

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

Perspectivas globales

- 2 Un momento decisivo para la educación superior internacional y el proceso de internacionalización
Hans De Wit y Fiona Hunter
- 3 Idealismo y utilitarismo en la internacionalización de la educación superior
Roger Y. Chao, Jr.

Internacionalización en casa

- 5 Internacionalización del currículo y todo el aprendizaje de los estudiantes
Betty Leask
- 7 Empleabilidad de los egresados y la internacionalización del currículo en casa
Elsbeth Jones
- 9 El eslabón perdido en el desarrollo de la competencia intercultural: La capacidad organizacional de la universidad para cumplir
Jeanine Gregersen-Hermans
- 11 La internacionalización de estudiantes en su país natal—Las políticas Holandesas
Adinda van Gaalen and Renate Gielesen

Países y regiones

- 14 Cambio ideológico en la internacionalización del sistema de educación superior indio
Mona Khare
- 16 La internacionalización de la investigación en Arabia Saudita: la adquisición de un privilegio cuestionable
Manail Anis Ahmed
- 18 Nuevas direcciones para la internacionalización de la educación terciaria en el Caribe y América Latina
Jocelyne Gacel-Ávila
- 20 Compromiso institucional en la internacionalización de la educación superior: Perspectivas de Kazajistán
Aisi Li and Adil Ashirbekov
- 22 Internacionalización de las universidades japonesas
Miki Horie
- 24 La consolidación de la movilidad ERASMUS en España durante la crisis económica
Adriana Pérez Encinas

Campus filiales

- 25 ¿Cuándo se es un campus filial internacional?
Nigel Healey
- 28 Campus filiales internacionales y control institucional
Robert Coelen

Departamentos

- 30 Noticias de CHEI y CIHE
- 32 Nuevas publicaciones

Un momento decisivo para la educación superior internacional y el proceso de internacionalización

HANS DE WIT Y FIONA HUNTER

Hans de Wit es director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI por sus siglas en inglés) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia, y profesor de Internacionalización de la educación superior en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ámsterdam. Correo electrónico: j.w.m.de.wit@hva.nl Fiona Hunter es investigadora asociada del Centro en Milán, coeditora de la Revista de Estudios en Educación Internacional y asesora, formadora e investigadora en educación superior. Correo electrónico: fionajanehunter@gmail.com

Ambos son editores de esta publicación anual especial sobre la internacionalización de la educación superior en la revista International Higher Education, una colaboración entre CHEI y el Centro de Educación Superior de Boston College.

El concepto de educación superior internacional es mejor descrito como el estudio de la educación superior en su contexto internacional y global. La globalización, el aumento de la importancia del conocimiento en economía y la sociedad, la masificación e internacionalización han hecho que la educación superior pase de estar principalmente orientada al ámbito nacional, a la vanguardia internacional. International Higher Education, el centro de Boston College que publica esta revista y en particular su director, Philip G. Altbach, están estrechamente asociados a esta área y son posiblemente los pioneros en tratar este tema de amplio interés y relevancia política. Tal como describió Altbach en el año 2013: “La globalización ha provocado que el rol internacional de las universidades gane protagonismo y ha expandido considerablemente el alcance de la internacionalización del campus.” Con esta afirmación, Altbach junta el campo de la educación superior internacional con el de la internacionalización de la educación superior. Mientras que la educación superior internacional analiza ampliamente los desarrollos internacionales en la educación superior a nivel de sistemas, la internacionalización puede ser vista como una subcategoría de este trabajo, enfocándose más específicamente en las bases internacionales, enfoques, estrategias, actividades y resultados de la educación superior a nivel regional, nacional e institucional y, en la medida de lo posible, en

una perspectiva comparativa.

Tomaría demasiado espacio y tiempo el establecer claras líneas que demarquen ambos campos, siendo que ambos están ahora más entrelazados que nunca. La revista International Higher Education, así como otras publicaciones y libros sobre educación superior, cada vez incluyen más contribuciones sobre la internacionalización de la educación superior, mientras que aquellos que se enfocan más específicamente en este último tema, como Journal of Studies in International Education, abordan la internacionalización más ampliamente, en un contexto sistemático, internacional y global. ¿Por qué, entonces, una edición especial de International Higher Education se dedica específicamente a tratar el tema de la internacionalización, en vez de continuar incluyendo contribuciones en este tema en las ediciones regulares, algo que va a seguir ocurriendo de todas formas en el futuro?

Aunque efectivamente es un hecho que la internacionalización se ha convertido en un pilar clave tanto en la práctica de la educación superior como en el campo de la entrega de becas, aún predomina el enfoque en solo algunos de sus componentes y aspectos, en particular en la movilidad de estudiantes y académicos, al igual que, más recientemente, en programas y proyectos también descritos como educación transnacional o entrega transfronteriza de la educación. Existe otra dimensión relacionada con la internacionalización: el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, y los resultados del aprendizaje, a veces descritos como internacionalización en casa, lo cual implica recibir menos atención junto con la relación entre movilidad y los aspectos “de casa”.

Esta edición especial busca destacar nuevas e innovadoras dimensiones en la internacionalización

así como destacar nuevas e innovadoras dimensiones en la internacionalización. Además le da espacio al desarrollo de la internacionalización de la educación superior en regiones y países que son menos conocidos que países de habla inglesa y Europa occidental. También ilustra la creciente importancia y diversidad de la internacionalización (en términos de conceptos y “realidades vividas”) en la educación superior internacional moderna. Las contribuciones a esta primera edición especial son una demostración de esta lógica.

Como editores de esta edición especial, y como director e investigadora asociada del Centro de Internacionalización de la Educación Superior CHEI de la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, Italia, esperamos con ansias la colaboración entre nuestros dos centros en esta publicación y los invitamos a proponer contribuciones para su próxima edición anual. ■

Idealismo y utilitarismo en la internacionalización de la educación superior

ROGER Y. CHAO, JR.

Roger Y. Chao, Jr. cuenta con un doctorado en Estudios Internacionales y de Asia de la Universidad de la Ciudad de Hong Kong y actualmente se desempeña como consejero internacional en educación superior para la UNESCO. Correo electrónico: rylimchao@yahoo.com

La internacionalización de la educación superior se está volviendo cada vez más una directiva política clave en todas las naciones y regiones, como resultado de la mayor interdependencia existente a causa del doble proceso de globalización y regionalización. Así, la educación superior se está convirtiendo crecientemente en una fuente de producción de competencia global y capital humano calificado requerido por el mercado laboral global del conocimiento.

La internacionalización de la educación superior se ha vuelto un término amplio que incluye varias ideas y actividades (que a ratos se contradicen y se sobreponen), en particular, la movilidad académica y estudiantil, la colaboración internacional en la investigación, la educación transnacional y transfronteriza, la oferta de programas en inglés y la utilización de currículos y textos internacionales. El establecimiento del mercado de la educación superior global, los desafíos financieros que enfrentan las instituciones de educación superior, la reconceptualización de la educación superior como un bien privado y el aumento de la demanda y masificación de la educación superior, han fomentado su utilitarismo.

Estos desarrollos están teniendo lugar dentro de un orden mundial cambiante que ha remodelado la relación entre los estados nacionales y sus respectivos sistemas de educación superior, ha establecido nuevas estructuras transnacionales y supranacionales de gobierno y ha facilitado la diversidad en la entrega de servicios públicos, incluyendo la educación superior. Este artículo destaca los dos extremos, el idealismo y el utilitarismo de la internacionalización de la educación superior dentro de un orden mundial cambiante, a fin de proveer una base para la comprensión de sus múltiples significados y funciones.

EL CAMBIANTE ORDEN MUNDIAL

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial el mundo fue testigo de un rápido cambio en el orden mundial, incluyendo la aparición de iniciativas globales y regionales en busca de la paz y el establecimiento de nuevos estados nacionales y regionales. La mayoría de los silos entre los estados nacionales han desaparecido y han sido reemplazados por una creciente interdependencia entre los estados nacionales, el establecimiento de regiones y sus respectivas instituciones regionales. Dado esto, el mundo está pasando a ser cada vez más un mundo compuesto de regiones y va a continuar evolucionando a otra forma en el futuro. Este cambio en el orden mundial ha sido posible gracias a los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la llegada de los viajes a bajo costo, el fin de la Guerra Fría, el aumento de la interdependencia política y económica y los desarrollos demográficos del mundo desarrollado. Desarrollar la prima demográfica asiática, no solo suministra capital humano al mundo, sino también sirve como un mercado mayor para la educación superior internacional.

Este orden mundial cambiante ha generado un impacto en la educación superior, ha cambiado su entorno y ha transformado el significado y la naturaleza de la internacionalización de la educación superior. La educación superior se ha convertido actualmente en un instrumento político para apoyar el desarrollo económico sustentable. La carrera mundial por la búsqueda de talentos enfatiza la visión de estudiante como un futuro obrero más que siendo ciudadano de los estados nacionales, regionales y el mundo. Estos desarrollos han llevado a que la educación superior sea vista como un bien privado. Su masificación, la disminución del financiamiento al sector público y las iniciativas multilaterales han redefinido la educación como un bien comercializable y han establecido el mercado global de la educación superior.

A medida que el cada vez más interdependiente orden mundial lo requiera, el currículum de la educación superior necesita ser internacionalizado, pero no al punto de reducir el conocimiento local y la cultura a un estándar internacional homogeneizado.

LAS TRANSFORMACIONES Y LOS MÚLTIPLES SIGNIFICADOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

El cambiante orden mundial y el establecimiento de un mercado global de la educación superior han fijado la pauta para la transformación y para los múltiples significados y la naturaleza de la internacionalización de la educación superior. Los avances de las TICs, la disminución de los obstáculos comerciales y el aumento de la accesibilidad a la movilidad laboral debido a los desafíos demográficos y la carencia de trabajo cualificado y competente en estados nacionales desarrollados, también juegan un papel al momento de promover la función utilitaria de la internacionalización de la educación superior.

A pesar de la naturaleza internacional de la universidad, la internacionalización de la educación superior es un fenómeno reciente que se origina en la década de los ochenta y la década de los noventa, donde el foco se encontraba en bases sociales y políticas. El orden mundial cambiante, sin embargo, ha impactado enormemente el significado y la naturaleza de la internacionalización de la educación superior, enfocándose estos últimos 25 años en fundamentos impulsados por la economía. Aparte de preparar capital humano globalmente competente, la internacionalización de la educación se ha vuelto predominantemente un esfuerzo comercializado con el potencial de ayudar a financiar las instituciones de educación superior, servir como una puerta de entrada para la inmigración y como un mecanismo de filtro para los estados nacionales anfitriones.

El trabajo global y la movilidad estudiantil, sin embargo, han ido cambiando cada vez más desde la dinámica Sur-Norte a la colaboración Sur-Sur y en menor medida (y principalmente en relación a la transferencia de créditos)

a una dirección Norte-Sur, dada la cadena de producción global, la externalización de la producción más otros procesos y la aparición de corporaciones multinacionales. Los programas transfronterizos y transnacionales han sido establecidos, en parte, debido a los desafíos de financiamiento de las instituciones de educación superior en el Norte Global, pero también debido a la creciente demanda de educación superior en economías emergentes, particularmente en Asia y el medio oriente.

La soberanía de los estados nacionales sobre la educación superior ha sido desafiada cada vez más a medida que sus respectivas instituciones de educación superior y sistemas acogen la internacionalización al introducir programas dictados en inglés y currículos internacionales, emprendiendo programas conjuntos e invitando instituciones de educación superior extranjeras a su territorio y a los sistemas nacionales de educación superior. Esto mejora la comercialización de la educación superior y el creciente enfoque en la internacionalización del utilitarismo de la educación superior.

IDEALISMO Y UTILITARISMO

El sector de la educación superior, sin embargo, no está limitado a su función utilitaria de producir capital humano para el desarrollo económico nacional y regional. El rol tradicional de las universidades como pilares del desarrollo social, producción de conocimiento, y eventualmente formación de los ciudadanos globales y los futuros líderes mundiales, entran en conflicto con esta función utilitaria. De hecho, el compromiso cívico, abordando problemas sociales globales y los objetivos del milenio, debiera incorporarse a las misiones principales de las universidades.

La internacionalización de la educación superior tiene bases socioeconómicas, culturales y académicas y es simultáneamente un proceso descendente y ascendente. Además, la internacionalización ocurre dentro y fuera de los sistemas de educación superior nacionales. Como tal, va más allá del aumentado y aparentemente institucionalizado enfoque en la facultad internacional y la movilidad estudiantil, educación transfronteriza y transnacional y colaboración en la investigación. Debería incorporar un diálogo en desarrollo y negociación del conocimiento nacional, regional y global, requerimientos de habilidades y competencias, y necesidades nacionales, regionales y globales en el contexto de un cambiante orden mundial.

Idealmente la internacionalización de la educación superior no debiera solo tomar en cuenta el cambiante

orden mundial y su base económica, sino también debiera considerar las bases políticas, culturales y académicas que incluyen la formación de la identidad, el mejoramiento social y el desarrollo de ciudadanos globales. A medida que el cada vez más interdependiente orden mundial lo requiera,

La educación superior se ha vuelto un instrumento político que apoya el desarrollo económico sustentable.

el currículum de la educación superior necesita ser internacionalizado pero no al punto de reducir el conocimiento local y la cultura a un estándar internacional homogeneizado. La diversidad a lo largo de las regiones y los estados nacionales requiere que la internacionalización venga desde arriba y desde abajo con el fin de formar ciudadanos globales que sean culturalmente adeptos y competentes para contribuir con los numerosos desafíos del cambiante orden mundial, tales como los derechos humanos, la reducción de la pobreza, la protección ambiental y el desarrollo sustentable.

El idealismo y el utilitarismo están presentes en la internacionalización de la educación superior en todo el mundo. La internacionalización de la educación superior, sus significados y funciones, de hecho, representan un híbrido entre el idealismo y el utilitarismo, los cuales difieren dependiendo del desarrollo político, socioeconómico, cultural e histórico de un estado nacional o región. A pesar de la presión que ejercen la globalización y la regionalización, las presiones ejercidas dentro de los estados nacionales influyen cómo se define y se utiliza la internacionalización de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior debiera analizarse holísticamente en sus múltiples dimensiones (política, socioeconómica, cultural y académica), a lo largo de múltiples niveles (global, regional y nacional) y dentro de los procesos de la globalización y la regionalización. Cada bloque de esta matriz ofrecería significados y funciones de la internacionalización de la educación superior ligeramente diferentes, pero caería entre los dos extremos del idealismo y del utilitarismo. ■

Internacionalización del currículo y todo el aprendizaje de los estudiantes

BETTY LEASK

Betty Leask es directora ejecutiva de Aprendizaje y Enseñanza de la Universidad La Trobe, Melbourne, Australia. Ella es editora en jefe de la revista de Estudios en Educación Internacional. Correo electrónico: B.Leask@latrobe.edu.au

Recientemente ha habido un interés renovado en la internacionalización del currículo en teoría y práctica. Esencialmente, esto se debe a que la internacionalización del currículo tiene el potencial de conectar agendas institucionales más extensas. Todos los estudiantes vivirán en un mundo globalizado, como profesionales y ciudadanos, y esto es un fundamento para la internacionalización. Por consiguiente, las declaraciones de políticas universitarias contienen muchas afirmaciones bien intencionadas, a menudo llamativas y ciertamente visionarias, enfocadas en egresados con perspectivas internacionales y globales, quienes están listos y dispuestos a hacer una diferencia positiva en nuestro cada vez más interconectado y también dividido mundo.

Muchas de estas declaraciones de políticas explícitas e implícitas unieron la visión de los egresados competentes a todos los estudiantes de forma internacional, intercultural y global. Sin embargo, no está claro cómo dichas declaraciones están exactamente conectadas con el aprendizaje de los estudiantes en las disciplinas por medio de la internacionalización del currículo. En otros casos la atención de la internacionalización del currículo puede centrarse primariamente en el contenido por medio de la inclusión de módulos internacionales especializados opcionales y también en el incremento de la diversidad estudiantil en el aula y en el campus, sin considerar cómo esto internacionalizará el aprendizaje de los estudiantes. Estos planteamientos son insuficientes tanto individual como colectivamente. En resumen, la internacionalización del currículo en política y práctica está muy a menudo enfocado en los recursos más que en resultados. La internacionalización del currículo debe llegar a estar más directamente conectado con el aprendizaje de todos los estudiantes.

DEFINIENDO LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Puesto que se tiende a confundir lo que realmente significa el término internacionalización del currículo y cómo está conectado con el aprendizaje estudiantil, primero definiré el término y luego describiré dos características claves de internacionalización del currículo enfocado en el aprendizaje estudiantil. En un artículo publicado en 2009 en *Journal of Studies in International Education*, definí un currículo internacionalizado como aquel que “compromete a los estudiantes con la investigación internacionalmente informada y la diversidad cultural y lingüística, y desarrolla deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales”.

Esta definición enfatiza la participación activa (compromiso) de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y por este medio el desarrollo sistemático (intencionado) de resultados de aprendizaje internacionales e interculturales. La definición destaca la necesidad de ir más allá de los planteamientos para la internacionalización del currículo basado en contenido solo o aislado, experiencias y actividades opcionales para unos pocos estudiantes que no muestran evidencia de resultados de aprendizaje.

El enfoque de internacionalización del currículo en política y práctica se encuentra actualmente más en lo que los estudiantes experimentarán durante su formación (proceso), que en lo que aprenderán y cómo demostrarán su aprendizaje (producto).

Es útil distinguir entre el producto, un currículo internacionalizado, definido anteriormente, y el proceso de internacionalización del currículo. La siguiente definición del proceso de internacionalización del currículo del mismo artículo centra su atención en la enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en el contenido: “la internacionalización del currículo es la incorporación de una dimensión internacional e intercultural dentro del contenido del currículo, así como los planes de enseñanza, aprendizaje y mecanismos de evaluación y servicios de apoyo de un programa de estudio”.

Esta distinción entre producto (un currículo internacionalizado) y proceso (internacionalización del currículo)

ayuda a distinguir entre el fin y los medios, una fuente permanente de confusión como evidencia, por ejemplo, de declaraciones que atribuyen programas de movilidad como evidencia de internacionalización del currículo. Los programas de movilidad son un medio posible por los cuales un pequeño número de estudiantes puede alcanzar los resultados deseados de aprendizaje internacional e intercultural.

En resumen, el proceso de internacionalización del currículo debe considerarse como resultados de aprendizaje, así como también contribuciones de aprendizaje.

UN CURRÍCULO INTERNACIONALIZADO ENFOCADO EN EL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

Un currículo internacionalizado enfocado en el aprendizaje estudiantil está definido por dos características. Primero, se producirá dentro del contexto de las diferentes culturas y prácticas del saber, hacer y ser en las disciplinas. Segundo, el profesorado que no tenga la experiencia, habilidades o conocimiento requerido para internacionalizar el currículo será apoyado por facilitadores expertos en el proceso de definir resultados deseados de aprendizaje internacionalizados y ayudar a todos los estudiantes a lograrlos.

Un currículo internacionalizado compromete a los estudiantes con la investigación internacionalmente informada y la diversidad cultural y lingüística, y desarrolla deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales.

Las disciplinas tienen culturas y valores distintos y tendrán a menudo diferentes fundamentos para internacionalizar el currículo. El profesorado necesitará ser claro con respecto a por qué piensan que la internacionalización del currículo es importante para su programa. Los equipos de programa, como comunidades disciplinarias definidas, necesitarán involucrarse en temas de conversación y debates sobre los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales en los que sus egresados necesitarán ser profesionales y ciudadanos eficaces en un mundo globalizado. Si los estudiantes desean lograr los resultados de aprendizaje pretendidos, el profesorado

necesitará desarrollar un plan claro y sistemático para respaldar el aprendizaje de sus estudiantes. Será necesario diseñar actividades de aprendizaje en diferentes módulos/asignaturas/cursos en todos los niveles del programa para desarrollar gradualmente las perspectivas internacionales y las habilidades interculturales de los estudiantes. Estos necesitarán comentarios y observaciones, tanto formales como informales, sobre su aprendizaje internacional e intercultural y asesoramiento con respecto a cómo mejorar el desempeño en los diferentes niveles del programa.

El profesorado que no posea la experiencia, habilidades o conocimientos requeridos para internacionalizar el currículo necesitará ser respaldado por facilitadores expertos en el proceso de definir los resultados de aprendizaje internacionalizado deseados y ayudar a todos los estudiantes a lograrlos. La facilitación y el apoyo son importantes debido a que el profesorado que no está preparado probablemente adoptará un enfoque limitado. Esto tendrá graves consecuencias para la estrategia internacional de la universidad y del aprendizaje estudiantil.

Los facilitadores pueden ser exteriores a la disciplina o universidad. Ellos incluirán expertos en enseñanza, aprendizaje e internacionalización quienes puedan brindar guía y asesoramiento así como apoyo práctico. Se pondrá énfasis en generar capacidad para el futuro con el fin de abordar cuestiones fundamentales e interrogantes claves asociadas con la internacionalización del currículo a través de disciplinas e instituciones en el tiempo. De esta forma, la internacionalización del currículo se vuelve un proceso continuo enfocado en el aprendizaje estudiantil donde el profesorado está profundamente comprometido.

Los planteamientos e interpretaciones de la internacionalización del currículo variarán inevitablemente a través de las disciplinas. Lo que interesa, sin importar la disciplina, es que el enfoque del proceso para internacionalizar el currículo esté dirigido al aprendizaje estudiantil. Esto coloca al profesorado y a las disciplinas en el centro de la internacionalización del currículo. ■

Empleabilidad de los egresados y la internacionalización del currículo en casa

ELSPETH JONES

Elsbeth Jones es profesora emérita de Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Metropolitana de Leeds, Reino Unido, e investigadora visitante honoraria en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán. Correo electrónico: ej@elsbethjones.com

Durante las últimas dos décadas y más, las frecuentes encuestas de empleadores han encontrado que, si bien los egresados cuentan con las habilidades técnicas que se requieren para un rol determinado, con frecuencia carecen de las llamadas habilidades blandas que son clave para un trabajo efectivo. Las a veces llamadas habilidades para la empleabilidad incluyen trabajo en equipo, negociación y mediación, resolución de problemas y habilidades interpersonales, flexibilidad, organización y buena comunicación. Estas encuestas se han realizado en una amplia variedad de países desde Australia a Zambia, y en reiteradas ocasiones se han encontrado series de requerimientos similares en todo el mundo.

Los académicos suelen ser ajenos a tales llamados por parte de los empleadores, quizás al creer que el rigor intelectual de su programa pueda verse comprometido por un enfoque en “meras habilidades”. Efectivamente, no se puede negar que la educación se trata de mucho más que obtener un trabajo al final del proceso. Sin embargo, las dimensiones globales en ambientes laborales ya no se limitan a corporaciones multinacionales y ahora se integran en profesiones y roles, lo que previamente había sido visto como más de base local. Por lo tanto, se podría argumentar que les estamos fallando a nuestros estudiantes a menos que los preparemos eficazmente para el empleo actual, y una serie de académicos ha insistido en que los programas de estudios universitarios deberían estar mejor alineados con las necesidades de los empleadores. La capacidad de interpretar intereses locales y evaluar el impacto de los asuntos globales en la vida personal y profesional de alguien debería ser sin duda un atributo de todos los egresados en una sociedad contemporánea.

EDUCACIÓN EN EL EXTRANJERO Y EL DESARROLLO

DE HABILIDADES PARA LA EMPLEABILIDAD

Lo que es notable es que muchas de las habilidades que se requieren precisamente son aquellas que según estudios se desarrollan a través de la experiencia internacional en el estudio, trabajo, voluntariado o aprendizaje en el servicio. Se ha demostrado que incluso periodos cortos de tal actividad, si se prepara y guía a los estudiantes eficazmente a través de la experiencia, pueden alcanzar esos resultados, junto con los muchos otros beneficios que ofrecen las experiencias internacionales. Estudios en diversos países han identificado el aprendizaje transformacional profundo en varias ubicaciones geográficas. La investigación abarca un rango de actividades que desafían al estudiante en mayor o menor medida. Los resultados claramente muestran que exponer a los estudiantes a perspectivas y contextos culturales alternativos puede resultar en un cuestionamiento de la identidad personal, valores, creencias y modos de pensar, y puede ofrecer resultados importantes en términos de crecimiento personal, autoeficacia y madurez y aumentar la competencia intercultural de los estudiantes.

Los defensores del aprendizaje experiencial quizás argumenten que es lo físico de la experiencia lo que resulta en tal transformación, no obstante, el elemento internacional-intercultural parece desempeñar un papel. Asimismo, se podría argumentar que aquellos estudiantes que ya poseen algunas de estas habilidades, o que tienen la tendencia a desarrollarlas, son particularmente atraídos por la oportunidad de estudiar, trabajar o realizar trabajo voluntario en el extranjero. Estos puntos invitan a reflexionar, pero aun así los resultados son significativos y se repiten estudio tras estudio.

CONSECUENCIAS PARA LAS UNIVERSIDADES

Esto tiene un número de repercusiones para las políticas y prácticas dentro de las instituciones. En primer lugar, el vínculo entre la experiencia internacional y el desarrollo de las habilidades para la empleabilidad no se reconoce ampliamente a nivel institucional. En segundo lugar, esto significa que su importancia no se transmite hacia los estudiantes, ya sea porque no se estimula a más de ellos para que sean parte de la educación en el extranjero o porque no se les ayuda a entender las habilidades que han desarrollado como resultado de ello. En tercer lugar, este vínculo no se transmite hacia los empleadores; nótese que ellos exigen más habilidades blandas, no más estudiantes con experiencia internacional.

La capacidad de interpretar intereses locales y evaluar el impacto de los asuntos globales en la vida personal y profesional de alguien debería ser sin duda un atributo de todos los egresados en una sociedad contemporánea

Finalmente, y quizás lo más importante, existe una falta de exploración sobre lo que esto significa para el currículo de todos los estudiantes, no simplemente la minoría móvil. Si la educación en el extranjero puede apoyar la empleabilidad de esta manera, ¿puede la internacionalización del currículo en casa ofrecer beneficios similares para la mayoría estática? Todavía no hay suficiente evidencia sobre los resultados del aprendizaje del estudiante a través de los currículos internacionalizados en el ámbito doméstico como para indicar el máximo potencial de esta propuesta.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN CASA

Se ha argumentado que el beneficio real de la experiencia internacional para el tipo de aprendizaje transformacional mencionado anteriormente pasa a través de los muchos “dilemas desorientadores” que un estudiante enfrenta fuera de la zona de comodidad de su entorno familiar. Varios académicos están buscando ofrecer movilidad virtual a través de medios tecnológicos para compartir diversas experiencias culturales y nacionales. Pero otras oportunidades están más cerca de casa; la “otredad” cultural se da de muchas formas y hay diferentes tipos de zonas de comodidad. Es probable que los estudiantes de una universidad moderna incluyan gente de diferente origen religioso, nacional o étnico, de diferente orientación sexual o con capacidades físicas diferentes. Si la “otredad” se entiende como cualquier persona que uno perciba como diferente a uno mismo, los otros culturales no son simplemente aquellos de diferentes países o comunidades lingüísticas.

Compartir perspectivas a través de esta división cultural alternativa significa que, con imaginación, las oportunidades “interculturales” creativas pueden ser usadas dentro de un currículo local. Por ejemplo, si el voluntariado comunitario internacional puede resultar en una transformación personal, ¿podría lo mismo ser cierto para el voluntariado “intercultural” local como con diferentes grupos religiosos o de fe, centros de

rehabilitación a las drogas, refugios para personas sin hogar, refugios para mujeres u hogares para individuos con discapacidades físicas o mentales?

La respuesta es que no sabemos si la internacionalización (o la “interculturalización”) del currículo “en casa” puede ser tan exitosa como la educación en el extranjero, incluso en el desarrollo de habilidades de empleabilidad transferibles. Sin embargo, lo que está claro es que aún debemos aprovechar al máximo la diversidad de nuestras universidades y comunidades locales para respaldar el aprendizaje intercultural en escenarios locales. No obstante, si aceptamos que el aprendizaje transformacional, del tipo identificado en la literatura sobre movilidad internacional, se relaciona con las dimensiones interculturales y experienciales de esa experiencia internacional, es probable que la replicación en contextos interculturales locales pueda al menos ofrecer alguna equivalencia.

Aún debemos aprovechar al máximo la diversidad de nuestras universidades y comunidades locales para respaldar el aprendizaje intercultural en escenarios locales.

Para lograr esto, lo internacional e intercultural se deben entender como aspectos complementarios de las nociones más amplias de equidad, diversidad e inclusión dentro de nuestras instituciones, algo que aún no se acepta en todas las universidades. Se tendrán que incorporar los resultados relevantes del aprendizaje intercultural en los currículos de todos los estudiantes, no simplemente oportunidades para la movilidad internacional, y desarrollar trabajos de evaluación innovadores que midan si los resultados han sido alcanzados.

El supuesto de que estudiar en el extranjero ofrece la solución final debe ser cuestionado. Las demandas de los contextos profesionales globales de hoy requieren que ofrezcamos un currículo internacionalizado para todos nuestros estudiantes, no simplemente para algunos móviles. Quizás lo más importante, las perspectivas ampliadas que resulten puedan ayudar al desarrollo de sociedades más justas y tolerantes. ■

El eslabón perdido en el desarrollo de la competencia intercultural: La capacidad organizacional de la universidad para cumplir

JEANINE GREGERSEN-HERMANS

Jeanine Gregersen es directora de Reclutamiento Estudiantil de la Universidad de Hull, Reino Unido. Realiza sus estudios de magíster en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica, Milano, Italia. Correo electrónico: j.gregersen@hull.ac.uk

Se puede afirmar cómodamente que la internacionalización es una realidad establecida en la mayoría de las universidades europeas continentales y se ha vuelto una parte integral de las estrategias institucionales para la educación y la investigación. La mayoría de las universidades han adoptado de una u otra forma una dimensión internacional en sus estrategias, integrada de manera central y absoluta en la estrategia institucional completa o como un pilar y línea de acción separados.

El discurso académico sobre los fundamentos para la internacionalización de la educación superior en niveles institucionales, gubernamentales y supragubernamentales incluye conciencia cultural y desarrollo de comprensión mutua. Ciertamente, la competencia intercultural es un fundamento tradicional que a través de los años ha mantenido su validez. Sin embargo, los valores subyacentes han cambiado para contribuir a “un mundo mejor y más pacífico”; para reclutar y atraer talentos dentro del contexto de la sociedad del conocimiento; y para “formar ciudadanos globales” para aumentar las oportunidades de empleabilidad y “obtener conocimiento útil de las profesiones internacionalizadas de la era posindustrial”. El problema radica en que más allá de las declaraciones acerca de que “la internacionalización se trata también de relacionar la diversidad de culturas” o “celebrar las diferencias culturales”, estos fundamentos no contienen mucha claridad sobre el progreso de las instituciones de educación superior que aspiran a potenciar el aprendizaje intercultural y el desarrollo de competencias en este sentido.

CAMBIO DE ENFOQUE EN RESULTADOS Y EVALUACIÓN: UN PASO HACIA ADELANTE

Aunque se pueden observar cambios en el discurso de la internacionalización—de rendimiento en términos de actividades de internacionalización hasta resultados de estas actividades en relación con el desarrollo intercultural de competencias y cómo esto es evaluado—la interrogante surge sobre si se puede afirmar cómodamente que las universidades realmente entregan y potencian la competencia intercultural de los egresados. Recientemente, Hawanini, un profesor de INSEAD, planteó serias inquietudes sobre si realmente está sucediendo esta transformación hacia verdaderas universidades globales. Aunque el alcance en su internacionalización se considera exitoso, las instituciones pueden no cumplir en términos de riqueza de experiencia internacional y aprendizaje estudiantil. El proceso de internacionalización puede no estar ocurriendo debido a la base institucional en un ámbito doméstico, inercia organizacional y barreras regulatorias e institucionales. Este análisis pone de manifiesto que cualquier planteamiento para la internacionalización no debe sólo tomar en consideración los desarrollos en el ambiente nacional e internacional externos. Los factores internos, tales como la cultura organizacional o los recursos internos disponibles también se ven influenciados. Un enfoque en la capacidad organizacional de una universidad para realmente cumplir con la promesa del desarrollo de competencias interculturales para sus egresados parece ser hasta ahora un eslabón perdido en las estrategias de las universidades europeas continentales sobre la internacionalización y recibe sólo atención limitada en la literatura académica.

CAPACIDAD ORGANIZACIONAL: EL ESLABÓN PERDIDO

Los límites en la capacidad organizacional pueden ser identificados según tres niveles en una universidad: el nivel institucional, el nivel académico disciplinario (según está organizada en una facultad o escuela) y el nivel de miembros de equipos académicos individuales.

EL NIVEL INSTITUCIONAL

Se puede observar una desconexión en las universidades europeas continentales entre las declaraciones estratégicas en el desarrollo intercultural de competencias y cómo los miembros del equipo realmente incluyen este resultado de aprendizaje en su educación y actividades diarias. Esto es causado por una falta de conciencia del desarrollo intercultural de competencias como un objetivo estratégico institucional; una falta de vocabulario institucional acordado sobre cómo la competencia intercultural debería ser entendida y cómo podría ser desarrollada; o

una falta de competencia profesional para contribuir al desarrollo de competencia intercultural. Muy pocas veces se encuentra un planteamiento ampliamente aceptado entre las universidades sobre el desarrollo intercultural de competencias para todos los estudiantes.

El cómo se percibe la diversidad en una universidad y se incluye en la construcción de actividades diarias depende del planteamiento sobresaliente sobre la diversidad en una institución específica. Las percepciones y el nivel asociado de competencia intercultural institucional determina la importancia de competencia intercultural y de este modo el enfoque de las actividades de aprendizaje (qué); los grupos objetivo (para quién); y cómo se adapta la evaluación y control de calidad. Muchas universidades europeas continentales se han percatado que la habilidad para incluir el inglés como medio de instrucción es una de las condiciones para lograr satisfactoriamente sus metas de internacionalización. Por lo tanto, estos han incluido la competencia del idioma inglés como requerimiento de recursos humanos para su personal y sus sistemas de control de calidad. Pueden considerarse pocas excepciones los requerimientos de recursos humanos integrados con respecto a la competencia intercultural, evaluación del nivel de competencia intercultural de miembros del equipo—nuevos y/o vigentes—y el requerimiento de desarrollo profesional de competencia intercultural.

A pesar de la evidencia en la literatura en sentido contrario, la suposición prevalente en las universidades es que todavía la exposición a la diversidad y los diferentes contextos internacionales darán paso al desarrollo de la competencia intercultural. Incluso cuando este tipo de exposición conduzca a experiencias transformacionales personales, no son necesariamente interculturales. Los beneficios en niveles de desarrollo intercultural de competencias son en su mayoría notificados por ellos mismos y los niveles percibidos de competencia intercultural a menudo son más altos que los niveles vigentes. Esta suposición se sostiene por medio de la experiencia personal de los miembros del equipo, quienes por sí mismos han pasado periodos en el extranjero y/o han estado participando en una comunidad internacional profesional o académica.

Más allá de las declaraciones acerca de que “la internacionalización se trata también de relacionar la diversidad de culturas” o “celebrar las diferencias

culturales”, estos fundamentos no contienen mucha claridad sobre el progreso de las instituciones de educación superior que aspiran a potenciar el aprendizaje intercultural y el desarrollo de competencias en este sentido

EL NIVEL ACADÉMICO DISCIPLINARIO

Una disciplina y la comunidad de académicos y estudiantes, que una disciplina representa, puede describirse como una cultura que traspasa fronteras nacionales y culturales. La epistemología de una disciplina se referirá a su lenguaje único, paradigmas y conceptos teóricos. La cultura de una disciplina puede ser identificada por convenciones disciplinarias y por cómo éstas repercuten en la interacción entre sus académicos y el mundo externo. Se pueden observar diferencias entre la variedad de disciplinas académicas—idiomas y lingüística, ciencias sociales, economía, medicina y ciencias naturales—que también pueden ser entendidas como diferencias culturales. Una fuerte cultura académica puede conducir a limitaciones para el desarrollo intercultural de competencias. La competencia intercultural, como habilidad transferible, será percibida como menos importante para funcionar efectivamente en el contexto de una disciplina académica. Cuando los estudiantes “se unen” a la disciplina académica, se les orienta sobre cómo se hacen las cosas dentro de la disciplina. Como consecuencia, se carece del ímpetu para desarrollar un nivel avanzado de competencias para gestionar situaciones interculturales complejas y controversiales.

EL NIVEL DE ACADÉMICO INDIVIDUAL

Un académico individual se encuentra atrapado entre las demandas de la disciplina y la aspiración institucional por educar egresados para un mercado de trabajo globalizado. La integración de la competencia intercultural como un resultado de aprendizaje en educación se percibe como un gasto de tiempo valioso en el enfoque de la disciplina académica.

En las décadas pasadas se ha visto una transformación de una educación académica centrada en el profesor a una propuesta más centrada en el estudiante. Para muchos académicos es todavía incómodo el cambio de rol de profesor a facilitador. Añadiendo la habilidad para

entender diferencias culturales entre estudiantes y en uno mismo, reconocer incidentes interculturales y crear una experiencia intercultural de aprendizaje fuera de estos, se requiere de altos niveles de competencia intercultural de un académico. Aun así, tradicionalmente estas habilidades no son parte de una definición de perfil académico por parte de la universidad. Este trabajo demanda habilidades pedagógicas y didácticas específicas sobre las cuales un académico pudiese sentirse legítimamente inseguro.

En su aspiración por desarrollar egresados interculturalmente competentes, los líderes de universidades no sólo necesitan enfocarse en rendimiento y resultados. El trabajo institucional tiene que ser realizado sobre el eslabón perdido: la capacidad organizacional de la universidad en entregar los resultados deseados. Para potenciar el desarrollo de competencia intercultural de sus egresados, las universidades deberían concentrarse en desarrollar e implementar resultados de aprendizaje genéricos y específicos para cada disciplina. Deberían también incentivar el desarrollo profesional del equipo académico y mejorar su habilidad para brindar aulas multiculturales y el desarrollo intercultural de competencias en los estudiantes. Del mismo modo, deberían incluir la competencia intercultural como requisito básico en todas las descripciones de trabajo y en la estructura de recursos humanos. Para alcanzar tales ambiciones, parece ser necesario un programa de cambio para toda la universidad con los recursos adecuados—con destacado enfoque en el desarrollo intercultural de competencias y en las que las universidades participen activamente con sus asociados. Enfocarse en la capacidad organizacional de cumplir significa transformar la línea discontinua entre el rendimiento y los resultados. ■

La internacionalización de los estudiantes en su país de origen: las políticas holandesas

ADINDA VAN GAALen AND RENATE GIELESEN

Adinda van Gaalen es oficial superior de política e investigadora en Nuffic, Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en la Educación Superior. Correo electrónico: avan-gaalen@nuffic.nl Renate Gielesen es gerente de proyecto en la misma organización. Correo electrónico: rgielesen@nuffic.nl

La internacionalización de la educación superior es una prioridad clave para el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de Holanda. Tiene como objetivo que todos los estudiantes de los Países Bajos hayan obtenido competencias internacionales e interculturales al momento de graduarse. No menos de un 91 por ciento de las instituciones holandesas que participan en el estudio tienen una política de internacionalización a nivel central. Algunas instituciones incluyen la política en su plan institucional, pero cerca del 76 por ciento de todas las instituciones de educación superior de Holanda tienen un plan específico de internacionalización o están trabajando actualmente para desarrollar una. Estas cifras son comparables al promedio global del 75 por ciento en la cuarta edición de la Encuesta Global del 2014 de la Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés).

Las competencias internacionales y/o interculturales de los estudiantes son mencionadas en varios de los documentos de estrategia como el principal objetivo de la internacionalización. Las instituciones tienden a describir estas competencias en términos generales, especificando que a nivel de cada programa se realizará una elaboración más a fondo. La mayoría de las instituciones opta por enfocarse específicamente en las competencias internacionales e interculturales para cada programa y son cautelosas al momento de implementar una política institucional centralizada. Varios planes políticos explícitamente mencionan que el contexto de un programa de estudio es esencial al momento de determinar competencias internacionales e interculturales relevantes. Las instituciones que sí formulan competencias a menudo no distinguen entre las competencias internacionales e interculturales. Ejemplos de tales competencias incluyen: (1) una actitud atenta e inquisitiva, (2) efectividad intercultural y comunicación, (3) conocimiento de idiomas extranjeros, (4) flexibilidad y la habilidad de aplicar conocimiento y (5) la habilidad de innovar de acuerdo a los estándares internacionales. Esto sirve para demostrar que, junto con los resultados internacionales e interculturales, la internacionalización puede producir resultados generales de aprendizaje, como conocimiento profesional o habilidades personales.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

No todos los estudiantes pueden alcanzar estas competencias únicamente a través de la movilidad. Entre los años 2003 y el 2011, un promedio constante de 22 por ciento de egresados holandeses viajó al exterior durante su programa de estudios mientras que un 78 por ciento se quedó en casa. La internacionalización en casa puede potencialmente alcanzar a todos los estudiantes cuando se implementa

estructuralmente en el currículum.

La cuarta edición de la Encuesta Global del 2014 de la Asociación Internacional de Universidades muestra que, globalmente, un 14 por ciento de las instituciones participantes considera la internacionalización del currículum como la única y más importante actividad de la internacionalización. Una de las razones principales por las que podría darse esto es el hecho de que el enfoque en el currículum hace que la internacionalización sea el tema principal de la educación.

Los planes de política institucional en los Países Bajos mencionan muchos tipos de internacionalización a llevarse a cabo dentro del país, tales como invitar académicos extranjeros, participar en proyectos internacionales, ofrecer módulos de habilidades interculturales y adaptar componentes de los programas de estudio para incluir diferentes perspectivas interculturales sobre un tema específico. En general, las instituciones holandesas no consideran que la internacionalización en casa sea una alternativa literal para la movilidad, sino que están inclinadas a ver estos enfoques como algo complementario.

Sin embargo, esta relación entre ambas caras de la moneda de la internacionalización, no se ve reflejada en los documentos sobre las políticas. De hecho, pocas instituciones formulan una estrategia de internacionalización dentro de la casa que sea coherente y detallada o desarrollan herramientas de monitoreo. Además, una falta de tiempo o recursos financieros son un obstáculo para la implementación en varias de las instituciones. No obstante, estas en ningún caso son las únicas razones para el modesto nivel de internacionalización que presentan algunas instituciones de educación superior holandesas.

PERSONAL DOCENTE

La preparación del personal docente parece ser clave en el éxito de las estrategias de la internacionalización ya que los profesores son esenciales para desarrollar y llevar a cabo cambios en el currículum. Sin embargo, uno de los resultados que más llama la atención del análisis sobre los documentos de las políticas de las 54 instituciones de educación superior de los Países Bajos que reciben financiamiento público, es que los profesores reciben poco entrenamiento en la internacionalización de la educación. Hay falta de enfoque en el desarrollo de las competencias necesarias que requieren los empleados para la exitosa implementación de la internacionalización en actividades llevadas a cabo dentro del país. Algunos profesores, por ejemplo, tienen dificultades integrando los variados contextos culturales presentes en una sala de clases internacional.

Las políticas institucionales internacionales dedican poca atención al desarrollo de competencias de sus académicos y del cuerpo docente para prepararlos en la implementación de varias formas de internacionalización dentro del país. Incorporar la internacionalización como un componente fijo de los programas de profesionalización de los académicos tales como la Cualificación Básica de Enseñanza (BKO por sus siglas en inglés) en los Países Bajos, puede abrir la mente de los profesores a las posibilidades que la internacionalización les ofrece. Algunas instituciones ya han llevado esta idea un poco más lejos y han desarrollado un módulo extra voluntario siguiendo el modelo de la Cualificación Básica de Enseñanza. Tal módulo ofrece a los profesores herramientas concretas para hacer que la internacionalización apoye sus métodos de enseñanza específicos y sus objetivos. Además ayuda al cuerpo docente a tener una nueva percepción sobre las potenciales experiencias de aprendizaje ofrecidas por la internacionalización.

UN GRAN POTENCIAL

En general, pareciera que el concepto de sala de clases internacional en las instituciones de educación superior holandesas, está enfocado principalmente a estudiantes talentosos del extranjero. En algunos casos, el hecho de que los estudiantes holandeses puedan mejorar sus competencias internacionales e interculturales en una sala de clases internacional es casi visto como un efecto secundario.

La mayoría de las instituciones opta por enfocarse específicamente en las competencias internacionales e interculturales para cada programa y son cautelosas al momento de implementar una política institucional centralizada.

Se puede, por lo tanto, alcanzar niveles más altos de competencia internacional e intercultural si las instituciones crean de manera consciente situaciones controladas que lleven a la colaboración intercultural y a la utilización del conocimiento internacional específico de los estudiantes.

Otras actividades que parecieran ofrecer un gran potencial para desarrollar competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, y sin embargo son

mencionadas solo raramente en otros documentos sobre políticas de educación, son los proyectos de movilidad virtual y de cooperación en el desarrollo. Los proyectos de movilidad virtual han sido desarrollados en varias instituciones durante los últimos cinco a diez años. Sin embargo, esto no se refleja en la atención que se le da a esta actividad en los planes institucionales. Aquellos que son activos en esta área son modestos en referirse a los proyectos en términos de fuentes para construir competencias en los estudiantes holandeses.

UN MARCO DE POLÍTICAS

La mayoría de las instituciones de educación superior holandesas específicamente menciona la importancia de las competencias internacionales e interculturales para los estudiantes en sus estrategias institucionales. Además, la internacionalización en casa recibe una justa cantidad de atención en estos documentos. Sin embargo, el concepto va a beneficiarse de más claridad y posiblemente de un marco institucional. Las políticas institucionales podrían incluir medidas especificando que todos los programas de estudio debieran incorporar competencias internacionales e interculturales relevantes. El método apropiado para examinar estas debiera entonces ser especificado en las políticas institucionales. Además, las políticas pueden seguir elaborándose definiendo claramente términos como internacionalización curricular, programas de estudios con orientación internacional y sala de clases internacional.

El gobierno holandés quiere aumentar el número y el impacto de las actividades enfocadas a la internacionalización en la educación superior en casa. Sin embargo, aunque cualquier marco nacional para la internacionalización puede incluir indicaciones, medios y métodos, es más importante que este de la suficiente libertad para que los programas de estudio experimenten y descubran qué formas de internacionalización (en casa) se adecuan al perfil de cada programa específico.

Las políticas institucionales podrían incluir medidas especificando que todos los programas de estudio debieran incorporar competencias internacionales e interculturales relevantes.

El enfoque en las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes puede ser potenciado

por el gobierno holandés a través de la promoción de programas de estudio e instituciones que postulen a una función distintiva (de calidad) para la internacionalización de la Organización de Acreditación Flamenco-Holandesa. El núcleo del marco de evaluación para la certificación son los resultados de aprendizaje internacional e intercultural definidos por el programa. La ventaja de este modelo es que apoya e incluso estimula la internacionalización de programas específicos. Esto permite que exista un grado óptimo de “valor agregado” de la internacionalización, relevante a las características únicas de un programa, mientras se emplea un marco que puede aplicarse a todos los programas.

En una sociedad donde las instituciones de educación superior tienen un alto nivel de autonomía, como sucede en los Países Bajos, las políticas nacionales de internacionalización necesitan no solamente reflejar los objetivos económicos nacionales, sino ante todo necesitan reflejar las tareas principales de las instituciones de educación superior para ser efectivas. ■

Cambio ideológico en la internacionalización del sistema de educación superior indio

MONA KHARE

Mona Khare es profesora en el Centro de Investigación de Políticas en Educación Superior: Departamento de Planificación de la Educación, Universidad Nacional de Planificación y Administración de la Educación, Nueva Delhi. Correo electrónico: monakhare@nuepa.org

La economía en auge de India en los últimos años ha sido apoyada por un rápido y creciente sector de servicios, mayor participación en los mercados globales, una clase media que aumenta rápidamente y una población juvenil que crece explosivamente. Con una cohorte de edad universitaria en India que se proyecta alcance los 400 millones para el año 2030, la comunidad internacional ve a India como un socio importante en el desarrollo de la educación. La opinión global se sostiene a través del enfoque del duodécimo Plan Quinquenal en curso, al hacer de India un centro de educación regional a través de la promoción de mayores colaboraciones internacionales.

Este es el resultado lógico de aumentar la globalización e internacionalización de la educación en todo el mundo, así como el deseo de India de surgir como un centro de educación regional, como parte de su estrategia para fortalecer su presencia regional tanto económica como políticamente.

AUMENTO EN EL INTERCAMBIO Y COLABORACIONES—CAMBIO DE IDEOLOGÍA

La apertura de la economía bajo restricciones financieras en los 90 fue el cambio determinante en la ideología de India desde el “proteccionismo” al “liberalismo” y se refleja en su acercamiento hacia la planificación de desarrollo de la educación. A pesar de que los servicios educacionales aún no son libremente comerciables en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, han surgido rápidamente varias formas de conectarse con la comunidad académica internacional durante la última década aproximadamente. Si bien no hay un plan estratégico explícito para actuar como una fuerza rectora en este aspecto, un cambio en las prácticas de internacionalización se hace evidente. India ya no quiere ser identificada como una “nación receptora”, sino más bien surgir como un socio igualitario. El movimiento de India desde una nación receptora de norte-sur a un socio en sur-sur, norte-sur y cooperación triangular es visto como un gran indicador de su cambio ideológico. Este movimiento se puede entender mediante varios cambios claves en los últimos años.

CO-CREADORES

Los nuevos modos de cooperación en educación internacional consisten en la coinnovación y cocreación en ambas direcciones sur-sur y norte-sur, y asociaciones temáticas bien definidas a largo plazo. La filantropía en la cooperación en educación internacional está siendo reemplazada por colaboraciones intergubernamentales de base amplia y más sistemáticas, lo que se está consolidando después de largos diálogos sobre política entre las diferentes partes interesadas en condiciones mutuamente aceptables y dominios mutuamente beneficiosos. La Iniciativa para el Conocimiento Singh-Obama con los Estados Unidos, la Iniciativa de Educación e Investigación Reino Unido-India, las Meta Universidades indo alemanas, el Consejo de Educación Nueva Zelanda-India y la Iniciativa de Investigación Israel-India son todos ejemplos de este cambio.

India ya no quiere ser identificada como una “nación receptora”, sino más

bien surgir como un socio igualitario.

AUMENTO DE LA PARTICIPACIÓN PRIVADA

La forma tradicional predominante de colaboraciones de investigación que han sido en gran parte el fuerte de las instituciones públicas de gran renombre está cambiando lentamente, con universidades privadas que entran en los memorandos de entendimiento para promover programas de titulación doble y conjunta en los últimos años. Algunos ejemplos son los acuerdos entre la Universidad de Delhi y la Universidad de Massey, Nueva Zelanda, y la Universidad de Jawahar Lal Nehru y la Universidad Victoria, Nueva Zelanda. Aunque hay un aumento en la participación tanto de universidades/instituciones públicas como de privadas en el desarrollo de colaboraciones, las instituciones privadas están tomando la delantera al hacerlo, en particular con los programas de enseñanza. Además, estos acuerdos están sesgados en favor de cursos profesionales y técnicos, por tanto pasando por encima de la mayoría de las instituciones que ofrecen programas académicos generales. La universidad de Manipal con la Universidad de Hochschule Bremende de Ciencias Aplicadas en Alemania; el Instituto de Administración Hotelera, Aurangaba con la Universidad de Huddersfield, Reino Unido; y la Universidad de Shiv Nadar con la Universidad de Carnegie Mellon, Escuela Annenberg de Comunicación son solo algunos ejemplos. Un cambio desde la investigación y formación hacia la enseñanza permitirá que una mayor comunidad estudiantil tenga contacto global. No obstante, con las instituciones privadas liderando la carrera, es probable que estas oportunidades permanezcan restringidas a una pequeña elite. Además, el miedo a que los proveedores de educación privados exploren mejores oportunidades para lucrar vía prácticas colaborativas no reguladas, ignorando calidad y equidad, no es infundado.

ÉNFASIS EN EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO

India no sólo demuestra interés por aprender de las mejores prácticas fuera del país, sino que también busca explotar su propia ventaja comparativa en ciencia indígena, arte y patrimonio cultural. Ahora también está participando activamente en compartir conocimiento y experticia en lo que respecta a los desafíos globales como la crisis energética, seguridad alimentaria, desarrollos en biociencias y biofarmacia, degradación ambiental y problemas de salud y sustento. La educación profesional y el desarrollo de habilidades, liderazgo institucional, multilingüismo y la generación de capacidad en lenguas extranjeras son también áreas emergentes de interés. La evidencia de estos

desarrollos se puede observar en las alianzas del consejo de competencias en el sector industrial entre Australia e India, junto con el creciente interés en el modelo universitario de la comunidad estadounidense.

Es probable que el alcance de estas iniciativas se expanda con instituciones paraguas como la Asociación de Universidades Indias convirtiéndose en miembro en asociaciones paraguas similares de otras naciones (ej. Movilidad Universitaria en la Región del Océano Índico, la Red Mundial de Universidades para la Innovación, Cataluña, España; la Federación Internacional de Deportes Universitarios; la Federación Asiática de Deportes Universitarios) para fomentar mayor sinergia y promover cooperación en una selección más amplia de nuevas áreas, tales como innovación, deportes, reconocimiento mutuo de títulos, administración universitaria, etc.

Un estricto monitoreo y gobernanza, con una intervención del gobierno estratégica para proveer indicaciones claras y resultados medibles para todas estas iniciativas de colaboración, es imprescindible.

FOCO REGIONAL

El deseo de India de surgir como un centro de educación regional es evidente pensando que de los 12 programas de intercambio educacional y memorando de entendimiento a nivel nacional firmados durante los últimos tres años, 8 se concentran en las regiones de Asia y África. La información que se encuentra disponible revela que, de los 28.000 estudiantes extranjeros de alrededor de 140 países que estudian en India, un gran número de ellos es del sur en vías de desarrollo. India también se está expandiendo en la región a través de su red de educación a distancia. La universidad abierta más grande de India, Universidad Abierta Nacional Indira Gandhi, tiene casi 300 centros de estudios en 28 países, la mayoría ubicados en África, Asia Central y la región del Golfo Pérsico. Lo que merece especial atención aquí es el desarrollo de centros/universidades multinacionales de educación regionales, como la Universidad de South Asia (establecida por naciones miembros de la Asociación para la Cooperación Regional del Sur de Asia y el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, nombrado como instituto de categoría 1 de la UNESCO en la región

Asia y el Pacífico) así como también la Universidad Virtual India-África. El propósito de tales instituciones es trabajar conjuntamente en asuntos e inquietudes de interés común de manera más integrada y proporcionar una plataforma multicultural y multilateral tanto para estudiantes como para académicos de los países vecinos.

OBSERVACIONES FINALES

Tanto el número como las dimensiones de las colaboraciones internacionales se han incrementado, con India que adopta un enfoque más abierto después de los años 90. Sin embargo, en el recién descubierto frenesí por internacionalizar la educación superior y la “condición de marca” que acompaña a un título extranjero en la sociedad india, varias universidades extranjeras de menor calidad (incluso sin acreditar) han encontrado su camino hacia tierras indias. Un estricto monitoreo y gobernanza, con una intervención del gobierno estratégica para proveer indicaciones claras y resultados medibles para todas estas iniciativas de colaboración, es imprescindible. El deseo de India de surgir como un socio igualitario está sujeto a parámetros de calidad. Es probable que la baja en la calidad de la educación superior de India

Un cambio desde la investigación y formación hacia la enseñanza permitirá que una comunidad estudiantil mayor tenga contacto global, pero con las instituciones privadas liderando la carrera, es probable que estas oportunidades permanezcan restringidas a una pequeña elite.

actúe como un importante freno para las instituciones y universidades de marca líder. Así también, a nivel interno la brecha de calidad a través de una serie de proveedores de educación superior puede llevar a una mayor polarización, ya que sólo las instituciones buenas y altamente posicionadas serían capaces de cosechar los beneficios de la internacionalización. Esto puede tener implicaciones a largo plazo de segregación social que surgen del “empobrecimiento académico global.”

Las intenciones visibles de acelerar el proceso de internacionalización de India ahora requieren una dirección política clara. Con el muy debatido Proyecto

de Ley de Instituciones de Educación Extranjeras 2010 todavía esperando para ver la luz del día, acompañado de cambios en el ministerio, la ambigüedad empaña el futuro. No obstante, una cosa es segura: no hay vuelta atrás, sino que sólo queda aprovechar las oportunidades recién descubiertas, ya que tanto las aspiraciones como las necesidades internas son altas. La elaboración de estrategias para la internacionalización en tres niveles (global, nacional e institucional) respaldadas por una rigurosa iniciativa de desarrollo de competencias para llevar esto a la práctica, puede ayudar a llevar esta marcha hacia adelante. ■

La internacionalización de la investigación en Arabia Saudita: la adquisición de un privilegio cuestionable

MANAIL ANIS AHMED

Manail Anis Ahmed es profesional en gestión de la educación. Actualmente, ejerce como especialista superior de subvenciones en el Instituto de Consultoría e Investigación en la Universidad Effat, una universidad privada para mujeres en Yeda, Arabia Saudita. Correo electrónico: manailahmed@gmail.com

Como parte de esta ambición de crear una “economía del conocimiento” y finalmente diversificar estas fuentes de ganancias, Arabia Saudita ha estado trabajando activamente para estimular la realización de investigaciones. El reino es joven y el sistema universitario y de educación superior lo son aún más. Dado que este se enfocó inicialmente en construir escuelas y más tarde instalaciones de educación superior, no fue capaz de realizar investigaciones académicas sino hasta recientemente. Sin embargo, las actividades de investigación han dado un gran impulso en los últimos años. El país ha dado pasos agigantados en este ámbito con la construcción de varias instituciones de educación superior e instalaciones para la investigación.

EL ROL DEL RANKING

Ligada a la carrera de creación de nuevas universidades y otras instituciones educacionales ha estado la búsqueda

de la calidad. Aunque fuertes sistemas nacionales que garantizan la calidad (como la Comisión Nacional para la Acreditación y Evaluación Académica) han surgido, existe también la necesidad de comparar más sistemas globales y públicamente visibles. Dado que los rankings globales han ganado aceptación generalizada y se han convertido en la forma dominante de generadores de información orientados al consumidor, las universidades sauditas han estado preocupadas últimamente por aparecer en estas listas.

El informe de Andrejs Rauhvergers “Ranking global de las universidades y su impacto” encargado por la Asociación de Universidades Europeas en el 2011 dice: “Un problema o ‘consecuencia no deseada’, como se llaman algunas veces al impacto negativo de los rankings, es que tanto la sociedad y los responsables de formular políticas tienden a juzgar toda la educación superior mundial bajo los estándares que los rankings emplean para identificar las mejores universidades de investigación, en vez de aplicar uno de los principios fundamentales que garantizan la calidad: el principio de idoneidad para el propósito.” Y continúa: “Así, una ‘consecuencia indeseada’ de las tablas de clasificación mundial es que las instituciones de educación superior con otras misiones que no sean ser de las mejores universidades de investigación quizás tengan que justificar nuevamente su perfil en un período en que la diferenciación de misiones se encuentra en el lugar principal de los programas de la educación superior a lo largo de Europa.”

Generosos incentivos financieros a expensas de las empresas de investigación locales

Este problema se vuelve inmediatamente visible en el caso de las universidades sauditas. Considerando que la primera universidad en el país fue recién establecida en 1957 y que existe una imperiosa necesidad de educar a la creciente población de jóvenes para que se incorporen eficazmente al mundo laboral y se vuelvan miembros productivos de la sociedad, además existe presión por parte de las instituciones del país para publicar resultados de investigación en inglés que puedan ser empleados por varios de los diferentes sistemas de ranking universitario internacional.

Quizás sería más recomendable una internacionalización de la investigación en las universidades sauditas más exhaustiva, dando más valor al conocimiento local y a los métodos nativos de producción y transmisión del conocimiento.

BENEFICIOS, RIESGOS Y CONTROVERSIAS

En ese tipo de situaciones, ha tenido lugar una internacionalización predeterminada de la investigación, quizás una internacionalización más rápida de lo que era posible o incluso deseable, en el desarrollo del resto de las instituciones sauditas. Esta internacionalización ha recogido grandes recompensas con respecto al aumento de la realización de investigaciones del país. De hecho, tres universidades públicas de Arabia Saudita han aparecido en varios rankings internacionales en la última década, mientras que otras, grandes y pequeñas, se van abriendo camino para también formar parte de estos rankings.

Un aspecto interesante de esta internacionalización basada en la investigación es que hasta ahora se ha enfocado en las áreas de las ciencias de la vida, ciencias naturales, ciencias de la información y de la ingeniería (las humanidades no se encuentran presentes y las ciencias sociales son pocas y se quedan atrás). Pero el aspecto más problemático de la internacionalización es que las instituciones, grandes y chicas, están asignando (y desembolsando) proporciones sustanciales del presupuesto destinado a la investigación para invitar investigadores internacionales altamente reconocidos para que publiquen con la institución registrada como la segunda afiliación del investigador. Esta práctica fue recalcada en un controversial artículo de la revista *Science* en diciembre del 2011 y ha sido desde entonces ampliamente considerada problemática tanto en foros locales como globales. Los contratos ofrecidos por estos “investigadores en visita”, “colegas de investigación” o “socios internacionales” generalmente requieren un número mínimo de publicaciones por cada período de contrato, y sólo un requerimiento mínimo de presencia física en la institución anfitriona.

EL PRECIO DEL “CAPITALISMO ACADÉMICO”

Mientras que algunos académicos se burlan de la práctica de pagar a otros para hacer parecer que la propia institución hizo el trabajo, otros piensan en ella meramente como

otro aspecto del capitalismo: ser capaz de comprar el mejor talento global pagando grandes sumas de dinero por él y en el proceso obtener crédito por la realización de investigaciones. La práctica de contratar investigadores prolíficos y altamente reconocidos internacionalmente para estimular la reputación de las investigaciones de cualquiera sea la institución, continúa siendo discutida. Sin embargo, este debate trae a la luz los problemas asociados con la urgente internacionalización de la investigación en un país como Arabia Saudita.

Los resultados deseables más ampliamente aceptados de la internacionalización de la educación superior (es decir el intercambio de personas, conocimiento, ideas y sistemas de producción de investigación que traspasan fronteras) han sido en este caso complementados por una solución muy sencilla en lo que respecta a la producción y desarrollo de investigaciones. Es una cosa invitar académicos e investigadores extranjeros para que ayuden a construir una cultura de investigación nativa, vibrante y sustentable que eventualmente pueda progresar sin necesidad de pedir ayuda exterior. Y es otra muy distinta reemplazar la producción de investigación local e incorporar recursos extranjeros que poco han otorgado al desarrollo de la investigación en la institución anfitriona o en país más allá de su coautoría. Así, la internacionalización de la investigación en Arabia Saudita no está libre de controversia.

A MITAD DE CAMINO

Quizás sería más aconsejable una internacionalización más gradual y exhaustiva tanto de la enseñanza como de la investigación en las universidades sauditas. Esto incluiría una apertura a los modelos tradicionales de producción de investigación (como la documentación de historias orales y el reconocimiento de recursos verificables de investigación histórica en cadena) y dar más valor al conocimiento local y a los métodos nativos de producción de conocimiento y transmisión. El reinado también podría beneficiarse aún más de la desviación de recursos para apoyar la investigación producida localmente: entregando entrenamiento riguroso en métodos de investigación internacionales, patrocinando las traducciones al inglés de los resultados de las investigaciones árabes y, en el proceso, educando a los investigadores saudíes sobre la importancia de evaluar a sus pares, de la influencia académica a través de las citas, y finalmente de la producción de investigaciones de alta calidad siguiendo los estándares internacionales.

Al realizar lo mencionado anteriormente, Arabia Saudita sería capaz de construir gradualmente una cultura de investigación local fuerte, creando un espacio válido para la producción de investigación que reconoce las diferencias

en los métodos de investigación internacionales, mientras va incorporando mejores prácticas en el mundo académico en todo el mundo. Dado el fuerte apoyo estatal, y teniendo en cuenta el potencial inherente de la naciente empresa de investigación del país, una cultura de investigación propia definitivamente no está lejos del futuro saudí. ■

Nuevas direcciones para la internacionalización de la educación terciaria en el Caribe y América Latina

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Jocelyne Gacel-Ávila es investigadora del Sistema Nacional de Investigación Mexicano, profesora del Programa de Doctorado en educación superior, decana asociada en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Guadalajara y actualmente presidenta de AMPEI, México. Correo electrónico: jgacelav@gmail.com

Para el Caribe y América Latina, como otras regiones, la internacionalización es una estrategia clave para la transformación y mejora de la educación terciaria, en términos de educar a los egresados con las habilidades interculturales y cognitivas que se necesitan para una economía y sociedad cada vez más conectadas a nivel global. La pregunta clave es si realmente la internacionalización se está usando para ayudar a la región a realizar las transformaciones que se necesitan para la educación terciaria. Los principales hallazgos de la Encuesta Global para la Internacionalización de 2014, que llevó a cabo la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) el 2014, da algunas indicaciones.

EQUILIBRIO, PROGRESO Y DESAFÍOS

La encuesta de IAU muestra algunas nuevas e interesantes tendencias en el Caribe y América Latina. En particular en cuanto a los propulsores externos para la internacionalización, las políticas gubernamentales ocuparon el primer lugar por sobre la demanda empresarial e industrial, en sintonía con los hallazgos globales. Esto se contradice con la encuesta de 2010, donde ésta última ocupaba el primer lugar, y refleja lo débil que era la per-

cepción sobre el apoyo del gobierno en aquel entonces, la colaboración entre la industria y el gasto en educación terciaria es notablemente bajo en la región. También se ha informado sobre un aumento en el financiamiento y apoyo gubernamental, mostrando un cambio en las tendencias, en la encuesta del Caribe y América Latina de 2010 el financiamiento gubernamental resultó ser el más bajo del mundo. Ambos avances son definitivamente positivos y confirman un aumento en el interés público por fomentar la internacionalización de la educación. Otro nuevo elemento (principalmente debido al desarrollo de rankings regionales y nacionales) es que los rankings internacionales son reconocidos como parte de los tres propulsores principales, de la internacionalización en el Caribe y América Latina. En el pasado, tradicionalmente la región ignoraba este fenómeno.

Esa parte del mundo es la única región que reporta una red internacional mayor de investigadores/cuerpo docente como el principal beneficio de la internacionalización. Esto confirma los resultados anteriores, como en el estudio del Banco Mundial de 2005 sobre internacionalización de la educación superior, en el cual la comunidad académica se siente más bien desconectada del resto del mundo.

A nivel institucional, las instituciones participantes consideran que su principal riesgo es que las oportunidades internacionales son accesibles sólo para estudiantes con recursos financieros, seguido por la dificultad para regular a nivel local la calidad de las ofertas de programas extranjeros. Para la sociedad, el principal riesgo que se percibe es una distribución desigual de los beneficios de la internacionalización y brechas de crecimiento entre las instituciones de educación superior dentro de los países. Ambas respuestas sugieren que la internacionalización se percibe

Aunque parece que las prioridades cambian con los años, estos resultados expresan una preocupación sobre la potencial desconexión entre el rol de la educación superior como un bien público y como un producto comercial.

como un factor de mayor desigualdad entre individuos e instituciones dentro de una región que ya muestra altos niveles de preocupación en esta materia. Otra pre-

ocupación se expresa hacia los proveedores extranjeros, que están aumentando en la región debido al insuficiente acceso que provee el sector público. En el 2010, la fuga de cerebros se posicionó como el riesgo de mayor importancia, mientras que en el 2015 la pérdida de identidad cultural se identificó como la principal amenaza. Aunque parece que las prioridades cambian con los años, estos resultados expresan una preocupación sobre la potencial desconexión entre el rol de la educación superior como un bien público y como un producto comercial.

Con respecto a las prioridades regionales para la cooperación, Europa y América del Norte se posicionan en primer lugar en igualdad de condiciones, el Caribe y América Latina segundo y Asia tercero. La región fue elegida segunda en importancia por América del Norte, pero no entre las primeras tres prioridades de Europa. Como ocurrió en la anterior encuesta de IAU, ninguna región eligió esta parte del mundo como su primera prioridad, incluso esta misma región. Esto refleja los hallazgos previos, que se centran más en América del Norte y Europa que en su propia región y el resto del mundo.

La máxima prioridad para la internacionalización del currículo es el aprendizaje de idiomas, una consecuencia lógica de la deficiencia en esta área. El Caribe y América Latina también aparecen como la región con indicadores más bajos de programas de doble titulación y conjunta. Si bien esta es una modalidad en pleno crecimiento alrededor del mundo, sólo el 29 por ciento de estas instituciones reportan tener planes de titulaciones conjunta, y el 34 por ciento de programas de doble titulación, en contraste con el promedio mundial de 41 por ciento y 44 por ciento, respectivamente. Son notables las estrategias insuficientes de la región para reclutar estudiantes y académicos internacionales, lo que resulta en uno de los porcentajes más bajos del mundo de estudiantes y académicos internacionales.

Esta región reporta el porcentaje más bajo de instituciones que tienen políticas de internacionalización implementadas (6% más bajo que el promedio mundial); y, por consiguiente, tiene el porcentaje más alto de instituciones que actualmente están preparando estrategias/políticas para la internacionalización (6% más alto que el promedio mundial). Esto confirma una mayor conciencia sobre los esfuerzos que se deben hacer para este fin. Esta región también reporta tener las oficinas internacionales menos institucionalizadas y profesionalizadas, lo que está en línea con otros estudios, como el informe sobre cooperación internacional de 2011 entre México y la Unión Europea. Esta situación puede limitar el potencial y viabilidad de las estrategias de internacionalización.

Estos destacados hallazgos definitivamente muestran una tendencia positiva en los procesos de internacionalización del Caribe y América Latina. El progreso se ha logrado en movilidad estudiantil y cuerpo docente. Los programas de beca de gran escala para estudios de postgrado en el extranjero y las redes de contacto para académicos son la máxima prioridad. El aprendizaje de idiomas, luego de haber sido una de las principales barreras por años, se ha transformado en máxima prioridad. Los gobiernos han aumentado el apoyo y financiamiento, y las instituciones están en el proceso de mejorar o crear sus estructuras organizacionales para la internacionalización.

No obstante, si se compara con otras regiones en desarrollo, Asia o incluso África, la región aún se encuentra rezagada en términos de apoyo financiero, movilidad estudiantil y cuerpo docente, internacionalización del currículo, estructuras organizacionales y profesionalización del personal. Pero nuestra principal preocupación para el futuro es que los esfuerzos se centren principalmente en estrategias individuales (movilidad) y no suficientemente en estrategias sistémicas (currículo, investigación y perfiles del cuerpo docente). Sin negar el valor positivo y transformativo de tales acciones, éstas sin embargo han demostrado ser insuficientes para hacer una contribución decisiva a la transformación del sector. Esto podría sugerir una falta de conceptualización de parte de aquellos que toman las decisiones del potencial transformativo de la internacionalización integral, en términos de innovación, calidad y relevancia. Además, una desventaja importante para la internacionalización podría yacer en la cultura política y estilos de gestión tanto a nivel institucional como a nivel de sector. Aquí, generalmente se privilegian estrategias y acciones a corto plazo, mientras que la internacionalización requiere de planificación a mediano y largo plazo. Además, otras áreas (tales como el aumento en el acceso, equidad, calidad, relevancia y producción de conocimiento) también necesitan urgentemente apoyo en todo los niveles. ■

Compromiso institucional en la internacionalización de la educación superior: Perspectivas de Kazajistán

AISI LI Y ADIL ASHIRBEKOV

Aisi Li es investigadora de posdoctorado de la Escuela de Posgrado de Educación, Universidad Nazarbayev, Astana, Kazajistán. Correo electrónico: li.aisi@nu.edu.kz

La internacionalización se ha vuelto cada vez más importante en las estrategias de desarrollo de la educación superior nacional e institucional. Kazajistán no es la excepción: desde la década de los noventa, el país ha entrado en un periodo de reforma, con la internacionalización representando un componente vital de este proceso. En 2010, Kazajistán formó parte como miembro titular del proceso de Bolonia, indicando una nueva fase de internacionalización de su sistema de educación superior. Estos nuevos desarrollos iniciados desde arriba, no fueron necesariamente recibidos con los brazos abiertos en el nivel institucional. Varios desafíos han surgido en los años recién pasados, desde la falta de capacidad en las instituciones individuales hasta la disyuntiva de las estrategias a niveles nacionales e institucionales.

Con el objetivo de generar ideas en el nivel de compromiso en las instituciones individuales con la internacionalización de la educación superior en Kazajistán, la Escuela de Estudios de Postgrado de la Universidad Nazarbayev está efectuando un proyecto de investigación de tres años, fundado por el Ministerio de Educación y Ciencias de la República de Kazajistán. Aunque el proyecto está sólo en su primer año, los hallazgos iniciales son indicativo de temas claves para la internacionalización del sector de educación superior de Kazajistán.

LA CANTIDAD POR SOBRE LA CALIDAD

La reforma invita a los resultados—aunque muchas veces no está claro cómo medirlos. Del mismo modo, plantea complejas cuestiones sobre cómo evaluar el grado de internacionalización y su éxito (o fracaso). No es de sorprender que los encargados de la política fiscal y los líderes institucionales kazajos han optado por medir estadísticamente los resultados de internacionalización, dado que se asume que las estadísticas entregan respuestas sólidas en materia de inspección.

La movilidad estudiantil y docente se encuentra en el centro de la estrategia de internacionalización de Kazajistán, con un objetivo nacional de 20 por ciento de estudiantes con este fin para el 2020, como se articula en la Estrategia para la Movilidad Académica en la República de Kazajistán para 2012-2020 y apoyado financieramente por las Becas de Movilidad Académica del país. Sin embargo, en la realidad, diferentes partidos pueden interpretar la movilidad de modo distinto. Como señala un alto dirigente universitario, salir al extranjero está generalmente asociado con visitas turísticas y no con la adquisición de conocimiento y habilidades. Asimismo, se descubrió anteriormente que algunas universidades utilizan los fondos gubernamentales para enviar a los estudiantes al extranjero meramente para realizar cursos de idiomas o visitas a las universidades, sólo para cumplir la cuota ministerial de movilidad estudiantil. El gobierno kazajo ha aprendido una lección en este asunto y creó posteriormente el Centro de Programas Internacionales para la supervisión y el control de calidad de estas becas.

Por otro lado, la mayoría de los encuestados de las oficinas internacionales citaron el número de socios internacionales y miembros de facultades extranjeras como ejemplos exitosos de internacionalización en sus instituciones. No obstante, nuestras entrevistas con rectores de universidades señalaron que no todos los acuerdos internacionales fueron puestos en marcha y muchos se volvieron inactivos con la ausencia de un plan explícito. Aun cuando las cifras puedan sorprender, se desconoce el real impacto de estos factores.

CENTRALIZAR O NO CENTRALIZAR

En Kazajistán, la presión por internacionalizar viene desde arriba. Durante nuestras entrevistas, los dirigentes universitarios reclaman sobre las restricciones impuestas por el gobierno sobre las prácticas de internacionalización, desde presupuestos, plazos y objetivos centralizados. Acusan una escasa cooperación con el ministerio por dificultar los proyectos internacionales, así como la falta de autonomía. Paradójicamente, estos mismos dirigentes que quieren una mayor autonomía también critican al gobierno por no proveer suficientes instrucciones paso a paso para la implementación de estrategias de internacionalización. De este modo, mientras piden autonomía del gobierno, al mismo tiempo las instituciones de educación superior habitualmente quieren regulación y dirección integral.

ESCASEZ DE PROFESIONALES CALIFICADOS

Lo que está estrechamente relacionado a la dependencia de la instrucción del gobierno es la falta de profesionales

capacitados en internacionalización. Nuestra investigación muestra que mientras la mayoría de las universidades tienen oficinas dedicadas a la internacionalización, algunas carecen de profesionales especializados en actividades internacionales y algunas oficinas internacionales de las universidades no poseen las habilidades necesarias para iniciar o sustentar la cooperación internacional. Incluso actividades comunes, vitales para cumplir función fundamental, tales como la composición de correos electrónicos formales de negocios en inglés, presentan obstáculos para muchas oficinas internacionales. Es evidente que son necesarias más oportunidades de capacitación tanto domésticas como internacionales para el equipo en las dichas oficinas.

Hay varios profesionales altamente calificados en el mercado laboral de Kazajistán. Sin embargo, como señalaron quienes respondieron en el estudio, las instituciones de educación superior a menudo salen perdiendo en la feroz competencia contra otros sectores. Las instituciones regionales enfrentan una situación aún más grave cuando se trata de recursos humanos. Un encuestado mencionó que las instituciones regionales no proporcionan programas académicos relacionados con la internacionalización (p. ej. relaciones internacionales), de este modo, se restringe en mayor medida la oferta de profesionales calificados en el mercado laboral local. Sumado al hecho que los jóvenes tienden a buscar empleo en áreas metropolitanas, tales como Astana y Almaty, las instituciones regionales están severamente en desventaja al momento de reclutar candidatos calificados capaces de promover la internacionalización.

LA DISTANCIA IMPORTA

La distancia importa cuando se trata de cooperación internacional, por lo menos en el caso de Kazajistán. Nuestro estudio muestra que existe una disyuntiva en las estrategias de internacionalización entre los niveles gubernamentales e institucionales. El gobierno expresamente se inclina por el resto de Europa, como queda demostrado en la participación de Kazajistán en el proceso de Bolonia. Aunque los dirigentes universitarios nos indicaron que idealmente preferirían asociarse con instituciones europeas o estadounidenses, también mencionan que la realidad actual es que la movilidad estudiantil y docente, así como la cooperación transfronteriza, está fuertemente concentrada en Rusia, en otros países postsoviéticos y en países vecinos.

Al mismo tiempo, las universidades de Kazajistán son conscientes de su ventaja comparativa en su oferta de educación superior entre los países de Asia Central.

Los participantes de nuestro estudio mencionaron que el reclutamiento de estudiantes extranjeros no debería concentrarse exclusivamente en los países europeos. En lugar de eso, se debería prestar mayor atención en atraer más estudiantes a los países vecinos. Está aún por verse si esta demanda institucional encaja en la estrategia nacional y, de esta manera, gana apoyo del gobierno.

LA BRECHA LINGÜÍSTICA

El idioma también puede generar un sentido de distancia: se informa que el dominio escaso en idiomas extranjeros, particularmente en inglés, es otro importante obstáculo para la internacionalización. Los participantes de nuestro estudio con frecuencia mencionaron esto como un obstáculo en varios niveles: por ejemplo, la movilidad estudiantil y docente, la colaboración en materia de investigación y las operaciones de las oficinas internacionales. Esto también se extiende a la falta de disponibilidad de programas de idioma inglés en instituciones kazajas, así como también de personal docente calificado. En cambio, los participantes que informaron destacarse en idiomas extranjeros ven esto como una fortaleza para desarrollar asociaciones internacionales. Los rectores de aquellas instituciones rezagados en idiomas extranjeros dicen que están llevando a cabo investigaciones para mejorar el dominio de idiomas como un paso importante para alcanzar la internacionalización.

DIÁLOGO ABIERTO Y COOPERACIÓN

Los factores antes mencionados ciertamente no cubren cada aspecto del proceso de internacionalización de la educación superior en Kazajistán y estas cuestiones serán examinadas en nuevas investigaciones de nuestro proyecto. Aun así, se pueden observar áreas claves de desafíos potenciales que enfrentan tanto el gobierno como las instituciones de educación superior kazajas. En primer lugar, existe una amplia brecha entre Kazajistán y otros países más desarrollados en materia de internacionalización. En segundo lugar, también se está produciendo un vacío dentro del país entre las instituciones, particularmente entre las metropolitanas y las regionales. El gobierno kazajo ha demostrado su ambición por internacionalizar las instituciones de educación, como queda demostrado en sus políticas y respaldo financiero. Las instituciones de educación superior también se encuentran participando activamente en el proceso. No obstante, se requiere que haya un diálogo más abierto y cooperación más estrecha entre el gobierno y las instituciones para alinear sus visiones y construir mecanismos de apoyo eficaces con el objetivo de conseguir nuevos avances en la internacionalización.

Internacionalización de las universidades japonesas: aprendiendo de la experiencia del programa CAMPUS Asia

MIKI HORIE

Miki Horie es doctora y profesora asociada de Ritsumeikan Internacional, en la Universidad de Ritsumeikan, Japón. Trabajó como académica en visita en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) en Milán durante el otoño del año 2013. Correo electrónico: mhorie@fc.ritsumei.ac.jp

¿Qué ha llevado la internacionalización a las instituciones de educación superior japonesas? Las universidades niponas están experimentando varias reformas y procesos de auto mejora como respuesta a las políticas de internacionalización iniciadas por el gobierno japonés a partir la década de los ochenta. El principal objetivo del gobierno antes del año 2000 consistía en aumentar el número de estudiantes extranjeros. Es por ello que desde entonces comenzó a emprender nuevos enfoques multidimensionales para la internacionalización, incluyendo el fomento de la movilidad estudiantil hacia exterior y la movilidad multilateral, el desarrollo de programas impartidos en inglés y el esfuerzo colectivo para reclutar estudiantes extranjeros. Las universidades respondieron a los requerimientos y las expectativas de varias maneras, siempre dentro del marco del apoyo financiero del gobierno. Mediante esos esfuerzos, las universidades japonesas han acumulado conocimientos y experiencia colectiva.

Una consecuencia significativa de la internacionalización es la mayor conciencia que se ha generado con respecto a la necesidad de aplicar modelos pedagógicos alternativos (como los esquemas experienciales, activos y colaborativos), que proporcionen a los estudiantes ambientes más efectivos y eficientes en ambientes de aprendizaje multiculturales. Un ejemplo es la política llamada CAMPUS Asia o “Acción Colectiva para el Programa de Movilidad de Estudiantes Universitarios en Asia”, el cual desafía a las universidades japonesas a desarrollar programas en conjunto con sus contrapartes chinas y coreanas para promover la comprensión mutua. Esta es

la primera iniciativa gubernamental entre Japón, China y Corea, que busca educar a los jóvenes en conjunto. Estos tres gobiernos de manera conjunta seleccionaron diez propuestas de proyecto, es decir, diez consorcios de universidades japonesas, chinas y coreanas, como beneficiarias de las subvenciones.

EL PROGRAMA “LÍDERES DEL ESTE ASIÁTICO”

Después de un año de su implementación, el comité gubernamental responsable de una evaluación interina del programa CAMPUS Asia otorgó el más alto puntaje a uno de los programas de los diez que habían sido seleccionados, el programa “Líderes del Este Asiático” llevado a cabo por la Universidad Ritsumeikan (Japón), la Universidad de estudios extranjeros de Guangdong (China) y la Universidad Dongseo (Corea). Además de la evaluación interina, otro símbolo de éxito yace en el hecho de que los participantes del programa han comenzado a identificarse a ellos mismos como propulsores del cambio y mediadores de la región y del mundo.

La primera característica única de este programa es el fuerte énfasis puesto en un ambiente multicultural y de aprendizaje entre los estudiantes. Los participantes del programa (diez de cada institución, treinta en total) forman una clase y pasan los seis primeros trimestres juntos, como parte de un programa de pre-grado de cuatro años. Pasan el primer periodo en China y repiten el mismo itinerario en el segundo año. Viven y aprenden juntos, a la vez que se les provee entrenamiento intercultural. Por ejemplo, mientras un grupo compartía una pequeña casa tradicional japonesa en Kioto, naturalmente comenzaron a implantar reglas comunes para llevar una convivencia tranquila, más allá de las diferencias culturales que existían en el quehacer diario. Ese intenso escenario motivaba a los estudiantes a aprender a comunicarse de formas constructivas y aceptar varias ideas, en vez de simplemente quejarse o culpar a alguien.

La segunda característica de este programa es que se espera que los estudiantes aprendan los idiomas japonés, chino y coreano al mismo tiempo. Los estudiantes japoneses y coreanos aprenden chino en China mientras que los estudiantes chinos los ayudan con el aprendizaje. Todos estudian una lengua extranjera de la misma manera, y este escenario además fomenta que todos sean empáticos a la hora de enseñar su idioma. No se usa el inglés en este programa.

Se espera que los estudiantes aprendan japonés, chino y coreano al mismo

tiempo. No se usa el inglés en este programa.

La tercera característica tiene relación con el hecho de que sus asignaturas principales son los estudios de la humanidad en Asia oriental desde las perspectivas históricas, culturales y políticas. Tal conocimiento, junto a las habilidades personales que obtienen los estudiantes en la vida diaria, crea una base más sólida y menos intimidante para discutir los conflictos políticos existentes entre los tres países. En el segundo periodo, se discuten las diferencias entre los libros de historia de cada país, enfocándose en la descripción de la invasión japonesa a Corea y China. Los libros de texto coreanos y chinos ilustran varios incidentes en el tiempo de la invasión japonesa, pero los textos japoneses no los cubren mucho. Esto generalmente provoca que exista una brecha en los conocimientos y el tema se vuelve una fuente fundamental de disputas políticas. El programa ayuda a los estudiantes a obtener habilidades y actitudes para superar las dificultades emocionales para discutir tales temas sensibles y alcanzar un mayor nivel de constructivismo en la conversación.

Por último, este programa da a los estudiantes una “segunda oportunidad” y así, la posibilidad de tener una mayor concientización sobre su desarrollo personal. Al terminar el primer año, van nuevamente a China, Japón y Corea. Estar por primera vez en un nuevo ambiente cultural es siempre un desafío, pero en la segunda ronda los estudiantes, con sus recién adquiridas habilidades y actitudes interculturales, prueban lo que no pudieron manejar un año atrás y por ende, se vuelven más conscientes de qué habilidades ganaron en el año anterior.

DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA A FUTURO

El caso descrito anteriormente provee algunas perspectivas para que el programa se implemente a futuro en conjunto con otros programas multiculturales. La nueva subvención del gobierno japonés del año 2014 para la internacionalización exhaustiva estimula a las instituciones a crear programas de grado en conjunto con instituciones de otros países, lo cual es un gran nuevo desafío para las universidades niponas. Operar programas de calidad requiere instruir y coordinar profesorado que entienda por completo los principios pedagógicos y sea capaz de facilitar tal aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases. El director chino del programa “Líderes

del Este Asiático” señaló la importancia que tiene comprender la naturaleza única de las dinámicas grupales entre los estudiantes. El equipo administrativo de Japón apunta que es crucial prestar especial atención a las dinámicas grupales que se crean entre los estudiantes y proveerles varias capacitaciones y asesoramientos. Gran parte del equipo clave de las tres instituciones habla más de dos de los idiomas. Este exitoso modelo es apoyado por un grupo de miembros administrativos y docentes, quienes en principio no necesariamente son expertos en el aprendizaje multicultural de los estudiantes, pero están abiertos y dispuestos a aceptar y comprender el singular proceso de aprendizaje en este contexto. Un desafío para muchas universidades japonesas es encontrar dichos individuos en un nivel práctico, tanto del ámbito académico como del administrativo, para formar un equipo que realmente funcione.

Otro desafío consiste en llevar a cabo una examinación de varias medidas de resultados de aprendizaje, para ilustrar la singularidad del desarrollo de los alumnos en tales programas. Diversas herramientas de medición, como el “Inventario de Desarrollo Intercultural”, están disponibles y son útiles para comprender ciertos aspectos del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, tenemos que dilucidar a qué nivel tales esquemas desarrollados fuera del este asiático son aplicables a los estudiantes del este de Asia y cómo podemos encontrar combinaciones de diferentes esquemas aptas para comunicar al público y al alumnado el resultado y las características de cada estudiante apropiadamente. Además, en Japón existen conocimientos limitados sobre las expectativas sociales y personales de los estudiantes de aquellos países y cómo tales preconcepciones diversifican o no los resultados del aprendizaje de los alumnos. Una examinación más exhaustiva de tales aspectos ayuda a crear programas que son más beneficiosos para cada individuo y así mejorar el impacto de la internacionalización de la educación superior japonesa. ■

La consolidación de la movilidad Erasmus en España durante la crisis económica

ADRIANA PÉREZ ENCINAS

Adriana Pérez Encinas es profesora asistente e investigadora de educación superior de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid, España. Correo electrónico: adriana.perez.encinas@uam.es

El programa Erasmus+ de la Comisión Europea, que está financiado durante el período 2014-2020 e incluye educación y formación así como actividades deportivas y juveniles, está motivando a miles de estudiantes europeos para emprender parte de sus estudios en el extranjero. Ha recibido un aumento de presupuesto significativo (de hecho, 40 por ciento más) sobre lo que fue asignado para el programa Erasmus anterior, lo que en los últimos 25 años ha permitido que más de tres millones de estudiantes estudien en el extranjero como parte de su título de origen. La crisis en España está conduciendo a que miles de estudiantes universitarios decidan forjar un futuro mejor para ellos mismos al llevar a cabo prácticas, parte de sus estudios, su título completo en otros países europeos, o incluso en otros continentes. A pesar de que el tiempo de la beca Erasmus se ha reducido a un semestre y de que muchas familias no pueden costear fácilmente esta carga económica, la movilidad Erasmus se está consolidando como parte del currículo universitario español.

MOVILIDAD ERASMUS DENTRO DEL CURRÍCULO ACADÉMICO

Desde la perspectiva de los estudiantes, existen cuatro razones principales para ser parte del programa durante sus estudios: ampliar sus programas académicos, encontrar un empleo después de sus estudios, mejorar sus competencias en idiomas extranjeros y adquirir experiencia y perspectiva internacionales. Todas estas están relacionadas y ayudan a jóvenes egresados a ingresar al mercado laboral. Un estudio que se llevó a cabo entre 240 estudiantes salientes en la Universidad Autónoma de Madrid (con una tasa de respuesta del 46 por ciento) encontró que el 89 por ciento de los estudiantes encuestados asumía que haber sido parte de un programa de movilidad les ayudaría a encontrar un empleo en el futuro.

En muchas universidades europeas, se incentiva a los estudiantes a completar parte de sus estudios en el extranjero. Bajo el programa Erasmus, los estudiantes están exentos de pagar costos en la universidad de acogida y los créditos que obtienen son reconocidos a través de un acuerdo de aprendizaje firmado por el estudiante, la universidad de origen y la(s) institución(es) de acogida. La Comisión Europea se ha fijado un objetivo del veinte por ciento de estudiantes móviles para el año 2020.

En España, como en otros países, la movilidad Erasmus no es un “período obligatorio en el extranjero” de los programas de estudios académicos de la mayoría de las instituciones de educación superior. El ingreso a las ventanas de movilidad como parte del currículo se realiza principalmente de forma voluntaria y como un asunto de iniciativa del estudiante, facilitado por la institución. Sin embargo, muchos estudiantes están interesados en postular a un programa de movilidad para enriquecer sus currículos y desarrollar competencias que los distinguirán por sobre otros.

LA MOVILIDAD ERASMUS Y LA SITUACIÓN ECONÓMICA

Las últimas cifras publicadas por la Comisión Europea sobre la movilidad de estudiantes Erasmus 2012-2013 revelan que se ha alcanzado un nuevo record, el programa se está haciendo más popular que nunca. Además, esta creciente tendencia en las cifras de movilidad se observa tanto para estudios como para objetivos de práctica,

Más del 25% de la población de España se encuentra sin trabajo y 53,5% de los españoles menores de 25 años nunca ha trabajado.

con las prácticas ahora parte del programa. España ha mantenido su posición de liderazgo como el país que recibe y envía el número más alto de estudiantes Erasmus. En el año académico 2012-2013, 39.249 estudiantes españoles se unieron al programa Erasmus. Si bien esto es un por ciento menos que el año anterior, los datos confirman que la movilidad se está consolidando en las instituciones de educación superior españolas y es una parte implícita pero importante de los programas de estudio, a pesar de la crisis económica.

España parece ser un país que atrae el talento in-

ternacional hacia sus universidades, compañías e instituciones, así como un país lleno de estudiantes dispuestos a adquirir experiencia internacional y mejorar sus currículos. La preocupación principal ahora no es el deseo de los estudiantes para ir al extranjero y explorar nuevos horizontes, sino que el presupuesto insuficiente que reciben para cubrir sus costos de vida en el país receptor. Esto significa que muchas familias españolas deben realizar esfuerzos financieros considerables para cubrir el costo del período de movilidad, para invertir en el futuro de sus hijos.

Adicionalmente, el desempleo es una de las principales preocupaciones de los jóvenes en España. La población de España es de alrededor de 47 millones de habitantes; pero más del 25 por ciento está desempleado; y un 53,5 por ciento de ellos menores de 25 años nunca ha trabajado. Desde este punto de vista, no es sorprendente que los estudiantes busquen oportunidades educativas y laborales en el extranjero que les ayudarán a encontrar un trabajo una vez que hayan regresado a España.

Aun cuando la situación económica y laboral en España no ha mejorado en los últimos años, las postulaciones a Erasmus se han mantenido estables o incluso han crecido. En otras palabras, la movilidad Erasmus se ha consolidado como parte del currículo español a pesar de las dificultades económicas y el desempleo. Éstas son las dos razones clave para motivar a los estudiantes españoles a unirse al programa Erasmus, cuyo principal propósito es visto como un medio para mejorar la empleabilidad de los egresados. ■

¿Cuándo se es un campus filial internacional?

NIGEL HEALEY

Nigel Healey es profesor y pro vicescanciller (internacional) en la Universidad de Nottingham Trent, Reino Unido. Correo electrónico: nigel.healey@ntu.ac.uk

Para un exalumno de la Universidad de Nottingham, conducir en el campus filial de esta universidad en Malasia es una experiencia surreal. Rodeado de selva tropical, surge una conocida silueta blanca— una torre con reloj sobre el emblemático Edificio Trent, con vista a un enorme lago—. A pesar del calor y humedad,

el campus en Semenyih luce y se siente como una extensión de la Universidad de Nottingham, reforzando su marca “una universidad, tres campus” (Reino Unido, Malasia y China).

DEFINICIÓN DE LOS CAMPUS FILIALES INTERNACIONALES

En el 2009, el Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés) célebremente definió el concepto de campus filial internacional como “una actividad en el extranjero de una institución de educación superior que cumple los siguientes criterios”:

- “La unidad debería ser manejada por una institución o a través de una empresa conjunta en la cual la institución es un socio... en el nombre de la institución extranjera y
- una vez cumplidos los requisitos del programa de curso satisfactoriamente, que se toma completamente en la unidad extranjera, los estudiantes reciben un título de la institución extranjera.”

Esta definición se cita ampliamente y se mantiene útil. Ciertamente, el campus Semenyih cumple los criterios: la unidad es operada como una empresa conjunta entre la Universidad de Nottingham y dos empresas inmobiliarias de Malasia, Boustead e YTL; lleva la marca de Universidad de Nottingham Campus Malasia (UNMC, por sus siglas en inglés); y los estudiantes se gradúan con un título de la Universidad de Nottingham.

El homólogo estadounidense de OBHE, el Grupo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT, por sus siglas en inglés) en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, de forma similar define a un campus filial internacional como “una entidad perteneciente, al menos en parte, a un proveedor de educación extranjero; funcionar en nombre de dicho proveedor de educación extranjero; realizar al menos algún grado de enseñanza presencial; y proporcionar acceso a un programa académico completo que conduzca a una credencial que entrega el proveedor de educación extranjero.”

CAMBIO EN EL ENTORNO Y CONDICIONES

Al analizar en más detalle los alrededor de 200 campus filiales internacionales que monitorea OBHE y C-BERT se desprende que, como señalaron Jason Lane y Kevin Kinser en su ingenioso artículo titulado (“Una definición para gobernarlos a todos”), obtener una definición clara “es un tema bastante resbaladizo.” En su informe de 2012 sobre campus filiales internacionales, la OBHE reconoció la falta de sentido práctico de tener una “definición permanente,” porque las universidades están

constantemente reposicionando sus actividades en el extranjero a la luz de cambiar los entornos regulatorios y competitivos.

Para ilustrar la dificultad que conlleva definir un campus filial internacional, tome como ejemplo a la Universidad de Nottingham Campus Malasia. El “campus” está legalmente incorporado como una compañía privada malaya, en la cual los dos socios locales tienen la mayoría de la participación. La Universidad de Nottingham es, en efecto, el accionista minoritario en una compañía internacional privada. Con la excepción de los altos directivos, quienes son trasladados desde Nottingham, el cuerpo académico y equipo de trabajo son empleados por la compañía malaya y dirigidos por uno de los departamentos de recursos humanos de los socios malayos bajo términos y condiciones locales.

La UNMC es, desde la perspectiva del Ministerio de Educación receptor, una institución malaya de educación superior privada. Está sujeta a la supervisión del ministerio, el cual aprueba costos de aranceles y matrículas. Su programa de estudios es acreditado por la Agencia de Titulaciones de Malasia (MQA, por sus siglas en inglés) y los títulos que ofrece deben ajustarse dentro del Marco de Titulaciones de Malasia.

Desde el punto de vista de los interesados claves, la UNMC comienza a parecer menos como un trasplante del Reino Unido, como lo sugiere la torre con reloj y la arquitectura de los edificios. La mayoría de los accionistas son malayos. La mayoría del cuerpo docente y equipo de trabajo son malayos, y todos con excepción de algunos directivos transferidos son empleados a nivel local. Los estudiantes, los reguladores y las compañías que emplean a la mayoría de los egresados son todos malayos.

LA EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES CON EL CAMPUS DE ORIGEN

¿El hecho de que la compañía negocie bajo la marca Universidad de Nottingham y otorgue títulos, la vincula irremediabilmente al Reino Unido y asegura su estatus de campus filial internacional? En principio, ambas características definitorias podrían ser borradas de un plumazo. Así como las universidades Middlesex y Heriot-Watt, la Universidad de Wollongong opera un “campus filial” en Dubai. Las universidades del Reino Unido ofrecen títulos desde sus campus de origen bajo licencia de la Agencia del Conocimiento y Desarrollo Humano de Dubai. En contraste, Wollongong inicialmente estableció su campus como el Instituto de Estudios Australianos y, desde el 2004, la Universidad de

Wollongong en Dubai ha sido autorizada por el gobierno federal de los Emiratos Árabes Unidos para otorgar títulos locales, no australianos, como una institución independiente y privada.

Los campus filiales comienzan como infantes dependientes, pero a medida que comienzan a desarrollar su propia personalidad los lazos con su madre inevitablemente se debilitan hasta romperse para bien.

En conversaciones con el cuerpo docente en los campus filiales internacionales, una de las metáforas que más ampliamente se usa es la de la relación entre padres e hijos. Los campus filiales comienzan como infantes, dependientes de su universidad madre para cada una de sus necesidades. A medida que crecen y maduran, se transforman en adolescentes rebeldes, se irritan por el control de los padres y luchan por mayor autonomía. Como adultos jóvenes, comienzan a desarrollar su propia personalidad y los lazos con su madre inevitablemente se debilitan hasta romperse para bien.

La Universidad de Londres, que alimenta universidades integrantes alrededor del mundo, puede reclamar hoy, entre otras cosas, a la Universidad de Zimbabue, la Universidad de las Indias Occidentales y la Universidad de Peradeniya (Sri Lanka) como sus hijas adultas separadas. Irónicamente, así como la Universidad de Leicester y Southampton, la Universidad de Nottingham también comenzó su vida como un instituto de la Universidad de Londres. En el Reino Unido, los 45 politécnicos del país operaban bajo el control del Consejo Nacional de Títulos Académicos, el cual validaba sus programas de estudio y otorgaba sus títulos. Este experimento a escala nacional en los campus filiales regionales terminó en 1992, cuando los politécnicos fueron reestructurados en universidades independientes con capacidad de otorgar títulos.

De regreso con la UNMC, a pesar de su fuerte identidad malaya, no hay sugerencia de que esté lista para cortar su vínculo con el campus madre. La razón es que su actual estatus como campus filial le da una ventaja competitiva valiosa en el mercado del Sudeste de Asia. Como parte de la Universidad de Nottingham, ésta puede presumir el puesto global 75 a nivel mundial (según el QS World University Rankings 2013-2014) y una histo-

ria que data desde 1881. Los elementos en común de los planes de estudio con base en Nottingham y Malasia les garantizan a los estudiantes un título portable internacionalmente, mientras que el intercambio de destacados científicos investigadores y estudiantes de doctorado ha acelerado la creación de una cultura académica en el campus malayo.

Es probable que la UNMC permanezca como un campus filial en la medida que los beneficios de reputación de una asociación cercana con el campus madre supere los costos en términos de restringir su habilidad para adaptarse a las condiciones locales. En una región sumamente competitiva y sofisticada como la del Sudeste Asiático, es probable que estos beneficios dominen por varios años. En otros mercados, en particular China donde el Ministerio de Educación ve a las empresas conjuntas chino-extranjeras como una institución privada china, el tiempo de espera para la independencia total quizás sea más corto. En todos los países receptores, la educación superior es regulada y los encargados de formular políticas (como en Zimbabue, las Indias Occidentales y Sri Lanka en el pasado) quizás tomen su propia visión sobre cuánto tiempo están dispuestos a aceptar que universidades extranjeras controlen partes de su sector educacional.

FORMULAR UNA PREGUNTA DIFERENTE

Responder a la pregunta “¿qué es un campus filial internacional?” está lleno de problemas. Los diferentes campus filiales tienen diferentes grados de ubicación de los interesados claves (en particular, los propietarios, los directivos, el cuerpo docente y el equipo de trabajo, el programa de estudio, la acreditación y el reconocimiento de marca) y esas barreras se hacen menos claras en respuesta a las estrategias de las universidades de origen y los requerimientos del mercado receptor.

Quizás la pregunta más interesante es “¿cuándo se es un campus filial?” En otras palabras, ¿en qué punto los vínculos organizacionales entre la universidad madre y el campus filial son lo suficientemente fuertes para considerar de manera significativa uno como el subsidiario del otro? Una institución educacional elegirá posicionarse como un campus filial de una universidad extranjera más fuerte en la medida que los beneficios competitivos y de reputación de esta asociación supere a los beneficios de la independencia. La duración de esto puede variar de país a país, pero la historia sugiere que los campus filiales internacionales florecen y se vuelven independientes o bien fracasan y cierran. Nadie sigue siendo un niño para siempre. ■

Campus filiales internacionales y control institucional

ROBERT COELEN

Robert Coelen es profesor de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Stenden de Ciencias Aplicadas, en los Países Bajos. Correo electrónico: robert.coelen@stenden.com

El desarrollo de la movilidad institucional ha visto un rápido aumento de alrededor de 20 campus filiales internacionales (IBCs, por sus siglas en inglés) a principios de siglo a 12 veces ese número en el 2013. Aun así, la proporción de instituciones de educación superior que tienen campus filiales internacionales permanece alrededor de solo un uno por ciento de la población global de instituciones de educación superior.

Las motivaciones para establecer IBCs incluyen factores incitadores y disuasivos. Los factores incitadores que han sido ampliamente descritos incluyen: oportunidades de reputación, económicas o académicas, diplomacia blanda e internacionalización. Los factores disuasivos incluyen razones económicas, oportunidades de educación adicionales, desarrollo de capacidad de investigación y rápido ajuste de educación para satisfacer los requerimientos de los empleadores de hoy en día.

Las razones académicas de las instituciones de origen incluyen aspectos tales como la oportunidad para el personal de la institución de origen de enseñar en otro contexto cultural, el codesarrollo de programas de estudio con personal de los campus filiales y que los alumnos estudien en un IBC dentro de los paradigmas de educación ofrecidos por la institución de origen. Una transferencia de créditos fluida y una buena integración en el programa de origen deberían caracterizar tales oportunidades.

CAMBIOS CURRICULARES

Los campus filiales internacionales proporcionan una buena oportunidad para el codesarrollo del currículo. Con la entrega del currículo de origen inicial surgirán asuntos de naturaleza práctica, jurisdiccional o cultural. Esto puede dar lugar a cambios que deben ser implementados. Tales cambios pueden llegar a ser adoptados por el programa de origen y conducir a un currículo más sólido para todos los puntos de distribución.

Estos cambios curriculares destacan uno de los aspectos de los IBCs, los cuales emplean muchos recursos, cuidado y previsión, y algunas veces reparan en retrospectiva. Es poco probable que un programa pueda simplemente movilizarse desde su institución a un IBC sin antes ser adaptado. Incluso en el nivel operacional más bajo habrán cambios. Este hecho es, por supuesto, generalmente aceptado y comprendido. Sin embargo, si los estudiantes de los IBCs van a recibir un título que es indistinguible del título del entregado por su institución de origen, los cambios sólo podrán ocurrir si los resultados del aprendizaje son de la misma naturaleza y estándares que la institución de origen.

FACTORES QUE AFECTAN EL CONTROL INSTITUCIONAL

Esto saca a la luz los mecanismos que deben presentarse para asegurar el control de calidad. El proceso de desarrollo de un IBC para una institución en particular, a menudo implica el cauteloso escrutinio y adaptación de los mecanismos de control de calidad (tanto internos como externos) que son diseñados para operar en una jurisdicción (el país de origen) a los que estarán trabajando en el país anfitrión. El entorno del país anfitrión, o las barreras entre ambos campus, pueden afectar la eficacia de tales mecanismos de control de calidad.

Un simple ejemplo de los problemas en la institución de origen que afectan el nivel de control se relaciona con la existencia de estas barreras percibidas en el campus. La atención que le da una facultad a los programas bajo su control en un campus filial puede ser menor que a la dada por la institución de origen. Esto puede llevar a que las entregas sean contradictorias, en términos de contenido o métodos educacionales, etc. Las presiones ejercidas en el personal pueden ser tales que la entrega de los materiales de enseñanza pueden llegar a tiempo a la institución de origen, pero demasiado tarde para una consideración organizada por parte del campus filial para lidiar con cambios logísticos regulares que deben realizarse. Tales problemas aparentemente inocuos pueden causar que miembros del personal de estos campus filiales sientan que están siendo privados de ciertos derechos. Se puede perder la confianza entre ambos grupos, reduciendo de este modo el compromiso y la comunicación efectiva. Cambios indeseables en la entrega pueden pasar desapercibidos hasta que ya es demasiado tarde.

Equilibrar las perspectivas de varios accionistas, en un contexto de

educación transnacional actualmente en expansión, sigue siendo un asunto complicado.

La entrega transnacional de un programa educacional, en un campus filial internacional o en otro acuerdo, somete la entrega y el contenido a las leyes y regulaciones de otra jurisdicción. Esto podría poner en riesgo la integridad del programa, o al menos hacer que se necesite hacer modificaciones al programa de estudios original, lo cual a su vez, podría afectar la calidad. En algunas ocasiones las diferencias en la definición causan problemas evidentes.

Un ejemplo está dado por un caso donde el programa desarrollado bajo estándares europeos de 60 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) por año (representando un total de 1,680 horas del total de la carga académica) fue enviado para su acreditación en Sudáfrica. Esto era considerado localmente como estar sobre los estándares de la máxima carga académica. Las diferencias en la definición de la carga académica eran la base de este problema. Un escrutinio riguroso pudo resolver este problema sin afectar materialmente este programa.

Hay jurisdicciones donde el programa de pregrado debe contener elementos que son únicos para el país. A menudo estos cursos están relacionados con temáticas de la identidad nacional. El camino más fácil sería usar el espacio electivo en un programa. Esto, sin embargo, afecta la habilidad de los estudiantes de aprovechar un mayor rango de componentes electivos que de otra forma no sería posible.

Una situación mucho más compleja podría surgir cuando un IBC es el resultado de una sociedad donde los socios tienen diferentes objetivos. La importancia del alineamiento de este aspecto no puede ser subestimado. Existen buenos ejemplos de lo catastrófico que puede llegar a ser un choque entre objetivos académicos y económicos. El conflicto entre la necesidad de tener un programa viable versus estándares académicos, puede llevar a la clausura de las IBCs o a un cambio. La insistencia del Comité Internacional de Garantía de la Calidad (de la Educación) Universitaria (UQAIB por sus siglas en inglés) de mantener ciertos estándares provocó que varios IBCs fueran imposibilitados de operar en Dubai. La solución a este caso era trasladarse a otro emirato en los Emiratos Árabes Unidos donde no

existiera tal método de control de calidad.

A pesar de los acuerdos minuciosamente resueltos, las diferencias en los objetivos entre los socios puede llevar a tensiones acerca de la necesidad de invertir en el proceso académico (es decir en el control financiero). La falta de inversión puede causar que la entrega del programa en un IBC sea inferior a la entregada en una institución de origen, con los consecuentes problemas en el control de calidad.

GARANTÍA DE CALIDAD TRANSNACIONAL

Varios países de origen y anfitriones tienen organizaciones destinadas a asegurar el cumplimiento a los estándares de calidad. El Reino Unido y Australia, como países de origen, tienen agencias que incluyen entrega transnacional a su alcance. En los Países Bajos, esto se excluye del alcance de la Organización de Acreditación Holandesa Flamenca. Los países anfitriones han creado ampliamente regulaciones para proveer medidas de control. La educación transnacional es un fenómeno relativamente nuevo y los cambios legislativos requeridos se están quedando atrás.

Equilibrar las perspectivas de varios accionistas, en un contexto de educación transnacional actualmente en expansión, sigue siendo un asunto complicado. Los asuntos divergentes en esta materia han así impedido que India introduzca leyes que cubran este ámbito. Los IBCs vienen y van. En el conservador mundo de la educación superior está por verse si esta iniciativa continuará o no expandiéndose. ■

NOTICIAS DE LOS CENTROS

CHEI

Desde el Centro de Internacionalización para la Educación Superior (CHEI por sus siglas en inglés) en Milán, Hans de Wit y Fiona Hunter se encuentran actualmente dirigiendo el Estudio sobre Internacionalización de la Educación Superior para el Parlamento Europeo, en conjunto con la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y la Asociación Europea para la Educación Internacional (AEEI). Fiona Hunter está coordinando una evaluación de la estrategia de internacionalización de la Università Cattolica del Sacro Cuore.

Hans de Wit es miembro del Comité Directivo del proyecto de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y la UEFSCDI en Rumania a cargo de la internacionalización de la educación Superior en Rumania. Fiona Hunter es también una de las expertas en este proyecto. Hans de Wit es miembro del Comité Científico y Consejo Editorial de la segunda edición de la Conferencia de Investigadores del Proceso de Bolonia llevada a cabo en Bucarest entre el 24 y el 26 de noviembre de 2014, donde Fiona Hunter también presentará una ponencia en internacionalización como una agente de cambio, el caso de Italia.

Hans de Wit es consultor, en una iniciativa titulada “Avanzando Modelos de Mejores Prácticas en Internacionalización de la Educación Superior en Kazajistán”, para la Escuela de Posgrado de la Universidad Nazarbayev en Kazajistán. CHEI también está involucrado en “Internacionalización de la Educación Superior italiana”, un estudio y análisis por Roberta de Flaviis, estudiante de doctorado de tiempo completo, en coordinación con Fiona Hunter y Hans de Wit.

Con el desarrollo de la internacionalización de la educación superior como una prioridad para las instituciones alrededor del mundo, ha ido en aumento la demanda por la formación e investigación especializada en el campo durante la última década. CHEI ha desarrollado un programa de doctorado para investigadores y profesionales aspirantes de internacionalización de la educación superior. El programa de doctorado de CHEI es un “1+3” compuesto por un año preparatorio seguido por tres años de investigación, y está exclusivamente enfocado en la internacionalización de la educación superior. Actualmente hay 5 estudiantes de doctorado, dos provenientes de Estados Unidos y tres de Europa que son parte del programa; se encuentran en el año preparatorio muchos otros estudiantes, incluyendo algunos de América Latina y África.

El Seminario de Capacitación en Investigación de CHEI reúne investigadores expertos, profesionales en educación internacional e investigadores aspirantes para discutir los temas de investigación vigentes, desarrollar propuestas de investigación y desenvolver sus habilidades metodológicas y analíticas.

Por medio de los seminarios, CHEI está desarrollando una comunidad de conocimientos sobre la internacionalización de la educación superior que esté abierta a cualquiera que emprenda investigación en el área o contemple estudios de doctorado. El seminario es realizado dos veces al año, en otoño y primavera.

Como parte del desarrollo de una comunidad de conocimientos sobre la internacionalización de la educación superior, CHEI apoya la visita de académicos por medio del Régimen para Académicos Invitados Tony Adams. El objetivo del programa es proveer un ambiente de investigación internacional en internacionalización de la educación superior que mejore la capacidad investigativa del Centro y de los académicos involucrados. Durante su estadía, los académicos invitados participarán en la investigación, capacitación y actividades de difusión de CHEI.

Algunas publicaciones recientes de CHEI incluyen una Introducción a la Internacionalización de la Educación Superior de Hans de Wit (2013, Vita e Pensiero, Sala de Prensa Università Cattolica). Una versión electrónica de esta publicación se encuentra disponible a través del sitio web de CHEI. Dos libros adicionales se encuentran en elaboración y están disponibles para el 2015. Estos son Internacionalizando el Currículo en Disciplinas: Historias de Negocios, Educación y Salud, basados en los procedimientos del Seminario Internacionalización en Casa de CHEI, e Internacionalización Local y Global, por Wendy Green y Craig Whitsed, editado por Jos Beelen y Elspeth Jones y basado en un seminario en conjunto entre CHEI-CAREM que tuvo lugar en Ámsterdam el 26 de junio de 2014.

CIHE

El centro está actualmente involucrado en una importante publicación “blitz”. En cooperación con el Consejo Norteamericano en Educación, Oportunidades y Desafíos Globales para Líderes de la Educación Superior: Síntesis en Temas Claves ha sido recientemente publicado. Este volumen es parte de una colaboración en curso con ACE sobre una serie de ensayos y seminarios virtuales relacionados con temas claves de educación superior. Para el 2015, estamos planificando una publicación en titulaciones internacionales dobles y conjuntas. Para más información relacionada con este libro puede ser obtenida desde Sense Publishers (www.sensepublishers.com).

Nos encontramos en la fase de producción final de dos libros adicionales. Palgrave publicará Movilidad y Endogamia Académica en la Educación Superior para comienzos de 2015. SUNY Press publicará Profesorado Joven en el Siglo 21: Perspectivas Internacionales para finales de 2015.

Laura E. Rumbley y Philip G. Altbach, juntos a María

Yudkevich de la Escuela Superior de Economía de Moscú, Rusia, recientemente promovieron un seminario en Moscú para los autores de nuestro actual esfuerzo de investigación compartida acerca de las clasificaciones y su impacto en universidades específicas de 11 países. De este proyecto también surgirá un libro. El director del Centro Philip G. Altbach continúa su labor como miembro del comité 5-100 del Ministerio de Educación Ruso y participó en una sesión en San Petersburgo, Rusia.

Laura E. Rumbley, directora asociada, participó en la conferencia anual EAIE en Praga, República Checa. Philip G. Altbach asistió igualmente y ambos impartieron un curso práctico en investigación centrado en internacionalización.

Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley también participan activamente en varios aspectos del Estudio comisionado por el Parlamento Europeo sobre Internacionalización de la Educación Superior coordinado por Hans de Wit y Fiona Hunter de CHEI.

NUEVAS PUBLICACIONES

Nupia, Carlos Maurico, ed. 2014. Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. 300 pp. ISBN 978-958-691-666-0. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional en cooperación con el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

Este libro en español entrega un amplio y detallado informe de la internacionalización en Colombia. Trata temas de garantía de calidad y acreditación, indicadores, movilidad, internacionalización en casa, internacionalización de investigación y análisis de los años anteriores así como también orientaciones futuras. El libro se destaca por su enfoque en, tal vez, el país líder en América Latina en desarrollar una política de internacionalización integral a nivel nacional e institucional.

Van Mol, Christof. Movilidad Estudiantil Intraeuropea en Circuitos de Educación Superior Internacional. Europa en Movimiento. ISBN 9781137355447. Palgrave Macmillan. Estudios de Palgrave en Educación Superior Mundial. 224 pp.

Este libro se centra en el fenómeno de los intercambios internacionales de estudiantes en Europa. Claramente interdisciplinario en su enfoque, aborda cuatro preguntas fundamentales de investigación de forma empírica: quiénes van al extranjero, si la movilidad estudiantil intraeuropea conduce a un mayor sentido de identidad europea, y si la participación en un programa de intercambio europeo influye sobre el comportamiento migratorio futuro. El texto combina datos cuantitativos y cualitativos sistemáticamente y adopta un sólido planteamiento internacional comparativo, enfocado en los casos de Austria, Bélgica, Italia, Noruega, Polonia y el Reino Unido. Los datos empíricos provienen de una encuesta en línea a gran escala, así como de entrevistas en profundidad y grupos focales realizados con la participación de estudiantes de educación superior.

Jones, Eslpeth (editor de la serie) Internacionalización en Educación Superior. www.routledge.com/books/series/INTHE/.

Los libros en esta nueva serie Routledge abordan temas claves de internacionalización, escritos o editados por destacados pensadores y autores de todo el mundo, al tiempo que buscan dar a conocer a investigadores que se encuentran en la fase inicial de su carrera. La serie presentará perspectivas teóricas y aplicaciones prácticas, enfocadas en algunos asuntos críticos en el campo a medida que ésta se desarrolla. Su objetivo es reflejar preocupaciones contemporáneas, con volúmenes orientados hacia grandes interrogantes de nuestro tiempo, a medida que la internacionalización va madurando hacia su siguiente fase. Cualquier interesado en contribuir como autor o editor, o en proponer un tema para un futuro volumen debe ponerse en contacto con el editor de la serie en ej@elspethjones.com. Los cinco libros a continuación son los primeros en esta serie.

Carroll, J. Herramientas para la Enseñanza en un Mundo Educacionalmente Móvil. Routledge, 2015. 204 pp. \$52.95 (pb) ISBN 978-0-415-72801-0. Sitio web: www.routledge.com/books/series/INTHE/.

Este volumen analiza los desafíos que los profesores de pregrado y posgrado se encuentran cuando trabajan con estudiantes de procedencias nacionales y culturales diferentes. Se centra en las consecuencias para la enseñanza interactiva y el diseño de cursos en un mundo donde los estudiantes, las ideas y los cursos son móviles, usando ejemplos de experiencias de un amplio rango de disciplinas y contextos nacionales. No sólo considera los países de habla inglesa como Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, sino que también el uso de inglés como idioma de enseñanza en países donde ni los profesores ni los estudiantes son hablantes nativos. Este libro

presenta ideas para adaptar y modificar planteamientos en grupos de estudiantes tanto cultural como lingüísticamente diversos.

Hudzik, J. Internacionalización Integral: Itinerarios Institucionales para el Éxito. Routledge, 2015. 274 pp. \$53.95 (pb) ISBN 978-1-12-877854-2. Sitio web: www.routledge.com/books/series/INTHE/

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno global, pero con una variación notable en la forma de hacerla operativa en instituciones individuales. El libro se enfoca en prácticas adecuadas en las instituciones y sus planteamientos reales por implementar una participación global más integrada, estratégica y completa por medio de sus misiones principales: enseñanza, investigación y servicio. La parte I del libro examina una amplia gama de cuestiones regidas por la internacionalización de instituciones. La parte II presenta casos reales de instituciones de todo el mundo que describen distintos itinerarios hacia una internacionalización más integral. Estas instituciones fueron escogidas para reflejar la diversidad de la educación superior y planteamientos para la internacionalización. Un análisis de estos casos revela similitudes y diferencias, así como lecciones que aprender. Con contribuciones de Europa continental, Australia, Estados Unidos, el Reino Unido, América Latina, Singapur y Sudáfrica, la aplicación mundial del libro es incomparable.

Killick, D. Desarrollo del Estudiante Global: La Educación Superior en una Era de Globalización Routledge, 2015. 210 pp. \$52.95 (pb). ISBN 978-0-415-72805-8 Sitio web: www.routledge.com/books/series/INTHE/

Esta publicación aborda la interrogante sobre cómo los estudiantes de educación superior pueden surgir desde su vida universitaria mejor preparados para habitar de manera más eficaz, ética y cómoda en medio de la agitación de un

mundo en vías de globalización. Esto se explica mediante un número de perspectivas teóricas, ilustrando la naturaleza de los desafíos personales y educacionales frente a cada estudiante y profesional de enseñanza. El libro examina los cambios sociales masivos provocados por las tecnologías y movi­lidades de la globalización. En particular, cómo las generaciones actuales y futuras se relacionarán, trabajarán y habitarán junto a los ciudadanos globales. Describe un rango de perspectivas sociales, psicológicas e interculturales sobre tendencias humanas para buscar bienestar entre comunidades de similitud e ilustra cómo la experiencia de vida en una era global nos exige trascender los límites de nuestras propias biografías y plantea la educación universitaria como una cuestión de deconstrucción de conocimiento y reconstrucción de identidad, en vez de reproducción.

Leask, B. Internacionalización del Currículo Routledge 2015. 224 pp. \$52.95 (pb) ISBN 978-0-415-72815-7 Sitio web: www.routledge.com/books/series/INTHE/

La internacionalización del currículo-

lo es un componente crítico de cualquier estrategia de internacionalización de una universidad. Se ha asociado a una variedad de actividades incluyendo movilidad hacia países extranjeros bajo la forma de estudios en el exterior e intercambio, la preparación de todos los egresados para vivir y trabajar en una sociedad global, la enseñanza a estudiantes internacionales, el desarrollo de habilidades interculturales para estudiantes locales y la adaptación de currículos para la distribución a nivel transnacional. Aunque se ha escrito mucho sobre la internacionalización del currículo en términos generales, la noción de ésta en las disciplinas aún no es muy bien comprendida y ha sido de poca prioridad en el pasado. Este libro examina planteamientos disciplinarios e interpretaciones del currículo. Estudia nuevos horizontes y proporciona perspectivas sobre la internacionalización del currículo en acción en el mundo del siglo XXI. Propone un marco para la internacionalización del currículo que la sitúa dentro de múltiples contextos y facilita la exploración de sus numerosas dimensiones.

Ziguras, C. y McBurnie, G. Rigiendo la Educación

Superior Transfronteriza. Routledge, 2015. 190 pp. \$53.95 (pb) ISBN 978-0-415-73488-2 Sitio web: www.routledge.com/books/series/INTHE/

Este volumen estudia el rol de los gobiernos en relación con los tres aspectos claves de educación internacional: movilidad estudiantil, migración de estudiantes internacionales y prestación transnacional por medio de colaboración o a través de campus filiales. La investigación de este libro es informada mediante entrevistas con grupos interesados claves en 10 países y por medio de participación integral de políticos fiscales y agencias internacionales. Analiza las formas en que los gobiernos son capaces de dirigir o al menos influir en estos movimientos transnacionales de la educación superior. El libro examina factores primordiales que los gobiernos generalmente necesitan mantener en un mercado de educación superior cada vez más globalizado, así como las opciones de políticas disponibles en semejantes condiciones. Así mismo, se hace un análisis sobre los motivos de que los estados adoptan planteamientos particulares con evaluaciones críticas de sus diversos éxitos.

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

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

El centro Boston College para la educación superior internacional trae conciencia internacional para el análisis de la educación superior. Creemos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica progresista. Para cumplir esta meta, el Centro publica el boletín de Educación Superior Internacional trimestralmente, una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias; y da la bienvenida a los académicos invitados. Prestamos especial atención a las instituciones académicas en la tradición jesuita mundialmente y, de modo más amplio, a las universidades católicas.

El Centro promueve el dialogo y la cooperación entre instituciones académicas por todo el mundo. Creemos que el futuro depende de colaboración eficaz y de la creación de una comunidad internacional enfocada en el mejoramiento de la educación superior en el interés público.

Sitio Web del CIHE

Las diferentes secciones del sitio web del Centro respaldan el trabajo de académicos y profesionales en educación superior internacional, con enlaces para recursos claves en el campo. Todos los temas de Educación Superior Internacional están disponibles en línea, con un archivo de 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, base de datos, boletines en línea, anuncios de conferencias internacionales, enlaces a asociaciones internacionales y recur-

sos en avances en el Proceso de Bolonia y GATS. El Monitor de Corrupción de la Educación Superior provee información de distintas fuentes alrededor del mundo, incluyendo una selección de artículos nuevos, una bibliografía y enlaces a otras agencias. La Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA por sus siglas en inglés), es un centro de intercambio de información sobre investigación, desarrollo y actividades de difusión relacionadas con la educación postsecundaria en África.

CENTRO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CHEI)

El Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) está ubicado en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia, la universidad privada más grande de Europa. Hans de Wit y Fiona Hunter trabajan como investigadores asociados. El centro promueve y conduce la investigación, la formación y análisis de políticas para fortalecer las dimensiones internacionales de la educación superior. Fundada en 2012, CHEI organiza seminarios, conferencias, cursos de formación y talleres; diseña, conduce y asigna investigaciones; difunde resultados por medio de publicaciones y conferencias; y ofrece uno de los únicos programas de doctorado en el mundo enfocados en la internacionalización de la educación superior.

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

Editores

Hans de Wit y Fiona Hunter

Editora de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

Centro para la Educación Superior Internacional
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

Daniela Véliz

Traducción

Sebastián Molina, English Teacher & Translator

Email: smolina86@gmail.com

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