



SUA(y)ED
Filosofía / Letras



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**OFERTA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL PARA ESTUDIOS DE POSGRADO EN
MODALIDADES NO PRESENCIALES
EN EL REINO UNIDO**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA**

CLAUDIA GUZMÁN SILVA

ASESORA:

DRA. EN C. MARÍA LUISA ILEANA ROJAS MORENO

CD. UNIVERSITARIA, CD. MX., JUNIO DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La presente tesina fue realizada en el marco del **Programa de Actividades del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN403813** “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”. En este sentido hago expreso mi agradecimiento por todo el apoyo institucional recibido en mi condición de becaria del citado Proyecto.

ÍNDICE

Tabla de abreviaturas.....	3
Introducción.....	4
CAPÍTULO 1	12
LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO DE LA ES.....	12
1.1 ES y Universidades: breve historia de un vínculo académico.....	12
1.2 Panorama socioeconómico internacional: segunda mitad del siglo XX y siglo XXI.....	14
1.3 Internacionalización de la ES.....	20
1.4 Virtualización de la ES.....	25
1.5 Movilidad estudiantil.....	29
1.6 Movilidad Virtual.....	32
CAPÍTULO 2	38
LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN EL MARCO DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL REINO UNIDO.....	38
2.1 Perfil abreviado del Reino Unido (historia, geografía y demografía).....	39
2.2 Contexto económico actual.....	44
2.3 Construcción sociohistórica del sistema educativo del Reino Unido.....	47
2.4 Actualidad de los estudios de posgrado en el Reino Unido.....	61
CAPÍTULO 3	69
LA OFERTA DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN MNP EN EL REINO UNIDO Y LA FACTIBILIDAD DE CREAR ESQUEMAS DE MV PARA ESTUDIANTES MEXICANOS.....	69
3.1 Caracterización de la oferta de posgrados en modalidades no presenciales en el Reino Unido.....	69
3.2 Requisitos y criterios de admisión para estudiantes mexicanos.....	82
3.3 Ventajas y limitaciones de la Movilidad Virtual.....	86
Comentarios finales.....	89
Fuentes consultadas.....	95
Anexo 1. Estructura y organización de niveles del sistema educativo del Reino Unido.....	105

Tabla de abreviaturas

Abreviatura o sigla	Referencia
BC	Consejo Británico
BM	Banco Mundial
CMES	Conferencia Mundial sobre la ES
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
EEES	Espacio Europeo de ES
ES	Educación Superior
ESMNP	ES en Modalidades No Presenciales
ET	Educación Transnacional
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituciones de ES
LLL	Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MNP	Modalidades No Presenciales
MP	Movilidad Presencial
MV	Movilidad Virtual
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (por sus siglas en inglés)
PMNP	Posgrados en Modalidades No Presenciales
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
QAA	Agencia de Control de Calidad
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistemas de Educación Superior
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TOEFL	Test of English as a Foreign Language Internet Based Test
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

El presente trabajo de investigación concretado en la modalidad de tesina se elaboró en el marco del Proyecto PAPIIT IN-403813 “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, coordinado por la Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno en colaboración con la Dra. Zaira Navarrete Cazales.

En el contexto académico-institucional citado se tuvo la oportunidad de participar en distintos espacios de formación y discusión teórico-metodológica como el Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC), congresos y otros eventos sobre temáticas afines a la teoría y la metodología de la educación comparada e internacionalización de la Educación Superior (ES), así como en foros y simposios sobre el proceso de virtualización e incorporación de las TIC en la ES. La categorización ES se utiliza para hacer referencia a la formación impartida al completar el ciclo de educación secundaria (equivalente a la educación media superior en México) que comprende los estudios profesionales, cursos de actualización y especialización, maestría y doctorado. Esta denominación es ampliamente utilizada por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO por sus siglas en inglés) aunque el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) emplean la expresión Educación Terciaria en sustitución de la categoría ES.

La experiencia obtenida en la participación de estos espacios formativos en el marco del proyecto de referencia permitió conocer cómo operan los procesos de virtualización e internacionalización de ES a nivel nacional e internacional. En paralelo, la colaboración en las actividades del proyecto citado tal como la sistematización de información recabada en fuentes especializadas permitió la aproximación a las distintas etapas de un proyecto de investigación. Asimismo, se

participó en el diseño de distintos instrumentos de investigación,¹ en las tareas de acopio, sistematización y análisis de la información, al mismo tiempo que se participó en las actividades de presentación y difusión de avances y resultados² de investigación del proyecto PAPIIT de referencia.

La experiencia obtenida en el marco de las actividades en el proyecto citado proporcionó referencias guía para analizar la oferta de posgrados en modalidades no presenciales (PMNP) en el Reino Unido, tomando como punto de partida el ejercicio de análisis de la oferta de ES en Modalidades No Presenciales (ESMNP) presentado en la versión preliminar del Diagnóstico Nacional de ES en Modalidades no Presenciales (Rojas Moreno et al, 2015).

El propósito central del citado proyecto fue la preparación de un estado del conocimiento de corte comparativo que caracterizara la práctica docente de los profesores del SUAyED /FFyL, con énfasis en los procesos de incorporación y manejo de las TIC en las modalidades de enseñanza no presenciales. Lo anterior, con el fin de realizar un análisis de las ventajas y limitaciones que aporta la creciente tendencia de la virtualización de la ES. Una de las perspectivas que se adoptó para abordar el objeto de estudio fue la caracterización de las MNP como una opción de formación académica y profesional en el marco de los procesos de virtualización e internacionalización de la ES, a partir de la cual se elaboró un diagnóstico nacional sobre la oferta nacional de ES en MNP. La caracterización panorámica de este subsistema brindó criterios guía para la estrategia metodológica de presente trabajo, que tiene como objetivo analizar las características de la oferta de estudios de posgrado en MNP en el Reino Unido y las condiciones de aplicabilidad en el

¹ Se indican aquí tareas como las siguientes: a) el diseño del Cuestionario para profesores del SUAyED sobre el uso de TIC en su práctica docente y b) la construcción de la base de datos del Diagnóstico Nacional de Oferta de ES en Modalidades no Presenciales, entre otros.

² Los eventos de referencia fueron: a) el “Foro de Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en la ES” en octubre de 2014; b) la “Presentación de avances del Proyecto DGAPA-PAPIIT IN403813 ” durante el programa de actividades del Seminario Especializado en Construcción metodológica para la investigación comparada en educación, en diciembre de 2014; c) “el II Encuentro de Educación Internacional y Comparada” en mayo de 2015; d) el “Foro de la Información y la Comunicación: políticas, investigaciones y aplicaciones en ES” en septiembre de 2015, e) el “3er Coloquio de Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras” ;y f) el “Simposio Internacionalización de la Educación y Estudios Comparados” entre otros.

contexto mexicano para valorar las ventajas y limitaciones que aporta la incorporación y manejo de las TIC en las MNP como alternativa para favorecer la participación de estudiantes nacionales en programas de posgrado en el país de referencia, en el contexto de los procesos de virtualización e internacionalización de la ES.

Asimismo, en el marco del multicitado proyecto se consideró la formación de recursos humanos para la investigación y el apoyo, a través de la participación en el proyecto, de la elaboración de trabajos de titulación, espacio académico en el cual se articuló la presente tesina. Con base en este referente y para efectos de la investigación aquí referida, las preguntas planteadas son las siguientes:

- ¿De qué manera los procesos de virtualización de la educación superior, específicamente la oferta de posgrados, pueden apoyar la movilidad estudiantil y, por consiguiente, promover la internacionalización de la ES?
- ¿En qué condiciones se desarrolla la referida movilidad estudiantil para la oferta de posgrado en modalidades no presenciales, concretamente en el caso de Reino Unido?
- ¿Cómo se caracteriza los programas de estudio de la citada oferta educativa?
- ¿Cuáles rasgos se consideran como ventajas y/o limitaciones que influyen en la participación de aspirantes mexicanos?

Derivado de lo anterior se propuso el logro de los siguientes objetivos:

- Caracterizar la movilidad estudiantil en el contexto de la educación superior en el siglo XXI.
- Caracterizar la oferta educativa de posgrado en modalidades no presenciales en el Reino Unido.
- Analizar las condiciones de aplicabilidad de la oferta educativa de posgrado en modalidades no presenciales en el Reino Unido con estudiantes mexicanos.

- Ubicar ventajas y/o limitaciones de la denominada Movilidad Virtual (MV), destacando algunas consideraciones y recomendaciones *ad hoc*.

La elección del caso de Reino Unido está basada en los siguientes aspectos. El sistema de educación superior del Reino Unido es reconocido a nivel global por su calidad y prestigio. Dicho sistema cuenta con más 160 IES, de las cuales 10, figuran entre las 100 mejores en los rankings internacionales. Asimismo, el Reino Unido dispone de un sistema de aseguramiento de calidad reconocido internacionalmente. Todas las IES de este país se someten a estrictos controles gubernamentales de calidad y cada año es publicada una lista con las IES autorizadas para otorgar títulos oficiales. Por otra parte, el sistema de enseñanza del Reino Unido está diseñado para promover el pensamiento crítico por medio del debate, combinando casos prácticos y métodos innovadores de enseñanza en ambientes de aprendizaje de alta tecnología, ofreciendo una amplia gama de programas educativos (British Council, 2017).

Asimismo, el sistema educativo de referencia está considerado líder mundial en calidad de investigación, situándose por encima de los Estados Unidos de Norteamérica. A todo lo anterior se añade el hecho de contar con matrícula de estudiantes internacionales de más de 442, 000 estudiantes, misma que se incrementa año con año (British Council, 2017).

Por lo que se refiere a las argumentaciones que sustentaron la presente investigación, se destacan aquí las siguientes:

- 1) A partir de la implementación de las TIC se puede identificar una tendencia creciente hacia la virtualización de la ES, situación que ha permitido ampliar cada vez más la cobertura y el acceso en este nivel educativo.
- 2) Por otra parte, un elemento central de la internacionalización de la ES lo constituye la movilidad estudiantil internacional, condición que ha visto incrementar su importancia, como consecuencia de los procesos de integración global.
- 3) En relación con los puntos anteriores, el surgimiento de nuevas modalidades de movilidad estudiantil soportadas en el uso de las TIC representa una alternativa para

facilitar a los estudiantes experiencias académicas en el extranjero de forma no presencial.

Con base en lo anterior, se definieron las bases generales para abordar en este trabajo el tema de la movilidad estudiantil en la oferta educativa de posgrados en modalidades no presenciales en el Reino Unido. Como parte del soporte teórico-metodológico vinculado con la realización del citado Proyecto PAPIIT se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

- Virtualización de la ES: esta categoría alude al creciente proceso de digitalización de las actividades y procesos de gestión, enseñanza, aprendizaje e investigación de la ES. Esta categorización, se realizó con base a los trabajos de autores especializados en el tema, como Silvio (2000) y Rama (2012).
- Oferta de posgrados en modalidades no presenciales: con esta categorización definida con base en los documentos de la UNESCO (2002) se ubica la oferta educativa en posgrados que las Instituciones de Educación Superior³ (IES) ofrecen en modalidades no presenciales y que se encuentra soportadas en la utilización de las TIC, entre las que se incluyen las siguientes denominaciones: *online programme*, *distance learning*, *online distance learning*, entre otras.
- Internacionalización de la ES: con esta categoría se hace referencia al conjunto de estrategias y políticas que IES y gobiernos despliegan como respuesta a los procesos de difusión y estandarización de la globalización, como la presencia envolvente de las TIC, una economía mundial cada más integrada, el surgimiento de una red internacional del conocimiento, principalmente. Esta categoría de análisis se abordó con base en los aportes de autores contemporáneos que han desarrollado la temática de la Internacionalización de la ES, como Meyer y Ramírez (2002) y Schriewer (1997).

³ Para efectos de la presente investigación, a partir de esta indicación y en adelante se utilizará la categorización de IES para denominar al conjunto de instituciones (públicas o privadas), trátase de universidades, institutos politécnicos, institutos tecnológicos, escuelas de estudios superiores, centros de investigación, *community colleges*, etcétera, que ofertan programas de formación profesional y de posgrado (*World Bank*, 2015).

- Movilidad estudiantil: con esta categoría se hace referencia al desplazamiento que estudiantes de IES realizan hacia otras instituciones — ya sean nacionales o internacionales— con el propósito de participar en programas académicos y proyectos de investigación. Para su abordaje se recuperaron los trabajos de García Palma (2013) y de Reyes González (2012), entre otros.
- Movilidad Virtual: esta categorización se utilizó para delimitar las nuevas modalidades de movilidad estudiantil no presenciales soportadas en entornos virtuales y en el uso de las TIC, con el propósito de facilitar experiencias académicas en el extranjero a los estudiantes sin abandonar su lugar de origen. Esta categoría de análisis se delimitó con base a los aportes del proyecto *Being Mobile* (2006) y Tereseviciene (2009), entre otros.

Metodología de trabajo

Para caracterizar la oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, primero se procedió a identificar el número de IES que tienen el estatus de entidades reconocidas⁴.” Para ello se consultó la lista de IES que cuentan dicho estatus publicada por el gobierno del Reino Unido. Posteriormente, se visitaron los portales web de cada una de las IES enlistadas con el fin de determinar el número de IES que contaba con oferta de estudios de posgrados en MNP, así como para clasificarlas por país de origen. De un total de 164 IES, se identificó que 72 de ellas (44%) ofertaba posgrados en MNP, de las cuales 6 correspondieron a Escocia, 4 a Gales, 2 a Irlanda del Norte y 60 a Inglaterra.

En vista de que en este último país se ubicó el mayor número de IES con oferta de estudios de posgrado en MNP, se seleccionaron únicamente cinco casos tomando como criterio guía el de tratarse de IES destacadas en el *Academic Ranking of World*

⁴ En el Reino Unido, la facultad de otorgar títulos oficiales está regulada por la ley. El término “entidades reconocidas” es utilizado para designar a las IES que están facultadas para emitir títulos oficiales de ES, ya sea por medio de Carta Real o Ley Parlamentaria. Por otra parte, las IES que carecen de la facultad para emitir títulos oficiales reciben la denominación de “entidades catalogadas” (*listed bodies*). Si bien, este tipo de instituciones ofrecen programas de ES, el título correspondiente solo puede ser emitido por algunas de las entidades reconocidas. Disponible en <https://www.gov.uk/check-a-university-is-officially-recognised/overview>

Universities (ARWU, 2017). Así, se delimitó una muestra lo más representativa posible con un total de 16 casos distribuidos como se muestra a continuación:

Tabla 1. IES con oferta de estudios de posgrado en MNP

País	Número de instituciones	Instituciones
Inglaterra	5	The University of Manchester, The University of Liverpool, University of Southampton, University of Leeds, Imperial College London.
Escocia	5	University of Glasgow, The University of Edinburgh, The University of Aberdeen, Heriot Watt University, University of the Highlands and Islands.
Gales	4	Cardiff University, University of Wales Trinity Saint David (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Saint), Aberystwith University, University of South Wales Prifysgol De Cymru.
Irlanda del Norte	2	Queen's University Belfast, Ulster University

Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

Como siguiente paso se sistematizó la información recopilada en una base de datos mediante la utilización de hojas de cálculo. Los criterios guía para la sistematización incluyeron los siguientes rubros: nombre de la IE, grado (certificado, diploma, maestría o doctorado), nombre de programa, modalidad, (en este caso, se capturó el nombre original) requisitos académicos, requisitos lingüísticos, duración, costo, asistencia (si es que se requería por alguna circunstancia), infraestructura para el estudio, descripción u objetivo del programa de estudios y el enlace correspondiente a la página Web.

Para finalizar, el contenido de este trabajo quedó distribuido en tres capítulos. En el primer capítulo se propone una caracterización panorámica de las principales tendencias y procesos que han reconfigurado el panorama de la ES, así como las dinámicas que impulsan movilidad estudiantil en el contexto del siglo XXI. En esta caracterización se aborda la forma en que la convergencia de los procesos de

internacionalización y virtualización de la ES han favorecido el surgimiento de modalidades innovadoras de movilidad estudiantil.

En el segundo capítulo se presenta un perfil abreviado del Reino Unido —historia, geografía y demografía— mediante una visión general del contexto económico actual, un panorama de la evolución de su sistema educativo y una revisión de su estructura actual, en el que se abordan algunos aspectos del currículo, finalizando con un perfil de las características más representativas de los estudios de posgrado en este país.

Finalmente, en el tercer capítulo se propone un análisis de la oferta de estudios de posgrado en modalidades no presenciales en el Reino Unido y la factibilidad de crear esquemas de MV para estudiantes mexicanos. Para ello, se realiza una caracterización de esta oferta, los requisitos y criterios de admisión, así como los alcances y limitaciones que presenta esta variante de movilidad estudiantil.

A manera de cierre, se ofrecen una serie de comentarios reflexivos sobre la factibilidad de crear e implementar esquemas de movilidad estudiantil en modalidades no presenciales para realizar estudios de posgrado en el Reino Unido dirigidos a estudiantes mexicanos. Por todo lo anterior, se espera que el análisis producto de esta investigación permita revelar los alcances, limitaciones y carencias en los procesos de movilidad no presencial del que podrán derivarse estrategias y pautas de acción que conduzcan a crear, fortalecer e impulsar esta modalidad de movilidad estudiantil, ya sea como una movilidad complementaria a la movilidad física, o bien, como una alternativa a ella en nuestro país.

CAPÍTULO 1

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO DE LA ES

En la actualidad las IES alrededor del mundo se enfrentan a un escenario cada vez más complejo, con transformaciones y cambios radicales sin precedentes como consecuencia de la globalización, los avances científicos y tecnológicos —principalmente en materia de comunicación e información— y el surgimiento de la Sociedad del Conocimiento. Estas tendencias en su conjunto, lejos de actuar de forma independiente, se han interrelacionado entre sí obligando a las IES a replantear su rol en la sociedad del nuevo milenio.

En este capítulo se examinan las principales tendencias que afectan a los sistemas de ES (SES) en el plano internacional, así como las dinámicas que impulsan movilidad estudiantil en el contexto del siglo XXI. A continuación, se realizará un breve acercamiento a la historia y misión de la Universidad y el rol que desempeña la ES en la sociedad contemporánea.

1.1 ES y Universidades: breve historia de un vínculo académico

La Universidad ha sido por excelencia, un espacio de formación académica y profesional. Desde su génesis, la Universidad ha desempeñado un papel importante en la sociedad e históricamente ha representado hitos culturales para sus naciones. Tradicionalmente las universidades han sido las instituciones encargadas de generar y transmitir el conocimiento a través de la docencia, la investigación y la extensión de servicios y la cultura.

A lo largo de su historia, la Universidad ha pretendido dar respuesta a las diferentes problemáticas sociales. En sus inicios, en el siglo XII, esta institución se encargó de formar a los hijos de la nobleza y la clase dirigente. Su labor se centró en la educación para la convivencia y la ciudadanía, con un modelo de enseñanza basado en el sujeto que aprende con una estructura institucional informal y flexible. Posteriormente, durante el Renacimiento la Universidad transitó de la cultura escolástica hacia la cultura catedralicia representada por Notre Dame. En este periodo surgieron las primeras universidades arquetipo: Bologna y París. En los

siglos posteriores surgieron modelos universitarios más rígidos, los cuales predominarían hasta mediados del siglo XX: el modelo inglés, también conocido como sistema universitario residencial de Oxford; el modelo francés o sistema napoleónico, con el que la Universidad se enfocó en la formación de cuadros profesionales bajo la tutela del Estado; y el modelo alemán emanado de la Universidad de Humboldt, centrado en la investigación y la educación de posgrado. En la segunda mitad del siglo XX, comienzan a irrumpir modelos mixtos, entre ellos, el modelo norteamericano. Dicho modelo introdujo el sistema departamental en la organización académica y colocó la figura del profesor en el eje de la estructura universitaria (López, 2006:29-30).

A partir de los procesos de globalización y de la emergencia de la Sociedad del Conocimiento, la ES ha repuntado a nivel internacional por el papel que desempeña en el crecimiento económico y la competitividad, con la formación profesionistas, especialistas de alto nivel, científicos e investigadores y la creación y aplicación intensiva del conocimiento.

En la actualidad, la ES se encuentra mucho más diversificada y abarca una amplia gama de modelos institucionales politécnicos, colegios universitarios institutos de investigación, entre muchas otras. De acuerdo con la OECD, lo anterior ha sido el resultado de las nuevas exigencias sociales hacia la ES como: establecer una relación más cercana con la sociedad, responder a las necesidades del mercado laboral, mejorar el acceso—geográfico y social—a este nivel educativo, proveer una formación profesional más práctica que teórica, así como adecuarse a la creciente demanda en la diversificación de calificaciones de los egresados de la educación media (OECD, 2008).

1.2 Panorama socioeconómico internacional: segunda mitad del siglo XX y siglo XXI

Actualmente, la globalización es una de las tendencias que más impacto ha tenido en las instituciones de ES en las últimas dos décadas. La integración global, tal parece, desdibuja todas las barreras nacionales, con la apertura de mercados nacionales, la conformación de bloques económicos regionales, la libre circulación de capitales, productos, servicios, y personas, implicando con ello, una transformación cultural a partir de la diseminación de ideas y valores, en la que cada vez es más común la adopción de estándares internacionales para una amplia gama de actividades. Lo anterior ha tenido un fuerte impacto en la forma en que se desarrollan, implementan y evalúan las políticas educativas.

La globalización hace referencia a las transformaciones en las pautas de la actividad económica, principalmente en el ámbito de la economía y las finanzas, así como a los nuevos modelos de actividad política y cultural que se han adoptado con el desarrollo de las tecnologías de la información. Este fenómeno ha creado arraigados esquemas de interconexión global con el crecimiento de las relaciones y actividades sociales a nivel regional y nacional implicando en sistemas y redes de interacción mundial a casi la totalidad de las comunidades. No obstante, conviene aclarar que estos patrones de interacción mundial influyen en las comunidades de distintas formas (Rizvi y Lingard, 2013).

El concepto globalización alude al mismo tiempo tanto a un constructo ideológico como a un imaginario social, que influyen en el desenvolvimiento de la política pública actual. Ahora bien, en el nuevo orden global, las redes sociales y las políticas se han convertido en el medio de divulgación de ideas e ideologías por excelencia. Como resultado de los procesos de interacción global el neoliberalismo⁵

⁵ El liberalismo refiere a la doctrina política y económica que comienza a difundirse durante el siglo XVIII que plantea restringir la intervención del Estado en la actividad económica de un país al mismo tiempo que le atribuye la función de vigilar el cumplimiento de la ley, garantizando de esta manera, el funcionamiento de la sociedad. El neoliberalismo alude a la nueva fase del liberalismo que entró en vigor a partir en el último tercio del siglo XXI que puso fin a la intervención del gobierno en la economía para regular las anomalías del mercado por medio de lo que se conoce como el Estado Benefactor. Lo anterior, significó el abandono de las políticas de bienestar social, así como una reorientación del modelo económico en el que prevalece la lógica del mercado con el desarrollo de los flujos globales del comercio y las finanzas y la expansión de las redes globales de producción que dieron origen a la globalización (Vargas Hernández,2007).

se ha logrado convertirse en la ideología dominante de la globalización (Rizvi y Lingard:2013).

A partir de la creación de los patrones de interacción global, con el surgimiento de nuevas pautas de comunicación, competición, cooperación y coerción, también se ha transformado de forma significativa la autoridad del Estado y con ello, los procesos creación de políticas públicas. Los valores que actualmente promueven los sistemas educativos nacionales por medio de su política educativa son fraguados mediante un complejo entramado de procesos situados a nivel trasnacional y global, en los que intervienen no solo actores políticos del Estado-nación, lo que ha traído como consecuencia la reconfiguración de las estructuras de poder del Estado.

Las transformaciones descritas en los procesos de creación de política han facilitado el predominio de la visión neoliberal de la educación⁶. Actualmente, tal visión es impulsado por organismos internacionales como como la OECD y el BM, convirtiéndose a la postre en los actores que ejercen mayor influencia en el desarrollo y evaluación de políticas educativas nacionales.

En el nuevo orden global, la cooperación y competición en las prácticas comerciales y educativas con frecuencia implican el uso del poder coercitivo. A través de acuerdos y consensos internacionales los sistemas educativos nacionales orientan la actividad de su política educativa en una determinada dirección y la someten al escrutinio externo transformando significativamente la forma en que se constituyen las prácticas educativas (Rizvi y Lingard, 2013). De igual manera, la necesidad de adquirir ventajas de mercado ha generado que los sistemas educativos tiendan a implementar políticas educativas similares. De esta manera, la competitividad en la economía global constituye el fundamento en la configuración de política educativa.

Sin embargo, conviene aclarar que los procesos de interacción global influyen en los sistemas educativos en muy distintas formas. Lo anterior, de acuerdo con las

⁶ Bajo la lógica del neoliberalismo, los sistemas educativos son productores de recursos humanos, por lo cual la inversión educativa debe de ser rentable en términos económicos, teniendo que demostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad (Orellana Calderón, 2014).

formas específicas de sus rasgos políticos y culturales, así como por la respuesta de los actores políticos ante las exigencias que plantea la globalización (Rizvi y Lingard, 2013).

Cabe destacar que el proceso de integración global no habría sido posible, sin el desarrollo de la denominada Tercera Revolución Industrial, proceso que inició en la segunda mitad del siglo pasado y que introdujo profundos cambios en las dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales. Dicho proceso, se caracteriza por el vertiginoso ritmo en las innovaciones científicas y tecnológicas, entre las que destaca, el uso masivo de la Internet, que incorporadas al proceso productivo han transformado la base material de las sociedades industriales, a una economía de servicios, soportada en el uso de la información y la capacidad para gestionarla mediante el uso de las TIC (Castells, 2000).

Ya en los inicios de la década de los años setenta, los sociólogos Touraine (1969) y Bell (1970) habían pronosticado el surgimiento de una sociedad postindustrial, en la que las actividades relacionadas con la creación y tratamiento de la información se convertirían en el factor más importante en la producción de bienes y servicios, desplazando a la producción industrial en la generación de riqueza y empleo. Toffler (1970), señaló que la emergencia de una sociedad postindustrial obligaría a individuos y organizaciones a enfrentar un entorno de constantes cambios e incertidumbre, situación que generaría un estado de crisis al que denominó el “shock del futuro”, perfilando con su análisis la situación económica, política y social de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI.

El panorama de transformaciones sociales esbozado, como resultado de la Tercera Revolución Tecnológica, ha sido motivo de análisis de destacados pensadores dando origen a diversos modelos teórico-conceptuales de la realidad actual.

El concepto *Sociedad de la Información* fue introducido por el pensador estadounidense Daniel Bell en 1973 para designar las transformaciones socioeconómicas impulsadas por el sector de la información que culminarían con el advenimiento de una sociedad postindustrial, término que adquiriría mayor relevancia hacia finales de la última década del siglo XX en medio del auge de las

TIC. Posteriormente, Castells señaló que el proceso de globalización y el desarrollo tecnológico han generado nuevas pautas de organización social que se alejan de los esquemas tradicionales, con el incremento de las redes de información soportadas en tecnologías digitales capaces traspasar todo tipo de fronteras espaciales-temporales, las cuales constituyen la base medular de las transformaciones actuales, dando origen a lo que denominó como *Sociedad Red* (1996).

Por otra parte, el término *Sociedad del Conocimiento* surgió vinculado a las nuevas formas de producción desarrolladas a partir de la incorporación de las TIC y al cambio de paradigma económico y político. Este término fue utilizado por primera vez por Drucker (1969) para referirse a las sociedades en las que el conocimiento constituye el fundamento para generar riqueza. De acuerdo con este autor, la revolución de la información permitió la transición de las formas tradicionales de trabajo, hacia otras soportadas en el uso intensivo del conocimiento en las que la ciencia cognitiva desempeña un papel decisivo (Drucker, citado por Covi, 2012: 20).

Si bien, ambas conceptualizaciones tienen como elemento en común la dimensión social, el concepto *Sociedad del Conocimiento*⁷, implica una revolución de carácter cultural que va más allá de los adelantos tecnológicos ya que incorpora una dimensión comunitaria y colectiva, puesto que propicia en su interior dinámicas de colaboración e intercambio de saberes y experiencias entre sus miembros (Covi, 2012). De acuerdo con la UNESCO, las sociedades del conocimiento, por definición, son fuentes de desarrollo que se distinguen por su capacidad para “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información, con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (2005: 29).

⁷ Cabe destacar, que el término *Sociedad del Conocimiento* ha tenido una mayor aceptación en entidades como la UNESCO, ya que incorpora dimensiones éticas, sociales y políticas que rebasan el enfoque mercantilista y utilitarista del paradigma de la Sociedad de la Información, aunque ha optado por utilizar el término en plural, ya que de esta manera se reconocen tanto la diversidad lingüística y cultural, como los distintos modelos de sociedad posibles (UNESCO, 2005: 17).

De hecho, el surgimiento de la *Sociedad del Conocimiento*⁸ ha propiciado una nueva forma de organización económica basada en la aplicación intensiva del conocimiento, en la que la capacidad de innovación se ha convertido en elemento clave de la competitividad de las economías nacionales. Por ejemplo, se requiere de los trabajadores un mayor nivel de competencia y una constante recalificación, con nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen la abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración (Trahtemberg, citado por Tûnerman 2003:122).

Asimismo, los estudios de posgrado en diversas áreas han adquirido mayor relevancia y la capacitación en nuevas y diferentes competencias es obligatoria. Esta situación ha creado la necesidad de extender el periodo de aprendizaje a lo largo de toda la vida (LLL, por las siglas en inglés de *Life Long Learning*) y en consecuencia planteado a las IES la necesidad de crear oportunidades de aprendizaje mucho más flexibles y compatibles con la vida laboral, así como de consolidar y diversificar la oferta educativa de programas de formación profesional y continúa en MNP.

Cabe destacar, que si bien, el actual desarrollo científico-tecnológico tiene un enorme potencial para promover la innovación y difundir el conocimiento, es una realidad que también se ha convertido en factor de desigualdad que ha profundizado aún más brechas existentes entre los países industrializados y los no industrializados, así como entre ricos y pobres propiciando lo que se conoce como la “brecha digital”. Esta categorización alude a las diferencias en el acceso a las TIC entre los países desarrollados y no desarrollados, así como entre los sectores sociales de un mismo país. Lo anterior puede manifestarse de varias maneras, ya sea a través de la disponibilidad de infraestructura tecnológica o en las condiciones de índole económica, política, social y cultural que impiden a las personas acceder a las TIC. Esta situación de rezago lejos de resolverse ha ido agravándose, ya que

⁸ Para efectos de la presente investigación, partir de esta indicación y en adelante se utilizará la categorización *Sociedad del Conocimiento*.

persisten las enormes diferencias respecto a la incorporación, uso y apropiación de las TIC.

A las transformaciones radicales que ha sufrido la ES antes referidas, se suman otras tendencias económicas y sociales que representan importantes desafíos para las IES. De acuerdo con la OECD (2008:14), las principales tendencias que afectan a las IES alrededor del mundo son las siguientes:

- a) Masificación y expansión de los sistemas de educación terciaria. La expansión de la ES ha crecido a un ritmo acelerado en los últimos años y se espera que esta tendencia continúe en aumento. En el 1991 se matricularon en las IES 68 millones de estudiantes, en el 2004, esta cifra casi se duplicó con 132 millones de estudiantes inscritos en la ES.
- b) Diversificación de la provisión de servicios de ES. Como resultado del crecimiento de la matrícula los SES han tenido que diversificarse para atender las necesidades de una población que tiende a ser cada vez más heterogénea. De esta manera han surgido nuevos modelos institucionales, se ampliado la oferta educativa a la vez que impulsado la participación de proveedores privados y se han creado nuevas modalidades de servicio.
- c) Diversificación de la matrícula. El aumento de la participación femenina, el crecimiento de la población adulta con una edad mayor al promedio, así como la participación de estudiantes con diversos antecedentes socioeconómicos, origen étnico y trayectorias académicas variadas, alteran significativamente la composición de la matrícula en la ES.
- d) Nuevas formas de financiamiento. Las fuentes de financiamiento se han diversificado y la asignación de recursos públicos se basa en la evaluación de resultados.
- e) Creciente importancia de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas. La calidad se ha convertido en un tema central en materia de política educativa en la ES en las últimas décadas. Asimismo, la expansión de los sistemas de ES ha planteado cuestionamientos acerca del propósito del gasto público en este nivel educativo. Otro aspecto que considerar es que la rendición de cuentas es

impulsada tanto por las restricciones fiscales como por las presiones del mercado.

- f) Nuevas formas de organización interinstitucional. En las últimas décadas se han producido transformaciones en el liderazgo de las IES, con la adopción de nuevos enfoques de liderazgo académico en la toma de decisiones.
- g) Incremento de las redes, movilidad académica y colaboración internacional. La creciente internacionalización de la ES implica la creación de redes de colaboración entre instituciones, académicos, estudiantes y el sector privado. La investigación se ha beneficiado de la estrecha colaboración y del financiamiento internacional.

Estas tendencias muestran que, en el contexto del siglo XXI, la ES enfrenta múltiples retos al mismo tiempo, los cuales exigen solución inmediata. Para fines de este trabajo se ha decidido trabajar con dos de estas tendencias, en vista de la articulación entre ambas: la tendencia de la virtualización de la ES y la tendencia de la internacionalización de dicho nivel educativo, y en estrecha vinculación los procesos de movilidad estudiantil.

1.3 Internacionalización de la ES

Si bien, las IES habían operado hasta cierto punto, dentro de una comunidad internacional, el advenimiento de la nueva realidad del siglo XXI, con el surgimiento de una economía basada en el conocimiento hizo crecer a un ritmo exponencial la importancia del contexto global. De acuerdo con Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), los términos globalización e internacionalización son usados con frecuencia indistintamente y aunque si bien, se encuentran relacionados, ambos refieren a dos fenómenos completamente distintos.

Estos autores definen a la globalización como la nueva realidad conformada por una economía mundial cada vez más integrada, la presencia de las TIC y el surgimiento de una red internacional de conocimiento, en la que predomina el idioma inglés, entre otras fuerzas que quedan fuera del control de las IES. Asimismo, definen a la internacionalización como el conjunto de estrategias y políticas que las IES y gobiernos despliegan como respuesta a las demandas de la globalización y que

para el caso específico de la ES hace referencia a la forma en que las IES preparan a los individuos para participar en un mundo globalizado.

En años recientes, los efectos de la internacionalización en la ES han transformado la forma en que las IES desarrollan sus actividades, principalmente en las relacionadas con la enseñanza y la investigación. Respecto a esta última, estas deben de responder a los requerimientos de la sociedad de conocimiento, lo que implica dar una mayor prioridad a la investigación en las áreas de ciencia y tecnología. En la actualidad, la mayor parte de la investigación de mayor calidad solo puede ser realizada a través de colaboración internacional debido a la gran complejidad de los temas de investigación, que implican enormes costos en cuanto a recursos financieros y humanos, así como la inversión de tiempo.

Además de lo anterior, el incremento del intercambio comercial internacional, como consecuencia de la globalización económica exige la formación de profesionistas con habilidades y credenciales específicas, capaces de desenvolverse de forma efectiva en diversos contextos internacionales e interculturales (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

El proceso de internacionalización de la ES ha ocupado un lugar destacado a nivel regional e internacional desde la última década del siglo XX. En Europa, los Procesos de Bolonia y la Estrategia de Lisboa constituyen un claro ejemplo del compromiso con la internacionalización, con la conformación del Espacio Europeo de ES (EEES) integrado en su primera fase por más de cuarenta países a través de un proceso voluntario, el cual se ha constituido como el principal referente en materia de políticas de internacionalización de la ES a nivel mundial (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

Con base en lo anterior, cabe enfatizar que la internacionalización de la ES representa tanto retos y riesgos, como oportunidades a nivel institucional y político. En primer lugar, para la internacionalización se haga realidad y que además esta llegue a ser significativa y sostenible, se requiere que los gobiernos e IES inviertan una cantidad significativa de recursos financieros y humanos y que estas últimas realicen una efectiva administración de ellos. En segundo lugar, la movilidad

estudiantil plantea a las IES y gobiernos la necesidad de crear acuerdos de cooperación internacional e institucional y la creación de sistemas regulatorios y de rendición de cuentas, así como de estándares comunes de calidad. En tercer lugar, en cuanto riesgos, la internacionalización de la ES representa para algunos analistas una seria amenaza a la autonomía y cultura nacionales, asimismo, también cabe reconocer, que las fuerzas que intervienen en la internacionalización de la ES podrían no ser compatibles con las necesidades de desarrollo y modernización locales (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

En cuanto a los procesos internacionales de estandarización de la ES, con la integración mundial propiciada por el modelo económico neoliberal y la globalización se observa una tendencia creciente hacia la estandarización educativa. De acuerdo con Meyer y Ramírez (2002), el proceso de institucionalización de la educación se debe a que esta es el fundamento y causa del modelo de sociedad moderna, es decir, es parte de un principio cultural⁹ que se homogeniza alrededor de objetivos y soluciones para alcanzar objetivos de desarrollo y progreso. Asimismo, la educación tiende a estandarizarse siguiendo modelos de organización cultural vinculados a la figura del Estado-nación, ubicado dentro de un sistema de Estados-nación con un orden mundial –dado por entidades supranacionales— que aportan los modelos a seguir, los cuales ejercen una influencia cada vez más decisiva sobre los sistemas educativos generando así una rápida difusión de la estandarización. Siguiendo a los mismos autores, conforme se difunden los modelos educativos internacionales, se puede observar una disminución del impacto de las características endógenas de cada país sobre su sistema educativo nacional. Mientras más fortalecida esté la relación de un Estado-Nación con la sociedad mundial y con las organizaciones de transmisión, mayor será el nivel de correspondencia o adecuación de su sistema educativo con los modelos mundiales.

⁹ De acuerdo con Schriewer (2012), el concepto “cultura mundial” alude a la sociedad moderna sustentada en un orden cultural, constituida a partir de interpretaciones de lo social, ideas directrices y programas de acción legitimados e institucionalizados que constituyen “un entorno cultural transnacional” que ha conformado estructuras isomorfas en diversos campos de la actividad social a nivel mundial.

En contraste al señalamiento de Meyer y Ramírez sobre la existencia de patrones internacionales de estandarización de los sistemas educativos en general, y de la ES en específico, Schriewer (1997) por su parte argumenta que, tanto la expansión creciente de la escolarización como la divulgación de modelos educativos estandarizados en este nivel educativo, están considerados como los rasgos más característicos de la globalización cultural, actualmente vista como un instrumento indispensable para impulsar el desarrollo y modernización de las sociedades.

Sin embargo y de acuerdo con este mismo autor, los procesos de estandarización afectan de formas distintas a cada sociedad, esto, debido a la existencia de complejas redes de interrelación estructurales, que se han ido conformando, evolucionando, adaptando y fortaleciendo a lo largo del tiempo y que dan origen a una amplia variación, de manera que los modelos educativos propuestos son seleccionados, adaptados a las situaciones y necesidades contextuales y reinterpretados dentro de múltiples marcos culturales e históricos. Desde esta perspectiva se puede observar la superposición dinámica de los procesos de globalización económica y las tendencias contrarias de fragmentación sociocultural (Schriewer, 2013).

A partir de los señalamientos anteriores, es evidente el avance en los procesos de internacionalización y estandarización de la educación a partir de la década de los noventa. Este periodo se caracterizó por el cambiante entorno de la globalización y de cara al nuevo milenio, en el que la UNESCO impulsó una serie de conferencias y de acuerdos internacionales para asegurar el derecho fundamental de las personas a la educación¹⁰ que supusieron un compromiso internacional por mejorar

¹⁰ Los compromisos políticos más importantes a nivel global en materia de educación son el Movimiento *Educación para Todos* (EPT), suscrito en Dakar, Senegal en abril del año 2000, y adoptado en septiembre del mismo año. En el Marco de acción de Dakar sobre la EPT se definieron seis metas a cumplir en el año 2015: Meta 1: Ampliar el cuidado y la educación de la primera infancia, proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria para todos, promover el aprendizaje y las habilidades para la vida de los jóvenes y adultos, aumentar la alfabetización de adultos, lograr la igualdad de género y mejorar la calidad de la educación. En la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas se establecieron ocho objetivos para erradicar la pobreza en el mundo en el horizonte del año 2015, dos de ellos vinculados con la educación: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer (UNESCO, 2015).

el acceso, la calidad y la equidad en todos los niveles educativos. Por otra parte, a partir de la incorporación de las TIC en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la práctica educativa se volvió indispensable vigilar que la denominada “brecha digital” no se profundice y segregue aún más a los grupos más desfavorecidos de la población así también plantea la necesidad de buscar de medios de aprendizaje alternativos e innovadores (UNESCO, 2006).

En el caso específico de la ES, el sector de la educación abierta y a distancia ha adquirido cada vez mayor relevancia dentro de los sistemas educativos tradicionales tanto en países desarrollados, como en desarrollo, a partir del reconocimiento de que para hacer realidad el derecho a la educación de todos los seres humanos se requiere que las formas tradicionales de organización educativa se apuntalen con métodos innovadores. Así, se puede apreciar una tendencia creciente hacia la estandarización de la ES, a partir del impulso que los organismos internacionales y los gobiernos alrededor del mundo han decidido dar a la creación de sistemas de enseñanza abierta y a distancia; tanto para complementar las estructuras educativas tradicionales ante las nuevas y cambiantes demandas que el siglo XXI plantea al ámbito educativo, como para dar respuesta a viejas problemáticas como la insuficiencia de recursos y la masificación.

Otra de las expresiones de la estandarización de la ES a nivel internacional lo constituyen los acuerdos de Sorbona (1998) y Bolonia (1999), que impulsaron una serie de reformas que culminaron en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entidad cuyo principal objetivo ha sido favorecer la movilidad de estudiantes, docentes y titulados de los países integrantes a través de la convergencia de los diferentes sistemas de ES de los países europeos adscritos, con la conformación de un sistema de grados académicos basado en dos ciclos (Grado y Pregrado) que fueran sencillos de reconocer y comparar y el establecimiento de un sistema de acumulación y transferencia de créditos para promover la movilidad que hicieran a las IES europeas más competitivas y atractivas en el contexto global. Al respecto, la integración del EEES ha marcado un referente importante en las políticas educativas en materia de internacionalización a nivel

mundial, con el impulso a esquemas de movilidad estudiantil como rasgo distintivo de la incorporación de la dimensión internacional en las actividades de las IES.

Finalmente, uno más de los rasgos visibles del proceso de estandarización de la de la ES también es la creciente importancia que han ido adquiriendo en años recientes las clasificaciones y jerarquizaciones de las IES¹¹ a nivel internacional que reflejan el reconocimiento del papel clave que estas desempeñan en la producción y generación de conocimientos avanzados, así como en la creación de una fuerte base de capital humano, ambos fundamentales para alcanzar el desarrollo económico y la competitividad en el nuevo entorno global (Salmi, 2009). Estos ejercicios de clasificación internacional representan el mejor ejemplo de que las universidades ya no operan solo en un nivel local o nacional, sino también en un escenario mundial (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

1.4 Virtualización de la ES

Desde su surgimiento, durante la segunda mitad del siglo XX, las TIC han impulsado una serie de transformaciones en los ámbitos económico, social y educativo. En este último, la incorporación de las TIC ha transformado la práctica educativa, al imponer nuevas formas de organización y realización del trabajo académico en las instituciones educativas, al mismo tiempo que las ha enfrentado a un ámbito de continua transformación, con la presencia cada vez más envolvente de las TIC, aspecto que ha abierto un amplio abanico, tanto de posibilidades, como de desafíos en el contexto educativo.

Con relación a las posibilidades, las TIC han facilitado el almacenamiento y recuperación de la información de forma independiente, su presentación en diversos formatos incluyendo el hipertexto, así como la simulación y manipulación de distintos aspectos de la realidad y las más variadas formas de comunicación y colaboración. De esta manera, las TIC han alterado de forma significativa las prácticas educativas tradicionales tanto de las modalidades presenciales, como a

¹¹Las dos clasificaciones internacionales de IES más reconocidas en la actualidad son el *Times Higher Education World University Rankings* publicado anualmente por la revista *Times Higher Education Supplement* (THES) y el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) publicado cada año por el Centro de Universidades de Clase Mundial de la Escuela de Superior de Educación de la Universidad Jiang Tong Jiao de Shanghai (Salmi, 2009).

distancia, propiciando con ello, propuestas curriculares más flexibles. Asimismo, las TIC han transformado las concepciones acerca del aprendizaje, como un proceso esencialmente autónomo y del estudiante, como un sujeto responsable de su propio proceso de aprendizaje (Facundo, 2004:7).

Respecto a los desafíos, la implementación de las TIC ofrece nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la gestión, demandando que el personal tanto académico como administrativo y los estudiantes, adquieran nuevas habilidades para su uso, al mismo tiempo que alteran de forma significativa la matrícula, el currículum y la oferta académica.

En lo que respecta a la ES, la incorporación de las TIC ha venido transformado de forma decisiva los sistemas de ES en todo el mundo (Rama, 2012). La reforma de la virtualización de la Universidad, como la denomina este autor, es el resultado de las demandas de un nuevo modelo económico que comenzó a ponerse en marcha en la última década del siglo XX. Dicho modelo se encuentra estrechamente relacionado con la introducción y aplicación intensiva de las TIC como herramientas en la producción y con la necesidad de formar profesionales del saber, capaces de adquirir nuevas y diversas competencias, así como de actualizarlas continuamente desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El proceso de virtualización de la ES ha seguido un ritmo tan acelerado a nivel global, que de acuerdo con López (2006), en un futuro las MNP serán predominantes dentro de este nivel educativo.

La virtualización de acuerdo con Silvio (2000), consiste en la representación digital de objetos y procesos que existen en el mundo real. De esta manera, cada vez que se hace una representación de la realidad —ya sean datos, informaciones y conocimientos— por medio de la digitalización, esta es almacenada de forma contingente hasta el momento en que es recuperada y actualizada como objeto real por un usuario a través de los diferentes dispositivos (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes u otros dispositivos móviles). Además de lo anterior, Silvio señala que la virtualización es un proceso y un resultado al mismo tiempo de la manipulación y comunicación de los objetos y los procesos digitalizados. Cabe

precisar que de acuerdo con Levy (citado por Silvio 2000), lo virtual posee una realidad propia que no se contrapone a lo real, sino que más bien, a lo actual.

Para el caso particular de la ES, la virtualización implica la representación de procesos objetos y espacios relacionados con las actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación, extensión y gestión que se manifiestan en un espacio propio denominado “ciberespacio”, caracterizado por carecer de un espacio geográfico determinado.

De la virtualización de estos procesos y objetos surgen espacios funcionales, ya sea el aula virtual, el laboratorio virtual, la biblioteca virtual, la oficina virtual, entre otros espacios, en los que se desarrollan las correspondientes actividades de enseñanza, investigación, gestión del conocimiento, y gestión de servicios escolares. La articulación de estos elementos conforma lo que se denomina como un “campus virtual” que de acuerdo con Van Dusen (citado por Silvio, 2000) constituye una metáfora para un ambiente que recrea en el ciberespacio las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación (Silvio, 2000).

Ahora bien, la virtualización de la ES puede realizarse en diferentes grados y formas, dependiendo del número de actividades virtualizadas, que pueden ir desde la universidad que opera completamente en línea que no tiene instalaciones físicas, la universidad tradicional que adopta la virtualización de modo parcial, o el modo mixto, en el que se combinan las dos variantes anteriores, con modalidades de educación virtual que pueden o no encontrarse articuladas con la educación presencial (Silvio, 2000, D’Antoni, 2006).

Conviene aclarar que el proceso de virtualización de la ES tiene sus antecedentes en las MNP. De acuerdo con la UNESCO (2002:29) “Se denomina educación a distancia a cualquier método educativo en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es llevada por alguien que no comparte el mismo y/o espacio que alumno”. Esta modalidad de estudio se caracteriza por que el proceso de comunicación entre alumnos y profesores se realiza a través de las TIC, logrando de esta manera romper las barreras del tiempo y el espacio que caracterizan a la educación presencial.

Cabe enfatizar que en la última década del siglo XX se produjeron múltiples acciones y reflexiones en torno al futuro de la ES con el propósito de redefinir su rol en medio de las transformaciones que implicaban la Sociedad del Conocimiento y la nueva realidad del siglo XXI. A lo largo de estos trabajos la comunidad académica destacó el rol de las TIC como herramienta para dar respuesta a los principales desafíos que se presentaban a la ES y su impacto en la transformación y el desarrollo de la ES.

Las acciones y reflexiones en torno a la ES culminaron en la primera Conferencia Mundial de ES (CMES) celebrada en París en 1998, bajo el auspicio de la UNESCO. La “Declaración Mundial de ES: Visión y Acción” derivada de los trabajos de la CMES constituiría en adelante un nuevo referente en cuanto a recomendaciones de política educativa para la ES (López, 2006:58).

En concreto, en el Artículo número 12 del citado documento, se enfatizó la importancia de las TIC para renovar los currículos y para incrementar el acceso a la ES. A su vez, se hizo un llamado a las IES para aprovechar el potencial de las TIC a través, de diversos medios, entre los que se destacan, la creación de sistemas de aprendizaje virtuales (UNESCO, 1998).

De acuerdo con Daniel (citado por López, 2006) la virtualización constituye para las IES un instrumento invaluable para expandir cuantitativamente la matrícula sin demérito de la calidad, especialmente en los países en desarrollo. Un ejemplo paradigmático de lo anterior, lo constituye la experiencia de la *Open University* del Reino Unido, que a través las TIC ha logrado dar acceso a la ES a más estudiantes, al mismo tiempo que ha logrado incrementar la calidad y reducir costos, operando en más de 21 países, con un 30% de su matrícula ubicada en el extranjero.

Si bien la implementación de las TIC, y en consecuencia la virtualización de la ES — ya sea total o parcial— representan recursos invaluable dar respuesta a las viejas y nuevas problemáticas dentro de la ES, es una realidad que también implican ciertos riesgos. Uno de ellos, es el aumento de la brecha de desigualdad entre los países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo. De acuerdo con el informe elaborado por la Comisión de Seguimiento de la Conferencia Mundial

sobre la ES para el Siglo XXI en el año 2003, cuando se celebró la reunión de seguimiento, las desigualdades no solo no se habían agudizado, sino que también había surgido un nuevo tipo de desigualdad entre los denominados “inforricos” aquellos tienen acceso a las TIC y los “infopobres” que no gozan de acceso a las TIC (López, 2003:54). Así, por mencionar un ejemplo, las universidades mejor posicionadas en los rankings mundiales se distinguen por su capacidad de innovación tecnológica, tal es el caso de la Universidad de Harvard, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad de Oxford, la Universidad de Cambridge, entre otras (Neciosup La Rosa, 2006).

Asimismo, las IES que cuentan con una capacidad instalada y que disponen de mayores recursos para desarrollar sus actividades se encuentran en mejores posibilidades de aprovechar los beneficios de la virtualización. Por otra parte, cabe mencionar que, dado que la virtualización no conoce fronteras y que permite el fraccionamiento de los servicios educativos, incluso a una escala internacional — quedando de esta manera fuera del ámbito de los gobiernos e instituciones nacionales— resulta difícil regular la oferta de programas y el funcionamiento de la ES en MNP.

1.5 Movilidad estudiantil

En la medida que el empleo en la mayoría de los sectores de la sociedad se internacionaliza cada vez más, la cooperación transnacional y las habilidades y competencias internacionales adquieren más importancia y se vuelven parte esencial de todo programa de ES.

Un elemento central de la internacionalización de la ES lo constituye la movilidad estudiantil internacional, condición que ha visto incrementar su importancia, como consecuencia de los procesos descritos con anterioridad.

El fenómeno de la movilidad estudiantil puede rastrearse en el desarrollado del panorama educativo en Europa desde el siglo XIX, aunque ha cobrado una enorme importancia a partir de la última década del siglo XX con la globalización económica y el surgimiento de la Sociedad del Conocimiento. Ambos acontecimientos marcaron la pauta para la reforma de la ES en la Unión Europea, con los Acuerdos

de Bolonia, suscritos en 1998 iniciaron una serie de procesos de reforma y modernización de la ES europea. Cabe destacar que uno de los principales ejes de acción contemplados en los Procesos de Bolonia es el apoyo a la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal académico.

Entre los programas de movilidad estudiantil más reconocidos a nivel internacional se encuentra el “Programa Erasmus¹²”, gestionado por Comisión Europea, que en entre otras líneas de acción, busca promover la movilidad de estudiantes y académicos de países asociados a la UE. Otro referente importante, lo constituye el programa de becas otorgado por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) que desde 1990 ha beneficiado con más 3,500 becas a estudiantes mexicanos y estadounidenses (Reyes González, 2012).

La movilidad estudiantil hace referencia al desplazamiento de estudiantes de instituciones de ES hacia otras instituciones ya sean de carácter nacional o internacional con el propósito de participar en programas académicos y proyectos de investigación o formación profesional (García Palma, 2013). Cabe aclarar que hay varias categorizaciones respecto a la movilidad estudiantil, ya que esta puede clasificarse de acuerdo con los propósitos, el destino y la duración del periodo de movilidad (ver figura 1).

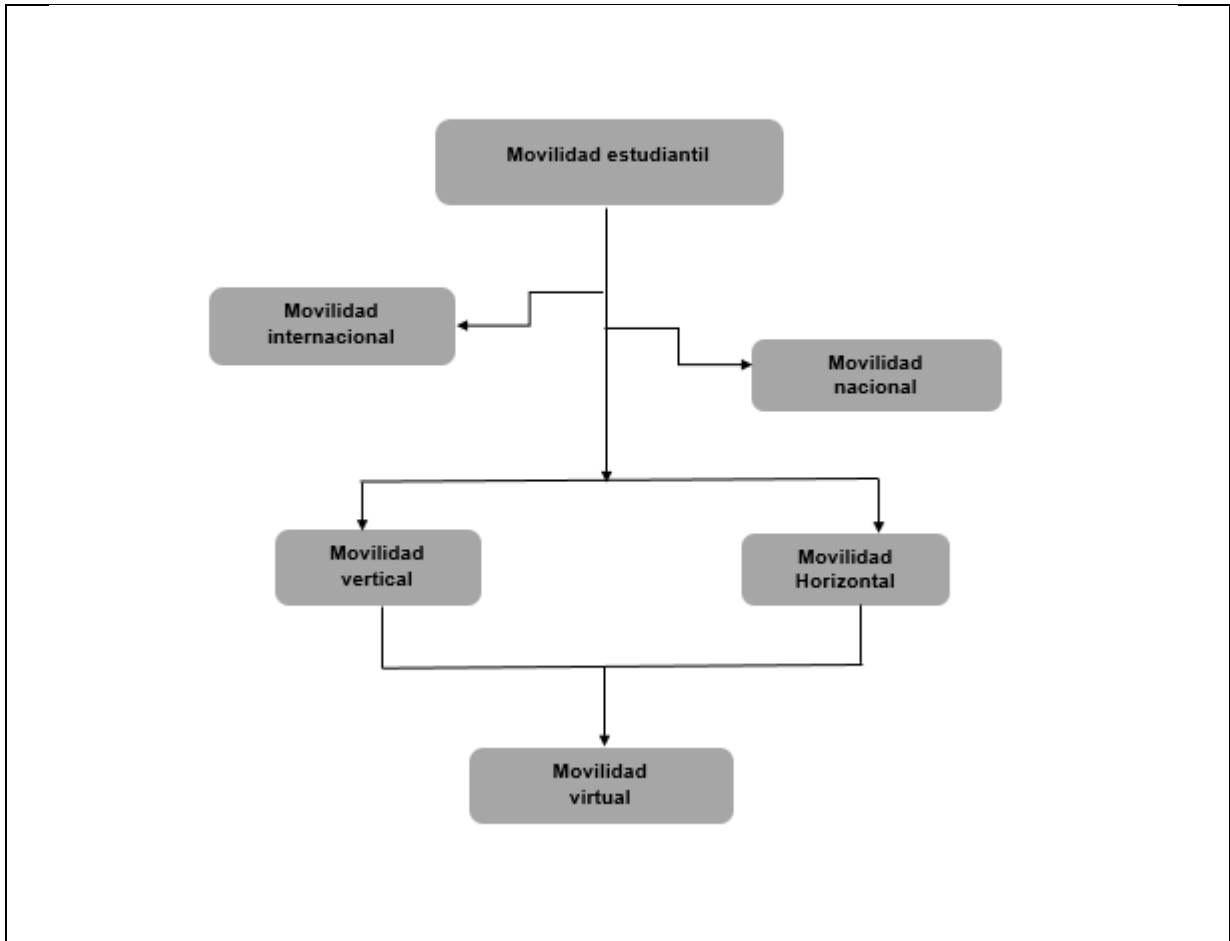
La categoría movilidad horizontal, alude a la movilidad que se realiza con el propósito de completar módulos o cursos de un programa de estudios específico, ya sea en el mismo país o en el extranjero. La gran mayoría de los programas de movilidad estudiantil apoyan este tipo de movilidad, mediante acuerdos con instituciones nacionales e internacionales, también conocida como de intercambio estudiantil, la cual puede tener hasta un año de duración.

¹² El Plan de Acción de la Unión Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* por sus siglas en inglés) fue lanzado en 1987 debe su nombre al humanista y teólogo Desiderius Erasmus de Rotterdam que estudio y trabajó a lo largo de toda Europa.

La categoría movilidad vertical , en cambio, se refiere a la movilidad que tiene como objetivo cursar un programa de estudios completo en una IES en el extranjero, la mayoría de las veces para realizar estudios de posgrado, con una duración mínima de un año y con una extensión que dependerá del tipo de programa de elegido (Blanco et al, s .f).En todos los casos, la movilidad responde a una gran variedad de propósitos formativos, ya sea que se trate de un programa de intercambio, cursos de idiomas, prácticas profesionales, programas de posgrado, cursos de actualización profesional ,estancias de investigación, entre otros (Reyes González, 2012).

Por otra último, con la categoría MV se hace referencia al uso de las TIC para facilitar experiencias académicas en el extranjero sin la necesidad de desplazarse físicamente (elearnig.info portal, citado por Tereseviciene, 2009).

Figura 1. Modalidades de movilidad estudiantil



Fuente: Elaboración propia.

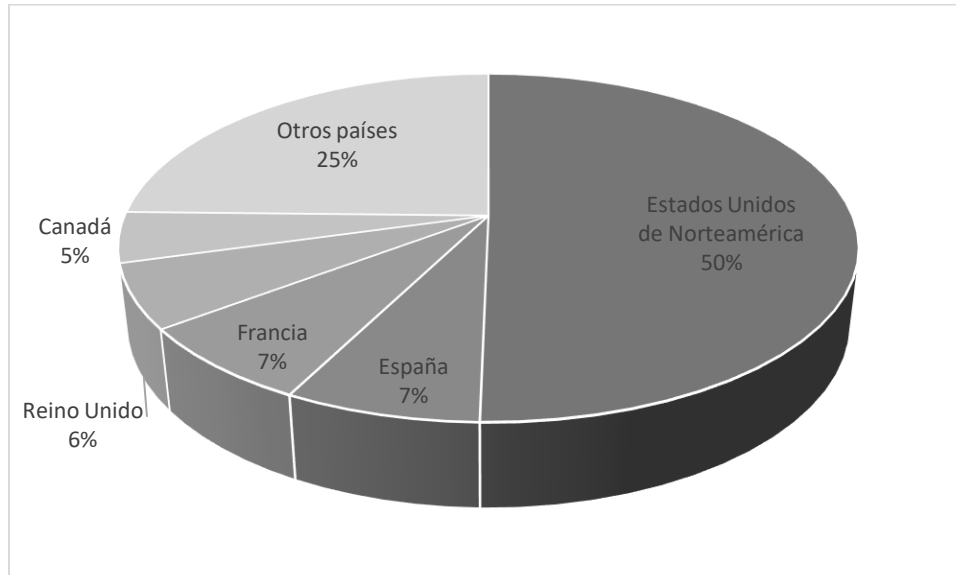
1.6 Movilidad Virtual

Como ya se mencionó anteriormente, el actual contexto global, en el que la internacionalización representa una de las tendencias más importantes dentro de la ES, la movilidad estudiantil no solo se ha convertido en uno de los indicadores de calidad de las IES, sino también en un elemento fundamental en su proceso de modernización (Ruiz, García, Álvarez, Rubio, 2011) y aunque ha sido ampliamente promovida durante los últimos años, tanto por los tomadores de decisiones en las políticas educativas como por los responsables de las IES, es una realidad que la gran mayoría de los estudiantes no pueden participar en los programas de Movilidad Presencial (MP). De acuerdo con García Palma, la movilidad académica “continúa

siendo un asunto de límites claros, sobre todo en el caso latinoamericano” (2013:63). De acuerdo con datos de la OECD, en el 2013 el 5% de los estudiantes de América Latina y el Caribe realizaba estudios en el extranjero, cifra que es marginal frente al 53% de los países asiáticos (OECD, 2015). Lo anterior, pese al aumento de la relevancia de la dimensión internacional de la ES en las últimas décadas como factor de calidad e innovación.

En el contexto nacional y según datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2019), se destaca que el número de estudiantes mexicanos que se desplazan al extranjero para estudiar un programa de ES asciende a 33,854. Los Estados Unidos de Norteamérica constituyen el destino más importante para la movilidad estudiantil, con 17, 032 estudiantes mexicanos (50%); seguido por España con 2,447 (7%), Francia, con 2,433 (7%), Reino Unido con 2,008 (7 %) y Canadá con 1,587 (5%) (ver figura 2).

Figura 2. Estudiantes mexicanos inscritos en programas de ES en el extranjero (2019)



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, *Institute for Statistics*, 2019.

La limitada participación en los programas de MP se debe a los siguientes factores: la escasa o nula formación en competencias en idiomas extranjeros, la escasa difusión de los programas de movilidad y principalmente, los elevados costos

financieros y a las desigualdades existentes en la distribución de ingresos, ya que la mayoría de los programas de movilidad estudiantil benefician a los estudiantes de las clases media y alta (Bijnens, citado por Bieke Schreurs, Steven Verjan, Wim Van Petegem, 2006). Todo lo anterior, se traduce en falta de oportunidades, lo que de acuerdo con Rama tiene impacto negativo en la formación de capital humano en Latinoamérica (Rama, 2014).

Aunado a lo anterior, el desarrollo exponencial de las TIC en los últimos años ha logrado no solo que los procesos de comunicación y producción sean cada vez más rápidos y eficientes, sino que también ha permitido eliminar las barreras geográficas, generando con ello nuevas oportunidades para la internacionalización de la ES, con el surgimiento de una nueva modalidad de movilidad estudiantil: la MV, que acuerdo con el equipo del proyecto *Being Mobile*¹³ es definida como:

Una forma de aprendizaje con componentes virtuales en un ambiente de aprendizaje soportado en las TIC que incluye la colaboración transfronteriza con gente con distintos orígenes y culturas, trabajando y estudiando juntas, teniendo como principal propósito el mejoramiento del entendimiento intercultural y el intercambio de conocimiento (2006:5).

En esta definición destacan como rasgos distintivos de la MV la cooperación e intercambio intercultural, como elementos fundamentales para preparar a los estudiantes para participar en entornos internaciones en los ámbitos económico, social y profesional, así como para contribuir a la cooperación interinstitucional, aspectos que diferencian a los programas ofrecidos bajo este esquema de los programas en MNP tradicionales.

Si bien, en otras definiciones se define a la MV como un complemento de la MP, de acuerdo con el Proyecto EPICS (abreviatura de *European Portal of International Courses and Services*), la MV no solo debe de ser considerada como un instrumento para enriquecer la movilidad física, sino también como forma una innovadora de

¹³ Proyecto desarrollado con el propósito de promover la MV en el periodo 2005-2006, financiado por la Comisión Europea. Disponible en: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/250280/2/European_Cooperation.pdf

internacionalización que permite desarrollar en los estudiantes las habilidades que requiere el actual mercado laboral, tales como: habilidades interculturales, la capacidad para comunicarse y cooperar dentro de un ambiente virtual y la competencia en el uso de las TIC (*EPICS: New Opportunities for International Student Mobility*, 2010).

Ruiz y Álvarez (2014) puntualizan que la MV y la MP no son modalidades excluyentes ni puede ser considerada una mejor que la otra, ya que en todo caso es conveniente la convergencia de ambas dentro de un mismo programa educativo, toda vez que tienden a complementarse, por lo que la elección de una u otra, o en su defecto de ambas, dependerá de las necesidades y los recursos disponibles en cada IES. Lo anterior sin perder de vista la satisfacción de las necesidades formativas de una sociedad que demanda a los estudiantes se desenvuelvan en un entorno cada vez globalizado.

Cabe destacar, que la conformación del EEES, cuyo principal objetivo es el de impulsar la movilidad de los estudiantes y personal académico, ha despertado el interés tanto de las IES como agencias y nacionales en la MV.¹⁴ Dentro de la Unión Europea se han desarrollado diversas iniciativas y proyectos muchos de ellos promovidos y financiados por la Comisión Europea, con el propósito de mostrar los beneficios que tiene la MV en comparación con la MP. Las IES y organizaciones que han colaborado en estas iniciativas y proyectos se encuentran interesadas en adoptar este nuevo esquema para impulsar la movilidad estudiantil y del personal académico, al mismo tiempo que buscan complementar y ampliar la oferta de programas de MP ya consolidados como el Programa Erasmus. Lo anterior permite hablar de un amplio camino recorrido en el estudio de la MV en los países europeos, aunque también, se detecta un interés creciente por este fenómeno en los Estados Unidos de Norteamérica, Latinoamérica y países asiáticos.

¹⁴ En el año 2009, en la reunión celebrada en Nueva Lovaina los 46 ministros de ES del Proceso de Bolonia acordaron que, a más tardar en el 2020, al menos 20% de los titulados en el EEES deberán de haber cursado un periodo de estudios o de formación en el extranjero (Comisión Europea, 2010:14).

Disponible en:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf

Por otra parte, la movilidad estudiantil plantea retos no solo a las IES que ofertan programas educativos en las MP, sino también, a las que ofertan programas en MNP con estudiantes que en su mayoría no pueden participar en los programas de MP, así como para estudiantes con discapacidades.

Al respecto, Ruíz y García (2010) señalan que la falta de igualdad de oportunidades en el acceso a los programas de movilidad estudiantil plantea la necesidad de explorar otras alternativas y estrategias como vías para lograr la internacionalización, como la virtualización, que además de impulsarla se adapten mejor a las circunstancias de los estudiantes. En este sentido, la MV es una forma innovadora de movilidad que aprovecha el potencial de las TIC para que estudiantes y docentes obtengan experiencia internacional, sin necesidad de abandonar su lugar de origen (Poulová et al, 2009).

Cabe puntualizar, que, pese a que se han realizado varios proyectos piloto de MV, principalmente en la UE, debido a la falta de difusión de resultados y experiencias la mayoría de las IES continúan ignorando los beneficios que aporta la MV, lo cual hace que estas iniciativas de implementación de MV permanezcan como casos aislados. Lo anterior representa un obstáculo para impulsar la colaboración entre IES a una mayor escala y para que las actividades de MV se integren plenamente a las actividades educativas regulares (Reynolds et al, s. f).

Con relación con el caso mexicano se han realizado algunas iniciativas de MV, dos de ellas implementadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2012. La primera de ellas fue el Programa de Movilidad Virtual Internacional PIMA-AIESAD creado en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)¹⁵ que tuvo como fin promover el intercambio en MV

¹⁵ Espacio Común de Educación Superior (ECOES) es un proyecto de cooperación interinstitucional que está conformado en la actualidad por 41 IES. Fue fundado en el año 2004 por iniciativa de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), en colaboración con otras IES públicas. El ECOES tiene como principal eje de acción promover y apoyar la movilidad de estudiantes y personal académico a nivel nacional, subrayando la importancia del reconocimiento mutuo de programas de estudio y créditos entre IES (ECOES, 2018).

Del ECOES se desprendieron otros proyectos independientes, como el ECOESAD (Espacio Común de Educación Superior a Distancia), iniciativa que agrupa a IES que cuentan con oferta de programas

entre IES iberoamericanas. El programa de MV citado ofreció a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la modalidad a distancia del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) la oportunidad de cursar una asignatura de la Licenciatura en Educación en una de las tres IES iberoamericanas participantes en el programa. El segundo programa de MV fue también ofertado en el año 2012, de manera similar ofreció a estudiantes de la carrera de Pedagogía del SUAYED, modalidad a distancia, la oportunidad de estudiar una asignatura de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. En ambos casos, la institución de origen, la UNAM, reconocería de los créditos obtenidos en la institución receptora.

en MNP, la cual busca fortalecer la educación mediada por las TIC con el desarrollo de programas y planes académicos en áreas de interés nacional, incentivar la investigación sobre las modalidades educativas no presenciales y propiciar la incorporación de las TIC en la práctica educativa. Su objetivo es conformar un espacio de educación superior a distancia nacional que permita a las instituciones ampliar su propia área de influencia. Entre sus actividades específicas se encuentra la creación de programas de licenciatura y posgrado para ser ofertados y compartidos en MNP (ECOESAD, 2018).

CAPÍTULO 2

LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN EL MARCO DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL REINO UNIDO

El Reino Unido tiene uno de los sistemas educativos con mayor prestigio a nivel mundial reconocido tanto por la reputación internacional de sus IES como por la calidad de sus programas educativos en los niveles de maestría y doctorado. En la actualidad, de acuerdo con datos de la OECD (2016), el Reino Unido es uno de los destinos preferidos por los estudiantes internacionales, con un 15% del total del flujo de estudiantes solo superado por los Estados Unidos (26%).

En el presente trabajo se aborda el caso del Reino Unido, en atención a las siguientes características. Este país cuenta con un sistema de ES de clase mundial, con programas de posgrado con reconocida calidad y prestigio en el campo de la enseñanza, la investigación y la innovación internacionales. Tan solo hay que tomar en consideración que dos de las diez universidades más importantes del mundo; la Universidad de Cambridge y la Universidad de Oxford, se encuentran en el Reino Unido, con un total de 36 instituciones de ES ubicadas dentro de las 500 mejores universidades del mundo (ARWU, 2017). Las IES del Reino Unido se distinguen además por continuamente ampliar e innovar las estrategias de internacionalización con miras a mantener su competitividad y liderazgo en el panorama internacional. Los factores anteriores han sido fundamentales para que el Reino Unido se haya consolidado como el segundo destino más importante de movilidad estudiantil, al atraer una de las proporciones más elevadas de estudiantes internacionales.

El presente capítulo tiene como objetivo aportar una ubicación general de los estudios de posgrado en el marco de la oferta educativa del Reino Unido. Para ello, se presenta un perfil abreviado del Reino Unido (historia, geografía y demografía), siguiendo con una visión general del contexto económico actual, un panorama de la evolución de su sistema educativo junto con una revisión de su estructura actual en el que se abordan algunos aspectos del currículo de la educación obligatoria, finalizando con una revisión de las características más representativas de los estudios de posgrado en este país.

2.1 Perfil abreviado del Reino Unido (historia, geografía y demografía)

El Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte (*United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, en inglés) de forma abreviada, Reino Unido, es un Estado ubicado al noroeste de Europa constituido por cuatro países: Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte, cada uno con su propio sistema administrativo y de demarcación geográfica propios en Edimburgo, Cardiff, Londres y Belfast, respectivamente, creados antes de la integración del Reino Unido como país (Ver Esquema N° 1). Esta nación es una monarquía constitucional, con la Reina Isabel II como Jefa de Estado, quien además encabeza la Iglesia Anglicana. Cuenta con un sistema parlamentario con sede en Londres, la capital del país.

En el panorama internacional, este país ha desempeñado un papel clave en el desarrollo de la democracia parlamentaria, la literatura, las innovaciones tecnológicas y la ciencia, entre otros rubros. Durante el auge del Imperio británico en el siglo XIX, esta potencia llegó a ocupar un cuarto de la superficie terrestre. En el siglo XX, las dos guerras mundiales y el conflicto separatista de la República de Irlanda afectaron su supremacía. Ya entrada la segunda mitad del siglo XX el Imperio británico se desmanteló, pero el Reino Unido logró erigirse como una nación europea moderna y próspera.

El Reino Unido es un país desarrollado miembro permanente del Consejo de Seguridad de la ONU y miembro fundador de la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) y de la Mancomunidad de Naciones. Es un país integrante de la Comunidad Europea¹⁶, aunque no forma parte de la Unión Económica y Monetaria de la Unión Europea (UEM). Asimismo, es también miembro del G-8¹⁷ y la OECD.

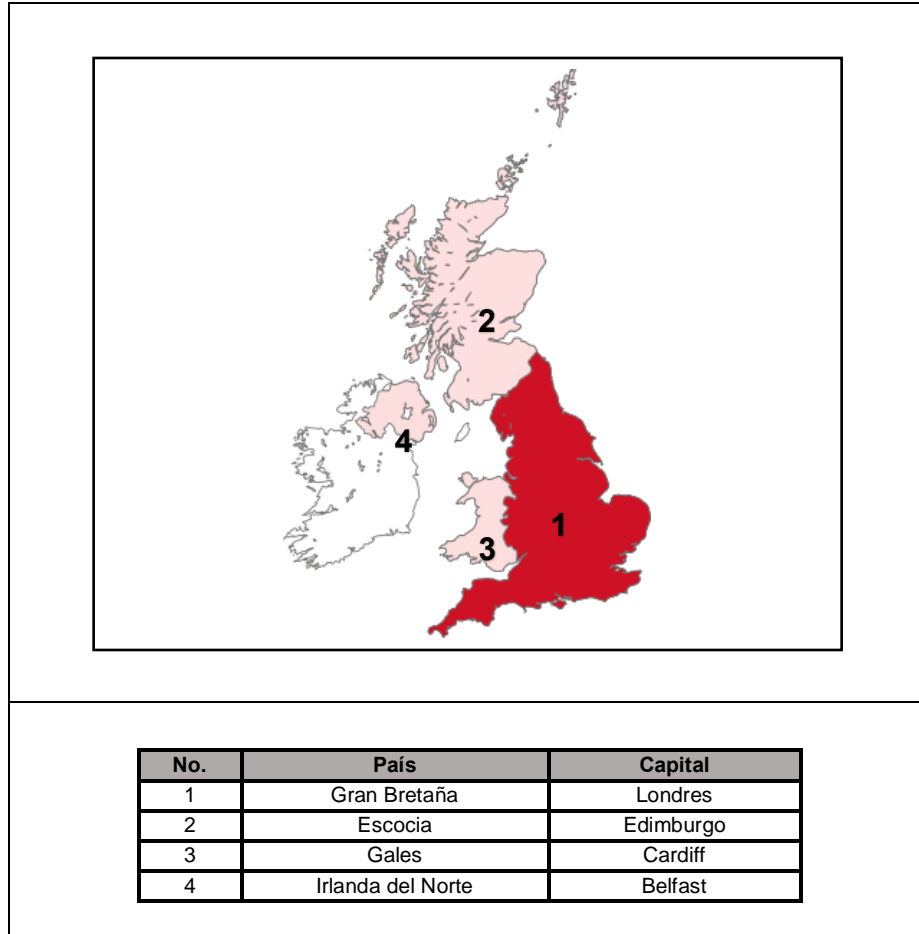
¹⁶ Se encuentra en proceso de salida de la Unión Europea, tras el referéndum celebrado el 23 de junio de 2016, en el que la mayoría de los votantes británicos se inclinaron a favor de abandonar la Unión Europea. La fecha establecida para el Reino Unido abandone formalmente la UE es el 29 de marzo de 2019.

¹⁷ Grupo conformado por los ocho países más industrializados del planeta y con mayor influencia en sistema económico internacional: Alemania, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Italia, Japón, Rusia y el Reino Unido.

El Reino Unido forma parte de un extenso archipiélago denominado Islas Británicas¹⁸—formado por unas 5000 islas y numerosos islotes— localizado al noroeste del continente europeo en el Océano Atlántico separado de la Europa continental por el Mar del Norte al noreste y por el Canal de la Mancha al sur. Su territorio comprende la Isla de la Gran Bretaña, la porción noreste de la isla de Irlanda (una sexta parte); siendo la República de Irlanda el único país con el que comparte una frontera terrestre (443 km²) así como un grupo de pequeñas islas adyacentes. En la actualidad, la superficie territorial de este país cubre un área de 243, 610 km² que lo ubica en lugar número 80 del mundo (CIA, 2015) (ver figura 3).

¹⁸ Conviene aclarar que las Islas Británicas presentan una compleja realidad geopolítica con la coexistencia de dos estados independientes: el Reino Unido y la República de Irlanda que ocupa más de tres cuartas partes de la isla del mismo nombre.

Figura 3. Mapa con división política del Reino Unido



Fuente: Elaboración propia con base en *Central Intelligence Agency (CIA)* (2016) y *Wikimedia Commons* (2017).

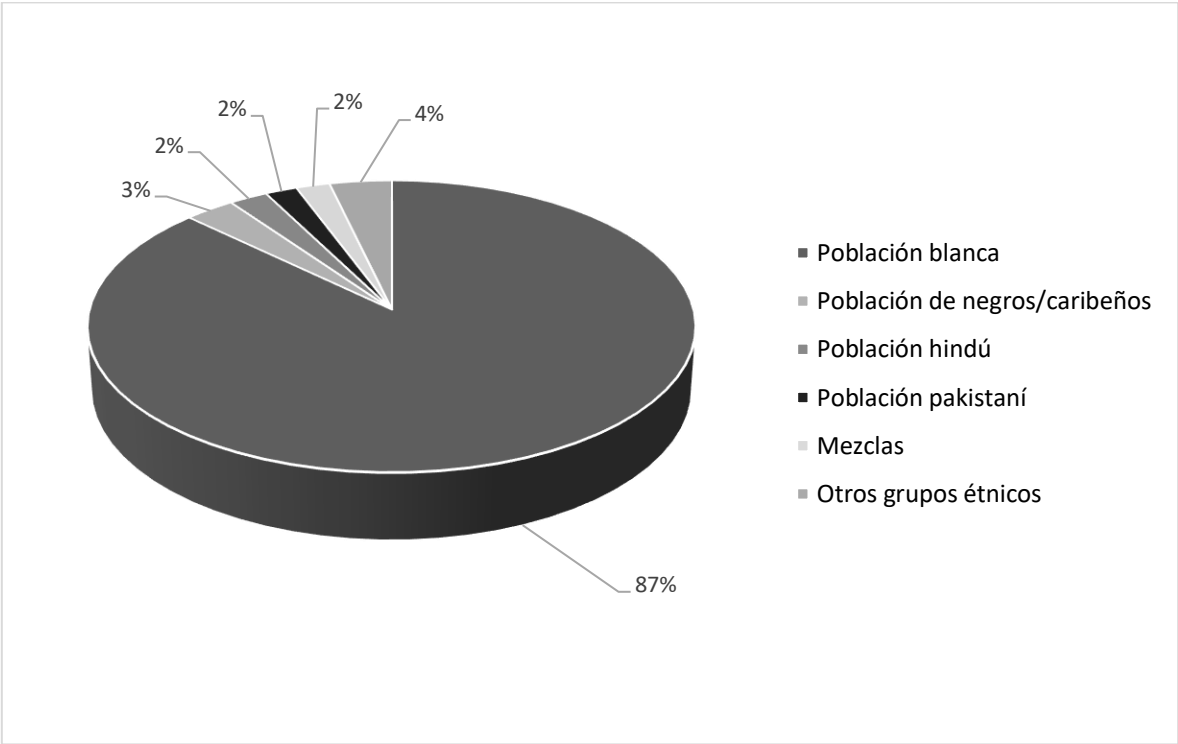
Características de la población

El idioma predominante en el Reino Unido es el inglés que como consecuencia de su hegemonía colonial se expandió alrededor del mundo convirtiéndose a la postre en el lenguaje internacional más utilizado en las transacciones comerciales y en lingua franca; aunque también se hablan otras lenguas como el escocés (30% de la población escocesa), el gaélico escocés (alrededor de 60, 000 habitantes en Escocia), galés (20 % de la población galesa), irish, 10% de la población del Norte de Irlanda y cornish (entre 2000 y 3000 habitantes en Cornwall). Con relación a las creencias religiosas el, cristianismo (que incluye la iglesia anglicana, la católica, la prebiteriana y la metodista) es la religión con más seguidores con 59%, le siguen

la religión musulmana con un 4.4%, la hindú con 1.3 %, otras creencias con un 7.2%, asimismo, un 25% de la población del Reino Unido se identifica como atea (CIA, 2016)

La población estimada del Reino Unido es de 64, 088, 222 habitantes (julio de 2015) que lo ubican el lugar no. 23 del ranking mundial. En la actualidad la población del Reino Unido se encuentra conformada en su gran mayoría por 87.2% de población blanca, seguida por la población de negros/caribeños, con un 3%, de hindús con un 2.3 %, de pakistanís con un 1.9%, de mezclas con un 2% y otros grupos étnicos con un 3.7% (ver figura 4).

Figura 4. Composición étnica de la población del Reino Unido (2015)

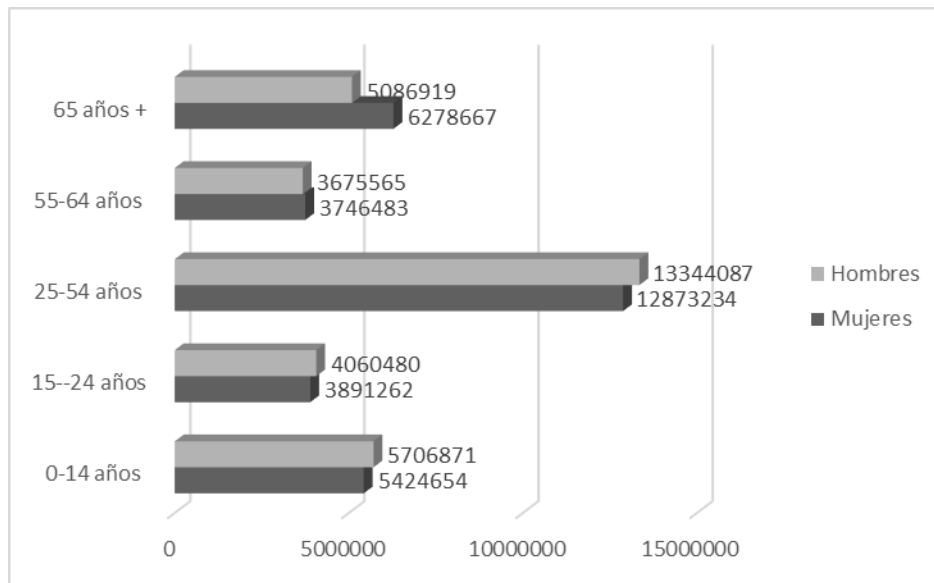


Fuente: Elaboración propia con base en *Central Intelligence Agency* (CIA) (2016).

Sobre la composición de la población del Reino Unido, el 50.2 % corresponde al sexo femenino (32,214300), mientras que el 49.7% (31,873922) corresponde al sexo masculino. La composición de la población del Reino Unido por rango de edad muestra una concentración del 40.91 % en el grupo de 25-54 años, con una edad

promedio de; 25-54 años, asimismo, destaca un 51% de la población económicamente activa (ver figura 5).

Figura 5. Distribución de la población por rango de edad (2016)



Fuente: Elaboración propia con base en *Central Intelligence Agency (CIA)* (2016).

Según datos del BM (2016), Reino Unido es uno de los países con más densidad poblacional en Europa, con un promedio de 267 habitantes por kilómetro cuadrado.

La población urbana alcanza el 82% con una mayor concentración en las ciudades de Londres, la ciudad capital, Manchester, Birmingham, Southhampton/Portsmouth y Liverpool (CIA, 2016). El crecimiento poblacional estimado es de 0.54% (2015), ocupando así la posición mundial 155 del mundo con una expectativa de vida 80,5 años (CIA, 2016) (ver tabla 2).

Tabla 2. Reino Unido: Datos demográficos básicos

Población en millones			Incremento medio anual de la población en %		Composición de la población por edad			Tabla de dependencia económica		Tasa bruta de mortalidad	Tasa bruta de natalidad
					Edad	Edad	Edad	% de población joven en edad de trabajar	% de población adulta en edad de trabajar	Por millar de personas	Por millar de personas
2000	2014	2029	2000-14	2104-2029	2015 0-14 en %	2015 15-64 en %	2015 65 y +	2015	2015	2015	2015
58.8	64.6	71	0.91%	0.9%	17%	65%	18%	27.6%	27.6%	12.17	9.35

Fuente: Elaboración propia con base en *Central Intelligence Agency (CIA)* (2016) y *Office for National Statistics* del Reino Unido (2015).

De acuerdo con el Indicador índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Reino Unido se ubica en el lugar 14 en el ranking mundial con un IDH de 0.907, dato que lo clasifica como un país con un nivel muy alto de desarrollo humano (PNDU, 2015).

2.2 Contexto económico actual

Reino Unido se caracteriza por ser un importante centro financiero y comercial europeo, solo superado por las economías de Alemania y Francia. Durante las últimas décadas, los servicios financieros, de seguros y negocios han sido factores importantes en el crecimiento del PIB, mientras que el sector de la manufactura ha disminuido su importancia contribuyendo actualmente con un 10% a la economía nacional. La agricultura en este país se practica de forma intensiva, ya que cubre el 60% de sus necesidades alimenticias con menos de 2% de la fuerza de trabajo, como resultado de una alta mecanización y de los altos estándares de eficiencia europeos. Según estimaciones de las CIA (2015), Reino Unido se ubica en el décimo lugar de las economías mundiales por su producto interno bruto nominal (PIB) según la paridad del poder del poder adquisitivo (PPC).

En la actualidad, la economía del Reino Unido se encuentra entre las más avanzadas del planeta ya que se mantiene en la quinta posición con un PIB que alcanzó los 2, 760,959 billones de dólares según estimaciones del BM (2016). En el

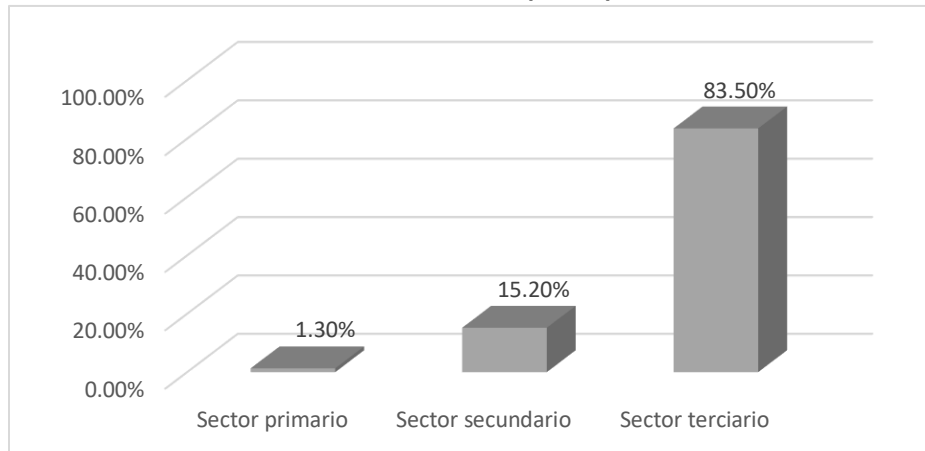
año 2016 y de acuerdo con datos del Fondo Monetario Internacional (FMI), Reino Unido solo era superado por las economías de los Estados Unidos, China, Japón y Alemania (FMI, 2016).

La economía del Reino Unido es uno de los principales destinos de inversión extranjera. Se encuentra entre los 10 productores más importantes a nivel mundial en las Ciencias Biológicas, Tecnologías de la Información e industrias creativas (*British Council*, 2016).

En el periodo que comprende entre los años 1990 y 2015, el Reino Unido logró incrementar el PIB en términos de la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) en un 36%, posicionándose así en el lugar número 10 de los países con mayores ingresos con un promedio estimado del 15% de la población (9,6 millones de personas) que se ubica en el umbral de pobreza extrema (CIA, 2016).

Con relación a la fuerza de trabajo disponible en el Reino Unido, se estima que el 51% de la población (32.94 millones) se encuentra en el grupo de la población económicamente activa, y de esta el 72% cuenta con un empleo remunerado, con una tasa de desempleo del 5.4% anual en el año 2015. Respecto a la distribución de la fuerza de trabajo por sector económico, en el Reino Unido el sector terciario (servicios) concentra un 83.5% de la población económicamente activa, mientras que los sectores secundario (industrial) y primario ocupan al 15 y 1.3% de la población respectivamente (ver figura 6). Asimismo, tiene una tasa de crecimiento de la producción industrial del 1.8% que ubica al país en la posición número 121 en el ranking mundial.

Figura 6. Distribución de la fuerza de trabajo en porcentajes por sector económico (2014)



Fuente: Elaboración propia con base en *Central Intelligence Agency (CIA)*, 2016.

De acuerdo con la composición del PIB por sector económico de origen, el sector terciario aporta el 79.6%, seguido por un 19.7% del sector secundario y un 0.6% del sector primario.

Respecto a la distribución del PIB por consumo final en el Reino Unido, de acuerdo con datos de la CIA en el año 2015 un 64: % correspondió al consumo doméstico; asimismo, el gasto gubernamental alcanzó un 19.1%, mientras que la inversión en capital fijo fue de 17,2%. Respecto a la exportación de bienes y servicios esta contribuyó con un 27,6% al PIB, en cambio, la importación de bienes y servicios representó un -28.8% menos de ingreso en este rubro (CIA, 2015).

Por lo que se refiere a la deuda pública, en 2015 Reino Unido alcanzó un 90.6% del PIB, cifra que lo ubica en la posición mundial número 25. Para finalizar, la tasa anual de inflación de este país en el año 2015 fue del 0.5% de acuerdo con datos de la CIA (2016), con un pronóstico de crecimiento anual del 1.6% según proyecciones de la OECD (2016).

Por lo que se refiere al uso de Internet, el Reino Unido se sitúa en la décimo primera posición en el ranking mundial, con 61 millones de usuarios de Internet, es decir, un 94.8% (CIA, 2016).

2.3 Construcción sociohistórica del sistema educativo del Reino Unido

El este apartado se ofrece un panorama general del proceso de configuración del sistema educativo del Reino que inicia en el siglo XIX y culmina en las primeras décadas del siglo XXI, sin perder de vista el entramado de eventos y procesos económicos, políticos y sociales que contribuyeron a su conformación. Es importante destacar que el sistema educativo del Reino Unido en su conjunto no es homogéneo a lo largo de sus cuatro territorios.

a) Surgimiento y configuración del sistema educativo del Reino Unido

Cabe enfatizar que, históricamente la Iglesia Anglicana desempeñó un papel clave en la provisión de servicios de educación elemental a través de las escuelas de caridad, orientadas a la evangelización de los sectores más pobres de la sociedad (Parlamento del Reino Unido, 2016). En el siglo XIX, en el marco de los cambios tecnológicos, económicos políticos y sociales introducidos por la Revolución Industrial, los empresarios comenzaron a ver a la educación masiva como un factor estratégico para mantener el liderazgo industrial del país.

En 1833, el Parlamento aprobó la asistencia financiera para las escuelas administradas por la Iglesia, con la condición de que estas mantuvieran una junta local de administradores y accedieran a ser inspeccionadas. Sin embargo, la cobertura continuó siendo insuficiente principalmente en las ciudades, por lo que en 1870 se emitió el *Acta de Educación Elemental de 1870*. En dicho documento se estableció la provisión de escuelas elementales a escala nacional junto con un sistema de juntas escolares para construir y administrar escuelas en las áreas donde fueran requeridas. A partir de ese momento, comenzó la configuración de un sistema educativo de masas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, bajo la supervisión del Estado. En 1872, en un acta similar se decretó la misma legislación para Escocia (Parlamento del Reino Unido, 2016). Posteriormente, en 1880, se estableció la educación elemental obligatoria para los niños entre los 5 y 10 años de edad, y en 1890, su gratuidad (Weedon, Ahlgreen, McCluskey y Riddell 2010).

En los inicios del siglo XX, el incipiente sistema educativo del Reino Unido comenzó a transformarse. En el *Acta de Educación de 1902*, también conocida como *Acta Balfour* se sentaron las bases para la reorganización de las escuelas elementales y

la expansión de la educación secundaria. Se abolieron las juntas escolares en Inglaterra y Gales y la administración de la educación de todas las escuelas elementales se trasladó a las autoridades educativas locales, que a su vez quedaron bajo la supervisión de los Condados. Las autoridades locales se hicieron responsables de cubrir las necesidades educativas de sus áreas, así como de trabajar en coordinación con la Junta de Educación. Si bien, aquel momento la educación secundaria no era gratuita, se animó a los consejos locales a financiar las escuelas de gramática ¹⁹ ya existentes y a que se otorgaran becas a alumnos pertenecientes a la clase trabajadora, así como también a abrir nuevos establecimientos escolares de este tipo. En el caso de Escocia, las juntas escolares continuaron funcionando hasta 1918, cuando fueron reemplazados por las autoridades de los condados (Parlamento del Reino Unido, 2016). Pese a la nueva legislación, la expansión de la educación secundaria avanzó lentamente, ya que las escuelas secundarias atendían principalmente a los miembros de la clase media.

En 1944, en la etapa final de la Segunda Guerra Mundial el sistema educativo del Reino Unido enfrentó transformaciones aún más profundas. El gobierno británico centró su atención en la enseñanza secundaria masiva en el marco de un nuevo proyecto de Estado que pretendía brindar igualdad de oportunidades educativas. El Parlamento estableció la educación secundaria gratuita y fijó el tramo de escolaridad obligatoria de los cinco a los quince años, aunque esta disposición no entraría en vigor hasta 1972. La normativa citada definió los principios básicos del sistema educativo de Inglaterra y Gales hasta 1988. En 1945, en Escocia se realizó una legislación similar. Asimismo, se establecieron tres etapas educativas: primaria (5 a 11 años); secundaria (11 a 15 años) y educación postsecundaria, que incluye lo que actualmente se conoce como ES.

En el periodo posterior a la guerra, el gobierno Laborista creó e institucionalizó en el Reino Unido la ideología del “estado de bienestar” con la adopción de un modelo político y económico en el que el Estado asumió el compromiso de establecer un

¹⁹ Escuelas de carácter académico que seleccionan a los alumnos a través de un examen de ingreso.

amplio sistema de seguridad social (Cowen, 2012). Durante este periodo las reformas educativas se enfocaron en la ampliación del acceso, en un intento por crear un sistema educativo equitativo para los alumnos de todas las clases sociales. Fue así, que se transformó la estructura dual del sistema de educación secundaria, integrada por las escuelas de gramática y escuelas técnicas; en un sistema tripartita, con la introducción de las escuelas secundarias modernas.

A la edad de 11 años, los alumnos presentarían el examen de selección conocido como “11 plus” para ser asignados a una escuela secundaria de acuerdo con sus aptitudes. Los estudiantes con más habilidades eran seleccionados por las escuelas de gramática (muchos de ellos ingresaban posteriormente a las instituciones de educación superior). Los alumnos menos hábiles en cambio ingresaban a las escuelas secundarias modernas y a las secundarias técnicas (Weedon, Ahlgreen, McCluskey y Riddell 2010).

Durante la década de los años sesenta surgieron posiciones que apoyaban un sistema de educación secundaria menos selectivo y discriminatorio, lo que condujo finalmente a que el sistema tripartita de educación secundaria se modificará con una nueva normativa emitida en el año de 1976 que estableció un sistema educativo no selectivo con la creación de un solo tipo de escuela secundaria conocido como escuelas comprensivas. Sin embargo, el nuevo tipo de escuela secundaria encontró resistencias entre las autoridades educativas locales, lo que generó que fueran poco implementadas y que en algunas áreas permanecieran las escuelas de gramática.

En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial los sistemas educativos de Inglaterra y Gales experimentaron un importante crecimiento en los niveles de educación secundaria y terciaria, así como también, en la educación técnica y post secundaria. Asimismo, debido a la necesidad de reactivar la economía del país- que en ese momento se encontraba sumido en la bancarrota como resultado de la guerra. Se impulsaron la ciencia y tecnología, así como a la aplicación intensiva del conocimiento. En ese contexto, el sistema de ES, que hasta entonces se había mantenido relativamente pequeño, comenzó a experimentar una progresiva expansión con la apertura de nuevos colegios de tecnología avanzada.

Durante los últimos años de la década de los años setenta el modelo de desarrollo económico del Estado benefactor cayó en crisis. El Reino Unido registró un lento crecimiento, agravado con los altos niveles de inflación que culminaron en una severa crisis económica que favoreció en 1979, la victoria del Partido Conservador. La nueva administración, a cargo de Margaret Thatcher, impuso un modelo económico de corte neoliberal con una serie de reformas privatizadoras y de desregulación económicas que redujeron el papel del Estado en la vida económica del país, las cuales además incluyeron medidas enérgicas para reducir el gasto público y corregir los altos niveles de déficit presupuestales.

En el ámbito educativo, el Estado promovió reformas encaminadas a mejorar la eficiencia y calidad del sistema educativo de cara a una incipiente economía global del conocimiento (Cowen, 2012). Por otra parte, en un intento por mejorar los estándares educativos, el gobierno Conservador introdujo lo que conoce como “mecanismos de mercado” en el sistema educativo mediante el *Acta de Reforma Educativa de 1988*. La citada reforma, implantó cambios radicales en el sistema educativo del Reino Unido al establecer un sistema de financiamiento que asignaba más recursos a las escuelas que captaban más alumnos. Los padres en adelante podrían elegir la escuela a la que asistirían sus hijos y las escuelas competirían entre sí para matricular más alumnos. En teoría los mejores establecimientos escolares captarían a más alumnos, obligando con ello a que las escuelas consideradas de baja calidad, ya fuera a mejorar, reducir su capacidad o incluso cerrar. Asimismo, como parte de la reforma, se formuló un currículum obligatorio nacional que tenía como objetivo asegurar que todos los estudiantes alcanzaran un nivel mínimo de logro al concluir la educación obligatoria (16 años), el cual entró en vigor en 1992. Antes de la Reforma de 1988, el único contenido obligatorio era la educación religiosa y cada centro escolar había tenido la libertad para determinar los contenidos de estudio. Asimismo, se institucionalizaron las evaluaciones curriculares a través de los exámenes estandarizados de evaluación (SATS) al finalizar las cuatro primeras etapas (7, 11, 14 y 16 años, respectivamente) en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (Weedon, Ahlgreen, McCluskey y Riddell 2010).

Previamente, los alumnos de las escuelas de gramática presentaban los exámenes de nivel ordinario (16 años) y nivel examen avanzado (18 años), como requisito para ingresar a la educación superior. En cambio, los alumnos menos aventajados podían optar por tomar el examen para obtener el *Certificate of Secondary Education* (CSE) al dejar la escuela. A partir de la reforma, se combinaron el examen ordinario y el CSE en el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) que todos los estudiantes presentarían a los 16 años. Esta reforma permitió que un mayor número de los estudiantes cuyo nivel de logro que se ubicaba entre el CSE y el nivel ordinario obtuvieran algún tipo de cualificación al concluir la escolaridad obligatoria, lo que incrementó el porcentaje de jóvenes entre los 16 y 18 años que continuaban con sus estudios en Inglaterra y Gales, pasando de un 35% en la década de los ochenta, a 55% hacia finales de la década de los noventa (Hansen y Vignoles,2005). Adicionalmente, en la reforma citada se previó que las escuelas primarias y secundarias podrían optar por quedar fuera del control de las autoridades educativas locales para ser controladas por el gobierno central, a cambio de un mejor presupuesto.

b) El sistema educativo en el contexto de las políticas económicas de finales del siglo XX y principios del siglo XXI

Hacia finales de los años noventa, el nuevo gobierno Laborista dio continuidad a la política educativa conservadora. Fue así como en lo sucesivo se desplegaron una serie de políticas orientadas a incrementar la calidad y la eficacia del sistema educativo. En 1992, en *The Further and Higher Education Act* se establecieron los principios que transformaron el sector de la ES en el Reino Unido. Se modificó el sistema de financiamiento de la educación con la creación de dos nuevos organismos el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) y el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior de Gales (HEFCW) los cuales se encargarían de brindar financiamiento a las IES con base a su productividad. Asimismo, con la citada Reforma (1992) el gobierno unificó el sector de la educación superior al otorgar el título de universidades y la facultad de conceder títulos a los politécnicos, instituciones con un enfoque vocacional que

hasta ese momento habían gozado de un menor prestigio en comparación con las universidades más antiguas.

Por otra parte, en 1997 se creó la Agencia de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (QAA) como la instancia encargada de vigilar y evaluar la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades en el Reino Unido.

Por otra parte, en el mismo año dio inicio un proceso de devolución de poderes en el Reino Unido que culminaría con la constitución del Parlamento escocés y las Asambleas Nacionales de Gales e Irlanda del Norte, permitiendo de esta manera a los gobiernos autónomos tomar sus propias decisiones en los sectores de salud, turismo, desarrollo, medio económico, justicia, medio ambiente, transporte cultura y educación.

En Inglaterra en 2008 y con el propósito de incrementar las habilidades y calificaciones de los jóvenes, así como de mejorar las oportunidades de inserción laboral, el gobierno laborista impulsó el incremento del tramo de educación obligatoria a través del *Education and Skills Act*, aprobada por el Parlamento en el mismo año. En el documento citado, se previeron acciones para que todos los jóvenes de 17 años continuaran su formación, ya fuera participando en actividades académicas o de capacitación laboral, que incluyeran más 20 horas semanales, a partir del año 2013, y hasta los 18 años, en el año 2015 (Comisión Europea, 2012).

c) Estructura del sistema educativo del Reino Unido

En la actualidad el sistema educativo del Reino Unido se conforma de los siguientes niveles formativos: primeros años, primaria, secundaria, educación postsecundaria y educación superior (*Government of the United Kingdom, 2016*) (ver Anexo 1). La duración del ciclo de educación obligatoria varía a lo largo de los cuatro territorios que conforman el Reino Unido. En Inglaterra el ciclo de educación obligatoria comprende 13 años, en Gales y Escocia 11 años, y en Irlanda del Norte 12 años (ver anexo 1).

La educación preescolar inicia a los tres años en Inglaterra, Gales y Escocia y concluye a los cinco años, mientras que, en Irlanda del Norte, comprende solo el

año previo al inicio al ciclo de educación primaria (4 años). La educación primaria en Inglaterra y Gales comprende de los 5 a los 11 años, mientras que en Escocia se extiende hasta los 12 años, y en Irlanda del Norte inicia a 4 y termina a los 11 años (ver anexo 1).

La etapa de educación secundaria en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se extiende de los 11 a los 16 años. En cambio, en Escocia, inicia a los 12 años y concluye a los 16 años. Al concluir el ciclo de educación obligatoria, los estudiantes de Escocia, Irlanda del Norte y Gales presentan los exámenes para obtener el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE); mientras que en Escocia pueden presentar los exámenes para obtener el Certificado Escocés de Calificaciones (SQC) (ver figura 7).

Al egreso de la educación obligatoria los estudiantes pueden optar por continuar sus estudios en alguna institución de educación postsecundaria (*Further Education*) ya sea en un programa de formación profesional en una especialidad, o en un programa de formación preuniversitaria-si desean posteriormente ingresar a la ES. En primer caso, los estudiantes podrán obtener el BTC level 3 Diploma o el BTEC *Level 3 National Extended Diploma*. Ambas cualificaciones permiten el ingreso a la ES y el acceso a las mismas profesiones en el mercado laboral.

Cabe aclarar, que en Inglaterra el ciclo de educación obligatoria se extiende hasta los 18 años, por lo que los alumnos deben continuar su formación eligiendo alguna de las siguientes opciones: continuar en la escuela de tiempo completo, iniciar una capacitación o una pasantía; o realizar 20 horas de trabajo voluntario semanales al mismo tiempo que asisten medio tiempo a la escuela o capacitación. En cambio, en Escocia, Gales e Irlanda del Norte, la segunda fase de la educación secundaria no es obligatoria.

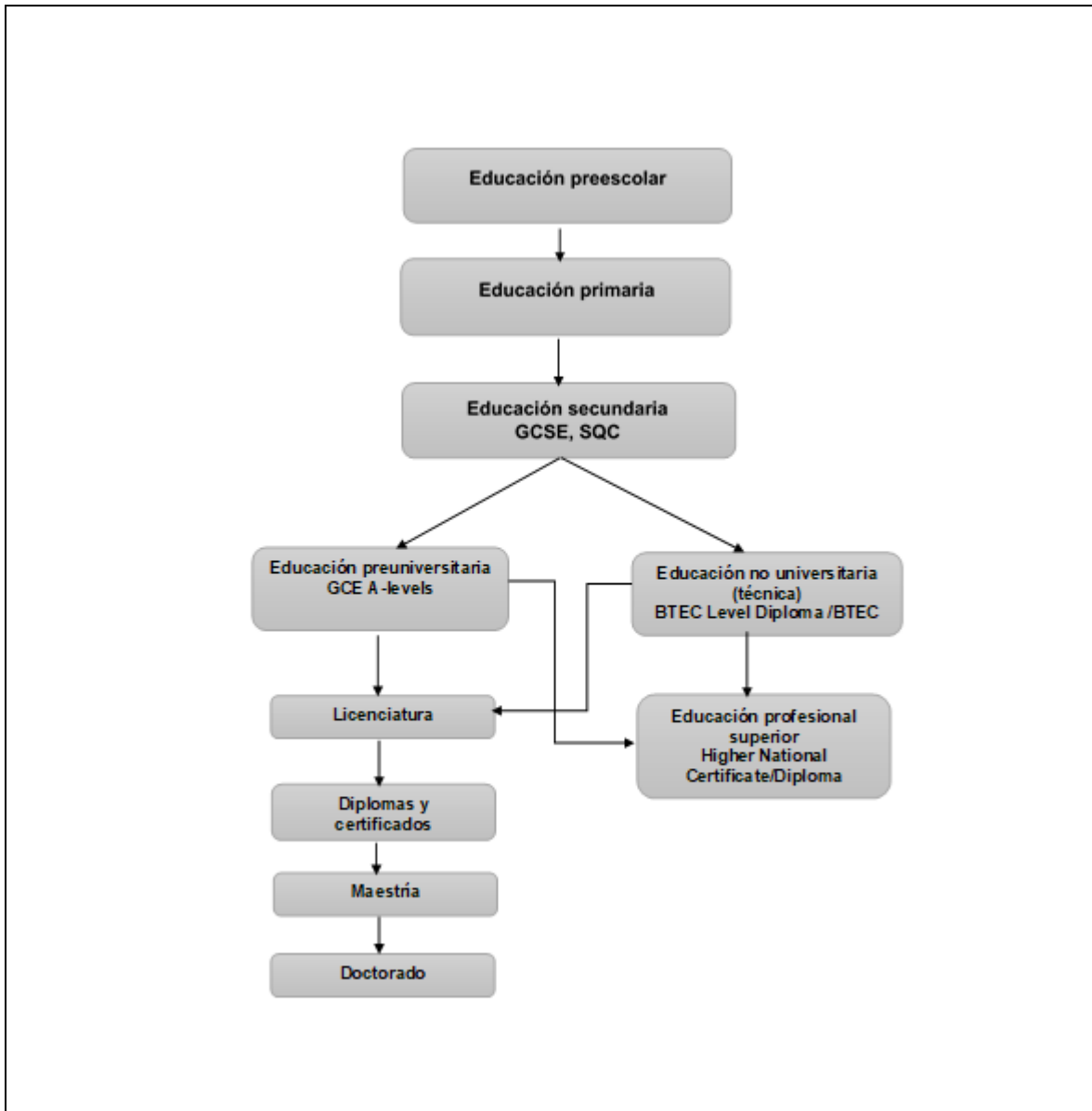
La educación preuniversitaria tiene por lo general una duración de 2 años. Al concluir este período de formación, los estudiantes de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte pueden presentar el examen para obtener el Certificado General de Educación (GCE nivel A) y continuar sus estudios en la ES. En el caso de Escocia, los estudiantes presentan los exámenes para obtener el Certificado Escocés de

Calificaciones, ya sea en el nivel superior o superior avanzado (*SQC Highers and Advanced Highers*) (ver figura 7).

La ES en el Reino Unido se divide en educación de grado y posgrado. Los programas de grado tienen una duración aproximada de tres años, aunque los estudios de medicina, odontología, veterinaria y arquitectura pueden tener una duración de hasta 6 años. Los estudios de posgrado, por su parte, comprenden los estudios de maestría y doctorado, así como certificados y diplomas. Asimismo, las IES proporcionan varias certificaciones profesionales de nivel técnico con una duración de uno a dos años²⁰.

²⁰ Las calificaciones más importantes son: el *Higher National Diploma* (HND) y el *Higher National Certificate* (HNC) (EP-Nuffic, 2015).

Figura 7. Sistema Educativo del Reino Unido



Fuente: Elaboración propia con base en *Government of the United Kingdom* (s.f).

d) Administración del sistema educativo del Reino Unido

Los sistemas educativos de cada uno de los cuatro países constituyentes del Reino Unido se caracterizan por ser sistemas descentralizados en los que la responsabilidad de los servicios educativos descansa principalmente en el gobierno central, gobiernos locales, iglesias y otros cuerpos voluntarios, así como en los órganos de gobierno de las instituciones educativas.

En Inglaterra, la legislación educativa es decretada por el Parlamento del Reino Unido y es el Departamento de Educación (ED) el órgano del gobierno responsable de proveer servicios educativos a niños, prescribir políticas para los niveles de educación postsecundaria y superior, así como de la educación vocacional (*Department of Education, Government of United Kingdom, 2016*). Las autoridades educativas en sus respectivas áreas se encargan de financiar y ayudar a los centros escolares a desarrollar la capacidad de autogestión. Asimismo, desempeñan un papel importante en el cumplimiento de estándares educativos, al brindar asesoría en este rubro (OECD, 2007).

Gales, como Irlanda del Norte y Escocia, a partir del acuerdo de descentralización suscrito en 1999, tiene la facultad de emitir las políticas educativas que más se adecuan a sus necesidades educativas en casi todas las áreas, con excepción de los salarios de los docentes. Sin bien, Gales mantiene una estrecha relación política y social con el resto de Gran Bretaña, es un país que se distingue por haber conservado una identidad cultural distinta y por ser un país oficialmente bilingüe. (OECD, 2014). El sistema educativo galés es administrado por el Departamento para la Educación y Habilidades (DfES), que es la entidad responsable de la planeación, financiamiento y supervisión de los servicios educativos en todos los niveles educativos, excepto de la educación superior (*Welsh Government, Education and Skills, 2016*). A nivel local, la responsabilidad de la provisión de servicios educativos recae sobre las autoridades educativas locales, que además son responsables de promover los estándares educativos más altos para la población en edad escolar en sus respectivas áreas (*Eurypedia, 2013, citado por OECD*).

Irlanda del Norte por su parte, cuenta con una legislación y estructura educativas propias, como resultado del proceso de devolución de poderes que inició en el año de 1974 y culminó en el año 2007. A nivel nacional el sistema educativo de Irlanda del Norte es administrado por el Departamento de Educación²¹ (DE), que tiene bajo su responsabilidad el promover la educación preprimaria, primaria y postprimaria de la población irlandesa, y servicios de educación especial, así como de asegurar la implementación de políticas educativas (*Department of Education, Northern Ireland, Government of United Kingdom*, 2016). A nivel local, el sistema educativo irlandés, es administrado por las juntas de educación y bibliotecas (ELBs). Asimismo, el Consejo de Escuelas Católicas Mantenedas (CCMS) tiene ciertas responsabilidades sobre las escuelas católicas.

Finalmente, Escocia, se ha caracterizado por mantener una Iglesia y sistema legal separado y por tener un sistema educativo que ha seguido una trayectoria diferenciada, respecto de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En 1707, la Acta de la Unión, disolvió el Parlamento escocés, dando pie a la creación de un solo Parlamento con sede en Londres, en 1885, una forma de devolución de poderes administrativa dio inicio con la creación de la Oficina Escocesa, la cual permitió a Escocia asumir el control de rubros como la salud, educación justicia, agricultura y pesca (*Scottish Government*, 2016). Sin embargo, la modificación más importante en la legislación se llevó a cabo en 1999, con el establecimiento del Parlamento y poder ejecutivo escoceses. En la actualidad, el gobierno escocés a través del Departamento de Educación y Aprendizaje para Toda la Vida es el principal responsable de la dirección y desarrollo de políticas educativas del sistema educativo escoces, mientras que las 32 autoridades locales tienen la responsabilidad de financiar y proveer servicios educativos desde el nivel preescolar, hasta secundario, así como de asegurarse de mejorar la calidad de las escuelas (OECD, 2015).

²¹ En la actualidad, el Departamento de Educación de Irlanda se encuentra en proceso de incorporación al gobierno del Reino Unido.

- **Aspectos del currículum**

En este apartado se exponen algunas de las características del currículum para la educación obligatoria en los cuatro territorios del Reino Unido, con el fin de identificar algunos de sus componentes y la relación que estos establecen con el perfil de ciudadano que se desea formar.

a) Escocia

El Currículum para la Excelencia (CfE), implantado oficialmente en el año 2010, es el producto de una ambiciosa reforma educativa en Escocia. Su objetivo es desarrollar un currículum coherente, diseñado para proveer a niños y jóvenes entre los 3 y 18 años de los conocimientos, habilidades y atributos que los niños escoceses requieren para desarrollarse en la vida, el aprendizaje y el trabajo en el contexto del siglo XXI. El Currículum para la Excelencia se encuentra organizado alrededor de cuatro capacidades, consideradas como fundamentales para formar ciudadanos y personas educadas en Escocia: aprendices exitosos, personas con confianza en sí mismas, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos, las cuales van asociadas a un conjunto de 12 atributos y 24 aptitudes. El CfE se divide en ocho áreas curriculares que siguen una línea progresiva a lo largo de los cinco niveles que lo componen, con tres áreas interdisciplinarias: la literatura, aritmética, salud y bienestar como parte focal de todas las áreas curriculares (OECD; 2013).

b) Gales

Recientemente en Gales se llevó a cabo una reforma curricular que será puesta en marcha en las escuelas en septiembre del año 2018. La reforma curricular tiene como objetivo que los niños y jóvenes entre 3 y 16 años adquieran las habilidades necesarias para la vida y que apliquen sus conocimientos de forma más creativa y positiva para adaptarse mejor a un entorno cada vez más cambiante. Los nuevos lineamientos curriculares incluyen la integración de un marco de competencias digitales, con el propósito de preparar al alumnado para las oportunidades y riesgos del mundo digital y un mayor énfasis a la evaluación, como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. El ciclo formativo galés tiene como propósito

formar ciudadanos con el siguiente perfil: ambiciosos, capaces de aprender a lo largo de toda la vida; emprendedores, que como colaboradores creativos participen activamente en la vida y el trabajo; ciudadanos éticos e informados de Gales y del mundo; sanos y seguros de sí mismos y listos para llevar una vida satisfactoria como miembros valiosos de la sociedad. El nuevo plan de estudio galés comprende seis áreas de aprendizaje y experiencias: Artes expresivas, Salud y bienestar, Humanidades, Matemáticas y aritmética, Ciencia y tecnología y Lenguas, literatura y comunicación, así como tres áreas transversales: literatura, aritmética y competencia digital (*Welsh Government, 2016*).

c) Inglaterra

El currículum nacional de Inglaterra entró en vigor en septiembre del año 2014 en todos los centros escolares dependientes del Estado (las academias y escuelas privadas no están obligadas a ponerlo en práctica). En él se prescriben los contenidos y las metas de aprendizaje para niños y jóvenes ingleses entre los 3 y 16 años. Los objetivos del ciclo formativo inglés son: proveer al alumno de los conocimientos básicos necesarios para formar ciudadanos educados y proporcionar un esquema básico de conocimientos a través del cual los docentes pueden desarrollar los conocimientos, la comprensión y habilidades del alumnado, como parte de un currículo más amplio. De esta manera, las escuelas tienen la libertad de realizar las adaptaciones curriculares que más les convengan, siempre que se enseñen los contenidos prescritos en el currículo nacional. La estructura del currículo nacional inglés comprende un bloque inicial en el que se establecen los estándares de aprendizaje, desarrollo y atención desde el nacimiento, hasta los 5 años (EYFS, por sus siglas en inglés) y cuatro etapas clave (KS, por sus siglas en inglés). El contenido del currículum nacional incluye tres asignaturas núcleo a lo largo de las cuatro etapas: inglés, matemáticas y ciencias, más 11 asignaturas base en las etapas clave 1 (5-7 años) y 2 (7-11 años): inglés, matemáticas, ciencia, diseño y tecnología, historia, geografía, arte y diseño, música, educación física, computación y lenguas antiguas y modernas. A partir de la etapa 3 (11-14 años), se integra al currículum nacional la asignatura de ciudadanía, y en la etapa 4 (14-16

años) las asignaturas de computación, educación física y ciudadanía integran las asignaturas base.

Es importante mencionar, que se tiene previsto en plan de estudios inglés, la evaluación del desempeño de los alumnos al concluir cada etapa. Asimismo, se plantea como obligatoria la enseñanza de educación religiosa en cada etapa clave y la educación sexual y de relaciones afectivas (SER) partir de la etapa 2 (como parte de la asignatura de ciencias) (*Government, United Kingdom, 2016*).

d) Irlanda Del Norte

El plan de estudios vigente para los 12 años de educación obligatoria en Irlanda del Norte entró en vigor en el ciclo escolar 2007-2008. Este tiene como objetivo preparar a niños y jóvenes para alcanzar todo su potencial y que tomar decisiones informadas y responsables a lo largo de su vida. El currículum norirlandés enfatiza el desarrollo de tres habilidades transversales en cada área de aprendizaje que son: comunicación, uso de la matemáticas y uso de la TIC, así como el desarrollo habilidades de pensamiento y capacidades personales: administración de la información, resolución de problemas y toma de decisiones, creatividad, trabajo con otros y autogestión. Lo anterior desde la perspectiva del aprendizaje para toda la vida y con el fin de que egresado contribuya efectivamente a la sociedad.

El currículo para las etapas inicial y etapas clave 1 y 2 correspondiente a la educación primaria comprende seis áreas de aprendizaje: lenguaje y literatura, matemáticas y aritmética, artes, el mundo que nos rodea, desarrollo personal y entendimiento mutuo, educación física y la educación religiosa, como parte integral del currículum obligatorio. Todas las escuelas están obligadas a implementar el programa básico de educación religiosa diseñado por las cuatro iglesias principales y por el Departamento de Educación. Este incluye temas como cristiandad, moralidad y por primera vez, las religiones del mundo; el cual además tiene un núcleo común que las escuelas pueden adaptar de acuerdo con sus necesidades. Cabe aclarar que los padres tienen la libertad de decidir si desean o no, que sus hijos participen en las clases de educación religiosa. El currículum norirlandés para las etapas clave 3 y 4 correspondiente a la educación secundaria comprende las

siguientes áreas de aprendizaje: inglés con educación de medios (etapa 3), lenguaje y literatura (etapa 4) matemáticas y aritmética, artes, aprendizaje para la vida, y el trabajo el mundo que nos rodea, lenguas modernas, medio ambiente y sociedad, ciencia y tecnología educación física y la educación religiosa (*Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, 2017*).

2.4 Actualidad de los estudios de posgrado en el Reino Unido

Como ya se mencionó anteriormente, en la actualidad, con el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento ha adquirido cada vez mayor relevancia la ES por su contribución en producción del conocimiento y la investigación científica. En este sentido Delors (1997) expresó lo siguiente:

La enseñanza superior es a la vez uno de los motores de del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de toda la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad [...] Además a causa de la innovación y progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios: (Delors, 1997:74).

El autor resalta el valor estratégico de la educación superior en el desarrollo económico y social de las naciones, así como también, la necesidad de formar especialistas e investigadores altamente calificados para lograrlo.

Respecto a la educación en posgrados en el *Foro de Educación Superior, Investigación y Conocimiento de la UNESCO (2008)*, Kearney señaló que la educación de posgrados constituye una forma particular de inversión en capital humano, ya sea nivel individual o nacional, cuyo principal objetivo es formar ciudadanos y profesionales altamente calificados con la capacidad para reflexionar y dar soluciones a los problemas nacionales en un entorno globalizado, particularmente a aquellos que se refieren a la reducción de la pobreza, ampliación del acceso a los servicios de salud, educación para todos, gobernanza, acuerdos

equitativos en una economía mundial globalizadas y patrones de intercambio comercial.

El término “estudios de posgrado” es utilizado para describir a los programas de estudio que se cursan después de haber obtenido el primer grado, que incluyen no solo los programas de maestría y doctorado, sino también, los cursos cortos de forman parte de la formación profesional continua, como certificados y diplomas académicos.

Los estudios de posgrado en el Reino Unido se estructuran en tres niveles.

- **Programas de Doctorado**

Los títulos de doctorado son otorgados a los creadores de una investigación original que amplía el campo de conocimiento en una disciplina en particular. Por lo general, un programa de doctorado requiere de al menos tres años de estudio a tiempo completo. Comúnmente los programas de doctorado se han enfocado en la investigación, aunque en los últimos años han surgido programas profesionales de doctorado que tienen como objetivo desarrollar la práctica profesional de los estudiantes y apoyarlos en la producción de un trabajo original que enriquezca el conocimiento en su área profesional. Este tipo de programas de doctorado tienen como objetivo de cerrar la brecha entre habilidades y conocimiento en los estudios de doctorado y su aplicación en los entornos no académicos (*Higher Education Policy Institute y The British Library, 2010*).

- **Programas de maestría**

En el Reino Unido hay dos tipos de programas de maestría: los de instrucción y los de investigación. Los programas de instrucción tienen una duración de un año a tiempo completo y tienen como objetivo que lo estudiantes apliquen sus conocimientos en la resolución de un problema y que demuestren comprensión de cómo avanza el conocimiento a través de la investigación. Pueden incluir cursos de instrucción, módulos de investigación o una mezcla de ambos.

Los cursos de maestría pueden variar enormemente en cuanto a su función y resultados esperados. Muchos de ellos pretenden que los estudiantes profundicen

sus conocimientos en un área del conocimiento en particular, en el que usualmente ya cuentan con un nivel de práctica. El otro tipo de programas de maestría, son los enfocados en la investigación, los cuales tienen una duración de dos años a tiempo completo.

- **Diplomas y certificados de posgrado**

Los diplomas y certificados implican por lo general periodos cortos de estudio, aunque los últimos suelen tener una duración más corta que los diplomas. El marco de la QAA exige que para que los programas de diplomas y certificados puedan ser denominados estudios de posgrado deben de ofrecer un nivel de estudio más profundo en comparación con los programas de grado. Los diplomas y certificados de posgrado se diferencian de los programas de maestría en que no exigen un trabajo de disertación o investigación.

Cabe destacar, como país integrante del EEES, el Reino Unido ha adoptado el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Los créditos ECTS constituyen un instrumento medular del Proceso de Bolonia y de la reforma de la ES europea, ya que facilitan la elaboración, planificación descripción, evaluación el reconocimiento y la convalidación de titulaciones y calificaciones en la ES. (Comisión Europea, 2016).

Este sistema tiene como principal objetivo facilitar la comparación de los SE europeos para fomentar la transparencia de la enseñanza y el reconocimiento de los estudios realizados Además de lo anterior, es un garante de calidad, ya que facilita la movilidad de estudiantes entre las distintas instituciones, lo cual además permite trayectorias académicas más flexibles. Las IES que participan en este sistema publican en la Web sus catálogos, con las descripciones detalladas de sus planes y módulos de estudio, normativa universitaria y servicios estudiantiles. En la descripción de los cursos se incluyen tanto los resultados previstos (aprendizajes, conocimientos, competencias) como la carga de trabajo (expresado como el tiempo que los estudiantes requieren para lograr estos resultados). Cada resultado de aprendizaje es formulado en forma de créditos con una carga de trabajo que puede

comprender entre 1500 y 1800 horas por curso académico. Por lo general, un crédito ECTS tiene un valor de entre 25 y 30 horas de trabajo.

Los estudios de posgrado y la movilidad estudiantil en el Reino Unido

Entre los países miembros de la OECD, el Reino Unido invierte una mayor proporción de su gasto público en los niveles de educación primaria hasta superior. (OECD:2017). Asimismo, este país cuenta con una de las mayores las tasas de graduación en la ES, comparado con el promedio de los países miembros de la OECD, la UE y el grupo del G20. En el año 2015 el 44% de los adultos había concluido la licenciatura o equivalente, 8 puntos por encima del promedio de los países de la OECD. Con relación a la tasa de graduación en los estudios de posgrado, más del 20% de la población adulta del Reino Unido había concluido estudios de maestría y un 3%, de doctorado, lo que representa una diferencia del 5 y 1 %, respecto a las tasas de graduación en estudios de maestría y doctorado del promedio de los países de la OECD (OECD, 2017) (ver tabla 3).

Tabla 3. Tasas de graduación de educación terciaria

TASAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA (2015)			
NIVEL DE ESTUDIO	LICENCIATURA O EQUIVALENTE	MAESTRÍA O EQUIVALENTE	DOCTORADO O EQUIVALENTE
ORGANIZACIÓN, REGIÓN, PAÍS			
OECD	38	17	1.8
UE	35	20	2
G20	30	12	1.2
REINO UNIDO	44	22	3

Fuente: Elaboración propia con base en OECD (2017), Indicador A3 *Who is expected to graduate from tertiary education?*, in *Education at a Glance 2017*.

El número de estudiantes inscritos en programas de posgrado en el Reino Unido se ha mantenido constante en los últimos cinco años. En el ciclo 2016-2017 el número de estudiantes inscritos en programas de posgrado en el Reino Unido superó el medio millón. Alrededor del 80% de los estudiantes en el nivel de posgrado

cursaban programas de enseñanza, mientras que el restante 20 % cursaba programas de investigación (ver tabla 4).

Tabla 4. Estudiantes de posgrado por tipo de programa

ESTUDIANTES INSCRITOS EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EL REINO UNIDO						
Número total de estudiantes inscritos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	
Programas de posgrado	536,715	539,435	538,185	532,970	551,595	
Programas de enseñanza	428,245	427,945	425,270	419,795	439,075	
Programas de investigación	108,470	111,490	112,915	113,175	112,520	

Fuente: Elaboración propia con base en *Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018)*.

Como ya se indicó con anterioridad, El Reino Unido es el segundo país con mayor flujo de estudiantes internacionales dentro de la IES, especialmente, en el nivel de posgrado. En el ciclo 2016/2017, alrededor del 30% de los estudiantes inscritos en programas de enseñanza eran de origen internacional. Si bien, el número de estudiantes internacionales inscritos en programas de enseñanza ha experimentado un ligero decrecimiento en los últimos cinco años, la mayor parte de estudiantes internacionales en programas de posgrado de enseñanza en el Reino Unido, es decir el 80%, provenían de países fuera de la UE (ver tabla. 5).

Tabla 5. Origen de los estudiantes inscritos en programas de posgrado de enseñanza

ESTUDIANTES INSCRITOS EN PROGRAMAS DE POSGRADO DE ENSEÑANZA EN EL REINO UNIDO					
Estudiantes inscritos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Estudiantes en programas de enseñanza	428,245	427,945	425,270	419,795	439,075
Estudiantes internacionales Programas de enseñanza	153,720	156,755	155,970	150,845	148,155
Estudiantes internacionales inscritos en programas de enseñanza (UE)	32,010	31,955	31,360	30,130	31,000
Estudiantes internacionales inscritos en programas de enseñanza (No EU)	121,710	124,800	124,610	120,710	117,155

Fuente: Elaboración propia con base en *Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018)*.

Con relación a los estudiantes internacionales inscritos en programas de posgrado de investigación en el Reino Unido, en los últimos cinco años su número se ha

mantenido constante alcanzado un 40% en el ciclo 2016/2017. La presencia de estudiantes internacionales en programas de investigación que provinieron de países ubicados fuera de la UE alcanzó el 70% (ver tabla 6).

Tabla 6. Origen de los estudiantes inscritos en programas de posgrado de investigación

ESTUDIANTES INSCRITOS EN PROGRAMAS DE POSGRADO DE INVESTIGACIÓN EN EL REINO UNIDO					
Total de estudiantes inscritos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Estudiantes inscritos en programas de investigación	108,470	111,490	112,915	113,175	112,520
Estudiantes internacionales inscritos en programas de investigación	44,825	47,345	48,525	48,885	47,395
Estudiantes internacionales inscritos en programas de investigación (UE)	13,890	14,500	14,870	15,205	14,985
Estudiantes internacionales inscritos en programas de investigación (No EU)	30,935	32,840	33,655	33,680	32,410

Fuente: Elaboración propia con base en *Higher Education Statistics Agency (HESA)* (2018).

La movilidad de estudiantes alrededor del mundo en la ES un fenómeno que se ha intensificado en los últimos años. De acuerdo con la UNESCO, en el 2007 había más de 2.5 millones de estudiantes internacionales y se espera que, en el 2020, la población de estudiantes internacionales alcance los 7 millones (UNESCO: 2009). En el caso específico del Reino Unido, el flujo de estudiantes internacionales en el periodo 2005-2014 mantuvo un crecimiento constante con un incremento del 35% en el periodo citado (ver tabla 7).

Tabla 7. Flujo de estudiantes internacionales hacia el Reino Unido

FLUJO NETO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL PERIODO 2005-2014										
AÑO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
REINO UNIDO	29531 4.91	30682 0.867	32626 3.167	32009 0.133	34536 6.35	36533 6.633	39124 5.276	40119 3.833	38826 6.007	39908 8.976

Fuente: Elaboración propia con base en *UNESCO Institute for Statistics* (2017).

Si bien, se aprecia una tendencia al alza en el número de estudiantes internacionales a lo largo del Reino Unido en los últimos cinco años, con relación a la evolución del número de estudiantes internacionales por territorio en el Reino Unido Inglaterra y Escocia sobresalen con un aumento de la matrícula del 5% y 10% respectivamente. En contraste, Gales e Irlanda del Norte experimentaron un decremento en la matrícula de estudiantes internacionales del 14% y 13% respectivamente en el periodo de referencia (ver tabla 8).

Tabla 8. Flujo de estudiantes internacionales en el Reino Unido por territorio en el periodo 2012-2017

ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL REINO UNIDO DURANTE EL PERÍODO 2012/2013-/2017					
CICLO \ TERRITORIO	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
REINO UNIDO	424,815	435,210	436,585	438,010	442,375
INGLATERRA	347,185	355,315	356,820	359,735	363,585 ₁
ESCOCIA	46,910	48,350	50,010	50,925	52,290
GALES	24,375	25,590	24,230	22,190	21,205
IRLANDA DEL NORTE	6,340	5,950	5,525	5,160	5,295

Fuente: Elaboración propia con base en *Higher Education Statistics Agency (HESA)* (2018).

Respecto a la distribución de estudiantes internacionales inscritos en programas de posgrado por territorio en el Reino Unido, Escocia destaca con el mayor porcentaje de estudiantes internacionales (30%). Le siguen Inglaterra, con un 23%, Gales con un 21% e Irlanda del Norte con un 8%. Con relación al origen, se observa que Inglaterra y Gales concentran el mayor número de estudiantes procedentes de

países fuera de la UE (70%), mientras que Escocia agrupa un 60% e Irlanda del Norte un 50% (ver tabla 9).

Tabla 9. Distribución y origen de estudiantes internacionales por territorio en el Reino Unido en el periodo 2016.2017

ESTUDIANTES INTERNACIONALES INSCRITOS EN IES EN EL REINO UNIDO EN EL PERIODO 2016-2017					
TERRITORIO	TOTAL DE ESTUDIANTES	TOTAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES	TOTAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES (UE)	TOTAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES (NO EU)	% DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES
REINO UNIDO	1,875,125	442,375	134,835	307,540	23%
INGLATERRA	1,540,205	363,585	104,875	258,710	23%
ESCOCIA	169,240	52,290	21,245	31,045	30%
GALES	98,485	21,205	6,235	14,970	21%
IRLANDA DEL NORTE	63,070	5,295	2,480	2,810	8%

Fuente: Elaboración propia con base en *Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018)*.

CAPÍTULO 3

LA OFERTA DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN MNP EN EL REINO UNIDO Y LA FACTIBILIDAD DE CREAR ESQUEMAS DE MV PARA ESTUDIANTES MEXICANOS

En la actualidad el Reino Unido es una de las naciones líderes en la provisión de ES a nivel internacional. En un entorno global altamente competitivo, las IES del Reino Unido han optado por diversificar su oferta educativa a través de una amplia variedad de modalidades de atención. En este contexto, la educación transnacional (ET) ha ido incrementando rápidamente su importancia, por su contribución a la internacionalización de la oferta de ES de este país.

La ET es una estrategia que ha sido adoptada por las IES para proveer sus servicios y las calificaciones asociadas a estudiantes que se encuentran fuera o parcialmente fuera del país, este caso, del Reino Unido, ya sea de forma presencial en otros países y regiones, o a través de modalidades de estudio presenciales o semipresenciales y puede incluir desde certificados, hasta programas de doctorado.

En el presente capítulo se realiza una caracterización de la oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido y las condiciones necesarias que para estudiantes mexicanos realicen dichos estudios. A partir de lo anterior, se desprenden una serie de consideraciones y propuestas para la creación e implementación de esquemas de movilidad estudiantil en estudios de posgrado MNP en el contexto de referencia.

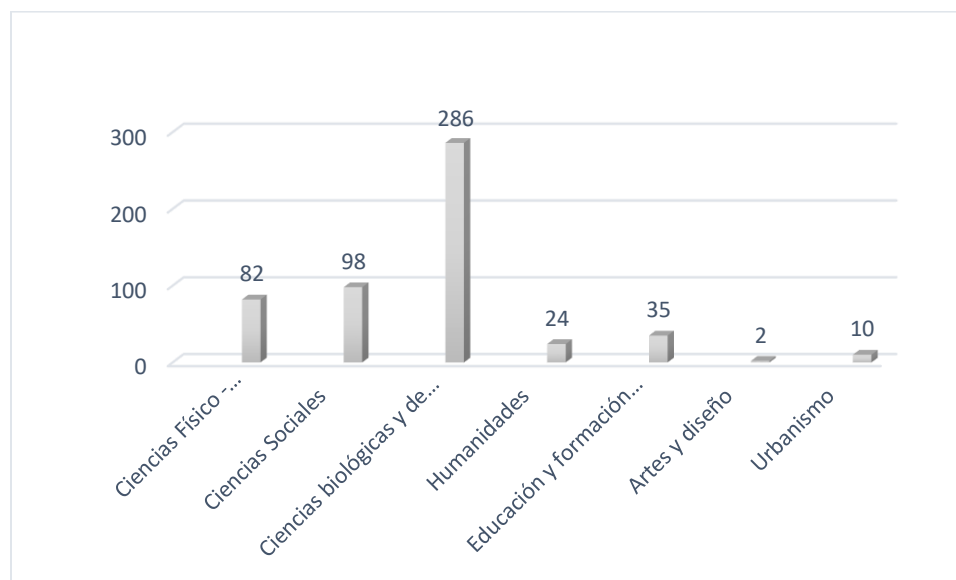
3.1 Caracterización de la oferta de posgrados en modalidades no presenciales en el Reino Unido

La oferta de estudio de posgrados en el Reino Unido en MNP en las IES²² seleccionadas asciende a 537 programas de estudio distribuidos en las siguientes

²² Cabe Recordar que las IES que conforman la muestra de estudio son las siguientes: 1) The University of Manchester, 2)The University of Liverpool, 3) University of Southampton, 4)University of Leeds, 5) Imperial College London, 6) University of Glasgow, 7)The University of Edinburgh, 8)The University of Aberdeen, 9) Heriot Watt University, 10) University of the Highlands and Islands, 11) Cardiff University, 12) University of Wales Trinity Saint David (Pryfysgol Cymru Y Drindod Dewi Saint), 13)Aberystwith University, 14)University of South Wales Prifysgol De Cymru 15) Queen's University Belfast y 16) Ulster University.

áreas: a) Ciencias Físico -matemáticas e ingenierías (82 casos); b) Ciencias Sociales:98, Ciencias biológicas y de la salud (286), Humanidades (24) , Educación y formación docente (35), Artes y diseño (2), y Urbanismo (10) (ver figura 8).

Figura 8. Programas de posgrado en MNP por área de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

En el Reino Unido, los programas de posgrados en MNP abarcan una amplia variedad de disciplinas y temas de estudio. Como se puede apreciar, el área de las Ciencias biológicas y de la salud agrupa el mayor número de posgrados en MNP. Le sigue el área de las Ciencias Sociales, y muy de cerca, el área de las Ciencias Físico- matemáticas e ingenierías. En cambio, en el área de Artes y diseño, sólo se recopilaban dos programas de estudio de posgrado en MNP.

Las tres IES que cuentan con una mayor oferta de posgrados en MNP son la Universidad de Edimburgo con 124 programas, la Universidad de Ulster, de Irlanda del Norte con 56 programas, y, en tercer lugar, la Universidad de Cardiff de Gales con 48 programas (ver tabla 10).

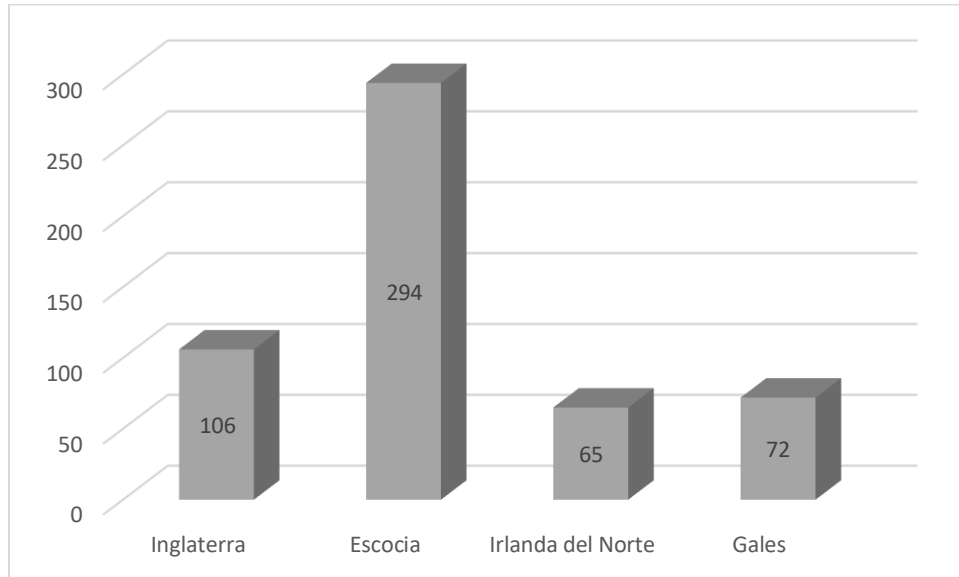
Tabla 10. Programas de posgrado ofertados en MNP

Institución de Educación Superior	Total de oferta de programas de posgrado en MNP
The University of Manchester	43
Universidad de Liverpool	43
University of Southampton	6
University of Leeds	13
Imperial College London	1
University of Glasgow	47
The University of Edinburgh	124
University of Aberdeen	43
Heriot Watt University	53
University of the Highlands and Islands	27
Queen's University Belfast	9
Ulster University	56
Cardiff University	48
University of Wales Trinity Saint David (Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Saint)	7
Prifysgol Aberystwith University	4
University of South Wales Prifysgol De Cymru	13

Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

Respecto a la distribución de la oferta de posgrados en MNP por país, más del total de la oferta se ubicó en Escocia, con 294 programas de posgrado. Conviene aclarar que, en el caso de Inglaterra, la oferta recopilada corresponde solo al 8% del total de IES inglesas consideradas para realizar este análisis (ver figura 9).

Figura 9. Programas de posgrado ofertados en MNP por país



Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

Respecto a la distribución de programas por grado de estudio, más de la mitad se concentró en los estudios de maestría, mientras que los certificados y diplomas mostraron una distribución muy similar. En contraste, la oferta de programas de Doctorado en MNP fue muy inferior con sólo cinco programas en total (ver tabla 11).

Tabla 11. Distribución de programas de posgrado por nivel de estudio

Programa de posgrado	Total
Certificado	124
Diploma	132
Maestría	276
Doctorado	5

Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

En cuanto al tiempo de duración de los programas de estudios de posgrado en MNP los resultados muestran que esta puede variar en función del programa de estudios y por modalidad, ya sea a tiempo completo, tiempo parcial o tiempo parcial con estudio intermitente.

Así, por ejemplo, en la modalidad a tiempo completo, los programas de certificación pueden tener una duración de nueve meses hasta un año a tiempo completo, mientras que en la modalidad a tiempo parcial la duración podía ir desde los diez meses y extenderse hasta por dos años. En el caso de la modalidad tiempo parcial con estudio intermitente, los programas de certificación pueden alcanzar una duración de hasta tres años.

Por otra parte, los diplomados y maestrías en la modalidad de tiempo completo pueden completarse en un periodo no mayor a un año. En la modalidad a tiempo parcial la duración de un diplomado o maestría puede extenderse hasta los cuatro años de duración y en la modalidad tiempo parcial con estudio intermitente hasta los 6 años. Cabe aclarar que varias de las IES revisadas ofrecen a los estudiantes la opción de cursar uno programa de estudios en forma progresiva. De esta manera, un estudiante que complete un certificado (60 créditos) puede sumar los créditos obtenidos para continuar con los estudios de diplomado (120 créditos) hasta completar los créditos requeridos para obtener el grado de maestría (180 créditos); esto en un periodo no mayor a tres años entre cada programa de estudios.

Por lo que se refiere a los programas de Doctorado (540 créditos) en MNP, el periodo máximo para completarlos comprende hasta cinco años en la modalidad a tiempo parcial.

En cuanto al costo de los programas de posgrado en MNP, es notable la diferencia entre las cuotas establecidas para los estudiantes del Reino Unido y la UE, respecto a las de los estudiantes internacionales, ya que para estos últimos los costos de matriculación pueden ser alcanzar casi el doble de costo, aunque en algunos casos algunas IES no realizan este tipo distinciones para determinar lo costos de matriculación de sus cursos de posgrado.

Los costos de matriculación para los programas de posgrado en MNP varían en función de la Universidad de origen, disciplina y nivel de estudio. Los costos de los programas de Doctorado en MNP difieren mucho entre sí, ya que estudiar un programa de Doctorado en Administración en la Universidad de Liverpool o en la Universidad Heriot University puede representar una diferencia de £66,995. La misma situación se aprecia en los programas de Doctorado en Educación impartidos por la Universidad de Liverpool y la Universidad de Glasgow, con una diferencia de £21,070 respectivamente. Con relación a los programas de maestría, los programas de Administración de Negocios (MBA) alcanzaron los mayores costos con un máximo de £34,800 en el Colegio Imperial de Londres. En los que respecta a los diplomas y certificados, los costos de matriculación pueden variar significativamente, ya que oscilan entre los £7,002, y £19,000, y entre los £10,692 y £2460 en respectivamente (ver tabla12).

Tabla 12. Costos de matriculación para algunos de los programas de posgrado en MNP

INSTITUCIÓN	GRADO	DISCIPLINA	COSTOS (TOTAL)	COSTO EN PESOS MEXICANOS
University of Liverpool	Doctorado	Administración de Negocios	£82,750	\$2,154,603.13
Heriot Watt University	Doctorado	Administración de Negocios	£15,795	\$411,262.31
University of Liverpool	Doctorado	Educación	£54,000	\$1,406,025.00
University of Glasgow	Doctorado	Educación	£32,930	\$857,414.88
Imperial College London	Maestría	Administración de Negocios	£34,800	\$906,105.00
University of Liverpool	Maestría	Administración de Negocios	£31,750	\$826,690.63
University of Glasgow	Maestría	Patología Molecular, Atención Primaria	£7,002	\$182,314.58
The University of Manchester	Diploma	Ingeniería de Confiabilidad y Gestión de Activos	£19,000	\$494,712.50
University of South Wales Prifysgol De Cymru	Diploma	Medicina respiratoria	£3,780	\$98,421.75
University of Liverpool	Certificado	Administración de Negocios	£10,692	\$278,392.95
University of the Highlands and Islands	Certificado	Salud y bienestar	£2460	\$64,052.25

Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017* y Banco de México (2018). Costos basados en el tipo de cambio de mercado de la libra esterlina respecto al peso mexicano de \$26.04 el 07/03/2018.

Por otra parte, se observa una considerable variación respecto a la forma en que las IES proporcionan la información de los costos de matriculación, ya que esta se

presenta en función de la duración del programa de estudios y la modalidad de estudio, ya sea a tiempo completo o parcial. En la modalidad de tiempo completo, las IES suelen proporcionar el costo total del plan de estudios. En los programas de estudio en la modalidad a tiempo parcial algunas IES, desglosan los costos de matriculación por avance en créditos (15 o 20 créditos) más el costo de la disertación en el caso de programas de maestría y doctorado, o por año de estudio.

Si bien este trabajo se enfoca en programas de posgrado en MNP, cabe aclarar que algunos de los programas y de acuerdo con la propia naturaleza de los campos disciplinarios correspondientes, se estipula como obligatoria la asistencia de los estudiantes a ciertos cursos y/o actividades, como complemento a las clases en línea. Del total de programas de posgrado en MNP, un total de 30 de requieren de sesiones presenciales. Tal es el caso la Maestría en Psiquiatría ofertada por la Universidad de Cardiff, para la cual se especifica que las evaluaciones se realizan de forma presencial en las instalaciones del Consejo Británico. En cambio, programas como la maestría en Investigación Clínica impartida por la Universidad de Manchester especifican 2 asistencias, una al inicio del curso y otra al final., mientras que otras indican una asistencia obligatoria por módulo, como es el caso de la Ingeniería de Confiabilidad y Gestión de Activos impartida por la Universidad de Manchester Otros programas en cambio, dejan esta opción abierta a elección de los estudiantes, aunque no es obligatoria.

Políticas para la acreditación de la ET en el Reino Unido

La Agencia para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (QAA, por sus siglas en inglés) es una entidad independiente del gobierno y las IES, encargada de monitorear y orientar la creación de estándares de calidad de la ES en el Reino Unido.²³ Parte de las actividades de la QAA están encaminadas a

²³ Las principales líneas de trabajo de la QQA incluyen: la publicación y vigilancia del Código para la Calidad de la ES del Reino Unido, realización de revisiones externas a los prestadores de servicios de ES y la publicación de sus resultados, desarrollo de investigación sobre calidad y estándares académicos, investigación e intercambio de información respecto a las buenas prácticas para mejora de la calidad, el involucramiento de los estudiantes en las actividades de aseguramiento de calidad de la ES , cooperación con organismos internacionales en la creación de estándares y criterios comunes de calidad, capacitación a los prestadores de servicios de ES en los procesos de

mantener la posición de liderazgo la Es del Reino Unido en el panorama internacional. En este sentido, la prestación de servicios de ES en el extranjero, o ET (Educación Transnacional) ha ido ganando acrecentando su importancia en los últimos años. De acuerdo con datos de la QAA (2017), en la actualidad más del 80 % de las IES del Reino Unido han incorporado la ET a sus actividades, ya sea través de programas educación a distancia, convenios de colaboración o el establecimiento de campus filiales en el extranjero, operando bajo esta modalidad en más de 200 países alrededor del mundo.

En lo que respecta a la prestación de servicios de ET, la misión de la QQA tiene la responsabilidad de vigilar y mejorar la calidad de la prestación de servicios de ES en cualquier lugar del mundo. Para ello, ha desarrollado un proceso de revisión complementario de la ET (QQA, 2017).

En el año 2016, la QQA suscribió un acuerdo con los organismos responsables de financiar la ES en el Reino Unido— el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior de Inglaterra, El Departamento de Economía de Irlanda del Norte, el Consejo de Financiamiento Escocés y el Consejo de Financiamiento de la Educación Superior de Gales—para continuar con las evaluaciones las evaluaciones de la ET. Para ello ha desarrollado en colaboración con estas entidades un método de evaluación de la ET, el cual se convertido en parte del nuevo modelo operativo de evaluación calidad en Inglaterra e Irlanda del Norte, del Marco de Evaluación de Calidad de Gales y del proceso de revisión y mejoramiento institucional de Escocia.

Por otra parte, el tema la calidad de la ET ha sido motivo de interés de organismos internacionales como la OECD y la UNESCO. En el 2006 estas organizaciones desarrollaron en colaboración un conjunto de directrices para la prestación de servicios de ES trasnacional. El propósito de este documento titulado *Ensuring*

implementación y mejora de calidad educativa, asesoramiento al gobierno en las solicitudes de las IES que solicitan el estatus de Universidad y la facultad para otorgar títulos oficiales; y la regulación del acceso al Diploma de Educación Superior (cualificación alternativa para los adultos que desean ingresar la ES).

Quality-in-Cross-Border Higher-Education (Garantizar la Calidad de la Educación Superior Transfronteriza) fue proteger a los estudiantes y sectores interesados de la oferta de programas de baja calidad y carentes de acreditación, así como también impulsar el desarrollo de una Educación Superior Transnacional de calidad que satisfaga las necesidades humanas, sociales, económicas y sociales. En este documento, se hace hincapié en la necesidad de iniciativas nacionales, fortalecer la cooperación internacional y las redes de colaboración, así como de hacer más transparente la información de los procedimientos y sistemas de aseguramiento de calidad acreditación y reconocimiento de calificaciones. Asimismo, se señala que la implementación de estas directrices puede contribuir al proceso de construcción de capacidades de los países en desarrollo (OECD, 2015).

De acuerdo con la información proporcionada por los sitios Web de las IES seleccionadas la oferta de programas de posgrado en MNP en el Reino Unido están diseñados no solo para estudiantes locales, sino también para ser ofrecidos a nivel global.

Becas

En los que se refiere a los sistemas de becas disponibles para estudios de posgrados en MNP se detectó que solo una IE contaba con programas de becas específicos para esta modalidad de estudio. Tal es el caso de la Universidad de Edimburgo que cuenta con varios programas de becas para programas de posgrado en MNP, algunos de ellos dirigidos solamente a estudiantes de los países de África, Centro y Sudamérica y la región del norte de Europa. Para el caso de estudiantes mexicanos, se localizaron tres programas de posgrado en MNP contaban con apoyo de becas abiertos a la participación de estudiantes mexicanos: Medicina familiar, Tratamiento clínico del dolor y Células Madre y Neurología Traslacional (ver tabla 13).

Tabla 13. Becas disponibles para apoyar estudios de posgrados en MNP

PROGRAMA DE ESTUDIO	PROGRAMA DE BECAS	DESCRIPCIÓN DEL APOYO
Maestría en Medicina familiar	Global Health Academy	£2500 para cubrir los costos de colegiatura de cada año de duración del programa.
Certificado, Diploma, o Maestría en Células Madre y Neurología Traslacional	The Anne Rowling Clinic Regenerative Neurology Scholarships	1 beca para cubrir el costo de 60 créditos de un programa de Certificado, Diploma o Maestría. 2 becas para cubrir el costo de 30 créditos de un programa de Certificado, Diploma, o Maestría
Maestría en Tratamiento clínico del dolor	Department of Anaesthesia, Critical Care and Pain	10 becas, cada una, con un valor de £700 para cubrir gastos de matriculación.

Fuente: Elaboración propia con base en *Oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, 2016-2017*.

Asimismo, se revisaron los programas de becas dirigidos a estudiantes mexicanos que desean cursar estudios de posgrado en el Reino Unido.

En primer término, se revisó el Programa de Becas *Chevening* patrocinado por el gobierno del Reino Unido para cursar estudios de maestría con un año de duración en las universidades de este país adscritas al programa. Este programa está enfocado a áreas de estudio consideradas como prioritarias: prosperidad, cambio climático y desarrollo sustentable, seguridad y justicia, derechos humanos, gobernabilidad/reforma del sector público e instituciones mexicanas e internacionales.

Los requisitos para participar para postulantes mexicanos son: tener título universitario y dotes de liderazgo demostrables, motivación para convertirse un líder en el país, compromiso con la solución de los problemas globales, capacidad para aprovechar el conocimiento adquirido en beneficio de ambos países; y un nivel de inglés mínimo de 6.5 de IELTS (*International English Language Testyng System*, por sus siglas en inglés) o su equivalente. La beca *Chevening* incluye: los costos de

matriculación, un estipendio mensual y los costos del trámite de la visa y el transporte aéreo redondo.

Por otro lado, el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) otorga financiamiento a estudiantes mexicanos que desean cursar estudios de posgrado en el extranjero, preponderantemente en las áreas establecidas en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI): Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería, Ciencias Ambientales, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Energía.

Como requisitos está a institución solicita a los aspirantes además de la documentación académica requerida, contar con un comprobante de conocimiento de idiomas, ya sea, *TOEFL* en cualquiera de sus versiones- 550 puntos en la versión en papel (PBT) o 79-80 puntos en la versión en Internet (IBT) -o un puntaje de 6.5 en el *IELTS*.

El apoyo para cubrir costos de colegiatura para aspirante cursar programas de doctorado y maestrías comprendidos en las áreas prioritarias, asciende a \$300,000 o su equivalente a la divisa del país destino. Para el caso de los aspirantes a cursar estudios de maestría o especialidad de un programa de estudios no incluido dentro de las áreas prioritarias, el CONACyT contempla un apoyo de colegiatura de hasta 76,800 o su equivalente a la divisa del país destino. El apoyo económico incluye además un estipendio mensual, que en el para programas de estudio en Reino Unido va de £, 770 a £963, de acuerdo con el estatus civil del becario.

La vigencia de las becas del CONACyT para estudios en el extranjero alcanza hasta los 12 meses en programas de especialidad, 24 para programas de Maestría y en programas de Doctorado hasta por 36 meses —en el caso de becarios con el grado de maestría— y hasta 60 meses para becarios con el título profesional de licenciatura.

Cabe aclarar, que, en ambos casos, las becas disponibles están restringidas solo a programas de posgrado presenciales y de tiempo completo en el Reino Unido, lo que excluye a los programas estudios en MNP.

Por otra parte, cabe destacar, que el programa *Commonwealth Distance Learning Scholarships* ofrece becas para cursar estudios de maestría en MNP Este esquema de becas forma parte del programa de becas de la *Commonwealth Scholarship Commission in the UK*, la cual que tiene como propósito contribuir al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del Reino Unido, así como impulsar en el extranjero el interés por la excelencia de la ES del Reino Unido y apoyar los principios de la Mancomunidad de Naciones a través la entrega de 900 becas anuales para estudios de posgrado a ciudadanos de los países miembros de esta organización.

Creado en el año 2002, el programa de becas *Commonwealth Distance Learning* surge como un compromiso del Departamento de Desarrollo Internacional (DEFID, por sus siglas en inglés) de explorar nuevas formas de proveer becas. , beneficiando a la fecha a cerca de 1000 becarios .Dicho programa de becas, se encuentra dirigido a estudiantes que tienen el potencial de contribuir al desarrollo de su país de origen, que desean obtener los beneficios de una formación de posgrado a la que no pueden acceder en su país, pero que por ciertas razones, no pueden o necesitan permanecer en su país .Los aspirantes a esta beca deberán contar con un título de grado, ser ciudadanos, refugiados o asilados del gobierno británico; y ser residentes permanentes de un país en desarrollo miembro de la Mancomunidad de Naciones²⁴.

Las becas *Commonwealth Distance Learning* brindan apoyo para cursar programas de maestría, ya sea en asociación con prestadores de servicios de ES locales, así como con cursos ofrecidos directamente por IES del Reino Unido. Cada beca cubre los costos asociados a la obtención de título de maestría, hasta por £18,000 en un

²⁴ La Mancomunidad de Naciones es una organización intergubernamental encabezada por la Reina Isabel II. Fue creada a finales del siglo IXX, cuando empezaron a independizarse algunas colonias del Imperio Británico. En la actualidad agrupa a 53 países miembros distribuidos en Europa, África, el Pacífico, Asia, América y el Caribe, muchos de ellos antiguos territorios del Imperio Británico.

periodo de cinco años, contados a partir de la fecha de inicio del programa de estudios.

En México, el Proyecto de profesionalización de maestros de inglés en universidades públicas cuenta con el patrocinio de la Secretaría de Educación pública (SEP) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP. Dicho proyecto, apoya a docentes que laboran en IES públicas para que realicen estudios de Maestría en la Enseñanza del Inglés en Línea (*MA in ELT Online*) y Doctorado en la Enseñanza de Inglés (*Distance PhD in ELT*) en la Universidad de Southampton. Este programa cubre los costos de colegiaturas y material didáctico durante tres años y establece como requisitos de ingreso: Tener título de Licenciatura, de preferencia en el área de inglés, enseñanza del inglés, lingüística, lenguas modernas o alguna otra disciplina afín, Tener experiencia relevante en la enseñanza del inglés, comprobar el nivel de dominio del idioma inglés a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia, como mínimo.

3.2 Requisitos y criterios de admisión para estudiantes mexicanos

En el Reino Unido, las IES son organismos independientes y autónomos por lo que cada IE define sus propios requisitos y criterios de admisión. Los aspirantes a cursar un programa de posgrado en el Reino Unido deberán de cumplir con una serie de requisitos para ser aceptados en una IE.

En los que se refiere a los requisitos académicos, los aspirantes deberán tener un título de licenciatura o profesional de una IES reconocida, relacionado con el programa de estudios elegido. Respecto a este último, las IES solicitan en promedio un título de Licenciatura o profesional con una calificación equivalente a 2.1 de la clasificación para grados en el Reino Unido, aunque en varios programas de estudio aceptan calificaciones de 2.2.

Cabe aclarar que en el Reino Unido los títulos de licenciatura o profesionales se clasifican en tres categorías, en la que Honores primera clase (1^o) corresponde al nivel más alto de calificación. En el siguiente cuadro se muestra esta clasificación y su equivalencia con las titulaciones mexicanas (ver tabla 14).

Tabla 14. Clasificación y equivalencia de las titulaciones británicas y mexicanas

CALIFICACIÓN		(1°)	(2:1)	(2:2)
Reino Unido	Bachelour Honours Degree	Honores primera clase	Honores segunda clase, división superior	Honores segunda clase, división inferior
México	Título de Licenciado o Título Profesional	9	8	7

Fuente: Elaboración propia con base en *Overseas degree equivalency*: table (2015).

En programas de estudio de medicina, los requisitos a cubrir por los aspirantes son aún más específicos. Tal es el caso de la Maestría en Cirugía General de la Universidad de Edimburgo que además de solicitar a los aspirantes tener un título de Médico avalado por el Consejo Médico General requiere de una calificación médica equivalente a ser miembro del Colegio Real de Cirujanos, así como también, tener una calificación de Aprendiz Avanzado en Cirugía General (UK ST 5/6 o equivalente). Otro ejemplo de lo anterior, lo constituye el programa de Farmacia clínica (Diploma o Maestría) impartido por la Universidad de Manchester que establece entre los requisitos de ingreso a los candidatos estar adscritos al Consejo General Farmacéutico o a una autoridad reguladora equivalente en el país de origen del estudiante.

Por otra parte, ciertos programas de maestría solicitan como requisito haber cursado previamente los módulos del diploma. Así por mencionar algunos ejemplos, para ingresar a los programas de Maestría en Administración de zonas costeras y de Toxicología Ambiental de la Universidad de Ulster y la Maestría en Medicina Neonatal de la Universidad de Cardiff; los candidatos deberán haber completado el Diploma del mismo programa con una calificación estándar de 50% (de acuerdo con el sistema de calificaciones del Reino Unido).

Asimismo, los programas de doctorado en MNP identificados establecen como requisito de ingreso el título de maestría en un tema relacionado con el programa de estudio. Con excepción del Doctorado Profesional en Agricultura impartido por la

Universidad de Prifysgol Aberystwith que acepta como mínimo un título de licenciatura 2:1 en un tema relacionado con las ciencias.

La experiencia profesional de los candidatos en relación con el programa de estudios de posgrado es otro de los requisitos que son tomados en consideración para el ingreso a un programa de posgrado en el Reino Unido, ya que la gran mayoría son programas de enseñanza. En promedio, para los programas de certificado, diploma y maestría la experiencia requerida es de dos años, mientras que para los programas de doctorado es de cinco años.

Con relación, a los requisitos administrativos, los candidatos tienen que presentar una carta de exposición de motivos en la que expliquen los beneficios que le aportará a su vida profesional el estudiar dicho programa (de 1000 a 2000 palabras), copia certificada del título de Licenciatura o Profesional y dos referencias personales.

Un requisito fundamental para estudiar un programa de posgrado en el Reino Unido es acreditar un nivel adecuado de competencia lingüística en la lengua inglesa. En promedio las IES del Reino Unido solicitan a los candidatos a estudiar un programa de posgrado en MNP acreditar un nivel de dominio del inglés equivalente al nivel B2-que corresponde a un nivel de dominio intermedio avanzado- de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)²⁵. No obstante, este requisito puede variar, ya que algunas de las IES solicitan un nivel de dominio avanzado (C1) para ciertos programas de estudio. Tal es el caso de los programas de maestría en Preservación de miembros inferiores en diabetes de la Universidad de Ulster, Sistemas de Información Geográfica, Ingeniería Estructural de Petróleo y

²⁵ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) forma parte del proyecto auspiciado por el Consejo de Europa para unificar directrices en el aprendizaje de lenguas en Europa proporcionando una base común para orientar la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el MCERL se describen las competencias lingüísticas que deberán desarrollar los estudiantes para aprender a comunicarse de manera efectiva, desglosadas en tres niveles de dominio-principiante (A), intermedio (B) y avanzado (C)- los cuales permiten comprobar el grado de avance de aprendizaje. El MCERL busca, además, favorecer la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas, así como el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Gas de la Universidad de Aberdeen, y los programas de doctorado en Administración de negocios de la Universidad de Liverpool y de Educación de la Universidad de Glasgow que solicitan un nivel de dominio avanzado del idioma inglés por mencionar algunos ejemplos. Cabe resaltar que en algunos programas de estudio se enfatiza un mayor nivel de competencia en las secciones de comprensión lectora y expresión escrita.

Entre las certificaciones para acreditar el nivel de conocimiento del inglés más solicitados por las IES del Reino Unido, se encuentra en primer lugar el IELTS en su versión académica seguido por el TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language internet Based Test*), aunque también suelen aceptarse otras acreditaciones equivalentes tales como el *Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)*, el *Cambridge English: Proficiency (CPE)*, el *Pearson Test of English (Academic)*, PTE A; y el *Trinity Integrated Skills in English (ISE)*. Asimismo, es importante destacar que la certificación del idioma deberá estar vigente al inicio del programa de estudio, ya que algunos de ellos solo tienen una vigencia de dos años.

En el IELTS²⁶, se utiliza una escala con nueve bandas para medir el nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita. Los resultados asignan un puntaje en cada sección y un puntaje global. En este caso, las IES suelen solicitar a los aspirantes a cursar un programa de posgrado un resultado global de 6.5 en el IELTS con una puntuación mínima de 5.5 en cada sección.

Por otro lado, en el *TOEFL iBT*²⁷, como el IELTS en la versión académica, mide la capacidad del candidato para utilizar la lengua inglesa en las cuatro habilidades lingüísticas dentro de un entorno académico, solo que a diferencia del primero los resultados se expresan en una escala numérica entre 0-120. Las IES en general,

²⁶. Esta certificación es administrada por el British Council, IDP: IELTS Australia y Cambridge English Language Assessment.

²⁷ La organización Educational Testing Service. (ETS) es la encargada de gestionar esta certificación.

solicitan a los postulantes un puntaje global de 90 puntos, con un puntaje mínimo de 20 en cada habilidad.

Sin embargo, de acuerdo con la clasificación del Índice del Dominio del inglés²⁸ (*First Proficiency Index* en inglés), en el año 2018 México se ubicó en el lugar número 57, con un puntaje de 51.57 que corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER O CEFR por sus siglas en inglés), el cual representa un nivel de dominio de la lengua inglesa de usuario básico, es decir, muy bajo, lo cual limita las posibilidades para que estudiantes mexicanos participen en programas de movilidad estudiantil internacional.

Cabe destacar que el programa de movilidad estudiantil Erasmus +de la UE, actualmente el más grande del mundo, debe parte de su éxito a décadas de legislaciones eficaces en materia de enseñanza de lenguas y colaboración internacional.

3.3 Ventajas y limitaciones de la Movilidad Virtual

En este punto, se presenta un cuadro comparativo sobre las ventajas y limitaciones de la MV como variante de movilidad estudiantil con la intención de evidenciar las fortalezas de la MV y resaltar la necesidad de implementar esquemas de MV en el contexto de referencia (ver tabla 15).

²⁸ Nota. La octava edición del estudio elaborado por la empresa educativa Person y la organización *InterAmerican Dialogue* que mide el dominio del inglés de más de 88 países en las regiones de Europa, Asia, Latinoamérica, África y Medio Oriente.

Tabla 15. Ventajas y desventajas de MV

MOVILIDAD VIRTUAL	
Ventajas	Limitaciones o desventajas
Mayor flexibilidad y compatibilidad con el trabajo y la vida familiar	Poco o nulo conocimiento de esta modalidad de estudio
Oferta masiva	Procesos de admisión y gestión más complejos, principalmente para las IES
Mayor inclusión y equidad	Necesidad de acuerdos interinstitucionales y bilaterales para la creación y reconocimiento de programas de posgrado con titulaciones conjuntas
Mayor desarrollo de competencias informáticas, digitales	Requiere de una mayor inversión en infraestructura tecnológica por parte de las IES
Aprendizaje en un entorno internacional	Poco o nulo contacto con el contexto cultural y social del país anfitrión del programa de estudios
Reducción de costos	Costos de matriculación elevados para los estudiantes que desean realizarla por iniciativa propia
Desarrollo de habilidades y conocimientos de alto nivel	Proceso de adaptación complicado para los estudiantes que no han estudiado en MNP
Exposición a nuevas formas de trabajo académico	
Desarrollo de habilidades de comunicación interculturales	
Acceso a una oferta académica más diversificada y especializada	
Menos riesgo de fuga de cerebros	
Posibilidad de obtener titulaciones conjuntas	
Inmersión lingüística	
Estructuración de redes de intercambio de conocimiento	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las ventajas que ofrece la MV como variante de la movilidad estudiantil son más numerosas que las desventajas y limitantes. Sin embargo, cada IES tendrá que valorar y determinar en función de sus necesidades y objetivos institucionales las desventajas y limitantes de implementar esquemas de MV.

* * *

A manera de cierre, conviene insistir en las limitaciones para disponer de información estadística que dé cuenta de rubros tales como la movilidad en MNP para mexicanos, así como la ausencia de estudios sobre el tema que ocupa este trabajo, referente al caso mexicano. Lo anterior, puntualiza la necesidad de desarrollar indicadores o bases nacionales en este sentido Sin embargo y a pesar

de estas limitantes de datos estadísticos, quedan diferentes puntos para nuevas investigaciones vinculadas al tema desarrollado en el presente trabajo.

Comentarios finales

A partir del análisis de la oferta de posgrado en MNP en el Reino Unido se desprenden las siguientes consideraciones sobre las condiciones necesarias para la implementación de esquemas de MV para el caso de estudiantes mexicanos:

- a) Si bien, la realización de estudios de posgrado en el extranjero es una experiencia que aporta múltiples a los egresados, ya que facilita el desarrollo personal, la adaptabilidad, así como una mejora de las perspectivas profesionales, en la actualidad, el número de estudiantes nacionales que pueden participar en esquemas de MP y beneficiarse de experiencias internacionales de aprendizaje es muy reducido. De acuerdo con estimaciones de la OECD (2015) en el año 2013 habían cerca de 28,000 estudiantes mexicanos inscritos en IES en el extranjero, es decir, solo un 1%. En relación con lo anterior, los esquemas de MV pueden contribuir a aumentar significativamente el número de estudiantes mexicanos que tienen acceso a experiencias académicas en el contexto de referencia.
- b) Cabe señalar, que uno de los principales obstáculos que se detecta para implementar esquemas de MV para estudios de posgrado en el Reino Unido es la ausencia de acuerdos y convenios institucionales y binacionales, con excepción del Proyecto de profesionalización de maestros de inglés en universidades públicas estatales auspiciado por la SEP. Aunado a lo anterior, los costos elevados de matriculación representan una seria dificultad para los estudiantes interesados en realizar estudios de posgrado en MNP en el Reino Unido por iniciativa propia.
- c) Como resultado de lo anterior, es casi inexistente la oferta de becas para que estudiantes mexicanos realicen estudios de posgrado en MNP en el Reino Unido. Con excepción de las becas que ofrece la Universidad de Edimburgo que están abiertos a la participación de estudiantes mexicanos antes referidos, no existen programas específicos que apoyen la realización de estudios en dicha modalidad. La creación e implementación de esquemas de MV en el contexto de referencia requiere de la creación de políticas públicas específicas que apoyen esta

modalidad de movilidad estudiantil. Asimismo, es importante destacar que actualmente existe poco conocimiento esta variante de movilidad estudiantil y de los beneficios que aporta. Se infiere que la MV es una herramienta poco valorada para favorecer la movilidad estudiantil por las instituciones mexicanas encargadas de diseñar y poner en marcha las políticas de internacionalización de la ES en el país. Tal es el caso del CONACYT, que solo ofrece becas a estudiantes que cursan programas de posgrado en el extranjero en la modalidad presencial. Como se puede apreciar, si bien la MV es una herramienta que puede facilitar el estudio de programas de posgrados en MNP no solo en el Reino Unido, sino en otras latitudes, en la actualidad su potencial se encuentra desaprovechado.

- d) Por otro lado, es importante que se incentive y apoye las IES para que en el corto y mediano plazo la oferta de programas de posgrado en MNP alcance estándares de calidad competitivos a nivel internacional. En actualidad, solo existen 17 programas de posgrado en MNP adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y de ellos, ninguno se encuentra en el nivel de Competencia Internacional²⁹. (CONACYT, 2017). Ello representa reto importante para las IES en los años por venir.
- e) Si bien la MV requiere una inversión considerable en materia de infraestructura tecnológica, mantenimiento y actualización para las IES que no cuentan con dicha infraestructura, sus costos no se son comparables con los altos costos que representan los esquemas de MP. Además, la masificación de la oferta de

²⁹ El padrón de PNPC se conforma de 4 niveles:

- a) Competencia internacional. Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.
- b) Consolidados. Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.
- c) En desarrollo. Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
- d) De reciente creación. Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC (CONACY, 2017).

programas en MNP representa una oportunidad para amortizarlos los costos de inversión.

Con base a lo anterior, se proponen las siguientes líneas de acción para la implementación de esquemas de MV en colaboración con IES del Reino Unido.

1. En primer término, se considera indispensable realizar acciones de difusión entre los tomadores de decisiones, la comunidad académica y estudiantil y sociedad en general, para dar a conocer los beneficios que aporta la MV como variante de movilidad estudiantil con objeto de promover la demanda y reconocimiento de la MV como modalidad alternativa y/o complementaria a la MP. Asimismo, incentivar el interés de la comunidad estudiantil en la MV como opción para los estudiantes que por diversas razones no pueden participar en los esquemas tradicionales de MP.
2. Realizar foros con la comunidad estudiantil para dar a conocer las experiencias de estudiantes egresados de programas de posgrado en MNP en el Reino Unido preferentemente.
3. Investigar y documentar buenas prácticas en proyectos y esquemas de MV, en distintos puntos geográficos, así como fallas y dificultades en los procesos de ejecución, de manera que se capitalice la experiencia obtenida de otras IES en la implementación de esquemas de MV.
4. Promover la creación e implementación de esquemas flexibles que combinen la MP y la MV, así como el diseño de modelos de MV en función de las necesidades de las IES. Asimismo, impulsar la oferta de programas de estudio conjuntos en MNP.
5. Instar a las autoridades educativas correspondientes a crear un sistema conjunto de acreditación bilateral.
6. Impulsar políticas públicas que promuevan e implementen esquemas de MV en el corto y mediano plazo y establecer metas institucionales en los años próximos

de participación estudiantes en esquemas de MV. Cabe mencionar, que se podría extender el alcance de políticas de internacionalización de la ES vigentes. Tal es el caso de los convenios de colaboración para becas en el extranjero que tiene suscritos el CONACYT con 8³⁰ de las 16 IES del Reino Unido seleccionadas para realizar este estudio programas, que también podrían cubrir programas de estudios de posgrado en MNP.

7. Se recomienda que las IES nacionales incluyan a los esquemas de MV en sus políticas de internacionalización, así como con el establecimiento de instancias específicas que gestionen los procesos de MV.

El análisis producto de esta investigación reveló los alcances, limitaciones y carencias en los procesos de movilidad estudiantil no presencial en el Reino Unido, por lo que se finalizará este trabajo señalando algunas consideraciones sobre pautas de acción que conduzcan a impulsar esta modalidad de movilidad estudiantil ya sea como una alternativa a la MP o como un complemento de ella.

En primer término, a lo largo de este trabajo de investigación se ha puntualizado los beneficios que aportan los esquemas de MV a los estudiantes egresados, tales como el desarrollo de habilidades y conocimientos de alto nivel, exposición a nuevas formas de trabajo académico, desarrollo de habilidades de comunicación interculturales, estructuración de redes de intercambio de conocimiento, entre muchos otros. En lo que se refiere al panorama de la oferta de posgrados en MNP en el Reino Unido, cabe señalar que se trata de una oferta diversificada, con una amplia variedad disciplinar que cuenta con altos estándares de control calidad, ofrecidos por IES que figuran en los rankings de universidades de clase mundial, aunque con costos muy elevados para el caso de estudiantes internacionales.

Cabe destacar, que entre las principales limitantes para la implementación de esquemas de MV en el contexto de referencia, se encuentran la ausencia de

³⁰ Las IES referidas son: Cardiff University, Queen's University Belfast, University of Aberdeen, University of Edinburgh, University of Glasgow, University of Liverpool, University of Leeds y University of Southampton.

acuerdos bilaterales e interinstitucionales y el desconocimiento o poco reconocimiento de esta variante de movilidad estudiantil entre los organismos nacionales e internacionales encargados promover y de brindar financiamiento para realizar estudios de posgrado en el extranjero. A partir de lo anterior, se realizó una serie de consideraciones y propuestas para la creación e implementación de esquemas MV en posgrados en el contexto de referencia con el propósito de que en un futuro estudiantes mexicanos puedan beneficiarse de los procesos de MV.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la internacionalización de la ES es una tendencia que ha adquirido mayor relevancia en los últimos años, a partir los procesos de integración global, y junto con ella, la movilidad estudiantil internacional, como la expresión más importante de la misma. Sin bien, el fenómeno de la movilidad estudiantil se ha convertido en una tendencia creciente a nivel global, es una realidad que la participación de los países latinoamericanos en los procesos de movilidad estudiantil, más específicamente, la de México es marginal frente a la de los países asiáticos. Lo anterior, debido a que la movilidad estudiantil implica altos niveles selectividad social, económica y académica, lo cual limita las oportunidades de acceso a una formación más especializada de aquellos que provienen de estratos sociales más bajos.

Es importante destacar que el acceso a la movilidad estudiantil guarda una estrecha relación con el estrato social de origen, ya que como se ha señalado anteriormente, los individuos que provienen de los estratos sociales más altos son los que tienen una mayor participación en los procesos de movilidad estudiantil. Al respecto Bauman señala que “la movilidad se ha convertido en el elemento estratificador más poderoso y codiciado de todos; aquel a partir del cual se construyen y reconstruyen diariamente las nuevas jerarquías sociales, políticas, económicas y culturales de alcance mundial” (2016:16). De acuerdo con el planteamiento anterior en la era de la globalización la movilidad, en este caso la estudiantil, es un fenómeno que contribuye a estratificar aún más la sociedad, como resultado de las calificaciones que los estudiantes obtienen en tal proceso.

Al respecto, las desigualdades dentro del sistema educativo constituyen uno de los desafíos más grandes para México. Con relación al dominio del idioma inglés una enseñanza más sólida a lo largo del tramo formativo permitiría el desarrollo de habilidades lingüísticas, lo que en consecuencia abriría más oportunidades para los estudiantes que cumplan con los requisitos académicos puedan participar en un programa de movilidad estudiantil.

Para finalizar, como se ha argumentado en párrafo anteriores, se considera que la MV es una herramienta que tiene un gran potencial para promover la internacionalización de la ES del país, así como para democratizar el acceso a experiencias de aprendizaje en entornos internacionales entre los sectores de la sociedad que no pueden participar en los. esquemas de MP. Por lo anterior, en vista de la creciente importancia de los procesos de internacionalización de la ES, resulta imprescindible que las IES nacionales desarrollen asociaciones y acuerdos de colaboración en el mediano y largo plazo no solo con IES del Reino Unido, sino con aquellas IES internacionales que más convengan a sus intereses estratégicos. Se espera que el análisis producto de esta investigación aporte luz sobre los procesos de movilidad estudiantil en MNP. Hasta aquí, estas breves reflexiones a manera de cierre.

Fuentes consultadas

- Academic Ranking of World Universities. (2017). *Academic Ranking of World Universities 2017*. Recuperado el 04 de 03 de 2017, de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html>
- Albatch, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Foreword. En P. G. Albatch, L. Reisberg, & L. E. Rumbley, *Trends in global higher education: Traking an academic revolution* (págs. 1-21). París: UNESCO.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe ¿Una gran oportunidad para la región?* Recuperado el 19 de 12 de 2018, de Banco Interamericano de Desarrollo: <https://www.hacienda.go.cr/Sidovih/uploads//Archivos/Articulo/El%20futuro%20del%20trabajo%20en%20América%20Latina%20y%20el%20Caribe-Una%20gran%20oportunidad%20para%20la%20región-BID.pdf>
- Bauman, Z. (2016). *La globalización. Consecuencias humanas (1a. ed. electrónica)*. Fondo de Cultura Económica .
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial:Un intento de prognosis social* . Madrid : Alianza.
- Blanco, I. G., Montes, R., Gea , M., Boonen, A., & Dondi , C. (s.f.). El papel de la Movilidad Virtual en la mejora de la Cooperación Internacional entre instituciones de Educación Superior. 1-23. Recuperado el 15 de 06 de 2015, de <http://lsi.ugr.es/rosana/investigacion/files/VirtualEducaMOVINTER.pdf>
- British Council. (2017). *Estudia en el Reino Unido*. Recuperado el 09 de 03 de 2017, de <https://www.britishcouncil.org.ve/estudiar-reino-unido>
- British Council. (2017). *Máster en la enseñanza del idioma inglés en línea*. Recuperado el 17 de 04 de 2017, de <https://www.britishcouncil.org.mx/formacion-docente/cursos-online/master-en-ensenanza>
- British Council. (2017). *PhD en lingüística aplicada: a distancia*. Recuperado el 13 de 04 de 2017, de <https://www.britishcouncil.org.mx/formacion-docente/cursos-online/phd-distancia>
- Buchbinder, P. (2008). *La Universidad:breve introducción a su evolución histórica*. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf
- Cardiff University. (2017). *Postgraduate*. Recuperado el 12 de 04 de 2017, de <https://www.cardiff.ac.uk/study/postgraduate/taught/part-time-study>

- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1 La sociedad red). México: Siglo XXI.
- Central Intelligence Agency. (16 de 06 de 2016). *The World Factbook United Kingdom*. Obtenido de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html>
- Chevening. (2017). *Eligibility criteria*. Recuperado el 04 de 2017, de <http://www.chevening.org/apply/eligibility-criteria>
- Commonwealth Scholarships. (2017). *Commonwealth Distance Learning Scholarships 2017 terms and conditions*. Recuperado el 23 de 04 de 2017, de <http://cscuk.dfid.gov.uk/wp-content/uploads/2011/03/terms-conditions-distance-learning-scholarships-2017.pdf>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 20 de 03 de 2017, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y la Tecnología. (2017). *Becas al extranjero*. Recuperado el 4 de 04 de 2017, de <https://www.conacyt.gob.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (30 de 04 de 2017). *Convenios de colaboración para becas en el extranjero*. Recuperado el 2017, de http://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias_PDF/EXTERNAS/Convenios_Colaboracion_CONACyT_2017.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado el 04 de 04 de 2017, de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. (06 de 08 de 2017). *Overview of The North Ireland Curriculum*. Obtenido de Council for the Curriculum, Examinations and Assessment: <http://ccea.org.uk/curriculum/overview>
- Cowen, R. (2012). Doctoring the Doctorate. Case Notes on the English Patient. En D. Palomba, & C. Cappa, *Doctoral Studies in Europe. Traditions, innovations and trends*. (págs. 49-74). Roma: Aracne editrice.
- Crovi Druetta, D. (2006). *Educación en la era de las redes. Una mirada desde la comunicación*. México: UNAM. Recuperado el 15 de 04 de 2017, de http://132.248.9.34/libroe_2007/1101090/Index.html

- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. (11 de 01 de 1998). *Perfiles Educativos*. Recuperado el 01 de 08 de 2015, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Department for Business, Innovation and Skills. (2014). *The value of Transnational Education to the UK*. Recuperado el 31 de 03 de 2017, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/387910/bis-14-1202-the-value-of-transnational-education-to-the-uk.pdf
- Drucker, P. F. (1992). *The age of the discontinuity: Guidelines to our changing society*. New Jersey: Transaction Publishers.
- ECOES. (2018). *Presentación*. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de <http://www.ecoes.unam.mx/presentacion.html>
- ECOESAD. (2018). *Acercade ECOESAD*. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de <http://www.ecoesad.org.mx/inicio/acercade/>
- European Commission. (s.f.). *Organisation of the education system in the United Kingdom –England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*. Recuperado el 27 de 07 de 2016, de https://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/pgce/pre-coursedocuments/pre-coursedocuments2017-18/Secondary_MFL_-_Eurydice_explanation_of_the_English_education_system.pdf
- European Portal of International Courses and Services. (10 de 01 de 2016). *EPICS:New opportunities for international student mobility*. Obtenido de http://www.eadtu.eu/documents/Publications/VM/EPICS_New_Opportunities_For_International_Student_Mobility.pdf
- EURYDICE. (2010). *La educación superior en Europa 2010 :el impacto del proceso de Bolonia*. Recuperado el 27 de 07 de 2016, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf
- Facundo, Á. H. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior:consideraciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado el 30 de 08 de 2015, de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/facundo1104.pdf>
- García Palma, J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(61), 59-76. Recuperado el 08 de 01 de 2016, de <http://rieoei.org/rie61a04.pdf>
- Government of the United Kingdom. (2016). *School leaving age*. Recuperado el 19 de 06 de 2016, de <https://www.gov.uk/know-when-you-can-leave-school>

- Government of the United Kingdom. (2016). *The national curriculum*. Recuperado el 02 de 10 de 2016, de <https://www.gov.uk/national-curriculum>
- Government of the United Kingdom. (2017). *Check if a university or college is officially recognised*. Recuperado el 06 de 03 de 2017, de <https://www.gov.uk/check-a-university-is-officially-recognised>
- Government of the United Kingdom. (2017). *Overseas degree equivalency: table and methodology*. Recuperado el 09 de 04 de 2017, de <https://www.gov.uk/government/publications/overseas-degree-equivalency-table-and-methodology>
- Government of The United Kingdom. (2018). *Guidance Recognised UK degrees*. Recuperado el 12 de 02 de 2017, de <https://www.gov.uk/guidance/recognised-uk-degrees>
- Government of the United Kingdom. (s.f.). *Education System in The UK*. Recuperado el 06 de 06 de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf
- Hansen, K., & Vignoles, A. (2005). The United Kingdom System in a Comparative Context. En S. Machin, & A. Vignoles (eds.), *What's the Good of Education?: The Economics of Education in the UK* (págs. 13-35). Princeton: Princeton University Press. Recuperado el 15 de 07 de 2016, de <https://www.cls.ioe.ac.uk/library-media%5Cdocuments%5CThe%20UK%20Education%20System%20An%20International%20Perspective.pdf>
- Heriot Watt University. (2017). *Courses*. Recuperado el 15 de 02 de 2017, de <https://www.hw.ac.uk/>
- Higher Education Policy Institute and The British Library. (2010). *Postgraduate Education in the United Kingdom*. Recuperado el 09 de 02 de 2016, de <http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/45-Postgraduate-education-full.pdf>
- Higher Education Statistics Agency. (2016). *Who's studying in HE?* Recuperado el 30 de 05 de 2016, de <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he>
- Higher Education Statistics Agency. (2018). *Where do HE students come from?* Recuperado el 07 de 01 de 2018, de <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from>
- IELTS. (2017). *What is IELTS?* Recuperado el 02 de 02 de 2017, de <https://www.ielts.org/>

- Imperial College London. (2017). *Global Online MBA*. Recuperado el 01 de 02 de 2017, de <https://www.imperial.ac.uk/>
- International Monetary Fund. (2016). Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de <http://www.imf.org/external/np/ds/matrix.htm>
- Kearney, M. L. (2008). *The Role of Post-Graduate Education in Research Systems*. Recuperado el 10 de 08 de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159388e.pdf>
- López Segrera, F. (2006). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (págs. 21-104). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Recuperado el 5 de 10 de 2015, de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/EscenariosmundialesdelaEducacionSuperior.pdf>
- Mason, R. (2006). The university: current challenges and opportunities. En S. D'Antoni (Ed.), *The virtual university: Models and messages, lessons from case studies* (Vol. 819, págs. 49-70). París: UNESCO.
- Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (compilador), *Formación del discurso en la educación comparada* (págs. 91-111). Barcelona: Pomares.
- Milosevic, L., & Reynaga Obregón, S. (2015). *Los sistemas educativos de México y Reino Unido = Education systems in Mexico and UK*. México: British Council.
- Neciosup La Rosa, F. L. (2006). La educación superior virtual: Un reto para la universidad latinoamericana. En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior* (págs. 305-318). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales-CLACSO. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/EscenariosmundialesdelaEducacionSuperior.pdf>
- NUFFIC. (2010). *Education system United Kingdom*. Recuperado el 23 de 06 de 2016, de <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-united-kingdom.pdf>
- OECD. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special Features: Governance, Funding, Quality* (Vol. 1). París: OECD. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/4>
- OECD. (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD Perspective*. Paris: OECD.

- OECD. (2015). Indicator C4 Who Studies Abroad and Where? En OECD, *Education at a Glance:OECD Indicators*. Paris: OECD, Publishings. Recuperado el 30 de 04 de 2015, de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/indicator-c4-who-studies-abroad-and-where_eag-2015-27-en
- OECD. (2016). *Data United Kingdom*. Recuperado el 26 de 06 de 2016, de <https://data.oecd.org/united-kingdom.htm>
- OECD. (2017). Indicator A3 Who is expected to graduate from tertiary education? En OECD, *Education at a Glance 2017: Indicators* (págs. 1-13). Paris: OECD Publishing.
- Office for National Statistics. (2017). *Population estimates*. Recuperado el 18 de 05 de 2017, de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates>
- Orellana Calderón, V. (2014). *El pensamiento neoliberal en educación. Elementos teóricos de la discusión educativa neoliberal a nivel internacional*. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de <http://gabrielboric.cl/documentos/archivos/Pensamiento-neoliberal-en-educacion.pdf>
- Parliament of the United Kingdom. (2016). *Further reform, 1902-14*. Recuperado el 07 de 06 de 2016, de <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/reform1902-14/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2015*. Recuperado el 23 de 05 de 2016, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf
- Queen's University Belfast. (2017). *Courses At Queen's*. Recuperado el 20 de 04 de 2017, de <http://www.qub.ac.uk/>
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad:el nacimiento de la educación digital*. Guadalajara: Universida de Guadalajara. Recuperado el 5 de 09 de 2015, de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf
- Reyes González, S. (2012). Las experiencias educativas de movilidad virtual de los estudiantes de formación de posgrado :Un estudio de caso UNAB. *Seminario de Iniciación a la Investigación en Educación y TIC.Máster oficial en Educación y TIC 2012*, (págs. 1-101). Recuperado el 05 de 01 de 2016, de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/36822/7/sreyesgTFM0612memoria.pdf>

- Reynolds, S., & Bijmens, H. (s.f.). *Being Mobile-Disseminating Virtual Mobility for Students and Teachers*.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rojas Moreno, I. (2015). *Diagnóstico nacional de la oferta de educación superior en modalidades no presenciales (versión preliminar)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruíz Corbella, M., & García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*(246), 243-260. Recuperado el 04 de 01 de 2015, de file:///C:/Users/Claudia%20pc/Downloads/Dialnet-MovilidadVirtualEnLaEducacionSuperior-3206659.pdf
- Ruíz-Corbella, M., & Álvarez-González, B. (2014). Virtual mobility as an inclusion strategy in higher education: Research on distance education master degrees in Europe, Latin América and Asia. *Research in Comparative and International Education*, 9(1), 165-180.
- Salmi, J. (2009). ¿Qué significa ser una universidad de clase mundial? En J. Salmi, *El desafío de crear universidades de clase mundial* (págs. 1-20). Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special features: governance, funding, quality*. Paris: OECD Publications. Recuperado el 31 de 03 de 2017, de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>
- Schriewer, J. (1997). Sistema Mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(15).
- Schriewer, J. (2013). Cultura Mundial y mundos de significados culturalmente específicos. *Educar em Revista*, (49), 257-297. Recuperado el 02 de 08 de 2018, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=155028215015>
- Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to postmodern transformations. *The journal of higher education*, 77(1), 1-39.
- Scottish Government. (2016). *Curriculum for Excellence*. Recuperado el 12 de 10 de 2016, de <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum>
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad. En J. Silvio, *La virtualización de la educación superior: significados, posibilidades y alcances* (págs. 211-248). Caracas: UNESCO. Recuperado el 10 de 09 de 2015, de http://www.schoolfed.nova.edu/dll/spanish/modulos/conocimiento/Silvio_La_virtualizacion_univ.pdf

- Silvio, J. (2003). Global learning and virtual mobility. En T. Varis, T. Utsumi, W. R. Klemm, T. Varis, T. Utsumi, & W. R. Klemm (Edits.), *Global peace through the global university system* (págs. 1-19). Hameenlinna: University of Tampere. Recuperado el 12 de 01 de 2016, de http://www.friends-partners.org/utsumi/Global_University/Global%20University%20System/UNESCO_Chair_Book/Manuscripts/Part_IV_Global_Collaboration/Silvio,%20Jose/Silvio_web/SilvioD9.htm
- Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., & Dauksiene, E. (Edits.). (2011). *Virtual mobility for teachers and students in higher education: Comparative research study on virtual mobility*. Kaunas: Teacher Virtual Campus: Research, practice, apply. Recuperado el 10 de 01 de 2016, de http://www.teacamp.eu/sites/default/files/Teacamp_book_final_final20110606.pdf
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2017). *About us*. Recuperado el 06 de 04 de 2017, de <http://www.qaa.ac.uk/about-us/international>
- The University of Manchester. (2017). *Online and distance learning*. Recuperado el 05 de 04 de 2017, de <http://www.manchester.ac.uk/study/>
- The Welsh Government. (2016). *Statistics and Research*. Recuperado el 24 de 06 de 2016, de <http://gov.wales/statistics-and-research/?topic=Education+and+skills&lang=en>
- The World Bank. (2016). *Data*. Recuperado el 07 de 27 de 2016, de <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.PP.CD?locations=GB>
- The World Bank. (2017). *Higher Education*. Recuperado el 08 de 2016, de <http://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation>
- TOEFL. (2017). *The TOEFL Test*. Recuperado el 12 de 02 de 2017, de <https://www.ets.org/toefl>
- Toffler, A. (1974). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Touraine, A. (1969). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ulster University. (20 de 05 de 2017). *Elearning*. Obtenido de <https://www.ulster.ac.uk/courses?query=&f.Level|elearning=eLearning>
- UNESCO. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México : Correo de la UNESCO .

- UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Recuperado el 20 de 08 de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado el 20 de 02 de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado el 03 de 09 de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (10 de 01 de 2018). *Net flow of internationally mobile students*. Obtenido de <http://uis.unesco.org/indicator/edu-mobility-indic-menf>
- University of Liverpool. (10 de 04 de 2017). *Online Programmes*. Obtenido de <https://www.online.liverpool.ac.uk/>
- University of Aberdeen. (01 de 05 de 2017). *Online Learning*. Obtenido de <https://www.abdn.ac.uk/study/online/>
- University of Edinburgh. (19 de 04 de 2017). *Online learning*. Obtenido de <https://www.ed.ac.uk/studying/online-l>
- University of Glasgow. (25 de 04 de 2017). *Online Study*. Obtenido de <https://www.gla.ac.uk/study/online/onlinepostgraduateprogrammes/>
- University of Leeds. (01 de 04 de 2017). *Distance Learning Postgraduate Courses*. Obtenido de <https://courses.leeds.ac.uk/course-search?query=distance&type=PGT>
- University of Southampton. (01 de 04 de 2017). *Postgraduate & masters degrees*. Obtenido de <https://www.southampton.ac.uk/courses/taught-postgraduate.page>
- University of the Highlands and Islands. (10 de 05 de 2017). *Courses and flexible study to suit you*. Obtenido de <https://www.uhi.ac.uk/en/courses/index.php?course-study-mode=Online>
- University of Wales Trinity Saint David (Pryfysgol Cymru Y Drindod Dewi Saint). (12 de 05 de 2017). *Online & Distance Learning*. Obtenido de <http://www.uwtsd.ac.uk/online/>
- Vargas Hernández, J. G. (2007). *Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo*. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/17/vargas_04.pdf
- Vincent-Lancrin, S., Fisher, D., & Pfothenauer, S. (2015). *Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education. Implementing the UNESCO/OECD*

Guidelines. Paris: OECD Publishing. Recuperado el 22 de 04 de 2017, de https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/education/ensuring-quality-in-cross-border-higher-education_9789264243538-en#page4

Weedon, E., Ahlgren, L., McCluskey, G., & Riddell, S. (2010). *Educational Policy and Structure in England*. Recuperado el 10 de 06 de 2016, de http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Projects/27i_MPEEES_WP1_EngEducPolicyStructure.pdf

Welsh Government. (2016). *Curriculum and assessment*. Recuperado el 08 de 10 de 2016, de <http://gov.wales/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/?lang=en>

Wikimedia Commons. (2018). *File:Map of England within the United Kingdom.svg*. Recuperado el 03 de 01 de 2018, de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_England_within_the_United_Kingdom.svg

Williams, G. (2010). The Higher Education Market in the United Kingdom. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*(58), 24-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34014049004>

Anexo 1. Estructura y organización de niveles del sistema educativo del Reino Unido

PROGRAMA GENERAL	DEFINICIÓN ESPECÍFICA	DENOMINACIÓN INTERNACIONAL	GRADO (AÑOS)	EDAD IDEAL	MATRÍCULA (2014)	AUTORIDAD RESPONSABLE
<i>Early Years Foundation Stage</i>	Preprimary	Educación inicial	2 años	3-5 años Inglaterra, Gales y Escocia	1,671,706	Autoridades locales
				3-4 años Irlanda del Norte		
<i>Compulsory education</i>	Primary	Educación primaria	6 años	5-11 años Inglaterra y Gales	4,539,962	Autoridades locales
			7 años	4-11 años Irlanda del Norte		
			7 años	5-12 años Escocia		
	Secondary	Educación secundaria inferior	5 años	11-16 años Inglaterra Gales e Irlanda del Norte	5,035,677	Autoridades locales
			4 años	12-16 años Escocia		
TOTAL DE MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA					11,247,345	
<i>Post-Secondary Education Further Education</i>	Educación secundaria superior	Cursos de formación académica y profesional	2 años	16-18 años*	2,032,500 Inglaterra	Estado
					1,957 Gales	
					175,818 Irlanda del Norte	
					297,586 Escocia	
TOTAL DE LA MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR					297,586	
<i>Higher Education</i>	Undergraduate courses	Certificaciones profesionales de nivel técnico	1 a 2 años	18 o más	1,727,895	Estado
	Undergraduate	Licenciatura	3 a 4 años, dependiendo del programa de estudio.			
	Posgraduate	Maestría	1 año (profesionaliza ción)		310,005	
			2 años (investigación)			
		Doctorado	3 años		100,255	
Certificados y Diplomas	1 a 2 años	127,920				
TOTAL DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR					2,266,075	

*En Inglaterra el ciclo de educación obligatoria se extiende hasta los 18 años <https://www.gov.uk/when-you-can-leave-school>

Fuente: Elaboración con base en *Office for National Statistics* (2016), UNESCO (2014), *Department for Business, Innovation & Skills* (2014), *Welsh Government's Statistics and Research Site* (2014), *Department for Employment and Learning* (2014), *Scottish Government* (2013), *Higher Education Statistics Agency* (2014).