

## **International Higher Education es la publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional.**

El International Higher Education es la publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional. A través de 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 publicada en inglés, chino, francés, portugués, ruso, vietnamita y español. Todas las ediciones se pueden encontrar en <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>. Los artículos de IHE aparecen regularmente en el sitio web y el boletín de noticias de UWN

**Para noticias mensuales sobre educación superior global y comentarios visite a nuestro asociado:**

[www.universityworldnews.com](http://www.universityworldnews.com)



/center.for.international.higher.education



/BC\_CIHE

## **Asuntos internacionales**

- 2 ¿Un desafío importante para la internacionalización de la educación superior?  
**Philip G. Altbach y Hans de Wit**
- 3 Capacitación en liderazgo y administración en la educación superior: mapas y vacíos globales  
**Laura E. Rumbley, Hilligje van't Land y Juliette Becker**

## **Prácticas cuestionables**

- 6 Conferencias depredadoras: un caso de canibalismo académico  
**James McCrostie**
- 8 Combatir la corrupción académica: aseguramiento de la calidad y acreditación  
**Judith S. Eaton**

## **Disminución de la movilidad estudiantil internacional**

- 9 El crecimiento de la movilidad estudiantil internacional está decayendo  
**Dirk van Damme**
- 11 Estudiantes de postgrado internacionales en Estados Unidos  
**Rajika Bhandari**

## **Campus filiales**

- 12 Qué es un campus filial: definición revisada  
**Stephen Wilkins y Laura E. Rumbley**
- 14 Campus filiales internacionales: factores de éxito  
**Richard Garrett**

## **Préstamos y deuda: políticas y consecuencias**

- 16 Deuda estudiantil en los Estados Unidos: retórica vs. realidad  
**Sandy Baum**
- 18 Préstamos vinculados a los ingresos: ninguna solución milagrosa  
**Ariane de Gayardon**

## **Educación superior privada**

- 19 Educación superior privada africana: políticas progresivas y posturas ambivalentes  
**Wondwosen Tamrat y Damtew Teferra**
- 21 El crecimiento privado de México: ¿Cuál es el rol del gobierno?  
**Jorge Arenas y Daniel C. Levy**
- 22 Análisis de la competencia en el sector privado de educación superior egipcio  
**Rami M. Ayoubi y Mohamed Loutfi**

## **Enfoque en China**

- 24 ¿El cierre de China? Consecuencias para las universidades de todo el mundo  
**Philip G. Altbach y Hans de Wit**
- 25 ¿Se han estancado las universidades chinas?  
**Alex Usher**
- 27 Innovación de las artes liberales en China  
**Kara A. Godwin y Noah Pickus**

## **Países y regiones**

- 28 India: Nuevos rankings nacionales  
**N. V. Varghese**

## **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. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional.

El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en la Escuela Lynch de Educación, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional. Para información adicional, véase: <http://www.bc.edu/IHEMA> <http://www.bc.edu/IHECert>

### **EDITOR**

Philip G. Altbach

### **EDITORES ASOCIADOS**

Laura E. Rumbley, Hans de Wit

### **EDITOR DE PUBLICACIONES**

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

### **ASISTENTE EDITORIAL**

Salina Kopellas

### **OFICINA EDITORIAL**

Centro para la Educación Superior Internacional

Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467 - Estados Unidos

Tel: (617) 552-4236

Fax: (617) 552-8422

Correo electrónico: [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu)

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

*Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes. Si quiere subscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu), indicando su ocupación (estudiante egresado, profesor, administrador, legislador fiscal, etc.) y área de interés o especialización. No hay cargos por la suscripción; una tarifa de \$35/anual se aplica por una suscripción para la versión impresa*

*ISSN: 1084-0613 (impresa)*

*©Center for International Higher Education*

# ¿Estamos enfrentando un desafío importante en la internacionalización de la educación superior?

**PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT**

*Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador y Hans de Wit es profesor y director, Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. Correos electrónicos: altbach@bc.edu; dwitj@bc.edu.*

El panorama global para la internacionalización de la educación superior está cambiando radicalmente. Lo que uno llamaría “la era de la internacionalización de la educación superior” en los últimos 25 años (1990-2015) y que ha definido la acción y pensamiento de la universidad, puede haber llegado a su fin o, al menos, se mantiene con vida artificialmente. El crecimiento ilimitado de la internacionalización de todo tipo —incluyendo la masiva movilidad estudiantil internacional, la expansión de los campus filiales, la titulación conjunta y con franquicia, el uso del inglés como idioma para la enseñanza y la investigación a nivel global y muchos otros elementos— parece haber llegado a un final abrupto, especialmente en Europa y Norte América.

El “trumpismo”, Brexit y el aumento de las políticas nacionalistas y anti-inmigración en Europa están cambiando el contexto de la educación superior internacional. Estamos observando un cambio considerable en la internacionalización de la educación superior que significará replantear completamente el proyecto internacional de las universidades en todo el mundo.

## **PRIMERO, LAS BUENAS NOTICIAS**

El conocimiento se mantiene internacional. La colaboración de investigación transnacional sigue aumentando. La mayoría de las universidades reconoce que dar una perspectiva internacional a los estudiantes es clave en el siglo XXI. La movilidad estudiantil internacional sigue aumentando, aunque a un ritmo menor que en el pasado—con cerca de 5 millones de estudiantes que estudian fuera de sus países de ori-

gen. El principal programa europeo de movilidad y colaboración, ERAMUS+, se mantiene firme—incluso puede que reciba financiamiento adicional. La región ASEAN (por sus siglas en inglés) se está moviendo en la misma dirección que la Unión Europea, promoviendo la armonización de las estructuras académicas, mejorando el aseguramiento de la calidad y aumentando la colaboración y movilidad regional en el sector de la educación superior. “La internacionalización en casa” y la internacionalización integral se han incorporado al vocabulario de la educación superior en todo el mundo.

Pero estas tendencias positivas no esconden que el 2018 está agregando algunas tendencias problemáticas a las realidades del 2017. Los principales estadillos del 2016 —Brexit seguido de la elección de Donald Trump— han probado ser tan problemáticos como se había predicho. El aumento de los problemas para obtener visas, un ambiente poco acogedor para los extranjeros y otros asuntos están causando que la cantidad de estudiantes internacionales disminuya en el Reino Unido y los Estados Unidos.

Los recientes acontecimientos presagian las futuras tendencias que probablemente influenciarán los aspectos internacionales de la educación superior de formas profundas al menos en el mediano plazo. Varios ejemplos ilustran estas tendencias.

## **LÍMITES AL AUMENTO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES Y EL USO DEL INGLÉS**

En los Países Bajos, presumiblemente uno de los países con más mentalidad internacional en el mundo, ha comenzado un debate intenso sobre los límites de la internacionalización, en los medios, en la política y en el sector de educación superior mismo. Los comentarios del rector de la Universidad de Ámsterdam —que apuntaban a que los programas académicos impartidos en inglés están demasiado generalizados y que deberían reducirse y que además hay demasiados estudiantes internacionales— recibieron amplio apoyo y la expansión de esos programas podría verse restringida o reducida.

En otros países, como Alemania, Dinamarca e Italia, también se debate sobre el impacto negativo del inglés en la calidad de la enseñanza. El inglés seguirá siendo el idioma dominante de la comunicación

científica y la academia, pero su dominio tal vez esté alcanzando el techo.

---

El “trumpismo”, Brexit y el aumento de las políticas nacionalistas y anti-inmigración en Europa están cambiando el contexto de la educación superior internacional.

---

### LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Además, un campus filial establecido por la Universidad de Groninga (los Países Bajos) en Yantai, provincia de Shandong, junto a la Universidad Agrícola China fue sorpresivamente cerrado por la universidad luego de protestas realizadas por académicos y estudiantes en Groninga por posibles limitaciones a la libertad académica en China y por la falta de consulta local sobre el proyecto. Esto podría bien afectar a otras iniciativas conjuntas en China y quizás en otros lugares, ya que ambos lados ven de forma más crítica las implicancias estructurales, académicas y políticas del desarrollo de los campus filiales y otras iniciativas. En general, es posible que los días idílicos del crecimiento de los campus filiales, polos de educación, operaciones de franquicia y otras formas de educación transnacional se hayan terminado.

### CONTROL Y LIBERTAD ACADÉMICA

El tema de la influencia de China en la educación superior australiana ha sido ampliamente discutido. Los grupos de estudiantes chinos en Australia y el gobierno chino han sido acusados de intentar limitar la crítica a China y alterar la libertad académica. Junto a la crítica que se les hacen a los institutos Confucio fundados por China que buscan influir en las universidades (en Australia y otros lugares), estas tendencias reflejan una creciente preocupación sobre la influencia de China (y potencialmente de otros países) en las universidades. La libertad académica —también una fuerte justificación para la cancelación del campus filial de Groninga, los campus filiales estadounidenses en China y el Medio Oriente— impone un desafío para el futuro de la educación transnacional y el reclutamiento de estu-

diantes internacionales, especialmente en países donde la libertad académica no está asegurada.

### MAYOR PREOCUPACIÓN POR LA ÉTICA

El gobierno danés descubrió que algunos estudiantes extranjeros y estudiantes con antecedentes de inmigrante en Dinamarca estaban usando direcciones falsas para solicitar beneficios económicos para estudiantes. Informes de varios otros países han señalado que los estudiantes internacionales estaban haciendo trampa en los exámenes. Tales historias aumentan las opiniones negativas sobre los estudiantes internacionales.

### EL FINAL DE LA EDUCACIÓN GRATUITA PARA LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Noruega ha aumentado el precio de la visa para estudiantes internacionales —una decisión que según las críticas es un primer paso para cobrarles a los estudiantes internacionales. Dos Estados alemanes también han comenzado a introducir aranceles para los estudiantes internacionales, un giro drástico con el pasado. Las discusiones en torno al aumento de los aranceles para los estudiantes extranjeros son más comunes, a medida que los países buscan usar a los estudiantes internacionales para subsidiar la educación superior nacional —una práctica que ha sido empleada en Australia por décadas. Si bien el debate sobre educación gratuita para los estudiantes locales se ha vuelto más intenso que nunca, parece que los aranceles para los estudiantes internacionales continuarán aumentando.

### EL FACTOR NACIONALISTA-POPULISTA

El éxito de las fuerzas nacionalistas y populistas de derecha en muchos países europeos tendrá un impacto significativo en la política de educación superior —aunque los detalles aún no están claros. La controversia que se ha generado alrededor de la Universidad Europea Central en Hungría es un ejemplo de cómo un gobierno cada vez más autoritario decide eliminar una universidad internacional conocida por sus opiniones liberales. La llegada de gobiernos nacionalistas en Austria, República Checa y Polonia probablemente tendrán un impacto sobre la política de educación superior y sobre la educación superior internacional en esos países. Incluso en lugares donde no están en el

poder, como Francia, Alemania, Italia y los Países Bajos, las ideas de estos partidos (alguna vez relegados a una franja sin importancia), ahora tienen una influencia en el discurso público. El gobierno conservador del Reino Unido aún está teniendo dificultades con las consecuencias de Brexit en la participación de las universidades británicas en los programas europeos y con la importancia de los estudiantes y docentes internacionales para la economía del conocimiento.

### ¿TENDENCIAS COMPENSATORIAS?

Si bien cada vez más hay poderosos desafíos políticos, económicos y académicos para el proceso de internacionalización en Europa y América del Norte, el resto del mundo muestra un creciente interés en la internacionalización. Pero incluso ahí hay problemas. Los dos grandes participantes, China e India, presentan algunos desafíos.

Muchos han comentado que China, de alguna forma, se ha vuelto más “académicamente cerrada”, a pesar de los aumentos significativos de movilidad estudiantil entrante. La mayor restricción al acceso a Internet, el mayor énfasis en cursos ideológicos, los problemas de libertad académica (especialmente en las ciencias sociales) y otros asuntos son reveladores.

Por primera vez, India ha puesto la internacionalización como objetivo clave de la política de educación superior nacional. Pero India no tiene la infraestructura necesaria y lucha con los problemas que dan forma a las estructuras académicas para recibir grandes cantidades de estudiantes internacionales. Los desafíos logísticos son considerables.

Es probable que los estudiantes que buscan un grado académico extranjero o experiencia internacional alejen su foco, hasta cierto punto, de los principales países anfitriones en América del Norte y Europa, los que son vistos como menos acogedores. Pero estos potenciales beneficiarios tienen sus propios problemas.

### PERSPECTIVAS NECESARIAS

Lo primero que se requiere es que todo lo que se relacione con la educación superior internacional reconozca explícitamente que las realidades han cambiado y que los actuales y, probablemente, futuros avances están más allá del control de la comunidad académica. Estas nuevas realidades tendrán implicancias sig-

nificativas para la educación superior en general y en especial para la internacionalización.

La crítica actual sobre el crecimiento sin límites de la enseñanza en inglés, el reclutamiento de estudiantes internacionales y el desarrollo de campus filiales viene de dos fuentes completamente opuestas. Por un lado, está el argumento nacionalista-populista de anti-internacional y anti-inmigración. Más relevante son las inquietudes sobre calidad, libertad académica y ética en la comunidad de la educación superior misma. La exigencia de tener un enfoque alternativo, con mayor énfasis en “Internacionalización en Casa”, hecha por el rector de la Universidad de Ámsterdam y el llamado hecho por Jones and de Wit (UWN 486) para tener una internacionalización más inclusiva, pueden verse como una oportunidad para la internacionalización, con un giro desde la cantidad hacia la calidad. Aunque si el argumento nacionalista-populista prevalece, entonces esto sí podría llevar al fin de la internacionalización. Los líderes en educación superior de todo el mundo deben posicionarse firmemente en favor de la calidad. ■

## Capacitación en liderazgo y administración en la educación superior: mapas y vacíos globales

**Laura E. Rumbley, Hilligje Van't Land y Juliette Becker**

*Laura E. Rumbley es directora asociada del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: rumbley@bc.edu. Hilligje van't Land es secretaria general y Juliette Becker es directora del desarrollo de programas y membresías de la Asociación Internacional de Universidades, París, Francia. Correos electrónicos: h.vantland@iau-aiu.net y j.becker@iau-aiu.net.*

El liderazgo exitoso de las instituciones de educación superior en el contexto contemporáneo mundial exige un conjunto notablemente sofisticado de



capacidades, conocimientos y sensibilidades. Sin embargo, a nivel mundial, no hay mucha información sobre cómo los líderes, los administradores y los legisladores de la educación superior reciben la capacitación necesaria para llevar a cabo su trabajo. Además, cuando se dispone de dicha información sobre tales capacitaciones y programas de formación de capacidades, la imagen continúa siendo incompleta y, a menudo, desalentadora. De hecho, son pocas las oportunidades estructuradas que se ofrecen para desarrollar la capacidad de liderazgo y administración en la educación superior, casi universalmente a pequeña escala y en su gran mayoría incapaz de ofrecer informes sistemáticos del impacto a largo plazo de sus actividades. Lo anterior es un asunto fundamental a pesar de la infinidad de oportunidades y exigencias que enfrentan las instituciones y los sistemas de educación superior de todo el mundo, ahora y en un futuro a corto plazo. Sin duda, la gran mayoría de los líderes y los administradores de la educación superior obtienen sus puestos sin ningún tipo de capacitación: aprenden "en el trabajo" o corren el riesgo de fracasar.

### **UN TERRITORIO INEXPLORADO**

Dos estudios recientes —uno del Centro para la Educación Superior Internacional de la Universidad de Boston College (CIHE), en representación del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y la Conferencia de Rectores de Alemania (HRK), y otro de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) en nombre del Banco Mundial— han esquematizado diversas dimensiones del panorama global de la administración de la educación superior y los programas de capacitación en liderazgo. En el caso de la IAU, el objetivo era identificar programas de capacitación en todo el mundo enfocados específicamente en el liderazgo (por lo general en puestos administrativos de nivel medio y superior) en la educación superior. El objetivo de CIHE era un tanto diferente, dado su propósito de dar sentido a los principales actores que ofrecen proyectos de capacitación en administración concretamente con respecto a las gestiones de cooperación internacional para el desarrollo (es decir, para la formación de capacidades en contextos de bajos ingresos y países emergentes).

Al explorar la cantidad y los perfiles de tales proyectos de capacitación en todo el mundo, tanto la IAU como el CIHE descubrieron que hasta el día de hoy se ha logrado muy poco para hacer un balance sobre este tipo de programas a nivel mundial. Para identificar los programas se necesitó de una gran red de contactos y una investigación en línea perseverante para identificar los programas y unir las características fundamentales del tamaño, el alcance, el diseño, la ejecución, la evolución y los objetivos del programa de capacitación. A diferencia de los programas de postgrado que otorgan títulos enfocados en diferentes aspectos de la educación superior, los cuales suelen ser ofrecidos por algunas universidades (o socios universitarios claramente definidos), los programas de capacitación dirigidos a profesionales de la educación superior pueden ser impartidos por una gama amplia de proveedores. Algunos también se caracterizan por lo que podría considerarse como una cadena de proveedores, en la que los diferentes actores son responsables por separado de la financiación, la administración/organización y/o la ejecución de los programas específicos de capacitación. Hasta la fecha, no existe una "tipología" clara para el campo global de la administración, los proveedores de capacitación o los objetivos de la educación superior.

### **MENCIONELO Y LO HACEN**

Existe una gran diversidad en la forma en que los programas de capacitación enfocan su trabajo. Dicha diversidad es evidente en tales dimensiones como en las edades de los programas, el tamaño de sus cohortes, la frecuencia con la que se ofrecen las iteraciones del programa, el público objetivo al que aspiran, los "enfoques pedagógicos" que desarrollan, la duración de los programas y los temas en los que se centran los programas, entre otras características claves.

Esta diversidad presenta una visión interesante en el panorama mundial de la capacitación. Los programas varían en edad desde versiones antiguas hasta las últimas. En cuanto al público objetivo, pueden atender a altos dirigentes o administradores y administradores de nivel medio y alto o a grupos especialmente identificados, como personas que inician su carrera con un futuro prometedor, administradores con funciones y responsabilidades específicamente defini-

das o miembros de grupos poco representados, como las mujeres.

Los modos de impartición del programa pueden incluir talleres, conferencias, seminarios, charlas, estudios de casos, visitas en terreno, prácticas laborales, proyectos grupales, proyectos personales o investigaciones independientes. Los proyectos de capacitación incluso pueden estar ligados a asociaciones institucionales a largo plazo, como se ve por lo general en algunas iniciativas europeas centradas en la cooperación internacional para el progreso. Las capacitaciones pueden realizarse en persona y/o en línea.

La frecuencia y la duración de las capacitaciones también pueden variar: desde un par de días o semanas o, más inusualmente, hasta meses e incluso un año o más. Algunos programas consisten en ofertas bastante estandarizadas "listas a ser impartidas" en cuanto a estructura y contenido, mientras que otros se pueden adaptar más específicamente a las necesidades del cliente o el participante. Literalmente, hay un mundo de posibilidades en las capacitaciones cuando se trata de contenido, enfoques, público objetivo y fundamentos.

### **FIGURAS EMERGENTES EN UN MUNDO DE VARIEDADES**

Si bien los programas de capacitación en educación superior en todo el mundo presentan una variación significativa en su forma y función, quedan en evidencia varias tendencias claves a partir de los datos disponibles actualmente sobre estos proyectos.

Primero, la capacitación de líderes y administradores de la educación superior se destaca como una "industria en crecimiento" a nivel mundial. Esto es demostrado por la gran cantidad de programas y proyectos de capacitación que se han impartido hasta el día de hoy desde el 2000.

---

Hasta la fecha, no existe una "tipología" clara para el campo global de la administración, los proveedores de capacitación o los objetivos de la educación superior.

---

Sin embargo, notablemente los programas de capacitación en educación superior y desarrollo del liderazgo son ofrecidos predominantemente en los países más ricos del mundo o son impartidos (o de otro modo posible) por proveedores, financiadores y/o socios que provienen en su mayoría del hemisferio norte.

Con los datos obtenidos, vemos que la mayoría de los programas cuentan con un número pequeño de participantes, a menudo menos de 50 por grupo. Además, los grupos tienden a ser más bien "homogéneos", en el sentido de que tienden a no incluir diferentes tipos de participantes en los mismos grupos de capacitación (por ejemplo, en diferentes niveles de antigüedad). No hay muchos indicios de que se esté prestando atención a la capacitación o la impartición de habilidades de liderazgo en las mujeres en la educación superior, a pesar de su importante representación en la matrícula estudiantil y (al menos, en las primeras etapas) en los puestos de docentes en todo el mundo.

Los programas de capacitación también son relativamente cortos en duración, la mayoría de las veces duran varios días hasta una o dos semanas. Por lo general, tienen un valor y no tienden a otorgar ningún tipo de credencial, más que documentar la asistencia. Finalmente, no existen muchas pruebas de que los programas de capacitación estén llevando a cabo evaluaciones que demuestren con claridad los resultados a mediano plazo o un impacto a más largo plazo. A menudo, la evaluación está basada en los testimonios de los beneficiarios o las organizaciones que ofrecen los cursos de capacitación, sin entregar información sobre las herramientas de observación diseñadas para medir el impacto de estos cursos en los participantes o sus respectivos entornos profesionales. Uno de los impactos citados es la importancia de las oportunidades de la red de contactos brindada, un resultado que es difícil de traducir en cualquier tipo de evaluación de impacto.

### **¿SE NECESITA ALGO MÁS? SÍ**

La mayoría de los líderes y los administradores de la educación superior del mundo no reciben capacitación formal/especializada para su trabajo. A medida que los sistemas de educación superior continúan creciendo y diversificándose, presionados cada vez más para cumplir con los indicadores claves de desempeño

y al mismo tiempo lograr la excelencia en educación e innovación, la necesidad de formar administradores y líderes eficientes se vuelve más generalizada y más urgente. Sin embargo, la imagen actual de las oportunidades de capacitación que son ofrecidas para satisfacer esta necesidad masiva es extremadamente corta. De hecho, las operaciones de inventario de CIHE e IAU, si bien adaptadas para buscar algunos tipos de programas y no otros, identificaron de forma colectiva menos de 120 proyectos de capacitación en todo el mundo. Los programas relativamente cortos y a pequeña escala, encontrados en (o impartidos en gran medida por actores situados en) el hemisferio norte, que operan sin pruebas claras del impacto a mediano o largo plazo, en conjunto, no proporcionan una hoja de ruta viable para el tipo de apoyo a gran escala requerido por los sistemas de educación superior, sobre todo en los países con una economía emergente y de bajos ingresos. En estos países, las necesidades son urgentes para ampliar la capacidad de administración y liderazgo a través de la entrega de mecanismos de capacitación de alta calidad, adecuados y que promueven la equidad. Es necesario llevar a cabo más investigaciones para dar sentido al censo íntegro de los actores que imparten capacitaciones de administración y liderazgo en todo el mundo, como asimismo el alcance y el impacto de sus esfuerzos en el mundo de hoy, con el fin de velar por el despliegue de líderes y administradores calificados en la educación superior para el siglo veintiuno. ■

---

*A International Higher Education le gustaría agradecer a la Corporación Carnegie de Nueva York (CCNY) por su apoyo para cubrir la educación superior en África y por su apoyo general a nuestra publicación. CCNY ha reconocido por mucho tiempo la importancia de la educación superior en África y más allá y esta generosidad posibilita nuestro trabajo y el de nuestro socio en la Universidad de Kwa-Zulu-Natal en Sudáfrica, lugar de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés).*

---

## Conferencias depredadoras: un caso de canibalismo académico

**JAMES MCCROSTIE**

*James McCrostie es profesor del Departamento de Administración de Empresas, Universidad Daito Bunka, Tokio, Japón. Correo electrónico: jamesm@ic.daito.ac.jp.*

En menos de 20 años después de aparecer en las arboledas de la academia, las conferencias depredadoras ahora superan en número a los congresos legítimos de las sociedades académicas. Hoy en día, se puede asistir a múltiples conferencias depredadoras todos los meses del año en casi cualquier ciudad importante, desde Tokio a Toronto y desde Sídney a Helsinki. La competencia entre empresas depredadoras se ha vuelto tan feroz que incluso las ciudades más pequeñas se han convertido en objetivos. Incluso hay sitios web dedicados que notifican futuras conferencias para promocionar estos eventos depredadores. Por la gran cantidad de conferencias depredadoras, a veces llamadas conferencias cuestionables, junto con la creciente sofisticación de las empresas organizadoras, se debería investigar cualquier conferencia desconocida hasta que se demuestre lo contrario.

### ¿QUÉ ES UNA CONFERENCIA DEPREDADORA?

Para ser clasificada como depredadora, el organizador de la conferencia debe cumplir con tres criterios: el organizador realiza reuniones académicas de baja calidad con el objetivo principal de ganar dinero, sin apoyo a la ciencia; no hay un análisis eficaz por parte de pares, lo que permite que cualquier persona compre un espacio para hablar; el organizador usa el engaño, las formas más comunes son las declaraciones falsas de revisiones realizadas por sus pares, ocultan la verdadera ubicación de la sede de la empresa y ocultan el carácter lucrativo de la empresa.

Con algunas excepciones, en este documento se evitará nombrar a los organizadores de conferencias depredadoras, por dos razones. Primero, muchas empresas siguen de cerca lo que se escribe sobre ellas y rápidamente realizan cambios cosméticos en sus sitios



web con el fin de escapar de la etiqueta de depredadora. En segundo lugar, las empresas con frecuencia cambian de nombre o renombran sus conferencias. Por ejemplo, OMICS International, que actualmente está siendo demandada por la Comisión Federal de Comercio de EE.UU. por prácticas comerciales engañosas, organiza conferencias bajo al menos cuatro marcas diferentes: Conference Series, Pulsus Group, EuroSciCon y Life Science Events.

Algunos organizadores depredadores comenzaron como editores depredadores y luego se expandieron hasta llegar a las conferencias. Otros se dedican exclusivamente a la organización de conferencias, aunque también pueden entregar documentos a editoriales depredadoras. Los miembros del profesorado de la universidad poseen algunas de las empresas de conferencia depredadoras más profesionales y logran convencer a otros académicos para que se unan a sus consejos organizativos. Muchas empresas depredadoras (pero no todas) tienen sede en Asia, como en China, Hong Kong, India, Malasia y Taiwán. Sin embargo, los países más desarrollados como Canadá, Japón, el Reino Unido y los Estados Unidos también tienen múltiples empresas de conferencias depredadoras.

### **EL PELIGRO**

Muchos académicos creen que no vale la pena preocuparse por las conferencias depredadoras, especialmente si su campo de investigación les da menos importancia a las presentaciones de conferencias y a las publicaciones de actas en comparación con las publicaciones periódicas. Sin embargo, las conferencias depredadoras amenazan los cimientos de la torre de marfil. Al carecer de una crítica real por parte de sus pares, permiten que cualquier persona presente y publique investigaciones deficientes, plagiadas o falsas. De acuerdo a las conferencias depredadoras, las Naciones Unidas crearon el SIDA para reducir la población mundial y no existe el calentamiento global.

---

Algunos organizadores depredadores  
comenzaron como editores  
depredadores y luego se expandieron  
hasta llegar a las conferencias.

---

Las conferencias depredadoras suelen juntar varias sesiones en una sala de conferencias de algún hotel, lo que obliga a los asistentes a escuchar presentaciones sobre temas externos a su campo y engañar a académicos bien intencionados pero ignorantes para que participen y desperdicien sus limitados presupuestos y tiempo de investigación. Sus gestiones honestas también pueden estar manchadas al aparecer junto con documentos sin sentido en las actas de la conferencia. Además, a medida que han crecido los organizadores de conferencias depredadoras, han estado comprando editoriales legítimas y organizadores de conferencias, lo que confunde la línea entre depredadores y legítimos. Las sociedades académicas que dependen de su conferencia anual para obtener fondos también pueden encontrarse compitiendo con el número cada vez mayor de eventos depredadores.

### **EL ENEMIGO SOMOS NOSOTROS**

El principal motivo por el cual las conferencias depredadoras se han convertido en un problema tan grande es que los investigadores y las instituciones básicamente no hacen nada para abordar el problema. Pocas medidas son tomadas para advertir a los investigadores o las universidades sobre el peligro y mucho menos para castigar a quienes se presentan o ayudan a organizar los eventos. La noción de que sólo los investigadores jóvenes o de países en vías de desarrollo son engañados para que asistan es la excusa para no tomar medidas. En realidad, los académicos de las universidades occidentales por lo general se presentan y ayudan a organizar las conferencias depredadoras. Cegados por la emoción de recibir una invitación para realizar un discurso de apertura, muchos pasan por alto las señales de alerta por ignorancia. Lamentablemente, otros participan a sabiendas. Los investigadores de países o campos que hacen hincapié en las presentaciones de conferencias aprovechan intencionalmente estas conferencias depredadoras para rellenar sus currículos para obtener trabajos y ascensos en la universidad. Las conexiones entre los organizadores de conferencias depredadoras y los editores depredadores son comunes, con documentos de conferencias aceptados para su publicación en revistas depredadoras por un costo adicional. Por desgracia, muchos investigadores ven tales oportu-

tunidades de publicación como una bonificación en lugar de un problema.

Por desgracia, durante mi investigación, ha sido increíblemente raro ver que cualquiera de los académicos involucrados en conferencias depredadoras admita sus fechorías, ya sea de su parte o por parte de la empresa. Incluso cuando se enfrentan a pruebas como revisiones falsificadas de pares, empresas ocultas con fines de lucro e identidades robadas, los investigadores involucrados se han negado a distanciarse. En cambio, los empleados actuales y anteriores, sintiéndose disgustados por las acciones de sus empresas, han demostrado ser la fuente de información más valiosa sobre los organizadores depredadores.

Las universidades del mundo desarrollado a menudo organizan conferencias depredadoras y su deseo de arrendar salas de conferencias supera con creces cualquier riesgo para su reputación. Por ejemplo, a fines de septiembre de 2016, notifiqué al Clare College de la Universidad de Cambridge que un organizador de conferencias depredadoras, la Sociedad Estadounidense de Investigación (ASR, por sus siglas en inglés), tenía programado celebrar su Conferencia Internacional sobre Tecnología Educativa y de la Información (ICEIT) en su institución en marzo de 2017. Señalé que, si bien ASR afirmaba ser una organización sin fines de lucro, era una empresa registrada con fines de lucro y su sede estaba en China. También advertí que una de sus conferencias había aceptado anteriormente un documento de SCIdgen sin sentido generado por un computador y que los dueños podrían estar vinculados con al menos otros ocho editores depredadores y empresas de conferencias. Obligar a la empresa a eliminar el logo de la universidad del sitio web de la conferencia demostró ser la acción más estricta que tomó el administrador de la conferencia de la universidad. Renombrada como la "Sociedad Asiática para Investigadores" después de ser expuesta en un artículo periodístico, la ICEIT de marzo de 2018 está programada para realizarse en St. Anne's College de la Universidad de Oxford.

Muchos investigadores ven la plétora de conferencias depredadoras como una oportunidad para gastar fondos de investigación en viajes. Hay una razón por la que se llevan a cabo tantas conferencias depredadoras en lugares como Bali, Miami y Hawái.

Después de una presentación sobre el tema que tuve en una conferencia en Japón, un asistente se quejó duramente de que podría arruinar la fiesta para todos. La "fiesta" es la oportunidad de viajar a algún lugar cálido todos los inviernos con fondos de investigación. En las conferencias depredadoras que asistí en Tokio, me pareció raro que los presentadores se quedaran después de terminar sus propias presentaciones. Salían con familiares que llevaban libros de turismo y señalaban que tenían tareas importantes de recopilación de datos para presentarse en Tokyo Disneyland.

### ¿QUÉ SE PUEDE HACER?

No existe una respuesta mágica. Los profesores universitarios, los estudiantes de postgrado y los administradores necesitan más educación sobre los peligros de las conferencias depredadoras. Aquellos que cometen un error honesto y presentan accidentalmente en una conferencia depredadora deben advertir a sus colegas y a la comunidad académica. Las universidades deben tomar mayores medidas para evitar organizar conferencias depredadoras y negarse a contratar, promover o dar fondos a los investigadores que asistan y organicen dichas conferencias. ■

---



---

## Combatir la corrupción académica: aseguramiento de la calidad y acreditación

**JUDITH S. EATON**

*Judith S. Eaton es presidenta del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, EE.UU. Correo electrónico: eaton@chea.org.*

Cuando el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior/Grupo Internacional de la

Calidad (CHEA/CIQG) publicó su Declaración de Asesoramiento para la Práctica Internacional eficaz: Combatir la corrupción y mejorar la integridad (2016), el propósito era enfocar la atención de la comunidad de control de calidad y acreditación al tema vital de la corrupción académica. Posicionándose como "...una llamada de atención a la educación superior en todo el mundo —particularmente a los organismos de control de calidad... tanto en países en vías de desarrollo como desarrollados... para desafiar y superar estas prácticas corruptas", la Declaración de Asesoramiento brinda la oportunidad de avanzar y comprometerse en este importante tema.

Sin embargo, no es fácil decidir cómo el control de calidad y la acreditación, nuestro principal medio para garantizar la calidad en la educación superior en todo el mundo, pueden desempeñar un rol de liderazgo más creativo y constructivo en la lucha contra este fenómeno. Incluso es un gran desafío establecer los límites de lo que queremos decir. La "corrupción académica" en la educación superior es compleja y puede incluir muchos temas, desde sobornos, fraudes y extorsiones, entre otras, como se desprende del examen de la definición de la Transparencia Internacional, el cual recurre a diversos diccionarios fidedignos o adopta una definición práctica (como lo hace la Declaración de Asesoramiento y ETICO de la UNESCO, una plataforma de recursos en línea que se centra en el tema de la ética y la corrupción en la educación).

### PROBLEMAS CENTRALES

Para avanzar, existen tres problemas fundamentales para la comunidad de control de calidad/acreditación. Primero, tendemos a ver la lucha contra la corrupción mediante la perspectiva conocida de mantener la integridad académica. Sería útil comprobar si las herramientas para mejorar dicha integridad son las mismas herramientas para combatir la corrupción. Podría decirse que las tareas no son las mismas. Segundo, es posible que todavía no tengamos pleno conocimiento del alcance del rol desempeñado por la corrupción en la vida de las instituciones y los programas. Es posible que necesitemos herramientas para expandir esta concientización. Tercero, necesitamos medios adicionales para comprender y abordar las variaciones culturales inherentes con respecto a lo que se considera y no se

considera "corrupción" en diferentes países del mundo para combatirla con éxito.

Examinar el rol del control de calidad y de la acreditación para abordar la corrupción principalmente a través de la perspectiva de la integridad académica ha llevado a la creencia de que ya estamos combatiendo la corrupción y que no hay mucho más que debemos hacer. Señalamos nuestro compromiso loable actual, con estándares y políticas para el control de calidad y la acreditación que necesitan las instituciones y los programas para demostrar que apoyan y toman medidas para mejorar la integridad. Lo que incluye normas y políticas que exigen, por ejemplo, honestidad al trabajar con los estudiantes y el público, compromiso con los más altos estándares éticos en la docencia, el aprendizaje y la investigación, como asimismo transparencia total en la gestión de los negocios del instituto o la universidad.

Sin embargo, ¿son suficientes los estándares y las políticas actuales? ¿No será más importante instar a los profesores y los administradores a consolidar la integridad académica que luchar contra la corrupción? ¿Existen prácticas vigentes, por ejemplo, para comprobar que los estudiantes o el profesorado no realicen plagios, además de llamar a la honestidad en las tareas, las investigaciones y las redacciones? ¿Se toman medidas para evitar la falsificación de transcripciones u otras credenciales con el uso de la tecnología actual, incluso además de las afirmaciones de que tales prácticas no deberían ocurrir? ¿Qué pasos se necesitan para bloquear la venta de calificaciones o admisiones, además de condenar tales prácticas? Son vitales las aspiraciones y las exhortaciones relacionadas con la integridad académica, pero no son un sustituto de la acción necesaria contra la corrupción, como se describe en las diversas sugerencias en la Declaración de Asesoramiento.

Respecto a aumentar la concientización de la importancia de abordar la corrupción, cuando se consulta a algunos miembros de la comunidad de control de calidad o de acreditación, dicen que no hay necesidad. Para ellos, la corrupción aún no ha emergido como un problema mayor. Casi nunca encuentran corrupción en el curso de sus exámenes y revisiones de instituciones o programas. En vista de la ausencia de pruebas anteriores de corrupción, ¿por qué deberían

usar sus limitados recursos para abordar tal problema? Y en los casos raros que ocurren, ¿acaso no tienen la responsabilidad los otros actores? No el control de calidad ni la acreditación. La corrupción, incluso la corrupción académica, es un problema para el gobierno, las fuerzas policiales o los tribunales.

---

**Cuando se trata de corrupción académica, no es suficiente articular principios comunes a un nivel general para que todos podamos adoptar y proteger los cambios en las prácticas de control de calidad en todo el mundo.**

---

El desafío es reconocer que, sin importar cuán sólida sea la educación superior en un país dado, la corrupción puede ocurrir/ocurre y es necesario que tomemos medidas. ¿Estamos realmente buscando la corrupción en la evaluación entre pares o el proceso de autoestudio? ¿Existe un conjunto de indicadores o detonantes que genere un mayor control de la presencia de la corrupción? ¿Hay un listado de "anticorrupción"? ¿Cuáles son las señales reveladoras que los supervisores están capacitados a captar? Sí, éste no es el tema más agradable, pero tampoco lo es la corrupción descubierta por otras autoridades, al mismo tiempo que los organismos de control de calidad y de acreditación afirman que el instituto o la universidad está cumpliendo con sus expectativas de integridad académica.

Acerca de la variación cultural, lo que se considera como "corrupción" difiere, a veces en gran medida, de un país a otro. Por ejemplo, el plagio es aceptable en algunas sociedades, pero no en otras. El nepotismo es apropiado dentro de algunas fronteras, pero no en otras. En algunos países, se considera corrupción la venta de títulos, créditos académicos o la admisión a la universidad. En otros, dichas prácticas se consideran desafortunadas pero necesarias. Mientras que los líderes de control de calidad y de acreditación han acordado sin problemas prácticas comunes en muchas áreas (el rol académico de liderazgo de la universidad, la importancia de las becas y la investigación, el compromiso con los estudiantes en la educación superior),

es más difícil llegar a un consenso sobre lo que se considera corrupción debido a estas variantes.

### **CÓMO AVANZAR**

Cuando se trata de corrupción académica, no es suficiente articular principios comunes a un nivel general para que todos podamos adoptar y proteger los cambios en las prácticas de control de calidad en todo el mundo. Esta práctica típica para abordar problemas de control de calidad puede ayudar desde luego, pero necesitamos más. Además de nuestra atención a la integridad académica, podemos fortalecer las prácticas de anticorrupción por medio de normas y políticas adicionales de control de calidad y de acreditación para que se enfoquen explícitamente en la corrupción. Necesitamos capacitación extra para expandir el escrutinio eficaz de la presencia de la corrupción en un instituto o una universidad como parte de la revisión actual de la calidad. Podemos esquematizar la variabilidad de lo que se considera o no corrupción en cada país. Hay muchas cosas en juego debido a la corrupción, con un enorme potencial de daño para los estudiantes, los empleadores y el público, como asimismo el menoscabo de la legitimidad de la educación superior.

La corrupción académica es un espacio incómodo para garantizar la calidad. Tomará tiempo y voluntad operar con esta incomodidad para abordar dichos problemas de forma más plena como parte del establecimiento de un rol de liderazgo necesario. A futuro, las sugerencias en este artículo pueden ser parte de una respuesta exitosa al llamado de alerta de la Declaración de Asesoramiento. ■

---



# El crecimiento de la movilidad estudiantil internacional está decayendo

**DIRK VAN DAMME**

*Dirk Van Damme es jefe de división del Directorio de Educación y Habilidades de la OCDE. Correo electrónico: dirk.vandamme@oecd.org.*

En las últimas décadas, el número de estudiantes extranjeros ha aumentado paulatinamente. Según los datos recopilados por la OCDE y el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, la cantidad total de estudiantes extranjeros que estudian en otro país distinto al de su ciudadanía aumentó de 1,7 millones en 1995 a 4,5 millones en 2012. El motivo de este crecimiento es evidente. Hasta cierto punto, la movilidad de estudiantes extranjeros puede ser considerada como una consecuencia de la desigualdad académica mundial. Los estudiantes se están mudando a otras partes del mundo para encontrar la mejor educación posible que puedan pagar. La movilidad de estudiantes extranjeros es una de las formas que supera la brecha geográfica entre la oferta y la demanda. Invertir recursos en la educación de sus hijos para que puedan obtener títulos de mayor calidad se ha convertido en la estrategia preferida de las familias pudientes de la clase media en países emergentes, sobre todo después de que su poder adquisitivo comenzara a aumentar. Algunos países se apresuraron en aprovechar esta oportunidad y buscaron estrategias para promocionar su oferta de educación superior. La movilidad de estudiantes extranjeros es una de las maneras más visibles donde la globalización se manifiesta en la educación superior.

Muchos esperaban que este crecimiento continuara e incluso se acelerara. Sin embargo, eso no sucedió. A partir de 2012, la tasa de crecimiento cayó a casi cero. Entre 2012 y 2015, solo se sumaron 100.000 estudiantes a los 4,5 millones. En las últimas cifras, publicadas en una Mirada a la Educación 2017 de la OCDE, se señala que no es sólo un revés temporal, sino que un fenómeno más estructural.

## EXPANSIÓN NACIONAL

¿Cuáles podrían ser los motivos de este cambio? Quizás necesitamos ver la evolución de la demanda y la oferta. En cuanto a la demanda, la explicación obvia es la mejora de la educación nacional en los principales países de origen. China e India (en menor medida) han invertido enormes recursos en el desarrollo de sus sistemas de educación superior, entre ellos una serie de universidades que están predestinadas a alcanzar un estatus de clase mundial en los próximos años. Las universidades chinas ahora están ingresando de forma agresiva a los rankings mundiales y continúan subiendo posiciones en éstas cada año. La productividad de la investigación china es la que más rápidamente crece en todo el mundo. Cambiar las expectativas en el hogar repercute en las estrategias de inversión de las familias pudientes de clase media en estas naciones. China también parece controlar y manejar con más cuidado su flujo saliente de estudiantes.

## LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS, YA NO SON BIENVENIDOS

Aun así, los cambios en la demanda no pueden explicar la falta de crecimiento. De hecho, la reserva potencial de estudiantes interesados en varios países del mundo sigue siendo inmensa. También tenemos que mirar la parte de la oferta: los avances en los principales países de destino. Es evidente que, en los principales países activos en el campo de la exportación de servicios educativos, las cosas también han cambiado radicalmente. De un enfoque muy hospitalario y acogedor para los estudiantes extranjeros, las actitudes populares y políticas se han invertido a una postura mucho más hostil. Esto ha sucedido en los principales países de destino, como Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos, pero también en los futuros destinos, como los Países Bajos, Suecia o Suiza. El rechazo general contra la emigración, agravado por la crisis de refugiados y los flujos de solicitantes de asilo, también ha cambiado radicalmente el clima para los estudiantes extranjeros. Las acusaciones populistas y a menudo falsas de que los estudiantes extranjeros sólo están interesados en la migración permanente y que toman los futuros trabajos de los estudiantes nacionales están presentes en los medios de comunicación todos los días.

El Informe Open Doors (2017) sobre Intercambio Educativo Internacional, publicado por el Ins-



tituto de Educación Internacional (IIE, por sus siglas en inglés), indica una disminución del 7 por ciento en la cantidad de nuevos estudiantes extranjeros que se matricularon en instituciones estadounidenses de educación superior. La mayoría de las instituciones entrevistadas (52 por ciento) en la encuesta del IIE expresaron su preocupación ya que el clima social y político del país podría disuadir a los futuros estudiantes extranjeros. El informe de los Indicadores de Ciencia e Ingeniería publicado recientemente en 2018 de la junta directiva de la Fundación Nacional de la Ciencia (FNC), el Consejo Nacional de Ciencias, menciona una baja del 19 por ciento en los estudiantes que vienen de la India a los Estados Unidos. La disminución de estudiantes extranjeros, especialmente en los niveles de doctorado y postdoctorales, pone a prueba a muchos laboratorios de investigación de universidades estadounidenses por la gran escasez de personal.

En el Reino Unido, el porcentaje de estudiantes extranjeros que ingresan a las universidades se ha estancado alrededor del 19 por ciento desde 2013. Los datos publicados a finales de 2017 por el Servicio de Admisión de Universidades e Institutos (UCAS, por sus siglas en inglés) indican un ligero descenso en el número de estudiantes de países de la UE que solicitan ingresar a universidades del Reino Unido. Para el sector universitario, está claro que el referéndum del Brexit y sus consecuencias son factores que disuaden a los estudiantes europeos de venir al Reino Unido. En la actualidad, el gobierno está debatiendo una decisión política de no integrar a estudiantes extranjeros para reducir la inmigración neta. Incluso con una decisión favorable para los estudiantes extranjeros, los sentimientos generales de incertidumbre y el clima hostil sobre la migración al Reino Unido probablemente se conviertan en un elemento de disuasión para estos estudiantes. Los rectores están tratando de luchar contra este clima con informes de investigación que demuestran el impacto beneficioso de los estudiantes extranjeros en las economías locales y regionales. En un estudio reciente, se señala que los estudiantes extranjeros contribuyen 10 veces más a la economía del Reino Unido que lo que le cuestan al contribuyente.

---

Hasta cierto punto, la movilidad de estudiantes extranjeros puede ser considerada como una consecuencia de la desigualdad académica mundial.

---

Se pueden ver avances similares en otros países de destino. Hace sólo unos años, los países competían por atraer a estudiantes extranjeros y que se matricularan en sus campus. Hoy en día, la mayoría de los países de destino no están tratando de quitar los porcentajes perdidos de estudiantes extranjeros a otros países, sino que parecen adaptar una postura generalmente hostil ante estos estudiantes. Ésta es al menos la impresión que se tiene al observar la situación en países como Australia, los Países Bajos, Suecia o Suiza.

### **LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS MODELAN EL MUNDO EN EL SIGLO XXI**

Lo que está sucediendo tanto en la demanda como en la oferta de la educación superior internacional es que está modificando radicalmente el tamaño y la dirección de los flujos de movilidad de estudiantes extranjeros. De alguna extraña manera, están remodelando las desigualdades académicas mundiales. Al mismo tiempo, también están redefiniendo dónde y cómo se educarán los futuros profesionales y líderes del siglo XXI. La educación académica fue un instrumento importante que dio forma al orden global después de la Segunda Guerra Mundial. Del mismo modo, los cambios actuales en la educación internacional tendrán un profundo impacto en todo el mundo en el siglo XXI.

---

---

# Atraer y mantener el talento internacional: estudiantes de postgrado internacionales en los Estados Unidos

**RAJIKA BHANDARI**

*Rajika Bhandari es jefa de investigación, política y práctica, Instituto de Educación Internacional (IIE, por sus siglas en inglés), Nueva York, EE.UU. Correo electrónico: rbhandari@iie.org.*

*El proyecto Open Doors se lleva a cabo por la alianza entre IIE y la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de Estados Unidos ([www.iie.org/opendoors](http://www.iie.org/opendoors)).*

Los nuevos datos del programa Open Doors de 2017 fueron lanzados en noviembre de 2017 durante un tiempo de mucha especulación en el sector de educación superior de EE.UU. sobre si los flujos de estudiantes internacionales hacia los Estados Unidos bajarían. Pero estos datos, al igual varias encuestas instantáneas hechas el 2017 por IIE y asociaciones de educación superior aliadas, finalmente revelaron un panorama mixto. Si bien la disminución de nuevas matrículas era clara —apuntando hacia un número estancado de estudiantes internacionales en el mejor de los casos y una disminución en el futuro en el peor de los casos— hubo algunas sorpresas: la disminución que vieron o no las instituciones se basaba en el tipo de institución, su ubicación geográfica y su selectividad. Entre las que vieron una disminución, había claramente una mezcla de factores a los que se les podía atribuir la desaceleración, y el estancamiento de los números en realidad precedió los eventos políticos y sociales en los Estados Unidos el 2017.

En el contexto de este clima incierto, algunas poblaciones de estudiantes internacionales merecen mayor atención. Si bien la encuesta Open Doors incluye a los estudiantes internacionales de todos los niveles de educación postsecundaria, este artículo se enfoca en el estatus de los estudiantes de postgrado internacionales en los Estados Unidos.

## ¿QUÉ ATRAE A LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO INTERNACIONALES HACIA ESTADOS UNIDOS?

Tres aspectos claves del sector de educación superior de EE.UU. han sido determinantes en la captación de estudiantes de postgrado y talento de excelencia de todas partes del mundo. El primero es la calidad y diversidad de las instituciones estadounidenses —más de 4.000 instituciones. Las encuestas de futuros estudiantes internacionales han mostrado que Estados Unidos clasifica en el primer lugar en calidad de sus instituciones y experiencia académica en general. Segundo, las considerables inversiones y énfasis en ciencia, tecnología e innovación dentro del sector de educación superior; centros de investigación en campus; y la colaboración entre la industria y la universidad son componentes críticos de la educación de postgrado estadounidense, lo que atrae a estudiantes de postgrado que buscan investigación avanzada. Tercero, y relacionado, está la disponibilidad de oportunidades después de graduarse como el Optional Practical Training (OPT, por sus siglas en inglés), que permite a los estudiantes de postgrado internacionales aplicar su conocimiento académico mientras también sirve como un camino para un empleo a largo plazo y retención en la fuerza laboral estadounidense y banco de talentos.

## RESULTADOS ACTUALES

Ante esta situación, ¿qué nos dice la evidencia actual sobre el estado de los estudiantes de postgrado internacionales en varios puntos del abanico de talentos —desde la matrícula hasta las oportunidades de trabajo/estudio inmediatamente después de graduarse y de empleo a tiempo completo en los Estados Unidos? Si observamos la matrícula actual, notamos que el 36 por ciento (o 391.124) de los estudiantes internacionales inscritos en los Estados Unidos son estudiantes de postgrado. En los últimos años, el número absoluto de estudiantes de postgrado internacionales en los Estados Unidos ha continuado subiendo y este país alberga más estudiantes de postgrado que cualquier otro, como lo indica Project Atlas. Sin embargo, los resultados de los últimos datos de Open Doors sobre nuevas matrículas, basados en una encuesta de Otoño 2017 y dos informes recientes de la Fundación Nacional de Ciencia (NSF, por sus siglas en inglés) y el Consejo de Escuelas de Postgrado (CGS, por sus siglas en inglés),

sugieren que el crecimiento de estudiantes de postgrado internacionales puede estar disminuyendo. El análisis de la NSF encontró una baja de casi 6 por ciento en las matrículas de postgrado internacionales entre el 2016 y 2017 y la encuesta CGS sobre nuevas matrículas de postgrado internacionales también encontró una baja general de casi 3 por ciento. Las últimas bajas fueron a nivel de programas de magíster y certificado y menos en instituciones de investigación intensiva, indicando nuevamente que la fluctuación actual de matrículas de estudiantes internacionales varía de acuerdo con el tipo de institución.

Los estudiantes de postgrado internacionales en los Estados Unidos son predominantemente de Asia (73 por ciento), la mitad de ellos de India y China. Así, los flujos de estudiantes desde estos dos países claves importan. Si bien la matrícula de estudiantes de postgrado indios disminuyó en un 13 por ciento entre el 2016 y 2017, el número de nuevos estudiantes de postgrado chinos aumentó en un 5 por ciento. A pesar de este panorama mixto, las instituciones informan que tanto los estudiantes chinos como los indios, particularmente a nivel de postgrado, se sienten preocupados por posibles restricciones futuras al OPT o las visas de trabajo. En general (independientemente del nivel académico), los estudiantes internacionales de China e India representaban más de la mitad de todos los permisos para el OPT entre el 2012 y 2015, según un análisis hecho por Pew Research Center.

El OPT, el siguiente paso en el abanico, es donde el número de estudiantes internacionales ha aumentado en el último par de años, con más y más estudiantes beneficiándose de una oportunidad de trabajar o estudiar. De esta forma, más estudiantes se han quedado dentro del sistema de educación superior estadounidense, mientras que la matrícula de estudiantes entrantes nuevos no ha crecido al mismo ritmo. En el otoño de 2016, 175.000 estudiantes estaban en el programa OPT, en gran parte debido a la extensión para estudiantes de CTIM que pueden permanecer en los Estados Unidos por un total de 36 meses bajo los términos del programa.

---

### Los estudiantes de postgrado internacionales en los Estados Unidos son predominantemente de Asia (73 por ciento), la mitad de ellos de India y China.

---

Una mayoría de los estudiantes de postgrado internacionales (62 por ciento) están en las áreas CTIM y por lo tanto se benefician de la opción extendida de OPT. Sin embargo, esto ha resultado en una situación donde hay una gran cantidad de estudiantes de postgrado internacionales que completan el OPT, pero no hay suficientes visas H1B (sujeta a empleo, visas de no inmigración para trabajadores temporales) para aquellos que deseen quedarse en la fuerza laboral. Un análisis de Pew Research Center muestra que las postulaciones a la visa H1B han excedido la oferta en los últimos cinco años. De hecho, el 41 por ciento de los funcionarios que reportaron una disminución de las matrículas internacionales nuevas en la encuesta de Otoño 2017 de IIE indicaron que las bajas podrían deberse a la preocupación de los estudiantes por no poder asegurar un trabajo en los Estados Unidos después de completar sus estudios.

Otro desafío en torno a la retención de estudiantes de postgrado internacionales se relaciona con el apoyo financiero y el hecho de que los estudiantes han dependido por mucho tiempo de las ayudantías de investigación y docencia otorgada por los departamentos. Hace una década, en el 2006-2007, proporciones más o menos iguales de estudiantes de postgrado internacionales se financiaron a sí mismos a través de recursos personales (45,4 por ciento) y a través de financiamiento universitario (46,6 por ciento), principalmente en la forma de ayudantías de investigación y docencia. Una década más tarde, la proporción de estudiantes de postgrado que financian sus estudios principalmente a través de medios personales y familiares ha llegado a un 61 por ciento. Esto se puede deber a una combinación de razones, como el mayor número de estudiantes de magíster internacionales que tienen menos posibilidades de recibir ayudantías que son más comunes a nivel de doctorado y la disminución general de ayudas para todos los estudiantes de postgrado (nacionales e internacionales). Si además

a esto se le agrega el hecho de que el costo promedio de la educación superior estadounidense para un estudiante internacional que obtiene un título de magíster en una institución pública aumentó en un 52 por ciento entre el 2008 y 2016 y 46 por ciento en las instituciones privadas.

El efecto multiplicador de los estudiantes de postgrado internacionales y lo que traen al sector de la educación superior en EE.UU. no puede subestimarse. Un estudio reciente del 2017 hecho por Kevin Shih muestra que los estudiantes de postgrado internacionales ayudan a expandir las matrículas de los estudiantes de postgrado nacionales y al mismo tiempo los subsidian. De los estudiantes de postgrado internacionales que se quedan, muchos continúan para alimentar la economía del conocimiento de EE.UU. Por ejemplo, una gran parte de las empresas en Silicon Valley fueron fundadas por los que se pueden considerar como nuevos emprendedores inmigrantes —la mayoría vino a Estados Unidos como estudiantes internacionales— y muchos de los galardonados con premios Nobel también llegaron al país como estudiantes de postgrado internacionales. Finalmente, aquellos que vuelven a su país de origen ayudan a establecer lazos educacionales, diplomáticos y comerciales entre otros países y los Estados Unidos, especialmente en la forma de acuerdos internacionales e investigación conjunta.

## Qué es y qué no es un campus filial internacional: una definición revisada

**STEPHEN WILKINS Y LAURA E. RUMBLEY**

*Stephen Wilkins es profesor asociado en gestión empresarial de la Universidad Británica de Dubai, Emiratos Árabes Unidos. Correo electrónico: stephen.wilkins@buid.ac.ae. Laura E. Rumbley es profesora adjunta de prácticas y directora asociada en el Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: rumbley@bc.edu.*

Según el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés) y el Equipo de Investigación Educativo Transfronterizo (C-BERT, por sus siglas en inglés), existían 263 campus filiales internacionales que operaban en todo el mundo a finales de 2017. Aunque el campus filial internacional se ha convertido en un elemento constitutivo del escenario transfronterizo de la educación superior —y las definiciones de este fenómeno han sido elaboradas por OBHE, C-BERT y HESA (Agencia de Estadísticas de Educación Superior del Reino Unido) —aún hay debate sobre qué es realmente un campus filial internacional.

En cualquier campo académico, los investigadores necesitan usar las mismas definiciones y terminología, de lo contrario el significado está sujeto a malentendidos entre los lectores y, por lo menos hasta cierto punto, las comparaciones de los hallazgos se vuelven inútiles. Por consiguiente, se debe prestar más atención a aclarar qué es y qué no es un campus internacional.

---

Omite ciertas características clave que son vitales para la esencia de lo que se define como filial, especialmente cómo los términos "filial" y "campus" se utilizan en los negocios y en la educación superior.

---

### IMPULSANDO LA DEFINICIÓN ACTUAL

Durante los últimos años, la definición de campus filiales internacionales que más usan los investigadores es la de C-BERT, la que fue modificada levemente en el informe OBHE/C-BERT sobre campus internacionales en noviembre de 2016 y queda de la siguiente manera:

"Una entidad que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor de educación extranjero; operado en nombre del proveedor de educación extranjero; y que proporciona un programa académico completo, sustancialmente presencial, que conduce a un título otorgado por el proveedor de educación extranjero". Esta definición ha proporcionado un punto de partida sólido para los investigadores. Sin embargo, omite ciertas características clave que son vitales para la



esencia de lo que se define como filial, especialmente cómo los términos "filial" y "campus" se utilizan en los negocios y en la educación superior. Si bien los campus filiales internacionales generalmente no se consideran negocios, sí forman parte de empresas multinacionales (MNEs, por sus siglas en inglés), ya que el término "MNE" se refiere a cualquier organización que se dedique a la inversión extranjera directa (IED) y opere en varios países. Los términos y conceptos comerciales pueden ayudarnos a darle sentido a la definición de campus filial internacional, de modo que se pueda desarrollar una definición más clara y más implementable.

La definición OBHE/C-BERT de campus filial internacional no solo omite ciertas características clave, sino que también especifica criterios innecesarios. En los negocios, un banco, hotel o empresa minorista no siempre ofrece exactamente los mismos productos y servicios en cada filial; asimismo, parece innecesario insistir en que un campus en el extranjero "proporcione un programa académico completo" o uno que "conduzca a un título" para que se categorice como campus internacional. De hecho, hay una variedad de posibilidades que podrían ser consideradas. La programación que se ofrece a los estudiantes matriculados en campus filiales debe llevar el nombre de la institución extranjera; sin embargo, no debe incluir centros de estudios en el extranjero, destinados principalmente a proporcionar una experiencia de estudio a corto plazo para estudiantes del campus de origen.

### CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

Se reconocen varias características principales a través de una comprensión acabada de los campus filiales internacionales, como se describe a continuación.

- Propiedad, un criterio clave: los campus filiales internacionales son propiedad, al menos parcialmente, de una institución de educación superior extranjera específica. Las instituciones respaldadas por un extranjero como la Universidad Americana de Beirut o la Universidad Británica de Dubai no son campus internacionales ya que suelen ser instituciones privadas que han adoptado un sistema de educación superior extranjero, que a menudo implica la acreditación de organizaciones extranjeras. Las confederaciones o los sistemas educativos, como la Universidad Islámica Azad, con cuatro campus fuera de Irán, tampoco deberían ser considerados como campus filiales, ya que no es claro la existencia de un campus "matriz".
- La conclusión final es importante: las MNEs realizan inversiones en países extranjeros, generalmente para establecerse en estos países. Si la institución de origen solo gana una tarifa fija o una comisión basada en matrículas de los estudiantes, entonces está claro que la institución de origen no es realmente "dueña" del negocio en el extranjero, por lo que no es un campus filial.
- El control sustantivo es crucial: la institución de origen puede no ser la propietaria del terreno o de las instalaciones en las que opera la filial, pero sí posee el nombre comercial y es responsable de los programas de estudio y de otorgar becas. Aunque los gobiernos de los países anfitriones pueden proporcionar la inversión financiera necesaria para establecer campus filiales —como lo hizo Abu Dhabi para la Universidad de Nueva York y París-Sorbonas— cuando se establece un verdadero campus filial, la institución matriz tiene el control, al menos en cierta medida, sobre decisiones estratégicas tales como escala de operaciones, programas de estudio y del nombramiento del profesorado. También es responsable de los estándares académicos y la garantía de calidad.
- Alianzas: si un campus extranjero es realmente un campus filial internacional, será reconocido como tal en los sitios web de las instituciones de origen y filiales. Por ejemplo, el sitio web de la Universidad de Westminster se refiere a la Universidad Internacional de Westminster en Tashkent como una institución asociada, no como un campus filial. De manera similar, las universidades Xi'an Jiaotong-Liverpool en China y Yale-NUS College en Singapur, que resultaron de alianzas, no son descritas por ninguna de las instituciones fundadoras como campus filiales. Sin embargo, algunos de estos sí tienen una estructura de propiedad y de asociación. Los socios pueden ser empresarios privados, compañías con fines de lucro u organizaciones sin fines de lucro.



Por ejemplo, el campus de Heriot-Watt en Dubai es propiedad conjunta de una compañía llamada Study World. Los beneficios resultantes de las operaciones del campus son compartidos entre las dos organizaciones.

- La necesidad de un campus: finalmente, para que un campus filial sea reconocido como tal, la infraestructura de la institución debería encajar con la definición de campus. La palabra "campus" se refiere a los terrenos y edificios de una institución educativa e implica que los estudiantes reciban cierta experiencia de estudio. Sin embargo, muchas universidades tienen puestos extranjeros que ofrecen solo una carrera o un número muy pequeño de carreras, que operan desde algunas salas en un bloque de oficinas, mientras que otras no contratan profesores a tiempo completo en el país de acogida. Como mínimo, los estudiantes en el campus filial deberían tener acceso a una biblioteca, a un laboratorio de computación de acceso abierto y a comedores.

### DEFINICIÓN REVISADA Y AVANCE

El entendimiento más acabado de los campus filiales internacionales plantea una nueva definición de trabajo para el campo, que habla de los elementos clave que idealmente deberían formular el fenómeno:

"Un campus filial internacional es una entidad propiedad, al menos en parte, de una institución extranjera de educación superior específica, que tiene cierto grado de responsabilidad en la estrategia general y en la garantía de calidad del campus filial. Este opera bajo el nombre de la institución extranjera y ofrece programación y/o credenciales que llevan el nombre de la esta institución. La sucursal tiene una infraestructura básica, como una biblioteca, un laboratorio de computación de acceso abierto y comedores y, en general, los estudiantes de la filial tienen una experiencia estudiantil similar a la de aquellos en el campus de origen".

La educación superior transnacional opera en una infinidad de formas y modalidades. Aunque este artículo ha identificado algunas de las características principales de un campus filial internacional, estos están lejos de ser homogéneos. Por ejemplo, existen campus compartidos en países como Malasia y los

Emiratos Árabes Unidos, donde varias instituciones comparten tanto infraestructura como instalaciones deportivas y de catering. Por lo tanto, aunque nuestra definición propuesta puede ser una mejora con respecto a las definiciones existentes, siempre se necesitará un cierto grado de juicio personal para clasificar ciertos campus. ■

## Campus internacionales: factores de éxito

**RICHARD GARRETT**

*Richard Garrett es director del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras. Correo electrónico: richard.garrett@i-graduate.org.*

En noviembre de 2017, el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OESF) (grupo de expertos preocupados por la educación transnacional, la educación en línea y otras innovaciones) publicó la segunda parte de su último informe sobre campus internacionales. La primera parte, enfocada en la cantidad de dichos campus, fue publicada en noviembre de 2016 y presentada en la Educación Superior Internacional, primavera de 2017. Ambas partes del informe fueron realizadas junto con el Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT) de la Universidad Estatal de Nueva York de Albany y la Universidad Estatal de Pensilvania. El Observatorio y C-BERT son las dos principales autoridades del mundo que analizan los campus internacionales. Nuestra definición de campus internacional: "una entidad que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor extranjero de educación; dirigido en nombre del proveedor extranjero de educación; y ofrece un programa académico completo, casi siempre de forma presencial, en el cual se obtiene un título otorgado por el proveedor extranjero de educación".

La segunda parte del informe considera los factores de éxito de los campus internacionales maduros.

En base a entrevistas exhaustivas con líderes de campus internacionales seleccionados, el informe examina su evolución institucional, su relación con la institución de origen, sus expectativas y resultados, como asimismo identifica y analiza los modelos y las prácticas que han sido fundamentales para su operación a largo plazo. El informe también incluye una lista completa y actualizada de los campus internacionales en operación, junto con los datos anuales, la cantidad de programas ofrecidos, el número de estudiantes (si dicho dato fue recopilado) y los campus internacionales actualmente en desarrollo.

El crecimiento de los campus internacionales sigue en aumento y se espera una cantidad de 263 campus a finales de 2017 en todo el mundo. Casi la mitad (130) de estas instituciones llevan al menos diez años. El hecho de que 133 campus internacionales se hayan fundado recientemente indica que estos campus son considerados importantes y atractivos en la educación transnacional, a pesar de la inversión y los riesgos implicados. La ambición detrás de muchos campus internacionales los hace particularmente fascinantes. Hasta la fecha, se han realizado pocas investigaciones de los factores que han contribuido en el éxito a largo plazo y de la sustentabilidad de los campus internacionales.

El nuevo informe considera ocho campus internacionales maduros fundados por instituciones con sede en Australia, Francia, el Reino Unido y los Estados Unidos, con campus en Austria, Bélgica, China, Francia, Malasia, Singapur, Suiza, Emiratos Árabes Unidos y Vietnam: Universidad de Curtin (Universidad de Curtin, Malasia); ESSEC Escuela de negocios (ESSEC Asia-Pacífico); Instituto de Tecnología de Georgia (Georgia Tech-Lorraine); Universidad Heriot-Watt (Universidad Heriot-Watt, Dubái); Instituto de Tecnología Royal Melbourne (RMIT Vietnam); Universidad de Kent (Escuela de Estudios Internacionales de Bruselas, Universidad de Kent); Universidad de Nottingham (Universidad de Nottingham Ningbo, China; Universidad de Nottingham, campus Malasia); Webster University (Webster University, campus Ginebra; Webster University, campus Viena).

---

Los líderes de los campus maduros enfatizan la importancia de tener relaciones laborales positivas con los reguladores locales y cumplir con las normas locales.

---

Las entrevistas exhaustivas con los líderes de las instituciones y los campus, junto con la información disponible públicamente entregada por las instituciones, permitieron una comprensión multifacética de los elementos que han contribuido en la operación exitosa y sustentable de estos campus. Factores claves del éxito y puntos de evolución:

#### INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL

- **Orígenes:** Los campus internacionales a menudo surgen del deseo de mejorar la reputación global, aunque las conexiones personales y el tiempo con frecuencia juegan un papel importante. La mayoría de las instituciones de origen ya tienen experiencia en asociaciones internacionales y desarrollan sus actividades en varios países.
- **Integración institucional:** En todos los casos, el campus internacional cuenta con un fuerte apoyo de los niveles más altos de la universidad y está integrado a las funciones académicas y administrativas de la institución, en lugar de estar aislado y totalmente separado.
- **Autodefinición:** Ninguno de los líderes de los campus internacionales entrevistados usa el término "campus sede" en su autodefinición; la mayoría prefiere una terminología que enfatice una sola institución con presencia internacional.
- **Liderazgo colaborativo:** Existe una estrecha relación entre los líderes del campus de origen y del campus internacional, con un contacto constante entre los dos. La toma de decisiones a menudo es un proceso colaborativo, con cierta autonomía por parte del campus internacional.
- **Medición del éxito:** El progreso es supervisado, controlado y apoyado por el campus de origen, aunque el campus internacional opera con un cierto grado de autonomía para lograr sus objetivos específicos.

### APOYO Y RECURSOS DEL PAÍS ANFITRIÓN

- **Evolución de la relación:** La relación con el socio local y/o el gobierno del país anfitrión evoluciona con el tiempo. Por ejemplo, la Autoridad del Conocimiento y Desarrollo Humano (KHDA, por sus siglas en inglés), control de calidad de la educación y autoridad reguladora del gobierno de los Emiratos Árabes Unidos, no existía cuando se fundó la Universidad Heriot-Watt Dubái en 2005, aunque las dos entidades ahora trabajan juntas. Las relaciones con los socios operativos locales se adaptan a las necesidades y las capacidades variables.
- **Finanzas y recursos:** El campus de origen y el internacional se enfocan más en la calidad que en el beneficio, pero la sustentabilidad financiera es obviamente el objetivo. Algunos campus generaron pérdidas o fueron subsidiados por la institución de origen durante ciertos períodos. Es la norma que parte o todos los ingresos netos se reinviertan en el campus. En algunos casos, las restricciones del gobierno anfitrión también son un factor.
- **Lugar:** Los campus internacionales tienden a estar ubicados cerca de otros campus de este tipo u otros centros de educación transnacional o tienen justificaciones específicas para ubicarse en otros lugares, como por conexiones locales o motivos enfocados en la misión.

### ENTORNO REGULADOR Y ACADÉMICOS

- **Cooperación:** Los líderes de los campus maduros enfatizan la importancia de tener relaciones laborales positivas con los reguladores locales y cumplir con las normas locales.
- **Investigación:** La investigación (si se realiza) es una función de las necesidades y las capacidades de los contextos locales, regionales y nacionales. Existe una colaboración activa entre el campus de origen y el internacional para realizar la investigación.
- **Profesorado y personal:** Con el tiempo, hay una clara preferencia por utilizar un cuerpo docente con presencia en el país y evitar el modelo de "profesorado volátil". Los campus internacionales maduros han introducido el desarrollo del personal académico y los elementos de las prácticas académicas del país de origen, especialmente en la pedagogía y la evaluación del aprendizaje estudiantil.

- **Relaciones con los ex alumnos:** El seguimiento y la participación con los ex alumnos de los campus internacionales son considerados como una dimensión clave para el éxito a largo plazo, pero por lo general se encuentra en una etapa incipiente.

### EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE

- **Alumnado:** Los líderes de estos campus perciben que sus estudiantes tienen una mentalidad internacional y están abiertos a nuevos modelos de educación. Los campus internacionales tienden a matricular a un gran número de estudiantes extranjeros y nacionales, según el país anfitrión.
- **Réplica relativa:** Las instituciones insisten en estándares y prácticas académicas consistentes entre el campus de origen y todos los campus internacionales. Otras áreas (experiencia estudiantil, ofertas de programas, estructuras de las cuotas, modelos de la dotación de personal, etc.) pueden ser más diversas, de acuerdo con las necesidades y las normas locales.
- **Movilidad estudiantil:** Si bien la movilidad estudiantil entre los centros institucionales suele ser un pilar de la estrategia del campus internacional, no siempre es tan activa como se desea y a menudo está centrada en una dirección.
- **Prestación en línea:** Está la posibilidad de utilizar tecnologías en línea para vincular a los estudiantes con los programas académicos entre centros, pero esto es un componente menor de los modelos de prestación actuales.

El informe completo —un total de 90 páginas— ofrece muchos más detalles sobre el análisis de los ocho campus internacionales maduros, incluidas las citas de las entrevistas con los líderes institucionales y del campus. Ambas partes del informe de los campus internacionales son gratis para los miembros del Observatorio y están en venta para los que no lo son. Póngase en contacto con [info@obhe.org](mailto:info@obhe.org) para tener acceso a su cuenta o comprar el informe.■

# Deuda estudiantil en Estados Unidos: retórica v/s realidad

**SANDY BAUM**

*Sandy Baum es docente en el Instituto Urbano, Washington, D.C., EE.UU. Correo electrónico: sbaum@urban.org.*

La idea de que la deuda estudiantil "aplata a una generación" está impregnada en los debates sobre educación superior en los Estados Unidos. Las anécdotas de ex estudiantes que luchan con sus grandes deudas y bajos ingresos reciben mucha cobertura de la prensa y los candidatos políticos se comprometen a condonar estas deudas estudiantiles. De hecho, el sistema de educación superior presenta problemas sistémicos importantes, pero la mayoría de las historias que atraen la atención son atípicas. La crisis real está oscurecida por los llamados a aliviar la carga de los jóvenes egresados universitarios, quienes de hecho forman parte del grupo con expectativas de vida más prometedoras.

Debido a la relación entre los niveles más altos de la educación y los mayores ingresos, los deudores estudiantiles tienden a estar en una mejor posición. En 2013, el 25 por ciento de las familias con los ingresos más altos tenía casi la mitad de todas las deudas estudiantiles vencidas y sin pagar. El 25 por ciento de las familias con los ingresos más bajos tenía el 11 por ciento de la deuda. Las personas que tienen más problemas para llegar a fin de mes son aquellas que no han ido a la universidad y que quizás ni siquiera hayan terminado la escuela secundaria. Algunos deudores de créditos universitarios enfrentan problemas muy graves que la política pública debería abordar. Sin embargo, algunas propuestas para el rescate general de la deuda estudiantil brindarían mayores beneficios a las personas con ingresos relativamente altos.

---

La idea de que la deuda estudiantil "aplata a una generación" está impregnada en los debates sobre educación superior en los Estados Unidos.

---

## **DATOS BÁSICOS SOBRE LA DEUDA ESTUDIANTIL**

La prensa ha encontrado estudiantes endeudados con cantidades asombrosas y con pocas probabilidades de trabajo, pero dos tercios de los deudores con una deuda estudiantil pendiente deben menos de \$25.000 dólares. Sólo un 5 por ciento llega a los \$100.000 dólares. Dos tercios de los estudiantes que egresan con una deuda de \$50.000 o más y 94 por ciento de aquellos con \$100.000 o más, poseen títulos de postgrado. La deuda promedio de los estudiantes con títulos de bachiller durante 2015-2016 en instituciones y universidades públicas y privadas sin fines de lucro que tomaron préstamos estudiantiles fue de \$28.400 dólares; alrededor del 40 por ciento no tomó préstamos. En vista de que las ganancias promedio de las personas de entre 25 y 34 años con títulos de bachiller eran de \$18.900 dólares más altas que la media para las que solo tenían un título secundario en 2015, no es una cantidad desalentadora.

Sin embargo, los niveles de endeudamiento aumentaron rápidamente. Entre 2003-2004 y 2011-2012, el porcentaje de estudiantes con título de bachiller en Estados Unidos que pidieron prestados \$40.000 dólares (valor dólar del 2012) aumentó del 2 al 18 por ciento, un aumento del 1 por ciento al 12 por ciento en institutos y universidades públicas (que otorgan casi dos tercios de todos los títulos de bachiller) y del 4 al 48 por ciento en el sector con fines de lucro (que otorgó 8 por ciento de los títulos de bachiller en 2011-2012). Al hablar de "crisis en la deuda estudiantil", no se logran distinguir los grupos de estudiantes. Por ejemplo, sólo el 11 por ciento de los estudiantes que terminaron sus estudios de bachiller en 2011-2012, cuando tenían 23 años o menos, había pedido prestado alrededor de \$40.000 dólares, pero aproximadamente el 30 por ciento de aquellos que se graduaron a la edad de 30 años o más acumularon dicha deuda. Los estudiantes



afroamericanos con título de bachiller tienen menos posibilidades de egresar sin deudas y es mucho más probable que a los miembros de otros grupos raciales/étnicos les presten \$40.000 dólares o más. Entre los factores determinantes probablemente se incluyen ingresos y bienes menores entre las familias afroamericanas, mayor tiempo en obtener el título y una matrícula desproporcionada en las instituciones con fines de lucro entre los estudiantes afroamericanos.

### **CUANDO LOS DEUDORES NO SALDAN SUS DEUDAS**

Las opciones de amortización federal de los préstamos estudiantiles según ingresos, en las que ahora participan una cuarta parte de todos los deudores, limitan los pagos mensuales a montos asequibles. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes de otros países, los estudiantes de EE.UU. tienen que superar grandes obstáculos burocráticos para inscribirse en estos programas y muchos deudores aún se encuentran en situación de morosos.

Las tasas de morosidad son más altas para aquellas personas con niveles menores de deuda; dos tercios de los morosos ingresan a la amortización debiendo \$10.000 dólares o menos. Estas tasas son dos o tres veces más altas para los deudores que no consiguieron un título o certificado que para los que sí se titularon. Incluso más altas en los estudiantes que se endeudaron para asistir a instituciones públicas de dos años con fines de lucro que en los estudiantes de instituciones y universidades públicas y privadas de cuatro años sin fines de lucro. Una vez más, los estudiantes de universidades tradicionales no son los que a menudo aparecen en la portada del periódico, sino que los estudiantes de instituciones no tradicionales (estudiantes mayores e independientes que buscan preparación laboral) que tienen más probabilidades de tener problemas con la amortización.

### **SOLUCIONES PROMETEDORAS**

La narración alarmista sobre la deuda estudiantil distrae de los problemas graves que podrían abordarse sin transformar totalmente el sistema de financiamiento de la educación superior o transferir arbitraria y desproporcionadamente las cargas de las personas que más se benefician de la educación superior a los contribuyentes en general. Muchos estudiantes se endeudan para matricularse en universidades y programas de los

cuales es poco probable que egresen y/o que, incluso si se titulan, no es probable que obtengan resultados positivos en el mundo laboral. La reciente recesión exacerbó los problemas. Muchos adultos que no pudieron encontrar trabajo volvieron a estudiar, con frecuencia a instituciones costosas con fines de lucro. Los precios de las universidades públicas aumentaron rápidamente y las familias tuvieron más problemas para apoyar a los estudiantes. Y los estudiantes que terminaron la universidad ingresaron a la fuerza laboral cuando la economía estaba débil y el desempleo era alto.

Algunas opciones de política bien orientadas serían más justas y más eficaces que las políticas generales de reducción de deudas. Los estudiantes de EE.UU. necesitan una preparación académica preuniversitaria más sólida, una mejor orientación para escoger instituciones y programas, un mejor control de la calidad postsecundaria y mejores sistemas de apoyo estudiantil. Estados Unidos necesita normas más estrictas para la elegibilidad institucional de los programas federales de ayuda estudiantil y mejores incentivos para que las instituciones mejoren el rendimiento y reduzcan los niveles de deuda estudiantil. Debemos limitar el endeudamiento a través de límites de préstamos más bajos para los estudiantes de media jornada y realizarles un seguimiento en todas las instituciones para que no acumulen más y más deudas sin obtener un título. Además, no deberíamos permitir que los estudiantes de postgrado y los padres de los estudiantes de pregrado se endeuden para cubrir todos sus gastos sin importar cuán altos sean.

Estados Unidos necesita un plan de amortización basado en los ingresos únicos en el cual los deudores serían clasificados automáticamente y a través del cual se retendrían los pagos del sueldo, con los lineamientos de los sistemas que ya existen en varios otros países. Condonar los saldos no cancelados después de un período de tiempo determinado es razonable, pero se deben establecer los términos para que la mayoría de los deudores salden sus saldos totales. Los pagos totales deben tener alguna relación con el monto prestado y existir límites en la cantidad de la deuda que puede ser perdonada.

### **CONCLUSIÓN**

La deuda estudiantil está dañando gravemente a muchos ex alumnos. Sin embargo, la extensión fe-



deral del crédito a estudiantes de pregrado permite que muchas personas, particularmente aquellas con recursos financieros limitados, puedan realizar estudios postsecundarios, matricularse en una universidad adecuada y tener éxito. Algunas políticas para aliviar la carga de la deuda que parecen ser progresivas, en realidad pueden desviar los subsidios de aquellos que más lo necesitan.

Los deudores que tienen más problemas con la deuda estudiantil son aquellos que se endeudaron con cantidades relativamente pequeñas, pero no obtuvieron un título de valor en el mercado laboral. Perdonar la deuda en todos los ámbitos o incluso reducir las tasas de interés de las deudas, otorgará el mayor beneficio a las personas que realmente no necesitan la ayuda. Nadie debería pedir prestado dinero para ir a una institución postsecundaria con un pésimo índice de graduación o con oportunidades laborales mediocres para los que sí se titulan—nadie debería dedicar tiempo y esfuerzo en tales instituciones, incluso si no necesita un préstamo. Esto no significa que todos los créditos universitarios sean malos. Sólo hay que ser prudente y estar bien informado.

Para generar oportunidades de educación de mayor calidad, se debe contar con recursos significativos. Alguien tiene que pagar. Los estudiantes son y deben ser responsables de una parte de ese financiamiento. Reconocer dicha realidad y trabajar para desarrollar un sistema que prepare y proteja a las personas que buscan invertir en sí mismas por medio de la educación postsecundaria, debe ser un tema a tratar en la agenda política nacional. ■

## Préstamos vinculados a los ingresos: ninguna solución milagrosa

**ARIANE DE GAYARDON**

*Ariane de Gayardon es investigadora en el Instituto de Educación del Centro de Educación Superior Mundial de University College London, Reino Unido. Correo electrónico: a.gayardon@ucl.ac.uk.*

Con la masificación y los crecientes costos de la educación superior, los gobiernos de todo el mundo tienen que recurrir a costos compartidos para aliviar el peso de la financiación de la educación superior en el Estado. Con el aumento de los aranceles, no obstante, los gobiernos tienen que estructurar las opciones de financiación para garantizar que los estudiantes en todos los ámbitos de la sociedad tengan la oportunidad de acceder a la educación superior. Esto ha llevado a la creación de préstamos estudiantiles garantizados por el gobierno.

Si bien las personas pueden obtener préstamos de bancos privados para financiar diferentes productos, como casas y automóviles, pocas veces la educación superior es una de ellas. Invertir en estudiantes es, de hecho, una inversión arriesgada para los bancos dado el alto índice de incumplimiento y la imposibilidad de recuperar el producto invertido, como tomar posesión de una casa cuando ya no se paga una hipoteca. Por estas razones, los gobiernos tienen que estar activamente involucrados en la provisión de préstamos estudiantiles.

### **PRÉSTAMOS BASADOS EN LOS INGRESOS**

Los préstamos del gobierno para la educación suelen tomar una de las dos formas: un préstamo de tipo hipotecario o un préstamo vinculados a los ingresos (income contingent-loan [ICL]). En el caso de un préstamo de tipo hipotecario, el individuo tiene que devolver el monto total de su préstamo más intereses durante un período de tiempo determinado, lo que deriva en pagos mensuales fijos obligatorios. La principal desventaja de este tipo de préstamo es que la educación superior no es garantía de que uno tendrá los medios para pagar —estos préstamos pueden conducir a difi-

cultades de pago, incumplimiento y, posteriormente, pérdida de reputación crediticia.

Los ICL están diseñados para proponer una opción más justa a los estudiantes. El pago de los préstamos está ligado a los ingresos, con individuos que pagan una parte de sus ingresos, generalmente por un período fijo de tiempo. Esta modalidad evita altos sobrecargos y también elimina el incumplimiento, ya que los gobiernos perdonan automáticamente los saldos pendientes una vez que finaliza el período de pago: esto se denomina "subvención oculta". Por estas razones, los ICL tienen muchos defensores en todo el mundo: se consideran una forma de proporcionar educación superior gratuita en el punto de entrada y garantizar un pago equitativo y sin problemas.

### ¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO ACTUALMENTE?

En 2017, sin embargo, hubo debates cada vez más intensos sobre la financiación de la educación superior en tres países emblemáticos de los ICL: Australia, Inglaterra y Nueva Zelanda. Es importante examinar los temas relevantes y aprender de ellos en un momento en que la deuda estudiantil está aumentando, lo que lleva a un renacimiento del concepto de educación superior gratuita.

Australia se encuentra en una situación de estancamiento político debido al equilibrio de poderes en el senado, por lo que no se ha podido aprobar ninguna legislación sobre la financiación de la educación superior desde 2013. Las propuestas legislativas fallidas de los últimos años incluyen desregulación de tarifas, reduciendo el umbral de pago basado en ingresos e introduciendo una tarifa de préstamo estudiantil. Todas estas propuestas apuntan a reducir los gastos del Programa de Préstamos para la Educación Superior (HELP, por sus siglas en inglés) para garantizar su sostenibilidad. En diciembre de 2017, el gobierno tomó una medida radical al incluir reformas a la financiación de la educación superior en el presupuesto de 2018. Las reformas redujeron el umbral de pago en AU \$ 11.000 (US\$ 9.000), lo que tendrá un impacto negativo en las personas con ingresos más bajos y también congelaron los presupuestos universitarios durante dos años, reduciendo la capacidad institucional para financiar a los estudiantes. La decisión del gobierno australiano con respecto a aprobar estos cambios

como parte del presupuesto es un testimonio directo de su incapacidad por mantener el sistema actual.

---

**Lo que nos muestran los ejemplos de estos tres países es que los sistemas con ICL también son propensos a problemas y decisiones políticas cuestionables.**

---

Inglaterra también se ha visto abrumada por los debates sobre el financiamiento de la educación superior desde que el Partido Laborista recuperó popularidad gracias a una propuesta para dar gratuidad a la educación superior, una señal del descontento general por el alto costo de la educación superior y el aumento de los niveles de deuda. Entre los temas en discusión en Inglaterra: el hecho que la protección financiera ofrecida por los ICL ha llevado a una inflación del tope en las tasas de matrícula, de £1.000 (US\$1.400) en 1998 a £9.250 (US\$13.000) para todos en 2017. La alta tasa de interés (hasta 3 por ciento más inflación) que está en vigencia durante el ciclo de estudio del estudiante también contribuye al aumento de los niveles de deuda y a destinatarios de préstamos enojados. Adicionalmente, a partir de 2016, las subvenciones han desaparecido por completo y han sido reemplazadas por préstamos —un movimiento financiero para reducir el déficit nacional. Como resultado, los estudiantes de bajos ingresos ahora son aquellos que se gradúan con las deudas más altas— un sistema bastante regresivo. Un último asunto que vale la pena mencionar tiene que ver con el colapso del número de estudiantes a tiempo parcial, ya que el tope de los aranceles se elevó en 2012, lo que muestra la insuficiencia del sistema de ayuda financiera para este tipo de estudiantes. Ya se han realizado varios cambios, incluido el aumento del umbral de pago para aliviar la carga de la deuda, aunque se está preparando una importante revisión de la educación superior, y la mayoría de los expertos está de acuerdo en que debería conducir a cambios definitivos en el sistema de financiación inglés, con una muy probable disminución de los aranceles.

Finalmente, Nueva Zelanda también ha estado luchando con la deuda de préstamos estudiantiles y su

sistema de ICL, como lo demuestran las políticas contradictorias sobre intereses adoptadas en la década de 2000 y un aumento en la tasa de pago del 10 por ciento al 12 por ciento —mucho más alto que en Inglaterra (9 por ciento) y Australia (hasta 8 por ciento). Este debate concluyó con la elección del gobierno actual en 2017, que se ha comprometido a introducir la educación superior gratuita, un alejamiento radical de los ICL.

### LECCIONES PARA AUSTRALIA, INGLATERRA Y NUEVA ZELANDA

Lo que nos muestran los ejemplos de estos tres países es que los sistemas con ICL también son propensos a problemas y decisiones políticas cuestionables. Estos casos nacionales también demuestran la necesidad de flexibilidad en la implementación y los requisitos de los ICL para poder adaptar el sistema a un contexto económico y social cambiante. Asimismo, no existe un sistema de ICL sin alguna subvención gubernamental de esos préstamos que no sean pagados en su totalidad. Esto debe ser parte del diseño desde el principio, con una decisión consciente por parte del gobierno para subsidiar a los estudiantes de esta manera.

Lo que también es fácil de olvidar, al considerar cómo los ICL se ajustan económicamente en el contexto actual de la educación superior, es que un ICL sigue siendo un préstamo. No solo significa que el ingreso neto del prestatario se reduce con el pago del préstamo, sino que también tiene implicaciones psicológicas vinculadas al mero concepto de la deuda. La aversión a la deuda, en particular, es fuerte entre individuos de bajos niveles socioeconómicos. Si el ICL es la única opción financiera, la participación de estos estratos de la sociedad podría disminuir. Estas personas también tienen menos probabilidades de pagar sus préstamos en su totalidad y terminarán siendo subsidiados por el gobierno. Esto pone en evidencia la necesidad de diseñar un sistema de ayuda financiera justo, logrando un equilibrio entre un sistema de subvenciones con verificación de recursos y un sistema de ICL bien diseñado que se adapte mejor a todos los tipos de estudiantes. ■

## Educación superior privada africana: políticas progresistas y posturas ambivalentes

**WONDWOSEN TAMRAT Y DAMTEW TEFERRA**

*Wondwosen Tamrat es profesor asociado y presidente fundador de la Universidad St. Mary, Etiopía. Correos electrónicos: preswond@smuc.edu.et y wondwosentamrat@gmail.com. Damtew Teferra es profesor de educación superior, líder de Desarrollo de la Capacitación de la Educación Superior, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica y director fundador de la Red Internacional para la Educación Superior en África. Correos electrónicos: teferra@ukzn.ac.za y teferra@bc.edu.*

El aumento de la educación superior privada (ESP) en África ha sido impulsado principalmente por varios factores como la incapacidad del sector público de satisfacer las crecientes demandas, la presión sobre las finanzas públicas que requieren de fuentes alternativas de financiamiento y las consecuentes políticas económicas que provocaron reformas estructurales. De acuerdo a los estándares mundiales, el crecimiento del sector de la ESP en África sigue siendo bajo: actualmente ronda el 20% de la matrícula terciaria total. Sin embargo, la importancia del sector se siente fuertemente en cuanto a abordar las deficiencias del sector público, crear oportunidades de trabajo, mejorar las eficiencias directivas e infundir una cultura empresarial en el ámbito tradicionalmente conservador de la educación superior. El rol importante que los gobiernos desempeñan a través de la legislación y las políticas adecuadas sigue siendo una de las palancas más esenciales para dar credibilidad e impulsar el crecimiento del sector de la ESP. No obstante, los argumentos en contra de la ESP también han sido importantes debido a una serie de controversias sobre el uso del dinero de los contribuyentes en las instituciones privadas.

Argumentamos que, si bien el apoyo directo a la ESP podría ser difícil y en la mayoría de los casos controvertido, una forma indirecta de apoyo a las instituciones de ESP, incluso en contextos de recursos agotados como en África, podría ayudar al sector a prosperar. Este tipo de apoyo, algunos de los cuales

consideramos progresistas, podría llegar en diferentes formas, como lo indican las experiencias regionales analizadas anteriormente.

### **PRÉSTAMOS Y BECAS**

Los préstamos a estudiantes y/o instituciones son formas comunes de apoyo a las instituciones de ESP, aunque no ha sido muy fácil establecer mecanismos eficaces en África. En Kenia, los estudiantes de universidades privadas acreditadas son beneficiados gracias a los préstamos entregados por el Consejo de Préstamos de Educación Superior. En Ghana, el Fondo Fiduciario de Préstamos para Estudiantes otorga préstamos a estudiantes matriculados en instituciones acreditadas, como las de ESP. El Fondo de Becas de Préstamos sin intereses de Lesoto está disponible para todos los estudiantes que hayan entrado a una institución de educación superior. Botsuana ofrece préstamos y becas a estudiantes matriculados en instituciones privadas. En Nigeria, los estudiantes de la ESP excluidos del fondo público de impuestos a la educación superior pueden acceder a los préstamos ofrecidos por el Banco Nigeriano de Educación. Los bancos en Namibia ofrecen préstamos con aval para la educación superior con tasas comerciales. El Fondo Provincial de Becas de Mozambique está centrado en los estudiantes pobres matriculados en instituciones públicas y privadas de educación superior. Mientras que, en Etiopía, Malawi, Mauricio, Uganda y Zimbabue, los préstamos estudiantiles financiados por el gobierno no existen o excluyen a los estudiantes de instituciones de ESP, aunque recientemente, el Ministerio de Educación de Etiopía comenzó a apoyar al personal académico de dichas instituciones para estudiar en instituciones públicas con descuentos en las matrículas.

Los préstamos disponibles por parte de las instituciones, a tasas de interés favorables, son fundamentales en varios aspectos. La Autoridad de Educación de Tanzania incentiva la entrega de préstamos y becas a las instituciones de ESP para cubrir los costos de construcción y mantenimiento de las instalaciones de educación, la compra de equipos educativos y desarrollar sus recursos humanos. En Mozambique, las instituciones de ESP tienen derecho a beneficiarse del Fondo de la Mejora y la Innovación de la Calidad, el

cual se dedica a fortalecer la capacidad institucional. Sin embargo, en el contexto etíope, los mecanismos especiales de préstamos que son comunes para sectores tales como la manufactura y la exportación comercial aún no están disponibles para el sector de la ESP.

---

Argumentamos que, si bien el apoyo directo a la ESP podría ser difícil y en la mayoría de los casos controvertido, una forma indirecta de apoyo a las instituciones de ESP, incluso en contextos de recursos agotados como en África, podría ayudar al sector a prosperar.

---

### **PROYECTOS AUXILIARES E IMPUESTOS**

En Kenia y Tanzania, los gobiernos no aportan con subsidios directos a las instituciones de ESP; sin embargo, incentivan al sector privado a invertir en dichas instituciones. En Kenia, a estas instituciones se les pide desarrollar proyectos auxiliares para que participen en actividades tales como agricultura, cafeterías, librerías, clínicas, lavandería, carpintería y arriendos de instalaciones para conferencias. En Túnez, los incentivos del gobierno para las instituciones de ESP incluyen ofrecer becas que cubren hasta el 25 por ciento de los gastos totales del establecimiento y el 25 por ciento de los sueldos de los docentes por un período de diez años. Etiopía ha anunciado recientemente un financiamiento de investigación competitivo para las instituciones de ESP, pero aún no está claro si estas instituciones privadas formarán parte de este proyecto.

Las medidas tributarias favorables han sido por lo general un medio común para incentivar el crecimiento de la ESP. La ley de inversiones de Etiopía elimina los impuestos en los materiales de construcción utilizados por las instituciones educativas. También permite la exención del impuesto a la renta durante los primeros tres años; sin embargo, esto ha tenido un efecto limitado debido a la brevedad del período de gestación para que dicha inversión se lleve a cabo. El gobierno de Ghana ha anunciado hace poco que eli-



minará el impuesto de sociedades del 25 por ciento a las universidades privadas para mejorar sus roles en el desarrollo nacional.

### PROVISIÓN DE TIERRA

Los gobiernos también pueden ayudar a las instituciones de ESP al ofrecer tierras de forma gratuita, con descuentos o para arrendarlas. Esto es esencial, sobre todo cuando el costo de las tierras es exorbitante y estas instituciones gastan una cantidad desmesurada de fondos por las instalaciones arrendadas. En Uganda, el gobierno donó supuestamente 300 acres (121,4 hectáreas) de tierra a la Universidad de Mbaale para que generen ingresos adicionales por medio de arriendos. Túnez ha vendido parcelas de tierras a instituciones de ESP por un dinar, como un gesto simbólico de apoyo al sector. Etiopía también ha entregado lotes de tierra a muchas de estas instituciones como incentivo para la inversión.

### NIVELAR EL CAMPO REGULADOR

Nivelar la cancha a los proveedores privados y públicos de la educación superior es una vía de políticas principalmente progresistas adoptadas por los gobiernos. En Egipto, la Autoridad Nacional de Control de Calidad y de Acreditación en la Educación actúa como un organismo de acreditación independiente para todos los tipos y los niveles de enseñanza. Lo mismo sucede con la Junta de Acreditación Nacional de Ghana, la Comisión por la Educación Superior de Kenia y el Consejo para la Educación Superior de Uganda, los cuales regulan a las instituciones de educación superior públicas y privadas. El Consejo de Educación Superior de Lesoto regula las instituciones públicas y privadas, a pesar de sus diferencias en el establecimiento. Sin embargo, los requisitos para conseguir la acreditación en Etiopía siguen siendo solo válidos para las instituciones de ESP.

### CONCLUSIÓN

Las instituciones de ESP crecerán e incluso prosperarán en el panorama de la educación superior de África a medida que la sed mundial y regional por parte de la educación superior siga aumentando. Por ello, es hora de cambiar el discurso sobre estas instituciones junto con las realidades emergentes, para apro-

vechar su potencial a través de políticas favorables y progresistas. Las políticas progresistas del gobierno pueden ser útiles para fomentar dichas instituciones como socios eficientes en las iniciativas nacionales y regionales para el desarrollo social y económico.

Por supuesto, las promesas de políticas gubernamentales deben ser respetadas para traducir las intenciones en realidades: un área donde los países africanos a menudo son citados por no cumplirlas. No obstante, a las instituciones africanas de ESP les costará responder a las expectativas sociales generales sin un apoyo sustancial, como políticas y medidas reales. Del mismo modo, las políticas progresistas para promover las instituciones de ESP deben aplicarse meticolosamente, sin obstaculizar el espíritu competitivo que impulsa la actividad privada. ■

---



---

## El fuerte y sustentable crecimiento privado en México: ¿Cuál es el rol del gobierno?

**JORGE ARENAS Y DANIEL C. LEVY**

*Jorge Gamaliel Arenas Basurto es profesor en la Universidad de las Américas Puebla, México. Correo electrónico: Jorge.arenas@udlap.mx. Daniel C. Levy es profesor distinguido de SUNY, Departamento de Política Educativa y Liderazgo, Universidad Estatal de Nueva York en Albany, EE.UU. Correo electrónico: dlevy@albany.edu.*

El nuevo siglo ya ha visto casi el doble de matrículas en la educación superior privada (ESP) mexicana, alcanzando el millón de estudiantes. Este es un aumento considerable —a pesar de que el crecimiento de la participación privada en la matrícula total, que ronda justo sobre el 30 por ciento, es modesta. Por varias razones sociales, económicas y políticas, la demanda por educación superior pública ha continuado sin cesar y el gobierno ha continuado respondiendo generosamente.



Pero ¿cuál es el rol del gobierno (nacional) en el reciente e impresionante crecimiento de la educación superior privada? Mientras la izquierda culpa al gobierno por su flexibilidad al permitir una expansión privada inapropiada, la derecha (aunque se queja crónicamente de una regulación restrictiva) en gran parte ignora el rol del gobierno, y en lugar atribuye el crecimiento de la ESP a un mercado privado de oferta y demanda saludable. En realidad, un error es imaginar cualquier tipo de plan específico del gobierno en relación con el tamaño del sector de la ESP, mientras que otro error es ignorar el impacto del rol de facto del gobierno —a través de la acción y la inacción. En realidad, el gobierno ha facilitado el crecimiento de la ESP.

¿Cómo? Identificamos dos motores fundamentales: 1) Inacción del gobierno, es decir, falta de una política intencionada sobre el tamaño de la ESP y 2) acción del gobierno (políticas), que apuntan a la reforma del sector público. En este caso, ni la inacción ni la acción están diseñadas para facilitar el crecimiento de la ESP, pero lo hacen. La inacción del gobierno ha dejado abierto un amplio terreno en la educación superior para la actividad privada —y los proveedores privados han explotado las oportunidades con gran ímpetu. Por otro lado, la acción del gobierno, paradójicamente, ha hecho al sector público menos atractivo.

### **LA INACCIÓN DEL GOBIERNO PERMITE LA ACCIÓN PRIVADA**

La inacción del gobierno no es nueva. El punto acá es que el gobierno ha permitido el ajuste benigno del sector privado o “permisividad”, en palabras de los críticos. Esto ha permitido que se formen instituciones privadas, obtengan licencia para operar y funcionan legalmente. Las regulaciones restrictivas continúan siendo limitadas, lo que provoca que abrir una universidad privada sea tan fácil como abrir una tortillería. Una avalancha de nuevas regulaciones a mitad de los 90 fue suficiente para despertar la preocupación entre los proveedores de ESP, pero no fue un giro decisivo. Las instituciones privadas de buena calidad cumplen las regulaciones del gobierno fácilmente, mientras que otras encuentran la forma de arreglárselas.

La pujante explotación del espacio libre que ha hecho la ESP recientemente asumió formas nobles: redes de trabajo privadas, cadenas con lucro y oferta

en línea. La educación en línea está creciendo rápidamente a nivel de postgrado y el 80 por ciento de ese crecimiento es privado, pero acá discutimos sólo las redes de trabajo y las cadenas.

---

**La inacción del gobierno ha dejado abierto un amplio terreno en la educación superior para la actividad privada -y los proveedores privados han explotado las oportunidades con gran ímpetu.**

---

Las redes privadas en México tienen múltiples formas. La primera vino con la famosa creación de la U Tecmilenio del Tec de Monterrey el 2002, la que ahora cuenta con 29 campus en 28 Estados. Las redes católicas se arraigaron en varias universidades católicas venerables de élite en Ciudad de México. La Universidad Iberoamericana ahora es parte de una red jesuita que cuenta con siete instituciones. Hay patrones similares en la (también católica) Universidad la Salle, Los Legionarios de Cristo y Opus Dei. El surgimiento de las redes religiosas no ha sido informado en la literatura internacional sobre ESP y debilita cualquier argumento según el cual, en México al menos, la educación superior religiosa es un mero vestigio del pasado. Una tercera ola de creación de redes ha sido una ola que no pertenece a la élite, incluyendo la Universidad Insurgentes que absorbe una gran demanda; a nivel medio, con una fuerte orientación laboral, están las redes de UNITEC y la gran Universidad del Valle. La solidez de todas estas redes privadas demuestra que (a pesar de la falta generalizada de planificación del gobierno en la ESP e incluso en la educación superior en general) varios grupos privados han hecho su propia planificación—y la han aplicado.

UNITEC y la Universidad del Valle son ejemplos de otra forma de expansión privada: con fines de lucro e internacional. Dada la ambigüedad de la legislación mexicana en cuanto a las universidades con fines de lucro —por mucho tiempo las empresas han sido dueñas de universidades sin fines de lucro a través del pago del arriendo del terreno y las instalaciones, la

compra del currículum, etc. Lo que es nuevo es que una cadena internacional extranjera sea dueña y se enfoque en la educación superior. Lejos la más gran en México, y en América Latina y el mundo, es Laureate Education (que incluye UNITEC y la Universidad del Valle dentro de su holding).

### REFORMA EN EL SECTOR PÚBLICO

Todas estas nuevas formas de ESP reflejan la pujante iniciativa privada. Por otro lado, ahora nos enfocaremos en la iniciativa del gobierno para reformar el sector público, donde podemos identificar tres áreas destacadas: evaluación, distribución de las áreas de estudio y diversificación institucional más allá de la universidad. En cada una de estas áreas, el objetivo ha sido hacer de la educación superior pública un proyecto más razonable económicamente. Pero cada iniciativa ha tenido el inesperado efecto de crear obstáculos para la expansión públicas y, en las últimas dos áreas, las reformas han presionado a los estudiantes hacia el sector privado.

**Evaluación:** En los 90 y en el nuevo siglo, el gobierno se ha puesto en contra de su propia práctica antigua de distribuir los fondos hacia la educación superior pública principalmente en base al número de matrículas o precedente, sin considera el nivel de desempeño. Eso ha sido un golpe para un soporte que se basaba principalmente en la expansión automática del sector público, la que ahora depende en parte de la evaluación de desempeño.

**Distribución de las áreas de estudio:** De igual forma, el gobierno mexicano decidió que debería discontinuar el financiamiento de áreas de estudio tradicionalmente populares que, una vez saturadas por los estudiantes, socavan el interés público. Así, el gobierno puso cuotas de admisión en medicina, ingeniería civil, derecho, negocios y administración. Sin embargo, un resultado imprevisto ha sido que los estudiantes, con el apoyo de sus familias, en gran medida continuaron en las áreas de estudio preferidas —y en gran parte porque estas áreas continúan ofreciendo un mejor ingreso. Muchos postulantes que no logran obtener una cuota en el área de interés en las universidades públicas se conforman con las vacantes en sus áreas deseadas en las instituciones privadas.

**Diversificación institucional:** De igual forma,

el gobierno decidió que no debería seguir pagando automáticamente por un título universitario para las grandes masas de estudiantes de educación superior. Esa “excesiva demanda” de estudios universitarios se decía seguía tradiciones sociales, contribuyendo a la saturación irracional del mercado laboral. Las universidades públicas de prestigio ya restrictivas llegaron a rechazar hasta el 90 por ciento de los postulantes. Además, el gobierno detuvo la creación de las universidades públicas y entre 1990 y 2009 creó 343 instituciones nuevas de educación técnica superior, incluyendo instituciones con programas de dos años. Pero a medida que el mercado laboral continuó pagando más a los egresados universitarios que a los egresados de institutos técnicos, los estudiantes que no podían ingresar a una universidad pública con frecuencia se conformaban con una universidad privada. El 2017, el gobierno intentó compensar en parte este flujo desde las universidades públicas hacia las privadas a través del lanzamiento del programa “Un lugar para ti”, para asegurar una “una segunda oportunidad” en el acceso a la universidad (pública o privada) para los que fueron rechazados por las universidades públicas selectivas.

En resumen, sin ningún gran diseño u objetivo general, el gobierno mexicano continúa permitiendo el crecimiento privado en la esfera educativa. Lo hace a través de la política general de adaptación para el sector privado y a través de las reformas al sector público que a veces también terminan promoviendo el crecimiento del sector privado —mientras que el sector privado aprovecha activamente la oportunidad de expandirse. ■

---

---

# Análisis de la competencia en el sector privado de educación superior egipcio

**AYOUBI Y MOHAMED LOUTFI**

*Rami M. Ayoubi es consultor de proyectos y Mohamed Loutfi es profesor y vicerrector (Internacional) en Cardiff Metropolitan University, Reino Unido. Correo electrónico: rayoubi@cardiffmet.ac.uk y mloutfi@cardiffmet.ac.uk.*

La competencia en el mercado de la educación está cambiando cada vez más la actitud de las universidades en el sector. En Egipto, la demanda por educación superior ha ido en aumento y el sector está considerando un cambio importante, con una gama de nuevos proveedores privados que se unen a universidades establecidas financiadas con fondos públicos. El sector de educación superior en Egipto ha sido testigo de cambios considerables desde la promulgación de la Ley nro. 101 en 1992 sobre la regulación a las universidades privadas y la Ley nro. 12 en 2009 sobre reformas para regir universidades privadas y nacionales (sin fines de lucro). Ambas leyes han contribuido a introducir el concepto de "competición por clientes" en el sector de educación superior egipcio.

El establecimiento y operación de las universidades privadas orientadas a la obtención de beneficios en Egipto están reguladas por el Consejo Supremo de Universidades Privadas, un organismo regulador del Ministerio de Educación superior cuyos miembros incluyen a todos los presidentes de universidades privadas, así como también algunos de universidades públicas. En 2014-2015, había 2.624.705 estudiantes matriculados en el sistema de educación superior, de los que 110.859, o 4,2 por ciento, asistían a universidades privadas, una pequeña cantidad del total. En 2016, 24 universidades privadas orientadas a los beneficios operaban en Egipto; su principal fuente de ingresos son los aranceles, ya que no reciben ningún financiamiento del gobierno. Al ser financieramente independientes, las instituciones privadas de educación superior tienen plena autonomía financiera. Los aranceles

en las instituciones de educación superior privadas generalmente son mucho más altas que en las universidades públicas y están determinadas por el consejo de cada universidad. Los estudiantes suelen elegir universidades privadas por varias razones, principalmente relacionadas con su bajo rendimiento académico en la enseñanza secundaria en comparación con aquellos que eligen las públicas.

## CUATRO CATEGORÍAS DE COMPETIDORES

Con base en dos criterios, precio (tasas anuales por estudiante universitario) y calidad (reputación académica del personal medida por publicaciones académicas internacionales de calidad indexadas en Scopus) y basado en una búsqueda en Google para universidades privadas en Egipto (según los siguientes criterios: 1. enseñanza total/parcial de cursos en idioma inglés, 2. acreditación total/parcial por universidades internacionales fuera de Egipto, 3. producción de investigación internacional en idioma inglés), llevamos a cabo un análisis de competencia para universidades privadas egipcias orientadas a la obtención de beneficios e identificamos cuatro segmentos de universidades de la siguiente manera:

- **Segmento 1:** universidades de "alta calidad y alto precio", con personal, investigación e infraestructura de alta calidad. Las tasas anuales promedio para las universidades en esta categoría superan los US\$ 7.000. Encontramos tres universidades en este segmento: la Universidad Americana de El Cairo, la Academia Árabe de Ciencia, Tecnología y Transporte Marítimo y la Universidad Alemana en El Cairo.
- **Segmento 2:** universidades de "alta calidad y menor precio", con personal, investigación e instalaciones de alta calidad y tasas más bajas en comparación con el segmento 1. Dos buenos ejemplos de universidades en este segmento son la Universidad Británica de Egipto y la Universidad del Nilo.
- **Segmento 3:** universidades de "calidad inferior y precios más bajos", con personal académico, investigación e instalaciones de menor calidad y tasas más bajas en compa-

ración con el segmento 1. Las tasas anuales promedio para las universidades en esta categoría son menores a US\$ 4.000. Encontramos que el tipo de estudiantes que se matriculan en universidades en este segmento son diferentes de los estudiantes en los segmentos 1 y 2: tienen puntajes más bajos en la enseñanza secundaria y pertenecen a clases sociales más bajas. Se pueden encontrar diecinueve universidades en este segmento, incluida la Universidad para para Ciencia y Tecnología Misr; la Universidad Internacional Misr; la Universidad del Futuro; la Universidad 6 de Octubre; la Universidad del Sinaí; la Academia El Shorouk; la Universidad de Pharos en Alejandría; la Universidad Francesa de Egipto; la Academia Moderna en Maadi; el Instituto Francés de Arqueología Oriental; El Colegio Internacional Canadiense y Al-Ahram Canadian University; El Shorouk Academy; Pharos University in Alexandria; the French University in Egypt; Modern Academy in Maadi; Institut Français d'Archéologie Orientale; Canadian International College; and Al-Ahram Canadian University.

- **Segmento 4:** instituciones de "menor calidad y alto precio", con personal académico, investigación e instalaciones de menor calidad, pero con tarifas similares al segmento 1. Nuestro análisis muestra que ninguna de las universidades privadas actuales en Egipto se encuentra en este segmento. Sin embargo, algunas universidades pueden, en teoría, categorizarse allí en el futuro, cuando el sector alcance una madurez suficiente y si la Autoridad Nacional de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación en Educación (NAQAAE, por sus siglas en inglés) inicia un ranking nacional de universidades.

## CONCLUSIÓN Y POSIBLES AVANCES FUTUROS

Las autoridades en Egipto reconocen que, en el futuro, el sector de educación superior debería tener un papel clave en el desarrollo del país. Los dos objetivos principales tienen que producir suficientes graduados (es

decir, aumentar la demanda, lo que lleva a un aumento de las tasas) y mejorar la calidad de la investigación y el desarrollo realizados por las universidades privadas (es decir, aumentar la calidad general). El gobierno proyecta a 10 años estos dos objetivos para transformar las universidades de Egipto en organizaciones modernas, autónomas, intensivas en investigación, orientadas al mercado y centradas en los estudiantes.

---

**Al ser financieramente independientes,  
las instituciones privadas de educación  
superior tienen plena autonomía  
financiera.**

---

Aparentemente, el gobierno egipcio se ha esforzado por establecer más universidades privadas en los segmentos 1 y 2 mediante asociaciones con proveedores internacionales, principalmente universidades del Reino Unido. El futuro puede traer algunos cambios drásticos para el sector. Algunos proveedores actuales pueden desaparecer del mercado, especialmente algunos del segmento 3. El aumento previsto de proveedores en los segmentos 1 y 2 en el mercado de educación superior, con el apoyo del gobierno egipcio, probablemente margine el papel de las universidades en el segmento 3 (que incluye la mayoría de las universidades privadas en Egipto). No prevemos que las universidades en ese segmento tengan el potencial de pasar a los segmentos 1 o 2, ya que tienen su propio tipo de clientes. Sin embargo, un potencial escenario tiene que ver con las adquisiciones de las universidades en el segmento 1 y 2 de las del segmento 3 en los próximos diez años. Esta conjetura podría requerir que el gobierno piense en soluciones alternativas para responder a las necesidades no satisfechas previstas de los clientes en el segmento 3. ■

---



## ¿Se han estancado las universidades chinas?

**ALEX USHER**

*Alex Usher es presidente de Colaboradores en la Estrategia de la Educación Superior, Toronto, Ontario, Canadá. Correo electrónico: ausher@higheredstrategy.com.*

Las inversiones masivas en la educación superior hechas por la República Popular China son muy conocidas. Desde la llegada al poder de Deng Xiaoping en 1978, el país se ha enfocado en gran medida en el desarrollo de sus capacidades científicas y tecnológicas y las universidades han sido fundamentales en este esfuerzo. Durante casi 20 años, el proyecto "985" ha entregado miles de millones de yuanes a las principales instituciones para convertirlas en "clase mundial". Solamente en las dos primeras fases (es decir, desde 1998 hasta 2007), los gastos en 39 universidades beneficiarias se estimaron en 33 mil millones de yuanes o aproximadamente 13 mil millones de dólares con el valor de hoy a paridad de poder adquisitivo (PPA). Sin embargo, ha sido difícil medir siempre el alcance de esta inversión, ya que China no informa sus gastos de educación superior a la UNESCO y las universidades han sido tradicionalmente bastante sospechosas con respecto a sus finanzas.

En 2012, el gobierno chino publicó una "directiva de transparencia" para el sector de la educación superior, la que incluía una demanda para que las instituciones publicaran algún tipo de informe financiero anual. El cumplimiento no ha sido del 100 por ciento y los datos no contienen mucho detalle; sin embargo, en la mayoría de las instituciones principales, tenemos cinco años completos con dicha información (2012-2016). Y esta nueva información cuenta tres historias bastante importantes.

### **LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES CHINAS SON RICAS**

La primera historia habla de las principales universidades chinas (es decir, las más grande del grupo C9 que a veces se describen como "Las Ivy League de China") que son realmente muy ricas, con un músculo financiero comparable a algunas de las principales instituciones de EE.UU. La institución más grande, la

Universidad Tsinghua, tuvo un gasto anual de 13,7 mil millones de yuanes en 2016, lo que se traduce en unos 3,57 mil millones de dólares en PPA, lo que es mayor en términos brutos que el gasto del MIT (3,34 mil millones de dólares en 2014) y la Universidad de Yale (3,36 mil millones de dólares). La siguiente institución más grande, la Universidad de Pekín, tuvo gastos de aproximadamente 2,45 mil millones de dólares en 2016, la que se la ubica aproximadamente en la misma categoría que Caltech y la Universidad Washington en San Luis. La Universidad de Zhejiang y la Universidad de Shanghái Jiao Tong, las dos más grandes, tienen gastos de 2,3 mil millones de dólares y 2,1 mil millones de dólares, respectivamente. La Universidad de Fudan, en quinto lugar, tiene un gasto de 1,5 mil millones de dólares, lo que es aproximadamente equivalente al gasto de la Universidad de Princeton.

Si revisamos los gastos por estudiante, las cifras para las universidades chinas siguen siendo grandes, pero quizás no tan impresionantes, desde 78.000 dólares por estudiante en la Universidad Tsinghua y hasta 49.000 dólares en la Universidad de Zhejiang. Aunque aún está muy lejos de las universidades públicas más grandes de los Estados Unidos, como la Universidad de Carolina del Norte (161.000 dólares) o la Universidad de Virginia (131.000 dólares) o incluso las universidades nacionales japonesas más grandes como la Universidad de Tokio y la Universidad de Kioto (ambas con más de 100.000 dólares). Aun así, se compara favorablemente con la Universidad de California en Berkeley (73.000 dólares), el Instituto Karolinska de Suecia (75.000 dólares) o la Escuela Politécnica Federal de Zúrich (63.000 dólares). Y las principales universidades chinas se mantienen al margen de las instituciones más ricas en países como Canadá (Universidad de Columbia Británica: 53.000 dólares), Alemania (Universidad de Bonn: 43.000 dólares) o Australia (Universidad Nacional Australiana: 39.000 dólares).

---

La segunda historia en los datos trata de que, en función de las fuentes de ingresos, las principales instituciones chinas se parecen más a las norteamericanas que a las europeas.

---

## FUENTES DE INGRESOS EN LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES CHINAS

La segunda historia en los datos trata de que, en función de las fuentes de ingresos, las principales instituciones chinas se parecen más a las norteamericanas que a las europeas. En cuatro de las principales instituciones —Universidad de Shanghái Jiao Tong, Universidad de Xi'an Jiaotong, Universidad Tsinghua y Universidad de Zhejiang— los ingresos provenientes de fuentes públicas representan menos del 40 por ciento del presupuesto total. Una pequeña parte del resto proviene de las matrículas, pero la parte principal está fuera de los ingresos, incluidos los intereses comerciales, como el enorme Grupo Empresarial de la Universidad Tsinghua. Esto no difiere de las instituciones estadounidenses, que a menudo tienen flujos de ingresos masivos de fuentes como hospitales, bienes raíces, etc. Otras instituciones chinas tienen un mayor grado de financiamiento público, pero ninguna universidad del grupo "C9" recibe más del 60 por ciento de su financiamiento de fuentes públicas.

## LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES VAN EN RETROCESO

La tercera historia es que, desde el año 2012, no ha habido muchas mejoras en la administración de las universidades chinas. Por ejemplo, los gastos de la Universidad Tsinghua por estudiante disminuyeron en un 3 por ciento entre los años 2012 y 2016, mientras que la Universidad de Zhejiang disminuyó sus gastos en un 5 por ciento. Por otra parte, la Universidad de Shanghái Jiao Tong vio que sus gastos aumentaron en un 7 por ciento. Los gastos no están disminuyendo; más bien, la inflación y el número de estudiantes simplemente aumentan un tanto más rápido.

El hecho es que las principales instituciones chinas ahora son tan grandes que es poco probable que un gasto público mayor provoque una gran diferencia en el financiamiento total. Por ejemplo, hace poco se informó en Caixin Global (un sitio en línea en inglés administrado por el principal grupo de medios de Beijing del mismo nombre) que la Universidad Sun Yat-sen recibiría 480 millones de yuanes (aproximadamente 140 millones dólares en PPA) en nuevos fondos, como parte de la iniciativa china "Doble Clase Mundial" que fue anunciada recientemente. Sin embargo, dado que el presupuesto de la universidad es actual-

mente de 6 mil millones de yuan (1,76 mil millones de dólares), esto equivale a no más de un 8 por ciento de aumento. Dada la inflación y el aumento en el número de estudiantes, esto equivale a un alza en el financiamiento de uno o dos años como máximo.

## ¿RELACIÓN CALIDAD-PRECIO?

Una última pregunta a plantear es si de todo este gasto en las principales universidades chinas se obtiene "calidad-precio". Al menos en cuanto a producción científica, la respuesta parece ser "sí". Entre los períodos de cuatro años 2006-2009 y 2012-2015, el número de revistas indexadas de Clarivate casi se duplicaron en todas las principales universidades chinas. Las instituciones como la Universidad Tsinghua y la Universidad de Shanghái Jiao Tong ahora están superando a otras como la Universidad de Oxford y la Universidad de Cambridge en términos de producción total. Es cierto que el impacto de estos artículos, medidos por citas normalizadas, es algo menor que en la mayoría de las universidades de investigación de Europa y América del Norte. Sin embargo, las tasas de citas en las principales universidades chinas han aumentado de manera considerable en la última década y ahora son significativamente más altas que en las principales universidades japonesas, aunque no tanto como en la principal institución asiática, la Universidad Nacional de Singapur.

## CONCLUSIÓN

En resumen, las principales universidades chinas han tenido un rápido crecimiento con niveles de financiamiento internacionalmente competitivos en las últimas dos décadas, a pesar de que no se creía que siguieran creciendo a un ritmo tan veloz. A partir de los datos disponibles, parece ser que el ritmo de crecimiento se está estabilizando a un nivel que está por encima de los niveles típicos de Australia, Canadá y Europa, pero inferior al de las principales universidades públicas estadounidenses, sin mencionar a las privadas. Y aunque la producción científica total es alta, todavía hay un margen de mejora en términos de calidad e impacto en la investigación. ■

# La oportunidad de China: recomendaciones para la innovación de las artes liberales

**KARA A. GODWIN Y NOAH PICKUS**

*Kara A. Godwin es investigadora docente de CESI, asesora de educación superior y directora fundadora del Colaboratorio General de Educación Liberal. Correo electrónico: kara.godwin@gmail.com. Noah Pickus es rector asociado y asesor senior del rector de la Universidad de Duke, Durham, Carolina del Norte, EE.UU. y decano de casos curriculares y desarrollo del profesorado de la Universidad Duke Kunshan, Jiangsu, China. Correo electrónico: ickus@duke.edu.*

*Este artículo se basa en los puntos de vista de CESI N° 8: "Innovación en las artes y ciencias liberales en China: seis recomendaciones para dar forma al futuro" disponible en inglés y chino.*

La educación en artes y ciencias liberales en China se encuentra en un momento crucial. En la última década, China continental y Hong Kong han experimentado un crecimiento significativo en los programas universitarios que enfatizan la educación liberal: una filosofía holística de educación que prepara a los estudiantes vitalicios con amplios conocimientos integrados y con un sentido de responsabilidad social. Dicho crecimiento ha ocurrido dentro de la educación superior china y como parte de nuevas sociedades conjuntas entre universidades chinas y occidentales. Es un marcado contraste en el plan de estudio chino tradicional y utilitario que se enfoca más estrechamente en el desarrollo de los estudiantes para una profesión determinada.

China y Hong Kong no están solos entre los países interesados en aprovechar la educación en artes y ciencias liberales (ACL) para avanzar en la fuerza laboral y la economía del siglo XXI. Más de 200 programas, la mayoría iniciados en los últimos veinte años, ahora se imparten fuera de los Estados Unidos. Sin embargo, a pesar de su larga historia en instituciones de artes liberales estadounidenses y universidades públicas, las artes y ciencias liberales se enfrentan a un estudio importante ya que los críticos cuestionan su valor y sostienen que se necesita un enfoque más práctico y orientado a la carrera.

En este momento irónico, China enfrenta graves desafíos con la reforma ACL, como también una oportunidad importante. En junio de 2017, veinticinco líderes y académicos universitarios de Canadá, Hong Kong, China continental, Singapur y Estados Unidos se reunieron en la Universidad Duke Kunshan (UDK) en la provincia de Jiangsu para analizar los obstáculos y las oportunidades ACL. Además de las recomendaciones a continuación, concluyeron que, si el país puede expandir sus programas ACL de manera innovadora y culturalmente adecuada, China está en condiciones de influir en la educación ACL más allá de sus fronteras.

## METAS Y OBSTÁCULOS

La motivación de China para desarrollar la educación ACL se basa en sus profundas tradiciones culturales. Esta base local es crucial para que China impulse una economía de innovación y cultive egresados con un sentido de propósito vocacional y comunitario. Muchos de los atributos de la educación ACL no son ideas nuevas en China. Como la civilización más antigua y continua del mundo, China tiene profundas tradiciones filosóficas, las cuales están centradas en el desarrollo del carácter y el dominio del contenido del conocimiento, prácticas muy similares con las metas holísticas de una educación ACL.

Sin embargo, China enfrenta obstáculos relevantes para la reforma. Entre estos obstáculos encontramos malentendidos sobre el significado de ACL, dudas sobre su valor y relevancia, la calidad deficiente y el acceso restringido de las ofertas actuales, la falta de un profesorado calificado, métricas e incentivos formales que obstaculizan la innovación educativa, la necesidad de enseñar las tradiciones por encima de las ideologías chinas y el hecho de que las instituciones de China continental son supervisadas por fuerzas políticas importantes que son contradictorias sobre las virtudes de la educación ACL. De preocupación inmediata, en el último año, el gobierno chino aumentó las restricciones a la expresión pública y al contenido del curso mientras aumentaba el control y la censura de la universidad, medidas que pueden impedir significativamente el progreso de las artes y ciencias liberales.

## OPORTUNIDADES Y RECOMENDACIONES

Si bien no estamos en condiciones de sugerir

cambios políticos o ideológicos a las estructuras que gobiernan las universidades chinas, nuestro trabajo culmina en seis recomendaciones claves para superar los obstáculos y conocer el potencial de las artes y ciencias liberales en China.

- **Lograr que la educación general sea importante:** En los últimos años, las universidades chinas han reformado y ampliado sus ofertas de educación general para que los estudiantes puedan estudiar algo diferente a su especialidad. Si bien es un importante paso adelante, muchos cursos de educación general son de mala calidad. Son considerados como superfluos por los estudiantes y como un trabajo de bajo estatus por los docentes. Para desarrollar pensadores creativos y educados para una economía innovadora, es necesario contar con un enfoque implacable para mejorar la calidad de estos cursos.
- **Invertir en la integración interdisciplinaria:** Además de la educación general, el futuro exige una resolución de problemas que sólo se puede lograr por medio de soluciones integradas e interdisciplinarias. Aunque la educación general brinda un plan de estudios multidisciplinario, por lo general carece de la integración de una educación ACL realmente interdisciplinaria. Varios programas experimentales sugieren la promesa de este enfoque: el Plan de actualización de pregrado 2020 de la Universidad de Fudan, la Universidad de Yuanpei de la Universidad de Pekín, la Universidad Xinya de Tsinghua y la Universidad Lingnan en Hong Kong, así como nuevas sociedades conjuntas como la Universidad Duke Kunshan. Sin embargo, estos programas están disponibles sólo para una pequeña cantidad de estudiantes en instituciones de élite. Para alcanzar su potencial como líder mundial en artes y ciencias liberales, recomendamos que China fomente estas sociedades e invierta en programas adicionales que faciliten la experimentación y un mayor acceso.
- **Enfocarse en los incentivos y el desarrollo**

**del profesorado:** Para lograr los resultados de formación ACL, se requiere un enfoque renovado del aprendizaje. La investigación empírica ilustra que el aprendizaje de memoria y la memorización sin interpretación o la evaluación crítica, práctica aún común en las universidades chinas, es inadecuada para la formación de pensadores creativos y críticos. Sin embargo, no es suficiente pedir nuevos enfoques en la sala de clases. Para exigir a los docentes que enseñen de forma diferente, es necesario otorgar incentivos para mejorar la calidad del aprendizaje y que el desarrollo del profesorado tenga prioridad estratégica junto con las demandas de investigación y publicación.

---

Esta base local es crucial para que China impulse una economía de innovación y cultive egresados con un sentido de propósito vocacional y comunitario.

---

- **Adoptar una pedagogía innovadora:** Un enfoque en la pedagogía implica una mayor atención a las formas en que los estudiantes aprenden. Esto significa pedir a los profesores que decidan juntos lo que quieren que hagan los egresados y promuevan un compromiso compartido para lograr tales resultados. Además, exigir una cultura institucional más amplia y centrada en la pedagogía que experimente con nuevas estrategias e integre de forma específica las actividades co-curriculares como medio central para desarrollar capacidades en los estudiantes: adaptabilidad, resolución de problemas y trabajo en equipo.
- **Aumentar los programas de calidad:** La reforma ACL solo vale la pena si se dedica de forma intencional a la calidad y la mejora continua. Al mismo tiempo, China tiene



una rara oportunidad de aumentar las innovaciones ACL a medida que las presenta, una oportunidad que no ocurre en Estados Unidos. Los factores claves para este aumento incluyen aprovechar la nueva tecnología y desarrollar nuevos paradigmas para lograr una educación de calidad, ambas requieren de una gran inversión, una experimentación exhaustiva y una evaluación cuidadosa. Si se quiere lograr a grandes rasgos una economía emprendedora e innovadora y una ciudadanía con mentalidad comunitaria, China deberá priorizar el acceso de los estudiantes a las oportunidades ACL.

- **Estudiar múltiples tradiciones:** Para tener éxito en cualquier lugar, las reformas ACL deben ser adecuadas para las conversaciones y las condiciones tanto locales como mundiales. Este imperativo ofrece oportunidades importantes para avanzar en la conversación entre culturas chinas, occidentales y de otra índole, para explorar diversas contribuciones de conocimiento y para considerarlas en el contexto de debates y dilemas mundiales. Al establecer un plan de estudio en las tradiciones nacionales, ubicar las perspectivas chinas en el diálogo con puntos de vista hindúes, islámicos, occidentales y entre otras culturas es crucial para el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes, así como para su capacidad de participar con éxito en una sociedad mundial.

Estas recomendaciones están pensadas para un estudio colectivo e interno en China. Deben considerarse de manera completa, no de forma individual, como parte integral de una filosofía holística de educación. Sin embargo, desde una perspectiva global, China está excepcionalmente bien situada para mostrar a otros países nuevas formas de combinar la filosofía ACL con la educación preprofesional, métodos para desarrollar una educación verdaderamente interdisciplinaria e integrada (mezcla de disciplinas y límites curriculares/co-curriculares) y los medios para presentar prácticas pedagógicas innovadoras que garanticen la calidad y el acceso. Sin embargo,

ninguna de estas estrategias ACL se puede obtener sin un diálogo académico abierto que incorpore una variedad de perspectivas históricas y culturales. Si bien hay pruebas recientes que sugieren una mayor experimentación en cursos ideológicos obligatorios, también hay pruebas de que el gobierno central ha intensificado su supervisión del contenido y los planes de estudios. La enseñanza de diferentes interpretaciones y la multitud de tradiciones dentro de la compleja historia de China, además de las que están fuera de sus fronteras, son un paso fundamental y una forma valiosa para que el país tome la delantera entre otros experimentos ACL donde el contenido académico es estrictamente controlado.■

---



---

## Los nuevos rankings nacionales en India

**N.V. VARGHESE**

*N.V. Varghese es vicerrector y director del Centro de Investigación de Políticas en Educación Superior del Instituto Nacional de Planificación y Administración Educativa, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: nv.varghese@nuepa.org. Dirección de los rankings de India: <https://www.nirfindia.org/ranking2017.html>*

Aunque los rankings universitarios mundiales cubren solo una pequeña parte de las instituciones de educación superior, sus resultados atraen la atención y el debate en todo el mundo. Sin embargo, muchas veces estos resultados indican que las instituciones nacionales con mejores resultados en muchos países no alcanzan un lugar respetable en las tablas de clasificación.

Sin duda, los rankings internacionales contribuyen a promover la competencia entre los países para mejorar sus posiciones en las listas. Las clasificaciones también conducen a esfuerzos concretos en muchos países para ayudar a las universidades nacionales a alcanzar un estatus de clase mundial. Los países para quienes este viaje es demasiado largo y difícil optan

por clasificaciones nacionales —adicionalmente o como un sustituto.

Las universidades indias no aparecen en los primeros puestos de los rankings internacionales —una cuestión de gran preocupación en el país. La respuesta del gobierno parece tener dos vertientes: establecer universidades/instituciones de excelencia, a su vez que se inicia un proceso de clasificación nacional. El Marco Nacional de Clasificación Institucional (NIRF, por sus siglas en inglés) contribuyó al lanzamiento del primer ejercicio de clasificación en India en 2015.

### MARCO DE CLASIFICACIÓN Y METODOLOGÍA

En agosto de 2014, el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos organizó un seminario consultivo y constituyó un comité para desarrollar un marco de clasificación y una metodología. El comité identificó una serie de esferas generales que serán cubiertas en el marco de clasificación: investigación y prácticas profesionales; enseñanza, aprendizaje y recursos; resultados de graduación; alcance e inclusividad y percepciones. No obstante, El comité consideró que un único marco de clasificación con los mismos indicadores y ponderación sería una idea fuera de lugar para un país como India, con diferentes categorías de instituciones. El comité decidió tener clasificaciones separadas para las diversas categorías de instituciones.

En términos generales, el comité dividió las instituciones de educación superior en dos categorías. Las instituciones de categoría A incluyen todas las instituciones del gobierno central, las universidades estatales, las universidades "deemed-to-be" (instituciones de educación superior de alta calidad especializadas en un área de estudio), las universidades privadas y otras instituciones autónomas. Las instituciones y universidades de categoría B están afiliadas a universidades y no gozan de una autonomía académica completa para desarrollar un plan de estudios ni otorgar títulos.

Se desarrollaron marcos y parámetros para la clasificación separados pero comparables para las instituciones de ingeniería, administración y farmacia y para las universidades y colegios. Si bien las áreas consideradas siguen siendo las mismas, las ponderaciones asignadas a cada una de las subáreas varían según la orientación principal de las instituciones. Por ejemplo, aunque a las instituciones de la categoría A se les asig-

nan más ponderaciones por investigación, a las de la categoría B se les asignan más por docencia.

### FUENTES DE DATOS Y COBERTURA DE INSTITUCIONES

La participación en el ejercicio de clasificación en India es voluntaria. El ejercicio abarca todas las instituciones de educación superior a partir de las 1000 matrículas. Las excepciones a esta regla son aquellas instituciones monodisciplinarias especializadas. En total, 3.313 instituciones de educación superior participaron en los rankings de 2017. Las fuentes de datos sobre las publicaciones de investigación para el ejercicio de clasificación indio son el Science Citation Index (SCI), el Social Science Citation Index (SSCI) y el Arts and Humanities Citation Index (A&HCI) existentes en la Web of Knowledge. Los datos sobre docencia, inclusión, resultados y percepciones se obtienen directamente de las instituciones que participan en el ejercicio de clasificación.

### RESULTADOS DEL RANKING

Los resultados de clasificación son publicados en abril de cada año y los de 2016 y 2017 ya se encuentran disponibles, los que al ser examinados nos revelan tendencias interesantes. Las 10 instituciones en la cima del ranking en todas las categorías son en su mayoría instituciones públicas. La excepción es la educación farmacéutica, donde la mayoría de las instituciones son privadas y representan más del 90 por ciento de las inscripciones. En el caso de la educación superior general, todas menos una de las 10 principales instituciones son públicas. Muchas de ellas, especialmente aquellas con fondos centrales, reciben mayores niveles de financiamiento; las admisiones de estudiantes son basadas en pruebas de admisión y gozan de un grado relativamente mayor de autonomía. En otras palabras, las instituciones mejor clasificadas en la lista NIRF exhiben algunas de las características importantes de las universidades de clase mundial como lo definió Jamil Salmi en 2009.

---

Parecen estar funcionando bien las medidas adoptadas en India para obtener datos confiables de las instituciones participantes.

Si consideramos los resultados de las 100 mejores instituciones de educación superior en la clasificación de 2017, solo hay tres universidades privadas que aparecen en la lista. Casi el 60 por ciento de las instituciones que aparecen en esta lista de los 100 principales son instituciones especializadas y el resto son universidades públicas y escuelas de educación superior (hay tres de la última categoría). Las variaciones en los puntajes entre las 100 instituciones de mayor rango son reveladoras; mientras que el puntaje promedio general máximo es de 83,28 entre las 10 instituciones principales, disminuye drásticamente a 58,25 en el siguiente grupo de instituciones (en los puestos 11-20), y luego a 38,68 en el grupo de instituciones en el puesto 91-100. Los puntajes promedio globales máximos de las instituciones clasificadas entre 11 y 20 son inferiores a los puntajes medios mínimos de las 10 primeras instituciones. Las variaciones en los puntajes promedio máximos son menores en enseñanza y aprendizaje y alcance e inclusión que en investigación y percepciones, donde son más amplias.

Los resultados del ranking se han recibido con menos críticas de lo que podría haberse anticipado, en parte debido a que los resultados en sí mismos no fueron inesperados. Una de las críticas es común a cualquier ejercicio de clasificación: condensar toda la información relacionada con una universidad en una sola cifra no es útil. Otra crítica importante se refiere a las variaciones en la posición relativa de las instituciones en las clasificaciones de 2016 y 2017. Cuarenta y siete de las 100 instituciones mejor clasificadas en 2017 fueron nuevos participantes, mientras que 35 de las universidades clasificadas entre 50 y 100 en el ranking de 2016 desaparecieron de la lista de 2017. Sin embargo, otra crítica cuestiona la utilidad de comparar instituciones de un área temática única con universidades multidisciplinarias. Estas críticas son válidas y también reflejan los problemas iniciales del ejercicio de clasificación indio.

#### **LECCIONES DEL EJERCICIO DE CLASIFICACIÓN INDIO**

Un examen más detallado de los resultados indica que la investigación y las percepciones son áreas importantes a considerar para mejorar la posición de una institución en los rankings. En efecto, la investigación es clave para impulsar cambios en la percepción.

Por consiguiente, hacer esfuerzos para establecer universidades de investigación y universidades de clase mundial pueden ser un paso necesario para subir de posición en las clasificaciones mundiales.

Parecen estar funcionando bien las medidas adoptadas en India para obtener datos confiables de las instituciones participantes. El organismo de clasificación realiza comprobaciones aleatorias de los registros de las instituciones y de las cuentas auditadas. Los datos enviados al portal NIRF son subidos para fines de visibilidad y escrutinio público. Las instituciones que emplean prácticas no éticas en el envío de datos no pueden ser partícipes en futuros ejercicios de clasificación. Estas medidas ejercen presión a las instituciones para que proporcionen datos confiables y mejoren la transparencia y confiabilidad de los datos utilizados en los rankings NIRF.

Un resultado positivo de los esfuerzos de clasificación en muchos países es destacar la importancia de las universidades de investigación y establecer universidades de clase mundial. India tiene planes para establecer 20 instituciones de excelencia; sin embargo, esto no debe ser visto como una alternativa a promover la investigación entre las instituciones de educación superior existentes. La clasificación no es un sustituto de la mejora de la calidad general del sector, debido que una gran mayoría de las instituciones de educación superior no participan en el ejercicio. En vez de depender excesivamente de los rankings, India necesita aumentar sus fondos públicos para la educación superior y adoptar estrategias efectivas para promover la investigación y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la gran mayoría de las instituciones de educación superior de baja calidad. ■

# **CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE) DE BOSTON COLLEGE**

A la vanguardia de la educación superior internacional.

## **SUBSCRÍBASE**

International Higher Education

<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

## **EXPLORE**

Master of Arts in International Higher Education

<https://www.bc.edu/IHEMA>

## **DESARRÓLLESE**

Graduate Certificate in International Higher Education

<https://www.bc.edu/IHECert>

## **PARTICIPE**

Thematic Forum: 2018 Association of International Education Administrators (AIEA)

**April 19-20, 2018**

<http://www.bc.edu/bcweb/schools/lsoe/sites/cihe/newsevents/AssociationofInternationalEducationAdministrators.html>

## **WES-CIHE SUMMER INSTITUTE: INNOVATIVE AND INCLUSIVE INTERNATIONALIZATION**

**June 20-22, 2018**

<https://knowledge.wes.org/2018-WES-CIHE-Summer-Institute>





## NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del Editor: Son bienvenidas las sugerencias por parte de los lectores de libros relacionados con la educación superior publicados especialmente fuera de Estados Unidos y el Reino Unido. Esta lista fue compilada por Edward Choi, asistente de postgrado en CIHE.)

Breaden, Jeremy. *Articulating Asia in Japanese Higher Education: Policy, Partnership and Mobility* [Articulación de Asia en la educación superior japonesa: política, asociación y movilidad]. Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 144 pp. \$140.00 (hb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Broughan, Christine, ed. *Global Perspectives on Teaching Excellence: A New Era for Higher Education* [Perspectivas sobre la excelencia en la enseñanza: una nueva era para la educación superior]. Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 204 pp. \$140 (hb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Crompton, Helen y John Traxler, eds. *Mobile Learning and Higher Education: Challenges in Context* [Aprendizaje móvil y educación superior: desafíos en contexto]. Nueva York, NY: Routledge, 2018. 210 pp. \$49.95 (pb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Curry, Mary Jane y Theresa Lillis. *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives and Pedagogies* [Publicación académica mundial: políticas, perspectivas y pedagogías]. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2017. 296 pp. \$49.95 (pb). Sitio web: [www.multilingual-matters.com](http://www.multilingual-matters.com)

Dassin, Joan R., Robin R. Marsh y Matt Mawer, eds. *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change* [Becas internacionales en educación superior: caminos hacia el cambio social]. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2017. 407 pp. \$139.00 (hb). Sitio web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com)

Gertz, SunHee Kim, Betsy Huang y Lauren Cyr, eds. *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts: International and Interdisciplinary Approaches* [Diversidad e inclusión en la educación superior y en contextos sociales]. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2018. 370 pp. €114.39 (hb). Sitio web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com)

Gourlay, Lesley y Martin Oliver. *Student Engagement in the Digital University Sociomaterial Assemblages* [Participación estudiantil en las asambleas sociomateriales de la universidad digital]. Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 164 pp. \$47.95 (pb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Grawe, Nathan D. *Demographics and the Demand for Higher Education* [Demografía y la demanda de la educación superior]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 192 pp. \$39.95 (hb). Sitio web: [jhupbooks.press.jhu.edu](http://jhupbooks.press.jhu.edu)

Kelchen, Robert. *Higher Education Accountability* [Rendición de cuentas en la educación superior]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 272 pp. \$39.95 (hb). Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Kumar, Krishna, ed. *Routledge Handbook of Education in India: Debates, Practices, and Policies* [El manual Routledge de educación en India: debates prácticas y políticas]. Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 301 pp. £ 175.00 (hb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Liston, Rebecca y Regina Rahimi, eds. *Promoting Social Justice through the Scholarship of Teaching and Learning* [Promoviendo la justicia social a través de la beca de enseñanza y aprendizaje]. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2017. \$40.00 (pb). Sitio web: <http://www.iupress.indiana.edu>

Marshall, Stephen James. *Shaping the University of the Future: Using Technology to Catalyse Change in University Learning and Teaching* [Formando la Universidad del future: uso de la tecnología para catalizar el cambio en el aprendizaje y la enseñanza universitaria]. Singapur: Springer, 2018. 592 pp. \$159 (hb). Sitio web: [www.springer.com](http://www.springer.com)

Mitchell, Brian C., and W. Joseph King. *How to Run a College: A Practical Guide for Trustees, Faculty, Administrators, and Policymakers* [Cómo dirigir una Universidad: guía práctica para fideicomisarios, profesores, administradores y legisladores]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 216 pp. \$27.95 (pb). Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Mittelman, James H. *Implausible Dream: The World-Class University and Repurposing Higher Education* [Sueño implacable: la Universidad de clase mundial y la readaptación de la educación superior]. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2017. 288 pp. \$39.50 (hb). Sitio web: [press.princeton.edu](http://press.princeton.edu)

Owen-Smith, Patricia. *The Contemplative Mind in the Scholarship of Teaching and Learning* [La mentalidad contemplativa en la beca de enseñanza y aprendizaje]. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2017. 154 pp. \$28.00 (pb). Sitio web: <http://www.iupress.indiana.edu>

Postiglione, Gerard A., and Jisun Jung, eds. *The Changing Academic Profession in Hong Kong: Challenges and Future* [La cambiante profesión académica en Hong Kong: desafíos y future]. Singapur: Springer International Publishing, 2017. 217 pp. \$99 (hb). Sitio web: [www.springer.com](http://www.springer.com)

Scott, Robert A. *How University Boards Work* [Cómo funcionan los consejos universitarios]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 224 pp. \$27.95 (pb). Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Sivasubramaniam, Malini Ruth Hayhoe, eds. *Religion and Education: comparative and international perspectives* [Religión y educación: perspectivas internacionales y comparativas]. Oxford, Reino Unido: Symposium Books, 2018. 388 pp. £ 52.00 (pb). Sitio web: <http://www.symposium-books.co>. Reino Unido

Tierney, William G., Zoë B. Corwin y Amanda Ochsner, eds. *Diversifying Digital Learning: Online Literacy and Educational Opportunity* [Diversificación del aprendizaje digital: alfabetización en línea y oportunidades educativas]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 232 pp. \$44.95 (hb). Sitio web: [jhupbooks.press.jhu.edu](http://jhupbooks.press.jhu.edu)

Varghese, N. V., Nidhi S. Sabharwal y C. M. Malish, eds. *India Higher Education Report, 2016: Equity* [Informe de la Educación Superior en la India, 2016: Equidad]. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 2018. 452 pp. \$59.99 (hb). Sitio web: [www.Sagepublishing.com](http://www.Sagepublishing.com)

Walenkamp, Jos y Jos Beelen, eds. *All the World's a Stage – Pilot studies on internationalising higher professional education* [Todo el mundo es un escenario – estudios pilotos sobre la internacionalización de la educación superior profesional]. The Hague, Netherlands: Eburon Publishers, 2017. 207 pp. €34.75 (pb). Sitio web: [eburon.nl](http://eburon.nl)

Wilkins, Stephen, ed. "The management of transnational higher education." ["La gestión de la educación superior transnacional"] *International Journal of Educational Management*, Vol. 32, Issue no. 2. Sitio web: <http://www.emeraldinsight.com/toc/ijem/32/2>

Zemsky, Robert, and Susan Shaman. *The Market Imperative: Segmentation and Change in Higher Education* [La exigencia del mercado: segmentación y cambio en la educación superior]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 152 pp. \$29.95 (hb). Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Stefani, Lorraine y Patrick Blessinger, eds. *Inclusive Leadership in Higher Education International Perspectives and Approaches* [Liderazgo Inclusivo en la Educación Superior: Perspectivas Internacionales y Enfoques]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 216 pp. \$46.95 (pb). Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Tsuneyoshi Ryoko, ed. *Globalization and Japanese "Exceptionalism" in Education – Insider's Views into a Changing System* [La Globalización y el Excepcionalismo Japonés en Educación – Opiniones de los Iniciados sobre un Sistema Cambiante]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 240 pp. \$160 (hb). Sitio web: HYPERLINK "<http://www.routledge.com>" [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

## NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

- Laura E. Rumbley, Hélène Bernot Ullerö, Edward Choi, Lisa Unangst, Ayenachew Aseffa Woldegiyorgis, Hans de Wit y Philip G. Altbach. *State of Play: Higher Education Management Training Schemes in the Field of Development Cooperation* [Estado de las cosas: programa de capacitación en gestión de la educación superior en el área de cooperación al desarrollo], publicado en 2017. Este estudio tiene como objetivo proporcionar una perspectiva completa de los diferentes actores y programas actualmente en evidencia e identificar direcciones futuras y aspectos cambiantes de este trabajo. [http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%207\\_26NOV2017.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%207_26NOV2017.pdf)
- Kara Godwin and Noah Pickus. *Liberal Arts & Sciences Innovation in China: Six Recommendations to Shape the Future* [Innovación en artes liberales y ciencias en China: seis recomendaciones para configurar el futuro], publicado en 2017. El informe aborda los obstáculos y oportunidades para las iniciativas innovadoras de artes liberales y ciencias en China y proporciona seis recomendaciones esenciales para el futuro. Se basa en una reunión de 26 líderes universitarios y académicos en la Duke Kunshan University (DKU) en junio de 2017, con el fin de evaluar el crecimiento significativo en nuevas prácticas de artes liberales y ciencias en el panorama educativo de China. [http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%208\\_ENGLISH\\_13NOV2017.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%208_ENGLISH_13NOV2017.pdf)
- Robin Matross Helms and Laura E. Rumbley, eds. *International Briefs for Higher Education Leaders, No. 7: "Mapping Internationalization Globally: National Profiles and Perspectives"* [Compendios internacionales para líderes de educación superior, n° 7: "trazando la internacionalización a nivel mundial: perfiles y perspectivas nacionales"] publicado en 2018. Este informe explora el mapeo de datos estadounidense, así como información relacionada sobre la internacionalización de la educación superior en todo el mundo. Incluye artículos centrados en el país escritos por académicos y expertos en educación superior y explora las políticas y actividades existentes, los principales desafíos y las oportunidades emergentes para la internacionalización en una variedad de contextos nacionales únicos. <http://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/Isoc/sites/cihe/ACE/ACE-CIHE%20Brief%207%20-%20Mapping%20Internationalization%2024Jan2018.pdf>
- Hans de Wit y Laura E. Rumbley. *Professional Development in International Education. The Example of the Boston College MA in International Higher Education* [Desarrollo profesional en la educación internacional. El ejemplo de Boston College MA en la educación superior internacional], publicado en 2017. Publicado en *Internationalisation of Higher Education, A Handbook*, issue 3/2017 (pp. 2 – 14), este artículo hace un llamamiento a un enfoque más integral del desarrollo profesional, incluidos los programas de doctorado y magister en internacionalización de la educación superior. El magister en educación superior internacional de Boston College se describe como un ejemplo de dicho programa, abordando las necesidades de quienes tienen la tarea de promover la causa de la internacionalización, en un momento en que esta ha adquirido un lugar más destacado en la investigación, política y práctica de la educación superior. <https://www.handbook-internationalisation.com/en/handbuch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/174/1787/Professional-Development-in-International-Education---The-Example-of-the-Boston-College-MA-in-International-Higher-Education>
- Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Jamil Salmi y Isak Froumin, eds. *Accelerated Universities: Ideas and Money Combine to Build Academic Excellence* [Universidades aceleradas: las ideas y el dinero se combinan para generar excelencia académica], en la publicación de 2018. Durante las últimas décadas, se han establecido varias "universidades de investigación acelerada y con grandes recursos" en todo el mundo para promover—y alcanzar—la excelencia académica y en investigación. Estas instituciones son completamente nuevas, no universidades existentes que fueron reestructuradas. Universidades aceleradas proporciona casos prácticos de ocho de aquellas universidades y destaca las lecciones que se pueden aprender de tales ejemplos. Cada caso está escrito por alguien involucrado con el liderazgo en las primeras etapas de desarrollo de cada universidad y proporciona ideas que solo los altos directivos pueden ilustrar. <http://www.brill.com/products/book/accelerated-universities>

## **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 entregan información detallada sobre el trabajo del Centro, con vínculos hacia nuevos y relevantes recursos en el campo de interés de académicos, profesionales y estudiantes de educación superior. Todos los números de *Educación Superior Internacional* están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el sitio web proporciona un fácil acceso a detalles relacionados con proyectos, iniciativas y recursos anteriores y actuales; información sobre nuestros asociados principales; y vínculos

los a muchas de nuestras publicaciones. Los futuros estudiantes de doctorado y los académicos visitantes también pueden encontrar amplia información sobre cómo buscar conexiones con nosotros a favor de sus estudiantes e investigaciones.

### **EL PROGRAMA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ESCUELA LYNCH DE EDUCACIÓN, BOSTON COLLEGE**

El centro está estrechamente relacionado con el programa de graduados de educación superior de Boston College. El programa ofrece cursos de magíster y doctorado que presentan un enfoque social basado en la ciencia con los estudios de educación superior. Se imparten especializaciones en educación superior internacional, administración y asuntos estudiantiles. Para información adicional, véase: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

### **SECCIÓN ESPECIAL EN INTERNACIONALIZACIÓN**

Esta sección en internacionalización es posible por medio de un acuerdo cooperativo entre CIHE y el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Fiona Hunter, Directora Adjunta de CHEI, es consejera editorial para esta sección.

*LAS OPINIONES EXPRESADAS AQUÍ NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LAS VISIONES DEL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL.*