

Mary MacKenty es estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: mary.mackenty@estudiante.uam.es.

tudios en el extranjero. Sin embargo, se requiere más apoyo para superar los desafíos culturales y curriculares. Se necesita más información sobre los programas académicos de las instituciones anfitrionas para garantizar que los estudiantes se inscriban en clases académicamente importantes que les permitan tener éxito. Las instituciones deben tomar conciencia de sus propias culturas académicas para transmitir las adecuadamente a sus socios. Los cursos diseñados para facilitar el aprendizaje intercultural en los estudios en el extranjero podrían modificarse para los programas de intercambio impartiendo en línea durante el semestre. También sería pertinente agregar módulos relacionados con las diferencias culturales en los entornos académicos, creando un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia. También se debe investigar más sobre los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes de intercambio para mejorar sus experiencias. Finalmente, se necesita un cambio en la percepción de lo que constituye un programa estadounidense de estudios en el extranjero y no como un modelo de proveedor de servicios, si queremos fomentar con éxito los programas de intercambio como una opción viable, rentable y culturalmente inmersiva para estudiar en el extranjero. ▲

La misión docente y la pedagogía en universidades africanas

Harris Andoh

Abstracto

Los conceptos teóricos y la metodología aplicada de las materias académicas son fundamentales para la misión docente de las universidades africanas. Sin embargo, es un área que estas universidades solo han pasado por alto en sus planes estructurales y direccionales. En este artículo, se evalúa la primera misión de las universidades africanas, la docencia y el estado de la formación pedagógica entre los académicos africanos. Además, se analizan si los programas y las gestiones actuales son suficientes para resolver los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

El mandato otorgado a todas las universidades africanas durante su puesta en marcha en los años 40 fue la docencia, la investigación y la participación comunitaria. A principios de los años 70, la mayoría de estas universidades se enfocaron más en la docencia que en otras actividades principales como el servicio comunitario y la investigación. Aunque nunca fueron consideradas "instituciones docentes" de forma tradicional, está claro que esta descripción era apropiada hasta finales de los años 80. Entre las misiones, los planes estratégicos y las políticas más recientes de estas instituciones, son pocas las universidades africanas que incluyen la docencia como un mandato central. Por ejemplo, la Universidad Eduardo Mondlane en Mozambique se declara a sí misma una "institución basada fundamentalmente en la docencia", la Universidad de Ghana busca ser una institución "docente de mayor calidad", y la Universidad de Ibadán en Nigeria menciona "enseñanza y aprendizaje excelentes" como su nueva misión. Por otro lado, la Universidad de Namibia y la Universidad de Botsuana tienen como objetivo enfocarse en la investigación transnacional además de la educación de calidad, mientras que la Universidad de Asuán, universidad líder en Egipto, ni siquiera menciona la docencia en su nueva declaración de misión.

Las nuevas políticas y los planes estratégicos de las universidades africanas claramente no consideran la docencia como misión principal ni tampoco el desarrollo de métodos de enseñanza y habilidades de los profesores como objetivo explícito. Sin embargo, para garantizar una docencia eficaz en todos los niveles, las capacidades pedagógicas son esenciales para transferir conocimiento a los estudiantes. Cuando las universidades africanas consideren la docencia como primera misión, podrán mejorar sus estructuras docentes.

Los desafíos clave

Para mejorar la docencia en las universidades africanas, será necesario identificar los desafíos clave relacionados con las políticas de enseñanza y las debilidades de las gestiones pedagógicas actuales. Estas universidades no buscan fortalecer la enseñanza de teorías y conceptos relevantes en los diversos campos de estudio. Los profesores universitarios enfocan sus debates docentes dentro y fuera de las salas de clases en conceptos sociales generales, no en teorías y conceptos pedagógicos. Hay varios desafíos clave relacionados con la docencia y los problemas pedagógicos en las universi-

dades africanas, como la designación de personal académico sin experiencia docente o calificación formal, la falta de formación obligatoria para el personal como parte del desarrollo pedagógico y la ausencia de políticas docentes que orienten a las universidades sobre cómo mejorar las habilidades de desarrollo de su personal.

El desarrollo de competencias del personal académico de las universidades africanas se centra en la metodología de la investigación en lugar de la enseñanza y el aprendizaje. Solo en Sudáfrica, por su pasado histórico, el gobierno ha priorizado la distribución de una "Beca para el desarrollo docente" (TDG, por sus siglas en inglés) a las universidades. Sin embargo, cuando se han entregado becas, el tipo y la calidad de la formación pedagógica ofrecida al personal son insuficientes para dotar a los beneficiarios con competencias adecuadas para una carrera docente a nivel universitario.

Las políticas docentes guiarán a las universidades a fomentar una enseñanza de calidad entre sus profesores. Una búsqueda en línea sobre las políticas de las universidades africanas revela que solo la Universidad de Stellenbosch, en Sudáfrica, tiene una política docente adoptada en 2018, la que busca contribuir a lograr su "Visión y marco estratégico institucional". Otras universidades destacadas como la Universidad de Ghana, la Universidad de Ibadán y la Universidad de Ciudad del Cabo carecen de una política docente o no la han publicado en línea. Por el contrario, las universidades europeas destacan la importancia de que el personal académico posea títulos docentes.

En una investigación de Scopus sobre "pedagogía" y "África", se señala que, aparte de Sudáfrica, que tiene 635 artículos publicados, Ghana, Kenia y otros países africanos tienen un promedio de 5 en los últimos 30 años. Investigaciones posteriores señalan que 62% de estas publicaciones son principalmente sobre investigación educativa.

La Universidad de Ibadán no ofrece ninguna formación oficial sobre habilidades pedagógicas a su profesorado, sino que ofrece talleres sobre enseñanza y aprendizaje para el personal académico recién contratado. En la Universidad de Ghana, hay un programa de formación inicial para el personal nuevo que le guste la docencia. La Universidad Kwame Nkrumah de Ciencia y Tecnología en Ghana ofrece habilidades pedagógicas a los profesores, pero si lo solicitan. En la Universidad de Ciudad del Cabo, el Programa de nuevos profesionales académicos solo ofrece capacitación básica sobre habilidades docentes a sus profesores. El Desarrollo del Personal Académico (DPA) de la universidad, un programa que incluye iniciativas de mejora de la enseñanza, también tiene como objetivo desarrollar una cultura de práctica reflexiva y aprendizaje continuo para los docentes. La Universidad Tecnológica de Tshwane en Sudáfrica ha colaborado con la Universidad de Ciencias Aplicadas Haaga Helia en Finlandia desde 2015 para ofrecer al personal un título de postgrado en Docencia profesional y, por extensión, se la considera líder en el campo.

Estos ejemplos de universidades africanas destacadas revelan que las gestiones para mejorar la pedagogía no han tenido un impacto significativo. Para superar los desafíos en los niveles de la institución y del profesorado, se deben priorizar los cambios estructurales mayores en la misión docente y enfatizar las políticas docentes y la formación pedagógica enfocadas en la calidad. La buena docencia debe ser el resultado de enfoques pedagógicos sólidos y aceptados, como el conductismo, el constructivismo y el constructivismo social.

El camino que seguir

Las universidades africanas deben diseñar y aplicar planes estructurados para mejorar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se han realizado gestiones en la Universidad de Ghana, donde los debates han llevado a la decisión de establecer un centro de enseñanza y aprendizaje, pero aún no se ha hecho.

Una política de enseñanza mejor estructurada debe abordar temas teóricos clave como la descolonización de los planes de estudio, la integración, la correcta orientación de la docencia con el contenido específico de las asignaturas y el fortalecimiento de la docencia de conceptos teóricos y enfoques pedagógicos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Una política docente también debería incluir aspectos administrativos como el peso de la docencia como criterio para el ascenso del personal, y centrarse en la calidad y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje más que en la cantidad de años dedicados a la docencia.

Las universidades africanas deben reconocer que una docencia sin las capacidades pedagógicas suficientes tiene un efecto adverso en los resultados del aprendizaje y que la formación pedagógica adecuada y sistemática debe incluirse en los planes estratégicos futuros y las agendas de transformación de las universidades africanas. Tal medida es primordial para lograr el verdadero éxito académico. Finalmente, como un

Estos ejemplos de universidades africanas destacadas revelan que las gestiones para mejorar la pedagogía no han tenido un impacto significativo.

Harris Andoh es un experto invitado en evaluación de políticas de investigación y educación superior en la Dirección de Investigación y Títulos Superiores de la Universidad de Tecnología de Vaal, Vanderbijlpark, Sudáfrica, y en el Instituto de Investigación de Políticas en Ciencia y Tecnología (STEPRI) del Consejo para la Investigación Científica e Industrial (CSIR), Acra, Ghana. Correo electrónico: andoharris@gmail.com.

Abstracto

Durante los últimos 25 años, el sistema de educación superior de élite de China ha sido desarrollado y apoyado sistemáticamente por proyectos constructivos, como los Proyectos 211 y 985, la Liga C9 y el Plan doble de primera clase. Las universidades chinas de élite también han proliferado durante este proceso, y algunas de ellas ya se encuentran entre las mejores universidades del mundo. En este artículo, se introducen los proyectos de la educación superior china de élite.

medio para revisar y evaluar el progreso de la pedagogía en las universidades africanas, los informes anuales de enseñanza y aprendizaje presentados al rectorado o a la entidad administrativa deben incluir información sobre las actividades realizadas por el personal para obtener reconocimiento. ▲

La educación terciaria de élite de China

Guo Congbin

Muchos estudiantes ponen sus esperanzas en una educación de la Liga de la Hiedra, aunque es probable que solo unos pocos hagan realidad sus sueños debido a la naturaleza competitiva de estas universidades. En China, el equivalente de la Liga de la Hiedra son las universidades del "Proyecto 211", "Proyecto 985" y la última actualización, "Plan doble de primera clase".

Los proyectos 211 y 985

A principios de los años 90, China fijó una estrategia nacional para "rejuvenecer el país a través de la ciencia y la educación". El Proyecto 211 fue presentado en 1995, estableciendo un objetivo visionario de crear aproximadamente 100 instituciones de educación superior y especialidades esenciales para el cambio de siglo. Los fondos necesarios para establecer este proyecto provinieron del Estado, los departamentos, las localidades y las propias instituciones de educación superior. Se establecieron disciplinas de vital valor nacional con carácter prioritario y también se construyeron infraestructuras en las instituciones seleccionadas.

Tras el resultado positivo del Proyecto 211, el gobierno central estableció una meta más alta para la educación superior: el Proyecto 985. El proyecto recibió su nombre durante su presentación en mayo de 1998, en el centenario de la Universidad de Pekín. De 1999 a 2013, el Proyecto 985 se llevó a cabo en tres fases, de las cuales la primera fue entre 1999 y 2002, con una fase de transición en 2003; el segundo entre 2004 y 2008, con una fase de transición en 2009; y el tercero entre 2010 y 2013. Cabe señalar que no se hicieron públicas descripciones o directrices específicas sobre cómo se podría incluir una universidad para el Proyecto 985. En la primera fase, la Universidad de Pekín, la Universidad de Tsinghua, la Universidad de Fudan, la Universidad Jiao Tong de Shangái y algunas otras fueron seleccionadas para formar parte del primer grupo del Proyecto 985, seguido de la Universidad de Wuhan, la Universidad de Xiamen, la Universidad Sun Yat-sen, la Universidad de Nankai y otras para el segundo grupo. En la segunda fase, la Universidad de Agricultura de China, la Universidad Central para las Nacionalidades y la Universidad Normal del Este de China accedieron al Proyecto 985. En términos generales, cuanto antes se unían las universidades e institutos al Proyecto 985, más apoyo financiero recibían. Los proyectos 211 y 985 obtuvieron algunos resultados sorprendentes. En dos décadas, se impulsó el rápido crecimiento de las universidades chinas como instituciones y de especialidades específicas. Como resultado, China se ha convertido en la segunda nación líder después de Estados Unidos en términos de publicaciones científicas mundiales, incluso en Science Citation Index (SCI), Engineering Index (EI) y Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S). Además, en la década posterior a 1995, el número de profesores y estudiantes aumentó en gran medida y las universidades ubicadas en zonas remotas y subdesarrolladas consiguieron atraer más talentos.

La Liga C9

Nueve rectores de universidades del Proyecto 985 llevaron a cabo el primer seminario de Formación de universidades de primera clase en 2003, durante el cual se estableció