaparezcan, sino por el contrario, sean reconocidas en el ámbito global, porque “si el futuro del hombre depende de la cultura [...] entonces hagamos una cultura con los mejores ingredientes humanos para que el futuro sea más humano y más feliz” (Merino, 1982 p. 148).

Este es un reconocimiento al estatuto de la educación respecto de la cultura, no es uno más de sus insumos, le es constitutiva, posibilitadora de crecimiento ético y de desarrollos interculturales; consecuentemente, un currículo que forma en lo humano debe ser abierto y flexible, capaz de incorporar con eficacia las propuestas interculturales, en coherencia con el análisis de necesidades del contexto:

Para Essomba (2006) son dos los ejes necesarios de abordar, si se aspira a conseguir aulas culturalmente inclusivas: (a) transformar el currículo y las prácticas escolares, lo que implica adoptar un diseño curricular abierto, dinámico, en el que participen todos los agentes involucrados en el procesos educativo y abandonar una relación vertical del profesorado para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado en igualdad de condiciones, y (b) combatir el etnocentrismo propio del currículo actual a través de la construcción y de-construcción permanente de los significados culturales, lo cual implica en términos prácticos no intentar “enseñarles la cultura”, sino recibir aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales (Sanhueza, 2010, p. 36).

Lo intercultural en el currículo depende de la capacidad que tengan sus actores para interactuar y convivir en espacios de diversidad y de alteridad, y de “la capacidad institucional para participar en espacios de construcción y legitimación de conocimientos plurales” (Febe y Jiménez, 2009, p. 221). Así mismo, depende de un Modelo Pedagógico que integre el análisis de la complejidad y heterogeneidad de los procesos culturales actuales. La construcción curricular intercultural no se limita a la incorporación de una jerga, conceptualizaciones o normativas sin más, tampoco de competencias cognitivas complementarias, episódicas, ni de contenidos temáticos o actividades puntuales a desarrollar; si con ello se hace a un lado, el carácter social y relacional de los procesos culturales contextualizados, interdependientes

y aprehensibles, mediante prácticas que modifican a los sujetos.

La UNESCO (2006) propone tres principios que orientan la acción en el campo de la educación intercultural y que redundan por en el diseño de un currículo, que responde al reto de la internacionalización. El primer principio enuncia que la educación intercultural respeta la identidad cultural del estudiante, e imparte educación de calidad adecuada a su cultura; este principio se materializa en una formación docente que abarque la historia, el patrimonio, la identidad y valores de la propia cultura, y del idioma materno; requiere metodológicamente una pedagogía práctica, participativa y contextualizada, impulsada por la participación de la comunidad educativa mediante el desarrollo de la función de Bienestar.

El segundo principio enuncia que la educación intercultural dota a los estudiantes de conocimientos, actitudes y competencias culturales que le permitan participar plena y activamente en la sociedad. Con ello se garantiza la igualdad y la equidad en el acceso a la educación y a la participación en los procesos de aprendizaje, y garantiza la eliminación de las formas de discriminación en el sistema educativo. Esto se concreta en una evaluación que dé cuenta de los resultados del aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en la capacidad de comunicar, expresarse, escuchar y dialogar en la lengua materna, y en uno o más idiomas extranjeros.

El tercer principio enuncia que la educación intercultural enseña a los estudiantes los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos de diversos grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos. Este principio se concreta en programas de estudio que contribuyan al descubrimiento del valor positivo de la diversidad cultural, al conocimiento del patrimonio cultural, es decir, métodos pedagógicos que incluyan proyectos interdisciplinarios. Adquirir aptitudes para comunicar y cooperar por sobre las barreras culturales, requiere contacto directo e

intercambios regulares de estudiantes y profesores a diferentes países o contextos culturales, la ejecución de proyectos conjuntos entre instituciones de diferentes países, y la creación de redes internacionales de estudiantes e investigadores que trabajen con los mismos objetivos.

En consonancia, la universidad que aborda la educación y el conocimiento desde un modo particular de plantarse en el mundo, de concebir y relacionarse con la trascendencia, con los otros seres humanos y con la naturaleza, a saber, el franciscanismo, desde su identidad, no sólo ejerce acciones de interculturalidad, sino que es *per se* intercultural; prueba de ello es que cuenta con la presencia e interacción equitativa en sus aulas, de docentes y estudiantes de diversas culturas con sus respectivas expresiones, adelanta procesos que van más allá de la coexistencia pasiva con la diversidad, transita hacia la aceptación y pacífica convivencia marcada por el reconocimiento mutuo, el respeto y el diálogo.

Las metas de la educación intercultural corresponden, siguiendo a Delors (1996), a los cuatro pilares de la educación definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI. En primer lugar, la educación intercultural tiene como fin *aprender a conocer* la cultura general y profundizar en conocimientos particulares como las lenguas y los lenguajes. En segundo lugar, *aprender a hacer*, adquirir competencias que capaciten para enfrentar distintas situaciones, trabajar en equipo y encontrar un lugar en la sociedad. En tercer lugar, *aprender a vivir juntos*, como esfuerzo mayor por comprender al otro, realizar proyectos comunes y resolver conflictos con un espíritu de solidaridad y cooperación. Finalmente, *aprender a ser*, obrar con autonomía y responsabilidad, y fortalecer la identidad. Con esto se pretende:

- La reducción de todas las formas de exclusión.
- La promoción del respeto de la diversidad cultural.
- El fomento del conocimiento de las culturas.
- La promoción del entendimiento internacional.

Los efectos de la adquisición de la competencia intercultural son:

Adaptación social, la integración cultural, el incremento de la idoneidad profesional del profesorado y el mejoramiento de las relaciones interpersonales (entre compañeros y entre estos y los profesores), necesarias para la convivencia respetuosa con las diferencias. Uno de los principales retos que plantea la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de aprender y desarrollar mecanismos para superar las dificultades adversas [...], entre personas culturalmente diferentes [ocurre una] transformación interna que desarrollan los sujetos cuando se hallan en un nuevo entorno cultural (Sanhueza, 2010, p. 23).

Sumado a lo anterior, la competencia intercultural dota a los estudiantes de herramientas que les permitan gestar el equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y un desempeño funcional en la relación que establecen con otros grupos culturales. Por esto, es urgente la competencia intercultural que le permita a la persona ser “consciente de sus propias limitaciones y prejuicios, abierta a las diferencias de los demás, respetuosa, flexible” (Baumgartl y Milojevi, 2009, p. 99); porque el primer paso hacia la competencia intercultural es *tomar conciencia del propio marco cultural* y entender los propios valores, creencias y prácticas como afirmación de la tradición y el patrimonio al cual se está referido, para estar abiertos a las *diversidades de los demás* y concebirlas como otras maneras de ver el mundo, igual de válidas a la propia.

Por último, este enfoque intercultural llevado al currículo y el desarrollo de competencias, permea a su vez los procesos educativos, la gestión académica, la función y formación de los docentes y demás miembros de la comunidad universitaria, las lenguas de instrucción y la enseñanza de idiomas, los métodos de enseñanza, los materiales pedagógicos, la movilidad internacional de profesores y

estudiantes, las interacciones entre los estudiantes; y las funciones sustantivas encargadas de la investigación, de la interacción entre la escuela y la sociedad, y del bienestar institucional.

Referencias bibliográficas

- Barragán G., D.F. (2007). Currículo para situarse en el mundo en torno a la educación superior. *Revista Magisterio*, 1(2), 209-222.
- Baumgartl, B. y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En: T. Aguado y M. del Olmo (eds.). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 89-102). España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Curia General OFM (2009). *Portadores del don del Evangelio*. Documento del capítulo general de la Orden de los Hermanos Menores, Asís, Pentecostés. Recuperado el 21 de junio de 2016, de: <http://www.ofm.org/01docum/cg2009/DocFinCG09SPA.pdf>
- Curia General OFM (2015). *Hacia las periferias*. Documento del Capítulo General OFM, Asís, Pentecostés. Recuperado el 21 de junio de 2016, de: http://www.ofm.org/ofm/wp-content/uploads/2015/10/CapGen2015DOC_ES.pdf
- De Asís, San Francisco (1924). *Floreillas de San Francisco de Asís y sus Frailes*. Barcelona: José Vilamala.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En: Unesco. *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Gaviria R., L. y Vanegas C., E.A. (2006). La virtud de lo virtual en la universidad de la sociedad del conocimiento. *Revista Ciencias Humanas*, 7(1), 47-62.
- Febe P., M. y Jiménez N., Y. (2009). Construcción curricular para espacios de diálogo intercultural. En: T. Aguado y M. del Olmo (eds.). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 221-236). España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Hernández de León- Portilla, A. (2007). Fray Alonso de Molina y el proyecto indigenista de la orden seráfica. *Estudios de Historia Novohispana*, 36, 63-81. México: Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Guías para la internacionalización de la educación superior. Gestión de la internacionalización*. Bogotá.
- Merino, J.A. (1982). *Humanismo franciscano. Francisco y el mundo actual*. Madrid: Cristiandad.
- Portadores del Don del Evangelio (2009). *Documento del Capítulo General OFM, Asís, Pentecostés*. Recuperado el 21 de junio de 2016, de: http://www.ofm.org/ofm/wp-content/uploads/2015/10/CapGen2015DOC_ES.pdf
- Rodríguez C., J. (2010). Restituir el don del Evangelio. *Selecciones de Franciscanismo*, 39(115), 93-103.
- Sanhueza H., S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Tesis doctoral. Alicante.
- Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. París.
- Unesco (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. París.
- Vilca, M. (2006). Condición de posibilidad para el diálogo intercultural: la afirmación de sí del sujeto cultural latinoamericano. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30, 187-199. [En línea]. Recuperado el 17 de junio de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18503012>



La alianza entre IES y asociaciones civiles en México como estrategia para la internacionalización de la educación superior y la competencia de los nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos.

The partnership between IES and Civil Associations in Mexico as an strategy for the internationalization of higher education and competition from new providers of Transnational Higher Education Services

Elia Catalina Cruz Barajas¹

Para citar este artículo: Cruz, E.C. (2017). La alianza entre IES y Asociaciones Civiles en México como estrategia para la internacionalización de la Educación Superior y la competencia de los nuevos dispositivos de oferta de servicios educativos. *Revista ObIES*, 1(1), 29-37.

Recibido/ Aceptado: 07-Julio-2016 / 13-Septiembre-2016

Resumen

La alianza con asociaciones civiles que promueven intercambios, estancias y movilidad de estudiantes y profesores, ha permitido incentivar, por una parte, la cooperación académica tanto interna o nacional como la internacional, principalmente en las instituciones de educación superior (IES) públicas de las regiones con recursos limitados y, por otro lado, mitigar la creciente oferta de servicios de educación superior y nuevos dispositivos provenientes tanto de capitales externos como de universidades de Europa y Estados Unidos. En este artículo se expone cómo la exitosa alianza de las IES con dos asociaciones civiles Delfín y Vive México, surge como estrategia alternativa que ha contribuido con los procesos de internacionalización paralelamente a los mecanismos institucionales propuestos, por las instancias públicas gubernamentales: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Se examina en qué medida esta colaboración puede solventar la falta de recursos para la internacionalización y los persistentes

desequilibrios entre los subsistemas educativos del interior del país con respecto a las universidades ubicadas en las principales capitales de México, y frente a la competencia desleal de universidades e inversión extranjera directa en el sector de la educación superior, como los campus satélites, las franquicias educativas, las sucursales o filiales, entre otras. **Palabras clave:** Internacionalización de la educación superior, asociaciones de educación informal, dispositivos de oferta de servicios educativos.

Abstract

The collaboration with civil associations that promote exchanges, stays and mobility of students and professors, has allowed, in one hand, academic cooperation both internally or nationally, as well as internationally, especially in public HEIs in regions with limited resources. On the other hand, helped to mitigate the growing supply of higher education services and new devices from both foreign capitals and universities in Europe and the United States. This article exposes how the successful alliance of HEIs

¹ Instituto Politécnico Nacional México, México. catalina_cruz@prodigy.net.mx

with two civil associations Delfín and Vive México emerges as an alternative strategy that has contributed to the internationalization processes in parallel with the institutional mechanisms proposed by the public governmental bodies: Secretary of Public Education (SEP) and National Council of Science and Technology (CONACYT). It examines the extent to which this collaboration can solve the lack of resources for internationalization and the persistent imbalances between the educational subsystems of

the country in contrast with the universities located in the main capitals of Mexico and against the unfair competition of universities and Foreign Direct Investment in the Higher Education sector, such as satellite campuses, educational franchises, branches or subsidiaries, among others.

Key words: Internationalization of Higher Education, Not Formal Institutions, New Providers of Transnational Higher Education Services

Introducción

En este artículo se aborda el surgimiento de estrategias alternativas en torno a asociaciones civiles que han contribuido con los procesos de internacionalización en un marco asimétrico de sistemas educativos entre IES del mismo país y la posición de desventaja que presentan con respecto al surgimiento de nuevas formas y dispositivos de educación transnacional en México, cuya presencia en la última década se ha incrementado (Didou, 2016).

Se constata que la falta de oportunidades y recursos para promover la internacionalización de la educación superior es la regla más que la excepción, la internacionalización se enfocaba en las movilidades hacia universidades de países desarrollados de EE. UU. y Europa (España Inglaterra, Francia y Alemania) haciendo muy costoso su financiamiento y, en consecuencia una actividad no prioritaria, en particular, para las universidades del interior del país. En este marco el surgimiento de asociaciones que promueven la movilidad, intercambio y formación de estudiantes y alumnos no son únicamente una alternativa para las IES de las regiones con menos recursos, representa una estrategia para poder integrarse en los procesos de internacionalización, indispensables en el contexto actual.

Este artículo aborda, primeramente, la necesidad que han tenido las IES de buscar estrategias y mecanismos de colaboración con las asociaciones

expuestas, derivado de un contexto asimétrico, así como de aspectos socioculturales del propio desarrollo de la educación superior que en muchas entidades se apuntala apenas a partir de este siglo, cuando se intensifican los intercambios y la cooperación nacional y transnacional.

En la segunda parte se aborda el proceso metodológico y se exponen los referentes conceptuales que articulan el artículo. A continuación se presenta el estudio de caso de dos asociaciones emblemáticas de la movilidad e internacionalización de la educación superior en México, Delfín y Vive México, que han ido creciendo y desempeñando un papel cada vez más estratégico, como parte de la metodología empleada en la investigación, así como la revisión de artículos publicados en la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (Rimac) ponen de manifiesto una mayor presencia de dispositivos de educación transnacional en México y América Latina en general en el último decenio, llevando a la cuestión principal sobre el impacto que tiene en las IES públicas locales que dependen de recursos públicos restrictivos y no de inversiones privadas para incorporarse en la dinámica internacional.

En los argumentos, se expone la trayectoria de las asociaciones con el fin de valorar la evolución que han tenido y el más reciente logro, la puesta en marcha del programa PROTON, con recursos de la Unión Europea. Asimismo, se analiza en qué medida este sustituye la falta de recursos y contribuye

con una cultura internacionalista e intercultural. Por otra parte, se examina cómo la creciente presencia en México de filiales de universidades extranjeras, franquicias, así como alianzas entre IES mexicanas y extranjeras, representan una competencia desleal, poco regulada y el riesgo de que incrementen las asimetrías entre IES públicas que luchan por consolidarse.

En las conclusiones se hace un análisis crítico de las diferentes alternativas de internacionalización presentadas, los posibles escenarios de la creciente presencia de dispositivos de educación transnacional.

El contexto asimétrico de las IES en el interior de México y en el exterior

En México persisten sistemas educativos muy disímiles donde podemos encontrar universidades públicas tan antiguas y reconocidas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con intensa dinámica internacional, ubicada en la Ciudad de México, que centraliza gran parte de los recursos destinados a la educación superior, la ciencia y el desarrollo científico, y por otro lado, universidades de estados del sur y sureste que apenas este siglo logran tener programas de posgrados y mayor diversificación de oferta académica. Durante varias décadas, estudiantes de toda la república e incluso de Centro y Suramérica tenían que desplazarse a la ciudad de México para poder cursar las licenciaturas y posgrados que solicitaban.

A pesar de que las actividades de internacionalización son inherentes a las universidades y centros de investigación, en nuestro país se volvieron objeto de planificación, estructuración y evaluación apenas en este siglo.

Esto explica en cierta medida la poca cultura de la movilidad en particular las IES de estados que se encuentran en la etapa de consolidar los posgrados, la investigación científica y desarrollo tecnológico, que es donde pueden captar recursos y apoyos para las actividades de internacionalización.

En los países de la Unión Europea, EE. UU. y Canadá la implementación de mecanismos y estrategias de internacionalización tiene más de medio siglo integradas en su agenda como resultado de la globalización, y forma parte de los ejes estratégicos de planificación, organización y de las actividades sustantivas de las IES. Por añadidura, una gran variedad de estrategias y dispositivos de educación transnacional van teniendo mayor presencia, pasando de una importante inversión extranjera directa en educación superior (IEDES), a finales del siglo pasado, al incremento reciente de la presencia de los diversos dispositivos de educación transnacional. Frente a estos últimos, muchas universidades de las regiones con menos recursos se quedan rezagadas por la dificultad de emprender los procesos de innovación institucional necesarios para responder a estas tendencias, y se encuentran en doble desventaja, el desigual desarrollo entre IES de entidades del mismo país, y la llegada de los oferentes de servicios educativos mencionados.

Proceso metodológico

El presente trabajo da continuidad a investigaciones realizadas en torno a los procesos de internacionalización de las IES en Michoacán, que me condujeron a indagar sobre las actividades que realizan las asociaciones Delfín y Vive México, debido a que, durante la investigación de campo, se detectó que varias universidades recurrían a los programas de movilidad de las asociaciones estudiadas y que su participación en ocasiones era fundamental para la realización de actividades de cooperación internacional. Se constató que las IES de varias entidades no consideran las actividades de internacionalización como necesaria, sino complementaria.

En consecuencia, la metodología empleada recurre al estudio de caso de las asociaciones mexicanas mencionadas que surgieron a finales del siglo pasado y han ido incrementando

paulatinamente su actividad. El seguimiento de su trayectoria y la realización de entrevistas a los directores de las asociaciones, así como la asistencia a congresos que organizan anualmente para conocer la forma de operación, constituye la investigación de campo de carácter cualitativo utilizado en las Ciencias Sociales. Las transcripciones de las entrevistas se publicarán en la página de la Rimac y se podrán consultar en línea. Esta primera fuente de información provee los elementos para analizar el papel que cumplen en los procesos de internacionalización.

En la segunda parte se realiza la revisión de los artículos y reuniones de los grupos de investigación de la Rimac, considerando que en la red confluyen personas de instancias gubernamentales, centros de investigación e IES nacionales e internacionales, en torno a temas de educación superior, donde se ha expuesto la inquietud sobre la falta de regulación de los dispositivos de oferta de servicios educativos que han ido incrementado su presencia en América Latina en general. En México ha sido materia de investigación y discusión en los círculos académicos, donde se ha evidenciado la falta de mecanismos regulatorios y de aseguramiento de calidad académica lo que representa una competencia desleal para las IES públicas y, en particular, para las de entidades que están apenas en proceso de consolidación de los posgrados para obtener mayores recursos que incentiven la internacionalización.

El primer referente conceptual de la investigación presentada es la internacionalización de la educación superior que, si bien no existe una definición precisa, es un concepto que ha ido evolucionando para plantearse como un enfoque integrador y sostenible. De acuerdo con la definición de Altbach y Knight (2007), “la internacionalización de la educación es un proceso que integra la dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, misión, funciones y servicios de la institución de educación superior (IES)” (siglas definida por Knight, 2004 pp. 5-31), y representa un referente fundamental y eje estudio en todo el mundo porque involucra a los diversos órdenes

de gobierno para la planeación de programas, políticas, ejes de desarrollo que definen planes de acción y recursos para promover estrategias que tienen un impacto a nivel internacional.

En el ámbito institucional la internacionalización promueve la revisión y actualización de los contenidos curriculares, los cuales facilitan el análisis comparativo y la evaluación del desempeño (Didou, 2014) e incorporan nuevas experiencias, actores e intercambios para lograr estos objetivos. La internacionalización es, entonces, parte de los procesos de formación porque fortalece las capacidades y competencias de los individuos para que conozcan su medio en relación con otros y contribuyan con la solución de los problemas sociales y profesionales que tienen que enfrentar.

El segundo referente importante a mencionar es el enfoque que manejan las asociaciones de educación no formal; promueven el desarrollo de nuevas competencias interculturales e internacionales también llamadas *competencias de desempeño*, y persiguen objetivos, tienen una estructura, una metodología y contribuyen con la madurez mental y de conducta de las personas para desenvolverse en entornos multiculturales con énfasis en los valores universales y los de la misma disciplina (Salas, 2005). Los *High Order Skills* (HOS) que maneja el enfoque son diez: adaptabilidad, conciencia global, manejo del cambio, manejo de estrés, pensamiento estratégico, planeación colaborativa, habilidades de intercambio, capacidad de comunicarse en otro idioma, capacidad de resolver problemas en situaciones adversas e, inclusive, el sentido del humor². Se observa la interconexión y complementariedad que guardan ambos referentes conceptuales y que se refleja en el exitoso resultado que han tenido las asociaciones examinadas.

El tercer referente conceptual consiste en los dispositivos de oferta de servicios educativos transnacionales provistos por instituciones establecidas en los países más desarrollados (Bennert, 2010,

2 El concepto expuesto por Alberto García, director y fundador de la Asociación Vive México, durante la entrevista realizada en sus oficinas de Morelia, Michoacán, México.

citado por Álvarez, s.f.) de carácter lucrativo o no, y se identifica por la gran diversidad de servicios, como: campus remotos, filiales, franquicias educativas, programas acoplados, educación a distancia, programas en línea, entre otros; lo anterior se ha manejado como la comercialización o mercantilización de la educación superior.

Si bien es cierto que han venido a captar un sector de la población de nivel socioeconómico medio, es importante mencionar que su creciente presencia implica la privatización del sector educativo en detrimento del sector público como un bien fundamental para el desarrollo de la sociedad. Frente a los vacíos regulatorios de estos dispositivos, emergen nuevas formas de internacionalización que cimbran las frágiles estructuras educativas que se encuentran inmersas en ambientes complejos y de reformas educativas

Argumentos: las asociaciones Delfín y Vive México, programas de internacionalización y educación no formal.

El programa Delfín surge con la propuesta de hacer veranos de investigación como los que lleva a cabo la Academia Mexicana de la Ciencia³, a diferencia de Vive México que se concentra en actividades que denomina *workcamps*, voluntariado o servicio social.

El programa Delfín inicio en 1995, con el propósito de fortalecer la cultura de colaboración entre IES y centros de investigación, a través de la movilidad de profesores, investigadores, estudiantes y de la divulgación de los productos científicos y tecnológicos. En sus inicios se enfocó en la movilidad de estudiantes con los programas de “Veranos de Investigación” de siete semanas, con el objetivo de promover la formación científica y

tecnológica de los jóvenes, mediante prácticas con un investigador del área, lugar e institución de elección del estudiante. Su evolución ha sido notable: inició otorgando 17 becas de movilidad en 1995 y para 2016 están contempladas el otorgamiento de 5000, con participación de todas las áreas del conocimiento y ampliando su ámbito a nivel internacional. Se han ido integrando más instituciones y organizaciones nacionales e internacionales hasta llegar a congregarse actualmente 106 IES afiliadas al programa, 2 instancias internacionales y una universidad. El reciente anuncio de la alianza con la asociación Vive México para el desarrollo de un nuevo proyecto PROTON (2016-2018) con recursos de la Unión Europea habla de nuevos esquemas de colaboración y dirige las actividades de las asociaciones hacia nuevos objetivos.

El programa Delfín funciona a través de los consejeros técnicos que son los representantes de las IES en el programa Delfín: tienen un cargo importante porque, además de participar en las reuniones de evaluación, proporcionan asesoría a los jóvenes interesados en llevar a cabo actividades de movilidad. Durante las reuniones de evaluación se seleccionan las solicitudes de estudiantes para realizar un Verano de Investigación, además es la ocasión para evaluar las actividades del año anterior y programar las del siguiente. Debido a lo anterior, se requiere que los promotores o consejeros se involucren y participen en actividades de movilidad, porque de ello depende que incentiven, transmitan su experiencia y aprendizaje a los jóvenes, cumpliendo con la labor institucional en educación no formal, como complemento indispensable de la formación de los alumnos. Los recursos que maneja provienen de las IES afiliadas las cuales designan un presupuesto para las actividades de movilidad. Cabe mencionar que no se trata de becas de estudios, por lo que el proceso para la obtención de la beca es más corto y sencillo que los de las becas para realizar estudios formales. Sin embargo, solo pueden ser candidatos a estas becas, estudiantes de cualquier IES y contribuyen con la educación de alta calidad.

3 Academia Mexicana de Ciencias, asociación civil que agrupa a investigadores distinguidos y promueve la investigación científica. Cuenta con el Programa “Veranos de la Investigación Científica”.

El programa Vive México, por su parte, promueve estancias culturales. Consiste en otorgar becas a jóvenes que deseen realizar una estancia internacional que opera a partir de los programas de Voluntariado Internacional, también conocidos como *workcamps*. Estos se encuentran avalados por la Unesco a través del CCIIVS en París, que es la estructura organizativa y que provee una parte importante de los recursos. Desde 1997 Vive México ha becado a más de 3000 jóvenes mexicanos en más de 50 países. Las becas no son de estudio, no requieren de ningún tipo de certificado académico, pero se da preferencia a estudiantes que tengan el deseo de viajar y participar con jóvenes de diversos países en actividades ecológicas, culturales y sociales positivas y en beneficio de una comunidad; incluye los gastos derivados de las estancias de los becarios en el extranjero en periodos de dos a cuatro semanas. Cuando se ha aprobado el curso, los becarios podrán recibir la Certificación Internacional ICC-CQS México, un reconocimiento oficial internacional avalado por el Comité de Certificación Internacional (ICC, por su sigla en inglés), compuesto por organismos internacionales de 30 países, del cual la organización Vive México coordina el Capítulo México: en México son actividades de servicio social que forman parte de los requisitos para poder obtener el diploma de estudios superiores.

Actualmente, 439 jóvenes de 32 IES han realizado movilidad internacional en 39 países del mundo mediante becas del programa Vive México, e igualmente provienen del extranjero jóvenes para participar en proyectos de servicio social.

El subprograma PROTON (Positive Relationships Open Tangible Opportunities for New Developments) surge de la alianza de las asociaciones brevemente descritas, está dirigido a la movilidad intercultural internacional de formadores, tiene una duración de dos años (2016- 2018). Cuenta con un presupuesto de 190.000 euros, de los cuales 150.000 son aportados por la Unión Europea. Están involucrados 8 asociaciones europeas, 4 asociados de Centroamérica y 4 de México. Este proyecto está financiado por el Programa Erasmus

Plus, y consiste en una iniciativa sin precedentes en la región, que articula la educación formal y la no formal (intrasectorial) dirigido a formadores y docentes, donde se da énfasis en el contenido humanístico a través de intercambios, conferencias, talleres y prácticas internacionales similares a las que se han llevado a cabo en Asia, donde se cuenta con mayor experiencia, según declaración de Alexander Kurushev durante la presentación del programa, director de organismos internacionales para jóvenes en la UE y coordinador del proyecto en esa región.

Dispositivos de oferta de servicios educativos.

La presencia de dispositivos que ofrecen servicios de educación superior se ha documentado ampliamente en artículos publicados por Sylvie Didou (2014, 2016) y Germán Álvarez (s.f.), este último se enfocó en las inversiones extranjeras directas en la educación superior. Estos dispositivos se han ido diversificando y desarrollando a través de innovadores mecanismos de educación transnacional en México, América Latina y en Oriente desde hace varias décadas. Los principales oferentes en México son instituciones de EE. UU. e Inglaterra, ya sean universidades que expanden su margen de acción, sucursales, filiales, campus satélites y empresas que ven en el sector de la educación, particularmente de Brasil, Chile y México, un mercado cada vez más amplio y lucrativo, consolidando verdaderas cadenas de universidades adquiridas por corporativas transnacionales (Didou, 2016, p. 10). En México, el ejemplo más notable, bien documentado por diversos autores (Álvarez, s.f.; Buendía, 2012, citado por Didou, 2016) es el corporativo Laureate International, propietario de tres cadenas de universidades: la del Valle de México (38 campus), la Tecnológica de México (8 campus) y la de Desarrollo Profesional (46 campus). En cuanto a ejemplos de campus satélites de universidades privadas, está la de Phoenix, en Chihuahua;

la de Arkansas (Didou, 2016); la Universidad de Arizona y la de Texas, en Querétaro (Cruz, 2016). Otro formato de dispositivo innovador es el de la Universidad Aeronáutica de Querétaro, institución pública que funciona como franquicia para la formación de técnicos superiores universitarios, resultado de una alianza franco-mexicana impulsada por el Grupo Safran, de Francia; en sus aulas se forman personas que van a integrarse en las empresas aeronáuticas que conforman el Clúster Aeroespacial de Querétaro (Cruz, 2016).

Los dispositivos mencionados generan dinámicas de internacionalización de la educación que pasan por procesos y canales poco regulados, a diferencia de los procesos que dependen de los recursos y procedimientos públicos sujetos una serie de reglamentaciones y situaciones coyunturales difícilmente planificables.

Resultados

En México, el sector educativo ha ido evolucionando con lentitud y de manera desigual debido a la compleja situación social, económica y política. La educación superior abarca, asimismo, el desarrollo científico y tecnológico que depende de la visión, perspectiva y actitud de las IES, así como de la estrategia nacional y estatal, en materia educativa para consolidarlo como un eje indispensable del desarrollo.

Al interior de los estados observamos un escenario muy asimétrico y altamente desfavorable para las universidades de regiones como Chiapas, Oaxaca y Michoacán (Conacyt, 2014), las asociaciones analizadas surgen para cubrir aspectos importantes como las actividades de movilidad que resultaban prácticamente inaccesibles por la situación económica que atravesaban, la etapa de desarrollo en que se encontraban y el entorno en el que estaban insertas, en breve, no contaban con las condiciones que se requerían.

En consecuencia, las asociaciones expuestas cumplen con una labor importante, sus programas

son complementarios, cada uno se enfoca en aspectos distintos, sus actividades han trascendido fronteras y han ido aglutinado cada vez más IES. Sus alianzas también incluyen asociaciones, apoyos de Conacyt y la Academia Mexicana de la Ciencia, así como, la obtención de recursos internacionales, como se muestra con el último programa PROTON. Actualmente el modelo del programa Delfín se va a replicar en Costa Rica y Colombia.

Ambos programas funcionan principalmente con apoyos institucionales de las IES, no son programas de formación académica, pero promueven actividades y proyectos de carácter científico y cultural, y están dirigidos a estudiantes y profesores.

La importancia que han ido adquiriendo estos programas se debe a los buenos resultados que han tenido, y en gran medida a las limitaciones de las IES para incursionar en procesos de internacionalización. Por añadidura, la flexibilidad y simplificación para realizar los trámites y solicitudes vuelve más eficaz su funcionamiento, a diferencia de los complejos trámites institucionales de los organismos gestores de los recursos para la educación superior.

Cabe preguntarse en qué medida logran la internacionalización de las IES, considerando que estas dinámicas implican programas integrales y articulados que impactan los distintos ámbitos (locales, nacionales-sectoriales e internacionales), y cómo pueden mitigar la competencia desleal de los dispositivos de educación transnacional que tienen procesos de internacionalización ligados a las necesidades del mercado estudiantil y empresarial en un sector poco regulado.

Conclusiones

En México, los recursos para la internacionalización están dirigidos a los programas de posgrado, a nivel de licenciatura los apoyos son escasos y los programas no contemplan actividades internacionales obligatorias. La internacionalización de la

educación es el resultado de un proceso de autoevaluación continua de las universidades en todos los aspectos: organizacional, procedimental, financiero, académico, curricular. Lo anterior explica la lentitud con que se han ido incorporando las IES locales a las dinámicas de internacionalización y la posición de desventaja que tienen con respecto a las de las IES de las grandes urbes. Por su parte, los nuevos dispositivos de educación superior transnacional se mueven en contextos muy distintos y captan una población estudiantil que ha rebasado por mucho la capacidad de las universidades públicas. Si consideramos que los procesos y prácticas de internacionalización en su gran mayoría se encuentran poco reguladas, el aseguramiento de calidad es difícil de lograr, y tienen un impacto negativo en los sistemas educativos públicos porque fragilizan los procesos de internacionalización, y los recursos que deberían fortalecer el sistema de educación superior público se canalizan al privado dentro de una tendencia globalizadora que mercantiliza la educación superior. En consecuencia, van ganando terreno frente a las locales que se encuentran en la etapa de transición hacia la implementación de dinámicas de internacionalización.

El surgimiento de asociaciones de cooperación internacional “Delfín y Vive México”, representan “la opción” que muchas universidades estatales y tecnológicas de educación superior han encontrado para incorporarse a la dinámica internacional. Pero los programas de estas no pueden sustituir a los procesos de internacionalización de las IES, efectivamente contribuyen con una educación integral que permite el desarrollo de nuevas competencias y formación de mejores ciudadanos abonando, de esta manera, a los procesos que las IES tienen que ir generando.

En términos numéricos, en México se registran alrededor de 2657 escuelas, en las que se imparte educación a nivel de licenciatura universitaria y tecnológica (ANUIES Anuario 2011-2012). El programa Delfín cuenta con la afiliación de 106 IES, lo anterior representa el 4 % del total de las IES en México; el programa Vive México, por su parte,

beca 500 jóvenes anualmente aproximadamente⁴, por tanto, su nivel de cobertura es mínima en relación al total de estudiantes de nivel terciario en México de poco más de 3 millones de matriculados para el mismo año de 2011 (ANUIES Anuario 2011-2012). El alcance que han logrado y la alianza con otros programas y universidades extranjeras, son señales de éxito y expansión, que marcan el inicio de una nueva era de cooperación. La educación no formal no cumple el mismo papel que en los países de Europa, donde la dinámica de internacionalización es más avanzada y está incorporada en las IES desde hace medio siglo, por lo que los programas que realizan las asociaciones mexicanas son complementarios a la formación y de carácter voluntario; para México son la opción con que cuentan la mayoría de las IES afiliadas.

En este sentido, sensibilizar a los formadores es muy importante porque van impulsando la necesidad de promover mayores intercambios y actividades de internacionalización. En medio de la propuesta del nuevo modelo educativo, el papel de los docentes, como agentes de innovación educativa, es fundamental, como promotores de una nueva forma de enseñar, y donde la dimensión internacional de la educación superior sea sustantiva y no marginal.

La evolución que han logrado los programas es notable, y seguirán creciendo porque existe un interés creciente por parte de alumnos, profesores y autoridades por una formación con dimensión internacional, pues logran mitigar en cierta medida la competencia desleal de los dispositivos de educación transnacional porque recurren a procedimientos breves y simplificados. Por añadidura, las IES de regiones con menos recursos que apenas están consolidando sus áreas de investigación y posgrado, en muchas ocasiones la única opción que tienen para sus alumnos y profesores de realizar actividades de movilidad es mediante las asociaciones Delfín y Vive México.

⁴ Los datos proporcionados por las asociaciones corresponden a cifras de 2016; los datos de las IES y la matrícula son de cinco años anteriores, sin embargo, reflejan la limitada cobertura.

Las estrategias alternativas que han surgido no pueden compensar las diferencias que existen en las universidades, pero permiten un acercamiento a los nuevos enfoques de internacionalización y de la educación basada en competencias que es el enfoque que prevalece en el nuevo esquema educativo.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P.G. y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305. Washington: Association for Studies in International Education.
- Álvarez M., G. (s.f.). *La educación superior transnacional en México*. México: Rimac, DIE, Cinvestav, IPN. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Informe General de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de Conacyt 2013*. México, D.F.
- Cruz, E.C. (2016). *Universidad Nacional Aeronáutica en Querétaro (UNAQ): entrevista grupal acerca de un proyecto innovador*. Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (Rimac). Recuperado de: <http://www.rimac.mx/universidad-nacional-aeronautica-en-queretaro-unaq-entrevista-grupal-acerca-de-un-proyecto-innovador/>
- Didou-Aupetit, S. (2015). Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine Une première approche de ce phénomène. *Revue Tiers Monde*, 3, 111-126.
- Didou, S. y Jaramillo, V. (coord.). (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte*. Caracas: Unesco-IESLAC.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: http://www.e-logicasoftware.com/tutoriales/conferencias/diplomado-direccion-universitaria/8-Formacion_por_competencias.pdf





La Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas y su impacto en la internacionalización de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires

The International Master Program in Biomedical Sciences and the impact in the internationalization of the Faculty of Pharmacy and Biochemistry, Universidad de Buenos Aires

Martha Mollerach¹, Cristina Arranz²

Para citar este artículo: Mollerach, M. y Arranz, C. (2017). La Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas y su impacto en la internacionalización de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Obies*, 1(1), 38-44.

Recibido/ Aceptado: 30-Mayo-2016 / 14-Septiembre-2016

Resumen

La Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas (International Master Program in Biomedical Sciences, IMBS) es una Maestría conjunta entre la Facultad de Farmacia y Bioquímica, y la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), con la Universidad Albert-Ludwigs, de Friburgo (Alemania). En el presente trabajo analizamos los resultados que produjo la incorporación de la Maestría al currículo académico de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, en lo que respecta a la inserción internacional de la institución. Estudiamos el proceso a partir de la noción de internacionalización de la educación superior, que permite abordar la problemática desde sus diversas dimensiones. El impacto del IMBS se visibiliza en el crecimiento de capacidades académicas, en cooperación científica, movilidad estudiantil y docente. Asimismo, consideramos que la creación de una estructura administrativa con empleados altamente capacitados ha sido crucial en el éxito de la gestión internacional del programa.

Palabras clave: IMBS, ciencias biomédicas, internacionalización.

Abstract

The International Master Program in Biomedical Sciences IMBS is a joint Program between the Faculty of Pharmacy and Biochemistry, the Faculty of Medicine (Universidad de Buenos Aires, Argentina) and Albert-Ludwigs University of Freiburg (Germany). In the following paper we will analyze the results produced by the incorporation of this master's course to the academic curriculum of the Faculty of Pharmacy and Biochemistry in terms of the international insertion of this institution. We will study this process through the notion of internationalization of superior education, which allows us to address the issue from its multiple dimensions. The impact of the IMBS has become visible through the growth of academic skills, scientific cooperation, student and faculty mobility. Furthermore, we consider that the development of an administrative structure with highly qualified staff has been crucial to the success of the international management of our program.

Keywords: IMBS, Biomedical Sciences, Internationalization.

1 Universidad de Buenos Aires, Argentina. mmollera@ffyb.uba.ar

2 Universidad de Buenos Aires, Argentina. mmollera@ffyb.uba.ar

Introducción

El Programa Internacional de Maestría en Ciencias Biomédicas (International Master Program in Biomedical Sciences, IMBS) nace en 2008 como el primer programa binacional de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Es un programa conjunto entre la Facultad de Medicina, la Facultad de Farmacia y Bioquímica, ambas de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), y la Universidad Albert-Ludwigs, de Friburgo (Alemania). Ha sido acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina (Coneau), la cual le otorgó la categoría A (Resolución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria 443-14).

Su objetivo fundamental es proveer conocimientos actualizados sobre medicina molecular, que integra los conocimientos y métodos de las ciencias básicas y los aplica a aspectos clínicos de la medicina humana, a profesionales egresados de carreras biomédicas iniciados en la investigación científica o el ejercicio de la profesión en la clínica humana y animal, en un ámbito de colaboración y complementación internacional. Se propone contribuir a la formación de profesionales con una visión amplia y actualizada en el área de las ciencias biomédicas con orientación a las fronteras del conocimiento y a su aplicación inmediata.

Tiene una duración de dos años, y consta de ocho módulos que se cursan durante el primer año, siete meses en Buenos Aires y cinco meses en Friburgo; durante el segundo año se realiza un trabajo de investigación original que constituye la tesis de maestría. El título de magíster es otorgado actualmente por la Universidad de Buenos Aires. La Universidad de Friburgo otorga un Diploma de Estudios Avanzados (DAS, por su sigla en inglés) por el tramo realizado en Alemania. La doble titulación es aún una tarea pendiente, pero claramente se trata de un programa conjunto, ya que para recibir el título de magíster, los estudiantes deben aprobar los módulos dictados en cada una de las universidades participantes y realizar el trabajo de

tesis en cualquiera de sus laboratorios, bajo la supervisión conjunta de un director de cada universidad. Además, el jurado evaluador de las tesis está integrado por tres miembros, uno de cada universidad y el tercer evaluador es siempre un especialista externo a ambas instituciones.

El plan de estudios aprobado incluye los módulos que se dictan en Buenos Aires:

- Módulo I: Oxidaciones biológicas y bioenergética.
- Módulo II: Bioquímica y biología molecular.
- Módulo III: Fisiología, fisiopatología, farmacología y toxicología.
- Módulo IV: Microbiología, Virología e Inmunología.
- Módulo V: Neurobiología.
- Módulo VI: Patología celular y molecular.
- Módulo VII: Medicina Clínica.
- Módulo VIII: Oncología molecular y oncohematología.

El Módulo IX se imparte en Friburgo y se denomina "Talleres de apoyo metodológico, Seminarios y Conferencias" y resulta un espacio abarcativo de los siguientes temas:

- 1 – Biología celular y molecular.
- 2 – Inmunología y patología.
- 3a – Farmacología y toxicología.
- 3b – Cardiología molecular.
- 3c – Oncología molecular
- 3d – Genética de la enfermedad y el cáncer.
- 4a – Materiales y microsistemas para las ciencias biológicas.
- 4b – Bioestadística.
- 4c – Bioética.
- 5 – Investigación en laboratorio 1 y 2.

Los diferentes módulos permiten profundizar en un abanico temático dentro de las ciencias biomédicas, brindando una formación integral en investigación desde los conocimientos teóricos, las metodologías aplicadas y los avances tecnológicos en relación al área disciplinar.

Consideramos que el concepto de *internacionalización de la educación*, introducido por Jane

Knight (2003), nos permite realizar un abordaje adecuado al análisis de las contribuciones de la maestría a la inserción internacional de la facultad, así como también para registrar los impactos que se producen dentro de la institución. De acuerdo con la autora, la internacionalización es el “proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior” (p. 3).

Visto de esta forma, el proceso que experimenta nuestra casa de estudios con la incorporación de la Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas refleja no solo un cambio en la dinámica de dictado de clases (por ser estas brindadas en otro idioma), sino también un salto cualitativo en la integración de los programas educativos, al compás de las instituciones educativas de países centrales.

La integración de docentes y estudiantes de distintas profesiones y provenientes de diferentes carreras permite obtener una visión integradora del problema y un concepto interdisciplinario del conocimiento en el campo. Son objetivos de la enseñanza de la maestría la integración de los conocimientos básicos y su aplicación a la investigación y a la clínica, la interacción entre la investigación y el ejercicio profesional, y la complementación de la teoría y la práctica.

Esta maestría es dictada totalmente en inglés, lengua dominante en la comunicación científica, tanto en Buenos Aires como en Friburgo. Los estudiantes deben poseer un adecuado nivel de idioma inglés tanto para leer todo el material como para hacer presentaciones y defender su trabajo de tesis, además de desenvolverse en las actividades en los laboratorios. Para los estudiantes resulta una experiencia que pone a prueba sus habilidades y en práctica sus conocimientos. La expresión en el idioma de las ciencias a nivel global, el inglés, habilita al docente y al alumno a un campo exponencialmente más amplio de divulgación y aprendizaje. A su vez, la posibilidad de dar a conocer sus investigaciones a un público global enriquece directamente a la coyuntura disciplinar.

En este sentido, resulta interesante el aporte de Javier Fernando Cañón Pinto (2005), quien propone un análisis sociológico de los procesos de internacionalización de la educación superior y elabora una serie de indicadores que dan cuenta de la existencia de dicho proceso. Dentro de los indicadores que enumera el autor podemos citar: la existencia de actividades de cooperación y colaboración internacional en ciencia y tecnología, la construcción de redes internacionales, el fomento de movilidad de estudiantes profesores y egresados, el acceso a fondos internacionales, el aprendizaje en lengua extranjera, la captación de estudiantes regulares internacionales, la proyección internacional de programas curriculares propios, la calidad de educación con estándares internacionales, el estatus y la proyección de imagen internacional tanto institucional como de los miembros de la institución y la transferencia de conocimiento y tecnología, como los elementos que dan cuenta de la internacionalización de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien consideramos que la Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas ha cumplido un rol fundamental en lo que respecta a la internacionalización de nuestra institución, es menester mencionar la existencia de otros factores que colaboran en este proceso. En primer lugar, el intercambio de estudiantes tanto de grado como de posgrado en la Facultad de Farmacia y Bioquímica que se genera a partir de convenios existentes o por programas especiales, y en menor medida por contactos o solicitudes individuales. Estos programas de intercambio contemplan clases que son brindadas en el idioma local: castellano. Por este motivo, la implementación de un programa como el IMBS, en que las clases son dictadas en inglés, representa un salto en la internacionalización de la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

A partir de 2014, se crea en la Facultad de Farmacia y Bioquímica la Secretaría de Relaciones Internacionales (Resolución Consejo Directivo 7 de 2014), propuesta por la decana Cristina Arranz.

Esta decisión surge como una consecuencia de la importancia actual de la cooperación internacional universitaria y de la intensidad creciente que esta actividad ha tenido en nuestra Facultad en los últimos años, dándole un empuje de envergadura a esta área. Esta acción se enmarca en una estrategia proactiva, a diferencia de las acciones iniciales reactivas descritas inicialmente en los procesos de internacionalización, como lo define Hans de Wit (2016):

Estimulado en la década de 1980 por los programas europeos de cooperación e intercambio en educación e investigación, la internacionalización hasta hoy ha cambiado de una estrategia reactiva a una proactiva [...]. Acrecentando la competitividad en la educación superior, la comercialización y la entrega más allá de las fronteras de educación superior, esto ha representado un reto tradicionalmente ligado a la cooperación: el intercambio y la asociación de instituciones” (p. 5).

La interculturalidad que implica la oferta de un currículo binacional, sumado al hecho de que nuestros estudiantes provienen de una amplia gama de latitudes, hace de nuestras aulas un verdadero espacio de respeto, solidaridad y conocimiento. El éxito logrado implicó un esfuerzo especial desde lo administrativo, ya que la estructura de gestión no estaba inicialmente preparada para lograr la coordinación de normativas. La integración curricular entre Alemania y Argentina se puede observar en la cursada de las materias, así como en las comunicaciones que se realizan continuamente vía mail, teléfono, Skype y a través de una o dos reuniones anuales, generalmente en el marco del Congreso Anual Internacional en Medicina Traslacional. Éste, que tiene lugar a finales de noviembre en Buenos Aires, ofrece a los investigadores de ambos países la oportunidad de exponer sus avances así como también permite el contacto interpersonal entre los profesores y gestores de ambas instituciones.

El proceso de integración representó en primera instancia un reto a las formas, costumbres y metodologías de cada institución, pero hoy ha devenido en una acción continua que fluye con naturalidad. Esta comunicación no solo es fluida, sino que admite una revisión constante de contenidos.

En 2014, con el objetivo de avanzar hacia la doble titulación y lograr una Carrera Binacional, nuestro programa fue presentado en la Convocatoria Semilla para el Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias Argentino-Alemanas del Centro Universitario Argentino Alemán (CUAA-DAHZ) (Centro Universitario Argentino-Alemán (s.f.)). Fue seleccionado en esa etapa inicial, lo que permitió su presentación en 2015 como Carrera Binacional, aunque posteriormente en la Universidad de Friburgo no prosperaron las acciones para ajustarse a las normativas de esta convocatoria, por lo cual la presentación fue finalmente rechazada.

Sin embargo, el intercambio que generó la creación del IMBS habilitó la creación e implementación del Proyecto TREAM (Trinational Higher Education Improvement in Latin America), un proyecto financiado por la DAAD (Deutsch Akademische Austausch-Dienst-Servicio Alemán de Intercambio Académico), de intercambio a nivel de doctorado entre las ya socias universidades de Buenos Aires y Friburgo, con la incorporación de la Universidad de la República, Uruguay.

Proceso metodológico

Al ser el IMBS el único programa de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, dictado íntegramente en inglés, éste atrajo una afluencia de estudiantes angloparlantes (que tienen el inglés como lengua materna u oficial en sus estudios) mayor a periodos anteriores. Retomando los aportes de Cañón Pinto (2005), consideramos que la afluencia de estudiantes extranjeros hace al intercambio cultural y por ende a la internacionalización de una institución.

Se cuantificaron los estudiantes extranjeros que asisten y asistieron a otros programas de maestría dictados en español y al IMBS entre 2010 y 2015. Asimismo, analizamos la diversidad de los países de origen de los estudiantes y la creación de oportunidades en relaciones interinstitucionales e internacionales a partir del programa IMBS. Desde la creación de IMBS hemos tenido ocho cohortes: 2008-2010, 2009-2011, 2010-2012, 2011-2013, 2012-2014, 2013-2015, 2014-2016, 2016-2018. La cantidad de alumnos en cada cohorte fue, en promedio, de 12, siendo 15 el máximo de alumnos que la maestría admite. Al momento tenemos un total de 81 estudiantes entre alumnos activos y exalumnos.

Actualmente hay dos cohortes que se encuentran en curso: la del periodo 2014-2016, compuesta por nueve alumnos quienes defenderán sus tesis en noviembre de 2016, y la cohorte 2016-2018, de doce alumnos que se encuentran cursando los módulos en Buenos Aires y que viajarán a Alemania en septiembre para seguir con la siguiente etapa.

De los 81 alumnos que han realizado o están cursando la maestría, 45 de ellos son extranjeros, representando un 55,5 % del alumnado. Veintitrés de ellos provienen de países cuyo idioma oficial no es el español, es decir un 28,4 % del alumnado total.

En cuanto a los países de origen de los estudiantes extranjeros que han pasado por el IMBS son muy diversos: Ecuador, México, Venezuela, Colombia, Perú, Brasil, Chile, Alemania, India, Kenia, Ghana, Taiwán, Indonesia, Estados Unidos, Lituania, Rusia, Ucrania, Egipto y Noruega.

El 99,8 % de los exalumnos concluyeron sus estudios de maestría satisfactoriamente y obtuvieron su título de Magíster en Ciencias Biomédicas de la Universidad de Buenos Aires.

Entre otros programas de maestría incluidos en la oferta académica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, se cuenta con la Maestría en Biología Molecular Médica (MBMM) y la Maestría en Biotecnología (MB). La MBMM, desde 2010 hasta

2015 contó con 362 estudiantes de los cuales 92 fueron extranjeros de habla hispana, representando un 25,4 % del alumnado. La MB, en el mismo lapso, contó con 47 estudiantes de los cuales 13 fueron extranjeros también de habla hispana, un 27,6 % del alumnado. No se registraron estudiantes provenientes de países angloparlantes.

La IMBS aportó a esta casa de estudios una gran diversidad cultural en sus cohortes, evidenciada por los países de origen de los inscritos, y la afluencia de estudiantes no hispanohablantes. Por otra parte, potenció nuestras capacidades institucionales a través del dictado de cursos en inglés, capacidad latente en nuestra institución y en nuestro cuerpo docente, que fue estimulada y desarrollada a partir de este programa binacional.

La institución ha experimentado, a su vez, cambios a nivel administrativo, evidenciándose la necesidad de contratar personal no docente con conocimientos de idioma inglés y habilidades interculturales.

Adicionalmente, a partir de la implementación de este programa de maestría, se abrieron nuevas oportunidades de cooperación, gracias al conocimiento mutuo entre instituciones, formas de trabajo conjunto y a distancia que se optimizaron con el transcurso del tiempo. En primera instancia, la Universidad de Furtwangen (Alemania), la cual es ya socia de la Universidad Albert-Ludwigs de Friburgo, se convirtió por extensión en una socia de la Universidad de Buenos Aires al ser origen de estudiantes de posgrado en los últimos años. Hemos recibido, tres estudiantes provenientes de esta universidad quienes cursaron módulos de la IMBS en modalidad de cursos de posgrado, obteniendo una certificación que acredita la carga horaria y los créditos obtenidos, y cinco estudiantes de pregrado de dicha universidad que realizaron pasantías de investigación en nuestros laboratorios.

Por otra parte, no puede dejar de mencionarse la contribución de los indicadores de internacionalización en el posicionamiento de las universidades en los *rankings* universitarios.

El sistema de *ranking*, en 2010 y de acuerdo con Rauhvargers, tiene cinco categorías centrales: 1) actividad económica e innovación; 2) mezcla de nacionalidades en la población estudiantil y en el personal de la institución; 3) entorno de enseñanza y aprendizaje; 4) el volumen, oportunidad y reputación de las investigaciones; 5) las citas y reputación de las investigaciones (Arabkheradmand, *et al.*, 2015 p. 77).

Es evidente la contribución del IMBS en cuanto a mezcla de nacionalidades en la población estudiantil, pero igualmente obvio el impacto en oportunidades de investigación, lo cual también debe ser destacado dado que la cooperación entre las instituciones permitió generar proyectos de investigación en tándem, con diferente grado de avance, en las siguientes áreas: cáncer, enfermedades cardiovasculares y enfermedades neurodegenerativas.

Conclusiones

En este trabajo se realizó una breve reseña de algunas de los cambios más destacados que impactaron positivamente en nuestra institución a partir del dictado del IMBS. Este programa ha derramado frutos visibles en las capacidades académicas, de cooperación científica, en la movilidad de estudiantes y profesores, y en la creación de una estructura administrativa con personal capacitado para la gestión de un programa internacional, haciendo énfasis en los valores centrales de la calidad y la excelencia.

La responsabilidad de la titulación del IMBS corresponde hoy a la Universidad de Buenos Aires, dado que es la institución que otorga el título de magíster. Por el momento, la Universidad de Friburgo otorga un Diploma de Estudios Avanzados, por las actividades cumplidas en Friburgo. Nuestro desafío actual es lograr la doble titulación, y para ello será necesario un intenso trabajo, para acercar normativas y adecuar requerimientos con la Universidad de Friburgo.

Agradecimientos

MM y CA agradecen a María Esquiroz, por su asistencia en la redacción y la elaboración de este artículo, así como en la Coordinación de la Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas IMBS. A Tamara Ferreiro y Ana Colombo Blanco, por la asistencia técnica.

Referencias bibliográficas

- Arabkheradmand, A.; Shabani, E.; Zand-Moghadam, A.; Samadi, H.; Derakhshesh, A. y Golkhandan, A. (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education*. Maryland, EE. UU.: University Press of America (U.P.A.).
- Cañón P., J.F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 105-125..
- De Wit, H. (2016). *Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Recuperado el 22 de septiembre de 2016 de: <https://www.nvaio.net/system/files/pdf/Internationalisation%20of%20Higher%20Education%20in%20Europe%20Hans%20de%20Wit%202010.pdf>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education Review*, CIHE, 33, 2-3. Boston College.
- Resolución del Consejo Superior No. 8173 de 2013. *Reglamento de la Maestría en Ciencias Biomédicas*. UBA. Recuperado el 2 de agosto de 2016, de: http://www.uba.ar/archivos_uba/2013-12-18_8173.pdf
- Resolución Consejo Directivo 7 de 2014. *Creación de Secretaría de Relaciones Internacionales*. Facultad de Farmacia y Bioquímica. UBA.
- Resolución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* 443-14. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res443-14C30308.pdf>

Sitio web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, Consultado por última vez el 22 de septiembre de 2016: <http://www.ffyb.uba.ar/maestrias-89/maestria-internacional-en-ciencias-biomedicas-argentino-alemana?es>

Centro Universitario Argentino-Alemán (s.f.). *Convocatoria a Proyectos Semilla 2014*. Recuperado el 5 de agosto de 2016 de: <http://www.cuaa-dahz.org/es/proyectos-semilla-2014/>



El camino a la internacionalización universitaria mediante el trabajo en red: sistematización de caso Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

The path to the university internationalization through networking: case systematization of College of Agricultural Sciences- National University of Rosario, Argentina

María Eugenia Cardinale¹, Aneris Mariana Cao²

Para citar este artículo: Cardinale, M. y Cao, A. (2017). El camino a la internacionalización universitaria mediante el trabajo en red: sistematización de caso Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista ObIES*, 1(1), 45-58.

Recibido/ Aceptado: 30-Mayo-2016 / 14-Septiembre-2016

Resumen

Este trabajo contribuye a poner de relieve dispositivos que posibilitan la internacionalización y abren caminos a su gestión desde el punto de vista de una unidad académica, presentando una sistematización de experiencia. En ese marco, el rol estratégico ejercido desde el Estado nacional, la orientación a la internacionalización que pueda definir la Universidad y la decisión política de la gestión académica intrafacultad son las tres aristas que definen el escenario de partida y la evolución de un proceso destinado a consolidar la presencia internacional de una institución de educación superior (IES). Especialmente, la generación de una Red Académica internacional con socios estratégicos resulta relevante como mecanismo central de inicio y generación de un proceso de internacionalización de una facultad. Metodológicamente se propone, a través de un ejercicio de observación participante, una sistematización de experiencia, elaborada a través de una serie de pasos a considerar en la conformación y consolidación de una red. En este caso se describe,

se problematiza y se sistematiza la conformación de esta red como mecanismo principal de consolidación de la internacionalización de la IES. La novedad de los resultados radica en la importancia de las redes orientadas a la internacionalización, no solo como instrumentos de cooperación, sino como plataformas para fortalecer las áreas de Relaciones Internacionales en cada institución, dar legitimidad a la cooperación académica internacional dentro de la comunidad académica local, lograr sinergias con otras áreas de Gestión de la institución y aumentar los grados de jerarquía de la internacionalización dentro de la organización.

Palabras clave: redes internacionales, internacionalización universitaria, sistematización, cooperación interuniversitaria.

Abstract

This work contributes to highlight procedures that enable the internationalization and open roads to its management from the point of view of an academic unit, introducing a systematization of experience. In

1 Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. cardinalemariaeugenia@gmail.com

2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. aneris.cao@pucv.cl

this framework three edges define the starting scenario, and the evolution of a process aimed at consolidating the international presence of a Higher Education Institution (HEI): the strategic role exercised from the national State, the orientation to the internationalization that can define the university and the political decision of the academic management at the college. Especially, is relevant the generation of an International Academic Network with strategic partners as the central mechanism to begin and generate a process of internationalization of a college. Methodologically it is proposed, through an exercise of participant observation, a systematization of experience, developed through a series of steps to consider in the shaping and consolidation of a network. In this case it is been described, problematized and

systematized the creation of this network as the primary mechanism for the consolidation of the internationalization of the HEI.

The novelty of the results lies in the importance of the networks aimed at the internationalization, not only as instruments of cooperation, but as platforms to strengthen the areas of international relations in each institution, to give legitimacy to the international academic cooperation within the local academic community, in order to achieve synergies with other areas of management of the institution and to increase the degree of hierarchy of the internationalization within the organization.

Keywords: international networks, internationalization of higher education, systematization, inter-university cooperation.

Introducción

Este trabajo pretende poner de relieve una serie de dispositivos que posibilitan la internacionalización y abren caminos a su gestión desde el punto de vista de una unidad académica, presentando una sistematización de experiencia. El abordaje desde una Facultad permite analizar qué instrumentos pueden resultar exitosos y potenciar procesos de internacionalización aún con recursos limitados.

En ese marco, el rol estratégico ejercido desde el Estado nacional, la orientación a la internacionalización que pueda definir la universidad y la decisión política de la gestión académica intrafacultad son las tres aristas que definen el escenario de partida y la evolución de un proceso destinado a consolidar la presencia internacional de una institución de educación superior (IES).

En primer lugar, a modo de clarificación de la vinculación entre las tres aristas mencionadas, señalamos que la noción de políticas públicas en cooperación internacional académica se puede desglosar en dos dimensiones: de políticas públicas y de cooperación internacional académica.

Con respecto al primer ítem, entre sus múltiples definiciones, las políticas públicas pueden entenderse como cursos de acción y flujos de información que se relacionan con un objetivo público definido en forma democrática; desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado (Lahera, 2002). Esta definición permite vislumbrar la relación entre las políticas públicas en cooperación internacional y las universidades que participan en los cursos de acción de esta temática.

Por tanto, el trabajo aquí presentado señalará los programas existentes a nivel nacional en Argentina que han podido ser aprovechados por la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), los soportes obtenidos desde la Institución central y, en específico, la gestión realizada desde la FCA para generar dispositivos propios que fortalecieran, en el interior de la institución, las oportunidades presentadas a nivel nacional y universitario. En especial, la generación de una red académica internacional con socios estratégicos será descrita y analizada como mecanismo central de inicio y generación de un proceso de internacionalización.

La sistematización de esta experiencia de red, enmarcada en un corte temporal de cinco años (2011-2015), facilitará la tarea de poner en cuestión los problemas, sinergias y avances de una dinámica de cooperación académica internacional concreta, que puede convertirse en una contribución para otras IES.

En este marco, y considerando el segundo ítem mencionado *ut supra*, la dimensión de cooperación internacional (CI) puede concebirse como un instrumento adecuado para favorecer los procesos de integración regional y, a la vez, propiciar la creación de una unidad académica iberoamericana (Sebastián, 2002). Dicha conceptualización introduce la idea de que la CI, de modo general, es factible de constituirse en instrumento para el surgimiento de una cooperación académica internacional (CAI). Esta última posee características y funciones que son señaladas por Siufi (2009):

[...] implica el conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico tecnológico; y la contribución a la cooperación para el desarrollo (p. 126).

Las preguntas de investigación que han aparecido en el desarrollo de este espacio de cooperación académica internacional y que constituyen insumos para el análisis son: ¿Cuál es el primer paso posible para iniciar la gestión de internacionalización? ¿Cómo se logra consenso y legitimidad para la internacionalización? ¿Qué recursos están disponibles y cuáles pueden ser aprovechados? ¿Qué socios estratégicos podrán fortalecer este espacio? ¿De qué manera, la flexibilidad propia de las redes puede transformarse en una fortaleza? ¿Es este el formato de colaboración más conveniente?

En resumen, la pregunta central para este análisis, que permite vincular las facilidades presentadas por las políticas públicas nacionales y las direcciones estratégicas universitarias con la acción concreta de la FCA, es: ¿Cuáles son las estrategias de cooperación internacional académica en el desarrollo de las políticas públicas de Argentina, y específicamente, en la gestión de las facultades integrantes de la Red Universitaria en Agronomía (RUA)?

Metodológicamente se propone, a través de un ejercicio de observación participante, una sistematización de experiencia³, elaborada a través de una serie de pasos a considerar en la conformación y consolidación de una red, desde el punto de vista de la gestión internacional de una unidad académica: la FCA-UNR. Estos pasos progresivos se estipulan en cinco etapas que responden a las siguientes preguntas:

- Paso 1. ¿Por qué es conveniente una Red para dar inicio institucional a la gestión internacional?
- Paso 2. ¿Qué socios elegir?
- Paso 3. ¿Cómo comunicarse y facilitar lazos?
- Paso 4. ¿Cómo consolidar y fortalecer una Red?
- Paso 5. ¿Se puede convertir esta red en plataforma de internacionalización de la unidad académica?

Escenarios, programas y proyectos

Desde un punto de vista global, del escenario internacional, está claro que la internacionalización de la educación superior (ES) ha crecido geométricamente en la década y media transcurrida del presente siglo. Progresivamente se han incorporado actores, regiones e instituciones a las dinámicas de cooperación descentralizada del ámbito académico.

Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), en su informe en el Congreso Mundial sobre la Enseñanza

³ Sistematización basada asimismo en los formularios de presentación 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015, a convocatoria de Redes del Ministerio de Educación Argentino por parte de la RUA.

Superior de la Unesco, afirman que la internacionalización con el paso del tiempo “ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada, y también ha visto cómo su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaban sustancialmente” (p. 7).

De este modo, puede inferirse que la internacionalización de la ES opera como una respuesta a –y también como la interacción dentro de– la globalización de las relaciones mundiales. De acuerdo con Scott (2005), las IES se convierten en agentes de esta, al generar relaciones, asociaciones, acuerdos y prácticas transnacionales.

En América Latina, en particular, es en las últimas décadas donde pueden encontrarse los mayores esfuerzos de ampliación y profundización de la internacionalización de la Educación Superior. Según Fernández Lamarra y Albornoz (2014), al hablar de la internacionalización tanto de la ES como de la ciencia, en América Latina:

[...] en los últimos veinte años, el proceso se ha intensificado notablemente, desarrollándose con distintas modalidades. Este crecimiento se manifiesta a través del importante incremento de las actividades que investigadores/docentes de universidades de la región desarrollan en universidades extranjeras, la instalación en la región de sedes de universidades foráneas —en su mayoría de Estados Unidos y Europa—, la multiplicación de programas de educación a distancia (con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local), el crecimiento de universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales, el incremento de los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y de posgrado, y la aparición de carreras con doble titulación. También dan cuenta del desarrollo de la dimensión internacional de la educación superior el surgimiento y consolidación de redes universitarias nacionales e internacionales, el trabajo realizado por los Estados hacia la convergencia regional (p. 18).

En ese marco podemos situar las políticas públicas orientadas a difundir y posicionar las IES y la ciencia y tecnología argentina en el mundo, desde el Estado nacional. Es necesario remarcar las acciones llevadas adelante por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, a través de dos programas principales: Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) y Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). Un dato esencial a considerar, y que debe comprenderse como un activo fundamental de la Argentina es la gratuidad y el acceso irrestricto de la educación superior, es el Estado el responsable de otorgar el presupuesto anual a cada universidad Nacional y sostener el acceso a la universidad como un *bien público nacional*. En ese sentido, la internacionalización de las IES dependerá en gran medida de los aportes financieros del Estado destinados a tal fin.

La UNR, por su parte, a través de su Secretaría de Relaciones Internacionales (SRI), ha propuesto un Plan Estratégico de Internacionalización y un esquema de funcionamiento institucional que habilita un mejor aprovechamiento por cada Facultad de los programas emanados desde la SPU. El diseño de funcionamiento tiene dos características: combinación de espacios centralizados y descentralizados de decisión, a través de la creación y luego la articulación y el consenso de la SRI con las distintas Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) de las 12 Facultades que conforman la universidad; en segundo lugar, la gestión por proyectos que se ejecuta vinculando programas (propios y estatales). Un elemento central para la viabilidad de la internacionalización de la FCA ha sido precisamente este diseño de funcionamiento organizacional propuesto desde la UNR, que ha empujado a la creación de ORI en cada facultad, así como a la generación de planificaciones estratégicas de internacionalización individuales, que pudieran articularse con el Plan Estratégico de Internacionalización General de la Universidad.

Es dentro de esta articulación Estado-universidad que es dable comprender los programas emanados de la SPU. Funcionalmente, la SPU lanza diferentes convocatorias a presentar proyectos dentro de los programas nacionales de internacionalización y si estos son aprobados, se acuerda el financiamiento. Es dentro del PPUA, que anualmente se producen las convocatorias a redes, frente a las que las distintas facultades están en condiciones de presentar proyectos. La Secretaría de Relaciones Internacionales de la FCA ha presentado y obtenido aprobación de proyectos de redes desde 2011, ininterrumpidamente.

Para abordar más adecuadamente el rol que ha cumplido la RUA de Argentina y Chile, es necesario contar con una definición de gestión de internacionalización universitaria. El concepto de gestión es utilizado como la batería de herramientas de que disponen las IES para llevar adelante sus programas de cooperación internacional e internacionalización (Knight, 2004). La autora realiza una clasificación que será de gran utilidad para el análisis de la experiencia de la FCA y la red que integra con socias del país y de Chile (tabla 1).

El próximo apartado se ocupará de describir y problematizar, es decir de sistematizar, la conformación de esta RED entre facultades de Ciencias Agrarias de Argentina y Chile como mecanismo principal de consolidación de la internacionalización de la IES desde su conformación. Central ha sido para ello la incorporación de profesionales de las Relaciones Internacionales para la gestión de la Secretaría en la FCA-UNR.

Red Universitaria en Agronomía: sistematización de una experiencia

Por sistematización de la experiencia entendemos un proceso, como se toma de prácticas de trabajo en contextos sociales, “[...] referido no solo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias”. Toda sistematización de este tipo busca comprender la experiencia en una dinámica relacional, extraer enseñanzas y comunicarlas (Jara, s.f.).

Tabla 1. Políticas y programas para internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional

Nivel	Políticas	Programas
Nacional	Educación y otras políticas a nivel nacional relacionadas con la dimensión internacional de la educación superior (cultural, científica, de inmigración, comercio, empleo).	Programas nacionales o subregionales que promueven o facilitan la dimensión internacional de la educacional superior. Las pueden ofrecer diferentes departamentos gubernamentales u ONG y orientarse hacia diferentes aspectos internacionales (programas de movilidad académica, iniciativas de investigación internacional, programas de reclutamiento de estudiantes)
Sectorial	Políticas relacionadas con el propósito, funciones, financiación y regulación de la educación superior.	Programas ofrecidos por y para el sector de educación superior. Se pueden ofrecer en cualquier nivel del gobierno o por cualquier organización pública o privada.
Institucional	Políticas que se refieren a aspectos específicos de la internacionalización o políticas que integran y apoyan la dimensión internacional en la misión primordial y las funciones de la institución	Programas como intercambio de estudiantes de lengua extranjera, estudios temáticos o de área, grados dobles o conjuntos y estudiantes internacionales.

Fuente: Knight (2004).

En el caso particular de la RUA, podemos señalar una serie de pasos que dan cuenta del avance en grados concéntricos de CAI y que fungieron de sustento para la consolidación de la gestión internacional de la SRI de la FCA-UNR.

En primer lugar: “Las redes centran su atención en la interacción de organizaciones diversas, pero a la vez interdependientes, que coordinan sus actuaciones a través de interacciones de recursos e intereses [...] Implican interdependencia, cooperación y consenso” (Cerrillo I Martínez, 2005, pp. 24-25).

De igual manera, cuentan con una serie de características como el grado elevado de flexibilidad e informalidad (en algunos casos), se conforman por actores plurales, con diferentes recursos (financieros, técnicos, humanos, etc.) que deben concurrir en la dinámica de red. La intervención de estos actores supone que a través de su participación persiguen ganancias propias al tiempo que procuran objetivos difíciles de alcanzar individualmente, de allí el interés por la colaboración (Cerrillo I Martínez, 2005).

Este formato de cooperación incluso es resaltado por J. Sebastián (2011), quien indica que las redes como modelos organizativos están recibiendo mayor atención últimamente en el ámbito de la cooperación universitaria.

Lo cierto es que el punto de partida para la red bajo análisis ha sido una política pública propuesta desde SPU en Argentina para propender a la internacionalización de la educación superior en general y de las IES en particular. De lo que se trató entonces, desde la FCA, fue de gestionar una herramienta de cooperación internacional enmarcada en la política pública, los programas de internacionalización habilitados por la UNR y centrado en objetivos y metas propios de la facultad.

La Secretaría de Relaciones Internacionales de la FCA⁴, recién creada en ese momento como Área, necesitaba una plataforma de lanzamiento que le diera visibilidad entre la comunidad académica,

que pudiera dar cuenta de los beneficios de la internacionalización para esta y que le permitiera acceder a recursos financieros otorgados desde SPU. De allí que la elaboración de un proyecto de red con socios estratégicos tuviera una doble gama de intereses: combinar recursos de todo tipo (informativos, financieros, humanos, técnicos) con futuros socios para potenciar las metas de internacionalización y consolidar el espacio del área al interior de la unidad académica para darle vuelo propio.

Paso 1. ¿Por qué enfocar el primer proyecto a presentar, desde un área de gestión de las relaciones internacionales, en un programa ministerial de creación de redes?

Tal como ya se definió, las redes tienen características específicas que habilitan una mejor comprensión de esta elección particular: son flexibles, menos estructuradas que otro tipo de asociación, permiten sumar actores plurales con recursos disponibles desiguales, se conciben como procesos en transformación permanente.

Para el caso particular de la FCA, este tipo de vinculación era pertinente dado que la reciente creación de un Área de Relaciones Internacionales partía de una base de escasos recursos humanos y financieros, de hecho no tiene aún dentro de la estructura institucional presupuesto propio. La red entonces facilitaba encontrar socios estratégicos que pudieran ofrecer mayor experiencia en gestión de la internacionalización, mayores recursos y complementariedad académica en cuanto a especialización disciplinar.

Por otra parte, es necesario considerar las limitantes impuestas por el Programa Redes de nivel ministerial: recursos financieros acotados, direccionalidad de prioridades geográficas (entre sus objetivos se especificaban áreas prioritarias, en primer lugar América Latina y establecía la exigencia que la red debía contar obligatoriamente con dos universidades argentinas participantes) y restricciones temporales (proyecto establecido por un año).

4 Para más información sobre la Secretaría de Relaciones Internacionales de la FCA-UNR se puede acceder a su página web en: http://www.fcagr.unr.edu.ar/?page_id=94

Un incentivo importante como punto de inicio es el programa propio elaborado por la UNR, en ampliación del ministerial, denominado Programa PPUA-PPUNR para estimular la presentación de proyectos desde las IES a la convocatoria de la SPU a través del financiamiento de la contraparte solicitada.

No solo se creó la RUA, bajo sistematización en este trabajo, sino que se presentaron y fueron adjudicados desde FCA proyectos de redes desde otras áreas, como postgrado o desde grupos de investigación específicos.

Paso 2. Con estos condicionantes: ¿qué socios elegir?

La selección de socios es central cuando se parte de estos escenarios generales. Es necesario considerar que la presentación a título institucional del proyecto por parte de la FCA-UNR la convierte en la coordinadora de la red. En ese sentido, la búsqueda de participantes se orientó, por un lado, a la complementación de especificidades por área disciplinar; por otro, a la incorporación de IES con experiencia en internacionalización de más largo plazo y con reconocido prestigio; por último, a la cercanía geográfica dados los condicionantes de partida.

Cuando se presenta en 2011, la RUA se generó con dos IES que vinieran a cubrir los objetivos señalados *ut supra*: la Facultad de Agronomía de la Universidad de Concepción (FA-UDEC), sede Chillán, Chile, y la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA). Con la primera de ellas se obtenía la complementación disciplinar buscada, dado que por región de pertenencia las principales orientaciones en investigación y docencia difieren y amplían las propias de la pampa húmeda como es el caso de la FCA-UNR (mientras la primera se focaliza en producciones intensivas, especialmente frutales y hortalizas; la segunda tiene su eje en la producción extensiva agrícola (soja, trigo, maíz) y animal. En el caso de la segunda, la UBA es la institución de mayor prestigio en Argentina y en particular FAUBA cuenta con una vasta

experiencia en internacionalización, con amplios contactos a nivel ministerial en lo nacional y de diversas universidades en el plano internacional. Originalmente se proyectó una red más amplia en cuanto al número de participantes pero, al no ser lineal ni automática la aceptación de ingreso en una red propuesta por una institución que se desconoce, la efectivización de la participación se logró con las dos socias mencionadas.

La flexibilidad propia de las redes era un dispositivo fundamental para este inicio de colaboración dado que facilitaba centrar el proyecto en objetivos mínimos: la búsqueda de consensos e intereses comunes partiendo de diagnósticos de internacionalización de cada participante.

Paso 3. ¿Cómo garantizar la comunicación y favorecer lazos?

Esta es una dificultad propia de este tipo de instancias de colaboración, dado que como plantean los autores del Equipo Pla-net miembros de El Ágora (2012) no puede haber asociación si no hay, en primer lugar, reconocimiento del otro como un par, con sus propios intereses y valores; en segundo lugar, no se logra avanzar si este paso no es seguido de conocimiento mutuo, esto es, cuáles son sus intereses, qué objetivos y experiencias de internacionalización tiene, etc.

En el caso bajo análisis, fue importante contar con antecedentes de alianzas y colaboración, dando lugar a un fortalecimiento de la etapa de reconocimiento: entre FAUBA y FCA-UNR existía vinculación previa en el marco de AUDEAS (Asociación de Enseñanza Agrícola Superior de instituciones universitarias oficialmente reconocidas de la República Argentina) y entre UNR y UDEC se contaba con un Convenio Marco vigente.

Facilitar y hacer recurrente la comunicación es un componente clave para el avance de cualquier red. La comunicación permanente genera intercambios cotidianos de ideas, propuestas, dificultades que deben ser traídas a la arena de la red para ser analizadas y consensuadas por el conjunto.

En el progreso de este conocimiento mutuo se estableció como objetivo primero de la RUA la elaboración de diagnósticos de cada área de relaciones internacionales, para poner a disposición colectiva, como asiento que permitiera relevar las áreas de vacancias y fortalezas respectivas. De igual modo, se previeron tres encuentros presenciales, uno en cada institución, de dos jornadas de trabajo cada uno. Este es un paso importante porque habilita conocer los activos pedagógicos, en campo experimental e infraestructura, con que cuentan los miembros, tomar contacto cara a cara con los directivos respectivos, familiarizarse con el lugar de trabajo de los socios. El eje de vinculación de esta primera etapa estuvo focalizado en la gestión de la cooperación académica internacional y el trabajo de las respectivas áreas de cada facultad.

A pesar de estar escalonadas, consensuadas y calendarizadas las actividades de la RUA, esta no transcurrió sin dificultades. La garantía de comunicación permanente, la respuesta a los interrogantes y la entrega de materiales acordados sufrieron demoras, silencios prolongados y desdibujamiento de los compromisos. Ante estas situaciones se apeló al compromiso institucional de la unidad académica más allá de quien estuviera a cargo del área internacional.

De aquí se desprende un importante instrumento de aprendizaje: es recurrente encontrar que, al no ser prioritaria dentro de una facultad, la asignación de personal al área de relaciones internacionales es escaso o bien que las erogaciones financieras para ello se terminan desviando para acciones más tradicionales o urgentes de las IES. Fue necesario el avance del proceso de colaboración para que la comunicación más fluida habilitara sinceramientos en torno a estas dificultades, que en cada institución presentaba particularidades.

La generación de confianza también depende de la expresión concreta de las vacancias, faltantes y problemas para avanzar en lo propuesto. Si no pueden ponerse a disposición de los socios estas dificultades, la ausencia o demora de las acciones

pueden ser interpretadas como falta de compromiso por parte de la facultad.

La enseñanza extraída, que será utilizada también en instancias posteriores de la red cuando se incorpore una nueva institución, señala la necesidad de solicitar por escrito el compromiso institucional de las autoridades competentes, más allá de la carta de aval inicial, no dejando en manos de una persona de contacto –o un grupo de ellas– la vinculación institucional.

Obtenido entonces el compromiso de la institución fue posible elaborar *Cartas de intención* firmadas por cada IES que diera cuenta del acuerdo y responsabilidad tomados en el marco de la Red, los temas a incluir y la gestión correspondiente de convenios marco necesarios entre las universidades.

Paso 4. ¿Cómo dar continuidad y fortalecer una Red en proceso?

Una tendencia que tiende a repetirse en la construcción de redes académicas es su empuje inicial, seguido de una pérdida de dinamismo y relajación de los compromisos.

En ese sentido, la experiencia bajo análisis permite contribuir con herramientas seguidas en la RUA para garantizar su continuación.

En primer lugar, es necesario remarcar que el objetivo particular que la creación de esta Red tenía para el Área de Relaciones Internacionales de la FCA, esto es, darle visibilidad dentro de la comunidad académica y ganar peso organizacional, fue logrado en el transcurso de las distintas presentaciones aprobadas por el PPUA-PPUNR en las convocatorias de redes (años 2012, 2013, 2014 y 2015, este último actualmente en ejecución).

Dado el cambio de gestión política dentro de la FCA-UNR, el Área de RRII se constituyó en Secretaría a partir de 2012. Las nuevas autoridades dieron mayor prioridad a la internacionalización y habilitaron, por tanto, nuevos instrumentos. Se sumó personal a la Secretaría primero en categoría de becario y luego en su continuidad con cargo

propio, contando con tres integrantes: un secretario (en relación directa con el decano), una coordinadora y un responsable de movilidad estudiantil. El personal es apoyado desde el nivel central de la universidad, se respalda en el equipo técnico de la red y además ha recibido un pasante extranjero que colaboró en la planificación estratégica.

En el marco del Plan Estratégico de Internacionalización (PEI) de la UNR, la Facultad generó su propio Plan Estratégico de corto plazo, aprobado por Consejo Directivo y en el periodo 2013-2014 puso en marcha la elaboración de un PEI de largo plazo, con participación de la comunidad académica (departamentos, secretarías –incluida la secretaría estudiantil– y áreas de Gestión), logrando la preponderancia y legitimidad definitiva de la internacionalización de la FCA-UNR. Este PEI 2015-2025 fue aprobado igualmente por Consejo Directivo. Esto se condice con lo que mencionan Gacel-Ávila y Marmolejo (2016) respecto de la necesidad de institucionalizar la estructura organizacional, profesionalizar el proceso de gestión internacional para aumentar la viabilidad, los beneficios y los resultados, definir objetivos de mediano y largo plazo y establecer alianzas internacionales con una adecuada selección de socios, bajo criterios de compromiso mutuo y beneficios complementarios en el marco de planes de acción concretos.

En segunda instancia, al pensar en la consecución del proceso de red y tomando nuevamente a los autores del Equipo Pla-net (2012), es necesario avanzar hacia próximos pasos una vez logrado el conocimiento recíproco. Se inicia entonces la *colaboración* en sí misma: una vez iniciado un proceso de interés y conocimiento del otro miembro es posible empezar a *co-laborar*, a *trabajar-con*. Los mecanismos de colaboración permiten estructurar vínculos de reciprocidad.

Con respecto a la RUA, su crecimiento y la importancia que adquirió para cada IES dieron lugar a nuevas metas y necesidades. En este sentido, es pertinente señalar dos temas principales: a) de qué manera consolidar el proceso de red, a través de qué acciones concretas que la dieran a conocer en

el ámbito académico de cada universidad y en la región; b) de qué manera equilibrar las participaciones nacionales.

En los siguientes proyectos se logró ampliar la red incorporando nuevos actores. En la presentación de 2013, ejecutada durante 2014, se incorporó a la Universidad de Chile mediante su Facultad de Agronomía (FA-UCh) y en 2015, como un puente entre ambas regiones, se sumará la FCA-UNCu⁵ de Mendoza, Argentina⁶. Con esto se extendía no solo la participación institucional de nuevos actores sino también las especialidades disciplinares, dado que ambas IES son expertas en producciones vitivinícolas

Tres grandes ejes de acción fueron definidos para la red luego de la incorporación: generar un programa piloto propio de intercambio estudiantil de grado (pregrado); crear un Programa de Inmersión en Agronomía intensivo para ser ofrecido a instituciones de terceros países; poner en contacto a investigadores de cada institución, previa definición de áreas de prioridades compartidas para la investigación.

En general, se propuso vincular otras áreas de Gestión para incorporarlas a la internacionalización generada por la Red, en este sentido se elaboraron portafolios de grupos de investigación que se compartieron entre los miembros y se pusieron a consideración de investigadores de esas áreas respectivas; se pusieron en contacto secretarías académicas para comparar y tratar de compatibilizar los procedimientos de reconocimiento de materias de grado (pregrado) para estudiantes de intercambio; se contactaron las áreas de posgrado para pensar relaciones futuras en el marco de los estudios avanzados ofrecidos por cada IES y también se pusieron en conocimiento las actividades de extensión y los tipos de vinculación con el medio preponderantes en las respectivas facultades.

5 Como la incorporación de la UNCu se genera en la ejecución de 2016, se tomará en cuenta para esta sistematización las oportunidades y acciones tomadas con la ampliación de la RUA solo hacia la FA-UCh.

6 Para visualizar la red de forma gráfica en su versión 2015, véase figura 1.

De otra parte, se comenzaron a sondear oportunidades de participación conjunta en otras convocatorias internacionales de cooperación diferentes al programa PPUA de la SPU en Argentina, contándose con reuniones entre la red y el MINCyT (Ministerio de Ciencia y Tecnología de Argentina).

La apertura de la participación y el diálogo a otras Áreas de gestión dentro de la red significó un insumo importante para el fortalecimiento de cada Área de Relaciones Internacionales de las instituciones miembro. En particular, para la FCA-UNR este instrumento tuvo un peso específico para obtener mayor legitimidad de la Secretaría y de la internacionalización como objetivo colectivo de la comunidad académica.

Sobre las acciones: se logró concretar el intercambio estudiantil como prueba piloto entre las tres socias originarias de la Red entre los años

2014 y 2015. Esto facilitó la tarea de establecer dispositivos para dar continuidad a esta actividad de cooperación académica internacional, con recursos propios si fuera necesario⁷.

Se elaboró y se ofreció, tanto a universidades europeas como estadounidenses, el Programa de Inmersión en Agronomía. Este prevé una estancia breve de tres a cuatro días en cada IES de la Red, visitando los países de Argentina y Chile, en el marco de cursos teórico-prácticos y visitas institucionales coordinados por cada Facultad participante en un esquema general de 12 días

Por último, sobre la base de los intereses compartidos en investigación expresados por las

⁷ Se definieron, para ello, criterios fijos como: el aporte de los costos de pasaje por parte de la institución de origen y la garantía de alojamiento más alimentos, como responsabilidad de la facultad receptora.

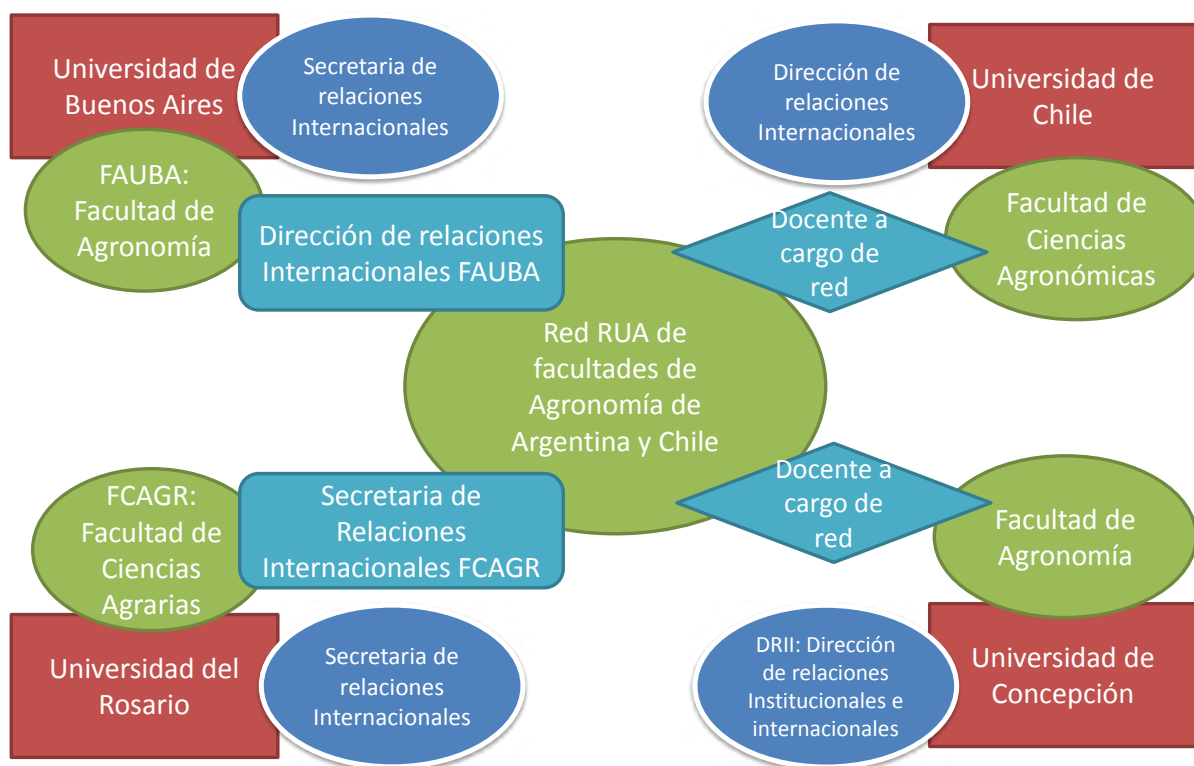


Figura 1. Institucionalidad de gestión de internacionalización en facultades miembro de Red RUA

Fuente: elaboración propia, a partir de datos provistos por integrantes de la Red RUA.

Secretarías de Investigaciones o Ciencia y Técnica de cada Facultad, se seleccionó un tema prioritario para poner en práctica el inicio de vinculaciones concretas entre los docentes-investigadores. Las relaciones en investigación previstas no se limitan a esta sola temática sino que se elaboró un listado de temas preferenciales y en desarrollo en cada unidad académica, donde se consensuó el interés común, escalonando futuras colaboraciones. Asimismo y en el marco de colaboración de equipos de investigación, se logró ofrecer y dictar el primer curso acreditable ofrecido por la RUA, en la temática *Interacción planta-microorganismos*, impartido por docentes de cada una de las IES miembro en 2015. Esta cohorte inicial se dictó en FA-UDEC y los créditos obtenidos fueron reconocidos tanto en maestrías como doctorados de esa casa de altos estudios. La proyección es hacia la segunda cohorte, esta vez a dictarse en Argentina.

Los obstáculos para este siguiente paso de vinculación de la Red estuvieron centrados en limitaciones de recursos financieros y humanos, y en el alcance de compromisos efectivos por parte de la nueva socia.

Frente al primero de ellos, comenzaron a ampliarse los horizontes de búsqueda de financiamiento en tanto aprovechamiento de otros programas ofrecidos por ministerios nacionales y por organizaciones internacionales; de igual manera, se comenzaron a considerar actividades autofinanciadas que permitieran el funcionamiento de la red más allá de las restricciones contextuales, los tres casos mencionados (intercambios estudiantiles, curso de posgrado y programa de inmersión) vinieron a cubrir esta expectativa.

Con respecto a la incorporación efectiva del nuevo socio estratégico se buscaron garantías de las autoridades. Esto también facilitó para las IES chilenas que el compromiso institucional se tradujera en mayor personal y responsables involucrados en la gestión de la red dentro de ellas.

La escasez de personal destinado a la gestión de la internacionalización académica en cada facultad se traduce en dificultades concretas para

llevar adelante las acciones y cumplir con los tiempos estipulados para cada resultado esperado. Por tanto, se definió dentro de la RUA que toda acción definida tenga asignado un responsable dentro de la red y un plazo estipulado de entrega. También se incorporó una herramienta de registro y seguimiento al establecer agenda previa y memorándum de reunión conteniendo acuerdos, acciones y plazos establecidos, consensuado por todos los participantes, y el cual permite registrar los compromisos.

Estos son insumos de interés para el funcionamiento de cualquier red, dado que, como se ha enfatizado, la flexibilidad puede convertirse en un problema de fondo para la continuidad de la colaboración.

El conjunto de elementos y dispositivos mencionados en este paso 4 de la sistematización de la experiencia de la RUA la acerca a una nueva instancia de avance, la cooperación. De acuerdo con lo estipulado por el equipo Plan-net (2012), en este cuarto nivel surgen instancias de cooperación entendida como operación conjunta. Para ello, es preciso reconocer un problema común frente al cual se despliegan una serie de recursos y actividades colectivas, sin embargo, cada miembro sigue orientado por sus objetivos particulares.

Para este trabajo de sistematización, se comprende que el primer movimiento hacia la cooperación ha sido el poner en acción programas y acciones conjuntas específicas en el área de las ciencias agrarias dentro de la Red, como el programa piloto de intercambio de estudiantes de grado o el dictado de un curso de posgrado acreditable. Sin embargo, este cuarto nivel de profundización se logrará definitivamente cuando estas acciones tengan continuidad en el tiempo como programas regulares de la red.

Queda pendiente, asimismo, un objetivo establecido y aún no alcanzado, que otorgue visibilidad a la red a nivel global: la creación de un espacio propio en la web que permita comunicar acuerdos, avances y propuestas en más de un idioma.

Paso 5. ¿Se puede convertir esta red en plataforma de internacionalización de la unidad académica?

Cabe destacar que las sinergias logradas entre las IES intervinientes permitieron escalar las proyecciones de cooperación internacional. Se logró la presentación conjunta entre algunas de las instituciones socias en programas de cooperación internacional del Mercosur y de Cooperación Argentina-Francia para la disciplina de las Ciencias Agrarias. Las facultades de Agronomía de UDEC y UNR se presentaron (en sociedad con otras IES) al Programa MARCA (desarrollado en el marco de Mercosur que incluye movilidad estudiantil, docente y de coordinadores académicos), mediante un proyecto aprobado cuya duración es de dos años. Por otra parte, la FCA-UNR y FAUBA forman parte de un proyecto de cooperación académica internacional junto con otras facultades nacionales y francesas del Programa ARFAGRI con un tiempo de ejecución de tres años. De esta manera, la SRI de la FCA-UNR participa actualmente en forma simultánea en tres proyectos gestionados en red con

diferentes regiones del mundo, los que dan cuenta de su avance progresivo en el ámbito de la cooperación internacional académica, como se indica en la figura 2 (Sebastián, 2011).

Conclusiones y recomendaciones

Interesa ahora esquematizar elementos de la experiencia sistematizada que, revisados críticamente, aporten a la tarea de creación, gestión y consolidación de redes para la internacionalización académica.

Entre las problemáticas establecidas en la introducción, se propuso revisar la articulación entre: las políticas públicas de internacionalización de la educación superior y sus programas orientados a la CAI de las IES, las estrategias y preferencias de cada universidad y, por último, los objetivos generales y metas establecidas por las unidades académicas para la internacionalización.

Un aprendizaje concreto obtenido de la experiencia bajo análisis es la necesidad de compatibilizar las metas fijadas por las IES con las

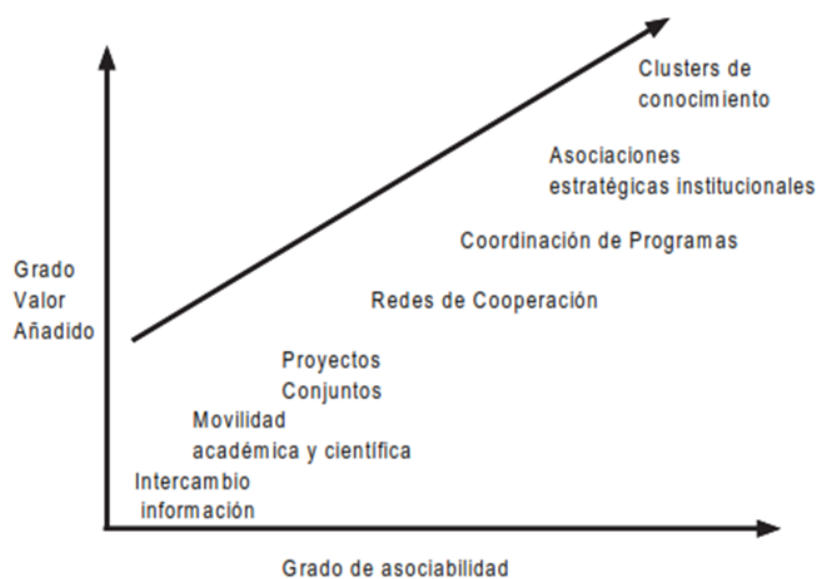


Figura 2. Evolución en las modalidades de cooperación universitaria internacional

Fuente: Sebastián (2011).

oportunidades concretas enmarcadas tanto en las políticas públicas para la CAI como en las prioridades de la Universidad.

Dados los límites presupuestarios y de recursos generales con los que se origina la internacionalización de una facultad es recomendable flexibilizar los objetivos y adaptarlos a las *múltiples* escalas que afectan las propias metas de *cooperación internacional*.

De esta manera, los diversos niveles de objetivos que se superponen a la hora de establecer una red y sus propósitos deben, de preferencia, estar en consonancia con los intereses de los organismos internacionales o nacionales que facilitan la financiación, con las estrategias establecidas por las universidades y las particulares de cada Facultad.

Luego, una vez reconocidas las escalas diferenciales de propósitos que están detrás de cualquier proceso de conformación de redes, se precisa establecer el marco de acción propio de red. A partir de la experiencia bajo análisis se señala como recomendaciones: establecer gradualidad de objetivos y metas, focalizar el inicio en resultados de corto o mediano plazo no complejos, donde el primer eje de trabajo se oriente a la fase de conocimiento mutuo. Esta etapa debería concluir con la elaboración de un plan de trabajo conjunto a considerarse una vez alcanzados determinados niveles de confianza mutua (entre instituciones y representantes) y de comunicación fluida y recurrente.

Los pasos señalados hasta aquí se orientan a especificar el inicio del proceso de conformación de una red académica. El rol ejercido por las políticas públicas y universitarias hacia la CAI representa un insumo fundamental para el origen de la red; especialmente, en lo atinente al financiamiento. Los mayores desafíos se vinculan con el sostenimiento del camino iniciado, con las etapas subsiguientes de la red. Aquí la práctica de la RUA permite remarcar una serie de características.

En primer lugar, *los tiempos lentos* y diversos de cada institución. Es necesario desarrollar niveles de comprensión y tolerancia entre los miembros,

dado que no todas las IES tienen las mismas prioridades o urgencias, los mismos recursos (especialmente humanos) y apoyos dentro de su propia organización. En este sentido, es recomendable obtener garantías institucionales por escrito por parte de las autoridades frente a la red.

Segundo, el financiamiento se convierte en niveles avanzados de colaboración, en una dificultad concreta. Por tanto, dos pasos seguidos por la RUA han sido diversificar las fuentes de obtención de recursos y pensar modos posibles de generación de autofinanciamiento. En general, se sugieren actividades que no estén atadas a una fuente exclusiva de ingresos que puede ser discontinuada, modificada o bien puede desaprobar el proyecto de red.

En tercer lugar, es importante para la dinámica de red comenzar a *asignar responsabilidades* y plazos por escrito y con seguimiento asegurado, especificando las personas a cargo de las diversas actividades o propuestas a desarrollar con él. Esto facilita el logro de estas, dado que puede suceder, que la falta de especificidad termine por diluir los temas de la agenda.

La elasticidad e informalidad de las redes facilitan el ingreso de las instituciones a este tipo de vínculos por su sencillez en los requisitos de ingreso y sus oportunidades pero, a su vez, puede convertirse en una debilidad a la hora de lograr sustentabilidad en el tiempo de la dinámica cooperativa.

Por otra parte, el rol de *la coordinación* para todos los aspectos mencionados es esencial. La institución coordinadora es la encargada del seguimiento, de la elaboración primera de los proyectos que luego serán revisados por todos los participantes y de los recordatorios de fechas. Puede ser recomendable rotar la coordinación de la red anualmente entre los miembros para democratizar el proceso y compartir responsabilidades.

Finalmente, la experiencia aquí sistematizada da cuenta de la importancia de las redes orientadas a la internacionalización no solo como instrumentos de cooperación, sino como plataformas para fortalecer las áreas de Relaciones Internacionales

en cada institución, para dar legitimidad a la CAI dentro de la comunidad académica local, para lograr sinergias con otras áreas de Gestión de la institución y para aumentar los grados de jerarquía de la internacionalización dentro de la organización.

Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer a todos los representantes de la Red Universitaria en Agronomía de Argentina y Chile, como parte indispensable para la elaboración de esta sistematización de experiencia: Hugo Permingeat (secretario de RRII- FCA-UNR); Marcela Gally (vicedecana FAUBA); Mariela Andreozzi (directora RRII-FAUBA); Susana Fischer (delegada RRII-FA-UDEC); Marco Schwartz (profesor titular-FA-UCh); Sergio Castellanos (secretario académico FCA-UNCu) y Silvia Van den Bosch (secretaria Vinculación y Extensión FCA-UNCu) y en ellos extensivo a todo el equipo de trabajo de las gestiones de Relaciones Internacionales de cada facultad miembro de la Red Universitaria en Agronomía.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Conference on Higher Education. París: Unesco.
- Cerrillo I Martínez, A. (2005). La gobernanza hoy: introducción. En: *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 11-36). Madrid, España: Instituto Nacional de Administración Pública.
- DE WIT, HANS; JARAMILLO, ISABEL CRISTINA; GACEL-AVILA, JOCELYNE; KNIGHT, JANE. (2005) *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Washington: Banco Mundial.
- Fernández, N. y Albornoz, M. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En: S. Didou y V. Jaramillo (coord.). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: un estado del arte*. Caracas: Unesco-Iesalc.
- Gacel-Ávila, J. y Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean. En: E. Jones (eds.). *Global and Local Internationalization* (pp. 141-148). Róterdam: Sense Publishers.
- Hara, O. (s.f.). *Orientaciones Teórico-Prácticas para la sistematización de experiencias*. Cepal. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de: <http://www.alforja.or.cr/sistem>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Editorial Fondo Cultura Económica.
- Scott, P. (2005). The Global Dimension: Internationalizing Higher Education. En: B. Khem y H. de Wit (eds.). *Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Ámsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.
- Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana de Educación Superior. *Rev. Iberoam. Educ. Enseñanza de la Tecnología*, (28), 197-225. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie28a07.htm>
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. [En línea] *Universidades*, LXI(51), 3-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002.pdf>
- Siufi, G. (2009). Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior. *Cuadernos de Unesco, Educación superior y sociedad*, 14(1), 119-145.
- VV. AA. Equipo de Planificación estratégica y Redes de El Ágora (Pla-Net). "Redes Para Analizar, Para Comprender, Para Organizar... Redes". Disponible en: www.elagora.org.ar [Consultado: 07/11/2012]



Internacionalización del currículo. Una experiencia exitosa en la asignatura de Fundamentos de Matemáticas

Internationalization of the curriculum. A successful experience in a math fundamentals course

Fredy Garay¹, Alejandro Sánchez-Acero², Margarita Torrijos³, Giovanni Martínez⁴

Para citar este artículo: Garay, F.; Sánchez-Acero, A.; Torrijos, M. y Martínez, G. (2017). Internacionalización del currículo. Una experiencia exitosa en la asignatura de fundamentos de matemáticas. *Revista Obies*, 1(1), 59-65.

Recibido/ Aceptado: 30-Mayo-2016 /21 -Septiembre-2016

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia exitosa de internacionalización del currículo, implementando una metodología de intervención en el aula en la asignatura de fundamentos de matemáticas para la Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia, la cual permitió a los docentes vinculados generar en sus estudiantes competencias internacionales. La metodología se desarrolló en cuatro etapas que permitieron generar un proceso de enseñanza para la formación de dichas competencias. Con la implementación del *software* HUDAP se evidencian las categorías que se correlacionan con las competencias desarrolladas en la asignatura de Fundamentos de Matemáticas. Los resultados no solo visan por el desarrollo de las competencias internacionales, sino que permitieron evidenciar la transformación de las prácticas docentes, mostrando un camino hacia nuevas formas de intervención en el aula, que garanticen procesos asertivos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad cada vez más globalizada.

Palabras clave: internacionalización del currículo, prácticas docentes, educación matemática.

Abstract

This article presents a successful experience of internationalization of the curriculum, implementing an intervention methodology in the classroom gives on Fundamentos de Matemáticas for Psychology Program, at Universidad Católica de Colombia, where the teachers engaged with their students in order to generate international competitions. The methodology was developed in four stages which allowed generating a learning process for the formation of those skills. With the implementation of Hudap software it's showed categories that correlate with the skills developed in the course of Fundamentos de Matemáticas. The results not only pretend the development of international skills, but allowed to demonstrate the transformation of teaching practices, showing a way to new forms of intervention in the classroom, to ensure assertive teaching and learning in an increasingly globalized society.

Keywords: Curriculum Internationalization, Teaching Practices, Mathematics Education.

1 Universidad Católica de Colombia, Colombia. licfredygaray@gmail.com
2 Universidad Católica de Colombia, Colombia. fasanchez@ucatolica.edu.co
3 Universidad Católica de Colombia, Colombia. mmtorrijos@ucatolica.edu.co
4 Universidad Católica de Colombia, Colombia. gmartinezl@ucatolica.edu.co

Introducción

Dentro de lo que se ha denominado *globalización* o *sistemas globalizados*, cualquier bien o servicio pareciera posible de ser inmerso en este sistema, y la educación no ha escapado a ello. Por eso, en los tratados de libre comercio, se habla de la educación como un servicio que puede responder a sistemas y políticas internacionales, que es susceptible de ser transformado, no a la luz de las necesidades contextuales, y sí a mecanismos internacionales o políticas como alfabetización científica para todos y todas (Gil y Vilches, 2001).

Los sistemas de educación del nivel terciario responden a las demandas de las sociedades actuales, en términos de formación para el desarrollo y el progreso de los países. Estas formaciones demandan no solo competencias digitales (Garay, 2014⁵), sino además deben responder por competencias internacionales, lo que ha obligado no solo a las instituciones de educación, sino particularmente a los currículos a incluir en su hacer, el desarrollo de dichas competencias, teniendo como resultado la imperiosa necesidad de una cultura de internacionalización.

De esta manera, se asume el proceso de una cultura de internacionalización bajo obligaciones y compromisos como:

- Desarrollo de estrategias de cada uno de los entes y áreas involucradas en una cultura de internacionalización.
- Innovación curricular, que responda a la necesidad de formación en competencias internacionales.
- Fortalecimiento de convenios de colaboración y cooperación interinstitucionales e internacionales.
- Uso de TIC y recursos educativos digitales abiertos (REDA) en los procesos curriculares.
- Reformas curriculares que evidencien la inserción de cursos de idiomas extranjeros.

- Prácticas docentes compartidas con instituciones internacionales.

Por tanto, una aproximación a aquello que se ha denominado *internacionalización del currículo* es la que se presenta en el documento de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Centro de Relaciones Interinstitucionales (CERI)

[...] la internacionalización del currículo es el conjunto de acciones académicas, administrativas y tecnológicas que una institución de educación superior (IES) implementa transversalmente, para la formación integral de profesionales e investigadores globalmente competitivos, con identidad cultural, formados con conocimientos y tendencias globales para la solución de problemas locales (Universidad Distrital, s.f., p. 1).

Esta aproximación a una definición de internacionalización del currículo, en términos generales, es la misma que asumen las IES, con sus respectivas adaptaciones que responden a procesos visuales y misionales; no obstante, las actividades de evidenciación de las prácticas y acciones de la cultura de internacionalización se han convertido en transversales a las funciones sustantivas de las universidades –docencia, investigación y extensión– así como las funciones de apoyo –planificación, gestión y evaluación– pero que, para el caso del Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Católica de Colombia, su mayor incidencia está en el currículo.

Las acciones que llevan a la internacionalización del currículo obligan a superar la visión endógena de la educación o de los sistemas educativos específicos, y demanda de estos la capacidad de responder a las necesidades de una sociedad globalizada, que se proyecta a sí misma sin fronteras, multicultural, pragmática, virtualizada, inmersa en procesos y sistemas dinámicos que permiten fluir tanto en lo real como en lo digital, siendo el conocimiento un bien y servicio que mejor hace uso de

5 Documento oficial de la Universidad Católica, desarrollado frente la inclusión de los recursos REDA, en la formación de profesores de la universidad.

tales sistemas y es precisamente a estos flujos a los que debe responder la educación terciaria.

De acuerdo con lo anterior, se presenta entonces, la internacionalización del currículo, y específicamente el diseño, evaluación y ejecución de una estrategia para tal fin. Se ha escogido la asignatura Fundamentos de Matemáticas, la cual forma parte del ciclo básico del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, y más específicamente, en las sesiones cuyo tema era conjuntos numéricos.

Esto se plantea de acuerdo con las necesidades evidenciadas no solo en la formación en matemáticas en general para todos los programas académicos, sino también responde a una necesidad particular que presenta el programa de psicología y es el indagar o, mejor, cuestionar la funcionalidad o pertinencia de una formación en matemáticas de los futuros psicólogos, cuestionamiento que no es local, es de orden internacional, lo que permitió que entonces esta problemática se abordará desde la formulación de una estrategia de internacionalización del currículo.

El diseño, validación y ejecución de la propuesta de intervención en el aula responden a las tendencias internacionales de la enseñanza de las matemáticas para psicólogos (Field, 2014) y busca una asertiva adaptación al contexto de nuestra universidad.

Proceso metodológico

El presente estudio de investigación es de tipo cualitativo, por su naturaleza social enmarcada en el contexto del aula de clase universitaria y por la interacción entre sus participantes.

La población de estudio se ubicó en la Universidad Católica de Colombia en la Facultad de Psicología, para la asignatura de Fundamentos de Matemáticas, donde se tomaron dos grupos experimentales: el primero corresponde a la jornada diurna y el segundo, jornada nocturna, con 26 y 28 estudiantes, respectivamente. La implementación

se realizó en 6 sesiones correspondientes a cada una de las jornadas, para un total de 12 sesiones.

La metodología fue desarrollada en cuatro etapas como se presenta en la tabla 1.

En la primera etapa se realizó una revisión documental de investigaciones enmarcadas en la enseñanza de las matemáticas que respondan a la necesidad de innovar el currículo para el desarrollo de competencias internacionales. Según el documento de la Universidad Distrital (2011), los procesos de internacionalización del currículo permiten la inclusión de diferentes estrategias y herramientas que desarrollan competencias internacionales, como los métodos comparativos en la enseñanza y la investigación en un contexto internacional para su desarrollo. Allí, el uso de las herramientas TIC es lo que permite el fortalecimiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que propenden por la internacionalización del currículo.

Además, de acuerdo con el documento Tuning (2007), algunas de esas capacidades asociadas al aprendizaje son:

- La abstracción, análisis y síntesis.
- Identificar, plantear y resolver problemas.
- Comunicación oral y escrita.

Luego de la revisión documental se encontró que hay escasez de investigaciones sobre estrategias de enseñanza en Fundamentos de Matemáticas para psicología. No obstante, aparecen algunas reflexiones sobre la importancia de la matemática en la formación de psicólogos. Por ejemplo, con referencia a los modelos matemáticos, Arnau (1977) menciona que son vitales en la psicología científica y Matallana (2000) destaca que su uso es un aspecto característico de la conexión interdisciplinar de la matemática con la psicología. Adicionalmente, acerca de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en matemáticas, Malaver, Martínez y Medina (s.f.) mencionan la influencia de los aspectos psicológicos y sociales, y propone un modelo de enseñanza

Tabla 1. Etapas de la metodología implementada

Etapa	Resultados esperados
Revisión de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en un curso de fundamentos de matemáticas a nivel interno, nacional e internacional.	Caracterización de metodologías de intervención en el aula, que apunten al desarrollo de competencias matemáticas.
Selección de una metodología a implementar, con base en el documento de revisión bibliográfica y entorno universidad.	Reconocimiento de una metodología de enseñanza y aprendizaje a implementar en el Departamento de Ciencias Básicas.
Ajuste e implementación de la estrategia de intervención, para la enseñanza de fundamentos de matemáticas en psicología, soportada en los procesos de internacionalización institucional.	Documento marco de la estrategia
Evaluación del proceso de implementación y Consolidado de resultados.	Transformación en las metodologías de enseñanza y aprendizaje propias del Departamento de Ciencias Básicas.

Fuente: elaboración propia.

educativa en matemáticas. Por su parte, Sánchez (2014) plantea la preocupación por los resultados escolares en la prueba PISA de estudiantes españoles en 2012, y analiza el impacto de los aspectos motivacionales y cognitivos en el rendimiento en matemáticas.

Acerca de estrategias de enseñanza en Fundamentos de Matemáticas vale la pena mencionar a Cañadas, Batanero, Contreras y Arteaga (2011), quienes presentan un contraste de las estrategias que usaban estudiantes de secundaria para la resolución de problemas sobre tablas de contingencia con las usadas por una muestra de estudiantes que iniciaban su formación como licenciados en psicología, para detectar si habían replicas en errores o concepciones. A pesar de los aportes de este trabajo, las tablas de contingencia no son objeto de estudio dentro de la asignatura Fundamentos de Matemáticas, en psicología, y el trabajo no tenía por objetivo mostrar una estrategia de intervención en el aula. Por tal razón, en esta investigación se tomó como base el trabajo de Cerda, Hawrylak y Villagrà (2014), quienes hacen una propuesta metodológica para la enseñanza de los sistemas numéricos en un contexto universitario, con lo cual se cumplió la segunda etapa de la metodología.

Este estudio fue realizado con 54 estudiantes que inician el estudio de los contenidos de la unidad de sistemas numéricos de la asignatura

Matemáticas General, de la carrera Educación Integral, en la Universidad Nacional Experimental Ezequiel Zamora de la ciudad de Barinas (Venezuela). La investigación está fundamentada psicológicamente en el constructivismo de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky; y epistemológicamente en la falsabilidad de Popper y la tesis de paradigmas de Kuhn.

Su finalidad fue fomentar en los estudiantes el proceso de aprender a aprender y, en el docente, enseñar a pensar bajo un clima social del aula dinámico, flexible, comunicativo y participativo que contribuya a generar en los estudiantes confianza y actitud positiva hacia el proceso didáctico, el docente y los contenidos matemáticos.

Para el desarrollo de la tercera etapa hubo tres momentos. El primero fue la estructuración de la unidad didáctica, que contempló el diseño de una secuencia didáctica sugerida para el docente con cuatro fases (exploración y motivación, idea intuitiva, problemas de aplicación, formulación y conceptualización, y por último acompañamiento), con unos objetivos generales y específicos. Cabe destacar que dentro de las actividades contempladas en su desarrollo se presentó la videoconferencia titulada *La enseñanza de las matemáticas en las ciencias sociales* (Gómez, s.f.). En el segundo momento se aplicó un cuestionario de opinión con 48 ítems, tipo escala Lickert, para categorizar las estrategias

que utilizaron los estudiantes en la organización de la información, y la resolución de ejercicios y problemas. Por último, en el tercer momento, con los resultados se empleó un análisis de distancias mínimas (WSSA) a través del programa HUDAP (Hebrew University Data Analysis Package)⁶.

Para la cuarta etapa se realizó la sistematización de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento seleccionado en la tercera etapa. A continuación se presenta una breve descripción de ellos.

Resultados

Las correlaciones espaciales que mostró HUDAP permitieron señalar regiones significativas que agrupan las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (figura 1).

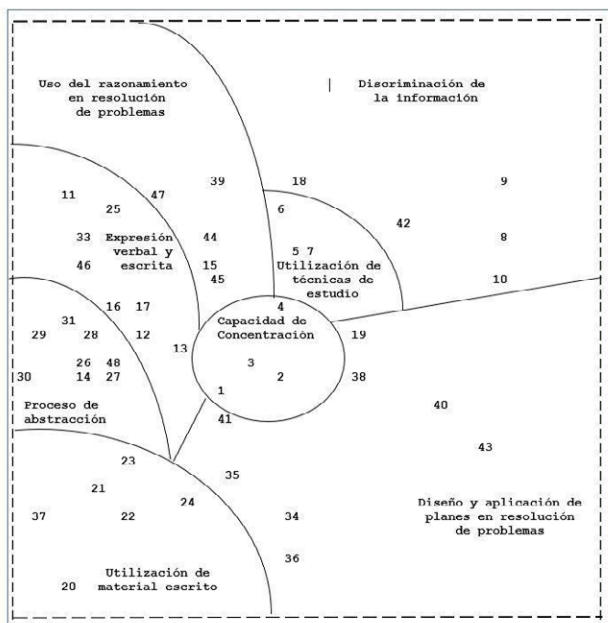


Figura 1. Smallest Sace Analysis (WSSA)—elaboración propia

Dentro de las regiones identificadas hay algunas que están relacionadas directamente con las

competencias Tuning. La región identificada como *proceso de abstracción* apunta a la competencia *abstracción, análisis y síntesis*, e incluye aspectos del uso de vocabulario y organización de la información, la lectura detenida de los problemas, la precisión en la determinación del grado de relación entre los datos, el determinar si en un problema hay información suficiente para su solución, el uso de situaciones cotidianas para entender la información matemática, la construcción de figuras para comprender la relación de los datos de un problema, la verificación de las respuestas y la síntesis de la información. La competencia *expresión verbal y escrita* se halla representada en la región *expresión verbal y escrita*, en razón a la presencia de la precisión en la identificación de los conceptos y las definiciones, la precisión de la información de las incógnitas o problemas, la cuantificación de los datos, el uso apropiado del vocabulario, la realización de la lectura detenida, el uso de la estimación y de propiedades matemáticas.

También, la competencia *identificar, plantear y resolver problemas* se ve representada en dos regiones de la figura 1: la de *uso del razonamiento en resolución de problemas* y la de *diseño y aplicación de planes en resolución de problemas*. La primera reúne las condiciones relacionadas con uso del lenguaje verbal o escrito para organizar información, la reformulación de problemas en otras palabras, la utilización eficaz del lenguaje matemático, la síntesis de la información y el uso preciso de fórmulas. La segunda hace alusión a la búsqueda de información adicional, el uso de la estimación para verificar, planteamiento de problemas con estructura más simple, análisis retrospectivo de problemas, la resolución de problemas desde lo más sencillo y la utilización de estrategias originales en la solución de problemas.

Adicionalmente, se pueden distinguir cuatro regiones más que vale la pena describir. La región denominada *utilización de material escrito* reúne las estrategias de material de apoyo entregado por los profesores, comprensión del lenguaje usado en los textos, la adecuación de los materiales

⁶ Su finalidad es dar una visión a los investigadores a partir de la estadística clásica a los métodos más eficientes de análisis de datos.

instruccionales, la relación de los textos con las habilidades de los estudiantes, comparaciones entre conceptos matemáticos y las posibilidades de solución.

La *discriminación de la información* abarca la organización de la información, los problemas con la percepción de las ideas principales, la percepción superficial de las ideas principales de la información, el uso exclusivo del lenguaje verbal o escrito, y la conciencia de las debilidades o fortalezas. La *utilización de técnicas de estudio* agrupa las condiciones de organización de la información de manera gráfica, la recolección de la información y la dificultad de la discriminación de datos.

Por último, la *capacidad de concentración* reúne condiciones que tienen que ver con la atención selectiva a las instrucciones, la exploración impulsiva de la información, las respuestas impulsivas y la utilización de esquemas.

Las correlaciones entre las diferentes regiones han permitido configurar una nueva forma de intervención en el aula que garantice procesos asertivos de enseñanza y aprendizaje principalmente por la gran necesidad que existe en el contexto universitario de secuencias didácticas elaboradas.

Conclusiones

La información presentada se comparó con los resultados derivados de la secuencia didáctica, esto es, grabaciones de clases, notas de clase de los estudiantes y pruebas individuales de valoración de aprendizaje.

Respecto a la competencia *abstracción, análisis y síntesis* se había observado, desde los apuntes de clase, inconvenientes de los estudiantes en el uso de lenguaje matemático, además de dificultades en el uso de símbolos de agrupación para las operaciones combinadas entre números racionales. En las pruebas individuales se percibió una mejoría en la interpretación de lenguaje matemático. Finalmente, a pesar de que los estudiantes usaron en clase representaciones gráficas para la

comprensión de los conceptos matemáticos, no las utilizaron como estrategia para presentar y organizar información en las pruebas individuales.

Por otro lado, acerca de la competencia *expresión verbal y escrita* se ha notado un esfuerzo de los estudiantes por superar las debilidades relativas a la organización de la información matemática. El uso de ejemplos y contraejemplos fue una estrategia de aprendizaje utilizada por la mayoría de los estudiantes para resolver ejercicios. No obstante, un grupo muy reducido de alumnos ha logrado expresar apropiadamente conceptos matemáticos en forma escrita.

Por último, en la competencia *identificar, plantear y resolver problemas* se observó que los estudiantes participaron activamente con el docente en la resolución de problemas según Polya (1973). En general, estos pasos fueron comprendidos y ejecutados sin problema cuando los estudiantes trabajaban en grupo, pero en el momento de las pruebas individuales solo un grupo reducido logró aplicarlas. Los estudiantes reconocieron que el planteamiento de problemas cotidianos les ayudó a comprender mejor la noción de *número racional*.

A pesar de ciertas limitaciones mencionadas anteriormente, los resultados nos brindan quizás el aporte más notable, puesto que las evidencias demuestran, a través de su concreción, cómo una secuencia didáctica puede ser utilizada de manera sustancial en la constante reorientación y adaptación del currículo, los programas de estudio, la práctica pedagógica y las funciones o actividades que le corresponden al estudiante para ubicarlo como el verdadero protagonista del aprendizaje significativo de las matemáticas.

Agradecimientos

A toda la comunidad de la Universidad Católica de Colombia, que intervino directa e indirectamente en esta investigación. Al profesor Olmar Gómez, doctorando en Enseñanza Historia y Filosofía de las Ciencias, Grupo de investigación: Observatorio

en Educación Matemática (OEM). Universidad Federal de Bahía (Brasil) por su participación en la conferencia realizada. Al Departamento de Ciencias Básicas, la Unidad de Internacionalización, los docentes y los grupos de estudiantes que participaron.

Declaración de conflicto de intereses

Los integrantes investigadores y, en sí, la investigación desarrollada no presentó ningún conflicto de interés durante la realización. De la misma manera no se presentan dilemas éticos para su ejecución metodológica ni con sus participantes.

Referencias bibliográficas

- Arnau, J. (1977). Utilización de modelos matemáticos en psicología. *The UB Journal of psychology*, (17), 3-18.
- Cañadas, G.; Batanero, C.; Contreras, J. y Arteaga, P. (2011). Estrategias en el estudio de la asociación en tablas de contingencia por estudiantes de psicología. *Educación Matemática*, 23(2), 5-31.
- Cerda, J.; Hawrylak, M. y Villagrà, J. (2014). Propuesta didáctica con enfoque constructivista para mejorar el aprendizaje significativo de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 38, 33-48.
- Field, A.P. (2014). *Skills in Mathematics and Statistics in Psychology and tackling transition*. Nueva York: Higher Education Academy STEM Series.
- Garay, F. (2014). *La inclusión de los recursos REDA, en la formación de profesores*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Gil, D. y Vilches A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*, 43, 27-37.
- Gómez, O. (s.f.). *La enseñanza de las matemáticas en las ciencias sociales*. Videoconferencia. Grupo de investigación: Observatorio en Educación Matemática (OEM). Bahía, Brasil: Universidad Federal de Bahía.
- Malaver, Z.; Martínez, A.J. y Medina, I.Y. (s.f.). *La psicología aplicada al aprendizaje de las matemáticas*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado el 28 de julio de 2016 de: <http://investigamos.co/matematicas/docs/1030561816.pdf>
- Matalana, M. (2000). Las matemáticas en psicología, ¿Por qué temer? *Revista Estudiantil Laberinto*, 1(1), 15-17.
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.
- Sánchez, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Tuning Project (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s.f.). *Internacionalización del currículo*. Bogotá. Recuperado de: [http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/normatividadCERI/INTERNACIONALIZACION%20DEL%20CURRICULO%2012-12-2011%20\(DOC.%20EN%20CONSTRUCCION\).pdf](http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/normatividadCERI/INTERNACIONALIZACION%20DEL%20CURRICULO%2012-12-2011%20(DOC.%20EN%20CONSTRUCCION).pdf)



Guía para autores

Los artículos que cumplan con la tipología detallada, primero serán revisados con Turnitin, luego por el Comité Editorial para determinar si cuentan con la calidad necesaria y luego enviados a los pares evaluadores que conforman el Comité de expertos en las áreas temáticas de la Revista ObIES. Solo se publicarán artículos originales e inéditos. Los autores podrán hacer seguimiento de los artículos por la plataforma de gestión OJS Se considera 15 días hábiles para evaluación por parte de los pares, así como también para las correcciones por parte de los autores. La aceptación de los artículos se rige por el Comité Editorial, El Comité Científico y los conceptos de los pares evaluadores de la revista.

Los artículos seguirán la tipología descrita y seguirán las normas internacionales de la *American Psychological Association (APA)*.

El artículo se enviará en formato word, tamaño carta, letra tipo Arial, tamaño 12, interlineado doble con un número máximo de 25 páginas.

Las imágenes, fotos y figuras deben enviarse en formato .tiff o .jpg con calidad mínima de 300 dpi.

Todas las tablas, figuras, fotos, gráficas deben estar numeradas en el texto y enviarse en archivo separado.

El documento debe incluir en la primera página, el título del artículo (en español e inglés), los nombres completos de los autores, la afiliación institucional de los autores (nombre del grupo de investigación, nombre de la entidad, correo electrónico), resumen (en español e inglés), cinco palabras claves (en español e inglés), Ciudad y País.

Formato

La revista ObIES solicita a los autores presentar los artículos en formato Microsoft Word o Office libre, con marginación preferiblemente de 3 centímetros en cada lado de la página.

El límite máximo de palabras del texto es de seis mil (6.000) palabras, sin tener en cuenta la

página de presentación de autores, el resumen del artículo y referencias. Para el abstract o resumen del artículo, el autor dispone de un máximo de 250 palabras; y las palabras clave no deben sobrepasar el número de cinco (5) y no ser menos de tres (3).

El contenido de un artículo científico debe ser el siguiente:

- Título en dos idiomas (Español-Inglés).
- Autores con información completa (nombres, apellidos, último grado obtenido, institución a la que pertenecen, país, ciudad, y correo electrónico).
- Resumen.
- Palabras clave (en dos idiomas).
- Introducción.
- Proceso metodológico.
- Resultados.
- Conclusiones y/o conclusión.
- Agradecimientos.
- Declaración del conflicto de intereses.
- Referencias bibliográficas (donde incluyan título y fuente de consulta según la normatividad APA).

Para un correcto tratamiento gráfico de los artículos, es un requerimiento contar que las figuras (gráficos, mapas, fotografías), tablas sean enviadas en un archivo adjunto, en formato original como "Anexos". Este material no será tenido en cuenta para la contabilización de páginas reglamentadas del artículo. Las figuras y las fotografías deben enviarse en formato JPEG, con una resolución de 300 ppp (puntos por pulgada).

Citas Bibliográficas

En cuanto a las citas bibliográficas, lista de referencias y notas de pie de página, la revista ObIES se acoge a la normatividad APA (American Psychological Association). Se recomienda al autor consultar la sexta edición del manual correspondiente.

Citación de Referencias en el texto

Las citas de referencias en el texto, deben seguir el método autor-año, entre paréntesis, es decir: escribir el apellido del autor y el año de publicación.

Cada una de las citas incluidas en el texto debe aparecer listada en el listado de referencias (al final del artículo), en estricto orden alfabético. La normatividad APA, clasifica en tres grupos la citación de referencias dentro del texto.

Tabla 1. Clasificación de citas de referencias dentro del texto

Tipo de cita	Indicaciones	Ejemplo
Citas textuales: fragmento de texto tomado igual a como aparece en la fuente (palabra por palabra) y sin modificar. Debe ser fiel al texto original (ortografía, puntuación y gramática).	Menos de 40 palabras: el texto citado se encierra entre comillas. Se cita el autor, el año y el número de página (p.), páginas (pp.) o número de párrafo de donde se tomó el fragmento citado.	“la ciencia política no es un área invariable de estudio cuyo carácter e intereses se dan por hechos, o se presupone que son inmutables o permanente” (Leftwich,1984, p. 4)
Citas no textuales: consiste en un breve resumen o parafraseado de una parte de la obra o de toda ella, en palabras del autor.	Más de 40 palabras: se incluye en un bloque independiente, a una distancia de cinco espacios desde el margen izquierdo, a doble espacio, sin comillas y con un puntaje menor en cuanto al tamaño de letra. No es necesario escribir la cita entre comillas o incluirla en un párrafo aparte. Tampoco es necesario incluir el número de página donde está ubicada la idea. Sólo es necesario mencionar el autor y la fecha. Según el estilo de escritura, se decide la forma como se incluirá la información citada.	La ciencia política no es un área invariable de estudio cuyo carácter e intereses se dan por hechos, o se presupone que son inmutables o permanentes (Leftwich,1984, p. 4) Según estudios recientes, es posible decir que a la teoría política normativa le interesa descubrir conceptos morales y aplicarlos al ámbito de las relaciones y de la práctica política (Cuéllar, 1995).
Cita de cita: aparece cuando se menciona un texto citado por otro autor y del que no se ha conseguido el original. La cita debe contener la expresión citada.	Al igual que en la redacción de las citas textuales y de las citas no textuales, las citas de citas también pueden enfatizar en el autor, en el contenido de la cita o en el año de publicación.	El mismo Wittgenstein creía que las proposiciones de la ética, la estética, la religión y la metafísica eran disparates y sostenía que la filosofía debía limitarse al lenguaje factual y descriptivo de las ciencias naturales (Wittgenstein, 1961, citado por Cuéllar, 1995).

En la Tabla 2. se encuentran ejemplos de citas de referencias bibliográficas utilizadas dentro del texto.

Tabla 2. Casos y ejemplos de citación de referencias y ejemplos en el texto.

Caso	¿Como se cita?	Ejemplo
Un autor	Apellido, año de publicación.	Morales, 2012 [d1]
Dos autores	Apellido del primer autor y apellido del segundo autor, año de publicación.	Martínez & Cardoso, 2006
Tres, cuatro o cinco autores	La primera vez que se citan: apellido de cada autor, año de publicación. Citas subsecuentes: apellido del primer autor, seguido de la frase “et al.” (sin cursivas y con un punto), año de publicación.	Fernández Güell, Vera & Sanz, 2012 Fernández Güell et al., 2012
Seis o más autores	Apellido del primer autor, seguido de la frase “et al.”, año de publicación.	Fernández Güell et al., 2012
Grupos como autores	El nombre del grupo se escribe completo en la primera cita, así como el año de publicación. Si sus siglas son muy conocidas, se puede abreviar a partir de la siguiente.	Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2010 CEPAL, 2010
Sin autor	Cuando un documento no tiene autor, se citan las primeras palabras de la referencia (por lo general, el título) y el año de publicación.	Breve historia de la ciudades del mundo Antiguo, 2009
Autor anónimo	Citar la palabra “anónimo” y el año de publicación.	Anónimo, 2009
Autor con varias obras en el mismo año	Cuando un autor tiene varias obras publicadas en el mismo año, es necesario diferenciar una obra de otra, agregando una letra en minúscula (a, b, c, d...) después del año de publicación.	Sainz, 2009 ^a Sainz, 2009 ^b
Autores con el mismo apellido	Cuando se cita a dos autores diferentes que comparten el mismo apellido, se agregan las iniciales del nombre para diferenciarlos.	Torres, M., 2006 Torres, P., 2008
Fecha desconocida	Cuando se cita un documento sin fecha disponible, en el lugar donde iría el año de publicación, se escribe la abreviatura s.f.	Aguirre, s.f.
Énfasis en el autor	Cuando la fuente original es parte de la frase, el autor se ubica fuera del paréntesis.	Ramírez y Díaz (2005) identificaron los factores... En el estudio publicado por Hernández et al. (2008) encontró que...
Énfasis en el contenido	Cuando la fuente original no es parte de la frase, se ubica dentro del texto.	Los principales factores que influyen en... (Ramírez y Díaz, 2005)

Listas de referencias bibliográficas

La coherencia argumentativa del artículo radica en la necesidad de incluir, al final, en la lista de referencias bibliográficas, todas las fuentes que se han citado a lo largo del artículo. Para hacerlo, es vital verificar que las entradas de las citas y de las referencias son congruentes:

- La lista de referencias se organiza en orden alfabético, de acuerdo a los apellidos de los autores.
- El uso de una sangría francesa permite que el lector diferencie cada entrada.
- Después del apellido y de las iniciales del autor, se incluye el año de publicación de la obra.
- Si en la lista de referencias aparece más de un trabajo del mismo autor, esta se ordena según las fechas de publicación, empezando por la más antigua.
- Cuando en las referencias, el primer y segundo autor se repiten, pero el tercero es diferente, estas se organizan en orden alfabético, de acuerdo al nombre del tercer autor.
- Las referencias del mismo autor y la fecha de publicación se organizan en orden alfabético, según el título de la obra.
- Las referencias de autores con el mismo apellido se organizan alfabéticamente, con base en la primera inicial.
- Cuando las referencias no tienen autor o cuando los autores son corporaciones, estas se ubican en

el espacio que les corresponde, según la organización alfabética, teniendo en cuenta la primera letra del título o del nombre de la corporación (Escriba el nombre completo de la corporación).

La lista de referencias no incluye comunicaciones personales (cartas o correos electrónicos), puesto que esta información no es localizable.

Tablas y Figuras

Las tablas y las figuras se enuncian con numeración arábica, siguiendo el orden en el que se mencionan por primera vez dentro del texto. La tipografía utilizada debe ser la misma incluida en el contenido del artículo.

Tablas

El encabezado debe precisar o describir la información que contiene la tabla; debe ir en la parte

superior de esta y su tipografía, utilizar la misma fuente (tipo de letra) que se usa en el contenido del documento.

Figuras

Son las fotografías, mapas, diagramas, esquemas, dibujos, gráficas y/o cualquier clase de ilustración que el autor considere necesario incluir. El título debe dar cuenta de la información que tiene la figura y debe estar ubicado en la parte superior de esta.

Notas de Pie de Página

Las notas de pie de página son usadas para incluir información aclaratoria o para dar un crédito; en caso de incluir citas, la referencia se señala mediante la misma manera que la citación de referencias dentro del texto ej. (Autor, Año).

Equipo editorial Revista ObIES

Guidelines for authors

The articles that fulfill the topology details, Firstly, the articles will be reviewed by Turnitin to find coincidences on more than 10000 data basis, after that they will be evaluated by the Editorial Committee to determine if they count with quality necessary to begin the editorial process. In the next step, the papers are sent to the reviewers that conform the Review Board, these members are experts in the thematic areas of the ObIES Journal. The original and unpublished articles will be published. The authors will be able to see the status of articles by the platform OJS. The ObIES Journal considers 15 working days for evaluation by the reviewer pairs, as well as for the corrections by the authors. The Editorial Committee, the Scientific Committee and the concepts by the experts determine the acceptance of the articles to be published in the ObIES Journal.

The articles should the topology details and the papers should follow the international norms of the *American Psychological Association (APA)*.

The article should be sent in Word file, letter format, Arial font type, word size 12, double spacing with a maximum number of 25 pages.

The images, photos and figures must be sent in format .tiff or .jpg with minimum quality of 300 dpi.

All the tables, figures, photos, graphs must be numbered in the text and to be sent in separated file.

The document must include in main page, the title of the article (English Spanish and), the complete names of the authors, the institutional affiliation of the authors (name of the investigation group, names of the organization, email), summary (English and Spanish), five key words (English and Spanish), City and Country.

Format

The ObIES Journal requests for the authors to submit articles in format Microsoft Word or free Office,

with marginalization preferably of 3 centimeters in each side of the page.

The maximum limit of words of the text is six thousand (6.000) words, without considering the page of presentation of authors, the abstract of the article and references. About the abstract section, the author can write a maximum of 250 words; and the key words do not have to exceed the number of five (5) and not to be less than three (3).

The content of article must have the following content:

- Title in two languages (Spanish-English).
- Authors with complete information (names, last names, last received rank, institution to which belong, country, city, and electronic mail).
- Summary.
- Key words (in two languages).
- Introduction.
- Methodologic process.
- Results.
- Conclusions and/or conclusion.
- Declaration of the conflict of interests.
- Bibliographical references (where they include title and source of consultation according to normativity APA).

For a correct graphical treatment of articles, it is a requirement to tell that the figures (graphical, maps, photographs), tables are sent in an attached file, original format like "Annexed". This material will not be considered for the accounting of pages regulated of the article. Figures and photographs should be sent in JPG format with a resolution of 300 dpi (dots per inch).

Quotes

About of quotes, list of references and footnotes page, the ObIES Journal is covered by the APA quote guide (American Psychological Association). The author is advised to consult the sixth edition of the manual.

Reference quote in text

Quotes of references in the text must follow the author-date method, in brackets, i.e.: write the author's name and year of publication. Each of the

references cited in the text must be listed in the reference list (at the end), in strict alphabetical order. The APA regulations, classified into three groups quote references within the text.

Table 1. Classification of reference quotes in the text

Quote Type	Indications	Examples
Textual quote: text fragment taken just as it appears in the source (word for word) and unmodified. Must be faithful to the original text (spelling, punctuation and grammar).	<p>Less than 40 words: the cited text is enclosed in quotes. the author, year and page number (p.), pages (pp.) or paragraph number where the above cited fragment was taken.</p> <p>More than 40 words: included in a separate block, at a distance of five spaces from the left margin, double spaced, without quotation marks and with a lower font size. Is not necessary to type the quote in quotation marks or includes it in a separate paragraph. Nor is it necessary to include the page number where the idea is located. You only need to mention the author and date. According to the writing style, the way how such information be included is decided.</p>	<p>“Political science is not an invariable area of study whose character and interests are taken for granted or assume that are immutable or permanent” (Leftwich, 1984, p. 4)</p> <p>Political science is not an invariable area of study whose character and interests are taken for granted or assume that are immutable or permanent (Leftwich, 1984, p. 4)</p>
No textual quotes: is a brief summary or paraphrase of part of the work or all of it, in the words of the author.	According to the writing style, the way how such information be included is decided.	According to recent studies, it is possible to say that normative political theory is interested in discovering moral concepts and apply them to the field of relations and political practice (Cuéllar, 1995).
Quote of quote: appears when a text cited is mentioned by another author and that has not been obtained the original. The quote must contain the cited expression.	As in the redaction of texts cited and texts not cited, quote of quote also can emphasize on the author, on the content of the cite or on the year of publication.	Wittgenstein believed that propositions of ethics, aesthetics, religion and metaphysics were nonsense and argued that philosophy should be limited to factual and descriptive language of the natural sciences (Wittgenstein, 1961, cited by Cuéllar, 1995).

In Table 2. is presented cases and examples of quotes of references used in the text.

Table 2. Cases and examples of quote references in the text.

Case	How do you cite?	Example
An author	Last Name, publication year.	Morales, 2012
Two authors	last name of the first author and the last name of the second author, publication year.	Martínez & Cardoso, 2006
Three, four or five authors	The first time cited: last name of each author, publication year subsequent cites: first author, followed by the phrase "et al." (without the italic words and with a point), year of publication.	Fernández Güell, Vera & Sanz, 2012 Fernández Güell et al., 2012
Six or more authors	The last name of the first author, followed by the phrase "et al.", Publication year.	Fernández Güell et al., 2012
Groups as authors	The group's name is written completely on the first quote, and year of publication. If its initials are well known, it can be abbreviate from the next letter.	Economic Comission for Latin America and Caribbean ECLAC, 2010
No author	When a document does not have an author, the first words of the cited reference (usually, the title) and the year of publication.	Brief History of the cities of the Old World, 2009
Anonymous author	Cite the word "anonymous" and the year of publication.	Anonymous, 2009
Author with several papers in the same year	When an author has several works published in the same year, it is necessary to distinguish one work from another, adding a lower-case letter (a, b, c, d) after the year of publication.	Sainz, 2009 ^a Sainz, 2009 ^b
Authors with the same last name	When two different authors who share the same last name are cited, is add the initials of the name to differentiate them.	Torres, M., 2006 Torres, P., 2008
Date unknown	Quando se cita un documento sin fecha disponible, en el lugar donde iría el año de publicación, se escribe la abreviatura s.f. When a document cited undated availabl, at the place where is publication year, you should write the abbreviation S.F.	Aguirre, s.f.
Emphasis on the author	When the original source is a part of the phrase, the author should be outside the parentheses.	Ramírez y Díaz (2005) identified the factors... In the Study published by Hernández et al. (2008) found that...
Emphasis on the content	Quando la fuente original no es parte de la frase, se ubica dentro del texto. When the original source is not a part of the phrase, it should be inside the parentheses	The main factors that affect on ... (Ramirez and Diaz, 2005)

Lists of references

The argumentative coherence of the article is focused on the need to include, at the end, in the list of references, all sources have been cited throughout the article. To fill out this requirement, it is vital to verify that the sources of the quotes and the references are consistent:

- The reference list is organized by alphabetical order according to the last names of the authors.
- Using hanging indent allows the reader to differentiate each beginning.
- After the last name and initials of the author, you should include the year of publication of the paper.
- If the list of references appears more than one paper by the same author, you should organize the references by chronological order, starting with the oldest.
- When in the references, the first and second author are repeated, but the third is different, these are organized in alphabetical order according to the name of the third author.
- References by the same author and date of publication are organized in alphabetical order according to the title of the paper.

- The references of the authors with the same last name are organized alphabetically, based on the first initial.
- When the references do not have author or when the authors are corporations, these are located in the space intended for them, according to the alphabetical organization, taking into account the first letter of the title or the name of the corporation (Enter the full name corporation).

The reference list does not include personal communications (letters or emails), because this information is not localizable.

Tables and Figures

Tables and figures are set with Arabic numerals, following the order in which they are mentioned in the text at the first time. The font used should be the same included in the article content.

Tables

The header must specify or describe the information contained in the table; You should go on top of this, use the same font used in the document content.

Figures

They are photographs, maps, diagrams, schemes, drawings, graphics and any kind of illustration that the author considers necessary to include. The title should give an account of the information that the figure should be located on top of this.

Notes Footer

Notes footnotes are used to include clarifying information or to give credit; should include quotes, reference is indicated by the same way that quote references within the text eg. (Author, Year).

Editorial Team ObIES Journal