

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

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

Asuntos internacionales y tendencias

- 2 El surgimiento mundial de la educación liberal
Kara A. Godwin
- 4 Financiamiento de los centros de educación: ¿Quiénes son los inversionistas?
Jane Knight
- 6 ¿Qué se considera en la productividad académica de las universidades de investigación?
Philip G. Altbach

Educación superior: El surgimiento de un campo de investigación y práctica

- 8 El panorama global de la formación e investigación en educación superior
Laura E. Rumbley
- 11 Comunicación en la educación superior: Un análisis de revistas
Ariane de Gayardon
- 13 Investigación en educación superior internacional y análisis comparativo
Anna Kosmützky y Georg Krücken

Rankings: Patrones y Temas

- 15 El Ranking Académico de las Universidades en el Mundo: ¿Cambios?
Ying Cheng
- 17 El ranking de Times Higher Education (THE): ¿Y el surgimiento de Asia?
Alex Usher

Enfoques en África

- 18 Los desafíos de los estudios de posgrado en África sub-sahariana
Fred M. Hayward y Daniel J. Ncayiyana
- 20 Crepúsculo privado: Universidades privadas en Kenia
Ishmael I. Munene

Movilidad estudiantil

- 22 Matrículas de estudiantes internacionales: Estrategias basadas en datos empíricos
Rahul Choudaha
- 24 Programa de becas Boloshak de Kazajstán
Aida Sagintayeva y Zakir Jumakulov
- 26 Estudiantes internacionales en universidades indias
Veena Bhalla y Krishnapratap B. Powar

Países y regiones

- 28 Gobernanza y regulación: ¿La política del Reino Unido tiene relevancia internacional?
Robin Middlehurst
- 30 El nuevo sistema de aranceles de Croacia
Lucia Brajkovic
- 32 Ucrania: Nuevas reformas e internacionalización
Sonja Knutson y Valentyna Kushnarenko

Departamentos

- 35 Nuevas publicaciones

El surgimiento mundial de la educación general

KARA A. GODWIN

Kara A. Godwin es profesora invitada y consultora en el Centro para la Educación Superior de Boston College. Correo electrónico: kara.godwin@gmail.com

Durante las últimas dos décadas, la educación liberal -muchas veces llamada artes liberales o educación general- ha surgido con sorprendente prevalencia en lugares como Rusia, India, Gana, China, Israel, los Países Bajos, Chile, Bangladesh y Brasil, lugares donde antes casi nunca había existido. Esto no es un fenómeno aislado. Es pequeño, pero potencialmente significativo, una tendencia global.

Por siglos, la educación superior en la mayor parte del mundo se ha organizado alrededor de los estudios profesionales y la filosofía utilitarista. Su propósito ha sido crear una fuerza laboral capaz de proveer personal a la industria, asistencia médica, escuelas y servicios públicos. Como resultado, los estudiantes siguen un currículo que se enfoca en su campo de estudio para convertirse en abogados, ingenieros, doctores, contadores, profesores, etc.

Por otro lado, la educación liberal, a pesar de sus raíces griegas, se ha considerado claramente como una tradición estadounidense. Comúnmente ésta se asocia con las universidades de artes liberales de E.E.U.U., aunque también está ampliamente disponible en algunas universidades de investigación estadounidenses. Los desarrollos de programas y reformas actuales en contextos fuera de los Estados Unidos son un fenómeno por dos razones. El número y la evolución geográfica de los programas en los últimos años es inesperado y la filosofía de la educación liberal forma un severo contraste con los programas de estudios postsecundarios tradicionales fuera de los Estados Unidos.

No obstante, el surgimiento global de la educación superior ha pasado relativamente desapercibido. Con resultados sorprendentes, un nuevo estudio provee un perfil inaugural sobre dónde, cuándo y en qué formato está surgiendo la educación liberal alrededor del mundo. Basado en el análisis del Inventario Global para la Educación Liberal (GLEI, por sus siglas en inglés), un nuevo catálogo de 183 programas de educación liberal fuera de los Estados Unidos, el estudio plantea interrogantes clave sobre la presencia de la educación liberal en nuevos medios culturales.

UNA BREVE DEFINICIÓN

La definición de “educación liberal”, junto con “artes liberales” y “educación general”, ha sido confusa y discutida por siglos. Explicado brevemente aquí, se usaron tres criterios para clasificar los programas dentro del GLEI. A diferencia de los programas de estudios especializados con enfoque en una carrera y que han sido la norma postsecundaria estándar en la mayoría de los países, la educación liberal es (1) interdisciplinaria y ofrece un amplio conocimiento basado en las ciencias sociales, humanidades y las ciencias naturales/físicas; (2) incluye un protocolo de “educación general”, cursos o currículos obligatorios para todos los estudiantes de un programa; y (3) enfatiza al menos dos de las siguientes habilidades transferibles: comunicación oral y escrita, análisis y síntesis, resolución de problemas, alfabetización cuantitativa e informacional, razonamiento o lógica, pensamiento crítico, etc., responsabilidad y ética ciudadana y social, competencia global, y/o enfoque en el estudiante y desarrollo holístico del estudiante.

“Educación general” puede ser un término confuso en un contexto internacional, donde a veces éste se usa en lugar del término más controvertido “educación liberal”. Es posible que un programa ofrezca educación general sin ser liberal. También es posible que un programa sea etiquetado como “educación general”, cuando el currículum realmente incluya los tres elementos de educación liberal mencionados anteriormente y califique dentro del GLEI. Hong Kong es el mayor ejemplo.

¿DÓNDE HA SURGIDO LA EDUCACIÓN GENERAL A NIVEL GLOBAL?

La educación liberal ahora existe en al menos 58 países y en todos los continentes con instituciones postsecundarias, una declaración que no se podría haber hecho hace sólo algunas décadas atrás. Sorpresivamente, Asia (no Europa) tiene una presencia más fuerte de educación liberal que cualquier otra región fuera de América del Norte. Basado en el GLEI, Asia representa el 37 por ciento de los programas de educación liberal fuera de los Estados Unidos. Tres cuartos de los programas de educación liberal asiáticos están en China, India,

Por otro lado, la educación liberal, a pesar de sus raíces griegas, se ha considerado claramente como una tradición estadounidense.

y Japón, mientras que sólo algunas pero importantes iniciativas están en otros países menos desarrollados como Bután, Afganistán y Bangladesh. El interés del gobierno central en mejorar el pensamiento crítico y creatividad en China está impulsando una reforma de educación liberal que es contraria al currículum tradicional de este país. También en la región, se está efectuando un mandato para la educación liberal sin precedentes a lo largo del sistema de educación superior público de Hong Kong. Las iniciativas para la educación liberal y general, junto con los cambios a los ciclos de estudio, están siendo implementados en todas las instituciones públicas. En Europa, que representa el 32 por ciento de los programas fuera de los Estados Unidos, la educación liberal puede ser vagamente distinguida entre proyectos en el occidente y subregiones orientales. En el oeste, las reformas en educación liberal generalmente se asocian con el proceso de Bolonia y la necesidad de definir de mejor forma el contenido de la educación a nivel de pregrado. Los nuevos programas como los de los Países Bajos, por ejemplo, fueron creados para diversificar la educación superior e incentivar un escalón de excelencia en un sistema, por lo demás, igualitario. Por otra parte, la educación liberal está más relacionada con los cambios en el poder político y las democracias emergentes post Guerra Fría en estados orientales, donde los experimentos con nuevas filosofías educacionales están ganando aceptación.

En los países árabes y del medio oriente, la educación liberal se conoce comúnmente como educación “a la americana” y, desde el punto de vista del público, generalmente es sinónimo de calidad. Sin embargo, su éxito en el mercado como convención de nombre, no refleja los desafíos culturales frecuentes planteados por la segregación de género y la importancia de la ley religiosa. La región solo representa el 9 por ciento de las iniciativas de GLEI, pero atrae mucho la atención como un destino inusual para la educación que incentiva el pensamiento crítico. Basado en el GLEI, la educación liberal es comparativamente menos prevalente en América Latina (7 programas o 4% de ellos fuera de los Estados Unidos), África (4 programas o 2%), y Oceanía (7 programas o 4%). Las iniciativas para la educación liberal de América Latina con frecuencia se asocian a la Iglesia Católica y a diferencia de los muchos programas del inventario, ninguno de ellos usa el inglés como idioma de instrucción. Aunque los programas africanos sean pequeños en número, ofrecen oportunidades postsecundarias únicas, donde la educación superior es puesta a prueba por la demanda y donde los fundadores esperan que esta filosofía provoque un impacto en el desarrollo económico y social de Kenia, Marruecos,

Gana y Nigeria. En Oceanía, Australia es el único país con iniciativas para la educación superior. A diferencia de la mayoría de las regiones donde la educación liberal no juega un rol destacado, la prestigiosa Universidad de Melbourne ha desarrollado un currículum liberal de pregrado que ahora es adoptado por otras instituciones de clase mundial.

Por último, debido a que los Estados Unidos fueron excluidos de este estudio, Canadá fue el único representante de América del Norte. Canadá tiene 21 programas, más que cualquier otro país. No obstante, en general parece tener poca influencia en las actividades y diálogos sobre los recientes desarrollos en educación liberal a nivel global. Canadá tiene más historia en educación liberal que la mayoría de los países; solo 3 iniciativas han surgido desde 1990. Dos de ellas, la U4 League (un consorcio de cuatro instituciones de educación liberal antiguas) y Quest University, que ofrece un currículum único en una cultura académica diversa, tienen el potencial para establecer de forma amplia nuevos precedentes para la educación liberal en Canadá.

¿CUÁNDO Y CÓMO HA SURGIDO LA EDUCACIÓN LIBERAL A NIVEL MUNDIAL?

Los análisis del GLEI demuestran que la evolución cronológica de la educación liberal en todo el mundo es sorprendente. Si bien han existido rastros de filosofía en educación en las universidades desde la fundación de Oxford y Cambridge, el 59 por ciento de los 183 programas del GLEI comenzaron en 1990. Un extraordinario 44 por ciento de todos los programas de educación liberal fuera de los Estados Unidos fueron fundados a partir del 2000.

A nivel global, los programas de educación liberal se dividen casi equitativamente entre iniciativas públicas y privadas, aunque existen diferencias significativas en el número de programas públicos y privados cuando el análisis se hace por región. Dado el rápido crecimiento de la educación privada, resulta sorprendente que desde el 2000 haya un 20 por ciento más de programas de educación liberal públicos que privados—debido en parte a las iniciativas en China y Hong Kong.

El surgimiento global de la educación superior ha pasado relativamente desapercibido.

El inglés se usa en un 81 por ciento de los programas

a nivel global y en un 46 por ciento en países donde éste no es el idioma oficial. Aunque muchos de los programas tienen afiliaciones institucionales o convenios formales, el 57 por ciento de los programas de educación liberal operan de forma independiente. De aquellos con afiliación, el número de convenios nacionales (entre dos programas del mismo país) excede al número de relaciones transfronterizas. Inesperadamente, solo un tercio de todas las afiliaciones institucionales de educación liberal son con programas de los Estados Unidos.

LA EDUCACIÓN LIBERAL ALREDEDOR DEL MUNDO: SE ESTÁ FILTRANDO, NO MULTIPLICANDO

El creciente interés en educación liberal a nivel global no es una mera coincidencia; es una tendencia, pero una cuya significancia permanece difícil de distinguir en este momento. Con algunas excepciones—como la Universidad de Ciencias y Tecnología de Hong Kong y la Universidad de Melbourne en Australia—el desarrollo de la educación liberal se mantiene como un fenómeno que ocurre en la periferia sin causar mayor influencia en la educación tradicional de clase mundial donde se concentran la atención, los recursos y el conocimiento de investigación.

El número de programas y el número de estudiantes matriculados en educación liberal son mínimos en comparación con las carreras profesionales tradicionales. Solo el 2 por ciento de los países (5 en total incluyendo a los Estados Unidos) tiene sobre 10 programas de educación liberal. La gran mayoría de los países del GLEI, cercano al 80%, tiene solo de una a tres iniciativas en sus sistemas de educación superior. “Llenar el fondo” de la distribución global diluye su capacidad de influir en su propia legitimidad o en el sector postsecundario tradicional en términos generales.

No obstante, esta es una observación, no una prescripción para desarrollar más programas de educación liberal. El estudio de GLEI hizo estallar una serie de preguntas que desafían las suposiciones positivas que con frecuencia proclaman los entusiastas de las artes liberales. Dentro de ellas están las dificultades para diseñar programas de estudios relevantes culturalmente; cambios requeridos en los enfoques de aprendizaje y enseñanza; falta de asequibilidad y acceso a la educación liberal que perpetua el elitismo y la inequidad; y problemáticas de neoliberalismo y hegemonía cultural que puede resultar de la influencia occidental en educación en otras partes del mundo. ■

Financiamiento de los nodos de educación: ¿Quiénes son los inversionistas?

JANE KNIGHT

Jane Knight es profesora asociada en el Instituto Ontario para Estudios de la Educación de la Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: janeknight@sym-patico.ca

Los nodos de educación internacional son el último avance en el marco de la educación superior internacional. Un nodo educacional a nivel local es un esfuerzo planificado para construir una masa crítica de actores locales e internacionales (instituciones y proveedores de educación superior, estudiantes, centros de investigación y desarrollo, industrias del conocimiento) que trabajen en colaboración en educación, capacitación y producción e innovación de conocimiento. Hasta la fecha, seis países (Catar, Emiratos Árabes Unidos, Singapur, Malasia, Hong Kong y Botsuana) afirman tener nodos de educación. Pero ¿cómo se financian? ¿Los inversionistas son públicos o privados? ¿Locales o extranjeros? ¿Son sustentables los actuales modelos de financiamiento? Estas son preguntas importantes que requieren un análisis más exhaustivo.

CATAR

Cada país tiene su propia capacidad y estrategias para financiar iniciativas de nodos de educación. Catar cuenta con un modelo interesante pero único. Los campus filiales y las compañías ubicadas en Education City y el Parque de Ciencia y Tecnología son las que financian toda la infraestructura e instalaciones. Asimismo, la Fundación Catar se encarga del cien por ciento de los considerables costos de operación de los diez campus filiales y la nueva universidad con carreras de pregrado, Universidad Hamad Bin Khalifa. El costo de operación anual necesario para financiar Education City, el Parque de Ciencia y Tecnología y la amplia gama de programas de investigación y becas significa una gran responsabilidad para el gobierno de Catar. ¿Es sustentable este modelo financiado completamente por el Estado? ¿Es óptimo este modelo? En esencia, Catar importa y compra la mayoría de los programas de educación, servicios e investigaciones para las actividades de los nodos. Una interrogante fundamental se trata de sobre cuánto tiempo debiese un país intentar construir y fortalecer la capacidad interna a través de la adquisición e importación de expertos extranjeros. Han pasado 17 años

desde que Catar comenzó a invitar un número selecto de universidades extranjeras para establecer programas específicos en Education City. ¿Es esta la primera fase del plan a largo plazo de Catar para desarrollar mayor capacidad de recursos humanos internos a medida que disminuye su dependencia del gas natural y de talento extranjero o esto se está convirtiendo en el modus operandi? Si es así, ¿es este un modelo sustentable y efectivo? Si no, ¿cuál será la segunda fase?

Los nodos de educación internacional son el último avance en el marco de la educación superior internacional.

EMIRATOS ÁRABES UNIDOS

Los Emiratos Árabes Unidos (EAU) ofrecen circunstancias completamente diferentes en lo que respecta a financiamiento, inversiones y generación de ganancias. Cada emirato ha desarrollado su propio enfoque en hacer de EAU un centro de educación. Abu Dabi ha invitado instituciones de renombre mundial, como la Universidad de Nueva York y la Universidad de Sorbona de París, para establecer campus filiales en instalaciones personalizadas entregadas por el gobierno de Abu Dabi. Además, el Instituto Tecnológico de Massachusetts fue invitado para ayudar y asesorar el desarrollo del Instituto Masdar de Ciencia y Tecnología y Masdar City, la primera zona libre de emisiones de carbono en el mundo. Masdar City alberga instalaciones de investigación de primer nivel, científicos y programas de pregrado financiados por el gobierno de Abu Dabi, lo que representa una gran inversión pública nacional.

Dubai es un caso diferente. El Plan Estratégico de Dubai o Plan de Dubai requiere el establecimiento de varias zonas francas temáticas. Dos de estas zonas están enfocadas en la educación (Knowledge Village y la Ciudad Académica Internacional de Dubai). El sector del gobierno de Dubai a cargo de las inversiones (TECOM) tiene como función construir la infraestructura y las instalaciones para estas zonas y reclutar instituciones extranjeras y empresas de capacitación que sean reconocidas. Los programas de educación y capacitación de estas zonas cuentan con ventajas tributarias e incentivos regulatorios. A diferencia de la situación en Catar y Abu Dabi, las instituciones y proveedores extranjeros no tienen costos de operación subvencionados y pagan arriendo por el uso de las instalaciones. Se estima que en las zonas francas

dedicadas a la educación en Dubai, la inversión nacional pública es del 80 por ciento en términos de terreno, infraestructura y servicios, mientras que la inversión privada internacional de los arrendatarios llega al 20 por ciento. Las ganancias generadas por el arriendo de las instalaciones para TECOM y por el costo de las matrículas en campus filiales y empresas de capacitación privadas no están disponibles. Sin embargo, dado que esas zonas son relativamente estables y operan a su máxima capacidad, la fórmula de financiamiento pareciera estar funcionando. Además, los estudiantes inmigrantes que viven en los EAU (60% de las matrículas), estudiantes extranjeros (32%) y algunos ciudadanos de los EAU (8%) reciben mayores oportunidades en el ámbito de la educación.

HONG KONG, BOTSUANA Y SINGAPUR

El escenario de Hong Kong es completamente diferente. El gobierno ha hecho inversiones públicas limitadas para el desarrollo de los nodos de educación desde la primera declaración en 2004. La inversión pública en Hong Kong ha tomado principalmente la forma de becas para atraer estudiantes extranjeros, la mayoría proveniente de China. Recientemente, se puso a disposición un terreno para atraer campus filiales de universidades locales o internacionales, pero no se sabe si es que las instalaciones van a construirse y van a estar disponibles para el arriendo o si cada institución tiene que invertir en la construcción de la infraestructura. De manera similar, la inversión pública del gobierno de Botsuana, más allá de comprometerse con una planificación sofisticada y un proceso de asesorías para el desarrollo de los nodos, pareciera ser limitada. Los planos de los nodos en Botsuana aún están en proceso de desarrollo pero han sido impactados negativamente por las crisis económicas de los años 2008 y 2012. Hasta la fecha, se ha invertido en becas para estudiantes extranjeros y el establecimiento de una nueva universidad (la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología de Botsuana).

La información sobre las inversiones financieras en la construcción de los nodos en Singapur desde el año 1998 no puede rastrearse debido a la falta de información publicada sobre fuentes de financiamiento públicas o privadas, nacionales o extranjeras. No se pueden sacar conclusiones, pero cabe observar que se ha hecho referencia al gobierno de Singapur como un “capitalista de riesgo” en términos de su rol significativo y generoso en costear la creación de los nodos de educación.

MALASIA

La situación en Malasia es compleja dados los diferentes componentes estratégicos de los nodos. Malasia tiene

siete campus filiales y está planificado construir más. Para financiar estas iniciativas se requirió tanto de financiamiento público como privado. No obstante, con el establecimiento de una zona franca en la forma de Educity Iskandar, el fondo soberano de inversión, Khazanah Nasional, ha aportado un gran financiamiento. Este fondo ha financiado la construcción de infraestructura e instalaciones educativas para atraer instituciones extranjeras. En general, se estima que en Malasia la inversión pública nacional representa el 50 por ciento de los fondos para las actividades de los nodos de educación, complementado por un 40 por ciento de inversión nacional por parte de privados. El 10 por ciento restante está conformado por inversiones de privados extranjeros y otras fuentes.

Cada país tiene su propia capacidad y estrategias para financiar las iniciativas de los nodos de educación. Catar cuenta con un modelo interesante pero único.

CONCLUSIÓN

Estos estudios de caso demuestran que la inversión pública nacional es fundamental para el desarrollo de los nodos de educación. Mientras que la construcción de los nodos también requiere de inversiones de privados nacionales y extranjeros, la importancia del financiamiento del gobierno local para apoyar el inicio y la mantención de otras fuentes de financiamiento no debiese ser subestimada. Malasia y los EAU son ejemplos donde la inversión pública inicial ha dado frutos y ha atraído otros flujos de financiamiento privado. Singapur y Catar presentan otros modelos donde principalmente el gobierno (o la familia real) ha sido quien ha financiado las actividades de los nodos educativos y durante los últimos 15 años se ha logrado bastante. Sin embargo, la sustentabilidad de tales financiamientos y la habilidad de replicar este modelo en otras naciones, son dos interrogantes que aún se mantienen. ■

¿Qué se considera en la productividad académica de las universidades de investigación?

PHILIP G. ALBACH

Philip G. Altbach es Profesor de Investigación y director del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, E.E.U.U. Correo electrónico: altbach@bc.edu

La publicación en revistas de alto prestigio se ha transformado en el mayor criterio de éxito académico en el competitivo círculo de la educación superior global. Aparecer en revistas que circulan a nivel internacional y que se publican en inglés es especialmente prestigioso. Las universidades son partícipes de una carrera armamentista global de publicación; y los académicos son las tropas de asalto de la lucha. Están en juego la ubicación en los rankings globales, la asignación de presupuestos por parte de los gobiernos, el prestigio nacional, la habilidad para atraer a los mejores estudiantes y profesores, y un lugar preferente en el orden jerárquico en el mundo académico.

Es útil tener en cuenta que el juego de publicaciones y rankings es limitado a una parte muy pequeña del sistema académico en cualquier país. La mayoría de las universidades son principalmente instituciones de enseñanza y tienen una misión o perfil investigativo limitado, si es que lo tienen. Solo cerca de mil de las 18.000 universidades del mundo aparecen en los rankings internacionales. De hecho, debe reconocerse que la mayoría de las universidades son instituciones de enseñanza y que su énfasis debiera ser en aprendizaje y enseñanza -no en mejorar su perfil en investigación y publicación-. En la mayoría de los sistemas académicos, la productividad debiera ser la medida de la enseñanza efectiva y el entendimiento minucioso de lo que los estudiantes aprenden, así como también de la garantía de que los estudiantes que ingresen a la educación superior terminen sus estudios. De esta manera, esta discusión está limitada a una pequeña pero importante minoría de instituciones académicas.

MEDICIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Para las universidades de investigación y sus académicos, la medición de la productividad académica no es fácil ni

directa. La función clave de la calidad de la enseñanza pocas veces se mide adecuadamente –en parte porque evaluar la efectividad de la enseñanza no es fácil y no hay parámetros ampliamente aceptados-. La medición estándar de preguntar la opinión de los estudiantes en cada curso se reconoce ampliamente como inadecuada. Además, los debates actuales enfatizan el aprendizaje tanto como la enseñanza, ¿qué “valor agregado” ha ganado el estudiante como resultado de sus estudios? Hay poco consenso sobre cómo medir el aprendizaje o la enseñanza.

Las universidades de investigación se enfocan principalmente en el resultado de la investigación: esta es la esencia de su misión y es clave para los rankings y la obtención de un alto estatus global. La productividad de la investigación es más fácil de medir que otros tipos de trabajo académico –la enseñanza ha sido mencionada, también hay otras funciones importantes que son difíciles de definir y cuantificar como la participación comunitaria y los vínculos entre la universidad y la industria-. De este modo, la investigación no es el único patrón de oro, pero es casi la única variable semiconfiable.

Pero incluso medir la productividad de la investigación es problemático. Los rankings mundiales consideran revistas que son indexadas en los principales índices globales –tales como el Índice de Citas de Revistas de Ciencias, Web of Science, o Scopus, o sus equivalentes para otras disciplinas-. Estos índices listan solo un pequeño número de revistas y tienden a favorecer publicaciones en inglés, el idioma científico internacional. Los rankings y otras evaluaciones nacionales también consideran las becas para investigación y otros tipos de asignaciones. Nuevamente, quizás esto sea apropiado para las ciencias duras, pero no necesariamente lo sea para otras disciplinas. Los rankings tampoco toman en cuenta las grandes diferencias entre países y sistemas académicos con respecto a las cantidades de financiamiento disponible. Ni los índices ni la mayoría de las universidades reconocen otras medidas de productividad así como tampoco los cambios significativos en la distribución del conocimiento que han tomado lugar en los últimos años.

Es útil tener en cuenta que el juego de publicaciones y rankings es limitado a una parte muy pequeña del sistema académico en cualquier país.

LA CAMISA DE FUERZA DE LOS ÍNDICES

El Índice de Citas de Revistas de Ciencias (SCI, por sus siglas en inglés) e índices similares miden solo un tipo de productividad académica, que es más común en las ciencias naturales y biomédicas. En estas áreas, el trabajo científico en general se presenta en los artículos de revistas arbitradas que luego son citados por otros científicos. Por ejemplo, una prometedor universidad de investigación africana, que anualmente califica a cada profesor de acuerdo a medidas de productividad, le otorga a un artículo científico publicado en una revista internacional “de primer nivel” el doble de “puntos” que se le concede a un libro exitoso. Se espera que un profesor “produzca” un número específico de puntos anualmente, y son los artículos de revistas arbitradas los que ofrecen la mayor cantidad de puntos.

Muchas universidades y sistemas académicos ofrecen pagos a su profesorado en reconocimiento por su productividad en investigación. Muchas veces, el pago máximo se produce por artículos publicados en revistas arbitradas aprobadas por el SCI. Estos pagos pueden ser equivalentes a un mes de salario o más (este es el caso de algunas de las mejores universidad chinas). En algunos casos, estos pagos se agregan al salario “base”. Una renombrada universidad rusa ofrece incentivos que pueden superar el doble de los salarios bases que son más bien bajos –los incentivos para las publicaciones en lengua rusa son menos de la mitad de los que se ofrecen por publicaciones en revistas internacionalmente reconocidas-. Los libros o capítulos de libros no clasifican dentro de estos incentivos.

Se espera que un profesor “produzca” un número específico de puntos anualmente, y son los artículos de revistas científicas los que ofrecen la mayor cantidad de puntos.

Otras disciplinas quizás informan los resultados de investigación de forma diferente. En humanidades y algunas ciencias sociales, por ejemplo, los libros son herramientas importantes para impartir el conocimiento y dar a conocer la investigación. Pero es difícil calcular de manera simple los factores de impacto o influencia intelectual de los libros, por ello normalmente estos no se consideran en lo absoluto. La exclusión de los libros deja en desventaja aquellas áreas académicas donde los

libros se mantienen como un elemento central de la comunicación del conocimiento –y a los académicos que escriben y editan esos libros-. El hecho es que los libros se mantienen como un medio importante para transmitir el conocimiento.

ANARQUÍA Y REVOLUCIÓN EN COMUNICACIÓN

La educación superior masiva y las tecnologías de información han contribuido a la anarquía y la revolución en las formas en que el conocimiento académico se transmite. Hace menos de un siglo, el grueso de los resultados de investigaciones mundiales y conocimiento académico era transmitido por un número relativamente pequeño de revistas arbitradas y editoriales académicas y comerciales que eran ampliamente reconocidas por la comunidad académica. La mayoría del conocimiento era producido y consumido en un número pequeño de países y universidades en Europa y América del Norte.

Si bien los centros de conocimiento tradicionales mantienen el dominio, muchas más universidades e investigadores en diferentes partes del mundo ahora están produciendo becas y ciencia de calidad –académicos en China, Brasil, Rusia y otros países participan en la red mundial de conocimiento como consumidores y productores. Las revistas más destacadas cada vez son más selectivas y se mantienen dominadas por los principales centros académicos –ofreciendo acceso limitado a los demás. Adicionalmente, muchas están controladas por grandes editoriales multinacionales que cobran un alto precio por el acceso.

Gracias a las ventajas que ofrece el Internet, han surgido nuevas revistas de “libre acceso” –aunque se cuestiona su calidad y rigurosidad. Han proliferado revistas “falsas” que “publicarán” cualquier cosa si se les paga–, tal como existe un número creciente de editoriales de vanidades que publicarán libros por un pago. En breve, hay mucha confusión y una anarquía considerable en el negocio de la comunicación de la información de hoy.

DILEMAS EN EL FINANCIAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los sistemas e instituciones académicas –y, por supuesto, mucho de los rankings– toman en cuenta el financiamiento de la investigación cuando evalúan la productividad académica de las universidades de investigación. La obtención de financiamiento es una medida de logro válida y en algunos campos científicos casi una necesidad para realizar investigación. Sin embargo, en muchas de las disciplinas, quizás la mayoría, el financiamiento es difícil de obtener y los recursos disponibles generalmente

son bastante limitados. En estas áreas, incluyendo las humanidades y la mayoría de las ciencias sociales, la buena investigación se puede lograr con poco financiamiento externo. Además, el financiamiento incluso en las áreas de ciencias y biomédica tiende a estar más disponible para científicos de las universidades con mejor ranking en países con infraestructura para la investigación bien desarrollada. De este modo, cuando se usa el financiamiento como medida para evaluar la productividad académica, se requiere de mucho cuidado y sofisticación.

¿CÓMO EVALUAR LA PRODUCTIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA?

Los problemas están claros, aun cuando con frecuencia son ignorados por aquellos ansiosos por “medir” y “premiar” la productividad de la investigación, pero las soluciones no lo están. Una sola medida ciertamente no es apropiada para todos cuando se trata de evaluar la productividad de la investigación en particular y el trabajo académico en general. Las medidas necesariamente varían por disciplina. Algunas cosas son más fáciles de medir que otras –los artículos publicados en revistas científicas tradicionales son más fáciles de evaluar que los libros u otros tipos de publicaciones en línea o de “libre acceso”-. Es probable que sea demasiado pedir cuidado, discreción y sofisticación para emitir un juicio que en muchos casos afecta los salarios y el futuro académico de profesores en una era donde la rendición de cuentas es muy alta. ■

El desequilibrio en el panorama global de la formación e investigación en la educación superior

LAURA E. RUMBLEY

Laura E. Rumbley es directora adjunta del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: rumbley@bc.edu

Los sistemas de educación superior y las instituciones alrededor del mundo, requieren más y mejor información para basar las decisiones racionales y la planificación

estratégica con sentido. Para operar eficiente, efectiva y creativamente en un contexto de incertidumbre y cambio, el sector de la educación superior en todo el mundo necesita además un mayor número de personal académico y administrativo que tenga conocimientos y experiencia en este campo. La necesidad de un conocimiento más profundo de la empresa de la educación superior, más allá de la experiencia personal en el ambiente académico, es esencial para la actual (y creciente) generación de líderes institucionales, directores y legisladores.

Las necesidades en estas áreas arrojan importantes preguntas sobre el lugar que ocupan tanto la investigación y el análisis en la educación superior como la formación de profesionales. ¿Qué sabemos acerca del panorama global de centros de investigación y programas académicos que ofrecen títulos en el estudio de la educación superior a nivel de posgrado? Y basándonos en lo que sabemos sobre el tamaño y forma de esta comunidad de investigación y formación, ¿existe la posibilidad de ser optimista o pesimista cuando se trata de satisfacer la enorme necesidad de información y desarrollo de competencias?

LA “INDUSTRIA DEL CRECIMIENTO”

Desde el año 2000, el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College ha presentado tres inventarios globales de centros e institutos que investigan la educación y programas académicos enfocados en el estudio de la educación superior. En cada caso, el número de centros y programas identificados se ha incrementado considerablemente. Por ejemplo, cuando se compara la iteración del inventario de 2006, se encontraron otros 293 centros y programas durante la recolección de datos entre el 2013 y 2014; y se encontró que, en comparación al año 2006, otros 26 países acogían centros y programas. Y mientras que estos hallazgos pudiesen apuntar a esfuerzos de recolección de datos más enérgicos, existen claros signos de que el mayor número refleja un crecimiento real (y dramático).

Varios de estos centros de investigación (100 de los 217) han sido establecidos desde el año 2000, habiendo una significativa expansión en Europa y Asia. China, a pesar de no contar con tanta representación en el inventario de Boston College, sobresale como un desarrollador de centros de investigación de educación superior particularmente activo en los últimos años. Los datos, de hecho, muestran que 20 de los nuevos centros o institutos de investigación han sido establecidos en China entre los años 2000 y 2012. De similar manera, el inventario del Centro para la Educación Superior Internacional ha determinado que al menos 60 de los programas de pregrado identificados en la

educación superior alrededor del mundo fueron lanzados desde el año 2000 y 33 de estos han sido establecidos más recientemente (a contar del año 2006).

EXPANSIÓN DESEQUILIBRADA

El fuerte crecimiento de la cantidad de centros y programas, enfocados a la investigación y formación de la educación superior, tiene sentido considerando la importancia de este campo en la esfera política nacional e internacional. Además, claramente refleja la creciente necesidad para un entendimiento más acabado de los complejos procesos que poco a poco se están desarrollando (o activamente emprendiendo) a nivel institucional y sistémico. Un compromiso aparente (a través del establecimiento de centros o institutos y programas) de expandir las actividades de investigación y desarrollar la capacidad de recursos humanos es una razón para celebrar entre quienes se preocupan de la variedad de problemas que enfrenta la empresa académica mundial. Al mismo tiempo, cuando se ve desde la perspectiva de las necesidades y recursos específicos nacionales, hay razones para preocuparse.

La necesidad de un conocimiento más profundo de la empresa de la educación superior, más allá de la experiencia personal en el ambiente académico, es esencial para la actual (y creciente) generación de líderes institucionales, directores y legisladores.

La población global de los institutos o centros y programas de investigación en educación superior está altamente concentrada en un reducido número de países. De hecho, cerca del 44 por ciento de los centros o institutos están ubicados solo en dos países (Estados Unidos y China). Si contabilizamos los otros cinco países que cuentan con la mayor cantidad de centros (Reino Unido, Japón, Alemania, Canadá y Australia), estas naciones juntas acogen justo sobre el 66 por ciento del total mundial de tales centros. En general, Latinoamérica y África cuentan cada uno solo con el 3 por ciento de centros de investigación de educación superior identificados y el Medio Oriente y África del Norte (MENA, por sus siglas en inglés) representan un mero 2 por ciento.

La situación es incluso más sesgada en programas académicos enfocados en producir profesionales que se desempeñen en el campo de la educación superior. Aunque Estados Unidos claramente tiene una mayor representación en esta lista y China está menos representada, en conjunto estos países son hogar del 81 por ciento de los 277 programas académicos identificados en el campo. Solo se identificaron seis programas en toda África, tres en toda Latinoamérica y solo uno en la región que abarca el Medio Oriente y África del Norte.

Varios de estos centros de investigación (100 de los 217) han sido establecidos desde el año 2000, habiendo una significativa expansión en Europa y Asia.

LA NECESIDAD DE CONTAR CON MAYOR INFORMACIÓN Y APOYO PARA LAS REGIONES CON MENOS RECURSOS

Realizar un esquema sobre la capacidad del contexto global para investigar y formar en el campo de la educación superior es un trabajo sorpresivamente complejo. Recolectar los datos necesarios para documentar dónde se están realizando estos esfuerzos y, quizás más importante, para documentar el contenido específico y la calidad de estas actividades, es una labor detallada e intensiva. Además se requiere un buen entendimiento de diversos contextos nacionales, para así reflejar con exactitud el ámbito y el impacto de la investigación y los esfuerzos educacionales en progreso en ciertos países.

En China, por ejemplo, un número significativo de programas y centros que operan a nivel local, no fueron incluidos en nuestro inventario. Sería útil si expertos cualificados de China empezaran un examen detallado del sector de la investigación y formación en la educación superior allá y produjeran un esquema más detallado de cómo este trabajo se está desarrollando en el contexto chino. El rango de centros y programas es claramente inmenso, pero todavía hay mucha información que no está clara y no ha sido documentada acerca del alcance y el impacto de un mayor número de centros de educación superior y programas en China.

A nivel más global, mientras que la evaluación cuantitativa producida por la realización de un inventario es importante y esclarecedora, aún quedan interrogantes

fundamentales por responder. Por ejemplo, ¿cuáles son las áreas de enfoque específicas de estos centros y los programas que otorgan un título profesional? ¿Qué tipos de análisis son producidos por los centros, cómo se divulga y se emplea esta información y qué impacto genera? ¿De qué maneras están los programas académicos ejerciendo influencia en la salud y el desempeño de las instituciones y los sistemas nacionales?

Lo más urgente de todo, por supuesto, es el reconocimiento de que los patrones de privilegio y riqueza que categorizan tantas otras dinámicas sociales, políticas y económicas alrededor del mundo también resultan evidentes cuando se habla de investigación y formación en el ámbito de la educación superior. Si el número neto de centros y programas sirve de indicador, una pequeña subcategoría de los países y regiones más ricos en el mundo claramente ocupa una posición de privilegio en lo que respecta al acceso a la investigación en la educación superior, análisis y capital humano formado; y todos los beneficios que se derivan de tal acceso. Es particularmente llamativo e inquietante que los grandes (y crecientes) sistemas de educación superior –tales como los de Brasil, India, Indonesia, Malasia y Nigeria– tienen comparativamente poca investigación local y aparatos de formación en los cuales basarse, a medida que estos países abordan muchos desafíos complejos y en constante evolución.

Tener el conocimiento significa contar con una gran responsabilidad. A medida que los centros de educación superior y los programas académicos alrededor del mundo maduren en sus roles y expandan la comprensión del lugar que ocupan en una red global más amplia de entidades similares, el apoyo y el compromiso entre éstos, particularmente con colegas de otras partes del mundo y con menos recursos, merece mayor atención.

Nota: Para mayor información sobre la actual edición del inventario global referido en este artículo, favor referirse a *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications* (tercera edición) de Laura E. Rumbley, et al (2014). Bonn and New York: Lemmens Media. La publicación está disponible en Amazon.com en formato digital o en versión resumida tanto en formato digital como en tapa dura directamente de Lemmens Media (info@lemmens.de) ■

Comunicación en la educación superior: Un análisis de revistas en el campo de la educación superior

ARIANE DE GAYARDOR

Ariane de Gayardor es estudiante de posgrado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: ariane.de.gayardon@gmail.com

En los años 2013-2014, el Centro para la Educación Superior Internacional condujo un exhaustivo proyecto para reunir información sobre la investigación y capacitación en la educación superior de todo el mundo (Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications por Laura E. Rumbley, Philip G. Altbach, David Stanfield, Yukiko Shimmi, Ariane de Gayardon y Roy Y. Chan). Incluye una lista de 280 revistas y publicaciones, relacionadas en su mayoría con la educación superior. Este inventario provee una base para destacar las tendencias de la educación superior en la industria editorial, así como también identificar el desarrollo necesario para garantizar el intercambio equitativo de conocimiento en el área. De igual modo, sirve como guía útil para las corrientes en investigación y análisis que se encuentran en plena expansión en el campo de los estudios de educación superior del siglo XXI.

RECOPIACIÓN DE DATOS

El trabajo en este proyecto comenzó con una lista de publicaciones creadas por el Centro para la Educación Superior Internacional en 2006. Esta lista fue actualizada y sustancialmente expandida con la ayuda de expertos nacionales y regionales. La información adicional de los títulos -incluyendo país, enfoque, idioma(s), frecuencia, editor y sitio Web- fue obtenida principalmente de sitios Web de revistas. Cuando dicha recopilación de datos se hizo insostenible a causa de las barreras idiomáticas o a la ausencia de un sitio Web, se buscó nuevamente la ayuda de expertos del país de publicación respectivo.

Se tuvieron que realizar algunos acuerdos a medida que avanzamos con la recopilación de datos y redefinimos el proyecto. En China, con la orientación de expertos locales, decidimos incluir un poco menos de 30 revistas de circulación nacional, excluyendo publicaciones distribuidas

principalmente a nivel universitario local. Adicionalmente, en países que no tenían revistas específicas de educación superior, optamos por incluir algunas publicaciones con un enfoque más amplio, pero que constituye una fuente confiable para los investigadores de educación superior.

La vasta mayoría de las publicaciones incluidas en el inventario divulgan la investigación y el análisis en la educación superior. Los diarios y revistas relacionados con la educación superior también aparecen pues se consideran muy importantes para el área. Algunas de las publicaciones incluidas están sólo disponibles en sus versiones electrónicas, pero nos limitamos a las existentes o a nuevos sitios Web, por tanto excluimos algunos recursos electrónicos que publican análisis u observaciones sobre la educación superior.

PRINCIPALES HALLAZGOS

El inventario provee información sobre 280 revistas escritas en 22 idiomas diferentes y publicadas en 35 países. El idioma predominante es el inglés con 190 revistas. Veinte de estas revistas son multilingües -publicados en inglés y por lo menos en algún otro idioma. Otros idiomas predominantes en las publicaciones incluyen chino (27 revistas), japonés (26), español (15), francés (8) y alemán (7).

Entre los países de publicación que predominan se encuentran Estados Unidos con 101 revistas (36%) y el Reino Unido (12%). A estos dos países anglosajones les siguen Japón, China, Canadá y Australia. La clara dominación de los Estados Unidos puede deberse a elecciones hechas para limitar el número de publicaciones de algunos países, pero ciertamente surge de la larga historia de la educación como una disciplina académica en los Estados Unidos y su peso en la industria editorial.

La mayor parte de las revistas sobre educación superior parecen estar dirigidas a un público interno, de este modo, se enfatiza la diversidad de los sistemas nacionales. No obstante, descubrimos que 53 revistas/publicaciones (19%) tienen un enfoque internacional. Un tanto menos de éstas van dirigidas a un público regional: 3 en África, 2 en Asia, 7 en Europa, 5 en Latinoamérica y 1 en el Oriente Medio y África del Norte.

En más de 80% de las publicaciones, fuimos capaces de entregar información que explica el enfoque principal de las revistas. Sorprendentemente, un cuarto de las revistas del inventario están en general muy focalizadas y sostienen publicar todo tipo de investigaciones y análisis sobre educación superior. Las restantes son extremadamente variadas y sólo unos pocos enfoques son compartidos por más de 10 revistas en el mundo. El foco de atención más

común es la docencia y el aprendizaje: 27 publicaciones lo citan como su eje central principal. Las políticas, reformas y cambios también forman parte del centro de la conversación, con 18 revistas haciendo de estos temas su prioridad. El tercer eje central más común tiene que ver con gestión, organización y gobernanza, así como también con asuntos estudiantiles –el último principalmente gracias al dominio de este tema en los Estados Unidos (13 revistas de 15)–. Otras áreas de interés que vale la pena mencionar en términos de prevalencia incluyen educación continua y de adultos; internacionalización, globalización y educación transfronteriza; y educación a distancia. El resto de las publicaciones indican un mayor enfoque en áreas que van desde evaluación o calidad hasta tipos específicos de estudiantes –tales como afroamericanos o hispanos.

¿QUÉ APRENDIMOS?

El escenario de publicaciones está dominado por el mundo angloparlante, como queda evidenciado por los idiomas y países de publicación. Esto es preocupante, ya que la mayoría de las investigaciones, por consiguiente, siguen las tendencias de un pequeño subgrupo de la población mundial, destacando características de un sistema de educación superior que podría no ser legítimo para todos. Es importante señalar también que esta dominación impide que se expanda el conocimiento a lugares remotos donde el inglés es raramente utilizado o donde las publicaciones no están disponibles. Se tienen que impulsar iniciativas para difundir eficazmente la investigación en la educación superior fomentando publicaciones de acceso libre así como sus correspondientes traducciones.

Incluye una lista de 280 revistas y publicaciones, relacionadas en su mayoría con la educación superior.

La cantidad de publicaciones también muestra que unos pocos países están claramente liderando el escenario de investigación en la educación superior –los Estados Unidos, el Reino Unido, China y Japón–. En muchos países de todo el mundo, la educación superior no ha surgido como un área importante para la investigación académica y muchos países carecen de un conocimiento apropiado y confiable que pueda formular políticas. Las regiones de Latinoamérica, África, Oriente Medio y Norte de África se encuentran muy poco representadas, así como Asia, a excepción de China y Japón. Se deben adoptar medidas para ayudar a los investigadores de estas regiones e in-

tensificar la colaboración regional para fortalecer la base de conocimientos en la educación superior.

La distribución regional de las publicaciones en el campo de la educación superior es también paralela a la estimación de 2009 de la Fundación Nacional de Ciencia sobre inversiones en investigación y desarrollo mundial. Norte América y Asia son los inversionistas que lideran la investigación y el desarrollo, éste último siendo impulsado principalmente por China y Japón, mientras que regiones como África y Oriente Medio se quedan atrás. Como es lógico, esto indica que la disponibilidad de fondos se correlaciona con el resultado de investigación en la educación superior, así como en otras áreas.

Finalmente, la variedad de temas enfocados en las publicaciones refleja de buena manera la diversidad de los grupos de interés en todo el mundo. Resulta alentador ver que tantos asuntos están llamando la atención de los investigadores y del público, mostrando la complejidad del campo de la educación superior. Esto enfatiza la necesidad de priorizar cuestiones a nivel de políticas. Nos sorprende la ausencia de cualquier publicación que destaque el financiamiento de la educación superior como tema principal, sobre todo cuando se considera la importancia del asunto en la actualidad tanto para estudiantes, padres, instituciones y legisladores. Sin embargo, no hay falta de investigación en esta materia y podemos sólo asumir que las publicaciones con un enfoque más amplio publican considerablemente sobre temas de financiamiento y finanzas. En conjunto, el objetivo de las publicaciones con áreas de enfoque específicos podrían servir para producir interés en algún tema aún no investigado, de esta forma, deja cuestiones importantes a las publicaciones más especializadas.

CONCLUSIÓN

El segmento de publicaciones de la educación superior es bastante desigual mundialmente, así como algunos países pueden contar con numerosas publicaciones con enfoques variados, otros no gozan ni siquiera de tener alguna publicación orientada únicamente a la educación superior. Urge la necesidad de asegurar que el conocimiento sea compartido de manera más igualitaria en todo el mundo, un esfuerzo que debería ser asumido por investigadores, editores y legisladores.

Nota: *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications* es divulgada por Lemmens Media. Se encuentra disponible en tres formatos: un libro electrónico, un PDF descargable o un libro impreso. ■

Investigación en educación superior internacional y análisis comparativo

ANNA KOSMÜTZKY Y GEORG KRÜCKEN

Anna Kosmützky es investigadora y Georg Krücken es director del Centro Internacional de Investigación en Educación Superior, Universidad de Kassel, Alemania. Correo electrónico: kosmuetzky@incher.uni-kassel.de Correo electrónico: kruecken@incher-kassel.de

La investigación en educación superior internacional comparativa ha sido un campo de investigación popular y valioso. Las tendencias globales e internacionales y los acontecimientos en educación superior han estimulado la investigación en educación superior a escala mundial en los últimos años, que se ha incrementado en volumen e incluso en popularidad. Además, la colaboración internacional en investigación en general se ha intensificado y ha proliferado rápidamente en las últimas dos décadas. Esta tendencia también ha sido impulsada por instituciones políticas, particularmente en Europa, a través de financiamiento de investigación específico. El Séptimo Programa Marco de la Unión Europea, por ejemplo, requiere al menos tres diferentes miembros estados de la UE para asociaciones transnacionales; además, las agencias de financiamiento nacional de toda Europa han abierto este tipo de programas y ofrecen financiamiento transfronterizo para facilitar la movilidad de investigadores y proyectos de investigación transfronterizos.

A la luz de estos acontecimientos, uno podría esperar una mayor cantidad de investigación en educación superior internacional comparativa, parcialmente debido a una intersección entre la investigación colaborativa internacional y la educación superior internacional.

Las tendencias globales e internacionales y los acontecimientos en educación superior han estimulado la investigación en educación superior a escala mundial en los últimos años.

LO QUE MUESTRAN LOS DATOS BIBLIOMÉTRICOS

En un estudio reciente exploramos los patrones de

investigación en educación superior internacional comparativa presentada en artículos en ocho revistas líderes en educación superior internacional tanto de Europa como de los Estados Unidos. Algunas de las preguntas que hicimos fueron: ¿Qué cuota tiene la investigación comparativa internacional en la investigación en educación superior en general, y cómo se desarrolla cuantitativamente con los años? ¿De dónde son los autores? ¿Y cuántos países se comparan? Para responder estas interrogantes se adoptó una definición específica de investigación comparativa internacional en educación superior: la comparación de cuestiones y acontecimientos de educación superior dentro de diferentes sistemas nacionales de educación superior. Por consiguiente, los artículos de revistas se definieron como internacionalmente comparativos, si ellos se refieren a investigación que compare principalmente a dos países. Este criterio sirvió para diferenciar la investigación comparativa internacional de la investigación en educación superior que se enfoca en temas internacionales o globales, sin ser realmente comparativa internacionalmente. Metodológicamente, un enfoque bibliométrico analizaba los datos de revistas internacionales con un análisis de contenido cuantitativo de resúmenes de artículos sobre la base de una codificación de países. El conjunto de datos total cubre 4095 publicaciones de Web of Science durante el período 1992-2012.

UN CAMPO PEQUEÑO PERO ESTABLE

Sorpresivamente, los patrones que encontramos no reflejan la tendencia general de una internacionalidad en crecimiento en investigación sobre educación superior. Al contrario, los resultados de nuestro análisis de datos de revistas internacionales revelan un estado relativamente estable en investigación en educación superior comparativa internacional en los últimos 20 años (1992-2012): a lo largo de los años, una cuota de 11 por ciento de los artículos presenta resultados de investigación comparativa internacional –con un ligero aumento en los últimos años: del 2009 en adelante, el porcentaje promedio es de 15 por ciento. Se mantiene la interrogante sobre si esto indica una tendencia al crecimiento estable, estabilización en un nivel mayor o un aumento a corto plazo, lo cual podría revertirse. No obstante, en general nuestro análisis indica que la investigación comparativa internacional puede ser descrita como una pequeña pero estable rama de la investigación en educación superior internacional.

COLABORACIÓN INTERNACIONAL Y GRUPOS COMPARATIVOS PEQUEÑOS

Encontramos el doble de publicaciones colaborativas

internacionales (medidas como coautorías) en investigación comparativa internacional con respecto a la investigación no comparativa. Nuestros resultados muestran un 46 por ciento de publicaciones con coautoría internacional (coautores de al menos dos países diferentes) según nuestro conjunto de datos de artículos en comparación internacional, en relación con el 24 por ciento de artículos no comparativos. Además, nuestro análisis muestra que las comparaciones a pequeña escala son más populares en investigación en educación comparativa internacional; éstas tienen lejos la mayor cuota entre todos los artículos comparados: 85 por ciento de los artículos comparan dos o tres países. Existen artículos que comparan cuatro, cinco o incluso seis y más países pero son bastante escasas. Sin embargo, desde el 2009 en adelante, también hay una tendencia a incluir más de tres países.

RESULTADOS

Los resultados de un análisis bibliométrico siempre deben ser interpretados con precaución, estos definitivamente no explican todo sobre investigación comparativa internacional en educación superior, pero ofrecen una interesante perspectiva inicial. La comprensión que se obtuvo de este estudio señala características específicas de la investigación en educación superior comparativa internacional. Si bien la investigación en educación superior enfocada en temas internacionales o globales aumenta en revistas internacionales en este ámbito, la investigación en educación superior comparativa internacional genuina solo tiene una pequeña cuota en la literatura internacional. Por lo tanto, se puede describir como una rama pequeña pero estable de la investigación en educación superior internacional, que básicamente se vincula a comparaciones de grupos pequeños de países y en mayor medida es colaborativa internacionalmente. ¿Cómo se pueden explicar estas características? Básicamente observamos dos argumentos:

La investigación en educación superior tiene sus bases en gran medida a nivel nacional y local. Debido a su carácter aplicado e interdisciplinario ésta muchas veces aporta conocimiento a la intersección de la política en educación superior nacional, gobernanza institucional y profesionales. Basándose en esta característica, las reflexiones sobre los locales (individuos con una profunda experiencia en sus propios países) y cosmopolitas (individuos con una amplia experiencia y enfoque en diferentes países), tal como lo presentó Alvin W. Gouldner a fines de los 50s, son reveladoras. La aplicación de sus reflexiones a la investigación en educación superior ilumina dos tipos latentes de tendencias en investigación de académicos e institutos, dentro de marcos de investigación

nacional. Mientras que los cosmopolitas inmediatamente recogen e implementan las tendencias internacionales en educación superior en sus agendas de investigación e inician investigación comparativa internacional, los locales generalmente dedican su investigación al contexto nacional. Estos también recogen las tendencias internacionales en educación superior, pero es más probable que las traduzcan en diseños y proyectos de investigación nacional.

El conjunto de datos total cubre 4095 publicaciones de Web of Science durante el período 1992-2012.

La investigación comparativa internacional es genuinamente más compleja en su naturaleza que la investigación de base nacional –ésta tiene puntos de vista nacionales multifacéticos, lo que constituye concretamente objetivos de investigación complejos. Además, como hemos mostrado, los artículos comparativos internacionales son muchas veces el resultado de equipos de investigación colaborativos internacionales. Debido a las dinámicas de equipos de investigación que son más complejas dentro de equipos ubicados en diferentes países, la investigación comparativa internacional a menudo implica mayor tiempo para la coordinación y una comunicación más cara. Por lo tanto, para los equipos de investigación internacionales puede ser difícil publicar artículos dentro del periodo normal de tres años de los proyectos de investigación. Podría ser incluso más difícil mantener una red de investigación más allá de la duración del proyecto y continuar el trabajo internacional en conjunto. Así, parece probable que los equipos de investigación internacionales favorezcan antologías, actas de conferencia y monografías como formatos de publicación.

Si bien estos dos argumentos apuntan a las características inherentes de la investigación en educación superior comparativa internacional, lo que parece limitar su crecimiento, también encontramos un reciente crecimiento en comparaciones internacionales y una tendencia hacia la comparación de grupos de países más amplios desde el 2009. Se necesita más investigación que explore si este crecimiento y la tendencia hacia grupos comparativos mayores se ven afectados por instituciones políticas a través de los programas de financiamiento de investigación. Asimismo, sería ideal contar con estudios de las prácticas en comunicación y publicación y las dinámicas de equipos de investigación internacionales en contextos de

investigación interdisciplinaria.

CONSECUENCIAS POLÍTICAS

Ambos argumentos se refieren a las estructuras de financiamiento e institucionales de la investigación en educación superior. Así, extraemos las siguientes conclusiones relevantes en política de nuestro análisis: para fortalecer y promover –y eventualmente aumentar– proyectos de investigación comparativa internacional, los proyectos con períodos más prolongados o proyectos con opciones modulares flexibles para extensiones aparecen como medios de primera opción. Además, vale la pena considerar el establecimiento de un desarrollo de capacidades más sistemático, en relación a los diseños de investigación y conducción de los proyectos de investigación colaborativos internacionales –por ejemplo, a través del intercambio con otros campos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, así como también a través de capacitación específica para investigadores que se encuentran en la fase inicial de sus carreras en investigación en educación superior. Más aún, el intercambio internacional de investigadores en educación superior debería estimularse (y promoverse) desde el inicio de las carreras de investigación. En forma recíproca, esto facilitaría la internacionalización de la investigación en educación superior y eventualmente facilitaría los proyectos comparativos internacionales. ■

El Ranking Académico de las Universidades en el Mundo: ¿Cambios en la educación superior mundial?

YING CHENG

Ying Cheng es director ejecutivo del Centro de las Universidades de Clase Mundial y profesor asociado en la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, en Shanghái, China. Correo electrónico: ycheng@sjtu.edu.cn

Para descubrir la brecha entre las mejores universidades chinas y las universidades de clase mundial, un equipo liderado por el profesor Nian Cai Liu en el Centro de las Universidades de Clase Mundial (CWCU, por su sigla en inglés) de La Universidad Jiao Tong de Shanghái comenzó

un proyecto comparativo entre las mejores universidades en China y las universidades estadounidenses donde se realizan investigaciones. Este proyecto con el tiempo evolucionó al actual Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU, por sus siglas en inglés) publicado por primera vez en junio de 2003 y actualizado anualmente. ARWU, a diferencia de otros rankings globales, solo utiliza indicadores objetivos. Su metodología no ha cambiado desde el año 2004. Dado esto, solo un progreso sustancial en excelencia académica puede ayudar a las universidades a escalar en la lista ARWU. En agosto de 2014, CWCU publicó la duodécima edición. Los doce años de esfuerzo proveen una oportunidad única para observar los cambios en el desempeño de las universidades y de los países en la última década.

NÚMERO DE PAÍSES QUE TIENEN UNIVERSIDADES ENTRE LAS MEJORES 500 DEL RANKING

El número de países representado en el ranking ARWU de las 500 mejores universidades de 2004 fue de 35. Al año 2014 este número aumentó a 42. Cuatro de siete países emergentes son del Medio Oriente (incluyendo Arabia Saudita, Irán, Turquía y Egipto). Las universidades de Arabia Saudita comenzaron a formar parte de ARWU en el año 2009 y actualmente este país líder del mundo árabe cuenta con cuatro universidades dentro de las 500 y dos de ellas incluso están posicionadas entre las 200 mejores. La Universidad de Teherán en Irán, por primera vez formó parte del ranking de las 500 mejores universidades en el año 2009 y dos años más tarde llegó a estar entre las 400 mejores. La Universidad de Estambul en Turquía y la Universidad del Cairo en Egipto han entrado y salido de la lista desde el año 2004 y en este mismo año ambas se posicionaron entre los lugares 401 y 500. Los otros tres países que pasaron a formar parte del ranking de las 500 mejores universidades son Eslovenia, Malasia y Serbia. Sus universidades han formado parte de la lista ARWU desde el 2007, principalmente en los años 2011 y 2012. Sin embargo, aunque es difícil explicar el crecimiento de los países que se encuentran en la lista, hoy en día varios países del mundo están interesados en ver a sus universidades en las listas de los rankings mundiales.

No es sorprendente que las universidades chinas, las que tienen un fuerte apoyo financiero del gobierno central, hayan progresado

considerablemente en ARWU.

EL AUGE DE LAS UNIVERSIDADES CHINAS

ARWU comenzó a desarrollarse en el contexto de los esfuerzos que hacía China de crear universidades de clase mundial. Por esta razón, no es sorprendente que las universidades chinas, las que tienen un fuerte apoyo financiero del gobierno central, hayan progresado considerablemente en ARWU. El número de universidades de China continental presentes en la lista ha aumentado de 8 en el 2004 a 32 en el año 2014. Además, la Universidad Tsinghua, la Universidad de Pekín y cuatro otras universidades de China continental se encuentran entre las 200 mejores, mientras que en el 2004 estas dos universidades se encontraban posicionadas entre los puestos 201 y 300. Las otras cuatro se encontraban en un lugar inferior a 300. El gobierno de Taiwán lanzó un proyecto similar para las universidades de clase mundial (llamado “Five Years Fifty Billion Plan”) y el número de universidades que se encuentran entre las 500 mejores aumentó de 3 en 2004 a 7 en 2014. Como resultado, un total de 44 universidades de China continental, Hong Kong y Taiwán se encuentran entre las mejores 500, lo que posiciona a China en el segundo lugar después de Estados Unidos. Sin embargo, ninguna de las universidades chinas ha logrado estar entre las 100 mejores aún.

EL DECLIVE DEL PREDOMINIO DE ESTADOS UNIDOS Y JAPÓN

El ranking universitario ha sido criticado por varias razones. La primera razón se relaciona con el hecho de que ese ranking no es un juego donde unos ganan y otros pierden, ya que el número de posiciones en el rango superior es fijo y una cara nueva siempre aparece con el costo de que una antigua desaparezca. A medida que más y más universidades de China, Medio Oriente y países del este de Europa entraban al ranking, Estados Unidos perdía 14% (en total 24 universidades) de presencia en el ranking entre los años 2004 y 2014. Pero el número de universidades dentro de las mejores 100 casi no presentó cambios. Es probable que Japón sea el país con mayor regresión entre los años 2004 y 2014 de acuerdo a ARWU. En el 2004, las universidades niponas ocupaban cinco puestos entre las 100 mejores y 36 entre las 500 mejores. Sin embargo, en el 2014 solo tres universidades formaban parte de la lista de las 100 mejores y 19 universidades se encontraban en la lista de las 500 mejores. Tales resultados son más difíciles de comprender considerando el hecho de que Japón también introdujo programas (“21st Century COE Program”

y “Global 30 Project”) para apoyar la investigación en sus universidades durante ese periodo.

CAMBIOS EN LAS UNIVERSIDADES DE CLASE MUNDIAL

Definimos en algún momento que aquellas universidades que se encuentran entre las mejores 100 son universidades de clase mundial. De acuerdo a esta definición, 13 nuevas universidades obtuvieron este título en 2014. Suiza, Holanda, Bélgica y Australia incorporaron dos universidades al grupo al comparar el año 2004 con el 2014. Por otro lado, la única universidad presente entre las 100 mejores universidades, tanto de Italia como de Austria, perdió su lugar. La Universidad de Viena salió de la lista de las 100 mejores en el año 2006, luego de que la Facultad de Medicina se transformara en una universidad independiente. Entre aquellas que ya se encontraban entre las mejores 100, la Universidad de Manchester en el Reino Unido fue la que más progresó en la última década y subió del lugar 78 al 53 en 2005 (como resultado de la unión con el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester) y llegó al lugar 41 en 2014. La Universidad de Melbourne en Australia, mejoró de manera constante su posición, subiendo de la posición 83 a la 44 durante el período comprendido entre los años 2004 y 2014.

REFLEXIONES

Pocas personas estarían en desacuerdo con el hecho de que una posición en el ranking de las mejores universidades no debiese ser el objetivo último de ninguna universidad o país. Sin embargo, con la confianza en el rol de las universidades de clase mundial en sus respectivos países y la enorme influencia de los rankings globales, no es extraño escuchar a líderes nacionales declarar explícitamente que su país debiera tener un cierto número de universidades de excelencia en un tiempo determinado. En 2012, Vladimir Putin, el presidente de Rusia, anunció que al menos cinco universidades rusas debieran encontrarse entre las 100 mejores universidades al año 2020. El primer ministro de Japón, Shinzo Abe, declaró en el año 2013 que el objetivo del país era tener diez universidades dentro del ranking. Aunque las altas expectativas de los líderes nacionales normalmente llevarían a destinar nuevos fondos concentrados en las universidades seleccionadas esperando obtener buenos resultados, la búsqueda para ocupar un mejor lugar o contar con más universidades dentro de las mejores no debiese fomentarse hasta que los rankings se basen en lo que una universidad o un país realmente quieren. ■

El ranking de *Times Higher Education (THE)* y el misterioso “Auge de Asia”

ALEX USHER

Alex Usher es presidente de Higher Education Strategy Associates, Toronto, Canadá. Su blog diario sobre temas de la educación superior se puede encontrar en www.higheredstrategy.com/blog

Grandes rasgos, hay tres tipos de rankings sobre la educación superior. Hay aquellos que son desarrollados por agencias independientes que no están conectadas a los medios de comunicación, tales como el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU—también conocido como el Ranking de Shanghai) o los nuevos rankings anuales de la Universidad Técnica de Medio Oriente en Turquía. Estos grupos simplemente publican los datos obtenidos en un sitio web y dejan que otros los interpreten. También existen rankings publicados por medios de comunicación en los cuales las clasificaciones representan simplemente un gancho para exponer un encuentro anual de cobertura de problemas de la educación superior que no están conectados a los datos publicados. El ranking canadiense publicado por Mcleans siempre ha usado este formato, al igual que como, de manera significativa, lo han hecho US News y World Report. Finalmente, existen rankings desarrollados por los medios. En este grupo, la clasificación llevada a cabo por Times Higher Education lleva la delantera.

El problema de crear una historia a partir de los resultados de los rankings es que se hace necesaria una narrativa. Pero los buenos rankings (por ejemplo, los que reflejan la realidad de que la calidad de la educación superior es algo que se construye a lo largo de las décadas, no años) simplemente no muestran cambios significativos de año a año. En el pasado, por ejemplo, US News (no siempre de manera justa) fue acusado de cambiar la metodología cada año, para así cambiar los resultados y crear nuevas narrativas. Durante los últimos años, THE ha evitado recurrir a este tipo de artimañas, y en general la clasificación que llevan a cabo se ha caracterizado por un alto nivel de estabilidad. Esto pone al estudio en un dilema: ¿Cómo pueden los rankings impulsar una narrativa cuando se aprecian muy pocos cambios de año a año?

LOS RESULTADOS DE ASIA ORIENTAL

Afortunadamente para THE, las políticas de investigación

de muchos gobiernos de Asia Oriental (como el Proyecto 985 en China y Brain 21 en Corea, entre otros) han llevado a una publicación en constante crecimiento y se citan alrededor de 20 universidades en la región. Como resultado, estas instituciones han subido posiciones en el ranking, lo que le ha permitido a THE mantener una serie regular de historias de “el Auge de Asia”. Las universidades de Asia valoraron la cobertura y respondieron con ayuda en publicidad y menciones de este ranking en conferencias. Pero cuando THE recurrió a las historias del “Auge de Asia” en los rankings del año 2014, lo hizo más por costumbre que por haber realizado un acabado análisis de datos.

La evidencia de la mejora de Asia en los puestos en la tabla de posiciones claramente no se sostiene dentro de los 50 primeros lugares. La Universidad de Tokio y la Universidad de Hong Kong se mantuvieron en la misma posición este año que el año pasado. La Universidad de Pekín subió un lugar y la Universidad Nacional de Singapur subió tres puestos. No obstante, la Universidad Tsinghua en China bajó un puesto y la Universidad Nacional de Seúl bajó seis. A pesar de esto, no hay ninguna variación en el continente.

Entre los puestos 50 y 200 de los rankings, se aprecia una mezcla de buenas y malas instituciones, al menos entre las universidades de Asia Oriental. Prácticamente todas las universidades japonesas bajaron al menos diez puestos, como lo es también el caso de la Universidad Nacional de Taiwán y la Universidad China de Hong Kong. En Corea, Postech cayó seis puestos (desde el número 60 al 66), mientras que la Universidad de Yonsei dejó de formar parte de las 200 mejores universidades. Entre las universidades de Asia Oriental que en el año anterior se encontraban entre los puestos 50 y 200, sólo dos subieron de puesto en los rankings (el Instituto de Ciencia y Tecnología Avanzada de Corea y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong). Compensando en cierta medida este bajo desempeño, se encuentra la incorporación de la Universidad de la Ciudad de Hong Kong (puesto 192), la Universidad de Fudan en China (puesto 193) y la Universidad Sungkyunkwan de Corea (puesto 148) al grupo de las 200 mejores. Así, si bien hubo una ganancia neta al tener dos instituciones entre las mejores 200, en promedio, la posición de las universidades de Asia Oriental sufrió un descenso. Bajo cualquier medida razonable, éste es un cuadro ambiguo y no un “crecimiento” rotundo.

TURQUÍA AL RESCATE DE ASIA

Entonces, ¿cómo llegó THE a afirmar la existencia de un “auge en Asia”? El estudio no lo dice explícitamente en la cobertura noticiosa, pero se debió principalmente

a Turquía. La única institución turca que se encontraba anteriormente entre las mejores 200 instituciones de nivel superior, la Universidad Bogazici, descendió del puesto 60 al 139. La Universidad Técnica de Estambul subió del rango 201-225 al puesto 165 (bajo el puesto 200, Times no proporciona un orden específico, sino prudentemente posiciona a las instituciones en rangos). La Universidad Técnica de Medio Oriente ascendió desde el mismo rango a la posición 85, mientras que la Universidad Sabanci, pasó de no formar parte del ranking a posicionarse en el número 182.

Entonces, ¿por qué las universidades de Turquía se encuentran repentinamente en la palestra? Richard Holmes, quien está a cargo del blog sobre los rankings universitarios, provee una respuesta convincente. Él ha señalado que un único estudio (el ampliamente citado “Observación de un nuevo bosón...” en Physics Letters B, el cual anunció la confirmación del Bosón de Higgs) fue responsable de la mayoría de los cambios en los rankings de este año.

Pero los buenos rankings (por ejemplo, los que reflejan la realidad de que la calidad de la educación superior es algo que se construye a lo largo de las décadas, no años) simplemente no muestran cambios significativos de año a año.

Este estudio contaba con la participación de más de 2.800 coautores, incluyendo aquellos que provenían de las universidades en Turquía que recientemente estaban formando parte de los rankings. Dado que THE no considera artículos escritos por varios autores, toda institución que tuviese un coautor en el estudio puede contabilizar todas las citas. El hecho de que la metodología de THE en este aspecto está estructurada para, de hecho, dar “puntos extra” a las universidades ubicadas en países donde las publicaciones científicas son bajas, generó que las publicaciones de algunas escuelas escalaran estratosféricamente, no solo en Turquía. Otros ejemplos de este hecho son la Escuela Normal Superior de Pisa en Italia, la cual llegó literalmente de la nada a posicionarse en el número 65 del ranking mundial y la Universidad Técnica Federico Santa María en Chile, la cual logró llegar

al cuarto puesto entre las universidades de Latinoamérica.

¿UNA MODA O UNA CASUALIDAD?

Básicamente, la base para la historia del “auge de Asia” este año se basó casi completamente en el hecho de que algunos de los 2.800 coautores del estudio sobre la “Observación de un nuevo bosón...” trabajaban en Turquía. Eso tiene relación con una peculiaridad estadística y no tiene nada que ver con el auge a largo plazo de universidades de las economías emergentes de China y el resto de Asia Oriental. De hecho, pareciera que muchas de estas instituciones han retrocedido, llevando a cuestionarse si es que existen circunstancias bajo las cuales THE escogería no publicar un encabezado sobre el “auge de Asia”.

THE, de modo elogiable, ha comenzado recientemente a llevar a cabo consultas públicas para revisar su metodología. Claramente, sus políticas en la contabilización de citas necesitan un ajuste con suma urgencia. Pero quizás debiesen considerarse también las políticas editoriales: la obsesión por representar un continente asiático que muestra desenfadadas mejoras en la educación no le hace ningún favor al estudio. ■

Enfrentando los desafíos de los estudios de posgrado en África sub-sahariana

FRED M. HAYWARD AND DANIEL J. NCAYIYANA

Fred M. Hayward es consultor experto en educación superior de la Universidad de Massachusetts, Amherst. Correo electrónico: haywardfred@hotmail.com Daniel J. Ncayiyana es ex vicerrector de la Universidad Tecnológica de Durban en Sud-África, vicerrector adjunto de la Universidad de Cape Town y consultor en educación superior. Correo electrónico: profdjin@gmail.com

Los orígenes coloniales de la mayor parte de la educación superior africana derivaron en que los estudios de posgrado pasen desapercibidos a nivel local. La visión fue que, si se necesitaban estudios de posgrado, los estudiantes podían viajar a la madre patria colonial. Así, el estado actual de los estudios de posgrado en África sub-sahariana se puede describir correctamente como una consecuencia del impacto perjudicial del pasado y los desafíos que ha enfrentado la educación superior desde los '70.

LOS DESAFÍOS PARA LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

A mitad de los '70 tanto el contexto para la educación superior como su estatus estaban en caída. Los efectos en la mayoría de los programas de posgrado fueron devastadores. La economía se encontraba en crisis en la mayoría de los países africanos, algunos gobiernos habían llegado a considerar a las universidades como bastiones de crítica indeseable y centros de oposición, los costos parecían demasiado altos, el estilo de vida del profesorado y estudiantes eran cuestionables y la utilidad de las universidades y programas de posgrado en particular de pronto parecía limitado.

La disminución de ayuda internacional para el desarrollo en educación superior y el cambio de enfoque hacia la educación primaria con un énfasis en “educación para todos” contribuyeron al problema. La caída del financiamiento estatal y a través de donaciones se ilustra fuertemente con la reducción del gasto público per cápita en educación superior, el que cayó de \$6800 dólares americanos en 1980, a \$1200 dólares en el 2002, y para el 2009 promedió solo \$981 dólares en 33 países africanos. Esta es una impresionante disminución de 82 por ciento.

La enseñanza en general también bajó su calidad debido a la rápida expansión del ingreso, el crecimiento general del tamaño de clases, la eliminación de las ayudantías en muchas universidades, la falta de profesorado y el bajo nivel de cualificación de muchos profesores nuevos. Las matrículas crecieron desde poco menos de 200.000 en los 70 a alrededor de 6 millones en el presente. Mientras que otras naciones desarrolladas y en vías de desarrollo invirtieron fuertemente en tecnologías de la información, los líderes africanos no fueron capaces de hacerlo así y por ello la brecha en tecnologías de la información entre África y el resto del mundo se incrementó. Estas condiciones impactaron en la capacidad de ofrecer formación de posgrado y, donde existía, limitaron su calidad.

Las noticias económicas en general sobre África subsahariana de alguna forma se han vuelto más positivas recientemente. La tasa de crecimiento de la economía de África subsahariana creció en 6.1 por ciento en el 2013 y se predice que crezca hasta en 6.8 en el 2015. Después de años de caída en el financiamiento de donantes, hay algunos ejemplos alentadores –incluyendo un proyecto reciente del Banco Mundial de \$200 millones de dólares Fortalecimiento de la Educación Terciaria en África a través de los Centros de Excelencia en África. Este se enfoca en varias áreas clave de la educación superior –incluyendo ciencia y tecnología, ingeniería, matemática, salud y agricultura. La Corporación Carnegie ha proporcionado financiamiento considerable para la educación superior

en sus programas multimillonarios –con enfoque en la formación de posgrado, el aumento de la calidad y número de académicos con doctorados y promoción de la investigación y publicación.

Los datos que tenemos sobre el crecimiento de la matrícula en estudios de posgrado en los últimos años son irregulares. Las matrículas de posgrado entre 1997 y 2007 muestran un total de 169.275 estudiantes de posgrado estudiando maestrías y doctorados, o 6,9 por ciento del total de matrículas. Los datos del período 2010-2013 muestran un aumento que llega a un total de 294.339 ahora 9,3 por ciento del total de matrículas en estas instituciones, un aumento del 73,9 por ciento. Si bien este es un aumento bastante sustancial en aproximadamente cinco años, poco más de la mitad de éste es reflejo del aumento de estudiantes de posgrado en Sudáfrica. De este total, aproximadamente 20 por ciento estaban estudiando a nivel de doctorado y 80 por ciento a nivel de magíster.

Los programas de posgrado en general han sufrido por falta de profesorado. El promedio de edad de los académicos está creciendo debido a la falta de contratación, lo que incrementa las pérdidas a medida que los académicos de mayor edad se jubilan. La escasez de académicos con doctorado está empeorando. Hace cinco años 50 por ciento del equipo académico tenía doctorado. Según nuestros datos, hoy el total es menor con un promedio de 38 por ciento de doctorados; una estimación reciente del Banco Mundial indicaba que era menor al 20 por ciento. Esto ha resultado en la falta de supervisión adecuada de estudiantes de posgrado en muchos programas.

ESTUDIOS DE POSGRADO DE CALIDAD PARA EL DESARROLLO NACIONAL

Las investigaciones han mostrado que ninguna nación avanza hacia la esfera de los países en vías de desarrollo sin un sistema de educación superior de calidad, incluyendo los estudios de posgrado. El desarrollo viene de muchas formas variando desde la investigación de problemas nacionales clave hasta las contribuciones al conocimiento. Las universidades son las únicas instituciones nacionales con la capacidad de auto renovar la producción de conocimiento esencial para mantener y expandir el crecimiento.

Las matrículas de posgrado entre 1997 y 2007 muestran un total de 169.275 estudiantes de posgrado estudiando maestrías y doctorados, o 6,9 por ciento del total de matrículas.

Sudáfrica y Gana son las excepciones a la caída general en estudios de posgrado. Las nuevas inscripciones a los programas de magíster en Sudáfrica han crecido desde un 9 por ciento en el 2000 a un 16 por ciento en el 2005, con un 70 por ciento procedente de otros países africanos. La mitad de estos fueron países de la Comunidad para el Desarrollo de África Austral (SADC, por sus siglas en inglés). Ese crecimiento refleja la generosidad de Sudáfrica con sus vecinos de SADC al permitirles pagar la misma matrícula que los estudiantes sudafricanos. Los programas de magíster en instituciones públicas se incrementaron en un 56 por ciento desde el 2000 hasta el 2009. A nivel de doctorado, los graduados crecieron en 67 por ciento entre el 2000 y 2009.

La medida más clara del bajo nivel de investigación en África sub-sahariana se puede ver en el limitado número de publicaciones hechas por sus investigadores. Incluso en términos relativos el número de publicaciones para África sub-sahariana es bajo con la excepción de Sudáfrica.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR

La tarea más crítica es reestablecer la cultura de la docencia, aprendizaje e investigación en las universidades africanas. En las mejores universidades es importante mejorar o establecer programas de posgrado de primer nivel. También es esencial reclutar más académicos bien preparados con doctorados, reducir la carga académica y remunerar a los académicos de forma adecuada para que no necesiten un segundo trabajo para sobrevivir financieramente.

Se deben encontrar nuevas fuentes de financiamiento para los estudios de posgrado. En general, con el mejoramiento de las economías de África sub-sahariana, hay más oportunidades para un mayor apoyo del gobierno. También es esencial el apoyo de donantes adicionales. Los costos, también, quizás tengan que aumentar en aquellos casos donde son bajos o inexistentes.

Es necesario fomentar centros de posgrado regionales. Sudáfrica se ha transformado en un centro regional importante para la educación de posgrado. Es de esperar que la nueva Universidad Panafricana, establecida por la Unión Africana, llene parte de esa necesidad. Está diseñada para enfocarse en estudios de posgrado en áreas específicas, comenzando con cinco campus regionales. Otras posibilidades para centros regionales podría ser Senegal con su larga historia de actividad regional y Gana que ha mejorado enormemente sus programas de posgrado.

Se necesita hacer un gran esfuerzo para expandir la formación de doctores porque el número de éstos en las universidades sub-saharianas ha bajado considerablemente.

Celebramos los esfuerzos de la Corporación Carnegie en esa área y motivamos a otros donantes a unirse a esta causa.

EL FUTURO

La meta clave para el futuro es mantener y expandir los estudios de posgrado de calidad en todo el continente. El éxito no vendrá sin mayores y nuevas inversiones en estudios de posgrado por parte de aquellos gobiernos que reconozcan los beneficios de los programas de posgrado de calidad, de académicos que se comprometan con investigación y enseñanza de calidad, de estudiantes que tengan la capacidad intelectual para estudiar intensamente y de los aportes de gobiernos extranjeros, donantes y organizaciones internacionales. Estos compromisos ayudarán a revivir el estancado desarrollo nacional en gran parte de África sub-sahariana y crearán las condiciones para un resurgimiento de aportes de los estudios de posgrado africanos para el desarrollo nacional y producción de conocimiento. ■

Crepúsculo privado: Universidades privadas en Kenia

ISHMAEL I. MUNENE

Ishmael I. Munene es profesor adjunto del Departamento de Liderazgo Educativo, Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: ishmael.munene@nau.edu

Según el último indicador, no todo está bien en el sector de las universidades privadas de Kenia. La Universidad Internacional de Estudios Profesionales (IUPS, por sus siglas en inglés) se encuentra en subasta luego de que los rematadores embargaran el campus principal y otros bienes por una deuda de 280 millones de chelines kenianos (\$3,1 millones de dólares). Curiosamente, otra universidad privada, Mount Kenya University ha ofrecido comprar los bienes de IUPS como parte de su agresiva estrategia de expansión. Estos eventos improbables apuntan a dos dilemas contradictorios en el sector de las universidades privadas de Kenia: aunque el sector se encuentra con tendencia a la baja, aún hay luces de esperanza.

En los años '90, las universidades privadas fueron promovidas como el antídoto al comatoso sector universitario público. Con subvenciones estatales reducidas,

las instituciones estaban hasta el tope: hacinamiento, establecimientos deteriorados, bibliotecas con poca dotación de recursos y una escasez crítica de personal académico. Las políticas neoliberales de privatización y comercialización, se esperaba, generarían simultáneamente ingresos adicionales al sistema, mientras continuaban satisfaciendo la demanda a través del crecimiento general del sistema. Los 90 y comienzos del 2000 representaron la era dorada del crecimiento de las universidades privadas en Kenia, cuando varias universidades privadas se establecieron para ofrecer una vía alternativa para la educación superior. Dos décadas después, la fortuna ha cambiado; las universidades privadas están en una situación desesperada, mientras que las universidades públicas han registrado un robusto resurgimiento.

Las matrículas universitarias de Kenia alcanzaron los 324.560 estudiantes en 2014. Alrededor de 244.560 (75%) están matriculados en instituciones públicas, mientras que 80.000 (25%) están en privadas. El número total de universidades asciende a 67, de las cuales 31 (46%) son instituciones públicas (22 acreditadas por el Estado y 9 facultades universitarias asociadas) mientras que 36 (54%) son privadas (17 acreditadas por el Estado, 6 facultades universitarias asociadas y 13 con Cartas de Autoridad Provisional para operar). El mayor auge de las universidades públicas ocurrió en el 2012, cuando se establecieron 22 universidades y facultades (71%). Aunque el número de universidades privadas desbanca a las públicas, en matrículas absolutas están a un distante segundo lugar. El acertijo que acosa a las universidades privadas es concretamente una trilogía de factores interrelacionados: identidad propia, cambio en políticas de gobierno en educación superior y el resurgimiento del sector universitario público.

SOMOS TODOS IGUALES: CRISIS DE IDENTIDAD

En esta primera ola de crecimiento de universidades privadas se observó cómo todos los mayores credos cristianos establecían universidades privadas, con la denominación confesional orgullosamente declarando la asociación religiosa de las instituciones –católica, metodista, nazarena, presbiteriana, pentecostal, adventistas del séptimo día y otros grupos protestantes-. Estas universidades religiosas se han promocionado con la idea de que ofrecen un sello propio de educación superior, uno con fervor religioso. Con un 58 por ciento, las universidades cristianas constituyen el grueso de las universidades privadas. El único grupo religioso importante que no ha establecido una universidad es la comunidad musulmana.

En años recientes, la distinción entre universidades públicas y religiosas ha disminuido. A medida que la

competencia por estudiantes entre universidades se ha intensificado, las universidades religiosas han quitado importancia al fervor religioso en su educación. La profunda asociación con la religión o denominación ya no es el eje central de las universidades, y no es la razón para asistir a éstas. El carácter privado religioso se ha desvanecido; hay menos razones para asistir a las universidades si el objetivo era el enriquecimiento espiritual.

NUEVA OPORTUNIDAD DE VIDA: POLÍTICA GUBERNAMENTAL

La política de estado ha contribuido al impacto del crecimiento de las universidades privadas. El gobierno es visto en términos de cómo promueve el crecimiento del sector público con efecto cascada en el sector privado. El gobierno keniano ha usado regulaciones tardías para abordar los problemas de calidad en universidades privadas. En el 2012, el gobierno de Kenia revocó las leyes individuales que creaban a cada universidad estatal y las reemplazó por un estatuto en común que guiaría el desarrollo y operaciones de todas las universidades estatales. Además, el gobierno ha exigido la acreditación de las universidades estatales, al igual que sus contrapartes privadas. A pesar de que las clases de gran tamaño y el gran número de profesores en campus filiales amenazan la calidad, estos actos simbólicos han demostrado la preocupación del gobierno por la calidad en el sector público y han disminuido la crítica por negligencia.

Otra política a nivel macro ha sido la expansión del sistema público. Alarmado ante el bajo número de inscritos en universidades privadas frente a una demanda en crecimiento, el gobierno se ha apresurado en expandir el sector público a través de la creación de universidades públicas que puedan absorber la demanda, junto con un costo de matrícula reducido y subsidiado por el Estado. Solo en el 2012, el gobierno creó 22 universidades públicas a través del mejoramiento de colegios universitarios. La creación de nuevas universidades públicas ha ocurrido simultáneamente con la expansión de la capacidad de las existentes, impulsando aún más la cuota de mercado del sector público.

Las acciones del gobierno apuntan al rol preponderante del Estado como fundador e influyente de los roles del sector público. Las políticas expansionistas del Estado han sido orientadas hacia el crecimiento del sistema público, con perjuicio del sector privado.

EL RENACER DEL AVE FÉNIX: LA REVITALIZACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO

La caída del sector privado también está ligada a la revi-

talización del sector público a través de la privatización. Después de la privatización de las universidades públicas, las diferencias sectoriales con las privadas se han vuelto borrosas. La política de estado ha promovido que las universidades públicas puedan lucrar; las universidades han respondido privatizando y comercializando tanto las funciones académicas como no académicas para reforzar el balance final.

A través de los programas modulares II (module II programs), las universidades públicas pueden admitir estudiantes financiados por privados, estos pagan matrículas más altas que los estudiantes financiados por el Estado pero menos de lo que cobran las universidades privadas. Esto se ha popularizado en programas orientados al mercado—tales como ingeniería, tecnologías de la información, ciencias médicas y química farmacéutica. Dado el histórico prestigio que tienen las universidades públicas, los programas modulares II se han transformado en la “primera segunda opción” para aquellos que no son capaces de obtener el codiciado financiamiento del Estado. En dos de las más grandes universidades de Kenia, Universidad Kenyatta y la Universidad de Nairobi, el número de estudiantes financiados por privados supera a los financiados por el gobierno.

La creación de nuevas universidades públicas ha ocurrido simultáneamente con la expansión de la capacidad de las existentes, impulsando aún más la cuota de mercado del sector público.

Además, las universidades públicas se han involucrado en actividades comerciales a niveles inimaginables para las universidades privadas. Han establecido parques industriales, han formado sociedades conjuntas con corporaciones privadas, han comercializado sus servicios residenciales y de alimentación y han arrendado sus instalaciones a precio de mercado. Las ganancias generadas por el pago de matrícula y actividades comerciales han sido utilizadas para reparar y mantener las instalaciones existentes y para construir nuevas.

La privatización y comercialización han sido el resurgimiento del feudo público. Se ha transformado en un imán para aquellos que buscan educación universitaria a un precio moderado. Este modelo de universidad pública con fuerte privatización sólo puede coexistir con

un reducido sector privado. Casi todas las universidades privadas están luchando para aumentar el número suficiente de estudiantes para el uso óptimo de sus instalaciones existentes.

EL DILEMA DE LA CALIDAD

Con el decaimiento de la cuota de mercado, la mayoría de las universidades privadas tienen matrículas menores a lo óptimo, lo que amenaza su bienestar financiero y calidad académica. La calidad de la docencia se ve amenazada por la partida del personal hacia grados sindicalizados y mejor remunerados en universidades públicas y la presencia de un gran número de académicos asociados que tampoco se involucran en el mejoramiento del trabajo académico. Adicionalmente, sus bibliotecas aún son pequeñas y cuentan con recursos insuficientes. Todas estas variables relacionadas con la calidad han debilitado el sector universitario privado. ■

Matrículas de estudiantes internacionales: estrategias basadas en datos empíricos

RAHUL CHOUDAHA

Rahul Choudaha es director de capacitación y director principal de desarrollo estratégico en World Education Services en Nueva York (wes.org/ras). Es un estratega en educación superior internacional y escribe en blogs como DrEducation.com. Correo electrónico: rahul@wes.org

Existe un creciente interés por reclutar estudiantes internacionales en muchas instituciones, ya sea por motivos de reputación o financieros. No obstante, llevar estas estrategias a la práctica se complica debido a la carencia de investigación y comprensión. La falta de un examen minucioso antes de diseñar estrategias se traduce muchas veces en estrategias de matrículas ineficientes, costosas e insostenibles.

Hay que considerar el caso de los Estados Unidos, uno de los destinos predilectos para los estudiantes internacionales. Sin embargo, estos alumnos se encuentran concentrados en un reducido número de instituciones; sólo 200 de casi 4.500 instituciones de nivel superior registran aproximadamente el 70% de todos ellos.

Esta concentración de estudiantes muestra que la mayoría de las instituciones fuera de estas 200 enfrentarán importantes dificultades en captar estudiantes internacionales. La situación se intensifica aún más por cuestiones de limitación de recursos, desventajas geográficas y clasificación.

Aunque estos desafíos son complejos, no son insuperables. Con frecuencia, las instituciones subestiman la importancia de la investigación para facilitar la comprensión de los procesos de toma de decisiones de los estudiantes internacionales cuando informan sus estrategias. La clave es saber más sobre estos estudiantes por medio de sus matrículas: quiénes son, cómo escogen la institución y cómo son sus experiencias.

Cada año, hay numerosas actualizaciones de varias fuentes acerca de la forma en que está cambiando la cantidad de estudiantes internacionales; no obstante, se debate muy poco sobre los impulsores específicos del cambio o sobre cómo cambia la tendencia en las necesidades, experiencias y perfiles de los estudiantes. Sobre todo, ha habido un mínimo enfoque sobre cómo se aplican estos cambios a nivel de campus.

Algunas instituciones cometen errores al extrapolar las tendencias nacionales o regionales, las que pueden o no aplicarse al contexto de sus campus. En otros casos, la escuela permite pruebas anecdóticas y visiones estereotipadas sobre las necesidades y comportamiento de los estudiantes internacionales para impulsar las estrategias. Por último, a veces la estrategia se reduce a “subcontratar” un reclutador externo basado en comisiones sobre las ventas.

Todos estos planteamientos para la formulación de estrategias no están únicamente desalineados con las fortalezas institucionales, los recursos y las competencias, sino que también pueden concluir con la matrícula de un cuerpo estudiantil internacional carente de diversidad y calidad académica al que aspiran las instituciones.

LA INVESTIGACIÓN PARA ACORTAR LA BRECHA

Las instituciones pueden informar de mejor manera sus estrategias si cada una evalúa voluntariamente las necesidades, comportamientos y perfiles de estudiantes internacionales en su contexto único. Aunque hay datos nacionales disponibles sobre la matrícula estudiantil, ha habido poca investigación disponible aplicable al contexto de los campus.

Por ejemplo, mientras el número de estudiantes internacionales creció entre 2008/2009 y 2012/2013, trayendo retos y dificultades para los profesionales de la administración de inscripciones, la investigación, sin

embargo, no ha mantenido el ritmo en estos asuntos. Una búsqueda de la palabra clave “internacional” en el *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, que ha estado en publicaciones por los últimos 15 años, ofrece sólo cuatro artículos.

Un informe reciente de investigación –*Bridging the Gap: Recruitment and Retention to Improve Student Experiences*– producido por World Educational Services y publicado por NAFSA, apuntaba a tratar esta necesidad. Se investigó un tema cada vez más importante y complejo para los practicantes con resultados comprobados (nafsa.org/retentionresearch).

Sin embargo, los estudiantes de intercambio en los Estados Unidos se encuentran concentrados en un reducido número de instituciones; sólo 200 de casi 4.500 instituciones de nivel superior registran aproximadamente el 70% de todos estos estudiantes.

El informe también ilustra la distancia entre los estudiantes y las instituciones. Por ejemplo, según este informe, los profesionales de la educación internacional denunciaron dificultades académicas y niveles de inglés inadecuados como la tercera y cuarta razones más importantes para que los estudiantes dejaran las instituciones, aunque éstas razones no estaban dentro de las primeras cinco según los estudiantes.

De igual manera, un futuro informe de World Education Services, *Bridge the Digital Divide: Segmenting and Recruiting International Millennial Students*, muestra una desconexión parecida. Basado en un contexto de segmentación de distintos tipos de estudiantes internacionales, el informe analiza la tendencia de aproximadamente 5.000 estudiantes internacionales del milenio entre los 17 y 36 años de edad en tecnología y las características psicográficas que fundamentalmente influyen en su comportamiento para buscar información.

Se muestra que las universidades pueden estar subestimando el uso de tecnología y algunos de sus más importantes activos para reclutar estudiantes internacionales. Por ejemplo, más de dos tercios de los encuestados (42%) señaló que una de las redes universitarias (miembros de la comunidad) –incluyendo profesorado,

funcionarios de admisión, estudiantes vigentes y ex alumnos— tenía la mayor influencia en las decisiones de postulación. En contraste, sólo un 11 por ciento de los encuestados indicaron que los “asesores educacionales” tenían un impacto.

Otro desafío surge debido al límite de información nacional con respecto a los estudiantes internacionales. Los datos disponibles no sólo están desactualizados, sino que también se ven afectados por problemas de definición, dificultando la estimación de proyectos para nuevos países de origen en los próximos tres a cinco años. Esta situación es particularmente perjudicial ya que toma varios años desarrollar y establecer relaciones para reclutar estudiantes internacionales de nuevos países de origen.

En mi artículo anterior de IHE, *Preparing for Emerging Markets*, sostuve que en vez de intencionalmente buscar países de origen clave para que participen prolongadamente en los próximos años, las instituciones están reaccionando a demandas estudiantiles a corto plazo y están perdiendo la posibilidad de cultivar las oportunidades más adecuadas (<http://bit.ly/EmergingRecruit>)

CONCLUSIÓN

Expandir la población de estudiantes internacionales en los campus universitarios y al mismo tiempo mantener las metas de costos, calidad y diversidad es un problema de optimización complejo. Requiere de la evaluación de objetivos institucionales, prioridades y competencias; la investigación de necesidades estudiantiles, perfiles y experiencias; y finalmente, de la planificación de requerimientos institucionales y de personas por medio de estrategias integrales.

En un escenario posterior a la recesión, un número cada vez mayor de instituciones de educación superior está interesado en atraer la siguiente oleada de estudiantes internacionales. No obstante, las instituciones deben reconocer la complejidad y volatilidad de los procesos de toma de decisiones de los estudiantes internacionales y deberían invertir en el desarrollo de estrategias de matrículas basadas en pruebas empíricas ya que las estrategias actuales apresuradas no son informadas ni sustentables. En síntesis, es importante “alejarse” para observar el cuadro completo de megatendencias y, de igual modo, “acercarse” para ver la aplicabilidad y relevancia de estas tendencias a nivel institucional. ■

Programa de becas Bolashak de Kazajstán

AIDA SAGINTAYEVA Y ZAKIR JUMAKULOV

Aida Sagintayeva es Director Ejecutivo de la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Nazarbayev, Astana, Kazajstán. Correo electrónico: asagintayeva@nu.edu.kz. Zakir Jumakulov es Investigador Junior de la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Nazarbayev, Astana, Kazajstán. Correo electrónico: zakir.jumakulov@nu.edu.kz

Las economías emergentes se han dado cuenta cada vez más de la conexión entre la inversión de capital humano y la prosperidad económica. Éstas miran a países más avanzados en busca de mejores prácticas para favorecer a sus sistemas de educación superior local. Dentro de estos enfoques se encuentra el envío de estudiantes al extranjero con becas financiadas por el gobierno. Esta práctica, que a menudo supone una inversión importante para el país de origen, debería acelerar el desarrollo de capital humano.

La beca Bolashak de Kazajstán es un ejemplo de un programa internacional de becas permanentes financiadas por el gobierno. En 1993, el gobierno de Kazajstán dio inicio a la beca Bolashak (“futuro” en kazajo) para enviar estudiantes a instituciones superiores y a universidades extranjeras. Alrededor de 100 estudiantes recibían las becas anualmente hasta el 2005, cuando el número aumentó con el tiempo hasta un promedio de 800 por año.

En un esfuerzo por maximizar la eficacia del programa, los administradores de este plan han realizado varios cambios de diseño en los últimos 20 años. Basados en una revisión de las características y resultados del programa, identificamos cinco lecciones sobre cómo este programa de becas financiadas por el gobierno ha logrado su objetivo en promover el desarrollo de capital humano.

LA ESPECIFICACIÓN DE ÁREAS PRIORITARIAS ESTRATÉGICAS

En la planificación de becas, siempre ha sido un desafío lograr una inversión acertada de fondos gubernamentales limitados para máxima rentabilidad. Una forma de abordarlo es ajustando las prioridades educacionales del país de origen con los programas internacionales disponibles. Una evaluación reciente de los programas de becas extranjeras muestra que el 45 por ciento de 183

gobiernos financiaban programas de becas en 196 países con áreas académicas prioritarias específicas.

Antes de 1997, cuando Bolashak no tenía directrices en las áreas de estudio, los beneficiarios de las becas estaban concentrados en humanidades y ciencias sociales, y el número de becarios en ciencias e ingeniería permanecía extremadamente bajo.

El gobierno de Kazajstán respondió creando una lista de sectores de estudios prioritarios en 1997, dando importancia a los postulantes de las carreras identificadas como altamente relevantes para el desarrollo estratégico del país. Para incentivar aún más las postulaciones a las carreras de ciencia e ingeniería, el gobierno también había reducido los requisitos de idioma y ofreció cursos de inglés a los postulantes. Estas modificaciones se diseñaron para generar especialistas alineados con las prioridades generales del gobierno para la diversificación y desarrollo industrial de la economía.

IDENTIFICACIÓN DE INSTITUCIONES DESEADAS

Una segunda lección aprendida pertenece a los tipos de instituciones a la que los estudiantes asisten y las maneras de reconocer la oferta educativa asimétrica entre los organismos locales y extranjeros. Estudiar en otros países permite a los estudiantes inscribirse en programas que no están disponibles o que son de más baja calidad en las instituciones locales. Algunos organismos de financiamiento buscan apoyar a los estudiantes inscritos en instituciones extranjeras líderes, con la esperanza de entregar mayor acceso a una enseñanza superior de alta calidad. De acuerdo con esta lógica, el programa Bolashak, así como también el 85 por ciento de los programas para estudiar en el extranjero financiado por el gobierno, limita las instituciones de destino de los estudiantes.

Antes de 1997, cuando Bolashak no tenía directrices en las áreas de estudio, los beneficiarios de las becas se concentraban en humanidades y ciencias sociales, y el número de becarios en ciencias e ingeniería permanecía extremadamente bajo.

El diseño inicial del programa Bolashak no restringía las elecciones de instituciones por parte de

los beneficiarios y, de esta forma, no podía impedir estudiar en lugares de dudosa calidad. La necesidad del gobierno de Kazajstán por evaluar minuciosamente la calidad de instituciones extranjeras se exacerbó durante la reciente crisis financiera mundial, en que muchas de éstas bajaron los requisitos de ingreso para reclutar más estudiantes no subvencionados.

Para alcanzar las metas del programa, la administración desarrolló una lista de organismos de educación superior recomendados, elaborado a partir de los rankings Times Higher Education y QS World University, para asegurar que los receptores de las becas estudiaran en universidades aprobadas por el programa. Con estos cambios, la cantidad de universidades recomendadas para estudiantes Bolashak disminuyó de 630 en 2007 a las actuales 200.

LA GARANTÍA DE TRANSPARENCIA

Para que sea percibido como prestigioso y esté disponible para estudiantes destacados, un programa como Bolashak debe asegurar que las becas limitadas sean otorgadas a beneficiarios de acuerdo con principios basados en el mérito.

Una tercera lección aprendida por el gobierno de Kazajstán fue la necesidad de transparencia. Entre 1993 y 1997, no existían reglas concretas que determinaran las asignaciones de la Beca Bolashak. La falta de información y publicidad, acompañada del número limitado de becas asignadas, generó una imagen negativa hacia el programa y repercutió en numerosas críticas referente con la imparcialidad del proceso de selección. El público general creyó que el programa estaba adaptado específicamente para los descendientes de las élites políticas. No fue hasta 1997, cuando se anunciaron los requisitos para la concesión de becas, que la Beca Bolashak ganó aceptación en el público. Entrevistas recientes con legisladores señalan que dicha transparencia se encuentra en vigor.

LA RESTRUCTURACIÓN DE APOYO POR NIVEL DE ESTUDIO

Dado la disponibilidad limitada de fondos, el nivel de estudio a mantener es una cuarta lección. En 2011, los niveles de grados aptos de recibir financiamiento atravesaron por una reestructuración: las becas para estudiantes de pregrado se terminaron, pero fueron incluidos el personal de investigación y docente. Esta iniciativa recién mencionada ya ha producido beneficios vinculados con la internacionalización del currículo, las publicaciones académicas y los proyectos de investigación conjunta.

Muchos factores impulsaron este cambio. Los legisladores consideraron que la edad de beneficiarios de la beca en pregrado (entre 17 y 19) era psicológicamente inmadura para estudiar en el extranjero. Además, algunos jefes entregaron opiniones contradictorias sobre los niveles de estudio favorecidos: algunos pensaban que los estudiantes de pregrado que se quedaban por más tiempo en los países receptores beneficiarían sus habilidades lingüísticas, mientras que otros preferían las habilidades avanzadas de los estudiantes graduados de programas de magíster. El costo total de financiamiento de un estudiante de pregrado excedía significativamente el de un estudiante de posgrado. La apertura de la Universidad Nazarbayev, institución de habla inglesa con docentes internacionales y que ofrece educación de pregrado de alta calidad totalmente financiada en Kazajstán, también contribuyó a la eliminación de fondos para la educación de pregrado.

EXIGIR EL RETORNO DE BENEFICIARIOS DE BECAS

Una quinta lección corresponde al incentivo de beneficiarios de becas para regresar al país de origen después de graduarse. Siempre ha habido preocupación con respecto a perder a beneficiarios de becas financiadas por el gobierno, dado que el motivo principal de estas becas corresponde a las contribuciones futuras hacia el país de origen.

El programa Bolashak aborda este asunto por medio de la asignación de becas sólo a personas que pudiesen proveer bienes inmuebles como garantía equivalentes en valor a la beca u nombrar hasta cuatro personas como aval que asuman responsabilidad financiera por la inversión del gobierno, en caso de que el beneficiario no retornara a Kazajstán. Para dar cumplimiento a sus obligaciones, una vez completada su formación, se requiere que los beneficiarios trabajen en Kazajstán por cinco años en el área de especialización de su carrera. Posteriormente, el contrato es considerado ejecutado plenamente y la administración de Bolashak libera los derechos de garantía.

Aunque pudiese parecer radical, este método ha tenido éxito en garantizar el retorno de los beneficiarios de becas. Sólo el 1 por ciento de ellos no ha regresado a Kazajstán desde que comenzó el programa de Becas Bolashak.

CONCLUSIÓN

El objetivo de la Beca Bolashak del gobierno de Kazajstán es invertir en el desarrollo de capital humano y asegurar que esta inversión genere un impacto duradero en el

progreso del país. El programa ha pasado por cambios importantes en las últimas dos décadas. El eje central de los cambios se relaciona con el alineamiento de la elección personal, las necesidades de la industria y el desarrollo estratégico del país.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación titulado "Internacionalización como un factor estratégico en el desarrollo de educación y ciencia en la República de Kazajstán dentro del entorno de globalización socioeconómica". La investigación fue respaldada en parte por la Universidad de Nazarbayev con fondos proveniente del Ministerio de Educación y Ciencias de la República de Kazajstán. Las opiniones expresadas son de los autores y no representan los puntos de vista del patrocinador. ■

Estudiantes internacionales en universidades de la India

VEENA BHALLA AND KRISHNAPRATAP B. POWAR

Veena Bhalla es secretaria adjunta, División Internacional, Asociación de Universidades de la India, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: vbhalla2006@gmail.com *Krishnapratap B. Powar es rector, Dr. D. Y. Patil University, Pune, India. Correo electrónico: kbpowar@gmail.com*

En el nuevo milenio, la educación superior india ha mostrado un crecimiento significativo, con un incremento en la cantidad de universidades de 266 en 2000-2001 a 700 en 2013-2014 y el índice estudiantil subiendo de 8,4 millones a aproximadamente 20 millones. Al mismo tiempo, la población estudiantil internacional ha aumentado a nivel global de 2,1 millones en 2001 a 4,3 millones en 2013. El crecimiento en el número de estudiantes internacionales en India, con alrededor de 7.000 en 2000-2001 a un poco más de 20.000 en 2012-2013, es comparativamente anémico y no proporcional al desarrollo del sistema de educación superior de la India ni al aumento mundial de movilidad estudiantil internacional.

DATOS DE LA ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DE LA INDIA

La Asociación de Universidades de la India ha estado recopilando información sobre los estudiantes internacionales en el país desde 1994. No obstante, siempre ha habido un importante déficit en concepto de estadísticas. De ahí que la asociación, en su revisión periódica, ha puesto énfasis en analizar las tendencias en términos de porcentajes y ha minimizado la cantidad absoluta. En la última medición de estudiantes internacionales, abarcando por solicitud de información los años 2012-2013 y que fue enviada en agosto de 2013, se evaluaron las respuestas recibidas de 121 universidades hasta finales de mayo de 2014.

Durante los años académicos 2012-2013, en las 121 instituciones cubiertas por la medición, 20.176 estudiantes internacionales estaban ejerciendo programas de título, licenciaturas e investigaciones. Una estimación aproximada es que la cifra pudiese elevarse un 10-15 por ciento una vez que sean recibidas las estadísticas de todas las instituciones con estudiantes internacionales. El número es pequeño comparado con los 200.000 alumnos indios estudiando en el extranjero actualmente y minúsculo comparado con la población total de estudiantes indios de 20 millones.

ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES

Tradicionalmente, la procedencia de los estudiantes internacionales en la India ha sido principalmente de países de Asia y África, y este sigue siendo el caso. Sin embargo, en las dos últimas décadas ha habido un cambio importante en las contribuciones respectivas de estas dos regiones. Comparado con los mediados de los 90, el porcentaje de Asia ha aumentado en 2012-2013 de un 45 por ciento a un 73 por ciento, mientras que el de África declinó de un 48 por ciento a alrededor de un 24 por ciento. De manera significativa, Asia del Sur y la región del Golfo siguen siendo los proveedores más importantes, aunque han emergido nuevas áreas en Asia Central y Oriental. Existe una muy baja representación de parte de América, Europa y Australasia. Se puede argumentar que, en el caso de la India, la movilidad internacional estudiantil es más un ejemplo de regionalización que de internacionalización.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS CONTRA PRIVADAS

En 2012-2013, siete universidades de la India concentraban más de 1.000 estudiantes, siendo la Universidad de Manipal (institución privada) la que contaba con la mayor cantidad (2.742). De estas

universidades, tres tienen financiamiento propio (privadas) y las otras cuatro son universidades públicas y asociadas. En el caso del segundo grupo, los estudiantes internacionales se encuentran en su mayoría en instituciones universitarias asociadas autofinanciadas y no en el campus principal. En India, la mayoría de estas instituciones de pregrado y algunas de posgrado están asociadas a las universidades públicas.

Una comparación de datos de algunas universidades líderes entre 2008-2009 y 2012-2013 indica que la internacionalización no ha sido aceptada como un área prioritaria en gran parte de las universidades públicas. Por otro lado, las universidades privadas están matriculando un número cada vez mayor de estudiantes internacionales. Se llega a la conclusión de que las universidades públicas en la India, con fuentes de financiación estatal garantizadas, no están convencidas sobre la importancia de la internacionalización por medio de la movilidad estudiantil internacional. Las universidades con financiamiento propio, bajo administración privada, ven a los estudiantes internacionales como una fuente de ingreso importante y los buscan activamente a través de publicidad e incluso a través de agentes.

El crecimiento en el número de estudiantes internacionales en India, con alrededor de 7.000 en 2000-2001 a un poco más de 20.000 en 2012-2013, es comparativamente anémico.

DATOS DE 2012-2013

Como parte de este estudio, se evaluaron los datos de 28 instituciones de nivel superior correspondientes a tres regiones. Éstas pertenecen a India occidental en la costa oeste desde Pune hasta Bengaluru (9 instituciones); en el noreste desde Amritsar hasta Kolkata (10 instituciones); y en el sudeste paralelo a la costa este desde Bhubaneswar hasta Coimbatore (9 instituciones). Cada una de ellas tiene respectivamente 9.578, 4.478 y 2.812 estudiantes internacionales. Proviene principalmente de Asia (71,23%) y África (24,25%) con una menor contribución de América (3,29%), Europa (0,85%) y Australasia (0,41%).

La región occidental incluye tres principales universidades públicas (Pune, Mysore, Bangalore), cada una con muchas instituciones superiores asociadas englobando diversas disciplinas; una universidad

profesional pública (Visveswaraya); cuatro universidades consideradas privadas (Manipal, Symbiosis, Bharati vidyapeeth y Dr. D. Y. Patil); y una universidad considerada pública especializada en artes y ciencias sociales (Deccan College Post Graduate and Research Institute). Todas estas universidades juntas poseen casi la mitad (9.578) del total de estudiantes internacionales (20.176) en 121 instituciones. Sólo la ciudad de Pune, con cinco instituciones, tiene 4.298 estudiantes que es un quinto de toda la población estudiantil internacional en la India. Esto transforma a Pune en la capital de estudiantes internacionales de la India.

CONCLUSIÓN

Los análisis de los datos relacionados con las nueve instituciones conducen a tres conclusiones relevantes. Contrario a la percepción popular, hasta un 40 por ciento de los estudiantes internacionales son mujeres. Alrededor de un 80% de los alumnos pertenecen a estudios de pregrado, un 18 por ciento a posgrado y aproximadamente un 2 por ciento a programas de doctorado o investigación. Claramente hay una necesidad en cuanto a promover los programas de posgrado en el extranjero.

La elección de disciplinas es variada en general. Alrededor de un 30 por ciento de los estudiantes de artes liberales (artes, ciencias sociales, ciencias y comercio). El 70 por ciento restante de estudiantes está inscrito en programas de educación profesional. La distribución corresponde a atención médica (35%), ingeniería y tecnología (23%), gestión (9%) y derecho (3%). Evidentemente, la India es ahora reconocida entre los países en desarrollo como un proveedor de educación profesional. Lo que se necesita es fomentar fuertemente la movilidad estudiantil internacional. ■

Gobernanza y regulación: Los mensajes del Reino Unido, ¿tienen relevancia internacional?

ROBIN MIDDLEHURST

Robin Middlehurst es profesor en la Universidad de Kingston, Londres. River House, 53-57 High Street, Kingston-upon-Thames, KT1 1LQ, Reino Unido. Correo electrónico: r.middlehurst@kingston.ac.uk

Durante los tres últimos años, los cuatro países del Reino Unido han sido testigos del considerable debate acerca de la gobernanza a nivel sistémico (el equilibrio entre autonomía y rendición de cuentas (accountability) entre los organismos financieros del Estado y las instituciones de educación superior) y la gobernanza a nivel de consejo (el equilibrio apropiado entre organismos externos civiles y profesorado interno y membresía estudiantil a nivel corporativo). Los análisis sobre gobernanza se iniciaron en Gales (2011) y en Escocia (2012), mientras que en Inglaterra accionistas clave, comentaristas políticos y académicos han realizado trabajos y han escrito informes sobre las regulaciones a nivel de sistemas. En Inglaterra, como uno hubiese esperado, los debates han perseguido cambios significativos en el financiamiento de la educación superior introducidos en 2012 por el gobierno de la coalición.

En 2013, el Comité de Presidentes de las Universidades (CUC, por sus siglas en inglés –el Presidentes del Consejo Directivo de las Universidades) encargó una revisión y rescritura de su código y su “guía para los miembros de los consejos directivos de la educación superior en el Reino Unido”, publicados por última vez en 2009. Este código precisa los principios de gobernanza de las universidades y los roles y responsabilidades de los miembros del directorio. El nuevo código debiese haber sido publicado en 2014, pero aún no está listo. Los debates, argumentos y negociaciones entre las partes interesadas de todo el Reino Unido (instituciones y agencias de cada sector, organismos de financiamiento y estudiantes) continúan estando tras bambalinas. Mientras tanto, el Comité de Rectores en Escocia llegó a un consenso sobre el código escocés de la buena dirección de la educación superior en 2013. En Gales, la discusión ha

cambiado de la fase de dirección a la fase de regulación con un nuevo Proyecto de Ley de la Educación Superior (Gales) publicado en mayo de 2014, actualmente siendo analizado por la Asamblea Nacional de Gales.

Lo que está ocurriendo en el Reino Unido es por supuesto un tema de interés local, pero hay mensajes más amplios para otros países comprometidos en la modernización de la educación superior que están incorporando nuevas universidades al sistema o están reconstruyendo el posconflicto de la educación superior o reconstruyendo los grandes cambios políticos. En el núcleo de los avances en el Reino Unido existen diferentes filosofías acerca de la relación entre el Estado y las instituciones, el rol del mercado y los proveedores alternativos (tales como las instituciones sin fines de lucro) en la educación superior, y relaciones internas entre gerentes, personal, estudiantes y gobernadores independientes. Tanto los debates ideológicos como las respuestas operacionales debieran ser de interés fuera del Reino Unido.

DEBATES IDEOLÓGICOS E IMPLICANCIAS OPERACIONALES

Las revisiones escocesas y galesas sobre gobernanza revelan sutilmente perspectivas de autonomía y accountability. En Gales, el actual gobierno quiere lograr una gestión fuerte y estratégica a nivel de sistemas que “haga responsable a la dirección” y refleje “la necesidad nacional de generar un cambio en lugar del propio interés institucional”. La revisión galesa finalizó con la descripción de tres principios de gobernanza que tenían que ser abordados a través de los organismos gobernantes: dirección basada en accountability y cumplimiento; gobernanza para maximizar el desempeño institucional y el éxito; y la gobernanza de la representación y democracia. Estos principios significan que los gobernadores debieran estar involucrados en “un plan estratégico y una evaluación institucional entre la dirección y los imperativos nacionales” y en “el riguroso escrutinio de la integridad y el desempeño institucional entre los puntos de referencia sectoriales y del grupo de pares.”

La revisión llevada a cabo por Escocia estaba enfocada principalmente en la representación y la democracia, con líderes estudiantiles y líderes del grupo de empleados que buscaban la reforma de los procesos institucionales en la toma de decisiones. El código escocés de 2013 que emergió con la revisión y los debates asociados se enfoca más fuertemente en salvaguardar la autonomía. El código comienza con un propósito dominante para la gobernanza de las instituciones de educación superior: “para promover el éxito duradero, integridad

y rectitud de la institución como un todo”, mientras que los principios centrales reflejan el tono de las inquietudes de Escocia acerca de la gobernanza e incluyen: “promover una participación adecuada de integrantes clave incluyendo personal y estudiantes” así como “co-responder autoridad y compromiso con accountability para accionistas clave internos y externos”.

Los análisis sobre gobernanza se iniciaron en Gales (2011) y en Escocia (2012), mientras que en Inglaterra accionistas clave, comentaristas políticos y académicos han realizado trabajos y han escrito informes sobre las regulaciones a nivel de sistemas.

Si bien se pueden observar diferencias sutiles en cuanto al tono y al enfoque entre Gales y Escocia, se pueden ver más diferencias patentes entre Inglaterra y Gales en la arena regulatoria y legislativa. En 2004, la nueva legislación en Inglaterra cambió las reglas en lo referido a la obtención del título universitario, dando paso a la desregulación y apertura de mercado a “proveedores alternativos” en el sector de la educación superior. Esto ha continuado a través de cambios en el financiamiento introducidos en 2012. Siguiendo el ejemplo de Estados Unidos, el gobierno imperante de la coalición en Inglaterra ha permitido una expansión de proveedores privados y proveedores que sacan algún beneficio (incluyendo el acceso a créditos estudiantiles). En contraste, el bosquejo de la legislación galesa antes de la Asamblea distingue entre instituciones “reguladas y no reguladas”. Solo los proveedores catalogados como instituciones de beneficencia (sin fines de lucro) pueden optar a la aprobación por parte de Consejo de Financiación de Gales para contar con nuevas “tarifas y planes de acceso.” Estos acuerdos reflejan los objetivos políticos principales de la asamblea en la educación superior (regeneración económica y mayor acceso) así como su preferencia ideológica para planificar un sistema de educación superior basado en la colaboración entre las instituciones galesas con financiamiento público. Los proveedores que buscan generar ganancias deben permanecer fuera de Gales. Esta postura política es claramente diferente a la actual agenda inglesa que promueve la competencia entre proveedores públicos y privados (con y sin fines de

lucro, locales y extranjeros) para reclutar estudiantes locales y percibir comisiones. Los ingresos derivados de la competencia entre las instituciones por obtener fondos para la investigación y para reclutar estudiantes extranjeros ya están bien establecidos.

Las políticas nacionales están teniendo un impacto operacional en la gobernanza tanto a nivel de sector como institucional, y el contexto internacional también está generando un impacto en ella. Los nuevos informes de la Fundación de Liderazgo identifican algunos de los principales problemas operacionales con los que los organismos gobernantes están lidiando, incluyendo su postura ética y enfoque en la responsabilidad social empresarial; la relación entre gobernanza académica y corporativa; la evaluación, mitigación y manejo de riesgos; y el tamaño y membresía de consejos directivos institucionales. Estos temas no solo reflejan la preocupación nacional, sino también la expansión de las operaciones internacionales de las instituciones del Reino Unido a través de campus filiales, otras formas de colaboración en la educación transnacional y aprendizaje a distancia. Dado que los países buscan tanto “modernizarse” como “internacionalizarse”, las diferentes filosofías de gestión y distribución estructural en evidencia en los cuatro países del Reino Unido proveen ejemplos prácticos y útiles sobre cómo hacer un balance entre los intereses en conflicto y los requerimientos de autonomía, accountability, democracia, mercados abiertos o regulados, y sistemas de educación superior e instituciones planificadas y receptivas. ■

El nuevo sistema lineal de aranceles de Croacia: ¿Amigo o enemigo de los estudiantes?

LUCIA BRAJKOVIC

Lucia Brajkovic es estudiante de doctorado en el Instituto de Educación Superior, Universidad de Georgia, Athens, Estado de Georgia, Estados Unidos. Correo electrónico: lucia@uga.edu

Incorporado en el 2001, el sistema de educación superior de Croacia (en el Sudeste de Europa) es regulado

a nivel nacional y ha sufrido una serie de intensas reformas impulsadas por el proceso de Bolonia desde el 2003. La gran mayoría de los estudiantes asiste a siete universidades públicas croatas: una de éstas es la Universidad de Zagreb que tiene la oferta más amplia de programas de estudio y tiene alrededor del 50% de las matrículas de la población estudiantil total. Hasta el año académico del 2010/2011, había dos categorías de estudiantes en Croacia según la condición del pago de aranceles. Los estudiantes de pregrado a tiempo completo estaban matriculados tanto dentro de la cuota subsidiada por el Estado, donde no se les cobraba aranceles, o bien estaban matriculados fuera de la cuota subsidiada y por lo tanto sí se les cobraba aranceles. Bajo este sistema, las universidades generalmente aseguraban una cierta cantidad de cupos para los estudiantes que pagaban aranceles, según sus capacidades: si un estudiante se matriculaba dentro o fuera la cuota subsidiada por el Estado (es decir, si se le cobraba aranceles o no) dependía principalmente de criterios basados en el mérito, tales como las notas del colegio y los puntajes en los exámenes de admisión. A los estudiantes se les informaba si habían logrado “quedar dentro” del subsidio estatal al momento del ingreso. Cuando se hace la comparación con otros países europeos, este sistema de matrículas era más similar al de Hungría.

Los estudiantes de pregrado a tiempo completo estaban matriculados tanto dentro de la cuota subsidiada por el Estado, donde no se les cobraba aranceles, o bien estaban matriculados fuera de la cuota subsidiada y por lo tanto sí se les cobraba aranceles.

DEMANDA POR EDUCACIÓN GRATUITA

En el 2009, los estudiantes ocuparon la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Croata de Zagreb, se hicieron cargo de las clases y las reemplazaron por asambleas públicas y charlas organizadas por estudiantes. La ocupación duró más de un mes. Además, los estudiantes protestaron frente al Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes y solicitaron una audiencia con el ministro. Su demanda era directa: educación gratuita para todo estudiante que haya sido aceptado. Estudiantes

de otras universidades croatas se unieron a las protestas, transformándose en el mayor movimiento estudiantil en Croacia desde los 70.

La demanda por educación gratuita, lo que se traduciría como educación completamente pagada con fondos públicos, reflejó una gran preocupación sobre la comercialización y mercantilización de la educación superior, y la creciente percepción de la educación superior como un bien público vs privado. Todos estos eventos tomaron lugar durante un período políticamente sensible de los últimos preparativos de Croacia para entrar a la Unión Europea. Bajo estas circunstancias más bien particulares, las peticiones de los estudiantes causaron un impacto significativo en las políticas de financiamiento de la educación superior del gobierno de centro-izquierda croata. Aun cuando sus demandas no se cumplieron completamente, éstas llevaron a la adopción de un modelo de matrículas “lineal” único, quizás el único de su tipo en el mundo.

EL INNOVADOR MODELO DE MATRÍCULAS DENTRO DEL MARCO DE BOLONIA

Luego de las protestas estudiantiles, el gobierno croata decretó un cambio mayor en relación a la matrícula universitaria. A partir del año académico 2010/2011, todos los estudiantes de pregrado y posgrado (magíster) que se encuentren aceptados no pagarán matrícula durante su primer año de estudios. Después del primer año, los estudiantes deberán pagar matrícula en función de su desempeño frente a criterios basados en el mérito, de acuerdo a un modelo lineal basado en los créditos acumulados bajo el Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos Europeo (ECTS, por sus siglas en inglés) que mide el progreso del estudiante. Bajo este enfoque el Estado continuaría pagándoles a las instituciones un subsidio de €487 (por estudiante al año) luego del primer año a aquellos estudiantes que han acumulado un mínimo de 55 créditos ECTS en el año de estudio previo, 60 créditos es la carga estándar por curso anual a tiempo completo. Los estudiantes que cumplan este criterio continuarán estudiando gratuitamente; y aquellos que no lo cumplan deberán pagar costos de aranceles diferentes, proporcionalmente al número de ECTS que falten para llegar a la meta de 55 créditos.

Aunque no hay regulación estatal para determinar el nivel máximo de aranceles a través de las diferentes instituciones, el subsidio que el Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes paga a las instituciones de educación superior públicas por estudiante es fijo, sin importar el área de estudio. La predicción es que alrededor de

70.000 estudiantes por año se beneficiarían de esta asignación de €34.090.000 (70.000 estudiantes por €487). Este monto está asegurado dentro del presupuesto del estado hasta el 2015. El Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes autorizará un aumento en los subsidios de hasta un 10 por ciento anual por institución, pero no se permitirá el aumento de cupos de matrículas que superen el 5 por ciento anual.

El argumento del gobierno para este nuevo sistema es que más estudiantes sean capaces de estudiar sin pagar aranceles. Sin embargo, el impacto real de esta decisión política aún está por verse, ya que los €487 anuales por estudiante que paga el Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes es significativamente menor que el promedio de aranceles anual de €1174 que cobran las universidades croatas antes de la implementación de este modelo lineal. Se han levantado dudas a través de la comunidad académica respecto a la posibilidad de que, dentro de este nuevo sistema, las universidades incrementen los costos de aranceles a los estudiantes que no cumplan con el criterio de los 55 créditos para así compensar la substancial pérdida de dinero por costos de aranceles. Si se da este escenario, la carga financiera total de los estudiantes podría resultar incluso mayor que antes de que se introdujera el nuevo sistema.

SISTEMA BASADO EN EL MÉRITO VS SISTEMA DE APOYO BASADO EN LA NECESIDAD

Todo este sistema meritocrático no toma en cuenta que los estudiantes de orígenes socioeconómicos menos privilegiados quizás no tengan la misma preparación académica al momento de entrar a la universidad y por lo tanto tienen mayor dificultad para obtener el número de créditos ECTS necesarios para no pagar aranceles después del primer año de estudio. Otro gran problema que enfrentan estos estudiantes es el hecho de que no hay ayudas financieras basadas en la necesidad disponible y tampoco existe un sistema de crédito universitario en Croacia. Muchos estudios han detectado que las becas y créditos son cruciales para compensar las consecuencias negativas de los aranceles y otros costos, especialmente para grupos sociales vulnerables y con poca representación. Además, incluso si los estudiantes cumplen el requisito del mérito y no pagan aranceles, aún tendrían otros gastos de bolsillo-tales como libros, arriendo, alimentación y otros costos de vida, lo que podría desalentarlos de inscribirse en la universidad si no hay apoyo financiero disponible para compensar estos costos.

Muchos estudios han encontrado que las becas y créditos son cruciales para compensar las consecuencias negativas de los aranceles y otros costos, especialmente para grupos sociales vulnerables y de poca representatividad.

IMPACTO Y POTENCIAL PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN OTROS PAÍSES

Este modelo de cobro de matrícula basado en la acumulación de créditos ECTS ciertamente representa una mirada interesante e innovadora dentro del sistema de Bolonia y parece que ningún otro país ha implementado un modelo similar. Sin embargo, la falta de una perspectiva comparativa y la dificultad general para obtener datos de los estudiantes a nivel institucional en Croacia hace que la evaluación de los potenciales impactos de esta política tanto en estudiantes como en instituciones de educación superior sea más bien problemática. No obstante, este ejemplo merece ser considerado por otros países donde las ayudas estudiantiles y los sistemas de créditos son inadecuados o inexistentes, que es el caso particular de los países postransición de Europa Central y Oriental. Este modelo sí ofrece incentivos de acuerdo al desempeño del estudiante (es decir, considera el tema del mérito), y si un país es capaz de establecer al menos un sistema básico de becas basado en la necesidad para las poblaciones estudiantiles más vulnerables y en riesgo, este método podría tener el potencial de mejorar enormemente el acceso de los estudiantes y conducir a una educación superior más equitativa. ■

Ucrania: las nuevas reformas y la internacionalización

SONJA KNUTSON Y VALENTYNA KUSHNARENKO

Sonja Knutson es directora del Centro Internacional de la Universidad Memorial de Newfoundland, Canadá. Correo electrónico sknutson@mun.ca | Valentyna Kushnarenko es investigadora asociada del Instituto de Ontario para Estudios de la Educación de la Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: val.kushnarenko@utoronto.ca

La internacionalización de la educación superior en Ucrania continúa siendo vulnerable a las tensiones geopolíticas de la región. Desde nuestro previo análisis del contexto ucraniano de la internacionalización (IHE #75, primavera 2014), ha surgido la enemistad entre Rusia y el este de Ucrania. A pesar de las distracciones que genera la guerra, el 31 de julio de 2014, el presidente de Ucrania, Petro Poroshenko, firmó la ley sobre la educación superior. Este hecho es significativo ya que es la primera ley de ese tipo que ha sido desarrollada a partir de la consulta con el público ucraniano. El proceso de consulta con educadores, expertos, miembros de la comunidad, periodistas, estudiantes, padres y organizaciones no gubernamentales no estuvo libre de controversia. No obstante, los resultados demuestran la perseverancia y la visión de los accionistas. La nueva ley establece el escenario para que las instituciones de educación superior de Ucrania tengan mayor autonomía, rendición de cuentas (accountability) y transparencia, permitiendo una rápida respuesta a las oportunidades internacionales. A continuación discutiremos algunos de los artículos de la nueva ley.

MAYOR AUTONOMÍA

De acuerdo a la nueva ley, las universidades tienen el derecho de actuar con mayor autonomía para maximizar sus intereses, experticia y potencial. Las reformas promueven la toma de decisiones descentralizada y un foro por facultad, estudiantes y otros accionistas para expresar su opinión en la administración de la universidad y el desarrollo del currículo. El personal de la universidad, tradicionalmente ha delegado la responsabilidad en la dirección hacia los mandos superiores, generando un estancamiento en la toma de decisiones importantes y evitando responsabilizarse. Las reformas crearán cam-

bios importantes en el habitual negocio de las universidades, requiriendo así un nuevo enfoque en el liderazgo al confiar a los administradores el compromiso de los empleados, la toma de decisiones descentralizada y la responsabilidad para mantener la reputación. Las reformas, implementadas exitosamente, tienen el potencial de abrir paso a una nueva era de creatividad e innovación, ambos componentes cruciales de la globalización en el sistema de la educación superior ucraniana.

GARANTÍA DE CALIDAD

La implementación de procesos que garanticen la calidad es un paso significativo para mejorar la transparencia de la acreditación de las universidades en Ucrania. Los nuevos procesos son respaldados por la creación de la “Agencia Nacional para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior”. La anteriormente burocratizada Unidad de Verificación de la Calidad del Ministerio de Educación fue criticada por ser lenta e ineficiente. De acuerdo al Ministro de Educación, Serhiy Kvit, abordar el aseguramiento de la calidad permitirá a las universidades ucranianas involucrarse internacionalmente y lograr un puesto más alto en la clasificación de las universidades en el mundo. El artículo N°19 de la nueva ley especifica la composición del nuevo organismo independiente: los representantes de la universidad y los representantes profesionales especialistas de la Academia de Ciencias, empleados y representantes de los estudiantes electos. La supervisión pública de la implementación de la ley debiese mejorar la credibilidad total, lo que significaría el comienzo del fin de los esquemas de corrupción en el sector académico ucraniano. Se formó una agencia independiente para administrar las pruebas de admisión a la universidad, mientras que el artículo N°41 alienta al gobierno estudiantil a tomar un rol activo en los casos de corrupción, expulsión, nombramiento de puestos de alto mando y decisiones administrativas injustas en las viviendas familiares y dormitorios universitarios. La transparencia de los presupuestos de las universidades es legislada en el artículo de ley N°80, con informes sobre el gasto universitario disponibles para el escrutinio público. Tales medidas debieran dificultar el sostenimiento de prácticas contables fuera del foco de atención (under the radar), abriendo la puerta a la reducción de la corrupción al hacer a los líderes responsables ante los agentes públicos.

Los rankings globales, si bien están cada vez bajo mayor escrutinio por

limitar excesivamente la definición de excelencia en educación superior, permanecen como un componente importante de la cara pública de la universidad.

LA FLEXIBILIDAD DE BOLONIA

La creación de condiciones favorables para la movilidad estudiantil y de conocimientos es un importante componente de la internacionalización. Los estudiantes ucranianos debieran poder estudiar en el extranjero sin sufrir perjuicio en el área académica, y los estudiantes extranjeros en universidades ucranianas solo se beneficiarán si la transferencia de créditos académicos es estandarizada mediante procesos claramente definidos. En la Declaración de Bolonia de 2005, el entonces Ministro de Educación y Ciencias Stanislav Nikolayenko prometió serios cambios legislativos en Ucrania para hacer una transición del sistema de educación superior a los grados de pregrado, magister y doctorado, para formar parte del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y para reducir la carga horaria de los estudiantes y de las facultades. No obstante, la terminología de esta declaración raramente se emplea en documentos oficiales o en los campus universitarios. El artículo de ley N°1 de la nueva legislación define el concepto de crédito académico y el número de créditos necesarios en un año académico, creando así normas que facilitan la colaboración académica internacional y mejoran la movilidad estudiantil. Es más, la introducción de un grado de doctorado en las universidades ucranianas beneficia significativamente la movilidad global de académicos ucranianos, cuyo estatus de “candidatos del área de las ciencias” en Ucrania, no es bien comprendido en el exterior. El conocimiento mundial sobre el grado de los “candidatos del área de las ciencias”, ha sido empañado por la falta de claridad en el rol de la Academia Nacional de Ciencias de Ucrania, la que tenía el derecho exclusivo de conferir estos grados. El proceso actual se semejará más a los procesos en otros países, incluyendo los cursos como prerrequisito, investigación y defensa de tesis en la presencia de un comité universitario conformado de especialistas en el campo de la investigación.

INTENSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Los rankings globales, si bien cada vez están bajo mayor escrutinio por limitar excesivamente la definición de

excelencia en educación superior, permanecen como un componente importante de la cara pública de la universidad. Aquellas universidades bien posicionadas en los rankings y con mejor reputación, atraen el mejor talento tanto a la facultad como al equipo de trabajadores y estudiantes. Así, la calidad de la investigación y el número de publicaciones en respetadas revistas examinadas por expertos es cada vez más importante para la viabilidad de una institución. En concordancia con la nueva ley, las universidades ucranianas debieran intensificar la capacidad y la producción de investigación. Las facultades, tradicionalmente sobrecargadas con más de 900-950 horas de educación en la sala de clases al año, verán una disminución en la carga para llegar a 600 horas al año. Este es un cambio significativo para dejar disponible personal académico para otras actividades en el ámbito de la educación, lo que puede apoyar los objetivos institucionales totales, en particular en el área de la investigación y viajes relacionados con las colaboraciones en la investigación internacional. Estas transformaciones plantean un significativo cambio en el status quo y aquellas facultades que demoran en responder podrían verse desplazadas rápidamente hacia la periferia e imposibilitadas de acceder a recursos que están cada vez más vinculados al compromiso internacional.

IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Las universidades alrededor del mundo luchan para responder a las demandas y oportunidades que ofrece la globalización. Es por esto que la necesidad de una gestión de cambio calificado no es solo un problema en Ucrania. Las universidades tienden a auto-organizarse jerárquica y burocráticamente y se resisten notoriamente al cambio. El sistema de la educación superior en Ucrania está quizás partiendo de un lugar inferior que otros países, donde las universidades son más libres de elegir los contenidos de cada programa, de tomar decisiones financieras, de crear políticas de otorgamiento y transferencia de créditos y de contratar profesorado a través de un proceso de selección abierto y transparente. En Ucrania, tales innovaciones pudiesen estar en peligro/riesgo si la oposición retarda el proceso de cambio, creando incertidumbres y bajando la moral. Por el lado positivo, ya se ha hecho mucho trabajo en lo que respecta al cambio en la gestión en la educación superior, lo que pudiese impulsar a las universidades ucranianas a moverse más rápidamente entre cada etapa de cambio. Mientras más accesible llegue ser la educación superior ucraniana a través de la internacionalización, más fácilmente se asentarán los cambios.

CONCLUSIONES

La implementación exitosa de estas nuevas reformas preparará a las universidades en Ucrania con herramientas para beneficiarse de las oportunidades internacionales. El efecto de las constantes enemistades en el este del país significa un desafío y puede tener efectos impredecibles en la implementación y la coordinación de las reformas específicas. Un factor fundamental es el desarrollo de fuertes políticas y procesos para gestionar las reformas de manera justa y transparente para evitar una reacción negativa y futura desestabilización. El desarrollo de capacidades por parte de quienes tienen experiencia en sistemas más descentralizados (como el alumnado ucraniano que ha estudiado en el exterior u otros expertos internacionales que necesitan estar comprometidos para participar en el desarrollo de nuevos procesos) respalda nuevos roles en la administración educacional y prepara un nuevo cuadro/grupo de líderes en educación con un enfoque progresivo con la educación. Las comunidades en el campus requerirán ser fuertes, energéticas y optimistas para mantener los niveles de motivación necesarios para impulsar el cambio. Quizás la motivación que tiene la educación superior ucraniana con el compromiso para la reforma educacional se resume de mejor forma por Mykhaylo Zhurovski, rector de la Universidad Politécnica de Kiev y uno de los autores de la nueva ley quien manifestó públicamente que Ucrania no tiene más alternativa que empezar a cambiar la mentalidad y trabajar duro para crear un nuevo país. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Cantwell, Brendan y Ikka Kauppinen, eds. Academic Capitalism in the Age of Globalization. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014. 277 pp. \$34.95 (pb) ISBN 978-1-4214-1538-3. Sitio Web: www.press.jhu.edu

La idea del capitalismo académico, que en general asocia ideas neoliberales con la creciente comercialización y privatización de la educación superior, fue desarrollada durante las dos décadas pasadas por Sheila Slaughter y sus colaboradores. Este volumen está basado en los conceptos de capitalismo académico y proporciona estudios de caso que utilizan estos conceptos para analizar tales temas, así como el desarrollo histórico de las universidades patente en la economía del conocimiento, la profesión académica, mercados internacionales de estudiantes, entre otros.

Cheng, Ying, Qi Wang, y Nian Cai Liu, eds, How World-Class Universities Affect Global Higher Education: Influences and Responses. Rotterdam, Países Bajos, Sense, 2014. 197 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6209-819-0. Sitio Web: www.sensepublishers.com

Una colección de ensayos de todo el mundo referentes al desarrollo de universidades de clase mundial, el enfoque de algunos de estos capítulos trata sobre cómo estas instituciones afectan el sistema de educación superior en general. Entre los temas tratados se encuentran la presión jerárquica por excelencia, los esfuerzos de Francia por mejorar las universidades de investigación, la iniciativa por excelencia en Alemania, la privatización y la transformación de las universidades de investigación de clase mundial, los dilemas de los países de ingresos medios, entre otros.

Eggins, Heather, ed. Divers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education. Rotterdam, Países Bajos, Sense, 2014. 181 pp.

\$54 (pb). ISBN 978-94-6209-495-5. Sitio Web: www.sensepublishers.com

Una serie de 13 ensayos dedicados a los temas de calidad en la educación superior en un contexto europeo. Entre estos se encuentran el rol de gobernanza en la influencia de estándares europeos para la garantía de calidad, conceptos de gestión de calidad, el desarrollo de una cultura de calidad en Latvia, entre otros.

Fish, Stanley. Visions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution. Chicago: Universidad de Chicago, 2014. 164 pp \$24 (hb). ISBN 978-0-266-06431-4. Sitio Web: www.press.uchicago.edu

Fish, reconocido analista de la sociedad estadounidense, sostiene cinco planteamientos claves para la libertad académica en el contexto estadounidense, y los trata como formas de definir y defender la libertad académica.

Kehm, Barbara M. y Ulrich Teichler, eds. The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2013. 200 pp. \$129 (hb). ISBN 978-94-007-4613-8. Sitio Web: www.springer.com

Un volumen en las series Changing Academic Profession, este libro se enfoca en los países europeos incluidos en los estudios de CAP. Todos los capítulos son por naturaleza comparados. Entre los temas tratados se encuentran la identidad profesional en el contexto de gerencialismo, la posición de los académicos con respecto a la gobernanza, importancia y satisfacción, mercados académicos y carreras, posición sobre la “tercera misión” de las universidades, entre otros.

Lane, Jason, ed. Building a Smarter University: Big Data, Innovation, and Analytics. Albany, NY: State University of New York Press, 2014. 317 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-1-4384-5452-8. Sitio Web: www.sunypress.edu

La idea del movimiento “Grandes Datos” en la educación superior estadounidense es utilizar la información proveniente de distintas fuentes para resolver problemas académicos fundamentales y tomar las mejores decisiones académicas posibles. El movimiento también propone a las universidades recopilar información con el objetivo de usarla para resolver problemas. Este volumen incluye análisis de dichos temas como asuntos legales relacionados con grandes datos, estrategias de admisión a instituciones superiores, innovaciones basadas en datos para ayudar al éxito de los estudiantes, desarrollo de capital humano, entre otros.

Menon, Maria Eliophotou, Dawn Geronimo Terkla, y Pau Gibs, eds. Using Data to Improve Higher Education. Rotterdam, Países Bajos: Sense, 2014. 256 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6209-792-6. Sitio Web: www.sensepublishers.com

Este libro se basa en la idea de que la recopilación de datos minuciosos y útiles será valiosa en la toma de decisiones para los sistemas e instituciones de educación superior. Los datos internos son normalmente recogidos por departamentos de investigación institucionales en las universidades, aunque no se usan de modo eficaz. Los capítulos en este libro están enfocados en temas tales como datos de opinión de estudiantes, evaluación de la vida académica estudiantil, retornos de inversión en la educación superior, entre otros. Del mismo modo, tratan con varios estudios de caso relacionados con el uso de datos, así como asuntos de ética y calidad en la utilización de la información.

NUEVOS LIBROS DE CIHE

En colaboración con el American Council on Education (ACE), se ha publicado recientemente el documento *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes*. Este volumen es parte de la asociación en curso con ACE en una serie de ensayos y seminarios a través de internet relacionados con temas de educación superior fundamentales. Para más información sobre este libro visite Sense Publishers (www.sensepublishers.com)

También acabamos de publicar (con Lemmens Media) *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications* (3rd Edition). Están disponibles dos versiones de este libro –edición completa (358 páginas) y compendiado (80 páginas). El libro digital completo se encuentra disponible para su adquisición (€12) en Amazon.com. La versión completa de este libro también está disponible en formato PDF (€18) directamente en Lemmens (info@lemmens.de) Por último, la versión resumida del libro puede ser adquirida en formato impreso, además de un PDF gratuitamente (€28); véase en info@lemmens.de

VISTAZO A NOTICIAS INTERNACIONALES IMPORTANTES EN FACEBOOK Y TWITTER

¿Tiene tiempo para leer más de 20 boletines electrónicos semanalmente para poder mantenerse al día con las iniciativas y tendencias internacionales? ¡Pensamos que no! Entonces, como servicio, el equipo de investigación de CIHE publica noticias desde una amplia gama de medios de comunicación internacionales en nuestras páginas de Facebook y Twitter.

Encontrará nuevos elementos de *Chronicle of Higher Education*, *Inside Higher Education*, *University World News*, *Times Higher Education*, the *Guardian Higher Education network UK*, the *Times of India*, the *Korea Times*, solo por nombrar algunos. Del mismo modo, incluimos artículos correspondientes a blogs y otros recursos en línea. Anunciaremos también artículos internacionales y comparativos junto a publicaciones nuevas relevantes.

A diferencia de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no tratan sobre nosotros, sino de “newsfeeds” actualizados a diario con avisos de relevancia para docentes y practicantes internacionales, legisladores y autoridades decisorias. Como los anuncios de Times Square en Nueva York, aquí, de un vistazo, puede obtener noticias y perspectivas que necesite en pocos minutos cada mañana.

Para seguir las noticias, presione “Like” (me gusta) en nuestra página de Facebook en: <http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716> “Seguir” en el caso de Twitter en: [https://](https://twitter.com/#!/BC_CIHE)

twitter.com/#!/BC_CIHE

Esperamos que también considere darle “Like” a nuestras publicaciones en Facebook que considere más interesantes para ayudarnos a potenciar nuestra presencia en esta plataforma. Por favor publique sus comentarios para promover la discusión en línea.

MEJORAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL

Este número de *International Higher Education* marca un cambio significativo en nuestras modalidades de publicación. Hemos formado parte de “Open Journal System”, una red de publicaciones de la biblioteca de Boston College. Esta nueva disposición brinda un acceso más fácil y funciones de búsqueda a IHE y un registro más eficaz de nuestros números. De igual modo, entrega una visibilidad mejorada considerable en los motores de búsqueda de Internet. Si bien puede haber un periodo de transición para algunos de nuestros lectores, este nuevo sistema amplía considerablemente nuestro alcance.

Lo invitamos a explorar nuestra nueva página Web IHE (<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>), que actualmente presenta este número, así como también los dos anteriores. Todos los números previos de IHE serán eventualmente subidos al nuevo sitio y se informará a nuestros suscriptores del progreso en el momento adecuado. Por ahora, los números anteriores de IHE pueden ser encontrados en su ubicación frecuente en el sitio Web de CIHE: <http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe/issues.html>

UNA NUEVA INICIATIVA: EDICIÓN ESPECIAL SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

IHE añadirá un quinto número cada año, específicamente enfocado en asuntos de internacionalización. Este número será editado por Hans de Wit, director de Center for Higher Education Internationalization en la Università Cattolica de Sacro Cuore en Milán, Italia. Esta emisión incluirá la perspectiva analítica de IHE sobre este tema tan amplio de internacionalización. Para más información, por favor contáctese con Hans de Wit. Su correo electrónico es: j.w.m.de.wit@hva.nl

ALTBACH Festschrift PUBLISHED

En la vanguardia de la educación superior internacional: un *festschrift* (ensayo que honra a alguien) en Honor de Philip G. Altbach, editado por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett, ha sido publicado por Springer Editores de

Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 333 Págs. \$ 129 (etd).
Sitio Web: www.springer.com. Este volumen fue preparado para coincidir con una conferencia en honor de Philip G. Altbach el 5 de abril de 2013 en el Boston College. Tiene capítulos centrados en temas relacionados a las investigaciones realizadas por Philip G. Altbach. Los autores son estudiantes que trabajaron con el Profesor Altbach o son colegas que trabajan con el Centro de Educación Superior Internacional en el Boston College. Los colegas incluidos son Ulrich Teichler, Jane Knight, Martin J. Finkelstein, Hans de Wit, Simon Schwartzman, Jorge Balán, D. Bruce Johnstone, Judith S. Eaton, Akiyoshi Yonezawa, N. Jayaram, Heather Eggins, Frans van Vught, Nian Cai Liu, Jamil Salmi, entre otros. Los alumnos (antiguos y actuales) incluidos son Patti Mc-Gill Peterson, David A. Stanfield, James J. F. Forest, Robin Matross Helms, Sheila Slaughter, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley, y las dos coeditoras del libro: Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett.

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

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

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

Sitio Web del CIHE

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

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

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ESCUELA LYNCH DE EDUCACIÓN, BOSTON COLLEGE

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

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

Editor

Philip G. Altbach

Editora de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

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