

International Higher Education es una publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College

Esta revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a iluminar políticas y prácticas en educación superior. A través del *International Higher Education* (IHE) una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre asuntos claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo. IHE es publicado en inglés, chino, ruso y español. Vínculos a todas las ediciones pueden ser encontrados en www.bc.edu/cihe

Asuntos Internacionales

- 2 Diplomacia y educación: un panorama mundial en constante cambio
Patti McGill Peterson
- 3 Cómo la corrupción pone en riesgo la educación superior
Stephen P. Heyneman
- 6 Neocolonialismo en los MOOC: ¿quién controla el conocimiento?
Philip G. Altbach
- 8 ¿Las mejores universidades o los mejores sistemas de educación superior?
Benoit Millot
- 10 Evaluación de resultados en educación internacional
Darla K. Deardorff
- 12 La ambiciosa agenda de la APEC en educación superior: ¿alguien lo notará?
Christopher Ziguras

China: Inglés y la competencia por cerebros

- 14 La eliminación del inglés del examen Gaokao chino
Yang Rui
- 15 La situación crítica de la “fiebre del inglés” en China
Wang Xiaoyang y Li Yangyang
- 17 ¿Sobresaldrá China en la competencia mundial por cerebros?
Qiang Zha

Flujos de estudiantes internacionales

- 19 Sistema de puntos y el flujo de estudiantes internacionales
Jing Li
- 20 Estudiantes alemanes en el extranjero
Jan Kercher y Nicole Rohde
- 22 Las políticas de inmigración de Canadá para atraer estudiantes internacionales
Anita Gopal

África: Aseguramiento de calidad y regulaciones

- 24 Tendencias en la educación superior en el África subsahariana
A. B. K. Kasozi
- 26 Aseguramiento de calidad de la educación superior privada en Ghana
Linda Tsevi

Enfoque sobre Ucrania

- 28 Evaluación Externa Independiente: la innovación ucraniana
Eduard Klein
- 30 La internacionalización de la educación superior en Ucrania postsoviética
Valentyna Kushnarenko y Sonja Knutson

Departamentos

- 33 Nuevas Publicaciones
 - 37 Noticias sobre el Centro
-

Diplomacia y educación: un panorama mundial en constante cambio

PATTI MCGILL PETERSON

Patti McGill Peterson es asesora presidencial para la internacionalización y compromiso global del Consejo Estadounidense de Educación (ACE), Washington, DC. E-mail: PPeterson@acenet.edu.

La diplomacia, el arte de las relaciones internacionales, fue en algún momento responsabilidad de los jefes de estado o sus representantes. En los últimos siglos, sus parámetros se ampliaron para incluir el concepto de “diplomacia pública”, un término que abarca las acciones de una amplia gama de actores y actividades destinadas a promover las relaciones favorables entre estados.

Tanto en la práctica de la diplomacia como de la dominación, los países han utilizado la educación para expandir sus intereses nacionales. Durante el colonialismo y para aquellos que deseaban influir en las poblaciones locales, la educación desempeñó un papel fundamental. En la actualidad la educación todavía juega un rol primordial en el avance de la influencia nacional.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PODER BLANDO

En los últimos años, el papel de la educación y del intercambio académico en el desarrollo de relaciones internacionales se ha caracterizado por el término “poder blando”. En vez de emplear la fuerza, el poder blando depende de la fuerza de las ideas y la cultura para influenciar la amistad y disposición de otros. Para el poder blando, la educación superior representa un vehículo ideal.

El programa Fulbright, patrocinado por el Departamento de Estado de EE.UU., es un excelente ejemplo de diplomacia pública fomentada por vías de la educación superior. Su principal objetivo es promover la comprensión mutua entre personas y países. Además, el programa siempre ha sido un poder blando generado tanto por el gobierno como por personas. Este programa es responsable por el movimiento más importante de estudiantes y académicos en el mundo patrocinado por una nación. Por lo general, las autoridades gubernamentales declaran que dicho programa es uno de los activos diplomáticos más importantes de EE.UU. Debido a sus experiencias, los ciudadanos y líderes de otros países que han participado en

este programa generalmente manifiestan una familiaridad y cariño con Estados Unidos y su gente, un resultado que genera buena voluntad para el país en el exterior.

Aunque el programa Fulbright no se ha replicado en otros países, existen otros esfuerzos organizados para extender la diplomacia nacional por medio de la educación. El Consejo Británico es un claro ejemplo. Este organismo, con oficinas en todo el mundo que a veces funcionan como filiales de las embajadas británicas, se declara a sí mismo como la organización internacional del Reino Unido para las oportunidades educativas y las relaciones culturales. Al igual que el modelo Fulbright, ofrece becas de estudio en el Reino Unido y patrocina intercambios académicos entre instituciones de educación superior dentro y fuera del país.

El Servicio Alemán de Intercambio Académico desempeña un rol similar pero menos amplio. Un punto importante es que existen países no occidentales que han seguido sus esfuerzos diplomáticos.

En 2004, China tuvo la idea de su propia marca de diplomacia educativa: los Institutos Confucio. Dichos institutos están diseñados para promover el idioma y cultura china en el exterior. En el año 2011 ya existían 353 Institutos Confucio presentes en 104 países y regiones.

DIPLOMACIA O HEGEMONÍA

Las relaciones de poder blando, incentivado por el ilustrado interés propio, generalmente señalan relaciones asimétricas. Esta situación ha sido recalçada especialmente en relación a la cooperación entre occidente y oriente, entre norte y sur. Debido a la demanda de educación superior en países en vías de desarrollo, estos no están dispuestos a desalentar a aquellos que desean ayudar a través de becas o asistiendo en la formación de instituciones. En un mundo ideal, estas ofertas pueden crear desarrollo para los países receptores como una forma de crear capacidad humana. Sin embargo, los países que reciben la diplomacia educativa necesitan entender la motivación de aquellos países que están interesados en establecer vínculos.

A medida que entramos en un periodo de acelerado compromiso global, la diplomacia educativa entre países está siendo reemplazada por las relaciones entre instituciones y una amplia variedad de actores. Esto complica aún más el escenario de la diplomacia educativa para los receptores. También implica que los gobiernos no son los actores principales. Aunque los gobiernos consideran la actividad académica transfronteriza como parte importante de sus esfuerzos diplomáticos, las instituciones están operando cada vez más allá de la soberanía y sobre la base de sus propias estrategias y motivaciones.

¿MÁS ALLÁ DE LA SOBERANÍA?

Un informe del Consejo Estadounidense sobre la Educación acerca del compromiso global en educación superior indicó que las instituciones actuaban paralelamente en temas de competencia y cooperación. Si bien no disputó el rol de la educación superior en la diplomacia pública, el informe se concentró más en la necesidad de que las universidades desarrollen sus propias estrategias de compromiso. Esto puede conducir a relaciones y negociaciones directas, no solo con instituciones educativas fuera de Estados Unidos, sino que también con los propios gobiernos. Cuando los presidentes de universidades estadounidenses viajan a India, China o cualquier otro país, generalmente se reúnen con funcionarios de gobierno como parte de su esfuerzo por construir relaciones educativas con dichos países.

Cuando los presidentes de universidades firman acuerdos de cooperación académica, el contexto y las formalidades tienen todos los elementos de un acuerdo internacional. Al igual que en todos los tratados, la firma recoge avances preparados por los representantes institucionales. La celebración de la firma no siempre es seguida por una relación duradera y a veces las expectativas terminan en una gran decepción. El resultado puede tener un efecto negativo tanto en las relaciones institucionales como nacionales, aunque el impacto en las relaciones nacionales puede ser una consecuencia imprevista.

Si bien las universidades e institutos de educación superior deben adherirse a las leyes nacionales y estar al tanto de las costumbres locales, en la firma de estos acuerdos operan principalmente por cuenta propia. En este aspecto, están actuando más allá de la soberanía, sin embargo siguen considerándose representantes nacionales. Al igual que en las negociaciones diplomáticas oficiales, para esta veta de la diplomacia pública es extremadamente importante que antes de firmar las instituciones desarrollen protocolos que reconozcan todos los detalles, promesas y expectativas que son fundamentales para ambas partes. Además, cuando existan acontecimientos inesperados que causen tensión, será igual de importante tener maneras de dictaminar sobre estos asuntos.

Tanto en la práctica de la diplomacia como de la dominación, los países han utilizado la educación para expandir sus intereses nacionales.

BUENA DIPLOMACIA PARA BUENAS RELACIONES

Se podría decir con confianza que en gran parte de la diplomacia educativa existen diversos motivos para buscar compromiso.

La búsqueda de alumnos que paguen es la razón

principal para la mayor actividad transfronteriza. Instituciones y gobiernos en países con sistemas de educación superior bien desarrollados están creando iniciativas para recibir estudiantes provenientes de varios países en vías de desarrollo. A pesar de tener sistemas de educación superior menos desarrollados, algunas universidades buscan establecer relaciones con otras universidades que consideran más prestigiosas para aumentar sus posibilidades de subir en los rankings mundiales.

En contraste con estas motivaciones, varias instituciones están desarrollando estrategias de internacionalización más amplias para buscar acuerdos cooperativos que los definan como instituciones mundiales. Dichas instituciones quieren perseguir una variedad de objetivos mediante el compromiso: enriquecer sus programas académicos, ampliar la base de conocimiento y experiencia de sus estudiantes, albergar un cuerpo estudiantil y académico más multicultural, entregarle a los académicos mayores oportunidades para unirse a redes de investigación internacionales y, finalmente, desarrollar un amplio espectro de actividades conjuntas que beneficiarían a ambas partes. Como con todas las relaciones duraderas, tanto el carácter de las partes como las bases éticas en las que operan son importantes. Los países y las instituciones que participan en la diplomacia educativa tienen la obligación de considerar los beneficios para ellos y también para sus socios, lo que favorecerá las relaciones internacionales y la internacionalización de la educación superior. Si esto se lleva a cabo de manera correcta, todos se beneficiarían.



Cómo la corrupción pone en riesgo la educación superior

STEPHEN P. HEYNEMAN

Stephen P. Heyneman es profesor de políticas internacionales de educación en la Universidad Vanderbilt, Nashville, Tennessee. E-mail: s.heyne@vanderbilt.edu.

Las instituciones de educación superior deben soportar la presión que ejerce la competencia que existe por recursos y reconocimiento. Sin duda, las instituciones más débiles son más propensas a caer en prácticas corruptas.

En algunos casos, la corrupción ha invadido los sistemas universitarios y amenaza la reputación de los trabajos de investigación y diplomas. Donde esto ha ocurrido, la corrupción ha disminuido la tasa individual y socioeconómica de retorno de la inversión en educación superior.

Algunos países han adquirido una reputación de deshonestidad académica, lo que ha planteado interrogantes sobre todos sus estudiantes titulados e instituciones.

La corrupción se puede presentar en los primeros niveles de reclutamiento y admisión. Los estudiantes sienten que deben pagar un precio sombra para ingresar a un programa universitario específico. Algunos estudiantes pagan sobornos como una forma de póliza de seguro, porque no quieren que los dejen de lado por no pagar un cohecho.

El fraude financiero sigue siendo un desafío importante. Los sistemas de control interno para prevenir el fraude se han visto afectados por las reducciones en las finanzas públicas. Debido a que cada facultad puede tener centros de costos separados, la supervisión financiera es difícil. Tampoco es fácil supervisar las asociaciones estudiantiles que manejan el dinero separadamente de la administración universitaria.

Directamente relacionado con el Internet mundial, el acceso a la red implica una avalancha de las denominadas "fábricas de títulos", todas ellas localizadas en distintas regiones. Incluso existe una página de Wikipedia que enumera mascotas que han obtenido títulos académicos. ¿Cómo se puede reconocer una fábrica de títulos? Por lo general, ofrecen un título por poco dinero y en un periodo corto de tiempo. Además, reconocen la experiencia no académica y generalmente las direcciones que aparecen en sus sitios Web corresponden a casillas de correo. De igual manera, las agencias de acreditación falsas que prometen asesorías rápidas y acreditación permanente también representan un problema.

Los programas educativos transfronterizos plantean dudas en tres áreas: el reconocimiento de los títulos, el uso de agencias de reclutamiento para captar estudiantes internacionales y el establecimiento de programas en el extranjero por instituciones de dudosa reputación. Aunque la prestación transfronteriza establece nuevos riesgos de corrupción, también puede ser un conducto para la integración transfronteriza. La prestación transfronteriza de excelencia en educación superior puede ofrecer una oportunidad inusual para que los estudiantes e instituciones locales observen cómo funcionan las instituciones no corruptas.

Las instituciones pueden exagerar el éxito de sus estudiantes titulados con el fin de atraer estudiantes.

Este hecho puede representar un problema particular a las instituciones con fines de lucro y algunos programas de baja calidad particularmente en el área vocacional. La integridad académica implica honestidad, confianza, respeto, imparcialidad y responsabilidad, lo cual es fundamental para la reputación de las instituciones académicas. La falta de integridad abarca: plagiar, hacer trampa, usar el trabajo de otros sin autorización, pagar para que otros hagan las tareas, falsificar información,

Los programas educativos transfronterizos plantean dudas en tres áreas: el reconocimiento de los títulos, el uso de agencias de reclutamiento para captar estudiantes internacionales y el establecimiento de programas en el extranjero por instituciones de dudosa reputación.

descargar tareas de Internet, falsificar documentos y publicar textos fraudulentos. También incluye pagar por notas con regalos, dinero o favores sexuales.

ÁREAS QUE NECESITAN UNA DISCUSIÓN DETENIDA

Límites de definición. Cuando las universidades no se administran de manera correcta, algunos sugieren que es un signo de corrupción. La ineficiencia, la concentración de poder, la lentitud en la toma de decisiones y la reticencia a compartir información confidencial no son señales de corrupción. Otros consideran como acto corrupto cuando las instituciones educativas buscan fuentes de ingreso no tradicionales. Esto último no constituye corrupción, independiente de si es o no legal.

Diferencias en los niveles de corrupción. Existen instancias de corrupción en todos los países, aunque esto no implica que las malas prácticas se distribuyan de igual manera. En algunas circunstancias la corrupción es endémica, es decir, afectan a todo el sistema; en otros casos, es ocasional. También puede ser de naturaleza momentánea o centrarse en transgresiones profesionales, como el plagio. La preferencia de los estudiantes internacionales en cuanto al lugar de estudio es relevante. En general, los estudiantes optan por salirse de las instituciones donde la corrupción se encuentra desenfrenada y prefieren estudiar

donde el problema es menor.

Diferencias entre corrupción institucional y corrupción individual. Se debe diferenciar entre causas y soluciones.

La corrupción institucional, es decir: el fraude financiero, la contratación ilegal de bienes y servicios y la evasión de impuestos, es un problema que se puede manejar aplicando la legislación. La corrupción individual, que incluye la conducta indebida de profesores, hacer trampa en pruebas, plagiar y falsificar resultados de investigación, constituye una transgresión a los códigos de conducta profesional. En lo que respecta a la corrupción institucional, el control principal se realiza a través de la legislación y cumplimiento en los tribunales. En lo que respecta a la corrupción individual, el control se realiza a nivel interno en la universidad. La legislación no debería intentar incluir infracciones de corrupción individual, es decir, de estudiantes y académicos.

EL ENTORNO Y LA CORRUPCIÓN

Aunque la competencia por ingresos ejerce presión sobre los docentes, esto no justifica las prácticas corruptas. Tampoco es suficiente sugerir que participar en actividades corruptas se justifica porque es una práctica común. Incluso en entornos donde la corrupción es universal, existen personas que están en contra de estas malas prácticas.

¿SON INTERNACIONALES LAS MEDIDAS DE ANTICORRUPCIÓN?

Algunos individuos sugieren que las medidas de anticorrupción se deberían basar en los valores y leyes nacionales. Aunque numerosas instancias parecen correctas, existen algunos casos donde las medidas universales ya son la norma.

Un ejemplo de esto, es el caso de las universidades (de 40 países) que fueron clasificadas por la revista Times Higher Education, las que incluyeron en sus sitios Web un 98% de los elementos de infraestructura ética: códigos de conducta de profesores, de estudiantes y consejos de honor.

FUTUROS TRABAJOS

Las agencias internacionales juegan un papel fundamental. Encontrar maneras de combatir las malas prácticas en la educación superior es una tarea que a la UNESCO le podría interesar y que podría ser elegible para financiamiento extrapresupuestario. Dicho organismo podría ayudar a los países a establecer estrategias que cubran procedimientos de evaluación, códigos de contabilidad y transparencia, y estructuras de adjudicación, como el tribunal de conducta de alumnos y profesores.

El Consejo de Europa y la Unión Europea también tienen roles importantes. Las universidades y los países buscan ser reconocidos al participar en el proceso de Bolonia. Los procesos de reconocimiento pueden incluir mecanismos para combatir la corrupción. Las agencias de asistencia para el desarrollo también juegan papeles fundamentales. Entre los criterios para este proyecto, la aprobación podría ser la infraestructura de corrupción mencionada anteriormente. Además, los países podrían ser responsabilizados por su desempeño en anticorrupción, esto basándose en pruebas que demuestren que las malas conductas han disminuido, que el nivel de transparencia ha aumentado y que la percepción pública acerca de la corrupción ha decaído.

En encuestas periódicas, Transparencia Internacional ha asistido en la comprensión de la corrupción a través de la medición del índice de percepción de corrupción de las empresas y organizaciones gubernamentales de un país. En la educación superior se podría utilizar un conjunto similar de indicadores. Podría ser motivo de orgullo descubrir que el nivel de percepción pública y participación en corrupción están disminuyendo. Si los gobiernos incentivan tales encuestas, es una buena señal. En cambio, si los gobiernos prohíben dichas encuestas, es indicativo de que aún no comprenden el nivel de riesgo que está implícito en ser pasivo.

La percepción es sumamente importante. Es común negar las irregularidades. Uno podría preguntarse, ¿dónde están las pruebas? Este enfoque es un error. Cuando se percibe una institución como corrupta, el daño ya está hecho. La percepción es la única prueba que se necesita para que la repercusión sea negativa. Esta es la razón por la cual todas las universidades de nivel mundial incluyen en sus respectivos sitios Web sus esfuerzos para combatir la corrupción. Esto implica que cualquier universidad, en cualquier cultura, que tenga la ambición de convertirse en una institución de clase mundial debe establecer una infraestructura ética similar. Esto podría requerir un cambio en la actitud de varios rectores y administradores universitarios. Quizás requiera que su actitud de auto protección y negación cambie a una actitud de transparencia y compromiso activo, incluso cuando las pruebas sean muy perturbadoras o dolorosas. Si las mejores universidades en el mundo se someten a tales inspecciones éticas, entonces otras también lo podrían hacer. ■

Neocolonialismo en los MOOC: ¿quién controla el conocimiento?

PHILIP G. ALTBACH

Philip G. Altbach es Profesor de Investigación y director del Centro de Educación Superior Internacional en Boston College. E-mail: altbach@bc.edu.

Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), son los últimos esfuerzos en educación superior para aprovechar la tecnología de la información. El concepto aprovecha los importantes avances en tecnología que permiten una pedagogía más interactiva y una presentación más sofisticada de contenidos. Aunque los cursos MOOC todavía se encuentran en sus inicios, sus patrocinadores, varios comentaristas y los responsables de generar políticas, están entusiasmados y los consideran como una manera económica e innovadora de entregar contenido a amplias audiencias. En tanto, otros ven en ellos posibilidades de ganancia.

Existe un aspecto del movimiento MOOC que no ha sido totalmente analizado: quién controla el conocimiento. La respuesta resulta clara si consideramos dónde se originó el contenido y la tecnología que apoya a estos cursos. Los MOOC son principalmente un esfuerzo llevado a cabo por EE.UU. La mayoría de los cursos disponibles hasta ahora provienen de universidades estadounidenses o de otros países occidentales. Los principales proveedores también se encuentran en países con tecnología avanzada. La tecnología que usan fue desarrollada en Silicon Valley, Kendall Square en Cambridge, Massachusetts y otros polos de innovación de la tecnología informática. Los primeros que adoptaron estos cursos tienen una ventaja comparativa en este terreno. Si bien la globalización ha aumentado el poder de centros académicos en países con mayor poder económico, los MOOC, por su parte, prometen mejorar esta hegemonía en educación superior al aprovechar la tecnología en beneficio de la red de conocimiento existente.

En varias regiones menos desarrolladas del mundo, otros ya se están sumando a esta corriente. Sin embargo, lo más probable es que la tecnología, las ideas pedagógicas y gran parte del contenido que utilizan se haya desarrollado en otra parte. De esta manera, los cursos en línea amenazan con exacerbar la influencia mundial de la academia occidental, al aumentar su hegemonía en educación superior.

Dos de los patrocinadores originales de MOOC, Coursera y EdX, son iniciativas estadounidenses. El primero con sede en Silicon Valley, California, fue fundado por profesores de la Universidad de Stanford. El segundo fue establecido por la Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Varias universidades prestigiosas, la mayoría en Estados Unidos, también se han sumado a estos esfuerzos. Coursera ofrece 535 cursos en distintos campos de estudio. De estos 24% se origina fuera de Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y Australia. Por su parte, EdX ofrece 91 cursos, 19 de los cuales no provienen ni de Estados Unidos ni del Reino Unido. Algunos de estos cursos se inscriben unos 300.000 estudiantes, con un promedio de inscripciones de aproximadamente 20.000. La mayoría de los estudiantes proceden de otros países fuera de Estados Unidos. Las tasas de finalización de los estudios parece ser baja, en la mayoría de los casos es menos del 13%. Varios en el movimiento MOOC están buscando obtener ganancias de estos cursos, un objetivo que hasta ahora no han podido lograr.

¿QUIÉN CONTROLA EL CONOCIMIENTO Y POR QUÉ IMPORTA?

La mayoría de los MOOC son diseñados e impartidos por profesores en Estados Unidos. Las empresas y universidades que financian el desarrollo de buenos cursos MOOC, con costos de desarrollo muy elevados, son estadounidenses. Udacity, un proveedor MOOC estadounidense, estima que crear un curso cuesta 200.000 dólares y que su valor está aumentado a 400.000 dólares. La Universidad de California, Berkeley, estima costos de desarrollo entre 50.000 y 100.000 dólares, con acceso a tecnología sofisticada como requisito.

En gran medida, el contenido MOOC se basa en la experiencia académica y las ideas pedagógicas estadounidenses. Las lecturas requeridas por la mayoría de los cursos MOOC son, en gran medida, estadounidenses o de otros países occidentales. Varios cursos están en inglés y aun cuando las clases y materiales están traducidos a otros idiomas, el contenido refleja en gran medida el curso original. Además, la gran mayoría de los instructores son estadounidenses. Es muy probable que se genere más diversidad, pero el contenido básico de los cursos se mantendrá.

Los enfoques acerca del currículo, la pedagogía y la filosofía general de la educación difieren de acuerdo con las tradiciones y prácticas nacionales. Los enfoques entregados por la mayoría de los instructores MOOC o por las empresas y universidades que proporcionan el contenido y la pedagogía de estos cursos probablemente

no reflejen estas tradiciones y prácticas.

Sin duda alguna, aquellos que desarrollan los cursos afirmarán que sus métodos son los mejores y que reflejan el pensamiento pedagógico más avanzado. Quizás. No obstante, existen varias tradiciones y una variedad de enfoques de aprendizaje.

¿Por qué esto es importante? Ni el conocimiento ni la pedagogía son neutrales. Ambos reflejan la tradición académica, las orientaciones metodológicas y las filosofías de enseñanza de sistemas académicos particulares. Tal nacionalismo académico es evidente especialmente en el área humanista, aunque no está ausente en las ciencias. Si bien los académicos que desarrollan los cursos están sin duda motivados por el deseo de realizar el mejor trabajo posible y satisfacer a un público variado, ellos también están limitados, en gran medida, por sus propias orientaciones académicas.

Gran parte del material que se utiliza tiene su origen en sistemas académicos occidentales. Por lo tanto, es muy probable que los ejemplos utilizados en los cursos de ciencia provengan de Estados Unidos o Europa, porque estos países dominan la literatura y los artículos en revistas prestigiosas y porque son impartidos por reconocidos profesores de prestigiosas universidades. Los modos de investigación reflejan la tradición occidental. Si bien esta base de conocimiento y orientación pedagógica sin duda refleja las ideas actuales sobre la buena práctica, tal vez no sea el único enfoque a la investigación y al contenido científico.

Estos problemas se hacen más evidentes cuando se trata de las ciencias sociales y humanistas. En áreas como la literatura y la filosofía, la mayoría de los cursos reflejan la tradición del conocimiento, el canon literario y las suposiciones filosóficas de occidente. Las ciencias sociales revelan suposiciones básicas y metodologías occidentales sobre los fundamentos de la investigación científica. Las ideas y métodos predominantes en campos desde la antropología hasta la sociología evidencian tendencias occidentales, especialmente de la comunidad académica estadounidense.

Tanto las revisas académicas, editores y consejos editoriales más importantes como las principales editoriales académicas se encuentran en centros mundiales de conocimiento, como Boston, Nueva York y Londres. Bajo estas circunstancias, es natural que las ideas preponderantes de estos centros dominen el discurso académico y se vean reflejadas en las orientaciones y manera de pensar de aquellos que planifican e impartir cursos MOOC. Los proveedores de MOOC, tales como Coursera, Udacity y

otros, buscarán mantener los estándares como ellos los interpretan, lo que sin duda alguna fortalecerá la hegemonía de las metodologías y orientaciones occidentales.

La mayoría de los MOOC son diseñados e impartidos por profesores en Estados Unidos. Las empresas y universidades que financian el desarrollo de buenos cursos MOOC, con costos de desarrollo muy elevados, son estadounidenses.

El inglés no solo domina las becas académicas en el siglo XXI, sino que también los cursos MOOC. El inglés es el idioma internacional de las revistas académicas en circulación. De hecho, los investigadores no anglófonos están usando cada vez más el inglés en sus publicaciones académicas y para comunicarse. La mayoría de los sitios Web académicos suelen estar en inglés también. Debido a que el inglés es el idioma de comunicación académico, las orientaciones metodológicas e intelectuales de la cultura académica de habla inglesa continúan dominando a nivel mundial.

Las repercusiones para los países en vías de desarrollo son graves.

Los cursos MOOC diseñados en los actuales centros de investigación son de fácil acceso y económicos para el usuario. Sin embargo, pueden inhibir el surgimiento de una cultura y contenido académicos locales y de cursos diseñados especialmente para audiencias nacionales. Estos cursos tienen la capacidad de llegar a audiencias que no pertenecen a la élite y, de esta manera, extender la influencia de los principales centros académicos.

EL NEOCOLONIALISMO DE LOS BENÉVOLOS

Aquellos responsables por crear, diseñar y presentar los cursos MOOC en todos los campos, son en general parte de la cultura académica de importantes universidades en los países de habla inglesa. Estos no buscan imponer sus valores o metodologías, la influencia ocurre de manera orgánica y sin conspiraciones. Las culturas académicas predominantes, el lugar donde se encuentran los creadores y diseminadores de estos cursos y la orientación de la mayoría de las personas encargadas de crear e impartir los MOOC, aseguran, en gran medida, el predominio de los sistemas académicos de habla inglesa. Los millones

de estudiantes de todas partes del mundo que escogen participar en estos cursos parecen no estar preocupados sobre la naturaleza del conocimiento o la filosofía de la pedagogía que reciben. Las universidades de los países en vías de desarrollo tampoco parecen preocuparse por el origen o la orientación del conocimiento entregado por estos cursos o la filosofía educativa subyacente a la pedagogía MOOC.

Con esto no quiero decir que los motivos de la comunidad MOOC sea impredecibles. Tampoco que los contenidos o metodologías de la mayoría de los MOOC actuales son malos porque se basan en los enfoques académicos occidentales predominantes. Sin embargo, sí es importante sostener que un movimiento educativo emergente, en este caso los cursos en línea masivos y abiertos, fortalece las actuales culturas académicas dominantes y tal vez dificulta que otras opiniones sean escuchadas. ■

¿Las mejores universidades o los mejores sistemas de educación superior?

BENOIT MILLOT

Benoit Millot es un consultor independiente que trabajó para el Banco Mundial como economista en educación. benoitmillot2013@gmail.com.

Los rankings internacionales de universidades se han vuelto algo común en la educación superior. A medida que su impacto aumenta, han aparecido reacciones que van desde la adherencia entusiasta hasta la resistencia pasiva y la crítica abierta. Debido a esto último, las metodologías están mejorando, se han desarrollado directrices y resguardos (por ejemplo, los Principios de Berlín) y se están realizando seguimientos (por ejemplo, el Grupo de Expertos en Rankings Internacionales). Sin embargo, se critica que estos rankings se enfocan exclusivamente en instituciones individuales: las universidades de clase mundial; las que se encuentran en un grupo reducido de países. De esta forma, los rankings universitarios ignoran a la mayoría de las instituciones que no pueden competir en las mismas condiciones que las universidades de clase mundial. Los encargados de las políticas tienden a prio-

rizar un número reducido de instituciones para mejorar la posición del país en estos rankings. Por lo general, esto lo hacen a las expensas del resto del sistema de educación superior del país. Para contrarrestar estos efectos inesperados y desfavorables, se está intentando medir, clasificar y comparar los sistemas nacionales de educación superior, en lugar de las instituciones individuales. Para establecer si estos intentos son exitosos, esta calificación compara sus resultados con aquellos obtenidos en los rankings universitarios.

DOS TIPOS DE RANKING

Como primer paso en la comparación, se deben seleccionar los rankings universitarios y los rankings de sistema. Academic Ranking of World Universities (Clasificación de las universidades del mundo), denominado generalmente como Clasificación Shanghái, la revista, Times Higher Education, y el ranking QS se consideran como los ranking académicos más populares y mejor establecidos. Debido a su espíritu innovador, Webometrics (Ranking Web de Universidades) también se agrega al “grupo de los tres”. En lo que se refiere a los rankings de sistemas educativos, las opciones son limitadas. El Ranking Universitas 21 (U21), liderado por la Universidad de Melbourne de Australia, sobresale como la opción obvia. Actualmente, dicho ranking no tiene competencia, aun cuando hubo trabajos anteriores que exploraron formas de evaluar sistemas completos. El ranking U21 utiliza 22 medidas (“atributos deseables”) agrupadas en cuatro categorías o módulos: recursos, entorno, conectividad y proyección, con una valoración de 25%, 20%, 15% y 40%, respectivamente.

Los encargados de las políticas tienden a priorizar un número reducido de instituciones para mejorar la posición del país en estos rankings. Por lo general, esto lo hacen a las expensas del resto del sistema de educación superior del país.

COLOMBIA

La mayoría de las medidas se basan en fuentes convencionales y verificables (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Sistemas de Información

Universitaria, la base de datos de SCImago, etc.), las que entregan una visión más integral de los aspectos más importantes de los sistemas de educación superior. Particularmente interesante es la inclusión de las tasas de desempleo de los universitarios titulados para reflejar la eficiencia externa (aun si esta medida necesita ser ajustada). El esfuerzo de reflejar el ambiente regulatorio de los sistemas de educación superior es otra característica bienvenida. No obstante, las modalidades para elaborar un indicador para esta dimensión son evasivas y dependen de una combinación de fuentes: una encuesta entre las instituciones de Universitas 21, los datos de instituciones renombradas y la información de sitios Web.

Finalmente, el uso de un indicador “general” diseñado a partir de los cuatro módulos indicadores depende mucho del peso de sus componentes. Esto último causa controversia debido a que el peso es algo arbitrario, un obstáculo compartido por los rankings universitarios. Por lo tanto, los resultados de los cuatro rankings seleccionados deben ser normalizados a nivel de país para que el efecto del tamaño pueda ser neutralizado. En concreto, el número de universidades importantes en cada país se mide en base a la población en edad de educación superior. Este indicador puede considerarse como un reflejo de la “densidad” de las universidades de clase mundial en cada país. En primer lugar, no existe una correlación significativa entre el número de universidades superiores en un país y su densidad. En segundo lugar, los resultados normalizados de los cuatro rankings seleccionados son muy similares. Sin embargo, sus metodologías difieren de manera drástica en algunos puntos, aunque también comparten puntos en común. Finalmente, los países que pueden jactarse de tener al menos una universidad dentro de las 400 mejores en cada uno de los cuatro rankings constituyen un club bastante homogéneo de menos de 40 miembros, en su mayoría economías de altos ingresos. En los cuatro rankings, la concentración de este tipo de universidades es mayor en países pequeños y ricos como Dinamarca, Suiza, Suecia y Finlandia, a las que le sigue Irlanda, los Países bajos y Hong Kong.

SIMILITUD DE RESULTADOS

Los cuatro rankings universitarios normalizados, presentados por U21 (edición 2012), conlleva a una clara conclusión: hay una fuerte y positiva correlación entre los dos conjuntos de resultados. Para verificar nuevamente estos resultados, las correlaciones también fueron examinadas para las ediciones del 2013 de la Clasificación Shanghai y el ranking U21. En dicha ocasión, los resultados arrojaron una relación aún más estrecha. Se aplicó otra prueba en la

que se correlacionaron los resultados de cada una de las cuatro categorías del ranking U21 con esas de los rankings académicos de las mejores universidades. Las correlaciones son considerables y la relación es muy positiva, sin importar el ranking académico seleccionado (primero Shanghai) o la categoría seleccionada del ranking U21 (los recursos y la proyección son los más predominantes). La única excepción notoria a la convergencia de los dos tipos de ranking es Estados Unidos, el cual clasificó en primer lugar en el ranking U21, pero no aparece dentro de los ganadores del ranking académico de universidades cuando se analiza en términos de densidad.

CONVERGENCIA DE LOS RESULTADOS

Estas comparaciones pueden llevar a la idea de que una gran cantidad de universidades de clase mundial garantiza que el país tenga un sistema de educación superior de clase mundial. También puede dar a entender que la similitud de los resultados entre el ranking U21 y los rankings universitarios significa que los resultados anteriores no son más informativos que los últimos. Tres observaciones sugieren que tales conclusiones no son justificadas. En primer lugar, el ranking U21 selecciona 50 países entre los miembros y países del G20 que se desempeñan mejor en el ranking internacional de las instituciones de investigación de la Fundación Nacional para la Ciencia. Por lo que, aunque el grupo de países del ranking U21 es algo mayor al “grupo de los tres”, el modo de selección de estos países constituye un prejuicio doble hacia los países ricos y aquellos que invierten mucho en investigación. En segundo lugar, U21 incorpora algunos de los indicadores del ranking universitario (Shanghai y Webometrics) en sus propias medidas e incluso cuenta el número de universidades de clase mundial dentro de sus medidas de proyección, lo que ciertamente explica la excepción de Estados Unidos. Finalmente, la reclasificación de las 22 medidas confirma el fuerte sesgo hacia la investigación. Por lo tanto, la convergencia de los dos tipos de ranking es casi inevitable y es una consecuencia lógica de la metodología utilizada por U21. Finalmente, un aspecto crucial a considerar es que los sistemas de educación superior de clase mundial son un concepto esquivo que incluye varias dimensiones como: equidad al acceso, enseñanza y aprendizaje, pertinencia dentro de la estructura socioeconómica del país y eficiencia interna y externa. Por cierto, estas dimensiones son difíciles de captar y a pesar de los intentos por parte de U21 de reflejar varias de ellas, no pueden considerar en su totalidad la complejidad y diversidad de los sistemas nacionales de educación superior.

POSIBILIDADES DE MEJORA

Comparar los sistemas nacionales de educación superior sigue siendo una prioridad. El ranking U21 ha tomado medidas audaces en esa dirección, sin embargo necesita ir más allá para demostrar su utilidad. El primero, profundizar aún más en la estructura de los sistemas, para que los rankings estén mejor contextualizados. El segundo, expandir el número y la diversidad de países a ser clasificados y que se disponga de datos para que el ejercicio sea más inclusivo. Escoger estos caminos probablemente conllevaría a resultados claramente diferenciados de aquellos entregados por los rankings universitarios. Además, contribuirían a alcanzar las grandes expectativas generadas por la iniciativa U21. Los rankings U21 demuestran el gran potencial de los rankings de sistemas, no solo como complementos importantes para los rankings universitarios sino que también como colaboradores en las decisiones informadas de las personas que están a cargo de legislar en educación superior. ■

Evaluación de resultados en educación internacional

DARLA K. DEARDORFF

Darla K. Deardorff es directora ejecutiva de la Asociación Internacional de Administradores de Educación e investigadora de la Universidad de Duke, Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos. E-mail: d.deardorff@duke.edu

Debido a que el concepto de responsabilidad en educación superior se ha puesto en boga, varias instituciones postsecundarias están evaluando los resultados de aprendizaje de los estudiantes en conexión con el aprendizaje general o intercultural. Sin embargo, se necesita analizar con mayor profundidad esos esfuerzos de evaluación, los que si bien se están volviendo más populares no siempre están bien diseñados, son llevados a la práctica de manera efectiva, o aprovechados al máximo.

Por lo general, las instituciones involucradas en la evaluación de resultados en la educación internacional tienen una persona u oficina que “lleva a cabo la evaluación”, utilizan solo una herramienta de evaluación (generalmente una herramienta pre/post), y utilizan esa

herramienta en particular porque una o varias universidades la están utilizando. A veces la institución diseña su propia herramienta, generalmente sin examinar su confiabilidad o validez.

Muchas veces el esfuerzo de evaluación es una ocurrencia o un esfuerzo ad hoc, sin suficiente trabajo empleado en la etapa de planificación, sin metas o resultados articulados claramente y sin un plan de evaluación. Más aún, la institución o el programa pueden simplemente archivar la información recolectada, afirmar que han realizado la evaluación y dejar el proceso ahí. Luego, vuelven a repetir el mismo proceso en los años posteriores, siempre y cuando haya fondos y personal disponible. La información de evaluación rara vez se le entrega al estudiante para su aprendizaje y desarrollo continuo, lo cual es crucial en el aprendizaje intercultural. A continuación, indicamos varios principios para garantizar la calidad en la práctica de evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiante en educación internacional.

PLAN DE EVALUACIÓN

Probablemente, las instituciones de educación superior que están emprendiendo esfuerzos de evaluación comenzarán por preguntarse, ¿qué herramienta deberíamos usar? Si bien parece lógico empezar por esto, primero es importante preguntarse, ¿qué es lo que queremos medir? Esta pregunta conllevará a un análisis más profundo de la misión y las metas que determinan las herramientas de evaluación apropiadas. Cuando se considera una agenda de evaluación para un programa o iniciativa de educación internacional, es útil alejarse y reflexionar sobre las siguientes preguntas: (1) ¿A dónde vamos? (misión/metás); (2) ¿Cómo llegaremos ahí? (Objetivos/resultados); y (3) ¿Cómo sabremos que hemos llegado? (evidencia). Posiblemente, la evidencia del éxito de los estudiantes va más allá de contar números (datos), esta incluye las percepciones de aprendizaje del estudiante (evidencia indirecta como las encuestas o inventarios) y el aprendizaje real (evidencia directa de aprendizaje como las tareas en portafolios electrónicos). El alineamiento de la misión, metas y resultados apuntará de manera natural a las herramientas o métodos necesarios para recolectar pruebas de que estos resultados se han logrado.

NO EXISTE UNA HERRAMIENTA PERFECTA

Las herramientas de evaluación deben estar alineadas con los objetivos establecidos y seleccionadas en base al propósito y no por razones de conveniencia o familiaridad. Muy a menudo, las instituciones o programas buscan la “herramienta perfecta”, la que simplemente

no existe, en especial para el aprendizaje intercultural. De hecho, cuando se trata de evaluar algo tan complejo como el aprendizaje general o el desarrollo de competencia intercultural, la evaluación rigurosa implica el uso de un enfoque de métodos y perspectivas múltiples, lo cual va más allá del uso de solo una herramienta. Asimismo, es crucial que las instituciones exploren exhaustivamente las herramientas disponibles en términos de lo que miden exactamente (no lo que dicen que miden), su confiabilidad y validez, su eficacia en el contexto institucional o programático específico, sus bases teóricas y qué tan bien se alinean con los resultados específicos a ser evaluados. Los resultados priorizados variarán según la institución, por lo tanto, no existe un enfoque uniforme cuando se trata de herramientas de evaluación.

Muchas veces el esfuerzo de evaluación es una ocurrencia o un esfuerzo ad hoc, sin suficiente trabajo empleado en la etapa de planificación, sin metas o resultados articulados claramente y sin un plan de evaluación.

Al igual que las decisiones sobre la evaluación en la etapa preliminar (“pre”) versus la etapa final (“post”) del programa o curso, una buena evaluación significa idealmente que los esfuerzos también son integrados a la programación de forma constante, de esta manera se evita depender únicamente de una visión parcial al comienzo o final de la experiencia de aprendizaje. Además, se podría decir que la evaluación de aprendizaje intercultural más significativa y útil contiene un componente longitudinal y le entrega retroalimentación a los estudiantes.

TRABAJAR EN BASE AL PLAN DE EVALUACIÓN

Otro principio clave de la evaluación correcta es que los esfuerzos deben ser desarrollados de manera holística y documentados en un plan de evaluación. El plan de evaluación describe no solo qué se medirá y cómo se recolectarán los datos, sino que también detalles sobre quién estará involucrado (debe ser más de una persona u oficina), el cronograma, los detalles de implementación y cómo se usarán y comunicarán los datos. La información debe tener una utilidad (por ejemplo, entregarle retroalimentación al estudiante, mejorar programas y promover),

de lo contrario no existe razón para recolectar los datos. En especial, las oficinas no deberían recolectar información y después tratar de determinar “qué hacer con ella”. Reservar 10% del tiempo al comienzo para desarrollar un plan de evaluación y considerar estos temas es tiempo bien invertido; el 90% restante corresponde al esfuerzo que va dirigido a la evaluación.

ESFUERZO DE EQUIPO

Generalmente, la evaluación puede ser una tarea bastante abrumadora y desalentadora, en especial si existe solo una persona u oficina encargada de llevarla a cabo. La evaluación efectiva involucra a un equipo de personas interesadas, el cual está compuesto no solo por expertos en educación internacional sino que también por expertos en evaluación, estudiantes, profesores y otras personas que tienen algún interés en los resultados de educación internacional. El liderazgo y apoyo de parte de la autoridad juegan un rol crucial en el éxito de los esfuerzos de evaluación. Una vez conformado, el equipo interinstitucional prioriza los resultados a ser evaluados, realiza una auditoría de los esfuerzos de evaluación en proceso y los adapta para alinearlos con las metas y resultados (no hay necesidad de reinventar los esfuerzos de evaluación o agregar otros más costosos que quizás no se necesiten), antes de buscar herramientas y métodos adicionales de evaluación para recolectar evidencia necesaria para abordar las metas y resultados establecidos.

Probablemente, las instituciones de educación superior que están emprendiendo esfuerzos de evaluación comenzarán por preguntarse, ¿qué herramienta deberíamos usar?

CONCLUSIÓN

Existen otros principios de evaluación efectiva que pueden incluir: utilizar un grupo de control, mejores prácticas en términos de muestra, el uso de estudios longitudinales, entre otros. Este artículo ha destacado algunos principios que instan a una mayor reflexión y discusión sobre lo que hace posible que una evaluación de resultados en educación internacional sea rigurosa.

Si bien es recomendable que las instituciones estén involucradas en la evaluación de resultados, es importante examinar con detención la calidad de las evaluaciones que

se están realizando. Las preguntas guías pueden incluir: ¿Qué tan bien alineados están los métodos o herramientas de evaluación con la misión y las metas? (¿Qué miden esas herramientas y por qué se están usando?) ¿Se está utilizando más de una herramienta? ¿Hay un plan de evaluación establecido? ¿Cómo se integran los esfuerzos de evaluación en un curso o programa, más allá de los esfuerzos previos o posteriores? ¿Cómo se están usando los datos? ¿Existe más de una persona u oficina involucrada en los esfuerzos de evaluación? ¿Se está revisando el plan de evaluación de manera regular para mejoras?

Si las instituciones de educación superior realmente están interesadas en la internacionalización, evaluación y el aprendizaje en estudiantes, tales esfuerzos probarán ser efectivos y los resultados serán significativos para todos los involucrados, incluidos los estudiantes. ■

La ambiciosa agenda de la APEC en educación superior: ¿alguien lo notará?

CHRISTOPHER ZIGURAS

Christopher Ziguras es vicedecano de la Facultad de Estudios Globales, Urbanos y Sociales de la Universidad RMIT, Melbourne, Australia. E-mail: chris.ziguras@rmit.edu.au.

Desde que se estableció el Foro de Cooperación Económica del Pacífico Asiático (APEC) en 1989 para fomentar la cooperación económica en la región de Asia y el Pacífico, la organización no ha demostrado ningún interés particular en la educación superior, aunque esta situación podría estar cambiando.

En la cumbre oficiada por Rusia el 2012, los líderes de la APEC se comprometieron a promover la cooperación, colaboración y creación de redes transfronterizas. No obstante, queda por ver si estas nuevas aspiraciones de compromiso regional se pueden traducir en medidas prácticas que afecten a instituciones, estudiantes y educadores.

LA LIBERALIZACIÓN DEL COMERCIO Y LA REGULACIÓN CHINA

Al menos desde mediados de los 90, la APEC expresó su interés por expandir la inversión extranjera en educación y formación.

Australia, un proveedor clave de educación superior

transfronteriza en la región, ha sido la fuerza impulsora detrás de los proyectos educativos internacionales de la APEC y también jugó un papel similar dentro de la Organización Mundial de Comercio y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. En un esfuerzo por conseguir que la APEC participara en las negociaciones de la Ronda Milenio del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, organizó un “Debate temático sobre comercio en servicios educativos” el 2002 en Hanoi y patrocinó una serie de proyectos de investigación: Medidas que afectan el comercio y la inversión en servicios de educación en la región Pacífico Asiático (con Nueva Zelanda, 2001), APEC y la educación internacional (2008), y Medidas que afectan el intercambio e inversión transfronteriza en la educación superior en la región de la APEC (2009).

Por su parte, China estaba más interesada en proyectos enfocados en la regulación nacional eficaz de la prestación transfronteriza. El 2003, después de introducir nuevas directrices para proveedores extranjeros, China patrocinó un proyecto en el que Australia y Nueva Zelanda querían colaborar, el que culminó en un informe con el incómodo título: Mejorar la Capacidad Institucional en Educación Superior en el Marco de la Globalización: Facultades conjuntas entre miembros de la APEC (2004). Recientemente, China celebró un seminario de la APEC en Shanghái que concluyó con el informe Fomento de la Capacidad de Políticas y Supervisión de la Educación Transfronteriza en la Región APEC (2011).

Si bien China y Australia asumen el desafío de la educación superior transfronteriza desde polos opuestos, ambos proyectos enfatizan la importancia de la regulación nacional y la garantía de calidad. En un esfuerzo por desarrollar tal capacidad en la región, Australia y Estados Unidos lideraron proyectos de la APEC sobre el desarrollo de regímenes nacionales de garantía de calidad en 2006 y 2011, respectivamente.

Estos foros e informes permitieron que los funcionarios de rango medio en toda la región compartieran información, lo que podría haber contribuido en cierta medida a una convergencia política, especialmente al exponer a los funcionarios de economías emergentes a las prácticas de sistemas más desarrollados. Sin embargo, estos asuntos no aparecieron en las agendas de los ministros de educación de los países miembros de la APEC.

Antes del año 2012, casi ni se menciona la educación superior en las intervenciones de las Reuniones Ministeriales de Educación de la APEC 2012.

¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO EN VLADIVOSTOK?

En 2012, los ministros de educación concordaron mejorar

el papel de la APEC en la cooperación educativa, a esto se le denominó “Iniciativa Gyeongju”. De manera inmediata, la federación rusa se ofreció a liderar la iniciativa de educación superior durante el año en que Rusia asumía el liderazgo rotativo de la organización. Los ministros de comercio de la APEC llamaron a expandir el “comercio transfronterizo en los servicios de educación y a profundizar la cooperación educativa en la región del Pacífico Asiático” (mi énfasis). Estos le pidieron a los funcionarios que examinaran maneras de “facilitar la movilidad de los estudiantes, investigadores y proveedores en la región”. Un mes después, la Conferencia de Educación Superior patrocinada por Rusia en Vladivostok, “Configurar la educación dentro de la APEC”, adoptó la lista de los ministros de comercio y agregó dos puntos: “aumentar la interacción entre instituciones educativas e incrementar la recolección de datos sobre el comercio en servicios de educación”.

Al comprometerse con la “cooperación educativa y la promoción del intercambio transfronterizo en servicios educativos”, la APEC ha enmarcado sus aspiraciones en términos que son lo suficientemente amplios para ser significativos en los sectores de educación y comercio.

Estas aspiraciones fueron debidamente apoyadas por los líderes económicos de la APEC en la reunión de Vladivostok a finales del 2012. Desde entonces Rusia ha patrocinado una segunda conferencia de la APEC sobre la Cooperación en Educación Superior en la Región del Pacífico Asiático, la que se llevó a cabo nuevamente en Vladivostok a principios del 2013.

Parecería que Rusia ha sido exitosa al poner como prioridad en la agenda de la APEC la educación superior transfronteriza.

Rusia alberga un gran número de estudiantes internacionales, 129.690 en 2010 de acuerdo con las cifras de la UNESCO. Sin embargo, un número reducido de estudiantes proviene de las economías miembro de la APEC, la gran mayoría son estudiantes de los antiguos estados soviéticos. Además, Rusia antes no había participado activamente en este espacio de la APEC.

El lugar podría entregar algunas pistas. La Cumbre de Líderes se celebró en el campus recién construido de la Universidad Federal del Extremo Oriente (FEFU), la cual fue inaugurada a tiempo para la cumbre y que luego servirá de instalaciones para la universidad. El sitio Web de la universidad anuncia que “el objetivo principal del programa estratégico 010-2 de la FEFU, financiado con amplios fondos federales, es transformar la institución en una universidad de clase mundial, integrada dentro de la educación, investigación y entorno innovador de la región

del Pacífico Asiático”. Por lo que, la ciudad de Vladivostok y, en particular, la universidad internacional, parecen ser centrales para los esfuerzos de Rusia de expandir su compromiso educativo con la región.

Al menos desde mediados de los 90, la APEC expresó su interés por expandir la inversión extranjera en educación y formación.

TENSIÓN CONSTANTE

En agosto del año pasado, ofrecí un foro APEC en Kuala Lumpur, Malasia, patrocinado por el Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio de Australia, el cual congregó a funcionarios de educación y comercio, académicos y representantes de instituciones educativas de 14 países. Gran parte de la discusión se enfocó en las maneras de aumentar la capacidad institucional para apoyar el deseo generalizado de un mayor compromiso internacional. Esto con el fin de enseñar, captar estudiantes internacionales, entablar relaciones de intercambio, colaborar con instituciones extranjeras para entregar programas internacionales o internacionalizar la investigación. Sin embargo, todavía existen diferencias significativas entre y dentro de los países como para abrir aún más los sistemas educativos y permitirles mayor movilidad a los estudiantes, académicos y proveedores. Varios participantes argumentan que debido a los distintos niveles de desarrollo de los sistemas nacionales no existe igualdad de condiciones, y que introducir mayor competencia internacional a los proveedores domésticos debilitaría las estrategias nacionales de desarrollo.

No es inusual para las empresas establecidas en cualquier sector industrial oponerse a medidas que permitirían la entrada de competencia en sus mercados. En cierto modo, las universidades no se comportan diferentes a los proveedores de servicios, como los bancos o aerolíneas. El sector de educación juega un papel único y es de vital importancia en la promoción del desarrollo social y económico. De este modo, los gobiernos están cansados de introducir cambios que las instituciones clave consideran que debilitan sus posiciones, especialmente si estas instituciones son manejadas por el ministerio de educación.

Si bien no estamos al borde de otra declaración de Bolonia, el interés de la APEC es un indicador más de la voluntad política creciente de intensificar la integración de sistemas de educación superior en la región. ■

La eliminación del inglés del examen *Gaokao* chino

YANG RUI

Yang Rui es profesor y director del Centro de Investigación de Educación Comparativa, Universidad de Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: yangrui@hku.hk.

China ha demostrado el gran compromiso que tiene con el mundo exterior y, en especial, con las sociedades occidentales, al adoptar el idioma inglés. Esta actitud no solo no tiene precedentes en su historia moderna, sino que es diferente de las interacciones entre otros países en vías de desarrollo y el mundo occidental. Desde que China volvió a abrir sus puertas al mundo exterior, la enseñanza del idioma inglés ha sido un tema de suma importancia tanto a nivel nacional e individual, como a nivel de desarrollo profesional. El dominio del inglés se considera tanto un activo nacional como un bien personal. El gobierno y la gente consideran que la enseñanza del idioma inglés cumple un rol fundamental en la modernización y desarrollo nacional.

El estatus dominante del inglés se ve como un hecho histórico, por lo que China en vez de resistirse ha implementado varias políticas para adaptarse a él, en un esfuerzo por promover la internacionalización. Aprender inglés no solo es importante dentro de China, es lo mínimo que se espera de un estudiante serio.

China tiene más angloparlantes que cualquier otro país. Las evaluaciones de todos los niveles en las facultades incluyen pruebas de dominio inglés. De hecho, el inglés es un requisito en las promociones profesionales de académicos, incluso en trabajos donde se requiere un mínimo uso de inglés. La extraordinaria oportunidad de aprender inglés en China probablemente desaparecerá con los cambios propuestos a la prueba *gaokao* (Examen nacional de admisión universitaria).

PLAN DE REFORMA

A finales del 2013, como parte del plan de reforma del famoso sistema de examen anual chino, el Ministerio de Educación anunció que el examen de inglés ya no será parte del *Gaokao* en el 2020. Los exámenes se llevarán a cabo varias veces al año para los estudiantes que elijan cuándo y con qué frecuencia rendirán el examen y solo se considerará el mejor resultado obtenido, esto con el fin de aliviar la presión del estudio. El examen se pondrá

a prueba en determinadas provincias y ciudades, y se promoverá a nivel nacional a partir del año 2017. Para el 2020 se proyecta que ya esté funcionando un nuevo examen y sistema de admisión.

Incluso antes del anuncio del Ministerio de Educación, la Comisión Municipal de Educación de Beijing *gaokao* había indicado que el puntaje de las asignaturas de *Gaokao* cambiaría a partir del 2016. El puntaje general del idioma inglés bajará de 150 a 100 puntos, mientras que el puntaje total del idioma chino aumentará de 150 a 180 puntos. Matemáticas mantendrá un puntaje de 150. El puntaje general de artes y ciencias aumentará de 300 a 320 puntos. El examen del idioma inglés se podrá rendir dos veces al año. Si un estudiante obtiene 100 puntos en el primer año de secundaria, este podrá eximirse de los cursos de inglés de segundo y tercer año.

Otras regiones, incluidas las provincias Jiangsu y Shandong y la municipalidad de Shanghai también están preparando sus propias reformas al sistema *gaokao*. Se informó que Shandong canceló la parte de comprensión oral del examen de idioma inglés en su ga-

okao. En Jiangsu, se ha discutido sobre excluir el inglés del *gaokao* en el futuro. Aunque todavía se deben finalizar los detalles, la dirección general es clara: menos contenido inglés y más contenido chino para el *gaokao*.

EL DEBATE

La iniciativa de reforma ha sido recibida con gran apoyo por parte del público en general. En una encuesta actualizada el 9 de diciembre del año pasado por Phoenix Online, se le preguntó a 220.000 encuestados su opinión sobre la reforma del *gaokao* de Beijing, el 82,82% estaba a favor mientras que el 13,55% en contra.

De manera similar, cuando se les preguntó si apoyaban bajar el puntaje del idioma inglés y aumentar el puntaje del idioma chino, el 82,79% estuvo a favor y el 13,01 en contra.

En contraposición, la reforma tiene divididos a los expertos en educación, quienes no están de acuerdo sobre si disminuir el énfasis en las habilidades del idioma inglés es una buena idea. La decisión ha provocado una fuerte discusión entre aquellos que dudan si la reforma ayudará a reducir la presión de aprender inglés o si el examen sustituto podrá reflejar las habilidades de inglés del estudiante y ayudar a los estudiantes a aprender mejor inglés. Yu Lizhong, rector de la Universidad NYU Shanghai, sugiere que un aspecto fundamental de la reforma radica en qué se quiere medir y cómo. El ministerio de educación considera que quitar el inglés del *gaokao* es un indicador de la confianza cultural de China, opinión que complejiza

más el debate.

La mayoría de los debates se enfocan en si la reforma puede aliviar la carga que significa gaokao y cómo distribuir el tiempo para estudiar el idioma nativo y un segundo idioma (inglés). Según Hu Ruiwen, quien trabaja en el Instituto para el Desarrollo de los Recursos Humanos de Shanghái y es miembro del Comité Consultivo sobre la Educación Nacional, el cambio manda una clara señal: los estudiantes deberían concentrarse más en su lengua nativa que en un segundo idioma. Según él los alumnos le dedican demasiado tiempo a estudiar inglés. Existe una necesidad de que los estudiantes aprendan bien su propio idioma. Él considera que los cambios les permitirá a los estudiantes a aprender mejor su lengua materna.

Desde que China volvió a abrir sus puertas al mundo exterior, la enseñanza del idioma inglés ha sido un tema de suma importancia tanto a nivel nacional e individual, como a nivel de desarrollo profesional.

Cai Jigang, profesor de la Facultad de Idiomas Extranjeros y Literatura de la Universidad Fudan y presidente del Comité para la Enseñanza del Inglés a Nivel Terciario, se opone a cualquier plan que incluya reducir el estatus del inglés en el examen de admisión universitaria, debido a que no considera la demanda China de competencia en idiomas extranjeros, dentro del contexto de los desafíos de la globalización y la internacionalización de la educación superior. A él le preocupa que los estudiantes chinos ya no se esfuercen en inglés, lo que puede traer consecuencias adversas a largo plazo.

¿SE ESTÁ PERDIENDO LA PERSPECTIVA?

El énfasis central que se le ha dado al papel estratégico del inglés en el proceso de modernización y la gran prioridad entregada al idioma en la agenda nacional de desarrollo educativo, ha demostrado ser beneficioso. Los esfuerzos de China ya están dando frutos. En las últimas décadas, la función comunicativa e instrumental del inglés como idioma global ha acelerado el comercio exterior y ha ayudado al crecimiento económico de China. Además, también ha promovido intercambios con el resto del mundo. Los

académicos y estudiantes chinos de las universidades más importantes no tienen dificultades para comunicarse con académicos internacionales. Su dominio de inglés ha contribuido al rápido y exitoso compromiso chino con la comunidad internacional. Asimismo, los artículos revisados por pares en revistas internacionales que han sido escritos por investigadores chinos incrementaron en un 640% en los últimos 30 años.

La modernización de China comenzó con el aprendizaje de idiomas extranjeros. Como consecuencia, se podría argumentar que la actitud hacia los idiomas extranjeros ha sido la precursora de la internacionalización de China. Por lo mismo, en vez de demostrar confianza, la decisión revela grados de indulgencia cultural. El gaokao probablemente seguirá siendo el más importante indicador de admisión a la universidad: Disminuir el énfasis en el inglés, en vez de aprovechar que sea menos teórico y más orientado a lo práctico, reducirá el esfuerzo de aprender inglés por parte de las facultades y estudiantes, en un momento de alta demanda de empleados chinos con dominio del inglés. ¿Si este fuera el caso, limitaría el éxito que China ha mostrado en el último tiempo? ■

La situación crítica de la “fiebre del inglés” en China

WANG XIAOYANG Y LI YANGYANG

Wang Xiaoyang es profesor asociado y director del Instituto de Investigación de Educación Superior de la Universidad Tsinghua, Beijing, China. E-mail: wangxy@tsinghua.edu.cn. Li Yangyang es estudiante titulado de la misma institución.

Recientemente, varias provincias chinas han propuesto una iniciativa para reformar el examen nacional de admisión universitaria (gaokao), uno de sus objetivos es reducir la importancia de la parte del idioma inglés. Esta idea ha provocado un gran debate público, con partidarios y opositores. Algunos partidarios argumentan que enseñar y aprender inglés en la escuela primaria y secundaria les quita demasiado tiempo a los estudiantes y que disminuye el tiempo dedicado al idioma chino. Por lo tanto, están de acuerdo en disminuir el énfasis del inglés en el gaokao. Otros argumentan que el inglés todavía es importante

para que los estudiantes lean libros y revistas científicas de occidente y participen en intercambios y actividades económicas internacionales y, por lo tanto, se oponen a bajar su puntaje en el examen gaokao. La provincia Jiangsu fue la primera en declarar que retiraría el examen de inglés del gaokao. El examen de inglés se ofrecerá dos veces al año y su puntaje se expresará con letras.

Beijing ha invitado a comentar públicamente sobre sus planes de reforma, la cual propone que el puntaje total del examen de inglés se reduzca de 150 a 100 puntos y que el puntaje del idioma chino se aumente de 150 a 180 puntos. ¿Por qué el puntaje del chino aumenta y el del inglés disminuye? ¿Ha alcanzado una situación crítica la “fiebre del inglés” en China? ¿Por qué la reforma de Gaokao comienza por el inglés?

Como la enseñanza del inglés en China consume tiempo y es poco eficiente, es fácil que los individuos y educadores comprendan y apoyen la reforma del examen de inglés. La enseñanza del inglés en China está cada vez más orientada hacia el examen, lo que requiere una reforma urgente. Los estudiantes han invertido mucho tiempo y esfuerzo en aprender inglés, sin embargo, su esfuerzo no ha sido recompensado con resultados positivos. Varios alumnos llevan años estudiado inglés, constantemente memorizando palabras y haciendo ejercicios, pero hasta ahora solo han logrado aprender el “inglés chapurreado”.

Actualmente, solo un par de estudiantes puede manejar una comunicación transcultural de manera fluida y concisa. Uno de los objetivos de la reforma del gaokao en Beijing es reducir la función del examen de inglés como herramienta de selección y reestablecer la función del inglés como una herramienta de comunicación. Por lo tanto, como se reveló en el plan de reforma, Beijing decidió incrementar la proporción de la comprensión oral en el examen de inglés en el

En comparación con el inglés, es más desafiante para los profesores guiar a los estudiantes para que aprecien el encanto de la cultura china, pues los estudiantes y padres han estado más dedicados a aprender inglés que su lengua materna.

Gaokao y el contenido de la prueba se limita a los conocimientos básicos y aptitud. Otro asunto importante que merece nuestra atención es la actitud del gobierno de entregar la facultad de organizar el examen a terceros. Si el plan de reforma se implementa a nivel nacional, la parte del inglés del examen gaokao será patrocinada por instituciones sociales como el Servicio de Pruebas de Educación de Estados Unidos, dos veces al año en 2016. Los estudiantes podrán rendir el examen hasta 6 veces en un periodo de tres años en la escuela secundaria, lo que reducirá en gran medida la presión de rendir el examen. Se espera que esto conlleve a que los estudiantes aprendan inglés por el uso comunicativo y no simplemente porque quieren obtener un puntaje alto en la prueba.

¿DISMINUIRÁ LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS MIENTRAS AUMENTA LA DEL CHINO?

A lo largo de los años, a los educadores chinos les ha preocupado que el inglés tenga tanta importancia en educación y que las personas a veces pasen por alto la importancia de estudiar chino. Debido a esta preocupación, además de disminuir el puntaje del examen de inglés, la reforma del gaokao en Beijing está diseñada para aumentar el puntaje chino en 30 puntos, con el objeto de enfatizar el papel primordial del chino como lengua madre y como asignatura básica. La gran atención designada al idioma y cultura china por parte de los legisladores queda expresamente evidenciada en la reforma. En comparación con el inglés, es más desafiante para los profesores guiar a los estudiantes para que aprecien el encanto de la cultura china, pues los estudiantes y padres han estado más dedicados a aprender inglés que su lengua materna. Como el gaokao es el hilo conductor de la educación primaria y secundaria, los encargados de las políticas lo usan acertadamente para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Consideramos que al ajustar el peso del inglés y el chino, los estudiantes y profesores pueden concentrarse más en el aprendizaje del chino.

LA “FIEBRE DEL INGLÉS” EN SITUACIÓN CRÍTICA

La reforma del inglés en el gaokao implica hasta cierto punto que la “fiebre del inglés” ha alcanzado una situación crítica en China. Desde que el gaokao se restauró a finales de los años 70, la importancia del puntaje de inglés en el examen gaokao ha ido aumentando gradualmente desde 30, 100 hasta 150 puntos, lo que lo ha transformado en una de las tres asignaturas básicas junto con matemática y lenguaje. Del mismo modo, la ola de “fiebre del inglés” arrasó a la nación y la formación en inglés se transformó en una gran industria. Actualmente, China tiene la po-

blación más grande de habla inglesa.

En los últimos años, China ha aumentado sus actividades de comercio con naciones alrededor del mundo, debido al amplio fortalecimiento nacional que ha experimentado el país. En concordancia con el desarrollo de la nación, cada vez existen más estudiantes en el mundo que deciden aprender chino, incluidas la hija del Presidente Obama y la nieta del Vicepresidente Biden. Después de su reciente visita a China, el Primer Ministro británico David Cameron indicó que las escuelas del Reino Unido no debería enseñar tanto francés y alemán, sino que deberían enfocarse en el idioma chino. Para acomodar esta necesidad, fortalecer los intercambios culturales con países extranjeros y propagar el idioma chino se ha convertido en un asunto cada vez más urgente. La “fiebre del chino” en el extranjero también insta a las autoridades educativas a reflexionar y ajustar sus políticas educativas con respecto a los idiomas y culturas, con el objeto de mejorar la enseñanza de la cultura e idioma chino y, hasta cierto punto, disminuir la “fiebre del inglés”. ■



Además de nuestro sitio Web y página de Facebook, ahora estamos en twitter. ¡Esperamos que considere “seguirnos” en Twitter!

¿Sobresaldrá China en la competencia mundial por cerebros?

QIANG ZHA

Qiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad York, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca.

En la última década, China parece haber asumido una sólida posición en la carrera académica. Siguiendo el reconocido Programa de Mil Talentos (Thousand Talent Program / incluyendo los Programas de Mil Talentos Jóvenes y el Programa de Mil Talentos Extranjeros), los que tienen como objetivo recuperar al talento expatriado e internacional. El gobierno chino recientemente lanzó el Programa de Diez Mil Talentos. Este programa, a diferencia del primero, se enfoca en el talento nacional y promete seleccionar y apoyar a 10.000 académicos destacados durante los próximos

10 años en las áreas de las ciencias, ingeniería y ciencias sociales. De este grupo, los 100 mejores se verán obligados a apuntar al premio Nobel. De este modo, China aumentó su ambición de forma explícita hasta el nivel de estándar de un líder de innovación para depender en mayor medida del talento doméstico. Sin embargo, el programa Thousand Talent Program no ha cumplido con las expectativas. Hasta el momento, el talento chino expatriado no ha regresado a su país a gran escala.

Entre los retornados, aquellos que poseen doctorados, magister y licenciaturas están en una razón de 1:8:1. Sin embargo, la mayoría de las personas que regresaron fueron a realizar un magister y, por lo tanto, estuvieron un periodo corto en el extranjero. Las estadísticas muestran que más de 1,5 millones de académicos y estudiantes chinos permanecen en el extranjero. ¿Qué hizo que esta estrategia académica (famosa por sus buenos sueldos, generosos paquetes de inicio y otros incentivos financieros) no entregara los resultados esperados?

PERSPECTIVAS

El capital humano, cultural y social podría ofrecer una interpretación sobre este confuso escenario. Por ejemplo, el impulso que inspira a los académicos y estudiantes chinos a regresar a su país podría ser la limitación asociada a la lógica del capital humano, la que pone énfasis en el conocimiento técnico y tangible obtenido en educación y formación. Supuestamente, los expatriados chinos sienten que son tratados como capital humano en sus países anfitriones y ven pocas posibilidades de cumplir con su capital cultural y social en esos contextos específicos. Entonces, ¿entregan iniciativas como el programa Thousand Talent Program una motivación equivalente? No necesariamente, pues dichos programas también están basados primeramente en la lógica del capital humano.

Varios expatriados chinos consideran que existen mejores posibilidades de disfrutar su capital cultural en China. A diferencia del capital humano, el capital cultural se distingue como un conocimiento implícito obtenido de la tradición y ambiente cultural y que, por lo general, define un mayor estatus en la sociedad. Sin embargo, cuando se trata de obtener capital social, encontrarán que en China también hay “topes”.

Se puede argumentar que la conceptualización moderna de capital social le asigna más importancia a la libertad individual de escoger, con el fin de crear una sociedad más cohesiva. En el contexto social chino, sin embargo, el capital social se ha relacionado estrechamente con el concepto de guanxi (redes personalizadas de influencia), particularmente en relación con burócratas poderosos. En

este sentido, la mayoría de los que regresan no disfrutaron de esta ventaja, sino que sufren una desventaja, debido a su separación espacial con China (un par de décadas, en algunos casos). Esto es especialmente cierto en los años recientes, donde el modelo de desarrollo chino ha mostrado algunos aspectos positivos (China rápidamente se posicionó como la segunda economía más grande del mundo) y fortaleciendo la confianza (se espera que China sobrepase a Estados Unidos y se convierta en la nación más rica cerca del año 2020). En este contexto, aquellas políticas y prácticas que evidencian las características chinas casi no permiten ser modificadas por ideas o personas de afuera.

LOS CASOS DE RAO Y SHI REVELAN UNA PARADOJA

Dos científicos prominentes que regresaron fueron Rao Yi y Shi Yigong. Rao Yi era profesor de neurología en la Universidad Northwestern en Estados Unidos. Regresó el año 2007 a la Universidad de Pekín para asumir el puesto de decano de la Facultad de Ciencias de la Vida. Shi Yigong fue profesor Warner-Lambert Parke-Davis en la Universidad de Princeton. El 2008,

“no es un secreto que para obtener fondos importantes en China realizar buenas investigaciones no es tan importante como socializar con burócratas poderosos y sus expertos favoritos”.

renunció a su cargo en la Universidad de Princeton y continuó su carrera en la Universidad Tsinghua, como decano de Ciencias de la Vida. Ambos son considerados como el mejor talento que atrajo de regreso el programa Thousand Talent Program.

Aparentemente, tanto Rao Yi como Shi Yigong no se prepararon para volver a China como simples investigadores. Más bien deseaban marcar una diferencia y mejorar la cultura de investigación y la educación universitaria en China a través de su capital social. Esto queda en evidencia en sus propios escritos y respuestas sobre porqué decidieron regresar a China.

Shi en coautoría con Rao publicaron un artículo el 2010 en *Science*, en el que sostuvieron que la actual cultura de investigación en China “gasta recursos, corrompe el espíritu y obstaculiza la innovación”. En particular, citaron el enfoque burocrático que decide los fondos de investigación como la fuente que “sofoca la innovación

y deja claro que las relaciones entre burócratas y unos cuantos científicos poderosos son primordiales”.

De hecho fueron más allá e indicaron que “no es un secreto que para obtener fondos importantes en China realizar buenas investigaciones no es tan importante como socializar con burócratas poderosos y sus expertos favoritos”. A ambos los frustró observar que esta cultura de investigación tan problemática “incluso penetraba las mentes de aquellos que recién están regresando del exterior, quienes rápidamente adoptan el ambiente local y perpetúan la cultura enferma”. Además, llamaron a hacer una reforma considerable con el objeto de construir una cultura de investigación sana.

Si bien a Shi y Rao les afectó ver como varios colegas optaron por quedarse en silencio ante tal “cultura enferma” por miedo a “perder la batalla”, se han vuelto víctimas de su propia guerra en contra de la cultura que perciben como enferma. Después de dos intentos consecutivos, Rao denunció un boicot en su contra para competir por una beca en la Academia de las Ciencias Chinas, mientras que Shi todavía sigue esperando los resultados de su segunda postulación. Si académicos prominentes como Rao y Shi son vulnerables por su capital social frente a una cultura de investigación corrupta, ¿cómo podría el talento doméstico seleccionado por el programa Ten Thousand Talent Program ser capaz de romper las malas prácticas?

En el caso de Rao y Shi, su capital cultural parece estar integrado al recurso publicitario del gobierno. A pesar de su lucha contra la burocracia, actualmente se citan como ejemplos del éxito del programa Thousand Talent Program. En el caso de muchos otros, gran parte de su capital social se integra a la cultura de investigación actual en China, lo que a su vez incita a que se conviertan en los denominados “egoístas elegantes”. En resumen, sin revisar el actual sistema y cultura de investigación en China, no es fácil cumplir con los objetivos de iniciativas tales como Thousand Talent Program o Ten Thousand Talent Program. Por último, aunque no por ello menos importante, también se podría enviar un mensaje a los sistemas occidentales que se han estado adjudicando todo el talento mundial. Si no se le da suficiente atención al capital cultural y social del talento mundial, podría surgir una crisis inminente que estremecería la posición de aquellos sistemas que atraen el talento mundial.

Nota El 19 de diciembre de 2013, Shi Yigong fue nombrado miembro de la Academia de las Ciencias Chinas. Dicho nombramiento es posterior a su elección en abril del 2013 como asociado extranjero o miembro honorario extranjero para la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos y la Academia de Artes y Ciencias de los Estados Unidos.

Sistema de puntos y el flujo de estudiantes internacionales

JLNG LL

Jing Li es alumno del doctorado de Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York. E-mail: jing.li@tc.columbia.edu.

La movilidad de los estudiantes internacionales es un asunto importante de políticas en el mundo. Esto se debe en parte a que los estudiantes internacionales, especialmente los de ciencias e ingenierías, proporcionan una fuente estable de recursos humanos en ciencia y tecnología. Desde la década de 1960, tanto Canadá como otros países miembros de la Organización para el desarrollo y la cooperación económica comenzaron a utilizar un sistema de puntos – para evaluar el logro académico – de modo de seleccionar inmigrantes altamente calificados. Estos sistemas de puntos, que asignan “puntos” para evaluar la calidad de los postulantes favorecen a los estudiantes internacionales que recibieron educación superior en el país anfitrión y les facilita la ciudadanía después su titulación. Por lo tanto, se cree que el sistema de puntos atrae a los potenciales estudiantes desde el extranjero.

¿QUÉ ES UN SISTEMA DE PUNTOS?

Los sistemas de puntos se consolidaron en el Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda como un método para seleccionar los inmigrantes. Básicamente, se trata de un sistema para evaluar los méritos de los inmigrantes postulantes basado en la otorgación de puntos. Hay tres elementos claves están incluidos en el diseño del sistema de puntos: criterios, ponderación y umbral. Los criterios pueden variar en cada país, pero generalmente se utilizan cinco fuentes principales: educación, ocupación, experiencia laboral, idiomas, y edad. Normalmente se asigna una ponderación con escala para medir cada criterio. Si el puntaje máximo del criterio es 100, la ponderación se puede distribuir uniformemente en una escala. Finalmente, basado en la experiencia previa y/o el pronóstico del número de potenciales postulantes, se puede establecer un puntaje mínimo de aprobación con un percentil (75% o mayor). Se seleccionan los postulantes con puntaje por sobre el nivel mínimo de aprobación.

EVIDENCIA DEL IMPACTO EN PAÍSES RECEPTORES

El Reino Unido solía tener una política de inmigración muy

restrictiva y en algunos aspectos aún la tiene. Antes del año 2008, había 80 rutas distintas para ingresar al Reino Unido para trabajar, entrenar, o estudiar. Estos 80 planos de ingreso se clasifican principalmente en tres canales: empleo con permiso de trabajo, empleo sin necesidad de permiso de trabajo y el Programa de Inmigrantes Altamente Calificados. Antes del programa había 462.609 estudiantes no ciudadanos y 341.791 estudiantes no residentes matriculados en el sistema de educación terciaria del Reino Unido. Un año después, ambas matriculas tuvieron un aumento en la tasa de crecimiento de 8 por ciento. En Canadá, los sistemas de puntos se iniciaron en 1967 en virtud de la Ley de Inmigración de 1952 como un método de selección de inmigrantes. El propósito original de este sistema era hacer frente a la escasez de mano de obra calificada. Antes del 11 de junio del año 2002 el peso mayor se le asignó a la preparación de vocaciones especiales. Esto significa que si el postulante posee una oferta de trabajo por un puesto que ningún canadiense esté dispuesto a tomar ni sea capaz de llenar, existe una mayor probabilidad que supere el umbral (de 70 puntos). Canadá cambió sus sistemas de puntos en junio del año 2002. Desde esa fecha se asignan más puntos al idioma, experiencia laboral y la capacidad de integración. Este cambio se puede interpretar como un ajuste a la demanda de trabajadores altamente calificados en el mercado laboral. Hay seis factores de selección en los sistemas actuales: educación, idioma, experiencia, edad, empleabilidad y adaptabilidad. El puntaje máximo que puede lograr ponderar una persona son 100 puntos y el puntaje mínimo de aprobación es 67. El número de estudiantes internacionales en Canadá fue de 40.000 en el año 2002. Después del cambio a una política partidaria de la inmigración altamente calificada del año 2002, ese número se ha triplicado llegando a 125.000. El promedio anual de alumnos extranjeros en la educación terciaria del año 1998 hasta el 2002 es 36.340. Este promedio también se triplicó después del 2002. De hecho, el sistema de puntos de Canadá atrae una mayor cantidad de estudiantes a recibir educación superior desde el año 2002.

Estos sistemas de puntos, que asignan “puntos” para evaluar la calidad de los postulantes favorecen a los estudiantes internacionales que recibieron educación superior en el país anfitrión y les facilita la ciudadanía después su titulación.

Los sistemas de puntos en Australia y Nueva Zelanda son similares. El presente trabajo utiliza el sistema australiano para demostrar el diseño del sistema de puntos de Oceanía. Australia se basó en el marco canadiense y presentó su programa de Migración Calificada en 1982. La característica del programa es que los puntos se otorgan en función de la Lista de Ocupación Calificada, que es una lista de ocupaciones de Australia que tienen una escasez de personal para cubrir todos los puestos de trabajo. El postulante debe tener experiencia reciente de trabajo calificado, de lo contrario es relativamente difícil ser candidato para la inmigración de mano de obra calificada. En términos del flujo de estudiantes internacionales hacia Australia, es difícil encontrar un punto de corte después de 1998 ya que el sistema de puntos de Australia permanece relativamente estable desde la década de 1980. La corriente internacional indica un claro descenso alrededor del año 1990. Resultó que la Enmienda a la Ley de Migración (1989) establece la reserva de talento, lo cual reduce el puntaje mínimo de aprobación de calificación por una parte, y por otra parte, aumenta el tiempo de espera. Por lo tanto, es un hecho que la enmienda intimida los posibles inmigrantes calificados.

EVIDENCIA DEL IMPACTO EN PAÍSES DE ORIGEN

Es generalmente difícil y ambiguo distinguir el impacto sobre los países de origen de otros factores, ya que los sistemas de puntos se encuentran en países beneficiarios. En esta sección utiliza el cambio en el flujo de salida de los países de origen hacia el Reino Unido y Canadá como un indicador del posible impacto.

China es el principal país de origen de los estudiantes internacionales. Calculé el promedio anual de flujo de salida corriente de los años previos y posteriores a la instauración de la política, basándome en los datos del Ministerio de Educación de China, para ver si influye la política. Los resultados indican que la salida anual promedio de China hacia Canadá se duplicó después de la reforma al sistema de puntos de Canadá (de 5.187 a 11.509). El flujo hacia el Reino Unido también aumentó en 18 por ciento posterior al Programa de Migración Altamente Calificada.

India tiene la segunda mayor población del mundo. La principal fuente de datos del flujo de salida de estudiantes es el Ministerio de Trabajo. El número de indios que migraron al Reino Unido y Canadá aumentó después de la aplicación de los sistemas de puntos en el país anfitrión. Las cifras se duplicaron en el Reino Unido y se triplicaron en Canadá.

Rusia no es un país tradicional de salida pero empezó a enviar una cantidad significativa de estudiantes

desde 1990. Nuevamente, la comparación entre el antes y después indica un cambio positivo en el promedio del número de salidas de Rusia hacia el Reino Unido y Canadá. La tasa aumentó 25 por ciento hacia el Reino Unido y 57 por ciento hacia Canadá.

CONCLUSIÓN

Como consecuencias de las políticas, los formuladores de políticas suelen referirse a la “fuga de cerebros” o “captación de cerebros”, cuando piensan en la migración internacional de estudiantes o trabajadores altamente calificados. Más recientemente, algunos investigadores han adoptado la frase “competencia de cerebros”.

Para ubicar el sistema de puntos en un panorama general, estos sistemas tienen la intención de ser un método de clasificación y selección. El país necesita un Sistema de Talento Nacional para construir la competitividad base del país ante la competencia por talento a nivel mundial. La competencia podría transformarse en un “compartir de cerebros” solamente si las universidades, la industria y el gobierno trabajan juntos para reclutar talento a nivel mundial.

Mientras tanto, el gobierno debe trabajar en el talento desarrollo de talento de los individuos extranjeros y nativos al país de tal forma de fortalecer la competitividad del país. ■

Estudiantes alemanes en el extranjero

JAN KERCHER Y NICOLE ROHDE

Jan Kercher y Nicole Rohde son expertos de movilidad internacional estudiantil en el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), Bonn, Alemania.

E-mail: kercher@daad.de and rohde@daad.de.

En Abril del 2013, el gobierno federal y estatal aprobó una estrategia común para la internacionalización de las instituciones de educación superior de Alemania. Un objetivo central definido para dicha estrategia, aún sin fecha, es que la mitad de los estudiantes titulados obtengan experiencia de estudios en el extranjero y que al menos un tercio realice una visita al extranjero de una duración de al menos tres meses y/o la obtención de al menos 15 puntos del Sistema Europeo de Transferencia de Crédito.

Con este objetivo en el plano nacional, Alemania supera considerablemente los objetivos de movilidad establecidos a nivel europeo: La Unión Europea y los países comprometidos con el proceso de Bolonia se fijaron una meta que para el año 2020 al menos un 20 por ciento de todos los titulados de la Área Europea de Educación Superior deben haber realizado una visita de estudio o capacitación en el extranjero.

¿ES ESENCIAL ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO?

Estudiar en el extranjero se considera muy beneficioso para el auto-desarrollo y para dotar a los estudiantes con competencias interculturales. Los estudiantes trabajan dentro de un mercado laboral internacional y se preparan para identificar problemas compartidos que cruzan fronteras como por ejemplo la curación de enfermedades, encontrar soluciones energéticas y la lucha contra el hambre. De esta forma aprenden como operar en un mundo laboral cada vez más globalizado. De acuerdo a Allan E. Goodman del Instituto de Educación Internacional, “La globalización está aquí para quedarse y los estudiantes que desean trabajar en nuestro mundo interconectado deberían estudiar en el extranjero”.

El estudiar en el extranjero significa que el alumno abandona su zona de confort y lo empodera si se hace correctamente. Este empoderamiento significa que los estudiantes aprenden como a asumir la responsabilidad de sus propias vidas así como de la sociedad. Es importante que tomen conciencia de su papel en la sociedad y de qué forma participar y darle forma. Por lo tanto, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) promueve la idea que la experiencia internacional debe convertirse en una parte esencial en los estudios de educación superior. La movilidad internacional no es solamente una ventaja que se coloca en el curriculum vitae, sino una experiencia única y un módulo formativo de la personalidad del estudiante.

MOVILIDAD INTERNACIONAL ESTUDIANTIL

Los estudiantes internacionales tienen dos tipos de movilidad: la de estadía a corto plazo (conocido generalmente como movilidad en la obtención de créditos) y la de largo plazo, cuyo propósito es obtener un título en el extranjero (conocido generalmente como movilidad en la obtención de títulos). Los estudios de movilidad muestran que esta distinción no es sólo una precisión terminológica: Algunos aspectos importantes de los datos disponibles de los estudiantes alemanes muestran diferencias notables entre los dos tipos de movilidad. Por ejemplo, mientras que Austria, los Países Bajos y Suiza

están entre los cuatro destinos más importantes para la movilidad de estudiantes en obtención de título (junto con el Reino Unido), son menos concurridos cuando se trata de visitas temporales de estudio en el extranjero. Los países que juegan un papel importante en obtener estudiantes de movilidad en obtención de créditos son el Reino Unido, los Estados Unidos, Francia y España. Aunque los estudiantes del área de lenguas y cultura pertenecen al grupo más móvil de visitas temporales de estudio en el extranjero, no tienen una representación significativa entre los estudiantes que estudian afuera del país para obtener un título en el extranjero.

MOVILIDAD INTERNACIONAL ESTUDIANTIL EN ALEMANIA

El número y proporción de estudiantes alemanes de movilidad en obtención de títulos han aumentado paulatinamente desde principios de la década de 1990 tanto en términos absolutos como relativos. El número de estudiantes matriculados en el exterior pasó de alrededor de 34.000 en 1991 a unos 134.000 en el 2011. Curiosamente, el aumento de la movilidad estudiantil en la obtención de títulos ha se

La Unión Europea y los países comprometidos con el proceso de Bolonia fijaron la meta que para el año 2020 al menos un 20 por ciento de todos los titulados de la Área Europea de Educación Superior deben haber realizado una visita de estudio o formación en el extranjero.

acelerado en los últimos años. Entre 2005 y 2011, el número de estudiantes con movilidad internacional provenientes de Alemania aumentó en un 10,6 por ciento en promedio anual. Mientras que del año 1991 hasta el 2004, el crecimiento medio anual fue la mitad (5.3%). Sin embargo, en el año 2011 la tasa de crecimiento fue de sólo 4,6 por ciento en comparación con el 10,2 por ciento del 2010. Los próximos años mostrarán si esta disminución en las tasas de crecimiento fue sólo temporal o si este es el comienzo de una tendencia a largo plazo de tasas de crecimiento más bajas.

Los datos de los estudiantes alemanes de movilidad

en obtención de créditos, recabados en encuestas nacionales, arrojan que alrededor de un 30 por ciento de todos los titulados de instituciones alemanas de educación superior en el año 2010 tuvieron una estadía de por lo menos tres meses en el extranjero. A diferencia de las cifras en constante aumento de movilidad en la obtención de títulos, las cifras de la movilidad en obtención de créditos se estabilizó a este nivel durante la última década. Esto significa que aunque el objetivo general de Europa (que 20% de los titulados del Área de Educación Superior Europea sea con movilidad en obtención de créditos en el año 2020) ya se logró en Alemania, el objetivo de movilidad nacional de la Conferencia Científica y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) (que 50% de los titulados durante la mitad de ciclo sean estudiantes móviles en obtención de créditos) continua sin cumplirse.

Por último, algunos importantes desarrollos estructurales están vinculados al proceso de Bolonia. Algunos estudiantes ahora pasan tiempo en el extranjero en una etapa más temprana, y se quedan por un promedio de tiempo más corto y hacen uso del llamado “puente de movilidad”. Estas unidades de movilidad toman lugar en la fase entre la titulación de pregrado y magister o entre la titulación de magister y doctorado. Se puede diseñar una unidad de puente de movilidad, por ejemplo, como un programa de intercambio directo de un año con una institución asociada donde cada parte envía uno o varios estudiantes altamente calificados a la otra institución.

POSIBLE PROMOCIÓN ADICIONAL EN ALEMANIA

Con sus numerosos programas, el DAAD trabaja constantemente para reducir los obstáculos en la movilidad de estudiantil siendo los principales problemas el financiamiento, las preocupaciones de perder tiempo de estudio y las dificultades de conciliar la visita al extranjero con los requisitos del programa de estudios del alma mater. Dos medidas particularmente prometedoras involucran la mejora del número de programas con titulación doble o conjunta e integrar las llamadas “ventanas de movilidad”, es decir, los intervalos de tiempo reservados para la movilidad en los programas de pregrado y magister. Al combinarlas con un número suficiente de becas, estas medidas deberían ayudar a Alemania revivir la tendencia al crecimiento de las visitas relacionadas al estudio que se observaron durante el decenio de 1990.

Nota: El DAAD, en conjunto con el Centro Alemán de Investigación de Educación Superior y Ciencias (DZHW), recopila y presenta los datos de la movilidad entrante, saliente y de movilidad internacional estudiantil en el sitio Web: wissenschaft-welttoffen.de (en alemán e inglés) fuente de mayor información correspondiente a la publicación. ■

Las políticas de inmigración de Canadá para atraer estudiantes internacionales

ANITA GOPAL

Anita Gopal es investigadora en la Universidad de Queen's en Kingston, Ontario, Canadá. E-mail: anita.gopal@gmail.com.

Las de todo mundo participan en un tipo de concurso intenso para poder competir en la economía del conocimiento debido a la globalización. Esta situación ha servido como un catalizador para que Canadá se ocupe de estrategias de inmigración y las iniciativas destinadas en atraer y reclutar estudiantes internacionales. También hay una necesidad imperativa de personas altamente calificadas, ya que existe la preocupación por el hecho de que cuando los baby boomers (la generación de la posguerra mundial) se jubilen, habrá una grave escasez de mano de obra que tendrá consecuencias negativas para el crecimiento y el desarrollo nacional de Canadá. La atracción y retención de los estudiantes internacionales es una forma de impulsar la economía canadiense mientras se promueve un acogedor ambiente internacional. De acuerdo al departamento de Ciudadanía e Inmigración de Canadá, las prioridades gubernamentales son la búsqueda de personas altamente calificadas, (p. ej. de India o China) que tienen probabilidades de éxito en Canadá, el fomento del crecimiento económico, la prosperidad a largo plazo y la competitividad a nivel mundial. Los estudiantes internacionales que cursan sus estudios en Canadá, son una población ideal, debido a que ya están integrados a la sociedad canadiense.

Al reconocer que los estudiantes internacionales son de vital importancia para el crecimiento de Canadá, el departamento de Inmigración y Ciudadanía se ha puesto la meta de transformar el sistema de inmigración en uno más rápido, flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes, lo que es un factor que diferencia a Canadá de otros países. Por lo tanto, las nuevas políticas y programas de inmigración se han creado específicamente para facilitar que los estudiantes internacionales estudien, trabajen y adquieran la residencia permanente en Canadá, especialmente para los estudiantes de posgrado. Por ejemplo, los estudiantes internacionales pueden trabajar dentro y fuera de la universidad, sin un permiso de trabajo por un periodo máximo de 20 horas por semana. También pueden solicitar un Permiso de Trabajo abierto

por tres años una vez titulados. Este trámite permite a los estudiantes trabajar para cualquier empleador canadiense en cualquier industria. Los estudiantes internacionales pueden solicitar la residencia permanente en Canadá a través del Programa Provincial de Nominación- durante el estudio de un magister, doctorado o al obtener su título.

Las universidades canadienses también están interesadas en obtener su “cuota de participación de mercado” de los mejores y más brillantes estudiantes internacionales del área de ciencias y la tecnología y lograr una ventaja competitiva sobre otros países como los Estados Unidos y el Reino Unido, que son los principales destinos de los estudiantes internacionales. Por otra parte, los estudiantes internacionales representan una cantidad considerable de ingresos para Canadá. Según un informe realizado por el Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio Internacional, en el año 2010 los estudiantes internacionales gastaron más de C\$7,7 mil millones en matrícula, alojamiento y gastos discrecionales (en alza comparado con los C\$6,5 mil millones en el 2008). Más de C\$6,9 mil millones de estos ingresos fueron generados por los 218.200 estudiantes internacionales de largo plazo en Canadá. El informe también indica que los ingresos procedentes del gasto de estudiantes internacionales en Canadá es mayor que el valor de las exportaciones canadienses de aluminio en bruto (C\$6 millones) o la de helicópteros, aviones y naves espaciales (C\$6,9 mil millones).

POLÍTICAS DE INMIGRACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

Después de los atentados del 11/9, la política tradicional de puertas abiertas que poseía Estados Unidos para los estudiantes internacionales se restringió. Las políticas de inmigración se han vuelto más estrictas debido al mayor control del gobierno en las fronteras y requisitos más estrictos para el visado. Tal como se describe en el informe *International Student Mobility Trends* (Tendencias de movilidad de estudiantes internacionales) del año 2013, Estados Unidos ha sido lento en revisar sus políticas de inmigración y de emisión de visados. No obstante, todavía sigue siendo una de las opciones más preferidas de los estudiantes internacionales para ir a estudiar debido a los programas de titulación que poseen sus prestigiosas universidades.

A diferencia de las múltiples vías de trabajo y obtención de la residencia permanente que posee Canadá, los estudiantes internacionales

matriculados en programas académicos en EE.UU. con visas de estudiante F-1 sólo pueden obtener experiencia de trabajo al postular al programa Opcional de Capacitación Práctica (Optional Practical Training). Este es un programa de empleo temporal que está relacionado con la área principal de estudio del alumno.

A diferencia de las múltiples vías de trabajo y obtención de la residencia permanente que posee Canadá, los estudiantes internacionales matriculados en programas académicos en EE.UU. con visas de estudiante F-1 sólo pueden obtener experiencia de trabajo al postular al programa Opcional de Capacitación Práctica. Este es un programa de empleo temporal que está relacionado con la área principal de estudio del alumno. Los estudiantes pueden postular a este programa después de terminar un año académico de sus estudios y podrán recibir hasta un total de 12 meses de capacitación práctica, ya sea antes o después de cumplir su programa. Los estudiantes de los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) tienen derecho a una prórroga de 17 meses. Si los estudiantes tienen derecho a cambiar su estado de estudiante (F-1 visa), deben solicitar una visa H-1B (un visa de trabajo temporal para un no-inmigrante) que permite a su titular trabajar en los Estados Unidos por hasta seis años. Sin embargo, el estudiante debe tener una oferta de trabajo y un empleador que esté dispuesto a presentar una “petición” o solicitud ante el Servicio de Inmigración y Naturalización.

CAMBIOS EN EL REINO UNIDO

Las últimas políticas adoptadas por el gobierno en el Reino Unido han impuesto más restricciones sobre las visas de estudiante que afectan los requisitos de ingreso, los servicios disponibles para los estudiantes durante sus estudios y las opciones de trabajo disponibles para los estudiantes después de terminar su programa. Según el informe *The Funding Environment for Universities* (Ambiente de financiamiento de las universidades) las reformas de inmigración de estudiantes del Reino Unido y las solicitudes de la visa de estudiante entrarán en vigor en el año académico 2013/2014. Esto incluye requisitos más

estrictos de nivel de inglés y un aumento de entrevistas de comprobación de credibilidad del historial de inmigración, educación del estudiante además de su apoyo financiero. El gobierno también suspendió el esquema de “trabajar después de estudiar”. Estos cambios hacen que sea más difícil que los estudiantes internacionales procedentes de países no europeos logren obtener un permiso de trabajo para permanecer en el Reino Unido después de su titulación. Estas políticas no promueven la residencia permanente ni la retención laboral o estudios de postgrado y han afectado principalmente el reclutamiento de estudiantes de India, Pakistán y Arabia Saudita.

VISIÓN A FUTURO

Mientras que Canadá está enfocado en la competencia con los Estados Unidos y el Reino Unido por un porcentaje de los estudiantes internacionales mediante la aplicación de opciones y políticas de inmigración flexibles, las instituciones de educación superior aún no han formulado una estrategia de gestión de migración altamente calificada. Las universidades canadienses están siendo presionadas por las políticas federales en duplicar la inscripción de estudiantes internacionales de 240.000 en 2011, a 450.000 en el año 2022. Si el Gobierno de Canadá va a competir por la participación de estudiantes internacionales, los mecanismos organizacionales deben estar implementados para estar listo ante este cambio de reclutamiento. Igualmente, las instituciones de educación superior canadienses deben desarrollar programas y títulos competitivos para satisfacer las necesidades de la población objetiva de estudiantes y facilitar el acceso a los recursos institucionales relevantes (p. ej., docentes, financiamiento, de investigaciones, servicios estudiantiles, recursos de la biblioteca, etc.).

De lo contrario, ¿qué tan productivas son las políticas de inmigración si no hay recursos adecuados en las universidades canadienses para apoyar a los estudiantes internacionales? Hasta la fecha no hay estrategias nacionales implementadas para preparar y gestionar estos cambios.

Es evidente que Canadá se ha centrado principalmente en su interés nacional de atraer estudiantes internacionales calificados para remediar la escasez de mano de obra. Como resultado de ello, no se ha prestado mucha atención al problema de la fuga de cerebros y las consecuencias generales de atraer a estudiantes de países en vías de desarrollo hacia los estados occidentales desarrolladas. Por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señala que la fuga de cerebros ha causado que aproximadamente 100.000 de los mejores y más brillantes profesionales de India se muden a Norteamérica cada año,

lo que se estima como una pérdida de \$2 mil millones para India. Mientras que Canadá continúa sustrayendo capital intelectual de las regiones en vías de desarrollo, ha descuidado la pregunta acerca de su responsabilidad moral con estos países y cómo podría estar dañando su crecimiento económico y bienestar. Mientras tanto, no queda claro de qué manera las naciones en vías de desarrollo se van a recuperar de la pérdida de su capital humano. ■

Tendencias en la educación superior en el África subsahariana

A. B. K. KASOZI

A. B. K. Kasozi es el Director Ejecutivo fundador del Consejo Nacional de Educación Superior de Uganda, el cual dirigió durante 10 años, del año 2002 al 2013. E-mail: abkkasozi@yahoo.com.

Desde 1980, muchos países del África subsahariana establecieron organismos reguladores de educación superior que son semiautónomos y financiadas por el gobierno para ayudar a los estados en la creación, gestión y supervisión de las instituciones de educación superior. Estos organismos tienen el deber de garantizar la calidad de la educación superior y las instituciones de estudios superiores para ayudar a generar nuevos conocimientos que mejoren la educación superior, los sistemas de innovación y el desarrollo económico. La experiencia ha demostrado que estos organismos han minimizado la micro gestión directa del gobierno, actuando como organismo intercesor entre el estado y diversas instituciones de educación superior.

CONTROL DE LA CALIDAD

La mayoría de los países anglófonos de África subsahariana han delegado la responsabilidad del control de la calidad de la educación superior a estos organismos. Los actuales mecanismos de aseguramiento de calidad en la mayoría de los países africanos tienen dos componentes principales: un componente de regulación externa basado en un organismo regulador financiado por el gobierno pero autónomo, y un componente institucional integrado a cada universidad. Los dos componentes trabajan en conjunto pero el organismo regulador es el de mayor importancia. Este organismo establece y fiscaliza

las cotas de referencia uniformes en todas las instituciones universitarias. El componente institucional normalmente es una oficina de aseguramiento de calidad de la universidad y asegura el cumplimiento de la implementación de las cotas de referencia. Las cotas de referencia diseñadas por la institución en sí también se pueden aplicar a la misma institución.

EL COMPONENTE EXTERNO E INTERNO

Los marcos regulatorios externos se fiscalizan a nivel nacional por los organismos reguladores que supervisan las siguientes áreas: acreditación institucional, acreditación de los programas individuales, admisiones a las instituciones de educación superior basado en el mérito, transferencia y acumulación de créditos, la calidad del personal docente; reglamento de exámenes, normalización de los premios académicos, investigación y publicaciones, la infraestructura de las instituciones, las instalaciones educativas y la educación superior transfronteriza.

Los organismos reguladores entienden que el mejor control de calidad posible es el que puede efectuar la propia institución. Por lo tanto, se les pide a las instituciones contar con una unidad administrativa para fiscalizar la calidad en todas las divisiones de la institución universitaria. Se les solicita a las universidades que lleven a cabo auditorías institucionales cada 3-5 años en África Oriental y meridional para evaluar su desempeño. Estas auditorías internas incluyen una revisión de las siguientes áreas: auditorías generales, gestión institucional, calidad de la enseñanza y el aprendizaje, calidad del personal docente, la suficiencia de las instalaciones educativas, investigación y publicaciones, calidad de los productos, gestión financiera, relaciones comunitarias, entre otros elementos relevantes.

Desde 1980, muchos países del África subsahariana establecieron organismos reguladores de educación superior que son semiautónomos y financiadas por el gobierno para ayudar a los estados en la creación, gestión y supervisión de las instituciones de educación superior.

Los organismos reguladores, en cooperación con las

instituciones, deben realizar una auditoría externa a la institución posterior a la auditoría interna efectuada por dicha institución. El objetivo de la auditoría externa es cerrar las brechas en calidad que son identificadas por la auditoría interna. Desafortunadamente, muchos organismos regulatorios no han cumplido con sus responsabilidades de llevar a cabo auditorías institucionales externas.

ACREDITACIÓN DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS

Los organismos reguladores han ayudado a los gobiernos en el proceso del establecimiento de universidades. Esto lo han logrado mediante un proceso conocido como acreditación institucional. La instituciones de acreditación institucional- permiten la existencia y entrega de educación superior- en las instituciones y es una herramienta de aseguramiento de calidad, por lo tanto es relevante como herramienta de apoyo a la educación superior. Es un ejercicio riguroso pero necesario y cubre todos los aspectos institucionales incluyendo el terreno, dotación de personal, instalaciones educativas, gestión, infraestructura y la salud financiera de las instituciones.

Todos los programas impartidos en las universidades de la mayoría de los países del África subsahariana están acreditados (o aprobados) por los organismos reguladoras. En un número de países, los organismos deben inspeccionar la infraestructura e instalaciones donde se van impartir los programas antes de acreditar dicho programa. En otros casos, la descripción de los programas se considera suficiente. Los organismos reguladores aseguran que los programas cumplan con los requisitos mínimos, estén redactados en formatos aceptables y que entreguen a los alumnos un valor adecuado por el costo.

AUTONOMÍA DE INSTRUCCIÓN Y AUTONOMÍA Y LIBERTAD ACADÉMICA

La mayoría de las universidades deciden que deben tener la libertad de estar a cargo de su propia gobernanza institucional sin interferencia de poderes externos, incluyendo los dueños de la universidad. Esto les permite contratar o despedir el personal, diseñar e impartir los programas académicos, admitir o eliminar a los estudiantes según sus méritos, diseñar y gestionar los presupuestos sin interferencia por parte de los dueños de la universidad además de obtener financiamiento libremente, formular estatutos y regulaciones que rijan las actividades de la universidad y garantizar la protección legal en base a un marco de estatutos o leyes del parlamento.

En cambio, la libertad académica (academic freedom) es la libertad individual de los docentes universitarios de: enseñar; investigar; hablar y publicar libremente, sin sanciones o intimidación por parte de las autoridades internas o externas. Muchos de las autoridades de las entidades reguladoras aceptan todas las aspiraciones anteriores pero se ven a sí mismos como guardianes de las instituciones más jóvenes que necesitan de un apoyo para llegar a su madurez. También entienden que hay otras instituciones fraudulentas que no deben se les debe permitir ofrecer educación superior de calidad deficiente.

PROBABLE REDUCCIÓN DE LAS INTERVENCIONES DE LOS ORGANISMOS REGULADORES

Es de esperar que las áreas intervenidas en las universidades por las agencias reguladoras se disminuyan gradualmente, de tal forma que las universidades africanas puedan desarrollar su capacidad de impartir una educación de calidad. Hasta que llegue el momento que muchas universidades subsaharianas de África ofrezcan una buena calidad de educación superior, los organismos de regulación seguirán siendo relevantes en la conducción de ellas a través de los distintos problemas de crecimiento. Esta tarea es particularmente vital, ya que muchas de las instituciones privadas que se han expandido a África Subsahariana carecen de la capacidad necesaria para mejorar la educación superior. A muchos de ellos les faltan tradiciones académicas, el personal, la infraestructura, la capacidad de investigación, y lo que se requiere para ser una institución "universal". Muchas son instituciones de educación con una base de financiamiento deficiente y escasas infraestructuras. Aún requieren la guía de sus fundadores y el estado, representado por las agencias reguladoras, para madurar. Cuando se conviertan en universidades de clase mundial (world-class university), el trabajo de los organismos reguladores se debe reducir en función de las dimensiones políticas de cada estado. ■

Aseguramiento de calidad de la educación superior privada en Ghana

LINDA TSEVI

Linda Tsevi candidata de doctorado del Departamento de Administración Educacional y Estudios de Políticas, Universidad en Albany, Universidad del Estado de Nueva York. E-mail: ltsevi@albany.edu.

En cada edición de IHE se publica un artículo de educación superior privada extraído de PROPHE, Programa de Investigación en Educación Superior Privada, con sede en la Universidad en Albany. Vea <http://www.albany.edu/>.

El aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior de Ghana comenzó a principios de la década de 1990 en respuesta al aumento del número de instituciones privadas que impartían educación superior y la inquietud por su nivel de desempeño. Al igual que otros países de África, el gobierno sintió la necesidad de actuar.

Al igual que en la mayoría de África, el contexto era de una población con una creciente demanda de educación superior, un gobierno que no cumplió con entregarla y el posterior consentimiento gubernamental que causó una oleada de educación superior privada. Sin embargo, el gobierno habría cumplido con el aumento de la demanda de todas formas. Su capacidad se ha visto menoscabada por la recesión económica de la década de 1980 y la presión del Banco Mundial a cambiar los fondos de educación pública a las universidades y así dejando la carga financiera de la expansión de la educación superior a los intereses privados. Ghana experimentó una disminución de financiamiento gubernamental de educación superior en la década de 1990. El financiamiento por estudiante a tiempo completo disminuyó desde US\$2.500 en el año 1990 a US\$900 en 1997.

Este crecimiento de la educación superior privada no significó que el gobierno estableciera un buen diseño público inicial para ese propósito. Al contrario, la postura básica fue de permitir que los grupos de interés del sector privado abrieran el camino. Ese sería un camino para lograr la meta de interés público de rápidamente ampliar el acceso. Las actuales instituciones privadas acreditadas incluyen 3 universidades independientes,

53 universidades, 5 instituciones de educación a distancia, 12 universidad tutorial a y 11 universidad de capacitación. Durante el año académico de 2008-2009, estas instituciones matricularon al menos 25.000 del total de 177.000 de matrículas, un 14 por ciento participación.

LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD

Como sucede típicamente en este tipo de situaciones de proliferación del sector privado es que gobierno, estudiantes y el público pronto se empezaron a preocupar de la calidad. En cuanto al aseguramiento de la calidad, el gobierno y otros generalmente se imaginaban programas e instituciones que aplicaban algún tipo de medición sistemática de desempeño comparado con normas académicas y de infraestructura. Cualquiera que fuera la inquietud acerca de la calidad general o en declive de la educación superior pública, la visión general era que el sector público ya tenía normas y mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. Ese momento del contexto político a veces significaba que era incómodo para el gobierno desafiar las prácticas e intereses arraigados en las universidades públicas.

El aseguramiento de la calidad fue concebido en dos áreas: la interna y la externa. La área interna se asegura que un programa o institución tenga políticas que guían sus normas y objetivos. En cambio, la área externa estaría a cargo de organizaciones externas. Los mecanismos externos de aseguramiento de calidad incluyen la acreditación, auditoría de la calidad y la evaluación de la calidad. Cualquiera que fuera la motivación del gobierno, las instituciones privadas a menudo reconocieron el proceso de aseguramiento de calidad como una oportunidad de establecer su legitimidad.

EL CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN

En 1993, el gobierno de Ghana promulgó la ley 317 del Consejo Provisional de Defensa Nacional bajo las directrices políticas para establecer el Consejo Nacional de Acreditación como el organismo de aseguramiento de calidad de las instituciones de educación superior del país. Esta legislación fue sustituida por otras leyes gubernamentales en el año 2007 y 2010. Dichas regulaciones son una parte constituyente de la "regulación atrasada" de la educación superior privada. Normalmente el aseguramiento de la calidad por el Consejo Nacional de Acreditación involucra la acreditación institucional y de los programas. Las instituciones de educación superior deben cumplir con ciertos requisitos mínimos que se verifican a través de documentos de autoevaluación, seguido por visitas del panel del consejo.

Una configuración particular a Ghana es que las universidades privadas comienzan como universidades afiliadas a universidades públicas, quienes actúan como sus mentores por un número de años. El fundamento del aseguramiento de la calidad es el proteger contra la proliferación de instituciones privadas que no tienen la capacidad o la voluntad de ofrecer una calidad adecuada. El documento de solicitud tiene el nombre propuesto de la universidad, los recursos académicos disponibles y el calendario que indica cómo se van a lograr los objetivos de la institución en los próximos tres años. Las instalaciones de la nueva universidad son inspeccionadas, verificadas y posteriormente se emite una carta de autorización provisional. Una institución privada reúne los requisitos de acreditación institucional sólo si cumple con el mínimo de requisitos de admisión de certificado, diploma y niveles de titulación, el número mínimo de alumnos matriculados y las calificaciones mínimas de los docentes, entre otros requisitos. Las cartas de constitución de la institución son concedidas por el presidente del país. Una institución privada califica para tener una carta constitucional si es que ha sido afiliada a una institución de tutoría por al menos 10 años y que ha cumplido con todos los requisitos necesarios.

Un programa de una institución privada reúne las condiciones para la acreditación si estipula los requisitos mínimos de admisión para los estudiantes, la descripción de los cursos y provee las reglas del rendimiento estudiantil, entre otros requisitos. Además, los programas de formación tienen que estar alineados con las políticas nacionales de educación para calificar a la acreditación.

Al igual que la mayoría de África, el contexto era de una población con una creciente demanda de educación superior, un gobierno que no cumplió con entregarla y el posterior consentimiento gubernamental que causó una oleada de educación superior privada.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad están vinculados al Consejo de Acreditación Nacional y son esfuerzos para tratar la calidad basada en integridad fi-

nanciera. En Ghana, las instituciones privadas son propiedad de particulares o asociaciones y están exentas de impuestos. Sin embargo, se han presentado propuestas para eliminar este privilegio fiscal, dejando el estado de exención de impuestos sólo para las instituciones que se dedican a actividades más académicas que comerciales. Estas propuestas han generado molestia entre las instituciones privadas. Ellas ofrecen cursos que requieren muy poca inversión en equipamiento o infraestructura y sus planes de estudios están adaptados al mercado laboral. Por ejemplo, ven su dependencia de docentes compuestos principalmente por profesores adjuntos como apropiado para participar en el mercado, mientras que los críticos consideran la dependencia de profesores de tiempo parcial como prueba de una calidad académica limitada.

El Consejo Nacional de Acreditación tiene problemas que incluyen la falta de capacidad de mantenerse al tanto de los programas no autorizados ofrecidos las instituciones acreditadas. Igualmente, debe supervisar las instituciones privadas acreditadas periódicamente a fin de asegurar que no se admitan estudiantes que carecen los requisitos mínimos de calificación, lo que es un fenómeno común en algunas instituciones privadas. El consejo también tiene el desafío de supervisar las instituciones privadas y sus campus satélites que no están acreditados pero que empiezan a publicitarlo al público como si ya se hubieran acreditado.

CONCLUSIÓN

El sistema de educación superior privada de Ghana ha sido afectado por las políticas así como otros factores producidos por la situación actual. El aseguramiento de calidad en Ghana es obligatorio para las instituciones públicas y privadas en la acreditación de las instituciones y programas. En efecto, el aseguramiento de la calidad ha traído consigo una real medida de calidad a las instituciones acreditadas. El Consejo Nacional de Acreditación ha estado en alerta en el monitoreo de las instituciones privadas. No obstante, todavía se debe dar alertas continuamente con el objetivo de proteger a los consumidores incautos. ■

Evaluación Externa Independiente: la innovación ucraniana

EDUARD KLEIN

Eduard Klein es candidato a doctorado en el Centro de Investigación de Estudios de Europa del Este, Universidad de Bremen, Alemania. E-mail: eklein@uni-bremen.de.

Como la mayoría de los estados postsoviéticos, en la última década Ucrania introdujo un sistema de evaluación de estudiantes. Desde el 2008, todos los estudiantes que desean ingresar a la universidad deben rendir la Evaluación Externa Independiente (EIT, por sus siglas en inglés). Esta prueba significó un cambio fundamental pues reemplazó el legado soviético de exámenes corruptos de admisión universitaria por un procedimiento de evaluación objetivo. Los objetivos principales de la EIT eran combatir la corrupción, aumentar la igualdad de oportunidades, proporcionar igualdad de acceso a educación terciaria de alta calidad y crear un sistema nacional de evaluación para supervisar la calidad educativa.

INTRODUCCIÓN DE LA EIT

Durante la transición y crisis económica de la década de los 90 y principios del 2000, los presupuestos estatales para la educación superior sufrieron importantes recortes, los salarios de los docentes cayeron por debajo del nivel de subsistencia y el retraso en el pago de salarios era algo habitual. Los derechos y pagos informales compensaron la ausencia de financiamiento formal y se institucionalizaron en varias universidades. En ciertas instituciones prestigiosas, se exigían sobornos de hasta 10.000 dólares para admitir a los estudiantes, lo que contribuía a una corrupción anual en lo que respecta a la admisión de aproximadamente 200 millones de dólares. Como la selección de estudiantes nuevos se volvió cada vez más dependiente del dinero y no del mérito, incluso las familias de clase media no podían permitirse enviar a sus hijos a universidades de alta calidad.

Cada universidad tenía su propio procedimiento de admisión.

En su mayoría correspondía a exámenes orales poco transparentes que eran propensos a corrupción. El año 2008, el gobierno reformista y de pensamiento occidental del presidente Viktor Yushchenko introdujo

un sistema de admisión y evaluación independiente, similar a la Prueba de Aptitud Académica estadounidense. Además, se estableció el Centro Ucrainiano de Evaluación de la Calidad de la Educación para que desarrollara y supervisara el nuevo sistema de evaluación. Este sistema introdujo un examen escrito estandarizado que somete a los estudiantes a las mismas condiciones y reduce las posibilidades de corrupción. A diferencia de otros países postcomunistas, donde reformas similares parecen haber fallado, la evaluación EIT fue implementada exitosamente. En Rusia, por ejemplo, solo el 16% de la población considera que el Examen Estatal Unificado (EGE, por sus siglas en ruso) ha reducido la corrupción en admisión. La sociedad al igual que los expertos consideran que esta es la reforma educativa más efectiva desde la independencia de Ucrania. Esto es impresionante si se considera que el contexto político después de la Revolución Naranja se caracterizó por un periodo de inestabilidad y estancamiento. La reforma se ha llevado a cabo cuidadosamente y fue respaldada por la amplia coalición del entonces presidente Yushchenko, el Ministerio de Educación, la comunidad internacionales de donantes y la sociedad civil doméstica.

La EIT disminuyó de manera significativa la corrupción durante el proceso de admisión.

EFFECTOS EN LA CORRUPCIÓN Y LA OPINIÓN PÚBLICA

La EIT disminuyó de manera significativa la corrupción durante el proceso de admisión. Antes de su implementación, la corrupción en admisión afectaba a uno de cada tres estudiantes, hoy en día solo el 1% de los estudiantes ucranianos informa corrupción durante los exámenes de admisión. Esto conlleva a que la movilidad social y geográfica de los estudiantes mejore. Como la admisión se basaba en el mérito y no en el dinero o relaciones informales, las universidades comenzaron a registrar un número significativo de estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos y áreas remotas. Por ejemplo, debido a la corrupción y los acuerdos informales, el 75% de los alumnos que asistían a las universidades más importantes de la ciudad de Kyiv provenían de esta ciudad. Después de la implementación de EIT, la cuota de estudiantes de esa ciudad bajó a un 25% - 30% y estudiantes con distintos antecedentes sociales y provenientes de diversas partes del país tuvieron la oportunidad de estu-

diar en las principales universidades de la capital.

Como demuestran los datos de una nueva encuesta realizada en octubre del 2013, estos avances son reconocidos por la mayoría de la sociedad. El 2008, primer año que se introducía el examen, el 42% estaba a favor del EIT (un 34% no apoyaba la reforma), mientras que el 2013 el 53% estaba a favor del nuevo examen (el número de personas en contra disminuyó a 25%).

La aprobación es incluso más alta en el grupo objetivo (estudiantes y sus padres), donde el 65% está a favor del nuevo sistema (24% se opone). Cuando se les preguntó sobre su experiencia personal con la nueva herramienta de evaluación, el 68% del grupo objetivo dijo estar satisfecho con la aplicación del examen. Además, el 58% considera que el nuevo sistema de admisión reduce la corrupción. Los estudiantes actuales, aquellos que ingresaron a la universidad después del proceso de reforma, ya consideran el sistema de admisión EIT como algo completamente normal.

No obstante, el nuevo sistema no solo tuvo efectos positivos en la corrupción. Al parecer la corrupción se ha desviado, pues cada vez son más los estudiantes que reclaman que si bien no tienen que pagar para entrar a la universidad, son extorsionados a pagar para que no los expulsen. Todavía no queda claro cómo se puede solucionar este problema.

EL FUTURO DE LA EIT

Después de las elecciones presidenciales del 2010, las fuerzas políticas del país cambiaron. Viktor Yanukovich, opositor de la EIT que había prometido durante su campaña presidencial eliminar el examen, fue electo presidente. El nuevo Ministro de Educación, Dmytro Tabachnyk, también está en contra de la EIT. Por lo tanto, no causó sorpresa que el gobierno disminuyera el papel de la EIT. Como consecuencia aparecieron nuevos vacíos legales para la corrupción y procedimientos informales en el proceso de admisión. Los estudiantes que temen el regreso de las prácticas corruptas comenzaron la campaña "admisión sin sobornos".

Sin embargo, el Ministerio de Educación está intentando disminuir en mayor medida el rol de la EIT para obtener más control. En el actual conflicto sobre la nueva ley de educación superior, el ministerio y el gobierno están apoyando uno de los tres proyectos de ley más reaccionarios. El gobierno planea disponer del EIT para programas universitarios pagados y permitir que las "universidades nacionales" (actualmente 116) reintroduzcan sus propios exámenes de admisión. Se cree que este proyecto probablemente conllevará

a prácticas de corrupción. Existen dos proyectos de ley más progresivos que están bajo discusión, uno propuesto por la oposición y el otro por un grupo de expertos académicos y miembros de la sociedad civil. A diferencia de la ley del gobierno, estos proyectos pretenden fortalecer la EIT. Hasta ahora, la oposición aceptó apoyar el proyecto de ley del grupo de expertos y espera que el gobierno también haga concesiones y acepte dicho proyecto.

Hasta ahora, la discusión sobre la nueva ley se ha prolongado durante cinco años, sin embargo todavía no se ha llegado a un acuerdo. Los nuevos asuntos políticos, tales como el rechazo del acuerdo de asociación con la Unión Europea y las protestas masivas que siguieron, eclipsaron la actual agenda política.

Por lo tanto, el futuro de la EIT todavía se mantiene incierto. ■

La internacionalización de la educación superior en Ucrania postsoviética

VALENTYNA KUSHNARENKO Y SONJA KNUTSON

Valentyna Kushnarenko es investigadora asociada en el Instituto para los Estudios de Educación, Universidad de Toronto, Canadá. E-mail: val.kushnarenko@utoronto.ca. Sonja Knutson es directora en el Centro Internacional, Universidad Memorial University of Newfoundland, Canadá. E-mail: sknutson@mun.ca.

El Ministerio de Educación, Ciencia, Juventud y Deportes de Ucrania ha estado promoviendo iniciativas internacionales que apoyan las aspiraciones ucranianas de ser conocidos en el ámbito de la educación superior mundial, principalmente en Europa. Si bien decidieron no firmar el acuerdo de comercio con la Unión Europea, el país se ve cada vez más presionado a elegir sus futuras alianzas, lo que tendrá un impacto en la dirección que asumirá la internacionalización. El 24 de noviembre del 2013, los estudiantes ucranianos se declararon en huelga, marcharon desde sus universidades a las plazas centrales de las ciudades ucranianas más importantes y protestaron que no se hubiera firmado el acuerdo de asociación con la UE en la Cumbre de Vilna 2013. Tales presiones instaron a las universidades postsoviéticas a especificar sus prioridades de internacionalización y

articular de mejor manera un propósito, visión y operaciones internacionales.

ANTECEDENTES

Ucrania está ubicada entre los países de la Unión Europea y Rusia y, aunque no es un actor central en la educación internacional, mantiene su reputación como un país con altos estándares de enseñanza y aprendizaje. Los ucranianos perciben la educación superior como algo que les permite obtener una distinción profesional, independencia económica y libertad. Durante la primera semana de la campaña de admisión universitaria, las universidades públicas de Ucrania registraron más de 600.000 solicitudes. En una feria de educación internacional en abril del 2014, organizada por el Ministerio de Educación, Ciencia, Juventud y Deportes de Ucrania, a las universidades extranjeras se les indicó que podían acceder a más de 8.000 posibles estudiantes en un periodo de tres días solo en la ciudad de Kiev (edu-abroad.com.ua). Si bien derecho, gestión de empresas, economía y marketing han sido tradicionalmente las áreas de estudio más populares, actualmente los estudiantes ucranianos buscan estudiar en el extranjero finanzas, tecnologías de la información, administración hotelera, turismo, moda y diseño de interiores y otras áreas no contempladas dentro de las ofertas postsecundarias tradicionales. A diferencia del periodo soviético en el que los estudiantes priorizaban entrar a cualquier universidad (preferentemente una en Kyiv) para obtener un título, los actuales estudiantes egresados de enseñanza secundaria eligen universidades específicas con campos de estudio competitivo y programas internacionales de extensión asequibles. Las universidades que pueden entregar posibilidades para una credencial internacional de calidad incentivan a los alumnos de primer año a preferir universidades con alianzas internacionales sólidas.

Debido a la gran necesidad de intensificar las oportunidades internacionales de los estudiantes, las universidades ucranianas están motivadas para reagruparse y estimar los recursos disponibles para asegurar su propio nicho internacional. En la búsqueda de mercados para la internacionalización, los ucranianos anticipan una orientación hacia la Unión Europea y Rusia. Si bien son criticadas por sus largas negociaciones de alianzas, las universidades responden con un enfoque cuidadoso a las normas internacionales, la garantía de calidad y la importancia de priorizar lo nacional por sobre lo internacional en la reorganización de sus instituciones en universidades de “clase mundial”.

Si bien decidieron no firmar el acuerdo de comercio con la Unión Europea, el país se ve cada vez más presionado a elegir sus futuras alianzas, lo que tendrá un impacto en la dirección que asumirá la internacionalización.

Cuando los ucranianos mencionan la “internacionalización” de la educación superior se refieren a una “europeización”.

Las facultades definen internacionalización según los términos de Europa regional y recalcan la importancia de mantener un proceso educativo orientado al futuro que siga el espíritu de la “Europa Unida: la economía del conocimiento y la herencia cultural pan-europea”. En mayo del 2005, Ucrania aceptó la invitación oficial de la Unión Europea de unirse a la declaración de Bolonia para participar en “la armonización de la arquitectura de la educación superior europea a través de la compatibilidad y comparación de los sistemas educativos regionales”. El aumento en el interés de cursos en línea o cursos realizados en instituciones asociadas puede, por ejemplo, complementar los planes de estudios universitarios a través de la participación en proyectos y programas Tempus Tacis de la Unión Europea, el Programa Erasmus Mundus para la investigación, pedagogía y formación profesional, Programa Grundtvig para la educación de adultos, y el Subprograma Comenius del Programa de Aprendizaje Permanente.

Debido a la gran necesidad de intensificar las oportunidades internacionales de los estudiantes, las universidades ucranianas están motivadas para reagruparse y estimar los recursos disponibles para asegurar su propio nicho internacional.

CONTEXTO ACTUAL

Una nueva versión del Law on Higher Education (di-

ciembre, 2012) y el National Doctrine for Development of Education: Ucrania-Siglo XXI (abril, 2002) convoca la creación de alianzas académicas más innovadoras y efectivas en Ucrania. Las alianzas que crean oportunidades para la investigación conjunta y la movilidad de los investigadores le permite a las universidades responder a la competencia a nivel mundial, sobre todo cuando se trata de la empleabilidad de los egresados y de atraer socios de investigación y financiamiento externo. Algunos docentes y estudiantes ucranianos expresaron dudas sobre las intervenciones y declaraciones del gobierno acerca de la internacionalización, aunque la mayoría de los alumnos han indicado su deseo de ir a estudiar al extranjero, con la expectativa de un aumento en la capacidad de inserción laboral. Actualmente, más de 25.000 estudiantes de Ucrania estudian en el exterior (Study.ua). Malta, Italia, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Canadá se mencionan como los destinos académicos preferidos.

Institucionalmente, los ucranianos se concentran en tres aspectos: (a) la internacionalización estratégica liderada por altos funcionarios de la administración; (b) el desarrollo de componentes internacionales para el currículo nacional; c) la reestructuración organizacional. A nivel de programas, priorizan iniciativas conjuntas de desarrollo de currículo. Sin embargo, los ucranianos también están involucrados en los intercambios de docentes y estudiantes, los Institutos Internacionales de Verano, las actividades extracurriculares (presentaciones en conferencias, eventos en campus y visitas de docentes internacionales, etc.), los estudios de idiomas extranjeros y la investigación internacional. La creación del Consorcio Internacional de Universidades ucranianas, “El triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación”, es un paso importante en la colaboración transfronteriza para promover la transferencia de conocimientos y tecnologías, en este caso principalmente con Polonia. Nuevos esfuerzos orientados a la colaboración con el Reino Unido, Suiza, Francia, Alemania, España, Suecia, Austria y otros verán el desarrollo en curso de programas de titulación conjunta/dobles en ciencia y tecnología. Canadá también se encuentra dentro del radar con su creciente experiencia en explotación de recursos naturales, la extracción y la investigación medioambiental complementaria. La actual evolución de los proyectos conjuntos / doble de titulación de grado representan las metas más ambiciosas de las universidades ucranianas de hacer concordar los grados académicos con los de occidente.

Para promover la interconexión académica mundial

y evitar la fuga de cerebros, la mayoría de las universidades ucranianas necesitan serios cambios estructurales y de organización. Varios asuntos dificultan un enfoque estratégico coordinado para la internacionalización sostenible y la movilidad recíproca. Las direcciones ambiguas o inútiles de la política de internacionalización ministerial reducen la motivación. La administración universitaria, con regulaciones operativas de trabajo intenso, supone una creciente presión sobre los recursos. La demanda de responsabilidad intensificada por la débil gestión de los programas internacionales implica que algunos se arriesgarán a un cambio integral. Las universidades ya están trabajando a su máxima capacidad financiera, de infraestructura y recursos humanos, lo que dificulta que exploren oportunidades para posicionarse a sí mismas mundialmente. Colaborar en misiones extranjeras para establecer redes en nuevos países, como en la reciente delegación de la Conferencia 2013 de la Oficina Canadiense para la Educación Internacional en Vancouver, entrega una orientación optimista, pero requiere un liderazgo sólido y ayuda financiera en el exterior.

La internacionalización de la agenda académica de Ucrania es equivalente a la trayectoria de varios otros países en sus papeles como impulsores de una reforma general en educación superior. Sin un factor de motivación, la reforma nacional educativa (en términos de la racionalización de la transferencia de crédito, procesos de reestructuramiento interno internacional, etc.) es difícil de iniciar y alcanzar. La internacionalización, que comprende el posicionamiento de una institución dentro del contexto mundial, se transforma en un impulsor para la reforma general. Sin esta reforma, la internacionalización se ve obstaculizada por la falta de impulso, debido a barreras en la planificación estratégica, la distribución productiva de recursos humanos y financieros y la identificación de los objetivos operativos de las actividades. Si se realiza de manera constructiva y con el apoyo de socios internacionales, estas mejoras podrían posicionar a Ucrania como un modelo de innovación en educación superior entre los estados postsoviéticos. ■

VISTAZO A NOTICIAS INTERNACIONALES IMPORTANTES EN FACEBOOK Y TWITTER

¿Tienen tiempo para leer más de 20 boletines electrónicos por semana para mantenerse al día con las iniciativas y tendencias internacionales? ¡Ya nos parecía que no! Por eso, como servicio, el equipo de investigación del CIHE publica noticias de un amplio espectro de medios internacionales en nuestras páginas de Twitter y Facebook.

En ellas encontrarán noticias de Chronicle of Higher Education, Inside Higher Education, University World News, Times Higher Education, the Guardian Higher Education network UK, the Times of India, the Korea Times, para nombrar algunos medios. También se incluyen elementos pertinentes de blogs y otros recursos en línea. Además anunciaremos informes internacionales y comparados, y publicaciones nuevas pertinentes.

Al contrario de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no se tratan de nosotros, sino más bien son fuentes de noticias “newsfeeds” que se actualizan a diario con

FE DE ERRATAS:

En el artículo sobre la “capacidad de pensamiento en la

educación superior” la edición de invierno 2014, se declaró que la revista Higher Education Policy fue cerrado por la OCDE. Esto no es correcto. Higher Education Policy se mantiene muy viva, con avisos para educadores internacionales y a los profesionales, los responsables de la formulación de políticas y los que toman las decisiones. Piensen en un “mostrador de diarios” en Times Square, Nueva York. Aquí, de una mirada, pueden imponerse de la información y perspectiva que necesitan, todas las mañanas, en unos pocos minutos.

Para seguir las noticias, opriman “Me gusta” en nuestra página de Facebook en <http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716>

“Siguenos” en Twitter en: https://twitter.com/#J/BC_CIHE.

Esperamos que también quieran oprimir “Me gusta” en aquellas inserciones en Facebook que les parezcan más útiles para ayudar a realzar nuestra presencia en este campo. Les rogamos que publiquen sus comentarios para estimular el debate en línea, auspiciado por la Asociación Internacional de Universidades y publicado por Palgrave. La OCDE descontinuó Higher Education Management and Policy. Le pedimos disculpas por este error.

NUEVAS PUBLICACIONES

Farrugia, Christine A. , y Rajika Bhandari. Open doors: Report on International Educational Exchange [Puertas abiertas 2010: informe sobre intercambio educacional internacional]. Nueva York: Institute of International Education, 2013. 112 páginas. (edb). ISBN 978-0-87206-367-9. Sitio web: www.iie.org.

El análisis anual de las tendencias de movilidad de los estudiantes desde y hacia los Estados Unidos, Open Doors (Puertas Abiertas), ofrece datos exhaustivos y algunos datos acerca de las tendencias de la movilidad. Se entrega información detallada sobre la cantidad y el origen de los estudiantes que van a estudiar a los EE.UU., así como la cantidad de estadounidenses que estudian en el extranjero el número y los destinos de los estadounidenses en el exterior.

Freeman, Sydney, Jr., Linda Serra Hagedorn, Lester F. Coodchild, y Dianne A. Wright, eds. Advancing Higher Education as a Field of Study: In Quest of Doctoral Degree Guidelines. (El avance de la educación superior como un campo de estudio: la búsqueda de directrices de titulación de doctorado) Sterling, VA: Stylus Publishing, 2014. 340 Págs. \$ 45 (etd). ISBN 978-1-62036111-5. Sitio web: www.Styluspub.com.

El enfoque de este libro está sobre los estudios de doctorados en el campo de la educación superior de Estados Unidos y los asuntos relacionados al desarrollo del campo de investigación de educación superior. Se provee un análisis de una encuesta del año 2012 acerca de los programas de doctorado en educación superior de Estados Unidos y Canadá.

Los temas tratados incluyen la práctica profesional en el campo de asuntos estudiantiles, el desarrollo del campo de estudios de educación superior, el papel

del Consejo para la Promoción de Normas en los Programas de Educación Superior, entre otros.

Greeley, Andrew W. The Changing Catholic College. (El cambio en las Universidades Católicas) New Brunswick, NJ: Transaction, 2012. 226 páginas \$29,95 (edb) ISBN 978-14128-5286-9. Sitio web: www.transactionpub.com.

Publicado originalmente en 1967, expone la discusión clásica de las universidades católicas en los Estados Unidos y se ha reeditado con una nueva y amplia introducción escrita por Kevin Christiano. El volumen examina el desarrollo histórico y social de la educación superior católica, analiza varias instituciones y universidades, las consideraciones en torno a los docentes, la administración y los estudiantes. La introducción describe los cambios significativos que han ocurrido en el último medio siglo.

Higgins, John. *Academic Freedom in a Democratic South Africa: Essays and Interviews on Higher Education and the Humanities. Libertad académica en Sudáfrica: ensayos y entrevistas sobre educación superior y las humanidades. Johannesburg, South Africa: Wits Press, 2013. 272 páginas. (edb). ISBN 978-1-86814-751-9. Sitio web: www.witspress.co.za.*

Una serie de ensayos y entrevistas del desatacado académico sudafricano del campo de las humanidades, John Higgins, acerca de temas como el papel de las humanidades en la educación superior, la libertad académica y la cultura institucional. Se incluyen entrevistas con Terry Eagleton, Edward Said y Jakes Gerwel.

Iram, Yaacov, Yehuda Friedlander y Shimon Ohayon, eds. *El papel de las Universidades religiosas. Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan University Press, 2013. 152 páginas. (edb). ISBN 978-965-226-439-8.*

Este volumen bilingüe, en inglés y hebreo, destaca ensayos sobre el papel de las universidades religiosas. Los capítulos que se enfocan en la Universidad Bar-Ilan en Israel como una universidad religiosa, las universidades religiosas a nivel mundial, las universidades Cristianas en los Estados Unidos, una perspectiva Protestante de Alemania, entre otros.

Kehm, Barbara, and Christine Musselin, eds. *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER. El desarrollo de la investigación de la educación superior en Europa: 25 años de CHER. Rotterdam, Países Bajos: Sense, 2013. 134 páginas. (edb). ISBN 978-94-6209-399-7. Sitio web: www.sensepublishers.com.*

El Consorcio de Investigadores de Educación Superior (CHER), fundado hace 25 años, es uno de los grupos más importantes de investigadores de educación superior en el mundo con un énfasis especial sobre Europa. Este volumen se centra en desarrollo de CHER e incluye discusiones

de los cambios de temas en las conferencias anuales, programas europeos y los cursos de formación para la gestión de la educación superior, entre otros.

Kezar, Adrianna. *How Colleges Change Understanding, Leading, and Enacting Change. (Cómo cambian las universidades: Entender, liderar y efectuar un cambio). Nueva York: Routledge, 2014. 255 páginas. (edb). ISBN 978-0-415-53206-8. Sitio web: www.routledge.com.*

Basando sus directrices sobre el cambio en la educación superior, Kezar examina la literatura relevante referida al diseño y la aplicación de los cambios en los institutos y universidades de EE.UU., dando ejemplos de cómo funcionan los cambios. Derivado del clásico de Robert Birnbaum *Cómo funcionan las universidades*, este libro se centra en la aplicación del cambio sobre el contexto estadounidense del siglo XXI. También se examinan las teorías sobre el cambio.

King, Roger, Simon Marginson, y Rajani Naidoo, eds. *La globalización de la educación superior. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2013. 762 Págs. \$ 415 (etd). ISBN 978-1-78100-169-1. Sitio web: www.e-elgar.com.*

Este es un compendio bastante completo y caro de 37 ensayos claves sobre todos los aspectos de la globalización y ofrece una amplia gama de perspectivas. Todos los capítulos son reimpresiones tomadas de fuentes publicadas anteriormente. Entre los temas generales se trata el papel de los ranking, flujos de estudiantes y docentes, tendencias en la gestión y administración, competencia nacional y global, mercadización, entre otros. Se expone una gama de puntos de vista en los capítulos.

Kline, Kimberly, ed. *Reflection in Action: A Guidebook for Student Affairs Professionals and Teaching Faculty. (Guía para los profesionales de asuntos estudiantiles y docentes). Sterling, VA: Stylus Publishing, 2014. 185 Págs. \$ 29,95 (edb).*

ISBN 978-1-57922-829-3. Sitio web: www.Styluspub.com.

Escrito desde una perspectiva estadounidense, los autores de este se enfocan en tratar los temas controversiales dentro del contexto de asuntos estudiantiles en la educación superior. Mediante las actividades de investigación los autores discuten temas como la evolución de un profesional solidario y ético, la literatura atinente a los asuntos estudiantiles, temas de cultura y raza y la enseñanza de la formación profesional en la educación superior, entre otros.

Knight, Jane, ed. *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models. (Polos de educación internacional: Modelos de estudiantes, talento e innovación-conocimiento). Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 251 Págs. \$ 129 (etd). ISBN 978-94-007-7024-9. Sitio web: www.springer.com.*

Los polos educativos, los esfuerzos realizados por algunos países en reunir los recursos extranjeros destinados a la educación con el motivo de construir un centro para atraer a los estudiantes, construir la educación superior y por otras razones que se analizan en este volumen.

Jane Knight es tal vez la primera en estudiar este tema y ofrece una nueva perspectiva sobre la definición y el papel de los polos. Se presentan estudios de caso de los países del Golfo Pérsico, Hong Kong, Singapur, Botsuana, Corea del Sur y varios otros países.

Kuder, Matthias, Nina Lemmens, y Daniel Obst, eds. *Perspectivas globales sobre los programas de titulación doble o conjunta. Nueva York: Institute of International Education, 2013. 247 Págs. \$ 39,95 (edb). ISBN 978-0-87206-363-1. Sitio web: www.iie.org.*

Los títulos dobles o conjuntos se están utilizando cada vez más a nivel global. Este volumen contiene varios capítulos que ofrecen perspectiva y definiciones

extensas. La mayoría del volumen se centra en los estudios de estos programas en numerosos países y universidades. Entre ellos se encuentran las consideraciones de programas de titulación doble o conjunta en América Latina, la colaboración en programas de título en China, titulaciones conjuntas en la estrategia de movilidad de la Unión Europea y las discusiones de programas en Alemania, Sudáfrica, Brasil y otros países.

El volumen concluye con una discusión de los temas de aseguramiento de calidad.

Lane, Jason E., y D. Bruce Johnstone, eds. Higher Education Systems 3.0: (Sistemas de Educación Superior 3.0:) Uso de la sistematicidad y entrega de desempeño. Albany, NY: State University of New York Press, 2013. 323 Págs. \$ 24,95 (edb). ISBN 978-1-4384-4978-4. Sitio web: www.sunypress.edu.

El foco de este volumen está enfocado sobre la manera en que los sistemas de educación superior de Estados Unidos pueden ser más efectivos.

Si bien los datos son de EE.UU., el análisis tiene utilidad internacional ya que muchos países procuran desarrollar sistemas académicos efectivos y diferenciados. Entre los temas que se discutieron en el libro está el desarrollo histórico de los sistemas de educación superior en los Estados Unidos, la autonomía y la autoridad en los sistemas de educación superior del estado, el papel de los sistemas de financiamiento en la educación superior, los sistemas y gobernanza por junta directiva y el papel de los sistemas de gestión académica, entre otros.

Lombardi, John V. How Universities Work. (Cómo funcionan las universidades). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2013. 220 páginas. (edb). ISBN 978-1-4214-1122-4. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Lombardi, uno de los presidentes más exitosos de universidades, ofrece un libro breve centrándose en la universidad nor-

teamericana de investigación. Basado en su experiencia como presidente de varias de las principales instituciones, así como la investigación y observación, Lombardi se centra en los temas claves en el centro de la universidad de investigación- los docentes, la gobernanza, administración, finanzas, presupuestos, y la enseñanza, entre otros. Aunque este volumen se refiere a la experiencia de EE.UU., es muy relevante.

Medina, Leandro Rodriguez. Centers and Peripheries in Knowledge Production. (Centros y periferias en la producción de conocimiento). Nueva York: Routledge, 2014. 238 páginas. (edb). ISBN 978-0-415-84079-8. Sitio web: www.routledge.com.

Usando la perspectiva del sociólogo francés, Bourdieu, este estudio se centra en los científicos políticos desde la perspectiva de cómo se desarrolla la interacción con la comunidad internacional de las ciencias sociales. Se analizan los patrones de publicación, los desafíos en la participación internacional y las perspectivas de los científicos políticos argentinos.

Morris, Michael H., Donald F. Kuratko, y Jeffrey R. Cornwall. Entrepreneurship Programs and the Modern University. (Los programas de emprendimiento y la universidad moderna). Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar, 2013. 289 Págs. \$ 125 (etd). ISBN 978-1-78254-462-3. Sitio web: www.e-elgar.com.

Este libro ofrece una guía práctica en el campo emergente de la educación en emprendimiento en el contexto de la educación superior de EE.UU. Estos programas se encuentran normalmente en las facultades de administración pero se están expandiendo rápidamente. Entre los temas en discusión está el currículo, los programas de alcance y co-curriculares y las bases de estos programas.

Muborakshoeva, Marodsilton. Islam and Higher Education: Concepts, Challenges, and Opportu-

nities. (El Islam y la educación superior: Conceptos, desafíos y oportunidades). Abingdon, UK: Routledge, 2013. 179 páginas. (edb). ISBN 978-0-415-68750-8. Sitio web: www.routledge.com.

Enfocado principalmente en el contexto de Pakistán, este volumen ofrece una discusión general de cómo las ideas islámicas se cruzan con la educación superior occidental y el colonialismo además de los enfoques Islámicos en la educación superior. Los estudios de caso de diversas instituciones de enseñanza superior en Pakistán son los perfiles en el contexto de cómo se relacionan con el pensamiento islámico.

O'Shea, Joseph. Gap Year: How Delaying College Changes People in Ways the World Needs. (Año Sabático: Cómo el retrasar el ingreso a la universidad cambia a las personas de la forma que el mundo lo necesita). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014, 183 págs. \$29,95 (edb). ISBN 978-1-4214-1036-4. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Este libro sostiene que los jóvenes se benefician de un "año sabático" al tomar un año de servicio voluntario o en otras actividades entre la escuela secundaria y los estudios universitarios. Se ilustran los beneficios del año sabático mediante el uso de datos de investigaciones británicas.

Al apoyo adicional para la idea es discutido a través de la literatura del campo de la psicología y el desarrollo de los adultos jóvenes.

Rothblatt, Sheldon, ed. El mundo de la educación superior de Clark Kerr alcanza el siglo 21: Capítulos de una historia especial. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2012. 249 páginas. (etd). ISBN 978-94-007-4258-1. Sitio web: www.Springer.com.

Un conjunto de ensayos en honor al fallecido Clark Kerr, el legendario presidente de la universidad de California y el pensador clave detrás del Plan Maestro. Algunos

colegas que trabajaron con Kerr reflexionan sobre su contribuciones incluyendo un análisis del Plan Maestro de California, el liderazgo de Kerr de la Comisión Carnegie sobre la Educación Superior, entre otros temas. Varios autores europeos reflexionan sobre la influencia del Plan Maestro de California sobre la educación superior.

Synott, Marcia Graham. Student Diversity at the Big Three: Changes at Harvard, Yale, and Princeton since the 1920s. (La diversidad estudiantil en las tres grandes: Los cambios en la Universidad de Harvard, Yale y Princeton desde la década de 1920). New Brunswick, NJ: Transaction, 2013. 370 Págs. \$ 49,95 (etd). ISBN 978-1-4128-1461-4. Sitio Web: www.transactionpub.com.

Las universidades norteamericanas han intentado lograr una población docente y estudiantil más diversa además de atender a una selección más amplia de la población. Estas presiones están presentes incluso en las más prestigiosas universidades, tales como las que se analizan en este volumen. Entre los temas que se discutieron están cómo los estudiantes y docentes judíos se han desplazado desde una cantidad marginal a una principal, el desarrollo de la educación mixta, análisis sobre los estudiantes homosexuales y los estudiantes con discapacidad.

Trachtenberg, Stephen Joel, Gerald B. Kauvar, y E. Grady Bogue. Presidencies Derailed: Why University Leaders Fail and How to Prevent it? (Presidencias frustradas: ¿Por qué fracasan los líderes y cómo se puede prevenir?) Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2013. 184 Págs. \$34,95.(etd).ISBN978-1-4214-1024-1. Sitio web: www.press.jhu.edu.

El enfoque de este libro es el “¿cómo pueden fallar” los presidentes de institutos

de educación superior de EE.UU. y cómo crear un ambiente donde es más probable el éxito. Se proveen estudios de caso y se discute el análisis de la naturaleza de la falla. A pesar de que se enfoca en los Estados Unidos, este libro tiene relevancia para los líderes académicos en todas partes.

Williams, Damon A Strategic Diversity Leadership: Activating Change and Transformation in Higher Education. (Liderazgo estratégico en la diversidad: Activar el cambio y transformación en la Educación Superior). Sterling, VA: Stylus Publishers, 2013. 481 Págs. \$ 49,95 (etd). ISBN 978-1-57922-819,4. Sitio web: www.Stylus-pub.com.

El asegurar que las instituciones de educación superior en los Estados Unidos reflejen la composición étnica, racial y de género de la sociedad en general, es una preocupación importante. Recientemente, la diversidad también ha llegado a incluir diferentes clases sociales y económicas. Este libro, escrito por un alto directivo encargado de diversidad de una prestigiosa universidad estadounidense, analiza los distintos elementos en la creación de una institución académica pluralista y los diversos desafíos que implica.

Wyner, Joshua S. What Excellent Community Colleges Do: Preparing All Students for Success. (Lo que hacen los institutos de educación superior de excelencia: Preparando a todos los estudiantes para el éxito). Cambridge, MA: Harvard Education Press. 184 páginas. (edb). ISBN 978-1-61250-649-4. Sitio web: www.harvardeducationpress.org.

Este libro proporciona una breve guía de los institutos de educación superior exitosos de Estados Unidos, basándose en las experiencias de muchos de ellos. Los temas examinados incluyen la titulación

y la transferencia, equidad y desarrollo de la educación, resultados de aprendizaje, mercados laborales y el papel del presidente del instituto de educación superior. *Zgaga, Pavel, Ulrich Teichler y John Brennan, eds. The Globalization Challenges for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centers and Peripheries. (Los desafíos de la globalización de la enseñanza superior europea: Centros y periferias de convergencia y diversidad). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang, 2013. 387 páginas. (edb). ISBN 978-3-631-63908-5. Sitio web: www.peterlang.de.*

Este volumen incluye una discusión amplia del impacto de la globalización en Europa, los efectos de la europeización sobre la diversificación institucional, la movilidad internacional en Europa, influencias europeas sobre la educación superior austriaca, temas de acceso en Polonia y una serie de análisis del sudeste de Europa.

Zgaga, Pavel, Manja Klemencic, Janja Komljenovic, Klemen Miklavic, Igor Pepac y Vedran Jakacic. Higher in the Western Balkans: Reforms, Developments, Trends. (A mayor altura en los Balcanes Occidentales: Reformas, desarrollos y tendencias). Ljubljana, Eslovenia: Centro de Estudios de Políticas Educativas, Universidad de Ljubljana, 2013. 99 páginas. (edb). ISBN 978-961-253-107-2.

Contiene ensayos relativos a educación superior en los países de los Balcanes Occidentales ilustrando un análisis de temas tales como la aplicación del programa de Bolonia, gobernanza y la fragmentación de las universidades, asuntos de equidad, el papel de los estudiantes en el ámbito de gobernanza, educación superior privada y la internacionalización, entre otros.

PROTEJA SU SUSCRIPCIÓN A INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Para no perder ningún número futuro de IHE, cerciórese de que está inscrito como suscriptor. Si no recibe un ejemplar electrónico de la carta noticiosa, es probable que no esté inscrito en nuestra base de datos. Para evitar que se le elimine de la base de datos en el futuro, le rogamos que actualice su inscripción en línea.

Ir a
<http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe.html>

Clic en
 "Subscribe to IHE" en el panel de navegación al costado izquierdo de la pantalla

Clic sobre el vínculo
 Clic aquí para recibir nuestro formulario de suscripción.

Elija su categoría de suscriptor
 Suscriptor nuevo/Suscriptor antiguo/ No suscriptor
 (en caso de duda, elija "Nuevo")

Sáltese "Expert Status"

Llene el resto del formulario y clic en "Submit"

Si tiene alguna consulta, comuníquese con nosotros en
highered@bc.edu

NOTICIAS DEL CENTRO

El CIHE, en asociación con Global Opportunities Group (conocido como GO Group) con fondos del Consejo Británico y el Servicio Alemán de Intercambio Académico terminó el trabajo sobre el informe "Las razones para patrocinar estudiantes en la realización de estudios internacionales. Una evaluación de los programas de becas nacionales de movilidad estudiantil". Laura E. Rumbley (directora adjunta), David Engberg (director ejecutivo, Grupo GO y PhD del CIHE) y Gregg Glover (director del programa de desarrollo, Grupo GO) fueron los investigadores principales. El informe será publicado en la conferencia Going Global del Consejo Británico en Miami, Florida, en el mes de abril. El director del CIHE, Philip G. Altbach dará una presentación de los resultados del proyecto en Going Global.

La asociación del Centro con el Laboratorio de Análisis Institucional de la Facultad Superior de Economía de la Universidad de Investigación Nacional en Moscú continúa

prosperando. El volumen colaborativo, El futuro de la profesión académica:

Docentes jóvenes en una perspectiva internacional, se ha presentado a State University de New York Press. Nuestro proyecto de investigación más reciente, de endogamia docente, se encuentra en su etapa final. El grupo de investigación se reunió en Boston para analizar los capítulos, que están siendo revisados para su publicación. La profesora Maria Yudkevich, vicerrectora de investigación de HSE, es nuestra socia clave.

La cuarta entrega de Resúmenes Internacionales para Líderes de la Educación Superior, una publicación del CIHE en conjunto con el Centro de Internacionalización y el Compromiso Mundial (CIGE) del Consejo Estadounidense de Educación Superior, será publicada en abril. Esta edición se titula "Argentina, Brasil, Chile: El compromiso con el Cono Sur" y estará disponible para descarga de los sitios web del CIHE y el CIGE.

ALTBACH FESTSCHRIFT PUBLISHED

La Vanguardia de la Educación Superior Internacional: Un Festschrift (ensayo que honra alguien) en Honor de Philip G. Altbach, editado por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett, ha sido publicada por Springer Editores de Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014, 333 Págs. \$ 129 (etd). Sitio web: www.springer.com. Este volumen fue preparado para que coincidir con una conferencia en honor de Philip G. Altbach el 5 de abril de 2013 en el Boston College, tiene capítulos centrados en temas relacionados a las investigaciones realizadas por Philip G. Altbach. Los autores son estudiantes que trabajaron con el Profesor Altbach o son colegas que trabajan con el Centro de Educación Superior Internacional en el Boston College. Los colegas incluidos son Ulrich Teichler, Jane Knight, Martin J. Finkelstein, Hans de Wit, Simon Schwartzman, Jorge Balán, D. Bruce Johnstone, Judith S. Eaton, Akiyoshi Yonezawa, N. Jayaram, Heather Eggins, Frans van Vught, Nian Cai Liu, Jamil Salmi, entre otros.

El Centro también ha terminado el trabajo Inventario mundial: Centros de investigación de educación superior y programas académicos (3ª edición). Los datos de la publicación estarán disponibles prontamente.

A finales de marzo, el Centro será anfitrión de un seminario de desarrollo profesional y recibirá una delegación de profesores y administradores de la Universidad Princesa Nora de Arabia Saudita, la universidad de mujeres más grande del mundo. En el mes de febrero tuvimos el placer de recibir la visita de la académica Dra. Cecilia Adrogué, investigador postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de San Andrés (Argentina). Nuestro grupo de académicos

en visita incluye la Dra. Kara A. Godwin y el Dr. Iván F. Pacheco.

Laura E. Rumbley se ha convertido en coeditora de la Revista de Estudios de Educación Internacional y también es la presidenta del comité de publicaciones de la Asociación Europea para la Educación Internacional. Recientemente, presidió una sesión de la conferencia anual de la Asociación Internacional de Administradores de Educación, sesiones acerca de las políticas nacionales para la internacionalización de Europa y los Estados Unidos. Philip G. Altbach pronunció el discurso inaugural de la misma conferencia. También habló recientemente en el Winter Enrichment Program (Programa de Enriquecimiento de Invierno) de la Universidad de Ciencia y Tecnología Rey Abdullah en Arabia Saudita. El Dr. Altbach participará en una conferencia de rectores para los líderes académicos sauditas y participará también en la reunión de la Comisión sobre la Competitividad de Universidades Rusas que se llevará a cabo en Moscú, estando designado por el ministro de educación.

Los alumnos (antiguos y actuales) incluidos son Patti McGill Peterson, David A. Stanfield, James J. F. Forest, Robin Matross Helms, Sheila Slaughter, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley, y las dos coeditoras del libro: Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett.

Los capítulos incluyen temas tales como la innovación en la educación superior en la India, la teoría de centro-periferia, universidades de clase mundial, mensualidades y compartimiento de costos, aseguramiento de calidad, la profesión académica y la movilidad académica, y distintos aspectos de la internacionalización.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y una práctica ilustradas. Con tal objeto, el Centro publica la revista trimestral *International Higher Education* [Educación Superior Internacional], una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos visitantes. Nos preocupan especialmente las instituciones académicas que comparten la tradición jesuita en todo el mundo y, con más amplitud, las universidades católicas.

El Centro promueve el diálogo y la cooperación entre instituciones académicas en todo el mundo. Pensamos que el porvenir depende de la colaboración efectiva y la creación de una comunidad internacional centrada en el perfeccionamiento de la educación superior por el bien público.

Sitio Web del CIHE

Las diversas secciones del sitio Web del Centro apoyan la obra de académicos y profesionales de la educación superior internacional, con vínculos hacia recursos clave en ese ámbito. Todos los números de *Educación Superior Internacional* están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el Centro de Intercambio de Información de Educación Superior Internacional (IHEC por sus siglas en inglés) es una fuente de artículos, informes, tendencias, bases de datos, noticieros en línea, anuncios de conferencias internacionales próximas, vínculos con aso-

ciaciones internacionales y recursos sobre novedades en el proceso Bolonia y AGCS [Acuerdo General sobre Comercio y Servicios]. El Monitor de Corrupción en Educación Superior proporciona informaciones procedentes de todo el mundo, una selección de artículos noticiosos, bibliografía y vínculos con otras agencias. La Red Internacional de Educación Superior en África (INHEA por sus siglas en inglés) es un centro de intercambio de informaciones sobre investigación, desarrollo y actividades de promoción relativas a la educación postsecundaria en África.

Programa de Educación Superior en la Escuela Lynch de Educación, Boston College

El Centro mantiene una relación estrecha con los programas de postgrado en educación superior de Boston College. Los programas comprenden los grados de magister y doctorado, que comprenden un enfoque del estudio de la educación superior basado en las ciencias sociales. La iniciativa de Becarios Administrativos suministra ayuda financiera, además de experiencia laboral en diversos ambientes administrativos. Se ofrece especializaciones en administración de educación superior, asuntos y desarrollo estudiantiles, y educación internacional. Para obtener más información, rogamos comunicarse con la Dra. Karen Arnold (arnoldk@bc.edu) o visitar nuestro sitio Web: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/>.

LAS OPINIONES MANIFESTADAS AQUÍ NO REFLEJAN FORZOSAMENTE LAS OPINIONES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL.

Editor

Philip G. Altbach

Editora de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

Center for International
Higher Education
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467
EE.UU.

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: + 1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

<http://www.bc.edu/cihe>

Para suscribirse a la modalidad de distribución por correo electrónico, rogamos enviar un correo electrónico a ihe@uc.cl, indicando su cargo (alumno de postgrado, profesor, administrador, funcionario de gobierno, etc.) y campo de interés o de experiencia. La suscripción no tiene costo.

ISSN: 1084-0613

© Center for International
Higher Education

Editores de la versión en español

Andrés Bernasconi

Traducción

Agencia Protrade Chile
www.protradechile.cl

Periodista

Francisco Zabaleta

Oficina Editorial

Centro de Estudios en Políticas y
Prácticas en Educación, CEPPE
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Av. Vicuña Mackenna 4860
Santiago
Chile

Tel. +562 2354-1330

Correo electrónico: ihe@uc.cl

<http://www.ceppe.cl/ihe/>

© Pontificia Universidad Católica de Chile