

LAS COMPETENCIAS: BASE PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THE SKILLS AS A BASE FOR INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Arturo T. De Zan, Luis A. Paipa G. y Ciro Parra M.
Universidad de La Sabana, Chía (Colombia)

Resumen

El presente artículo presenta los principales temas que relacionan la globalización con la internacionalización de la educación superior y muestra cómo el concepto de competencias, introducido en la educación superior desde la década de los noventa, se convierte en un factor clave para la internacionalización del currículo, pues facilita la comunicación pedagógica, la integración en redes institucionales y, a la vez, respeta y promueve las legítimas diferencias culturales, sociales y epistemológicas a las que responde la educación superior en cada contexto regional o local.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior, currículo, competencias en educación, educación superior

Abstract

This article provides in a descriptive manner the main topics that links globalization with the internationalization of higher education and also shows how the concept of skills introduced in higher education since the 1990s, becomes a key factor in the internationalization of curriculum. This concept facilitates the pedagogical communication and its integration to institutional networks. Cultural, social and epistemological true differences are respected by this scope in the Higher Education context in several levels, e.g. regional and local ones, as well.

Keywords: internationalization of higher education, curriculum, skills in education, higher education

Introducción

La educación superior está enfrentando un verdadero cambio, por una parte como respuesta al agotamiento de los estilos tradicionales de enseñanza y por otra,

como respuesta a una economía que se ha vuelto cada vez más dependiente de las innovaciones científicas y de sus aplicaciones tecnológicas. En definitiva, dichos cambios se hicieron notoriamente críticos ante las transformaciones influenciadas por el creciente proceso de globalización y el auténtico

cambio de época: del tránsito de la denominada sociedad industrial a la centrada en el conocimiento.

La globalización puede tener múltiples miradas. Hay quienes la asocian con la expansión del conocimiento a través de la informática, otros con el mayor nivel de interacción económica resultante de la apertura de nuevos espacios de mercado y con la mayor movilidad de capitales, y también quienes la relacionan con homogenización cultural (Goldin y Reinert, 2005; Knight y De Wit, 1997; Tomlinson, 1999; Stiglitz, 2004).

En cuanto al entorno en el que se desenvuelve la educación, la literatura publicada a partir de las últimas dos décadas, coincide en señalar la existencia de una importante relación entre la educación superior y el fenómeno de la globalización manifestada a través del concepto de internacionalización, concepto que en si mismo toma diversos matices en cuanto a su alcance y complejidad. Así, la educación está mudando rápida y profundamente, hasta tal punto que puede llegar a ser irreconocible a los ojos del siglo pasado (Brunner, 2000).

El objetivo del presente artículo es mostrar que el camino, en términos curriculares, para hacer realidad la llamada de las instituciones a los múltiples retos que plantea el fenómeno de la globalización es a través de la incorporación y apropiación del concepto de competencias.

Para este propósito se partirá de algunas precisiones conceptuales sobre la relación entre globalización e internacionalización en la educación superior haciendo referencia a algunos enfoques y tendencias. En un segundo momento, se abordará de manera general algunas de las definiciones y clasificaciones dadas a las competencias para así, finalmente, pasar a mostrar cómo una propuesta curricular centrada en dicho enfoque permite responder a los nuevos retos de la educación superior en el marco de una sociedad globalizada.

Sin embargo, es importante aclarar al lector que no se trata de un artículo que aborda el tema de las competencias para intentar dar una nueva aproximación conceptual. Independientemente del enfoque, definición o postura que se tenga sobre

dicho concepto lo que se pretende es mostrar que las competencias son un factor clave que contribuye significativamente en los procesos de internacionalización de la educación superior.

Globalización e internacionalización

El fenómeno de la globalización involucra necesariamente las diferentes esferas de las sociedades humanas. Como la mayoría de los fenómenos sociales, la globalización es contradictoria y difícil de definir, pero sin duda alguna está desempeñando un rol fundamental en la constitución de nuevas formas de cultura, política y educación (Altbach y Knight, 2006; Tomlinson, 1999; Torres, 2007).

Si esto es así, ninguna institución social puede sustraerse al influjo y efectos de la globalización, aunque evidentemente la naturaleza e intensidad del impacto varíen sustancialmente entre las diversas instituciones. Habrá unas que tengan un papel más activo y propositivo, y también otras que asuman un rol tendencialmente pasivo y reactivo.

La universidad, como institución social no sólo está profundamente impactada por la globalización, sino que está llamada a desempeñar un rol activo y propositivo frente a este fenómeno irreversible; no en vano el nombre mismo de universidad, considerado en su origen y acepción primigenia, está emparentado con el de globalización. La universidad, en su más profundo sentido, y la globalización como tal soportan una lectura similar: el deseo de encontrar y exaltar la diversidad y la unidad; la búsqueda, cada vez más acuciante y ardua, de la integración solidaria de los pueblos y de las culturas dentro del más profundo respeto y promoción de las legítimas diferencias (Parra, 2005).

En este orden de ideas, parece bastante obvia la existencia de una relación entre la universidad y la globalización (Castellanos J. y Luna C., 2009), y se abre un gran campo de exploración y análisis sobre las características, los problemas y los alcances de esta relación. Para ello, conviene partir de algunas precisiones conceptuales y terminológicas, que permiten vislumbrar la diferencia entre globalización

e internacionalización, y determinar cuál de estos dos conceptos conviene más a las tendencias contemporáneas de la educación superior.

Stiglitz (2004) considera que la globalización es una integración de los países y los pueblos del mundo, producida por la reducción de los costes de transporte y comunicación, y por el desarme de las barreras al flujo de bienes, servicios, conocimientos y personas (en menor grado) a través de las fronteras.

En este contexto, la globalización se identifica, casi exclusivamente como un fenómeno económico de tipo comercial por el que se busca crear condiciones de igualdad para permitir, a través del ejercicio de la libre y sana competencia, el tránsito libre de mercancías y servicios, con el propósito de favorecer una mejor dinámica de los mercados y se propicie el crecimiento y estabilidad económica de los pueblos. Aunque, evidentemente, esta comprensión de la globalización es en buena parte acertada, no deja de ser una concepción sesgada, que además pervierte el sentido más amplio y radical del fenómeno, pues si se comprende la globalización como un hecho prioritariamente comercial, ésta no podrá escapar a las leyes del mercado (Altbach, 2004).

En efecto, estas leyes frecuentemente escapan al dominio de la justicia social y difícilmente se ordenan, en el plano de la realidad empírica, a la solidaridad e igualdad entre los pueblos. Bien lo da a entender el Premio Nobel de Economía, Amartya Sen (1997), considerando que el capitalismo global está más preocupado por extender su dominio por las relaciones de tipo comercial que por establecer la democracia, universalizar la educación básica y mejorar las oportunidades sociales de los más necesitados.

Otros sentidos que se dan a la globalización pueden ser vistos a través de diferentes autores. En palabras de Goldin y Reinert (2005), la globalización se puede definir como un incremento en el impacto sobre las actividades humanas de fuerzas que trascienden las fronteras nacionales. Por su parte, Knight y De Wit (1997), argumentan que la globalización puede ser vista como el flujo de tecnología, economía, conocimiento, personas e ideas más allá de las fronteras. Para Tomlinson (1999), la globalización

se puede entender como una intensificación de las relaciones sociales a escala mundial, en donde los sucesos locales se ven influidos por acontecimientos que ocurren a cientos de kilómetros.

Como puede verse en las definiciones anteriores, a diferencia de las de corte comercial, se incluye como factor determinante el intercambio de conocimientos y la difusión de corrientes culturales; se pone de manifiesto un sentido mucho más amplio del alcance y magnitud de la globalización. Se puede afirmar, en síntesis, que la globalización es un fenómeno de integración que involucra todas las dimensiones sociales, superando las barreras del espacio y de la lengua.

Por otra parte, el término internacionalización en el contexto de la educación superior comenzó a introducirse sistemáticamente a principios de los ochenta, como respuesta a los retos planteados por la globalización (Altbach y Knight, 2006). Así, la internacionalización de la educación superior puede ser leída como una consecuencia de la globalización.

Knight (1994), definió la internacionalización como el proceso que integra la dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la educación superior. Arum y Van de Water (1992), definieron la internacionalización como aquellas actividades, programas y servicios que incluyen los estudios internacionales, el intercambio educativo internacional (movilidad de estudiantes y profesores) y los convenios o trabajos de cooperación técnica. Por su parte, Van der Wende (1997), propuso una definición mucho más amplia, considerando la internacionalización como cualquier esfuerzo sistemático encaminado a hacer que la educación superior pueda responder a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y los mercados laborales. Para Gacel-Ávila (1999), la internacionalización se define como un proceso integral de transformación institucional que logra incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y funciones propias de las Instituciones de educación superior.

Las definiciones anteriores muestran que la internacionalización puede ser vista desde dos enfoques particulares. El primero, de carácter

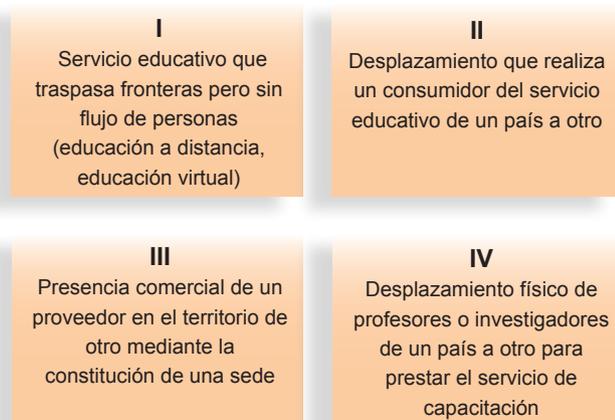
comercial, está orientado a fines lucrativos especialmente y, el segundo, de orden académico-curricular, busca integrar la dimensión internacional (lo económico, social, político y cultural) con las funciones sustantivas del quehacer universitario: docencia, investigación y proyección social (Paipa y Parra, 2007).

Enfoque comercial

Una primera forma de entender la internacionalización es reducirla casi de manera exclusiva a su dimensión económica. Expresiones como “educación transnacional” o “educación sin fronteras” utilizadas para describir movimientos reales o virtuales de profesores, estudiantes y programas de un país a otro, reflejan la concepción de la educación superior como un producto sujeto a las leyes del mercado, y de la universidades como empresas de servicio obligadas por la dinámica económica a expandirse, a diversificar productos, a generar ventajas competitivas que les permita mantenerse y crecer, hasta tal punto que para países como el Reino Unido, Australia, Canadá y Estados Unidos el reclutamiento de estudiantes internacionales (de postgrados específicamente), en programas tanto virtuales como presenciales constituye un renglón de ingresos significativo, que para el caso de Estados Unidos, está cerca de 12 mil millones de dólares por año (Altbach y Knight, 2006).

Desde el punto de vista comercial, según Botero (2006) la internacionalización de los servicios educativos reviste cuatro posibles modalidades como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Modalidades de internacionalización



Las dos primeras modalidades son las más tradicionales dado que no implican el desplazamiento de personal de la institución, el establecimiento de campus filiales o la compra de instituciones que estén presentes en otros países, aspectos estos que hacen más compleja la prestación del servicio educativo.

Cabe señalar que el enfoque comercial de la internacionalización es ventana de oportunidades para lograr que las instituciones de educación generen acciones en pro de la consecución de recursos económicos para apoyar las funciones propias del quehacer universitario. Sin embargo, no puede confundirse el fin con los medios, sin lo cual se estaría dejando de lado el fin mismo de la universidad.

Enfoque académico-curricular

Una segunda forma de entender la internacionalización de la educación superior es definirla como las políticas y estrategias pedagógicas y curriculares, adoptadas por las universidades con la intención de aprovechar la globalización en beneficio de la calidad de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección o extensión social.

Con otras palabras: el enfoque académico-curricular de la internacionalización es el desarrollo de las funciones propias de la universidad con un sentido de apertura, de comunicación e interacción internacional. Se trata de superar, no solo ni principalmente las fronteras territoriales, sino las fronteras sociales, lingüísticas y culturales, para lograr un aprovechamiento solidario de los adelantos científicos y tecnológicos de los diferentes países, así como un acceso más democrático y equitativo al conocimiento.

En este mismo sentido, Nilsson (2000) y Gacel-Ávila (2003), coinciden en afirmar que en la sociedad globalizada, en donde están inmersas las instituciones de educación superior, tienen el compromiso de formar a los educandos con capacidad de competir en el ámbito internacional. Es decir, que tengan las capacidades suficientes y necesarias para trabajar en el lugar, cualquiera que sea, donde les corresponda hacerlo. *“Un currículo que da conocimiento internacional e intercultural y desarrolla habilidades*

en este campo, busca preparar estudiantes para realizarse (profesional social, emocionalmente), en un contexto internacional y multicultural” (Nilsson, 2000).

El enfoque académico-curricular de la internacionalización se centra en la dimensión formativa de la universidad, por lo tanto se define en términos de finalidades y de medios educativos, y no con categorías económicas y de mercado. En este orden de ideas, la globalización plantea a la educación superior retos de naturaleza pedagógica más que económica y, en consecuencia, las respuestas de la institución deberán ser de carácter didáctico y pedagógico, aunque sin ignorar la necesidad de innovar en las estrategias de comerciales, que exigen las nuevas realidades del mercado (Paipa y Parra, 2007).

Hacia la internacionalización mediante una propuesta curricular centrada en competencias

Realmente no es una tarea sencilla determinar los contenidos y las estrategias curriculares para satisfacer las demandas de la internacionalización desde el enfoque académico-curricular. Desde el punto de vista de los autores de este artículo, caben al menos dos alternativas: la primera, dar respuesta a través de los contenidos de enseñanza y, la segunda, mediante de la formación por competencias profesionales.

La alternativa de dar respuesta mediante la incorporación de contenidos fue la primera en presentarse durante la década de los noventa, antes de la irrupción y auge del concepto de las competencias en el ámbito educativo. En esta tendencia pueden situarse, entre otros, a McKellin (1996), quien considera que los mecanismos necesarios para favorecer la internacionalización del currículo giran en torno a la inclusión de aspectos internacionales en las disciplinas académicas, profesionales y técnicas. También se encuentra la respuesta de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OECD), que propone hasta 9 tipos de currículos para responder a la internacionalización.

Sin embargo, esta solución tropieza con numerosas dificultades, como la unificación de planes de

estudio entre instituciones de diferente naturaleza jurídica (cantidad y tipo de asignaturas, extensión y contenido de los sílabos), de diferentes contextos culturales, y de países que tienen sus propios marcos legales. La unificación de planes de estudio supone, además, haber superado previamente otro problema: el de la unificación u homologación de las titulaciones universitarias. Problema éste profundamente complejo, pues en la nomenclatura de las titulaciones intervienen desde factores de carácter epistemológico, hasta aspectos relacionados con la tradición cultural del país.

Todavía resta un obstáculo tanto o más difícil de superar que los anteriores: los criterios de evaluación de los aprendizajes y los modos de expresar esa evaluación. No significa que estas dificultades sean insuperables; de hecho, existen acuerdos internacionales sobre homologación de títulos y unificación de planes de estudio, como el Acuerdo de Bolonia para Europa, o el Convenio Andrés Bello entre varios países suramericanos. Han surgido también agencias internacionales de diverso origen, para la acreditación de programas académicos, y otras dedicadas a la certificación internacional de competencias profesionales. No obstante, si bien son iniciativas interesantes y viables, no dejan de ser una amenaza, tenue de momento, contra la autonomía académica universitaria.

¿Cómo lograr, entonces, una cierta unidad en los currículos universitarios, de modo que respondan a las exigencias de la internacionalización y, a la vez, que respete las diferencias culturales y la identidad institucional de cada universidad?

La propuesta de los autores de este artículo, es que se busque esa unidad no en los contenidos curriculares, sino en las finalidades próximas del currículo, lo cual está muy relacionado con el desarrollo de las competencias pertinentes a cada profesión. Dicho de otro modo, en ocasiones puede resultar más fácil y eficaz lograr acuerdos sobre los fines que sobre los medios. Más aún, si esos fines pueden formularse en términos operativos y, que por lo tanto, permitan una constatación fáctica, evidente de sus cometidos. Se trata, entonces, de acordar los “qué” y no los “cómo”, dejando a cada institución de educación superior la elección de los medios para alcanzarlos.

Los “cómo”, es decir los medios, se pueden identificar con los planes de estudio, con las estrategias pedagógicas y con los procesos administrativos de la educación superior. Los “qué” vendrían a identificarse con los fines próximos de la educación superior, que en el marco de análisis que se propone en este trabajo, son las respuestas a las exigencias de la internacionalización. Sin embargo, para responder a dichas exigencias es preciso que los “qué” sean comprendidos, aceptados y constatados por todos de una misma manera; para ello deben ser formulados en términos operativos, deben expresar acciones observables y, en cierta medida, presumibles y repetibles. Esto se consigue formulando los fines curriculares de la educación superior en términos de competencias.

Ahora, es sabido que existe una amplia gama de definiciones y de propuestas tipológicas de competencias (González Bernal, 2006). Sin el ánimo de hacer una presentación exhaustiva sobre dichas definiciones y tipologías, a continuación se hace mención de algunas de ellas con el fin de mostrar por qué las competencias se convierten en un camino válido para facilitar los procesos de internacionalización en la educación superior desde un enfoque académico-curricular.

Aproximación a las competencias

El concepto, al parecer se originó en el campo de la lingüística en los trabajos desarrollados por Noam Chomsky. Posteriormente, fue apropiado por la psicología en un intento de ver una posible explicación del funcionamiento de la mente.

A finales de los años 80 y comienzos de los 90, y gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información, se generaron nuevos retos para la industria, dada la necesidad de responder cada vez más rápido a las exigencias del mundo globalizado. Esto permitió que así el concepto de competencia migrara al mundo empresarial en donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, para establecer las etapas puntuales en las que se debe formar a un operario en la adquisición de las habilidades que le permitan un desempeño eficiente en su labor (Díaz Barriga, 2006).

La definición del término competencia es un ejercicio complejo, pues instala en sí una serie de nociones

tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación entre educación y sociedad, las prácticas de enseñanza y su respectiva evaluación y la capacitación de los docentes, entre otras (Gómez Roldán, 2005).

Una enunciación amplia del concepto puede definirse como “aquellas capacidades que todo ser humano requiere para resolver problemas, de manera eficaz y autónoma frente a las situaciones que se le presentan en el tránsito de la vida, personal y laboral. Dichas capacidades se fundamentan en un saber profundo, que no sólo implican el saber qué o el saber cómo sino el saber ser persona frente a un mundo complejo en continuo cambio y cada vez más competitivo” (Beneitone, *et al.*, 2007). Con rasgos similares, Bogoya, *et al.* (2000) define la competencia como “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido”.

Por su parte, Cullen (1996) señala que las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar, y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.

Desde una postura más crítica sobre el papel de las universidades frente a los procesos de formación, Ronald Barnett (2001) considera que en la noción de competencia puede darse dos versiones, la primera hace referencia a la forma académica de la competencia la cual es construida en torno a los dominios disciplinares por parte del estudiante y, la segunda es la concepción operacional que hace referencia a los desempeños esperados por parte de la sociedad. Sin embargo, el enfoque planteado por Barnett, va mucho más allá la instrumentación de los conocimientos y otorga el espacio necesario para educar a los estudiantes para la vida.

Finalmente, la definición propuesta por el Proyecto ALFA Tuning (2006) es la siguiente: “las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades, las cuales deben ser fomentadas desde los programas educativos”.

Si bien, se estará dejando por fuera de este trabajo otras tantas definiciones y enfoques, lo cierto es que con las presentadas se puede establecer que una competencia, en general, se caracteriza por que hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos que al mismo tiempo reclaman el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes y valores y, finalmente es imprescindible la existencia de una situación concreta en donde se pueda manifestar la competencia como tal. En otras palabras, se puede afirmar que cuando se hace referencia a las competencias se está haciendo alusión al conocimiento y a la acción.

Múltiples clasificaciones y tipologías de las competencias

Son numerosas las clasificaciones de las competencias, como consecuencia de los criterios que se utilizan. Según nuestro análisis los criterios de clasificación

de las competencias son de dos tipos: el centrado en el desempeño y el que se centra en dimensión cognitiva-actitudinal del conocimiento. El primero se refiere al contexto laboral y a los tipos de actividades profesionales para los que el sujeto es preparado. El segundo se refiere al tipo de conocimientos y habilidades de conducta que debe dominar para realizar con acierto su actividad (Christensen, 2008).

En la tabla 1 se hace una breve descripción sobre las algunas posturas que diferentes autores han dado según los dos criterios de clasificación citados.

Igualmente, al visualizar las diferentes tipologías se puede afirmar que la generalidad o la especificidad de una competencia es lo que permite a diferentes profesiones el poder acercarse y sostener un diálogo para llegar a la solución de un problema desde visiones particulares es decir, desde el enfoque propio de cada profesión.

Tabla 1. Clasificación de las competencias en dos dimensiones

Competencias centradas en el desempeño				
Gallego (2000) Establece dos categorías: las competencias diferenciadoras y las competencias de umbral	Las competencias diferenciadoras posibilitan que una persona tenga un desempeño muy superior a cualquier otra, bajo las mismas condiciones.		Las competencias de umbral con aquellas que permiten un desempeño suficiente para realizar una tarea determinada.	
Echeverría (1999) Define cuatro categorías generales: técnicas, metodológicas, participativas y personales.	Las competencias técnicas hacen referencia al conjunto de conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas propias de un quehacer laboral.	Las competencias metodológicas incluyen los conocimientos y destrezas necesarios para efectuar el análisis y resolución de problemas	Las competencias participativas, refieren a aquellas habilidades que permiten un trabajo colaborativo y en equipo.	Las competencias personales se orientan a las actitudes que permiten una participación activa en el trabajo y habilidades en la toma de dediciones.
Competencias centradas en la dimensión cognitiva-actitudinal				
Vargas (1999) Divide las competencias en básicas, genéricas y específicas	Las competencias básicas son aquellas que se desarrollan para que una persona tenga la capacidad de vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Constituyen la base sobre la cual se desarrollan las demás competencias. Son propias de la educación básica y media. Posibilitan el análisis, comprensión y solución de problemas de la vida cotidiana.	Las competencias genéricas son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones. En la educación superior, permiten facilitar los procesos de movilidad académica. Aumentan las posibilidades de empleabilidad, permiten al profesional una fácil adaptación a los diferentes entornos laborales, no están ligadas a una ocupación en particular Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje y su desempeño puede evaluarse.	Las competencias específicas/profesionales, al contrario de las genéricas, hacen parte del cuerpo especializado de una ocupación o profesión. Se caracterizan por su alto grado de especialización que requieren pprocesos educativos también especializados. Este tipo de competencias son las que sustentan y argumentan la existencia de cada profesión u ocupación.	

<p>Proyecto Tuning Europa y Tuning América Latina</p> <p>(Beneitone, <i>et al.</i>, 2007)</p> <p>Las competencias se clasifican en genéricas y específicas.</p>	<p>Las competencias básicas son aquellas que se desarrollan para que una persona tenga la capacidad de vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral.</p> <p>Constituyen la base sobre la cual se desarrollan las demás competencias.</p> <p>Son propias de la educación básica y media.</p> <p>Posibilitan el análisis, comprensión y solución de problemas de la vida cotidiana.</p>	<p>Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que resultan comunes a cualquier programa de formación profesional.</p> <p>En este sentido, la capacidad de aprender, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, entre otras, son aspectos comunes, sino a todas, lo son a la mayoría de los programas profesionales.</p>	<p>Las competencias específicas hacen referencia a los “métodos y técnicas” propios de cada disciplina, según el área de conocimiento.</p>
---	--	--	--

Un currículo centrado en competencias

Según lo visto hasta este punto, queda claro que para enfrentar con acierto los retos de la internacionalización, la educación superior debe formar sujetos capaces de actuar con certeza en los ámbitos profesional, social y emocional, en contextos altamente dinámicos y multiculturales. Sujetos no solo adaptativos, sino principalmente propositivos, en condiciones de aportar a la sociedad en la que se encuentren. Una persona así formada posee no solo conocimientos, sino que fundamentalmente está dotado de las habilidades y disposiciones afectivas necesarias para convertir los conocimientos que posee en acciones adecuadas, en coherencia con las características del contexto en el que se encuentre, para lograr las finalidades personales o corporativas que se haya propuesto.

Parecería evidente, entonces, que un currículo de formación profesional centrado en contenidos de enseñanza es “insuficiente” para responder a las exigencias de la internacionalización. Se impone así la necesidad de replantear el enfoque curricular de la educación superior, lo que supone también reconsiderar la evaluación, las estrategias didácticas y la formación de los profesores. Por exigencias propias del tipo de trabajo que se presenta, no es posible desarrollar aquí las consecuencias, que se acaban de mencionar, de centrar la educación superior en la formación de competencias. Solo se hará referencia brevemente al enfoque curricular por competencias.

Un currículo centrado en los contenidos exige y supone una secuenciación temática, que se resuelve

en términos de asignaturas o materias que se suceden en un determinado orden. Con frecuencia los criterios de secuenciación son poco claros y acaban por obedecer más a razones administrativas que razones pedagógicas y epistemológicas.

La articulación entre los contenidos termina por ser puramente temporal, con riesgos de reiteraciones y vacíos. Otros puntos críticos en este enfoque curricular son la evaluación del aprendizaje, no tanto en su dimensión técnico-procedimental, como sí en los criterios y objetos de valuación. Con frecuencia las asignaturas de este tipo de currículos terminan aisladas entre sí; con sus propias finalidades, criterios de evaluación y secuencia temática, al arbitrio del docente que las imparte. Fácilmente, entonces, la intencionalidad formativa se dispersa y se diluye, hasta el punto de que realmente no se puede prever con acierto el perfil profesional de los egresados.

Por su parte, un currículo basado en competencias parte del estudio y análisis del contexto local, regional, nacional e internacional como factor determinante en la identificación de las necesidades que justifican y sustentan la presencia de un programa académico. Una vez detectadas, es necesario trabajar detenidamente en el proceso de categorización, jerarquización y priorización de las mismas, a fin de garantizar una formación que imprima la identidad que cada institución universitaria quiere en sus egresados, así como también garantizar la pertinencia específica de cada profesión. Estas necesidades se traducen en términos de competencias y, por un proceso de análisis, se determinan a partir de ellas los contenidos de enseñanza y los criterios de evaluación

(Vargas Leyva, 2008). En otras palabras, a través de un currículo basado en competencias se garantiza en mayor medida la pertinencia de la formación profesional, se establecen criterios claros y objetivos para la secuenciación de contenidos y para la evaluación de aprendizajes (González Bernal, 2008).

Síntesis conclusiva

Después de los aspectos presentados en este artículo se puede decir que la internacionalización es una exigencia ineludible de la educación superior, como consecuencia del fenómeno de la globalización. De no incorporar esta tendencia, la institución universitaria corre el grave riesgo de perder su pertinencia social como institución educativa.

El reto que plantea la internacionalización a la educación superior es el de conseguir que los estudiantes de pregrado o posgrado estén al tanto de los adelantos tecnológicos y científicos que ocurren fronteras afuera de su propio país; que logren una comprensión más profunda de los problemas locales y globales para proponer nuevas alternativas de solución.

Internacionalizar la educación superior, según el enfoque académico-curricular, significa formar a

los estudiantes universitarios para actuar con acierto ético y técnico en las dimensiones profesional, social y emocional; en contextos dinámicos y multiculturales. Formar sujetos propositivos, que estén en condiciones de aportar a la sociedad en la desarrollen su labor profesional.

Un camino para lograr satisfacer las exigencias de la internacionalización es la formación en competencias, más que la centrada en conocimientos. Esto supone y exige una reconsideración de los currículos universitarios, que deberán centrarse no solo en objetos de aprendizaje, sino principalmente en el desarrollo de competencias.

En el marco de la internacionalización del currículo una competencia debe ser considerada como la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le confieren al futuro profesional las cualidades necesarias para afrontar de manera idónea los problemas propios de su campo disciplinar, así como también lograr que con el aporte de sus soluciones, creativas e innovadoras, se contribuya al desarrollo empresarial, local, regional, nacional e internacional desde una perspectiva cultural, social y económica, es decir, que se comporte como ciudadano responsable y comprometido con la sociedad.

Referencias

- Altbach, P. (2004). *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World*, Tertiary Education and Management, Vol.10, N° 1, pp. 3 - 25.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006). *Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades*. Perfiles Educativos, Vol. 28, N° 12, pp. 13-39.
- Arum, S.; Van de Water, J. y Klasek, J., (Ed.). (1992). *The need for a definition of international education in U.S. universities*. En: *Bridges to the future: Strategies for Internationalizing Higher*. Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Colección: Biblioteca de educación. Educación superior, 3. Editorial Gedisa, pp. 288.
- Beneitone, P.; Esquetin, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (Ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Gröningen.
- Bogoya, D.; Vinet, M. y Restrepo, G. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Botero, J. (2006). *Retos y oportunidades de la educación frente al TLC*. Revista de ingeniería, N° 24, pp. 109-111.
- Brunner, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información; Preal*, Santiago de Chile, Documento N° 16, enero.
- Castellanos, J. y Luna, C. (2009). *La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 49, N° 7, pp. 1-10.
- Christensen, H. (2008). *De las competencias a los objetivos educacionales*, En: *Ciencia e ingeniería en la formación de ingenieros para el siglo XXI*. ACOFI; Bogotá, pp. 42 – 58.
- Cullen, C. (1996). *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de competencias*

- científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. Novedades Educativas, N°. 62, pp. 20-32.
- De Wit, H.; Jaramillo, C.; Gacel-Avila, J. y Knight, J. (Ed.). (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial, Mayol Ediciones, Bogotá, pp. 380.
- De Wit, H.; Jaramillo, C.; Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (Ed.). (2005). Higher Education in Latin America: The International Dimension. Washington: The World Bank.
- De Zan, A. T. y Paipa, L.A. (2009). Lineamientos curriculares del programa de ingeniería industrial desde el enfoque por competencias. Facultad de Ingeniería, Universidad de La Sabana, Colombia, Bogotá.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006) El enfoque de competencias en educación. Perfiles Educativos. Vol. 28, N°. 111, pp. 7-36.
- Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (1999). Formación para el desarrollo de la profesionalidad. CEDEFOR, Tesalónica.
- Gacel-Ávila, J. (1999). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos: Organización Universitaria Interamericana, AMPEI, Ford Foundation, Guadalajara, pp. 210.
- Gacel-Ávila, J., (2003). La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 390.
- Gallego, M. (2000). Gestión Humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Revista Universitaria EAFIT, 119, pp. 63-71.
- Goldin, I. y Reinert, K. (2005). Globalización y pobreza. Alfaomega Grupo Editor Argentino S.A., Buenos Aires, pp. 64.
- Gómez Roldán, I. (2005) Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas, Educación y Educadores. Vol.8, pp. 45-66.
- González Bernal, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación superior. Educación y Educadores, Vol. 9, N°. 2, pp. 95-117.
- González Bernal, M. (2008), Alcance y límites de un currículo basado en competencias, Educación y Educadores, Vol. 11, N°.1, pp. 69-102.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. (Monografía investigativa No 7). Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- Knight, J. y De Wit, H. (Ed.) (1997). Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: Asociación Europea para Educación Internacional.
- McKellin, K. (1996). Anticipating the future, Workshops and resources for internationalizing the post secondary Campus. 2 Ed. British Columbia Centre for International Education, Vancouver.
- Nilsson, B. (2000). Internationalizing the curriculum. En: P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wachter (Eds.), Internationalisation at home: A position paper, Amsterdam: European Association for International Education, pp. 21-27.
- Paipa, L.A., y Parra, C. (2007). Competencias: lenguaje común para la internacionalización de los currículos de la educación superior. Ponencia del 2º Congreso Internacional E&D: “Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo”, Puebla, México, pp. 410-422.
- Parra M., Ciro. (2005). La universidad, institución social. Estudios Sobre Educación, N°. 9, pp.145-165.
- Proyecto ALFA Tuning – América Latina. Cuarta Reunión General. Bruselas, 14 al 16 de Junio de 2006.
- Sen, A. (1997). Bienestar, Justicia y Mercado. Paidós, Barcelona, pp.156.
- Stiglitz, J. (2004). El malestar en la globalización. Santillana Ediciones Generales, S.L., Madrid, pp. 447.
- Tomlinson, J. (1999). Globalización y cultura. Oxford University Press, México, pp. 264.
- Torres, C.A. (2007). Globalización y Educación Superior en las Américas. Theomai Journal. Society and Development Studies, 15, pp. 58 – 72.
- Van der Wende, M. (1997). Missing Links: The relationship between national policies for internationalization of higher education in general. National Policies for Internationalization of Higher Education in Europe. Estocolmo: Agencia Nacional para la Educación Superior.
- Van der Wende, M. (1997). “Internationalizing the curriculum in dutch higher education: An international comparative perspective”. Journal of Studies in International Education, Vol. 1, N°. 2, pp. 53-72.
- Vargas Leyva, R. (2008), Diseño curricular por competencias, ANFEI, México.
- Vargas, F. (1999). La formación por competencias: una opción para mejorar la capacitación. Revista ANDI, N° 160, pp. 46-53.
- Wattiez, L., Quiñones, C. y Gamarra, M. (2007). “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning 2004-2007”. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España.

Sobre los autores

Arturo T. De Zan

Ingeniero Industrial (Universidad Católica Argentina), Doctor por la Universidad Politécnica de Cataluña (Estadística e investigación operativa), Director de Programa de Ingeniería Industrial de la Universidad de La Sabana. Chía (Colombia).
arturo.de.zan@unisabana.edu.co

Luis Alfredo Paipa Galeano

Ingeniero de Producción Agroindustrial (Universidad de La Sabana). Magister en Educación (Universidad de La Sabana). Doctor (c) en Ingeniería Aplicada (Universidad de Navarra)

Profesor tiempo completo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Sabana, Chía (Colombia).
Luis.paipa@unisabana.edu.co

Ciro Parra Moreno

Licenciado en administración y supervisión Educativa (la Universidad de la Sabana). Doctor en Pedagogía (la Universidad de Navarra). Director de la Maestría en Educación y del Grupo de Investigación, Educación y Educadores. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Chía (Colombia).
ciro.parra@unisabana.edu.co

Los puntos de vista expresados en este artículo no reflejan necesariamente la opinión de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.