

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS**

**SECRETARIA DE DOCTORADO Y POSDOCTORADO**

**TESIS DE DOCTORADO**

**Indicadores de desempeño para optimizar el grado de Internacionalización de la  
Educación Superior.**

**El caso de la FCE-UBA**

**DOCTORANDO: Lic. Silvia Portnoy**

**DIRECTOR: Dr. Javier García Fronti**

Buenos Aires, 21 noviembre 2017

Página en blanco

A Rosita y Carioca, mis padres.

<b>Índice</b>	
Agradecimientos	7
Resumen	8
Capítulo 1. Internacionalización: primeras definiciones	16
Introducción al capítulo	16
Qué es la IES	17
Globalización e IES	20
Objetivos y beneficios de la IES	24
Enfoques y categorías de la IES	28
Nuevos modelos de IES	33
Los mitos: qué no es IES	35
Conclusiones del capítulo	37
Capítulo 2. Un repaso por la historia de la internacionalización	38
Introducción al capítulo	38
El rol de la universidad	38
IES: desde la edad media hasta el siglo XX	40
Actualidad y futuro	45
El estado del arte en el mundo	47
El caso puntual de Latinoamérica	49
Desarrollo de IES en la región	55
Conclusiones del capítulo	58
Capítulo 3. Internacionalización: motivaciones y barreras	59
Introducción al capítulo	59
Fundamentos para la internacionalización	59
Barreras para la internacionalización	66
Equilibrio con los valores institucionales	66
Riesgos relacionados con IES	67
Innovación responsable en IES	68
Conclusiones del capítulo	72
Capítulo 4. Internacionalización en la UBA y en la FCE	74
Introducción al capítulo	74
Una mirada sobre la UBA y la reforma universitaria	74
La internacionalización de la UBA	76
Internacionalización en FCE	80
Innovación responsable en FCE	86
Conclusiones del capítulo	89

Capítulo 5. Herramientas de medición de IES: función e importancia	90
Introducción al capítulo	90
Una introducción a las métricas de IES	90
La importancia de los sistemas de indicadores	92
Elección de la herramienta adecuada	93
Una visión crítica sobre los rankings	94
Desarrollo histórico de las métricas	99
Conclusiones del capítulo	107
Capítulo 6. Propuesta	108
Introducción del capítulo	108
Selección y aplicación de métricas	109
¿Para qué esta herramienta?	112
Herramienta propuesta	111
Aspectos no incluidos en esta tesis y trabajos futuros	124
Conclusión	128
Glosario	131
Bibliografía	135

Página en blanco

## **Agradecimientos**

A mi director de tesis doctoral, Dr. Javier García Fronti, por su permanente apoyo, guía y asesoramiento en las distintas etapas del proceso de investigación.

A la Profesora Emérita Dra. María Teresa Casparri, con quien cursé Matemática para Economistas en 1977. Desde entonces, me empuja con cariño y firmeza en mi desarrollo académico.

A Walter Duer, por su dedicación a la hora de enseñarme a escribir una tesis.

A mis compañeros de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas, por los desafíos que enfrentamos juntos durante estos últimos cuatro años y que motivaron el presente trabajo.

A mis hijos, mis padres, mi familia toda, por hacer de mi vida una vida que vale la pena ser vivida.

## **Resumen**

La globalización ha imbuido de una dimensión internacional todos los aspectos de nuestras vidas, nuestras comunidades y nuestras profesiones. Es un sistema extraordinariamente complejo de procesos, con incrementos y profundización de interconexiones e interdependencias a nivel mundial. Gracias al creciente uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y al incremento de la movilidad de bienes, servicios y personas es posible, a un nivel sin precedentes, acortar tiempos y espacios a costos cada vez más pequeños.

En las universidades, este fenómeno marcó el imperativo de desarrollar nuevas competencias para que estudiantes, profesores e investigadores puedan adaptarse a una realidad profesional y académica extremadamente dinámica. Esto promovió, en los últimos tiempos, un incremento exponencial de las actividades de internacionalización.

La internacionalización se constituye en un medio para mejorar la docencia, la investigación y la extensión, consolidar valores como la cooperación y la solidaridad en la cultura institucional, abrir espacios de proyección internacional y de asociación con organizaciones y redes y ampliar las oportunidades de empleo de los egresados.

Las métricas son esenciales en este proceso de transformación organizacional: es difícil mejorar aquello que no se mide. Las herramientas de medición del grado de internacionalización de las casas de estudio ofrecen indicadores que al evolucionar con el paso del tiempo, revelan una correlación positiva entre iniciativas, resultados y efectos.

El presente trabajo desarrolla una herramienta para identificar los efectos positivos y sinérgicos que los procesos de internacionalización producen en el marco de la FCE de la UBA en los tres ámbitos de responsabilidad de la universidad: enseñanza, investigación y extensión. La intención es que quede expuesto de qué manera se ven beneficiados los estudiantes –visualizados no sólo como alumnos, sino también como ciudadanos y futuros profesionales-, profesores, investigadores y personal no docente. Incluso, cómo este impacto se derrama hacia la sociedad en su conjunto.



**Palabras claves**

Educación Superior, Internacionalización, Indicadores de desempeño.

## **Introducción**

La internacionalización en las casas de estudio no es un fenómeno nuevo: desde sus inicios, tanto académicos como alumnos trascendieron las fronteras en un peregrinaje que buscaba el encuentro con colegas, conocimientos y aprendizajes diferentes a los experimentados en la propia tierra.

Sin embargo, la globalización y la necesidad de desarrollar nuevas competencias para que los estudiantes logren adaptarse a una realidad profesional extremadamente dinámica han promovido, en los últimos tiempos, un incremento exponencial de las actividades de internacionalización de la educación superior (IES), desde la firma de convenios de cooperación académica y la asistencia a congresos internacionales hasta la participación en alianzas y redes, pasando por la movilidad de estudiantes y profesores, el impulso al aprendizaje de segundas lenguas, la definición de marcos éticos de colaboración o las acciones de intercambio en investigación. La movilidad estudiantil se duplicará de los actuales tres millones a más de siete millones por año para 2025, aunque podría suceder antes (Banks y otros, 2007).

En este contexto, la internacionalización no es sólo un estado de una institución, sino un proceso de transformación organizacional. Las universidades, por lo tanto, necesitan evaluar su desempeño, trazar estrategias de mejora continua y revisarse a sí mismas en al menos cuatro aspectos. El primero: el escrutinio público, la capacidad de dar cuenta a los otros y que esos otros puedan someter la institución a testeo; el segundo es la reputación académica en aspectos como investigación y enseñanza; el tercero, la transparencia en las acciones. Esto significa que la información debe estar disponible y accesible para que estudiantes, empresas privadas, entidades públicas o grupos de interés puedan evaluar la calidad de las políticas implementadas. Un cuarto aspecto es el de la sustentabilidad. Las acciones no deben ser espasmódicas ni enmarcarse en ciclos con altibajos, sino que deben estar encuadradas dentro de planes estratégicos.

La evolución y la aplicación del concepto de IES en el ámbito institucional de las universidades obligan a reinterpretar este concepto y considerarlo de manera dual, asociado no solo con la proyección internacional de las capacidades docentes e investigadoras, sino también con las estrategias de fortalecimiento institucional.

La IES se concibe, por un lado, como un proceso para la mejora de la calidad y la pertinencia de las funciones universitarias y, por el otro, como un instrumento para la proyección internacional (Sebastián, 2011). Son dos aspectos concomitantes: la presencia de la dimensión internacional al interior de la institución y en el espacio internacional de la educación superior.

Esto implica un proceso de cambio cultural para la universidad. La internacionalización se constituye en un medio para mejorar la docencia, la investigación y la extensión, consolidar valores como la cooperación y la solidaridad en la cultura institucional, para abrir espacios de proyección internacional y de asociación con organizaciones y redes y para ampliar las oportunidades de empleo de los egresados.

Las métricas son esenciales en este proceso de transformación organizacional: es difícil mejorar aquello que no se mide. Las herramientas de medición del grado de internacionalización de las casas de estudio ofrecen indicadores que al evolucionar con el paso del tiempo, revelan una correlación positiva entre iniciativas, resultados y efectos.

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es parte de esta tendencia. El presente trabajo propone, en consecuencia, un conjunto de indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos, para medir el impacto que los procesos de internacionalización producen en el marco de la FCE en los tres ámbitos de responsabilidad de la universidad: enseñanza, investigación y extensión. La intención es exponer que estudiantes –visualizados no sólo como alumnos, sino también como ciudadanos y futuros profesionales-, profesores, investigadores y personal no docente se ven efectivamente beneficiados por estas iniciativas.

El recorrido para llegar hasta ese punto inicia en el capítulo 1 tiene como objetivo ofrecer una definición clara y abarcativa de lo que significa IES, en especial porque se trata de un concepto que suele ser malinterpretado y hasta desconocido, aún dentro de los mismos ámbitos universitarios. Recibir un estudiante extranjero, lanzar un material de estudios en otro idioma o habilitar un curso online accesible desde cualquier punto del planeta no representan “estrategias de internacionalización”.

Al final del capítulo, se podrá discernir qué iniciativas llevadas a cabo por una institución de educación superior pueden ser definidas “de internacionalización” y, en simultáneo, determinar qué acciones no se corresponden directamente con una estrategia de IES. Para alcanzar esas conclusiones, se realizó una revisión de la literatura clásica en la materia.

Por otra parte, también en base a lo relatado por los autores más reconocidos en el área, se establecerá una correlación entre la globalización y su impacto en el mundo de la IES, se describirán los beneficios que suele aportar una estrategia de internacionalización a una institución de educación superior y se categorizarán los diferentes enfoques posibles para su implementación, incluyendo los modelos más novedosos.

El capítulo 2 persigue el objetivo de analizar la evolución del concepto de internacionalización a lo largo de la historia, incluyendo diferentes previsiones de hacia dónde derivará esta noción en los próximos años.

Para eso, se realiza un repaso de las iniciativas de internacionalización desde la edad media, incluyendo un detalle pormenorizado del desarrollo y el estado del arte en diferentes geografías.

En particular, se trata con detenimiento el caso latinoamericano, con un enfoque novedoso, que no abraza las posturas contrahegemónicas. Esta tesis busca ser instrumental y no ideológica.

Desde el punto de vista metodológico, este capítulo también se apoya en una revisión crítica de la literatura existente. A pesar de lo expresado, se expone un espectro amplio de autores, de todas las vertientes ideológicas, para poder comparar visiones y opiniones.

El capítulo 3 tiene como objetivo demostrar que no cualquier estrategia de internacionalización es adecuada para cualquier momento ni para cualquier universidad: es necesario que exista un equilibrio con los valores institucionales, que se haya llevado a cabo un adecuado análisis de los riesgos involucrados –si el riesgo es mayor que el

beneficio, implementar la estrategia de IES e invertir en ella a lo largo del tiempo podría constituirse en una trampa- y, en caso de que se trate de una iniciativa innovadora, cuidar que se efectúe a través de un proceso de innovación responsable.

Por esta razón, busca dar respuesta a preguntas que toda universidad debe hacerse antes de encarar un proceso de internacionalización de la educación superior. Desde cuál es la motivación institucional para llevarla a cabo hasta de qué manera influirá el contexto social, político, económico y cultural en que la entidad se desenvuelve a la hora de tomar las decisiones sobre los alcances y las características de la estrategia de IES.

Se analizan en extenso los diferentes fundamentos para la internacionalización y, una vez más, se compara literatura, con el objetivo de demostrar que más allá de las divergencias que presentan los diferentes autores, las bases motivacionales para el desarrollo de una estrategia de IES son básicamente cuatro, no excluyentes: la política, la económica, la sociocultural y la académica.

El capítulo 4 marca un punto de inflexión en el trabajo, ya que redirecciona su foco al caso puntual de la FCE-UBA. Apunta a que se pueda comprender la estructura organizacional de la universidad pública y sus objetivos para el caso de FCE-UBA, por un lado, y conocer el proceso de internacionalización de la FCE-UBA, por el otro.

Para ello, se inicia con un breve repaso por la reforma universitaria de 1918 y un análisis de sus consecuencias para el futuro de la educación pública en la Argentina: un impacto que llega hasta nuestros días.

Luego, se hace un recorrido por todas las iniciativas de internacionalización llevadas a cabo por la Universidad de Buenos Aires en general y por la Facultad de Ciencias Económicas en particular. En ambos casos, se demuestra cómo la creación de una estructura específica que se ocupe de esta temática –la creación de la Secretaría de Relaciones Internacionales en 2011 en la UBA y del empoderamiento de la Oficina de Relaciones Internacionales en Económicas, en 2014- fue clave para su despegue.

El capítulo 5 varía el enfoque del “qué” al “cómo”. Así como los capítulos anteriores se dedicaron fundamentalmente a qué es la internacionalización, qué se está haciendo en el

mundo en esa materia y qué ocurre puntualmente en nuestro país, en éste el eje vira hacia el análisis de cómo se está llevando a cabo la estrategia de internacionalización. En ese sentido, las métricas se posicionan como una herramienta clave: solo aquello que se mide puede ser evaluado y, de ser necesario, corregido o mejorado.

Se realiza una exhaustiva tarea de revisión de los sistemas de indicadores existentes, efectuando un análisis sobre su utilidad e importancia. En esta línea, por ejemplo, se ofrece una visión crítica sobre el uso de rankings y se detalla, entre otros aspectos, los principales elementos que deben ser considerados a la hora de seleccionar las métricas adecuadas para las necesidades de cada institución.

En particular, se destacan herramientas que, por la naturaleza de la Universidad de Buenos Aires, podrían ser de amplísimo beneficio aplicadas a la institución.

El capítulo 6 se adentra directamente en la herramienta propuesta para el caso específico de FCE-UBA. Así como en los capítulos anteriores el enfoque estuvo puesto en el “qué”: qué es la internacionalización, qué se está haciendo en el mundo en esa materia, qué ocurre puntualmente en nuestro país. Ahora, el eje vira hacia el “cómo”: cómo se está llevando a cabo la estrategia de internacionalización. Por eso las métricas adoptan un rol clave: son la llave para obtener una respuesta a ese “cómo”.

Esta evaluación emplea dos instrumentos. El primero, la autoevaluación de las características e intensidad del grado de internacionalización de la organización. El segundo, el *benchmarking*, es decir, la medición estandarizada y comparable del grado de internacionalización de diferentes instituciones de educación superior, identificando brechas de desempeño y áreas de mejora.

La autoevaluación es una revisión cíclica, exhaustiva, sistemática y periódica de las actividades y los resultados de una organización frente a un modelo de gestión de la calidad que culmina en acciones de mejoras planeadas (EFQM, 1995). Un proceso participativo y reflexivo de mejora continua que permite detectar fortalezas y debilidades de planes y acciones a nivel institucional, identificar áreas de mejora en la gestión y obtener información relevante para la toma de decisiones.

El *benchmarking* es un enfoque de gestión que consiste en un proceso sistemático y continuo para evaluar los productos, servicios y procesos de trabajo de las organizaciones que son reconocidas como representantes de las mejores prácticas, con el propósito de realizar mejoras organizacionales (Spendolini, 2005). Permite guiar el proceso de analizar el exterior de las instituciones en busca de ideas e inspiración. En esencia, un instrumento para una organización dispuesta a aprender de los otros.

Desde el punto de vista metodológico, se efectuó un análisis de las diferentes herramientas de medición existentes. La estrategia metodológica se basa en la identificación de los efectos de las actividades de internacionalización, cuantitativa y cualitativamente, para obtener una imagen precisa del estado en que se encuentra este proceso en la FCE, mediante relevamientos de datos y encuestas.

El proceso de internacionalización de la FCE impacta positivamente en la calidad académica, posibilita un productivo debate interno, propone nuevos desafíos a la comunidad de estudiantes, profesores, investigadores y no docentes, moderniza los enfoques y las propuestas de trabajo y brinda la posibilidad de medir el desempeño y desarrollar senderos de mejora.

Se intenta, por lo tanto, que la herramienta propuesta funcione como un vínculo positivo y sostenido entre los objetivos de la internacionalización y, en el caso de una universidad pública como es la FCE, la pertinencia de la educación superior, es decir, el lugar que ocupa en la sociedad, su misión en materia de educación, investigación y servicios.

## **Capítulo 1. Internacionalización: primeras definiciones**

### **Introducción al capítulo**

Este primer capítulo realiza una revisión de la bibliografía clásica relacionada con la internacionalización de la educación superior (IES). Por su propia naturaleza, la IES ha dado lugar a malas interpretaciones, confusiones y desconocimiento alrededor del concepto. Muchas veces surgen casos de universidades de prestigio que dicen estar llevando a cabo un “programa de internacionalización” cuando, en realidad, solo están recibiendo algún estudiante extranjero, tienen un docente en el exterior o volcaron algún material de estudios sobre una plataforma de *e-learning* accesible desde cualquier lugar del planeta.

Siempre se tiene en cuenta la premisa enunciada por Sehin (2015), cuando indica que no existe una definición universal de internacionalización: el término significa diferentes cosas para diferentes personas y se ha definido de diversas maneras para reflejar las realidades de la sociedad.

Al analizar las definiciones dadas por los expertos más reconocidos en esta materia, el recorrido de este capítulo permite interpretar con mayor precisión cuándo una iniciativa llevada a cabo por una institución de educación superior puede ser definida como de internacionalización y, mejor aún, es útil para discernir qué acciones no se corresponden directamente con una estrategia de IES.

La diferencia no es menor: una universidad obtiene los beneficios propios de la IES cuando es capaz de articular un proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito y sus funciones: enseñanza, investigación y servicio a la comunidad.

También se evalúan diferentes modelos y enfoques y se detalla cómo la globalización produjo efectos en el mundo de las universidades, que hasta el siglo XX fueron ámbitos estables con estructuras organizativas clásicas, y magnificó las actividades internacionales.



## **Qué es la IES**

El primer paso para poder comprender la importancia de la internacionalización en la educación superior es identificar de qué se trata. Existe mucha confusión alrededor de lo que significa realmente (Knight, 2005). Algunas corrientes asocian este concepto con las actividades internacionales, como la movilidad académica de estudiantes y profesores, las vinculaciones internacionales o las asociaciones o nuevos programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. En otros casos, se la define como la educación en otros países por medio de nuevos tipos de planes. Incluso, hay quienes la ven como una oportunidad para generar operaciones transnacionales con riesgo comercial para la entidad educativa.

Diversos investigadores desarrollaron definiciones más amplias. Una de las más comúnmente aceptadas fue enunciada por la propia Knight (2004), que la describe como el proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones -enseñanza, investigación y servicio a la comunidad- de una institución de educación superior. Esta definición está orientada al proceso (Sehín, 2015).

Algunos años antes, Harari (1989) había sugerido que la educación internacional debía abarcar no sólo el currículo, los intercambios internacionales de académicos o estudiantes, los programas cooperativos con la comunidad, la capacitación y una amplia gama de servicios administrativos, sino también un compromiso y actitudes, ya que se trata de una dimensión que trasciende toda la institución. El propio Harari había sido el pionero a la hora de aportar una visión orientada a la actividad sobre la internacionalización que abarcara sus múltiples propósitos: contenido internacional del plan de estudios, movimiento internacional de académicos y estudiantes interesados en la formación e investigación y participación en programas internacionales de asistencia técnica y cooperación (Harari, 1972).

En 1989 se fundó la European Association for International Education (EAIE). En un documento de 1992, esta entidad la describió como “toda la gama de procesos mediante la cual la educación se vuelve menos nacional y se orienta más hacia lo internacional”.

Hans de Wit (1993) enunció su definición orientada hacia la institución (Sehín, 2015),

cuando indicó que “la internacionalización es un complejo de procesos cuyo efecto combinado, sea planificado o no, realza la dimensión internacional de la experiencia de la educación superior en las universidades” (de Wit, 1995:28).

En 1997 Van der Wende señaló que definir la IES sólo en base a la institución tenía limitaciones y propuso una ampliación orientada hacia los resultados, donde indica que “cualquier esfuerzo sistemático encaminado a hacer que la educación superior respondiera a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de sociedades, economía y mercados laborales” (Van der Wende, 1997:18).

Más aquí en el tiempo, IESALC (2009b) actualizó la definición como “el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional e intercultural en las misiones, los propósitos y las funciones de las instituciones universitarias”.

El mismo documento de IESALC advierte que “la prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional”.

El Comité sobre Cultura y Educación del Parlamento Europeo (2015) actualizó la definición: “La internacionalización es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la ejecución de la educación postsecundaria, a fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal y aportar una contribución significativa a la sociedad”.

Por su parte, el Center for Internationalization and Global Engagement de la American Council on Education (ACE) estructuró una más detallada: “La internacionalización es un proceso estratégico y coordinado que busca alinear e integrar las políticas, los programas y las iniciativas internacionales y convierte a las entidades educativas hacia una orientación global y una mayor interconexión internacional” (ver [www.acenet.edu](http://www.acenet.edu)).

Hawanini (2016) apunta que si bien estas definiciones capturan los pasos iniciales y fundamentales para construir internacionalización, resultan estrechas para describir el proceso real, ya que no capturan la esencia de que el objetivo final debe ser integrar a la institución en la economía global del conocimiento emergente y no simplemente incorporar una dimensión internacional en el marco institucional existente. El autor sostiene que el proceso debe ser tanto hacia adentro como hacia afuera, enfatizando el enriquecimiento a través del intercambio internacional y la creación de redes. Debería mejorar la capacidad de la institución para convertirse en parte integrante del creciente ecosistema del conocimiento y del aprendizaje en el mundo, no sólo para beneficiarse de él, sino también para contribuir a su desarrollo.

En ese sentido, Hawawini propone definir la IES como un proceso continuo de cambio cuyo objetivo es integrar a la institución y a sus principales interesados, estudiantes y profesores, en la emergente economía global del conocimiento.

Hudzik (2011) aporta el concepto de “internacionalización integral”. Es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior. Es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. No solo afecta toda la vida dentro de los edificios de la institución, sino los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución.

La IES es, por su naturaleza, un proceso dinámico. De hecho, en los últimos años, asistimos según enumera De Wit (2011) a una serie de modificaciones experimentadas por el concepto. Por lo pronto, dejó de ser una cuestión reactiva para las universidades, que debieron asumir un rol proactivo. Además, se corrió de su lugar de “valor agregado” institucional y se convirtió en un hecho generalizado. Su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaron de manera significativa y su carácter “cooperativo” mutó en uno de tipo “competitivo”.

Sobre este último punto, De Wit sostiene que la competencia creciente en la enseñanza

superior y su comercialización y oferta transfronteriza desafiaron el valor tradicionalmente atribuido a la cooperación, como los intercambios y las asociaciones. Al mismo tiempo, la internacionalización de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje, también llamados “internacionalización en casa”, pasaron a ser tan relevantes como el énfasis en la movilidad, tanto la de grados como la parte de un grado obtenido en el país de origen. El experto señala que todo ha cambiado en los últimos diez años, principalmente en el paso de un modelo más cooperativo a uno más competitivo.

En resumen, la IES es un proceso dinámico, definido y redefinido constantemente por el contexto internacional en el que opera. En el último cuarto de siglo dejó de ser una problemática propia de las universidades y hoy forma parte también de la agenda de los gobiernos, las entidades estudiantiles, los organismos internacionales.

Se concibe, por un lado, como un proceso para la mejora de la calidad y la pertinencia de las funciones universitarias y por otro, como un instrumento para la proyección internacional. Son las dos caras de la moneda de la internacionalización, la presencia de la dimensión internacional al interior de la institución y la presencia en el espacio internacional de la educación superior (Sebastián, 2011).

### **Globalización e IES**

La globalización ha imbuido de una dimensión internacional a todos los aspectos de nuestras vidas, nuestras comunidades y nuestras profesiones. Es un sistema extraordinariamente complejo de procesos, con incrementos y profundización de interconexiones e interdependencias a nivel mundial. Gracias al creciente uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y al incremento de la movilidad de bienes servicios y personas es posible, a un nivel sin precedentes, acortar tiempos y espacios a costos cada vez más pequeños.

Blessinger, B. y Cozza, B. (2017) identifican tres oleadas de globalización moderna. Durante la primera, entre 1870 y 1914, la internacionalización de la educación superior progresó muy lentamente, para detenerse y retroceder al aislacionismo y al proteccionismo después de la Primera Guerra Mundial y durante la Gran Depresión de 1930. La IES fue una actividad principalmente marginal, que consistía en que aquellos

que tuvieran los medios para estudiar en el extranjero, lo hicieran. La segunda ola, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se extendió entre 1945 y 1980 y estuvo caracterizada por mayores flujos de comercio, comunicación y migración facilitados por acuerdos y organizaciones intergubernamentales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La IES creció debido a que los países democráticos desarrollados se enfocaron en ella como un modelo para promover los valores democráticos y los derechos humanos, mejorar las relaciones interculturales y la paz mundial y mejorar el crecimiento económico global y la estabilidad política. Las universidades se posicionaron como medio para ampliar el acceso universal a la educación superior.

La tercera ola, desde 1980, se caracteriza por una mayor participación en el comercio internacional de los países en desarrollo, el colapso continuo de los regímenes coloniales y comunistas en todo el mundo y los rápidos avances en la comunicación global, el transporte y las tecnologías científicas.

En este contexto, el conocimiento se destaca como uno de los insumos productivos más eficientes y dinámicos, sentando las bases de una nueva economía mundial basada en la información y el conocimiento. La educación se consolida como el componente esencial para la generación y transmisión del conocimiento.

Hasta hace pocos años, las universidades eran ámbitos estables que funcionaban como estructuras organizativas clásicas, con énfasis en el crecimiento y en el desarrollo incremental, y un enfoque planificado en su administración. Sin embargo, esta imagen comienza a alterarse en el siglo XX. Las profundas modificaciones en la demanda de educación superior, motivadas por cambios en aspectos tecnológicos y culturales, provocaron importantes modificaciones en el modelo (Altbach, 2008).

La educación, históricamente, evolucionó a la par de los cambios socio-tecnológicos. El vértigo con que avanzan hoy las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones hace que en la educación superior, el fenómeno de la globalización se traduzca como un incremento exponencial de las actividades de internalización, ya que da lugar a una mayor capacidad de intercambio entre países de ideas, estudiantes y de personal académico y brinda mayores oportunidades para la colaboración y la difusión

de conocimiento a escala mundial.

Para Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), la realidad del siglo XXI produce un efecto de magnificación de las actividades internacionales, de las que históricamente habían participado las universidades. Los autores señalan que el crecimiento del inglés como lengua dominante de la comunicación científica no tiene precedentes desde que el latín dominaba el mundo académico en la Europa medieval. Las tecnologías de la información y la comunicación, por otra parte, han creado un medio universal de contacto instantáneo y una comunicación científica simplificada. Al mismo tiempo, aseguran, estos cambios han ayudado a concentrar la autoría de los editores, las bases de datos y otros recursos clave en manos de las universidades más fuertes y en algunas compañías multinacionales, ubicadas exclusivamente en el mundo desarrollado.

Así, encontramos según estos mismos autores, estas tres modificaciones en la demanda de educación superior que fomentan la internacionalización. La primera, un fuerte incremento de la población de estudiantes. La segunda, la creciente necesidad de capacitación frente a las transformaciones introducidas en los procesos productivos que impactan sobre el modo de utilización del trabajo en relación al tipo de calificaciones, saberes, destrezas, habilidades, información, actitudes, y atributos de personalidad que se vuelcan en el proceso productivo. La tercera, tasas más elevadas de ingresos y menores tasas de desocupación de los egresados de nivel superior en relación con el resto de la población ocupada.

El rol de la internacionalización en el mundo de la enseñanza superior gana cada vez mayor terreno. Todos estos cambios, por su parte, favorecieron, como se mencionó, la incorporación de una mayor cantidad de alumnos al sistema de educación superior.

“A lo largo de las dos últimas décadas, el concepto de internacionalización de la enseñanza superior se ha desplazado del margen del interés institucional al mismo núcleo”, señalan Brandenburg y De Wit (2011). Según los autores, a finales de los ‘70 y hasta mediados de los ‘80, las actividades que hoy conocemos como “de internacionalización” no solían llevar ese nombre ni gozaban de un gran prestigio. Además, se trataba en general de iniciativas aisladas, con lo cual la universidad en su conjunto carecía de una estrategia unificada al respecto. Todo cambió a fines de los ‘80,

momento en el que la internacionalización comenzó a tener una importancia creciente. “Se añadieron nuevos componentes a su cuerpo multidimensional (...) y se pasó de un simple intercambio de estudiantes a un gran negocio de captación, por un lado, y de actividades que afectaban a un grupo de élite increíblemente pequeño a un fenómeno de masas, por el otro”.

La incidencia creciente de la globalización sobre las tendencias de internacionalización lleva, con frecuencia, a que ambos términos se confundan. Diversos autores nos ayudan a separar las aguas y a aproximar una definición de “internacionalización” acorde al escenario actual.

Knight (2008) dice que la internacionalización está cambiando el mundo de la enseñanza superior y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización, mientras que Scott (2006) aporta que la distinción entre internacionalización y globalización, si bien es sugestiva, no puede considerarse categórica: se solapan y se mezclan de muchos modos. En la visión de Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), la internacionalización se define como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización.

Algunos autores apelan a un antagonismo por el cual la internacionalización encarna lo “bueno” y la globalización, lo “malo”.

“En términos tanto de práctica como de percepciones, la internacionalización está más cerca de la bien establecida tradición de la cooperación y la movilidad internacional y de los valores centrales de la calidad y la excelencia, mientras que la globalización hace más referencia a la competencia y conduce al concepto de enseñanza superior como un producto comerciable mientras desafía el concepto de enseñanza superior como un bien público”, establecen van Vught, van der Wende y Westerheijden (2002).

En ese sentido, Brandenburg y De Wit (2011), indican que se considera que la internacionalización es el último cartucho para las ideas humanísticas en contra del mundo de los beneficios económicos puros supuestamente representados por el término globalización. Desgraciadamente, aseguran, este antagonismo construido entre

internacionalización y globalización ignora el hecho de que las actividades que están más relacionadas con el concepto de globalización (enseñanza superior como un producto comerciable) se llevan a cabo cada vez más bajo la bandera de la internacionalización.

### **Objetivos y beneficios de la IES**

Desde la formación de ciudadanos y profesionales del mundo o la creación de capacidades para la investigación, hasta la voluntad de mejorar el prestigio de la universidad que los lleva a cabo, los mecanismos de IES presentan objetivos diversos que varían de país en país, de institución a institución y de período en período. Es un proceso dinámico, determinado por los cambios contextuales.

Diversas variables influyen en el tipo de estrategia de internacionalización que se elija: el contexto interno específico de la entidad educativa, el tipo de universidad, el alcance que tenga a nivel nacional, los programas y las interacciones que desarrolle con el mercado y con la sociedad son algunas de ellas. No es lo mismo establecer una estrategia para una facultad de medicina que para una de economía. Tampoco son equivalentes las iniciativas de internacionalización que deben desarrollarse para un curso de grado o para un doctorado.

Independientemente de los objetivos puntuales que persiga cada iniciativa, es necesario garantizar un equilibrio entre los resultados esperados y los valores y la misión de la universidad que la lleva a cabo. Aquellas entidades de educación superior que decidan adentrarse en este desafío, podrán acceder a estos beneficios<sup>1</sup>: (i) Mejora en la calidad académica de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. (ii) Mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y como miembros productivos del mundo laboral. (iii) Acceso, por parte de los estudiantes, a programas no disponibles o escasos en el país de origen. (iv) Mayores oportunidades para la mejora del profesorado y disminución del riesgo de “endogamia” académica. (v) Posibilidad de participar en redes internacionales de investigaciones y beneficiarse de la experiencia y de las perspectivas de los investigadores de otras regiones del mundo. (vi) Oportunidad de

---

<sup>1</sup> La enumeración está disponible en [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter\\_nacionalizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_Una\\_llamada\\_a\\_la\\_acci%C3%B3n.docx.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter_nacionalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_Una_llamada_a_la_acci%C3%B3n.docx.pdf)



situar el desempeño institucional en el contexto de las mejores prácticas internacionales. (vii) Mejora de la formulación de políticas institucionales, gobernanza, servicios estudiantiles, actividades de apoyo y aseguramiento de la calidad mediante el intercambio de experiencias. (viii) Mejora en el prestigio y la competitividad global de las universidades.

Por su parte, Times Higher Education (THE, 2017), utiliza los resultados de la encuesta de impacto del Programa Erasmus en la Unión Europea para exponer los beneficios que la movilidad internacional ofrece a los estudiantes. Según el informe, existe una notable correlación entre realizar una movilidad y lograr mejores habilidades y mayor empleabilidad. João Barcelar, responsable de proyectos de políticas de innovación de la European University Foundation de Luxemburgo, observó que los estudiantes que realizan intercambios en el extranjero desarrollan competencias claves para el siglo XXI, como comunicación y la colaboración, flexibilidad y adaptabilidad y la habilidad para solucionar problemas. En la misma línea, la Universidad de Edimburgo, Escocia, encuesta cada año a los participantes de programas de intercambio. En la edición 2016-2017, el 71 por ciento aseguró que había adquirido conocimientos y habilidades que no habrían adquirido al quedarse en Edimburgo y el 90 por ciento, que su estancia en el extranjero había mejorado su oportunidad de conseguir un trabajo nuevo o mejor.

Uno de los fenómenos asociados al concepto de IES es lo que Hawawini (2011) denomina “la paradoja de la internacionalización”: la observación de que a pesar de la evidencia de que muchas de estas iniciativas no logran cumplir lo que prometen, siguen estando entre las prioridades en la agenda de los directivos.

La situación, según el autor, podría explicarse a partir de dos posibles hipótesis. La primera, la tasa asimétrica de la ecuación costo-beneficio. El simple anuncio de una búsqueda de mayor internacionalización por parte de la universidad es en general percibido de manera positiva por parte de los grupos de interés, lo que hace que el beneficio inmediato relacionado con eso sea por mucho más alto que los costos iniciales de la iniciativa.

Es que como se trata de un proceso de múltiples pasos que se materializan a lo largo del tiempo, el proyecto de internacionalización puede ser lanzado con pequeñas acciones de

bajo costo, como la búsqueda de acuerdos de colaboración con entidades de otros lugares del mundo o la comunicación entre alumnos y docentes, mientras que las inversiones estructurales pueden llegar más adelante, cuando los “beneficios” ya fueron obtenidos.

La segunda hipótesis indica que una vez que una institución ya se embarcó en sus planes para extender su alcance internacional, en general descubre que el beneficio marginal que surge de incorporar una iniciativa adicional se ve rápidamente superado por el aumento de los costos marginales y de los mayores obstáculos académicos. Sin embargo, para el momento que esto ocurre, ya es muy tarde como para cancelar el proyecto.

Esta paradoja realza la importancia de las métricas: los beneficios de la internacionalización no se producen de manera inercial por la sola implementación de las iniciativas: es imprescindible evaluarlas y someterlas a un proceso de mejora continua para alcanzar los objetivos.

### **Elementos y roles de la IES**

Una universidad que considere el desarrollo de una implementación de una estrategia de internacionalización debe trabajar dos aspectos, según lo indica Knight (1994): los académicos y los organizacionales.

Desde el punto de vista de los programas y los servicios académicos, la piedra angular es la innovación curricular, es decir, la incorporación de elementos curriculares formales, tanto en grado como en posgrado, con contenidos de naturaleza principalmente internacional.

Otra estrategia está relacionada con la acogida por parte de la institución de estudiantes, investigadores y profesores visitantes de otros países. La definición de “estudiante internacional”, también según Knight, lleva implícito el hecho de que existe una intención de volver al país de origen una vez terminada la cursada. Esto significa que ni refugiados ni inmigrantes recientes pueden ser incorporados en esta categoría.

Una tercera arista está conformada por la participación de profesores, investigadores o

estudiantes propios en universidades del extranjero. Según la propia Knight (1994), la experiencia demuestra que cuando los profesores y los miembros del personal tienen la oportunidad de participar directamente en el trabajo internacional e intercultural, es más probable que deseen introducir perspectivas internacionales en los programas de estudio y las actividades de investigación.

El estudio de idiomas extranjeros, los acuerdos de cooperación institucional y la investigación con dimensión internacional son otros mecanismos para iniciar el camino de la internacionalización. De todas formas, el hecho de llevar a cabo alguna de estas estrategias de manera aislada no garantiza que la universidad esté transitando efectivamente el camino hacia la IES.

En general relegados a un segundo plano por detrás de los académicos, diversos factores organizacionales actúan como propulsores o como inhibidores del despliegue de la IES en la institución, entre ellos los que Knight (1994) identificó como los más críticos: la existencia de apoyo y compromiso por parte de los altos ejecutivos de la entidad, así como de profesores y de personal en general, una capacidad de financiamiento adecuada y la presencia de una oficina internacional con personal experimentado.

Desde el punto de los actores involucrados, Qiang (2003) identifica tres grupos de interés: el gobierno, el sector educativo y el sector privado. El primero incluye los diferentes estamentos, desde los organismos supranacionales hasta los nacionales, regionales y locales. Más allá del obvio interés que pueda tener la temática en los ministerios de educación, aparecen otras áreas directa o indirectamente relacionadas, como relaciones exteriores, cultura, desarrollo comercial o ciencia y tecnología.

El sector educativo abarca las diferentes instituciones que componen el sistema: universidades, grupos académicos de investigación, asociaciones profesionales, profesores, investigadores y alumnos y personal administrativo. El más heterogéneo resulta ser el sector privado: juegan aquí tanto los intereses específicos de las diferentes industrias, la geografía en la que están instaladas las empresas o su tamaño.

Como se verá más adelante, las métricas deben abarcar los diversos elementos que conforman la estrategia de internacionalización.

### Enfoques y categorías de la IES

Son varios los enfoques, y no excluyentes, que emplean las universidades cuando planifican y ponen en marcha estrategias de internacionalización. Estos se refieren a las posturas que adopta la dirección de las universidades en la promoción e implementación de los programas que buscan internacionalizarlas. En un principio se distinguieron cuatro, que se ampliaron luego a seis (Knight, 2004):

Tipo de enfoque	Descripción
Enfoque en actividad	Tipos de tareas para describir la internacionalización como currícula, intercambios de académicos y estudiantes, apoyo técnico o presencia de estudiantes internacionales.
Enfoque en resultados	Originalmente llamado “en competencia”. Desarrollo de aptitudes, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, el personal académico y el administrativo. A medida que aumenta el énfasis en los resultados de la educación, mayor es el interés por identificar y definir el ámbito de competencia global/internacional.
Enfoque con sede en casa o ciudad universitaria	Enfatiza la creación de una cultura o ambiente universitarios que promueva y apoye las iniciativas internacionales o interculturales.
Enfoque en el exterior o transnacional	Oferta de educación a otros países a través de una variedad de modalidades (presencial, a distancia, <i>e-learning</i> ) o por medio de diferentes arreglos administrativos (franquicias, filiales).
Enfoque en proceso	Integra o estimula la dimensión internacional o intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio mediante la combinación de una amplia gama de actividades, políticas y procedimientos.
Enfoque en razones fundamentales	La internacionalización se describe con respecto a las motivaciones principales que la impulsan, entre ellas estándares académicos, generación de ingresos, diversidad cultural o desarrollo de estudiantes y personal

	administrativo. Se ahondará en estas razones fundamentales en el capítulo 3.
--	--

Al describir la dimensión internacional conforme a actividades o programas específicos prevalece el enfoque en la actividad. Por eso, éste suele utilizarse generalmente como sinónimo de educación internacional.

En el enfoque de resultados, la calidad se piensa en términos de conocimientos, aptitudes, intereses, valores y actitudes de los estudiantes. Se subraya el elemento humano de la comunidad académica. El desarrollo de la currícula y los programas internacionalizados no son un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar la competencia correspondiente a estudiantes y personal académico y administrativo.

El enfoque con sede interno se relaciona con las teorías de desarrollo organizacional. Se acentúa el la estimulación y el fortalecimiento del desarrollo de valores e iniciativas internacionales e interculturales. Este enfoque pretende que la dimensión internacional sea más explícita en la cultura de una institución.

El enfoque en el proceso subraya la integración de la dimensión internacional en los programas académicos, así como en las políticas rectoras y los procedimientos de una institución. La necesidad de señalar la sustentabilidad de la dimensión internacional es nuclear en este enfoque. Por lo tanto, los aspectos del programa y los elementos organizacionales, tales como políticas y procedimientos, reciben mayor atención.

Las categorías “razones fundamentales” y “transnacional” fueron agregadas con posterioridad. La primera puede verse como opuesto al de resultados: el origen por el cual se decide la internacionalización, qué la impulsa, la mirada puesta en el inicio del proceso. El enfoque transnacional, por su parte, acentúa las vinculaciones con otros países y se concentra en los cuatro aspectos de la movilidad académica.

En otro esquema de categorización, Knight (2008) distingue dos aspectos básicos en la internacionalización de la enseñanza superior: en casa y en el extranjero.

La internacionalización en casa incluye todas las iniciativas que tienden a que los estudiantes puedan desarrollar conciencia internacional y destrezas interculturales. Está enfocada principalmente hacia el plan de estudios y abarca procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos y actividades de investigación y académicas. La internacionalización en el extranjero, por su parte, incorpora todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras y abarca movilidad de estudiantes, cuerpo académico, proyectos, programas o proveedores.

Los dos aspectos no son mutuamente excluyentes. Por el contrario, se entrelazan dentro de políticas y estrategias amplias.

En una línea similar, Biles y Lindley (2009) agruparon las actividades asociadas con la internacionalización en dos dimensiones: según el lugar (en el país o en el extranjero) y según el público de destino (estudiantes nacionales o internacionales).

La internacionalización externa puede tomar diferentes puntos alternativos, de acuerdo a lo descrito por Hawawini (2017). El más común es el punto de vista experimental, según el cual el desarrollo tecnológico y económico difiere entre los países debido a diferencias sociales y culturales, no debido a las diferencias en la velocidad con la que se desarrollan los países. La misión internacional de una institución de educación superior es ofrecer a sus estudiantes y profesores la oportunidad de experimentar el mundo y eso se logra enviando a los estudiantes o profesores por un período determinado a una universidad extranjera con la que la institución de origen ha establecido un programa de estudio.

Luego, el punto de vista de transferencia de conocimientos, en el cual el nivel y la velocidad de los cambios en el desarrollo económico y tecnológico varían de un país a otro, con naciones en desarrollo que se ponen al día con las desarrolladas. El conocimiento se origina en centros de investigación y universidades en países desarrollados y se transmite a países en desarrollo a través de instituciones de educación superior. En general, dice Hawawini, se logra a través de la apertura de sucursales en el extranjero controladas y administradas por la institución de origen. Este modelo, en mi opinión, va en contra de la filosofía de la internacionalización.

El tercer punto de vista, el del aprendizaje, es una visión ideal que parte de la opinión según la cual hay diferentes modelos de desarrollo económico y tecnológico en distintas regiones del mundo. No se trata de diferencias en la velocidad y el nivel de desarrollo entre países, como ocurre con la visión de la transferencia de conocimientos, ni de diferencias sociales y culturales entre países con desarrollo similar, como sucede con la experimental. En este caso, el conocimiento original se genera en todo el mundo y la misión de las instituciones de educación superior es “aprender del mundo”, no “enseñarle al mundo” ni “experimentarlo”.

También Knight (2014) agrupa las universidades en tres categorías genéricas de acuerdo a la modalidad de internacionalización elegida: la primera, segunda y tercera generación.

La primera generación consiste en una universidad con múltiples acuerdos y actividades internacionales. El número de estos acuerdos bilaterales o redes ha aumentado en los últimos años y son el resultado del mandato de internacionalización en las universidades de todo el mundo. Estas relaciones están motivadas principalmente por los beneficios académicos que generan, aunque en algunos casos las impulsan la búsqueda de estatus o el rédito comercial. En general, cuando se utiliza el término “universidad internacional”, se lo hace en referencia a una entidad de esta generación.

La segunda generación está constituida por entidades con sucursales internacionales de campus y oficinas satélites. La instalación de estos campus difiere de institución a institución y de país a país, pero la característica esencial es que ofrecen programas académicos desarrollados por la institución matriz que emplean tanto profesores locales como expatriados. La institución matriz debe estar autorizada para operar en el país anfitrión y, en muchos casos, se ofrecen incentivos para atraer a las sucursales. Algunos campus internacionales también están involucrados en proyectos de investigación. La entidad con tres o más campus u oficinas suelen categorizarse como “universidad globalmente conectada”.

La tercera generación, por universidades internacionales creadas por dos o más instituciones. Es un desarrollo más reciente que difiere significativamente del modelo

anterior. Aquí se trata de instituciones independientes, fundadas internacionalmente, autorizadas por el país anfitrión, desarrolladas a través de la colaboración internacional entre instituciones asociadas de diferentes países con programas académicos propios.

Otra forma de categorizar las iniciativas de IES está relacionada con la importancia relativa que estas tienen para la institución. Una vez más, los enfoques son variables de universidad a universidad. Algunas toman elementos internacionales del extranjero de manera esporádica, irregular, mientras que otras desarrollan procedimientos explícitos precisos de manera ordenada y sistemática. Algunas la consideran una actividad marginal, mientras que otras la ubican en el centro de su estrategia.

En el medio, todo un abanico de posibilidades. Qiang (2013) construye una matriz de cuatro cuadrantes:

Foco / Proceso	Irregular	Sistemático
Marginal	A	B
Central	C	D

La mayoría de las instituciones inicia en el cuadrante A.

Si las presiones externas hacia ella son fuertes y las finanzas son precarias, pasa rápidamente al C y permanece allí hasta que un liderazgo firme la mueva hacia el D. Si la presión externa es débil, tiende a moverse hacia B. Con una planificación cuidadosa, puede llegar a D.

Categorizada según perspectivas de análisis (Oregioni, 2016), se diferencian tres perspectivas. La contextual entiende a la internacionalización como una respuesta a los cambios de orden cuantitativo y cualitativo generados por la globalización a partir de la incidencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los cambios curriculares, incremento de las movilidades y procesos de integración regional en educación superior. La perspectiva institucional enfatiza en un nuevo estilo de gestión, apoyado en un cambio en la cultura institucional. Por último, la perspectiva crítica da cuenta de los aspectos negativos como la mercantilización de los servicios educativos y la “fuga de cerebros”, consistente en un flujo de estudiantes y académicos



unidireccional desde países emergentes hacia naciones más poderosas.

Las diferentes perspectivas ponderan las causas y consecuencias de la internacionalización de la universidad. No son excluyentes y hasta pueden ser complementarias.

### **Nuevos modelos de IES**

A los esquemas tradicionales de internacionalización de la educación superior, como el traslado de estudiantes o de personal entre universidades, las relaciones internacionales e institucionales al servicio de la docencia y las tareas de colaboración en investigación, se suman nuevas formas.

Hawawini (2011) distingue cinco modelos básicos: el de importación, el de exportación, el de *joint-ventures* académicos, el de acuerdos y el de campus en el extranjero.

El primero consiste en “traer el mundo a la propia universidad”. Es decir, atraer estudiantes y docentes de los diferentes rincones del planeta y configurar sus programas, su facultad, su administración y su cuerpo de gobernanza con la presencia de la mayor cantidad de nacionalidades posibles. De esta manera, se favorece las interacciones directas y el aprendizaje intercultural. El éxito de este modelo depende de la capacidad de la universidad de atraer talentos de otras latitudes. Sin embargo, desde su propia concepción se trata de un modelo limitado: no importa cuántos recursos extranjeros pululen por la universidad, difícilmente la experiencia internacional para alumnos y profesores sea similar a la que se obtiene cuando se viaja físicamente a otro país para estudiar o trabajar.

El modelo de exportación, por su parte, alienta a estudiantes y docentes propios para que viajen a estudiar, enseñar e investigar en universidades extranjeras con las cuales se tienen acuerdos de intercambio. Así, los estudiantes de una institución de educación superior pasa parte de su carrera en una o más de esas instituciones asociadas. Cuanto mayor es el número de universidades con las que hay acuerdos, más complejas resultan la gestión del intercambio, la capacidad de validación de la coherencia de calidad entre los cursos impartidos en diferentes instituciones y las normas de supervisión. Los esquemas exitosos tienen, en general, un número limitado de universidades con las que

se realiza intercambio y se trabaja en estrecha colaboración con base en un programa bien diseñado. En la práctica, las universidades suelen tender a crecer continuamente en materia de instituciones asociadas y recursos en movimiento.

El tercer camino es el de las *joint-ventures* internacionales, por el cual dos instituciones de diferentes países inician actividades académicas o curriculares conjuntas. Los graduados reciben un solo título de grado, avalado por ambas entidades, o dos por separado, uno de cada una de las instituciones involucradas. Este modelo tiene como defecto que suele operar dentro de un silo específico de cada universidad, por lo que no se trata de un vehículo eficaz para la internacionalización institucional plena. Incluso, puede causar el efecto de poner un freno a una estrategia más amplia, como si el programa de prueba fuese suficiente compromiso con la internacionalización. Puede haber, por otra parte, complejidad de gestión y conflictos potenciales debido a las diferencias en la calidad o filosofía de las instituciones involucradas.

Los acuerdos, el cuarto de los modelos detallados por Hawawini, refiere a cuando dos o más instituciones apuestan a construir alianzas internacionales más amplias, que involucran un conjunto de iniciativas, desde investigación hasta intercambios de estudiantes, desde programas conjuntos hasta movilidad de profesores. En general, abren cursos y programas para los estudiantes matriculados en la entidad socia, los profesores de una universidad pueden enseñar en la otra, establecen fondos comunes de investigación. Por sus características, son más difíciles de desarrollar y de mantener que un *joint-venture*. En principio, los socios deben haberse puesto de acuerdo en cinco puntos básicos: propósito, alcance, exclusividad, finanzas y gobernabilidad. Es decir, qué quieren lograr, qué actividades están incluidas, si pueden o no establecer alianzas similares con otras instituciones, cómo se reparten ingresos y costos y cómo se establecen objetivos y resuelven conflictos.

El modelo de campus en el extranjero, por último, consiste en dar un paso más a la hora de extender el alcance internacional: se trata de tener una presencia física en el extranjero, con profesores y personal que puede ser temporal o permanente, y cursos abiertos a lo largo de todo el año para alumnos locales o extranjeros. Es un modelo que se expandió en los '80 y los '90 por Europa y Japón y que en los últimos años alcanzó países asiáticos como Catar, Emiratos Árabes Unidos, Singapur o China. Si bien la

mayoría de estos centros funcionó bien hasta ahora, en general ejercen un impacto marginal en el esfuerzo por internacionalizar a la institución de origen.

El modelo aplicado en la Universidad de Buenos Aires incorpora elementos del primero, el segundo y el cuarto de los mencionados por Hawawini y responde al concepto de “internacionalización en casa” de Knight. En todos los casos, en opinión del autor se trata de los esquemas que sustentan la filosofía de la educación pública y que atienden la propia idiosincrasia de la UBA y la FCE, ya que exhiben un carácter inclusivo, lo que se asocia con el espíritu emanado de los estatutos de la Universidad y de la Reforma de 1918, que se describe en breve.

### **Los mitos: qué no es IES**

Para cerrar este capítulo, se expondrá una manera innovadora de comprender el concepto de internacionalización: a través del análisis de qué no es IES. Es lo que De Wit (2011) identificó como “ideas equivocadas y desafíos para la enseñanza superior”:

- 1) La internacionalización es parecida a enseñar en inglés.
- 2) La internacionalización es parecida a estudiar en el extranjero.
- 3) La internacionalización es parecida a enseñar una asignatura internacional.
- 4) La internacionalización significa tener muchos estudiantes internacionales. Este punto coincide con uno de los cinco mitos identificados por Knight (2008), que indica: “más estudiantes extranjeros en el campus van a producir una cultura institucional y un plan de estudios más internacionalizado”.
- 5) La internacionalización puede implantarse con éxito con sólo unos cuantos estudiantes internacionales en el aula.
- 6) Las competencias interculturales e internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales.
- 7) Cuantos más acuerdos tiene una institución, más internacional es. De nuevo, hay coincidencia con los mitos detectados por Knight: “a menudo se cree que cuanto mayor es el número de acuerdos internacionales o cuantas más asociaciones a redes tenga una universidad, más prestigiosa y atractiva es”.
- 8) La enseñanza superior es internacional por su propia naturaleza.
- 9) La internacionalización en sí es un objetivo.

Además de las dos coincidencias entre las confusiones establecidas por De Wit y los

mitos especificados por Knight, esta última señala otras tres ideas equivocadas. La primera, que cuanto más internacional es una universidad, mejor es su reputación. La segunda, que cuantas más estrellas de acreditación internacional posee una universidad, está más internacionalizada y, como consecuencia, es mejor. Esto tiene que ver con las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad que certifican entidades, particularmente las de Estados Unidos. Sin embargo, dice Knight, un reconocimiento extranjero a la calidad no habla del alcance, de la escala ni del valor de las actividades internacionales relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, la investigación o el servicio a la sociedad de esa institución. Y la tercera idea errónea es que un plan de marketing internacional es el equivalente a uno de internacionalización. En la realidad, lo primero no es otra cosa que un ejercicio de promoción y posicionamiento de marca, mientras que lo segundo, como se ha expresado a lo largo de todo este trabajo, dista mucho de aquello. Los objetivos, la inversión necesaria y los resultados esperados de un plan de marketing internacional no tienen relación alguna con los de una estrategia de internacionalización. De todos modos, es cierto que un plan de posicionamiento de marca internacional puede aportar mayor visibilidad a la universidad en el plano global.

Respecto de la relación “mayor cantidad de estudiantes extranjeros, más internacionalización”, Knight sostiene que si bien eso coincide con la expectativa de la universidad, en muchos casos la realidad golpea con un panorama diferente. En muchas instituciones los estudiantes foráneos se sienten marginados, tanto en el plano social como en el académico, y hasta experimentan tensiones étnicas o raciales. Es frecuente que los estudiantes “locales” de grado se resistan a encarar proyectos de trabajo conjunto con sus compañeros del exterior. Por eso, salvo que la entidad o el instructor generen programas específicos, el mero hecho de llenar el campus de jóvenes de otros países no constituye una estrategia de internacionalización.

Sobre el volumen de acuerdos con entidades de otros países, Knight asegura que en la práctica, queda demostrado que la mayoría de las instituciones no puede administrar ni beneficiarse cuando cuenta con un centenar de relaciones. “Mantener las relaciones activas y fructíferas demanda una gran inversión de recursos humanos y financieros por parte de los miembros individuales de la facultad, los departamentos y las oficinas de asuntos internacionales”. Una larga lista de acuerdos reflejaría una gran cantidad de papeles firmados, pero no necesariamente la existencia de asociaciones productivas.

Una tendencia reciente muestra que se está buscando acotar el número de acuerdos internacionales a un máximo de entre diez y veinte, con el objetivo de que cada relación sea sostenible en el tiempo y propiciar un mayor nivel de satisfacción entre todos los actores intervinientes.

### **Conclusiones del capítulo**

En el actual contexto global, una estrategia de internacionalización para las instituciones de educación superior no es una mera fórmula para obtener prestigio o para subirse a una moda: es una herramienta clave de posicionamiento que provee innumerables beneficios, que van desde una mejora en la calidad académica de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación y una mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y como miembros productivos del mundo laboral a mayores oportunidades para la mejora del profesorado y disminución del riesgo de “endogamia” académica, pasando por la posibilidad de participar en redes internacionales de investigaciones y beneficiarse de la experiencia y de las perspectivas de los investigadores de otras regiones del mundo, entre otros.

Para acceder a estos beneficios es necesario comprender que no existe una fórmula única y mágica para desplegar la IES: cada país, cada entidad, cada cultura, tiene su propia idiosincrasia. Entender esto es clave para crear la mejor estrategia de internacionalización posible para cada institución.

## **Capítulo 2. Un repaso por la historia de la internacionalización**

### **Introducción al capítulo**

El concepto de IES no es estático ni homogéneo: sus características han variado a lo largo de los años y de las geografías. En este capítulo, se hará un recorrido por la historia de la internacionalización de la educación superior, desde los primeros intercambios académicos transfronterizos ocurridos en el medioevo hasta el estado de arte que vemos en la actualidad en los diferentes puntos del mundo.

Se pondrá especial énfasis en el caso latinoamericano y se describirán las disputas que dividen las aguas entre internacionalización hegemónica y no hegemónica. Este trabajo no abraza esta divergencia porque, como se mencionó, el objetivo es que se transforme en un texto instrumental y no ideológico.

También se hace un breve análisis de hacia dónde está yendo el concepto de internacionalización y cuáles son los escenarios esperables para el futuro cercano.

### **El rol de la universidad**

La tradición de los intercambios académicos transfronterizos se remontaría a procesos espontáneos, continuos y orgánicos cultivados en las incipientes universidades de la Europa medieval (Altbach y Teichler, 2001), aunque su regularización y modernización se produjeron recién con el advenimiento de los estados-nación y la institucionalización de una cultura académica común (De Wit, 2002).

Bernal y Siufi García (2007) señalan que el conocimiento científico, la producción intelectual y la educación como proceso existen desde mucho antes de que naciera la universidad. Los autores ejemplifican con Grecia y Roma como grandes imperios que entendieron la conveniencia de proteger y reconocer a sus pensadores.

Del mismo modo, (Didou Aupetit, 2005) enfatiza con que la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes se realiza desde los orígenes de la universidad, motivada por intereses individuales centrados en la búsqueda de formación en el extranjero o promovida por becas otorgadas por los gobiernos.

La primera casa de altos estudios tal como las conocemos hoy aparecieron en Europa Occidental, en el siglo XII. La pionera fue la Universidad de Bolonia, Italia, seguida por instituciones en París (Colegio de la Sorbona), en Francia, las inglesas de Oxford y Cambridge, y las de Siena, Padua (ambas italianas), Toulouse (Francia), Praga (actual República Checa), Viena (Austria), Heilderberg (Alemania), Salamanca (España) y Colonia (también Alemania).

Desde entonces y de manera continua, las universidades han evolucionado y aumentado el valor brindado a las sociedades para las que fueron creadas.

Tal como se lee en Douglas (2016), su evolución ha sido un proceso iterativo de fuerzas tanto externas como internas, caracterizado por el cambio de una educación superior de élite a una de masas, de instituciones que se ocupaban básicamente de la enseñanza a ámbitos centrados en la creación de conocimiento y compromiso creciente en el suministro de servicios públicos. Así, organizaciones con autonomía institucional y aislamiento propenden a desarrollar lazos más estrechos con las demandas locales. Del mismo modo, estas instituciones surgidas con orientación académicas aspiran ahora a ser actores globales.

Gibbons (1998) aporta que las universidades sirven a la sociedad mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos y que si bien es cierto que retienen todavía su rol de “conciencia de la sociedad”, la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento. El modelo actual, tanto de estructura cuanto de método, trae consigo una nueva cultura de reponsabilización como lo demuestra la proliferación de la ciencia de gestión y un *ethos* que procura lograr un buen rendimiento de la inversión en todos los sistemas de educación superior en el ámbito internacional, señala el autor, quien también sostiene que las universidades se cuentan entre las instituciones sociales más estables. Con arreglo al modelo del campus físico, de actores residentes, con una interacción cara a cara entre estudiante y profesor, las disertaciones y un fácil acceso a los textos escritos, estas instituciones han desarrollado y transmitido eficazmente el acopio de conocimientos, de una generación a otra inclusive ante cambiantes requerimientos de una civilización en transformación, explica.

Gibbons también pone de relevancia el concepto de pertinencia en la educación, es decir, a la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos definidos por el Estado para ser impartidos a sus estudiantes por medio de las entidades educativas. Es el criterio según el cual se estructura y adapta el currículo escolar a las necesidades sociales. En el caso universitario, debe ser en función de los requerimientos de cada país para su desarrollo y crecimiento, ya que necesita ser congruente con la realidad social y económica de cada nación. Han cumplido con su pertinencia en medio de las conmociones políticas y sociales, la evolución de la sociedad y el adelanto tecnológico.

Las universidades resultan cada vez más importantes como vehículos para la movilidad socioeconómica, para la producción de conocimiento, para generar líderes y para impulsar la innovación y la reflexión social. En este sentido, las universidades nacionales tienen un lugar y de hecho son una necesidad, aunque con características específicas, sostiene Douglas (2016). La universidad nacional de prestigio es una institución más completa en lo que hace a sus actividades y en su propósito social. La relevancia nacional es el objetivo primordial de sus autoridades y académicos. Se valora el involucramiento internacional y la publicación de la investigación, aunque enmarcados como un camino hacia este propósito más amplio, no como un fin en sí mismo, indica el autor.

### **IES: desde la edad media hasta el siglo XX**

Ya desde las universidades más incipientes la internalización era moneda corriente. Bernal y Siufi García (2007) indican que en ese entonces los estudiantes provenían de diversas naciones, los profesores circulaban en el ámbito internacional y los cursos se dictaban en un idioma común, que era el latín. Incluso solía ocurrir, explican, que contingentes importantes de docentes y estudiantes se escindieran y trasladaran de un país a otro cuando se producían conflictos insuperables con las autoridades institucionales o comunales.

En la época medieval se constituyó, entonces, una suerte de espacio europeo de educación superior, similar al actual, con académicos y estudiantes móviles que utilizaban el latín como lenguaje común, de la misma forma en que hoy se utiliza el inglés (Altbach y De Wit, 2015).



Las crónicas iniciales que llegan hasta nuestros días escritas por docentes o estudiantes que se movilizaban para conocer las corrientes más modernas de la época o para ampliar su espectro cultural confirman que la internacionalización de la educación superior es tan antigua como el estudio mismo.

Este proceso fue de la mano de la consolidación del estado-nación y de la sociedad estamental junto con la aparición de la burguesía como factor real de poder.

Progresivamente, las universidades fueron perdiendo su carácter de instituciones de la cristiandad y, a partir de la Reforma y las consecuentes guerras de religión, se produjo una división entre los claustros católicos y los protestantes. El proceso de internacionalización europeo vivió una suerte de retroceso entre los siglos XVIII y XIX, cuando las universidades adoptaron las lenguas nacionales y hasta, en base a intereses gubernamentales, prohibieron los estudios en el extranjero (Altbach y De Wit, 2015). Pero la movilidad no pudo detenerse, debido a que las fronteras del mundo académico se estaban expandiendo.

En el siglo XVI, la conquista de América por parte de las potencias europeas derivó en el establecimiento de universidades en las nuevas colonias diseñadas a la imagen y semejanza de las ya existentes en el Viejo Continente. El proceso independentista del siglo XIX en América estimuló una reorientación de estas instituciones: en los Estados Unidos, por ejemplo, las universidades combinaron el modelo inglés con la idea de servicios a la sociedad más el concepto de “universidad de investigación”, acuñado en Alemania por Guillermo de Humboldt. En Latinoamérica, el influjo de la reforma de 1918 originada en la Universidad de Córdoba (sobre la que se amplía en capítulos subsiguientes) llevó al establecimiento de instituciones públicas, autónomas, laicas, gratuitas y cogobernadas (Bernal y Siufi García, 2007).

Volviendo a Europa, la internacionalización vivió una nueva época dorada luego de culminada la Primera Guerra Mundial, debido a la creencia generalizada de que la comunidad académica podía jugar un papel preponderante a la hora de reconstruir la solidaridad internacional y la paz, objetivo en el que se fracasó. Se crearon para tal fin organizaciones como el Instituto de Educación Internacional (IIE) en los Estados Unidos, en 1919; el Servicio Alemán de Intercambio Académico (Deutscher

Akademischer Austauschdienst o DAAD) en Alemania, en 1925 y el British Council en Gran Bretaña, en 1934. Estos esfuerzos resultaron vanos a la hora de detener el surgimiento de movimientos extremistas como el fascismo y el nazismo en Europa o el militarismo de Japón. En Alemania, sin ir más lejos, las universidades jugaron un rol activo en el ultranacionalismo liderado por nazismo (Altbach y De Wit, 2015).

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, en 1945, resurgió el idealismo y volvió a identificarse la cooperación en la educación superior como un medio para fomentar el entendimiento mutuo y se establecieron o se fortalecieron programas de intercambio, como el propuesto por el senador Fulbright en los Estados Unidos en 1946 con el objetivo de “promover un mayor entendimiento entre los pueblos de distintos países a través de intercambios educativos y culturales”<sup>2</sup> y que aún sigue vigente.

El enfrentamiento ideológico entre Estados Unidos y la Unión Soviética, que encarnaban respectivamente al capitalismo y al comunismo, que se extendió precisamente desde 1946 hasta 1989 y que se conoció como Guerra Fría, marcó la agenda también en la educación internacional.

Estados Unidos sentó las bases de un nuevo modelo universitario, con presupuesto creciente para destinar a la investigación científica, cuyos resultados estaban destinados principalmente a la estructura militar de ese país y a expandir la hegemonía occidental. De la alianza corporativa entre gobierno, universidades, fuerzas armadas y sectores empresariales surgió un modelo de enseñanza y producción científica de avanzada que priorizaba valores como el desarrollo nacional, la seguridad exterior y la consolidación del rol de Estados Unidos como potencia global, apuntan Bernal y Siufi García (2007). Las sucesivas administraciones y la participación privada convirtieron al país en el receptor de decenas de miles de estudiantes extranjeros, lo que produjo una población universitaria multiétnica y multicultural que permitió dar apoyo a las exigencias de su proceso de desarrollo económico. Los mismos autores detallan que en la actualidad, casi el 80% de los estudiantes que cursa fuera de su país lo hace en alguna de las 30 naciones más desarrolladas del mundo, pero todavía son las universidades estadounidenses las que atraen más estudiantes, buena parte de los cuales se afincan en el país al terminar sus estudios.

---

<sup>2</sup> Ver <http://fulbright.edu.ar/test/historia-y-mision/>

Siempre según a Bernal y Siufi García (2007), la Unión Soviética también buscaba expandir su influencia. La Cortina de Hierro que dividió oriente de occidente impidió por esos años cualquier modelo de cooperación entre los países de un lado y del otro. Ambas potencias desarrollaron, entonces, iniciativas activas y de gran alcance para la educación superior, como los programas financiados por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y otras organizaciones similares, la Ley de Educación de Defensa Nacional, lanzada por el gobierno de John F. Kennedy en 1958 en respuesta al lanzamiento del Sputnik I por parte de su rival.

En Europa, en cambio, las huellas de la guerra exigían la construcción de un proyecto de unidad política, social, económica y cultural que abarcara a todo el continente. En consonancia con esta necesidad, las universidades utilizaron la internacionalización de la educación superior para fundar el bloque regional, con programas de cooperación académica basados en el intercambio de estudiantes y profesores, el aprendizaje de idiomas, los cambios curriculares y la estandarización de requerimientos de graduación que apoyaron el proceso de gestación, creación y desarrollo de la Unión Europea (UE).

Finalizada la Guerra Fría, la cooperación internacional en educación superior aumentó rápidamente. Tanto la Comisión Europea como los gobiernos nacionales desarrollaron programas para mejorar la calidad del sector y estimular la cooperación y el intercambio (Altbach y De Wit, 2015). Surgió el Programa Transnacional de Movilidad Europea para Estudios Universitarios (Tempus), establecido en 1990 para Hungría y Polonia, que se extendió a los demás países de Europa a lo largo de los años. En Austria se lanzó la iniciativa nacional Ceepus.

En 1974, la Unesco ya había planteado como principio básico de cualquier política educacional la necesidad de observar la dimensión internacional y global de la educación en cualquier nivel, en especial, el superior. En 1998, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París se planteó que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo, con la premisa de que los cambios que estaban operando en el mundo llevaban a una sociedad basada en el conocimiento, en la cual la educación

superior y la investigación se constituían en pilares para el desarrollo de los estados (Nardi, 2012).

La Declaración de Bolonia, de junio de 1999, inició el Proceso de Bolonia que constituyó una de las principales iniciativas de regionalización de la educación en base a articulaciones pluralistas de intereses nacionales que coadyuven a una integración regional. Los ministros de Educación de la Unión Europea, Turquía y Rusia firmaron este acuerdo que dio inicio a un proceso de convergencia para facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de las universidades a las demandas sociales. El objetivo final fue crear un Área Europea de la Educación Superior.

Una de las caras más visibles de este proceso es el proyecto Tuning, lanzado en mayo de 2001 en Bruselas, Bélgica, en el marco de la iniciativa Sócrates que, a su vez, apunta a desarrollar una “Europa del conocimiento” para dar respuesta a desafíos como promover la educación a lo largo de toda la vida, fomentar el acceso de todos a la educación o adquirir calificaciones y competencias reconocidas.

Tuning propone impulsar la convergencia de la educación superior a escala continental, desarrollar perfiles profesionales, determinar puntos de referencia para definir competencias genéricas y específicas de cada disciplina, facilitar la transparencia de estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y crear redes europeas y una estructura curricular modelo. (Muñoz y Sobrero, 2006)

Se definieron, en primer lugar, un círculo interno formado por unas cien universidades que participan en la implementación y el desarrollo del programa y uno externo, con instituciones interesadas pero sin participación directa. Las primeras fases fueron coordinadas por las universidades de Deusto (España) y Gröningen (Holanda).

La propuesta se expandió hasta Latinoamérica: a fines de octubre de 2003 la Comisión Europea aprobó el Proyecto Alfa Tuning América Latina, bajo la coordinación de la Universidad de Deusto, con la participación de 18 países de la región y con objetivos similares a los de la iniciativa europea. La iniciativa convocó a 62 instituciones de educación superior, elegidas por los ministerios de Educación en función de criterios

como excelencia nacional, capacidad de diálogo con otras universidades y peso significativo en el sistema: tamaño de la institución, trayectoria, credibilidad y autoridad académica. (Muñoz y Sobrero, 2006)

Otro proyecto desde el que se hizo un aporte a la convergencia latinoamericana en educación superior es el ALFA VertebrALCUE: promueve diferentes niveles de cooperación académica entre 32 universidades de 17 países de Latinoamérica y Europa (Fernández Lamarra y Albornoz, 2014).

### **Actualidad y futuro**

La Asociación Internacional de Universidades recomienda que las universidades deben tomar la iniciativa en materia de internacionalización y no ser receptoras exclusivas de las fuerzas externas de la globalización. Deben desempeñar un rol activo en la planificación, la creación y el desarrollo de propuestas que profundicen la presencia internacional de la universidad y que promuevan la formación de recursos profesionales idóneos para desempeñarse en el mundo actual. También sugiere que los programas de movilidad académica exitosos se tomen como modelo para ampliar los flujos de intercambio (Nardi, 2012).

Uwe Brandenburg y Hans de Wit (2010) definen la era actual como “el fin de la internacionalización” y cuestionan el axioma que indica que una educación superior exitosa requiere necesariamente de un compromiso de internacionalización. La manera errónea en que los países y las instituciones de educación superior interpretan su significado produce implicaciones negativas, vinculadas al neoliberalismo dentro del discurso socioeconómico, indican los expertos.

Altbach y Knight (2006) afirman que la academia del siglo XXI es de naturaleza internacional, aunque advierten que algunas tendencias son ambiguas. Señalan una ralentización en el número de estudiantes extranjeros en países huéspedes, como Australia o Estados Unidos.

Entre las incertidumbres que pueden afectar el fenómeno de la IES en los próximos años enumeran aspectos políticos, como el terrorismo, las restricciones de visado que está imponiendo Estados Unidos a diferentes países o los temores que experimentan los

propios estudiantes a la hora de cruzar las fronteras. Otras razones que pueden desmotivar la IES son los costos de los estudios, la expansión de la capacidad local en cada país para satisfacer la creciente demanda o la internacionalización del currículo, que tiende a armonizarse en el ámbito mundial mostrando un desplazamiento hacia los modelos desarrollados en Estados Unidos y otros países desarrollados. También las facilidades que ofrece la tecnología con soluciones de *e-learning* y otros métodos de educación a distancia atentan contra el traslado físico de los estudiantes. Por último, cabe mencionar las dificultades experimentadas por muchas universidades para certificar y garantizar la calidad de sus programas internacionales.

Según Altbach y De Wit (2015), el actual clima mundial afectará inevitablemente a la educación superior internacional. El aumento de los conflictos nacionalistas, religiosos e ideológicos desafía las ideas originales de cooperación e intercambio internacionales en la educación superior como promotores de la paz y la comprensión mutua y del compromiso mundial, señalan.

Estos mismos autores proponen aprender de los errores del siglo XX para evitar que los conflictos globales cada vez más extendidos, basados en el fundamentalismo religioso, el resurgimiento del nacionalismo y otros desafíos, perjudiquen los avances logrados en la cooperación internacional en materia de educación superior.

En 2014-15 (Egron-Polak y otros, 2010), el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) realizó un estudio sobre IES para el Parlamento Europeo. Participaron de este proyecto la Asociación Internacional de Universidades (IAU) y la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE), que involucró información de diecisiete países, diez de ellos de Europa, e identificó diez tendencias claves en las actuales estrategias de internacionalización: (i) Importancia creciente de la internacionalización con una mayor variedad de actividades y enfoques, nuevas estrategias y aspiraciones nacionales. (ii) Aumento de las estrategias institucionales para la internacionalización aunque también de los riesgos de homogeneización y de la focalización en resultados cuantitativos. (iii) Desafío de financiamiento. (iv) Mayor generación de ingresos mediante la internacionalización. (v) Presiones competitivas de la globalización, con creciente convergencia de aspiraciones, no aún acciones. (vi) Evidente movimiento desde sólo cooperación a más competencia. (vii)

Regionalización emergente, con Europa considerada como un ejemplo. (viii) Cifras que suben en todos los ámbitos, aunque con desafío de cantidad versus calidad. (ix) Falta de datos para la realización de análisis comparativos y para la toma de decisiones. (x) Los principales aspectos de interés son la internacionalización del plan de estudios, la educación transnacional y el aprendizaje digital.

La internacionalización se está incorporando tanto a nivel nacional como institucional en la mayoría de los países del mundo. La retórica enuncia políticas más globales y estratégicas para la IES, pero en realidad, en muchos casos, queda un largo camino por recorrer. Incluso en Europa, vista en todo el mundo como un caso de mejores prácticas en la materia, resta mucho por hacer.

La mayoría de las estrategias nacionales sigue centrándose en la movilidad, en la generación de ingresos económicos a corto o a largo plazo, en el reclutamiento o la formación de estudiantes y académicos con talento, en la reputación y en la visibilidad internacional. Esto implica que se necesitan más esfuerzos para incorporar estos enfoques en estrategias más amplias, en las que se preste más atención a la internacionalización de la currícula y de los resultados del aprendizaje como medio para mejorar la calidad de la educación y la investigación.

### **El estado del arte en el mundo**

Prácticamente en todos los países del mundo pueden encontrarse iniciativas destinadas a fomentar la internacionalización de la educación superior. Los países desarrollados, en especial las grandes naciones anglófonas, y los países importantes de la Unión Europeo concentran buena parte de la oferta. La demanda proviene principalmente de los territorios con ingresos medios de Latinoamérica y Asia y, un escalón por debajo, del conjunto de naciones más pobres (Altbach y Knight, 2006).

En Estados Unidos, las grandes universidades llevan muchos años, en algunos casos más de un siglo, ofreciendo programas internacionales para proporcionar a sus estudiantes locales una perspectiva internacional y transcultural y para mejorar el plan de estudios. Estas iniciativas incluyen experiencias de estudio en el extranjero, internacionalización del currículo y apoyos financieros para que alumnos de otros países

estudien en el campus. Las instituciones que las llevan a cabo tienden a ser prestigiosas y elitistas (Altbach y Knight, 2006).

Por el lado de Europa, hace más de dos décadas que la Unión Europea impulsó la internacionalización académica, con el propósito inicial de que los estudiantes pudiesen desarrollar actividades y experiencias en cualquier otro país miembro. Programas como Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) lograron gran difusión y mucho financiamiento. El Proceso de Bolonia apuntó a armonizar los diferentes sistemas académicos para que los diplomas otorgados en cualquier país de la UE fuesen compatibles; los créditos, transferibles y las calificaciones, iguales. Europa también realizó importantes esfuerzos para difundir los programas internacionales de ese continente en otras partes del mundo, como Latinoamérica y Asia-Pacífico (Altbach y Knight, 2006).

Los países en vías de desarrollo suelen recibir un número significativo de estudiantes internacionales, aunque la proporción respecto del flujo mundial total continúa siendo baja. India, Filipinas y Malasia, por ejemplo, se posicionan como países receptores importantes (Altbach y Knight, 2006).

En los últimos años, se manifestaron desarrollos diversos en Oriente Medio, como las universidades creadas en Arabia Saudita o en Emiratos Árabes Unidos gracias al apoyo de instituciones e inversiones del exterior, entre ellas la Universidad Privada Prince Sultan, de la que participaron la Universidad de Arizona de Estados Unidos y la UNESCO. Ya en la región de Asia-Pacífico, Vietnam, Tailandia y Singapur se muestran como dinámicos centros de actividad para la aparición de campus satélite de inversión totalmente extranjera, al tiempo que aumentan las asociaciones activas entre universidades locales y las del exterior.

En África, durante el período de la dominación, el único acceso a la educación superior era a partir de viajar al extranjero y asistir a alguna de las universidades de la potencia colonial. Hoy es la región menos afectada por iniciativas internacionales y transfronterizas, pero aún así se nota ya una incipiente actividad. Sudáfrica es la excepción continental, aunque experimentó un retroceso en su oferta debido a cambios



regulatorios y a controles más estrictos implementados a mediados de la primera década de este siglo.

### **El caso puntual de Latinoamérica**

El análisis de la IES en Latinoamérica está teñido de la controversia entre la postura hegemónica y la no-hegemónica. Si bien este trabajo no abraza esta divergencia, se describen aquí las diversas posturas.

Los autores que pregonan lo hegemónico versus lo no-hegemónico parten de la premisa de que los principales trabajos escritos sobre la internacionalización de la educación superior durante la década del '90 y los inicios del nuevo siglo, es decir, en la época en que el concepto creció exponencialmente como tema de estudio, son de autores canadienses, europeos y estadounidenses, con una presencia baja o casi nula de latinoamericanos, lo que habría traído aparejado que la internacionalización de las universidades de la región estuviera signada por la visión de la cooperación internacional promulgada por Estados Unidos o Canadá y por el Proceso de Bolonia (Taborga y otros, 2013).

En Araya (2015) se plantean tres tendencias de internacionalización de acuerdo a los modelos de regionalismo: una en línea con la tendencia mundial hegemónica sin cuestionarla, llamada “internacionalización de statu quo”; una que se acerca a la tendencia mundial pero cuestiona algunos de sus aspectos, denominada “internacionalización revisionista” y una en franca crítica a la tendencia hegemónica, la “internacionalización rupturista”.

Recién promediando la primera década de esta centuria aparece un abordaje latinoamericano de la internacionalización, con autores como Gacel Ávila de México, Jaramillo de Colombia, Brunner de Chile, Yarzabal de Uruguay o Beneitone y Theiler, de Argentina. Taborga y otros destacan la investigación sobre Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) realizada por Gacel Ávila (2009), donde apunta contra la definición clásica de Knight emitida en 1994: sostiene que se trata de una formulación de la internacionalización en el ámbito institucional, cuya principal dificultad es su neutralidad e imprecisión. Además, agrega, no explicita fundamentos ni razones aplicables a casos particulares. Yarzabal (2005) también debate a Knight quien, según

este autor, no presenta un objetivo estratégico sobre el proceso de internacionalización, presentado como un fin en sí mismo, cuando en varios países, principalmente europeos, es visto como un medio para llevar adelante una estrategia de desarrollo, argumenta.

Es Schoorman (1999) quien presenta una posición más política y define la internacionalización como un proceso contra-hegemónico, según el cual las universidades apelan a los vínculos internacionales como respuesta a los principales escollos que genera la globalización. Beneitone (2008) también considera que la internacionalización es una respuesta del mundo académico frente a la globalización. Según el autor, la universidad se apropia de los valores positivos de la globalización que trascienden la mercantilización, la competitividad y las desigualdades, y se perfila en favor de la construcción de una sociedad del conocimiento apoyada por una cooperación solidaria, horizontal, que propicia pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad. Esta es la línea de pensamiento que sigue el presente trabajo y es el espíritu con el que fue redactado el Estatuto Universitario de la UBA, tal como se expondrá en el capítulo 6.

Quienes critican la internacionalización hegemónica la definen como aquella que está incentivada por agentes exógenos: proyectos, actores e intereses extra-regionales. Se genera con fines de lucro y prima la racionalidad económica. Como tal, sigue la lógica de mercado y está orientada por las agendas que fijan los organismos internacionales. En esta visión, se considera clave la participación de los organismos financieros internacionales, en especial a partir de la década del '90, cuando entidades como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Unesco apoyaron programas educativos bajo el paraguas discursivo de la necesidad de modernizar la educación.

Los investigadores que dan apoyo a la teoría de la internacionalización hegemónica versus la no hegemónica enfatizan en que estos agentes de cooperación brindaron soluciones estándares a problemas complejos y no contemplaron ni la heterogeneidad regional ni las condiciones locales (Sebastián, 2004). Jiménez Ortiz (2011) enfatiza que desde el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, los organismos internacionales apostaron a una integración de los países latinoamericanos al sistema mundial, pero a partir de intereses de potencias militares, corporaciones empresariales y oligarquías

financieras capitalistas. Así, las reformas de la educación superior en los '90 habrían formado parte del Consenso de Washington, un proyecto político impulsado por funcionarios y organizaciones de los países desarrollados que ofrecía a los estados de la región que aceptaban las reformas una asistencia técnica y financiera brindada por Agencias Internacionales que, en una suerte de círculo vicioso, lograban incrementar así su capacidad de control y su poder para definir las políticas internas de las entidades educativas.

Según Yarzabal (2005) en el mundo angloparlante predomina en la internacionalización de la educación superior una orientación mercantil sostenida por las políticas de la Organización Mundial del Comercio, consistentes en la organización de un mercado mundial de bienes y servicios, la liberalización del comercio de servicios y la catalogación de la educación superior como un servicio comercial.

La inclusión del sector educación dentro del GATS (General Agreement on Trade in Services o Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) de la OMC, lo que proporcionó los parámetros para el comercio internacional en este segmento, reavivó la polémica.

El marco de referencia del GATS abarca cuatro modalidades. La primera, la oferta transfronteriza, que incluye la educación mediante sistemas electrónicos (conocidos como *e-learning*) y la implantación de carreras y grados como franquicias. No implica necesariamente movilidad de ninguna de las partes. La segunda modalidad es la de consumo en el extranjero, es decir, el esquema característico por el cual los estudiantes se trasladan de su país de origen. El tercer formato es el de presencia comercial: el proveedor se establece en otro país para ofrecer su servicio. Aquí aparecen los campus satélite y las asociaciones con instituciones locales. Por último, la modalidad de presencia de personas: profesores, investigadores y otros individuos que viajan de forma temporal para proveer servicios en el extranjero (OCDE, 2004a: 35).

El rechazo no se hizo esperar. “Los rectores y académicos iberoamericanos aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a

la comunidad universitaria y a la sociedad en general, sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del GATS de la OMC”, se lee en la Carta de Porto Alegre, firmada en esa ciudad brasileña el 26 de abril de 2002, en el marco de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales. Al año siguiente, durante la IV Cumbre Iberoamericana, enfatizaron en “pedir a los gobiernos no comprometer los servicios educativos en los acuerdos concretados en el marco del ACGS y en los casos en que ya lo hayan hecho, revertir esa decisión. Reafirmar el carácter de bien público de la educación superior y propiciar el más amplio debate y la investigación permanente sobre estos temas y sus impactos.

Didou Aupetit (2005) indica que la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) fue la entidad más activa a la hora de demostrar el repudio.

Según estos mismos autores, la internacionalización no-hegemónica, por el contrario, es estimulada por factores endógenos, como una planificación orientada por organismos nacionales y regionales. Es de tipo solidaria y se construye a partir de lazos de cooperación internacional.

En 2008, la Declaración Regional de Educación Superior de América latina y el Caribe se direccionó en ese sentido y especificó la importancia de construir un espacio propio de educación superior que contribuya a la integración regional, a partir del trabajo en aspectos como profundización de la dimensión cultural; desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales, utilización de recursos humanos para crear sinergias a escala regional, superar las brechas de conocimiento, capacidades culturales y técnicas, consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo y la creación de competencias para conectar el mundo de la producción, el trabajo y la vida social.

“La internacionalización no-hegemónica se transforma en contra-hegemónica en la medida que encuentra instrumentos para la acción en pos de fomentar características de internacionalización diferentes a las tendencias dominantes a nivel internacional en forma planificada”, dice Oregioni (2016: 117).

El abordaje de un estilo u otro surgen de aspectos políticos y de tensiones entre agentes, actores, percepciones e intereses que inciden en la orientación elegida. Las principales críticas al concepto de internacionalización hegemónica son (Oregioni, 2016): (i) El pensamiento hegemónico se fortalece a partir de desplazar lo nacional y lo regional hacia lo global, que se analiza al margen de las relaciones de poder históricas en el contexto internacional. (ii) No se cuestionan las relaciones de poder entre centros y periferias del conocimiento. (iii) El conocimiento se plantea como “universal” y “neutral” a las sociedades de origen. (iv) Se analizan los vínculos internacionales en términos cuantitativos más que cualitativos. (v) Forma parte de un discurso tecnocrático, que presenta al conocimiento en términos de atraso o modernidad. (vi) Liga la transnacionalización de la educación superior a fines mercantiles y la presenta como un servicio. (vii) Genera tensiones entre los aspectos socio-cognitivos y político-institucionales en la internacionalización universitaria. (viii) Los parámetros de éxito se basan en rankings internacionales, en los que las universidades son comparables independientemente del contexto en el que se desarrollan.

Otra “acusación” hacia la internacionalización denominada “hegemónica” es que fomenta la homogeneización o hibridación de la cultura.

Otro término controversial en Latinoamérica es el de “cooperación internacional”. En la región se utiliza para implicar la existencia de financiación o apoyo de un cuerpo bilateral o multilateral para diferentes propósitos de la educación superior, como construcción de capacidad institucional, desarrollo de recursos humanos o movilidad académica. Los países donantes suelen referirse a esto como “cooperación internacional de desarrollo”, mientras que los beneficiarios se limitan a “cooperación internacional”. (Knight, 2005)

La cooperación vertical suele describir relaciones donante-receptor. El desarrollo se orienta hacia ayuda o asistencia. La horizontal refleja un beneficio mutuo, una asociación. En los últimos tiempos se ve un giro hacia el desarrollo de políticas y programas de cooperación horizontal que suele incluir un país desarrollado y uno emergente. También se visualiza un incremento en la colaboración entre países en vías de desarrollo, que suele definirse como “cooperación sur-sur”.

Sebastián (2004) define cooperación internacional como un conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, y a través de múltiples modalidades implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo.

Tobin (2015) distingue entre “internacionalización” y “cooperación internacional” cuando afirma que este último concepto refiere a acciones que implican un beneficio mutuo para los cooperantes, situación que, asegura, “no pareciera estar presente o implícito en el concepto de la internacionalización”. Además, la cooperación internacional supone la coordinación de políticas y que todos quienes hayan participado del proceso culminen habiendo obtenido mayores réditos que si hubieran encarado una iniciativa similar de manera aislada. También enfoca en beneficios de largo plazo, alejándose así de la búsqueda de resultados inmediatos. Beneitone (2014) habla de coexistencia pacífica entre ambos mundos y señala que así como el eje de la internacionalización está puesto en la institución como actor mientras que la cooperación pareciera estar centrada en la relación entre actores.

Más allá de las controversias y a pesar de que el riesgo de fuga de cerebros sigue siendo una preocupación importante en ciertas partes del mundo, algunos países utilizan la movilidad de estudiantes internacionales para desarrollar sus capacidades y recursos en el campo de la educación superior. Los gobiernos y las instituciones están creando vínculos formales con los estudiantes prometedores de sus propias diásporas para promover la circulación de cerebros. El flujo desigual de talentos a nivel mundial siempre será un problema, es cierto, pero algunos de los efectos más perjudiciales pueden ser mitigados en el largo plazo, precisamente a través del desarrollo de capacidades y ofertas de internacionalización.

Tal como propone Qiang (2003), la internacionalización de la educación superior debe ser vista como una de las formas en que un país responde al impacto de la globalización, pero respetando al mismo tiempo la individualidad de la nación. Es la historia de cada país, su cultura, sus recursos y sus prioridades lo que propicia la forma en que se

relaciona con otras naciones. Un proceso adecuado de internacionalización respeta la identidad nacional.

Un juego de equilibrio entre aspiraciones internacionales, necesidades locales y recursos institucionales. Una vez más, las métricas se constituyen en un eje fundamental, incluso para romper con la dicotomía entre lo hegemónico y lo no-hegemónico, ya que permiten evaluar con criterios objetivos quién se está beneficiando y en qué medida de las iniciativas de internacionalización.

### **Desarrollo de IES en la región**

Independientemente de las posturas explicadas, a nivel regional existen mecanismos de acreditación de calidad. Se trata de entidades que garantizan el reconocimiento de los estudios realizados en otros países. Así como en la Unión Europea funciona la European Association for Quality Assurance in Higher Education, en Latinoamérica se creó en 1998 el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA), que a partir de 2007 fue reemplazado por el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Mercosur (ARCU-SUR), del que Argentina participa activamente, junto con Brasil, Uruguay, Paraguay y Bolivia. Además, desde 2003 existe la Red Iberoamericana para la Acreditación de Calidad en la Educación Superior.

El MEXA buscó acreditar el reconocimiento de títulos entre países miembros y asociados del Mercosur, de acuerdo a la legislación vigente en cada país y a parámetros de calidad comunes a las diferentes carreras incluidas en el mecanismo: Agronomía, Medicina e Ingeniería. Evaluado en 2006 durante la XXXI Reunión de Ministros de Educación celebrada en Belo Horizonte, Brasil, se concluyó que el MEXA resultó una experiencia acertada.

A fines de 2007, en el trigésimo tercer encuentro de ministros de Educación, se estableció la creación de ARCU-SUR como entidad certificadora, entendiendo la certificación como el resultado del proceso de evaluación mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado y se establece que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.

La acreditación, además, permite participar en programas como MARCA (Movilidad Académica Regional en Carreras Acreditadas), iniciado en 2006, coordinado por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior y asociado en principio a MEXA, que apunta a desarrollar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y coordinadores de las carreras de grado que participan en la acreditación regional.

Así, a través de estos mecanismos, se apuntala el reconocimiento de estudios entre los países miembros del Mercosur en cualquiera de los dos actos administrativos relacionados, la reválida o convalidación (otorga validez a estudios completos efectuados en el exterior con fines académicos) o la equivalencia (reconoce estudios parciales realizados en otro país).

También se conformaron redes universitarias, como el Consejo Universitario Interamericano (CUIB), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación COLUMBUS, el Grupo Montevideo (integrado por universidades de Brasil, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay), la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) y la International Association of Universities.

Por otra parte, se fomentaron programas en capacitación e investigación como el UNITWIN (University Twinning and Networking Scheme, Plan de Interconexión de Universidades) y de Cátedras UNESCO desde 1992, de las que se abrieron en Argentina en diversos temas, como ética y política, desarrollo sustentable, filosofía, biofísica, derechos humanos, turismo cultural, educación para la paz y la comprensión internacional (Fernández Lamarra y Albornoz, 2014).

Sin embargo, queda mucho camino por recorrer. Alma Maldonado-Maldonado en Rumbley y otros (2012:20), explica que “una de las características más llamativas de las instituciones de educación superior latinoamericanas es su sentido de identidad”. Esto es producto de una serie de acontecimientos socio-históricos, como el movimiento de reforma que tuvo lugar en Córdoba, Argentina, en 1918, sobre el que habrá más detalles en el próximo capítulo y los posteriores movimientos estudiantiles e intelectuales.



La autora sostiene que la construcción de una identidad regional era un aspecto clave de la agenda y que la internacionalización es evidente en tres áreas clave: la movilidad de los estudiantes, las actividades educativas transfronterizas y la creación y colaboración de redes. En el primero de los ítems existe no obstante una gran asimetría: es mucho mayor el número de estudiantes latinoamericanos que van al extranjero que la cifra que hace el camino inverso.

“El principal reto para las instituciones de educación superior latinoamericanas parece ser el de avanzar hacia un compromiso más profundo con la economía basada en el conocimiento, en lugar de permanecer en el nivel más tradicional de hacerse cada vez más internacional mediante mecanismos tales como la promoción de movilidad académica, participación de proveedores transfronterizos y colaboraciones y redes interuniversitarias” (Rumbley y otros, 2012:20).

Por su parte, Jocelyne Gacel-Ávila, en Deardorff y otros (2012), sostiene que los sistemas de educación superior de la región siguen enfrentándose a problemas no resueltos en términos de acceso, equidad, calidad y relevancia, lo que hace que el potencial de la IES no se haya podido explorar por completo.

La autora aporta datos como que la matriculación en estudios de posgrado en la región asciende a sólo el 4,2% de la población estudiantil total, que en varias áreas de estudio, especialmente en los campos científicos, que la tasa de movilidad estudiantil es una de las más bajas del mundo (6%), que faltan los programas de doctorado y que la inscripción en los estudios de doctorado es mínima: apenas el 1% de la matrícula en países como Argentina, Brasil y México. También asegura que América Latina tiene unos de los niveles de apoyo gubernamental más bajos del mundo y que la falta de dominio del idioma extranjero en estudiantes y profesores dificulta las oportunidades de movilidad en el extranjero, así como la participación en proyectos cooperativos. La región alberga sólo 1,9% de estudiantes extranjeros, la mayoría proveniente de algún otro punto de Latinoamérica. “La falta de flexibilidad curricular, rasgo del modelo educativo latinoamericano, es sin duda un obstáculo para la internacionalización del currículo”, afirma.

## **Conclusiones del capítulo**

La curiosidad por el conocimiento hizo que desde el origen de las universidades hayan existido movimientos transfronterizos. Estas iniciativas se han ido modificando a lo largo de los años y las geografías, adaptándose a las necesidades puntuales de las sociedades a las que eran dirigidas y a la visión de las universidades que las implementaron.

Si bien en Latinoamérica se ven cada vez más programas de internacionalización, aún queda mucho camino por recorrer: aún quedan muchos obstáculos institucionales, ideológicos y orgánicos que es necesario resolver.

Sin embargo, para poder romper con esas barreras históricas y culturales, es necesario que las universidades encuentren las motivaciones adecuadas para poder lanzar programas de IES atractivos.

## **Capítulo 3. Internacionalización: motivaciones y barreras**

### **Introducción al capítulo**

¿Qué motiva a una universidad a definir una estrategia determinada de IES? ¿Suele estar guiada por las razones correctas? ¿Existe una única motivación para implementar un programa de IES? ¿De qué manera el contexto social, político, económico y cultural de cada país influye en las decisiones que se tomen?

El objetivo de este capítulo es, precisamente, buscar respuestas a estas preguntas. Se analizan los diferentes fundamentos para la internacionalización, incluyendo las razones nacionales, es decir, que producirán un efecto en la nación en su conjunto, y las institucionales, en otras palabras, las relacionadas con una búsqueda propia de la universidad.

Más allá de las divergencias entre los diferentes autores, que quedarán expresadas en las páginas siguientes, se identifican básicamente cuatro grandes bases de motivación para el desarrollo de una estrategia de IES, que no son mutuamente excluyentes: la política, la económica, la sociocultural y la académica.

Luego se pone el foco en que no cualquier estrategia de internacionalización es adecuada para cualquier momento ni para cualquier universidad: es necesario que exista un equilibrio con los valores institucionales, que se haya llevado a cabo un adecuado análisis de los riesgos involucrados –si el riesgo es mayor que el beneficio, implementar la estrategia de IES e invertir en ella a lo largo del tiempo podría constituirse en una trampa- y, en caso de que se trate de una iniciativa innovadora, cuidar que se efectúe a través de un proceso de innovación responsable.

### **Fundamentos para la internacionalización**

Las razones por las cuales una universidad decide establecer una estrategia de internacionalización suelen ser múltiples, no necesariamente absolutas ni mutuamente excluyentes.

Aigner, Nelson y Stimpfl (1992) identifican tres razones principales: (i) interés por la seguridad internacional; (ii) mantenimiento de la competitividad económica; (iii) el fomento de la comprensión humana entre las naciones.

Scott (1992), por su parte, detecta siete imperativos: competitividad económica, interdependencia ambiental, aumento de la diversidad étnica y religiosa de las comunidades locales, realidad de que muchos ciudadanos trabajan para empresas extranjeras, influencia del comercio internacional en las pequeñas empresas, que los graduados universitarios supervisarán o serán supervisados por personas de diferentes grupos raciales y étnicos y la seguridad nacional y las relaciones pacíficas entre las naciones.

Warner (1992) definió tres modelos para captar los diversos enfoques de la internacionalización de una universidad. En el competitivo, la introducción de contenidos internacionales en los currículos y otros elementos de la vida en el campus es principalmente un medio para hacer que los estudiantes, la institución y el país sean más competitivos en el mercado económico global. En el liberal, el objetivo primario de la internacionalización es el autodesarrollo en un mundo cambiante. Se busca que los estudiantes puedan participar en un mundo interdependiente, reducir sus prejuicios y generar comprensión mutua y cooperación para resolver problemas globales. Por último, el de transformación social sugiere que el objetivo más importante es dar a los estudiantes una conciencia profunda de las cuestiones internacionales e interculturales relacionadas con la equidad y la justicia y darles las herramientas para trabajar activa y críticamente hacia la transformación social.

Davies (1992) lo vincula con la escasez financiera, el surgimiento del emprendimiento académico y el compromiso filosófico con las perspectivas interculturales en el avance y la difusión del conocimiento. Mientras tanto, Johnston y Edelstein (1993), consideran que el argumento dominante es que la IES asegurará la competitividad económica de una nación.

Knight (1997), por su parte, identificó cuatro grandes bases de motivación para el desarrollo de una estrategia de internacionalización de la educación superior: la política, la económica, la sociocultural y la académica. La autora especifica que no son

mutuamente excluyentes, que el peso específico de cada una varía de acuerdo a cada país y a cada región y que la motivación predominante se modifica con el paso del tiempo. De hecho, si bien en este momento las bases económicas son las preponderantes, se ve una creciente importancia de las académicas (alianzas estratégicas, estatus de la universidad).

La política se apoya en razones de política exterior, seguridad nacional, asistencia técnica, paz y entendimiento mutuo, identidad nacional e identidad regional. La económica, en crecimiento económico y competitividad, evolución del mercado laboral e incentivos financieros. La sociocultural, en aspectos de identidad cultural nacional, entendimiento intercultural, desarrollo ciudadano y desarrollo social y comunitario. La académica, en extensión del horizonte académico, creación de instituciones, perfil y estado social, mejora de calidad, estándares internacionales o dimensión internacional de la investigación y la enseñanza (Knight, 2004).

El punto de vista político se vuelve más relevante desde la perspectiva nacional que de la institucional. En la era actual de la globalización, la supervivencia de las identidades culturales nacionales está amenazada. Las naciones pequeñas o en vías de desarrollo señalan continuamente el riesgo que sufren de homogeneización cultural.

Sin embargo, si la internacionalización se interpretara como una respuesta al sesgo desnacionalizador de la globalización, entonces algunos países podrían aplicarla como un mecanismo para, precisamente, fortalecer y promover su identidad nacional. Por esta razón el aspecto político tiene peso en el ámbito nacional.

Del mismo modo, los intercambios culturales, científicos y educativos internacionales suelen justificarse como un medio para mantener activas las relaciones diplomáticas.

“No obstante, se acentúa la tendencia a considerar a la educación como un producto de exportación y no como un convenio cultural. Dado que la masificación de la educación superior crece a una tasa exponencial, tanto los países pequeños como los grandes manifiestan su profundo interés en que la exportación de los productos y servicios educativos forme parte sustancial de su política exterior”, apunta Knight (1994).

Como consecuencia de este cambio se inserta la razón económica: los lazos entre la internacionalización de la educación superior y desarrollo económico y tecnológico son cada vez más estrechos. Es que el conocimiento juega un papel cada vez más relevante en la competitividad de los países.

La dimensión económica también gana importancia en el interior de las instituciones. Recortes o limitaciones presupuestarias y la racionalización de sistemas de educación superior llevaron a las instituciones a conseguir fuentes alternativas de financiamiento. “Muchas han puesto los ojos en los mercados internacionales para exportar sus productos y servicios, actividad importante que genera utilidades”, afirma Knight.

El debate está a la orden del día: ¿Contribuye esto a la internacionalización real de la educación superior o solo es una estrategia para incrementar el presupuesto operativo? Por eso, dice Knight, es fundamental “que la institución tenga claro y explicité sus razones para la internacionalización y que garantice la congruencia de objetivos, prioridades y estrategias con la razón aducida”.

Respecto de la dimensión académica, es la “natural”, la que se vincula con la historia y la evolución de las casas de estudio. La movilidad de profesionales y de estudiantes, como ya se ha mencionado, existe desde hace cientos de años. Sin embargo, en la actualidad aparecen preocupaciones respecto de la uniformidad que podría resultar de un excesivo énfasis en la internacionalización.

“Con todo rigor puede debatirse si la internacionalización es un fin en sí misma, como a menudo se argumenta, o un medio: el mejoramiento de la calidad en la educación. Se presupone que al aumentar la dimensión internacional de la enseñanza, la investigación y el servicio se agrega valor a la calidad de los sistemas de educación superior. Esta premisa se basa con toda claridad en el supuesto de que la internacionalización es nodal para la misión de la institución y no una tarea marginal”, sugiere Knight.

Por último, la razón sociocultural es la que menos repercusión tiene, aunque cobra fuerza entre las naciones que consideran a la internacionalización como una manera de respetar la diversidad cultural y contrarrestar el efecto homogeneizador de la globalización.

“Muchos académicos opinan que la preparación de egresados con una base sólida de conocimientos, relaciones y comunicaciones interculturales es una de las razones más poderosas para internacionalizar la experiencia de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes en los programas de licenciatura y posgrado. De hecho, muchos argumentarían que la atención a las relaciones interculturales debe comenzar mucho antes del nivel terciario de la educación”, concluye Knight. En esta dimensión, el foco está puesto en el desarrollo del individuo, sea estudiante o profesor.

Estas cuatro bases están cada vez más entrelazadas y que se visualiza como tendencia transformaciones internas dentro de cada categoría. De hecho, los límites entre las categorías estarían desapareciendo a partir de la integración de razones fundamentales de nivel nacional e institucional, cada vez más importantes (Knight, 2004). Sobre las últimas, pesan numerosos factores, entre ellos la misión de la universidad, su población estudiantil, el perfil de los profesores, la ubicación geográfica, las fuentes de financiamiento o el presupuesto disponible. Las principales razones fundamentales a nivel nacional son el desarrollo de recursos humanos, las alianzas estratégicas, la generación de ingresos y el fortalecimiento institucional.

El desarrollo de recursos humanos está impulsado por el avance de la economía del conocimiento, los cambios demográficos, una mayor movilidad de la fuerza de trabajo y el incremento de la provisión de servicios, el interés por reclutar estudiantes y profesionales de alto nivel de otros países está en auge.

Las alianzas estratégicas son tanto una razón fundamental como un medio o instrumento para impulsar la internacionalización. La movilidad internacional de estudiantes y académicos y la investigación de colaboración e iniciativas de educación se consideran formas productivas de desarrollar vínculos geopolíticos y relaciones económicas. Se ve un giro en el tema alianzas, de los propósitos culturales hacia los económicos.

En cuanto a la generación de ingresos, las oportunidades económicas a partir de ofertas educativas cobraron mayor importancia en los últimos años, entre ellas, arreglos de nuevas franquicias, ciudades universitarias extranjeras o satelitales, oferta de educación *online* y reclutamiento de estudiantes que pagan derechos. Para los países, esto

representa una forma de conseguir ingresos, ya sea de forma directa como indirecta. En el primer grupo se encuentran países como Gran Bretaña, Australia, Canadá o Estados Unidos que cobran cuotas muy altas para los estudiantes internacionales. En el segundo conjunto aparecen las cantidades de dinero que estudiantes, investigadores y profesores gastan en el país huésped mientras dura el proceso de movilidad (Altbach y Knight, 2006).

Respecto del fortalecimiento institucional, está relacionado con el hecho de que para construir nación, un país necesita una ciudadanía educada, capacitada y bien informada.

Las principales razones fundamentales a nivel institucional son la generación de ingresos, cobertura de la demanda y oferta de acceso, mejora de la reputación, mejora de la calidad, desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas e investigación.

Sobre la generación de ingresos, más instituciones piensan en las actividades de la internacionalización como una forma de generarlos. Es el caso de las universidades privadas, que persiguen fin de lucro. Pero tampoco están exentas las entidades públicas, presas de la restricción financiera oficial y de mayores costos operativos, todo en un ambiente de mayor responsabilidad y mayor competencia. Para estas últimas, algunos proyectos de internacionalización pueden convertirse en la llave para resolver problemas financieros. Altbach y Knight (2006:18) destacan que esto se ve especialmente en los países cuyos gobiernos recortaron el financiamiento público, tal como ocurrió en Australia y en Gran Bretaña, pero que también se ven muchas iniciativas en países en vías de desarrollo o de ingreso medio.

Respecto de la cobertura de la demanda y oferta de acceso, la masificación de la educación superior a nivel mundial llevó a que la proporción de jóvenes que emprenden estudios después de terminar la secundaria haya crecido de manera notoria. Así, aún en países en los que históricamente la matrícula fue baja, la demanda creció a puntos que la capacidad doméstica no puede satisfacer. Esto ocurre por ejemplo en India, China y buena parte de África. Esta motivación suele estar relacionada con la generación de ingresos.



En mejora de la reputación, cuenta el deseo de sobresalir mundialmente como institución internacional de alta calidad. El renombre atrae a los profesionales y estudiantes más brillantes. Del mismo modo, en términos de mejora de la calidad. Con frecuencia se expresa que la dimensión internacional contribuye a este objetivo y a incrementar la relevancia de la educación superior en relación con los estándares internacionales.

La internacionalización se utiliza para el desarrollo de recursos humanos y aumentar el entendimiento internacional e intercultural y los conocimientos de los estudiantes y del personal administrativo. Una mayor movilidad del mercado laboral y el aumento de la diversidad cultural de las comunidades y del lugar de trabajo requieren que estudiantes y académicos tengan una mejor comprensión y habilidades comprobadas para trabajar y vivir en un medio ambiente culturalmente diferente.

En cuanto a las alianzas estratégicas, en la última década aumentó de manera exponencial el número de acuerdos bilaterales o multilaterales. Con frecuencia las instituciones no pueden apoyar un gran número de acuerdos y por eso muchos están inactivos y existen solamente en el papel. A medida que se madura el proyecto de internacionalización, se hacen más esfuerzos para desarrollar alianzas estratégicas en las cuales se expresan propósitos y resultados esperados. Se tiende en estos momentos a la creación de redes, con acuerdos más claros y estratégicos aunque, en muchos casos, más difíciles de gestionar que los acuerdos bilaterales como consecuencia de su propia complejidad.

Por último, en términos de investigación, la colaboración internacional e interdisciplinaria es clave para resolver problemas globales relacionados con el medio ambiente, la salud y el crimen.

Altbach y Knight (2006) sostienen que existe un aspecto de la motivación para la internacionalización que suele ser dejado de lado en el debate de la internacionalización, a pesar de su relevancia: la decisión individual. A menudo se olvida, dicen, que los individuos son quienes toman la mayor parte de las decisiones clave y que pagan por ello. La mayor parte de los dos millones de estudiantes internacionales financian de

forma autónoma estos estudios. Ellos o su familia pagan por su trabajo académico, no los gobiernos, las instituciones académicas ni alguna que otra fuente filantrópica.

Los estudiantes son la fuente más grande de financiamiento para la educación internacional, concluye el trabajo.

### **Barreras para la internacionalización**

Así como existen diversas motivaciones que llevan al desarrollo de una estrategia de internacionalización, aparecen también diversas barreras.

Green (2007) las dividió entre institucionales e individuales. Las primeras aparecen cuando la internacionalización no está respaldada por la misión, las políticas y las estrategias de la institución y cuando existe escasez de recursos, falta de financiación, ausencia de incentivos para incluir el aprendizaje global en el plan de estudios y naturaleza fragmentada de los programas internacionales.

En el caso de las individuales, la propia Green aclara que incluyen la falta de interés de la facultad y los estudiantes, las actitudes negativas hacia la internacionalización, la falta de experiencias personales con otras culturas y lenguas y la incapacidad del profesorado para integrar el aprendizaje internacional o global en sus perspectivas disciplinarias.

Años antes, Ellingboe (1998) había destacado otras dos barreras importantes: el etnocentrismo académico y el conservadurismo. El primero, orientado específicamente hacia los Estados Unidos implica la falta de trabajos académicos extranjeros y otras perspectivas y percepciones de las naciones hacia la cultura americana en el currículo y las discusiones en clase. Respecto del conservadurismo, indica que los líderes institucionales y los profesores apoyan el *statu quo* y son reacios a cambiar.

### **Equilibrio con los valores institucionales**

Más allá de la motivación que le dé origen, el diseño y la implementación de estrategias de internacionalización permite fortalecer valores y principios propios de las universidades: (i) Compromiso para promover la libertad académica, la autonomía institucional y la responsabilidad social. (ii) Búsqueda de prácticas socialmente responsables a nivel local e internacional: equidad en materia de acceso y de éxito, no

discriminación, etc. (iii) Cumplimiento de normas reconocidas en términos de integridad científica y ética de la investigación. (iv) Colocación de los objetivos académicos en el centro de los esfuerzos de internacionalización: formación de los estudiantes, avance en la investigación, compromiso con la comunidad y abordaje de los problemas mundiales. (v) Fomento de la internacionalización de la currícula y de las actividades extracurriculares para que los estudiantes que no realizan experiencias de intercambio, que aún representan la gran mayoría, puedan beneficiarse de la internacionalización y adquirir competencias y habilidades. (vi) Participación en una oportunidad para crear comunidades internacionales de investigación, aprendizaje y prácticas para hacer frente a los desafíos globales. (vii) Afirmación de los beneficios mutuos, del respeto y de la equidad como base de cualquier asociación. (viii) Consideración y trato de los estudiantes y académicos internacionales de manera ética y respetuosa en todos los aspectos de su relación con la institución. (ix) Búsqueda de formas innovadoras de colaboración que superen las disparidades en términos de recursos y fortalezcan las capacidades humanas e institucionales entre las universidades. (x) Salvaguardia y promoción de la diversidad cultural y lingüística y respeto de las preocupaciones locales y de las prácticas cuando se trabaje en el extranjero. (xi) Evaluación constante de lo que las actividades de internacionalización producen en otras instituciones (sea intencional o no, lo positivo y lo negativo). (xii) Interacción entre instituciones de educación superior entre fronteras y culturas que respeta y promueve la diversidad<sup>3</sup>.

### **Riesgos relacionados con IES**

Es cierto que algunas de las consecuencias potencialmente negativas de la internacionalización son riesgos específicos para determinadas instituciones, la distribución desigual de los beneficios y las relaciones asimétricas de poder. El uso generalizado del inglés, una competencia global que disminuye la diversidad de modelos institucionales que sustentan una educación de calidad o el reclutamiento de estudiantes internacionales a gran escala, en ocasiones a través de prácticas cuestionables o poco éticas, lo que promueve la fuga de cerebros son algunos de los factores que opacan los beneficios que propone la IES.

---

<sup>3</sup> La enumeración está disponible en [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter\\_nacionalizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_Una\\_llamada\\_a\\_la\\_acci%C3%B3n\\_docx.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter_nacionalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_Una_llamada_a_la_acci%C3%B3n_docx.pdf)

Las métricas que se expondrán en los siguientes capítulos apuntan, precisamente, a evaluar el beneficio y a consolidar la mitigación de los riesgos asociados.

Por otra parte, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en julio de 2009 en la sede de la UNESCO en París detalla la responsabilidad de la educación superior en términos de internacionalización, regionalización y mundialización. Allí se especifica que la cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural.

Luego, que los establecimientos de todo el mundo deben contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.

Según IESALC (2009), las iniciativas conjuntas deberían contribuir a la creación de capacidades nacionales en todos los países participantes, con lo que se garantizaría la multiplicación de fuentes de investigación homólogas de alta calidad y la generación de conocimientos, a escala regional y mundial.

En el mismo encuentro se acordó que para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional. El documento llama a contrarrestar la acción de las “fábricas de diplomas”, prestatarios deshonestos o de baja calidad.

### **Innovación responsable en IES**

Se habla de “cambio” cuando una evolución representa una mejora gradual o un desarrollo en continuidad con el pasado. Por el contrario, se define como “innovación” cuando se incorpora un elemento nuevo, en la forma de una nueva dinámica, conocimiento o saber, que representa una discontinuidad con lo anterior (Owen y otros, 2013). En este sentido, podemos afirmar que la globalización promueve sobre la

universidad una serie transformaciones que se pueden caracterizar como innovación, más que como cambio. En ese contexto, atento a los riesgos implícitos y a la necesidad de cuidar los valores institucionales descritos en este mismo capítulo, es misión de la universidad establecer un esquema de innovación responsable.

La adaptación a un mundo cambiante es uno de los principales desafíos que enfrentan las organizaciones. La incertidumbre es un elemento más en las organizaciones complejas y su gestión una tarea esencial al intentar un balance entre estabilidad y flexibilidad y entre adaptabilidad y diferenciación.

El imperativo estratégico ante este desafío requiere el desarrollo de capacidades que permitan un flujo constante de innovación. Sin embargo, la innovación no ocurre por accidente o suerte: las organizaciones necesitan un enfoque estructurado y organizado para responder a dos cuestiones básicas: dónde y cómo es posible innovar (Owen y otros, 2013).

El problema es que innovar implica acertar un blanco en movimiento. El mundo está en constante cambio y enfrenta a las organizaciones con nuevas amenazas, nuevas tecnologías, nuevos mercados...

El proceso de innovación apunta a encontrar respuestas a las preguntas clave:

Instancia	Pregunta clave
Investigar	¿Cómo se pueden encontrar las oportunidades de innovación?
Seleccionar	¿Qué hacer y por qué?
Implementar	¿Cómo llevar las ideas a la práctica?
Capturar	¿Cómo obtener los beneficios?

No existe un modelo perfecto: cada organización lo define a través de un proceso de aprendizaje que consiste en probar nuevos comportamientos y mantener los que funcionan. Eventualmente, los nuevos esquemas de comportamiento repetidos y aprendidos se transforman en rutinas y se integran en la forma de medidas, procedimientos y normas, solo aplicables mientras sean útiles.

La innovación presenta cuatro dimensiones principales, cada una de las cuales puede ocurrir como innovación incremental, es decir, seguir haciendo lo mismo, pero mejor, o radical, en otras palabras, hacer algo diferente. La innovación en producto propone cambios en los productos o servicios que ofrece la organización. La innovación en proceso, cambios en la forma en que los productos o servicios son creados y entregados. La innovación en posición, cambios en el contexto en el cual los productos o servicios son ofrecidos. La innovación en paradigma, cambios en los modelos mentales que sustentan a la organización (Owen y otros, 2013b).

El siguiente gráfico presenta un modelo simple del marco de los esquemas de innovación en las organizaciones. El eje vertical se refiere a las actividades relacionadas (investigar, seleccionar e implementar) realizadas en pasos incrementales a cambios radicales. El eje horizontal se vincula a la complejidad del ambiente (la cantidad de elementos y su interacción). Crece a medida que lo hacen los desafíos y oportunidades.

<b>INNOVACIÓN</b> <b>Incremental</b> <b>Radical</b>	<b>Radical</b>	<b>Área 1</b>  <b>Prospección limitada</b>	<b>Área 4</b>  <b>Desarrollo</b>
	<b>Incremental</b>	<b>Área 2</b>  <b>Adaptación</b>	<b>Área 3</b>  <b>Reconfiguración</b>
		<b>Marco establecido</b>	<b>Marco nuevo</b>
		<b>COMPLEJIDAD</b>	

Se visualizan cuatro sectores:

Las áreas 1 y 2 son esencialmente el territorio de la innovación en el cual dominan actores estables con un desempeño probado. Disponen de rutinas bien armadas para la investigación y la selección. Explotan su espacio y expanden sus fronteras con trayectorias claves.

En las áreas 3 y 4 se presentan nuevos esquemas y los actores no pueden aplicar las reglas de juego conocidas. El espíritu emprendedor, la apertura y la flexibilidad son las fortalezas que permiten definir y reconfigurar los esquemas anteriores. La capacidad dinámica es esencial. El problema para los actores conservadores es que les resulta difícil abandonar sus propios enfoques y adoptar nuevos: existe cierta tendencia natural a reforzar los esquemas conocidos que se emplean, aunque las condiciones externas cambien.

Lamentablemente la innovación no sólo produce avances, conocimiento y valor agregado, sea económico o social, sino también dilemas o efectos no intencionados o no deseados. Es extenso el listado de “progresos” en innumerables disciplinas que provocaron tragedias y fallas por sus efectos no previstos. En sintonía con el concepto de “responsabilidad social” en las organizaciones se acuña el concepto de “innovación responsable”.

Se entiende por “responsabilidad social” la visión sobre las organizaciones que concibe el respeto a los valores éticos, a las personas, a las comunidades y al medioambiente como una estrategia integral que incrementa el valor y mejora su situación competitiva. Es la forma de gestión que se define por la relación ética y transparente con todos los actores con los cuales una organización se relaciona y por el establecimiento de metas compatibles con el desarrollo sustentable de la sociedad, con el objetivo de preservar recursos ambientales y culturales para generaciones futuras, respetar la diversidad y promover la reducción de las desigualdades sociales.

En esa línea, la “innovación responsable” (Owen y otros, 2013b) incorpora la incertidumbre como característica propia del progreso y define que toda organización al innovar responsablemente toma un compromiso colectivo y continuo de ser anticipatoria, reflexiva, deliberativa y receptiva.

“Anticipatoria” implica describir y analizar las consecuencias posibles y potencialmente no deseadas que puedan surgir, sean económicas, sociales o ambientales, con el apoyo de metodologías que incluyen proyección, técnicas de evaluación y desarrollo de

escenarios. Estos métodos sirven para reflexionar sobre los propósitos, las promesas y los posibles efectos de la innovación.

“Reflexiva” significa que es necesario analizar objetivos, motivaciones y potenciales consecuencias de lo conocido (incluidas las áreas de regulación, ética) y de lo que no se conoce: incertidumbres asociadas, riesgos, áreas de ignorancia, suposiciones, preguntas y dilemas.

“Deliberativa” expresa la necesidad de establecer procesos de diálogo, compromiso y debate para que los diversos grupos de interés puedan expresar visiones, propósitos, preguntas y dilemas. Esto permite la consideración de una amplia gama de perspectivas que pueden replantear cuestiones y la identificación de áreas de posible discusión y enfrentamientos. El diálogo es la acción correcta por razones de democracia, la equidad y la justicia.

“Receptiva” apela a que se debe utilizar este proceso colectivo de reflexión tanto para establecer la dirección como para influir en la posterior trayectoria y ritmo de la innovación, a través de un eficaz mecanismo de gobernanza participativa y anticipatoria. Es un proceso de aprendizaje adaptativo con capacidades dinámicas iterativo, inclusivo y abierto.

La innovación responsable es un proceso interactivo y transparente mediante el cual los actores sociales y los innovadores son mutuamente responsables en la aceptabilidad ética, la sustentabilidad y la conveniencia social del proceso de innovación y su productos comercializables, con el fin de permitir un adecuado avance científico y tecnológico en la sociedad.

### **Conclusiones del capítulo**

No cualquier iniciativa de internacionalización produce beneficios, como si fuese magia. Antes de desarrollarla, es imprescindible comprender cuáles son las motivaciones que tiene la universidad para llevarla a cabo, entender con qué tipo de apoyos cuenta –tanto internos como externos- y conocer a fondo los riesgos a los que se está sometiendo.



Iniciar un programa sin un análisis previo puede llevar a un callejón sin salida o producir un efecto negativo más importante que el beneficio potencial al que se aspiraba.

El recorrido llevado hasta aquí a lo largo del texto permite identificar sin confusiones qué significa realmente desarrollar una estrategia de IES, comprender la importancia del contexto a la hora de implementarla y conocer los fundamentos, las motivaciones y los riesgos relacionados con cada iniciativa en particular. En adelante, sin perder de vista todos estos conceptos, se analizará el caso puntual de lo ocurrido en la Argentina en materia de IES.

## **Capítulo 4. Internacionalización en la UBA y en la FCE**

### **Introducción al capítulo**

Recién a fines de la década del '80 la internacionalización de la educación superior tomó rasgo institucional en el ámbito de la UBA. Desde entonces, ha tendido hacia un crecimiento sutil hasta la instauración, en 2010, de la Secretaría de Relaciones Internacionales, demostración institucional de que la temática estaba cobrando mayor importancia para la universidad.

En el marco de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), existe una Secretaría de Relaciones Institucionales desde 2006, aunque el mayor impulso inicia en 2014, cuando se introdujeron modificaciones que daban carácter de eje de gestión a la internacionalización, para lo cual se dotó a la Oficina de Relaciones Institucionales (ORI) de recursos y personal.

A lo largo de este capítulo se realiza un breve recorrido por las iniciativas históricas llevadas a cabo en el marco de la UBA y, más específicamente, en el de la FCE.

### **Una mirada sobre la UBA y la reforma universitaria**

Las universidades se clasifican en tres modelos: (i) el humboldtiano, de origen alemán, es un esquema de universidad pública en el que la investigación y la docencia van juntas (ii) el napoleónico, de origen francés, que si bien también es público tiene características profesionalistas y surge a partir de la necesidad de preparar a una burguesía que se posiciona como ámbito de decisión, por lo que forma, básicamente, empleados públicos, y (iii) la británica, inspirada en el desarrollo de las ideas liberales.

La UBA, si bien toma elementos de los tres, está fuertemente inspirada en el primer esquema y toma lo mejor del concepto de universidad pública: la que ofrece acceso universal y apunta a construir un modelo de país vinculando el sector privado, la investigación y el conocimiento. En este modelo, la transferencia está en su propia esencia.

La Universidad de Buenos Aires (UBA), fundada en 1821, es una de las casas de estudio más antiguas de América y la universidad pública más grande del país: 13

facultades, 96 carreras, cinco establecimientos de enseñanza media, más de 20 sedes del Ciclo Básico Común, casi 400 carreras de posgrado y 40 doctorados y más de 300.000 alumnos.

Un elemento clave en su desarrollo fue la Reforma Universitaria de 1918, el movimiento estudiantil que se inició en la Universidad Nacional de Córdoba en 1918. Entre sus principios se encuentran la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición. La Reforma se extendió rápidamente en las universidades de Buenos Aires, La Plata (fundada en 1890) y Tucumán (1914) (las únicas que existían en el país en ese momento: la Universidad del Litoral se fundó en 1919) y luego también a las de Latinoamérica (Pigna, 2006).

Sus principales postulados fueron el cogobierno estudiantil; la autonomía política, docente y administrativa de la universidad; la elección de todos los mandatarios de la universidad por asambleas con representación de profesores, estudiantes y egresados; la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren la amplia libertad de acceso al magisterio, la fijación de mandatos con plazo fijo, generalmente de cinco años generalmente, para el ejercicio de la docencia, solo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor; la gratuidad de la enseñanza superior; la asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la Nación y la defensa de la democracia; la libertad docente; la implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos y la libre asistencia a las clases.

La matrícula en el país llegaba por aquel entonces los 14.000 alumnos. El sistema universitario vigente era obsoleto y reaccionario. Los planes de estudio llevaban décadas de atraso. En la Universidad de Córdoba, la pionera en el territorio nacional: data de 1613, la influencia clerical era notable y los egresados, independientemente de su credo, debían jurar obligatoriamente sobre los santos evangelios una vez que se recibían.

A fines de 1917 las autoridades de la Universidad de Córdoba decidieron modificar el régimen de asistencia a clase y cerraron el internado del Hospital de Clínicas. Esto llevó

a la movilización de los estudiantes que crearon un “Comité pro Reforma” que declaró la huelga general estudiantil el 31 de marzo de 1918.

Frente al reclamo, el Consejo Superior decidió clausurar la universidad el 2 de abril. El comité redactó un memorial con sus reclamos y se lo envió al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. En Buenos Aires se constituyó la Federación Universitaria Argentina (FUA) y en Córdoba, el comité se transformó en la Federación Universitaria de Córdoba (FUC).

Una delegación de estudiantes viajó a Buenos Aires y se entrevistó con el presidente Hipólito Yrigoyen, que nombró al procurador general de la Nación, José Nicolás Matienzo, como interventor de la universidad. Este comprobó la veracidad de las denuncias de los estudiantes ni bien tocó suelo cordobés.

El informe Matienzo derivó en un decreto presidencial del 6 de mayo que promovió la elección, por parte de los docentes, del consejo y del rector. El 28 de mayo se votó democráticamente por primera vez los cargos docentes de una casa de altos estudios.

El movimiento universitario reformista renovó los programas de estudio, posibilitó la apertura de la universidad a un mayor número de estudiantes, promovió la participación de estos en la dirección de las universidades e impulsó un acercamiento de las casas de estudios a los problemas del país.

### **La internacionalización de la UBA**

Argentina se posiciona cada vez más como un polo de atracción para estudiantes extranjeros en función de su riqueza cultural y natural y también de las ventajas económicas que ofrece. En particular, es significativa la movilidad hacia Argentina de estudiantes de Latinoamérica, en especial de Brasil, Venezuela, Colombia, Perú y Chile, así como de Estados Unidos y Europa, en especial de España e Italia (Fernández Lamarra y Albornoz, 2014).

Como en toda institución de educación superior de excelencia, la vocación internacional de la Universidad de Buenos Aires está presente desde sus inicios. Sin embargo, tomó alta jerarquía institucional en 1987. En ese momento, se creó la Asesoría de Relaciones

Internacionales, con la misión de ayudar al Rectorado en todas las actividades vinculadas con entidades del exterior. Para esa misma época surge el primer centro binacional de estudios bajo la dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos y a principios de los '90 se iniciaron acciones entre América Latina y España a través de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y del programa de becas Mutis. Esto se considera el puntapié inicial para las múltiples actividades de internacionalización que vinieron después. La formación del Mercosur en 1991, con la consecuente creación del SEM (Sector Educativo de Mercosur), firmado por los ministros de Educación de la región, también abrió las puertas a las actividades internacionales.

En 1996 se creó el Centro Franco-Argentino de Altos Estudios. En 2000 nació la Dirección de Cooperación Internacional (DCI) dentro de la también nueva Subsecretaría de Relaciones Institucionales. En 2001, con la financiación del Banco Santander de España, se lanza el programa de intercambio con la Universidad Autónoma de Madrid. En 2002, la DCI pasa a la órbita de la Secretaría de Asuntos Académicos, que en 2004 lanza el Centro Germano-Argentino de Altos Estudios y un año más tarde, una iniciativa similar con Corea.

En el período 2003-2011, el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) apunta a que los principales socios de la cooperación internacional universitaria fuesen Brasil y otros países latinoamericanos, en el ámbito bilateral y el Mercosur y la Unasur en el ámbito multilateral. (Larrea y Astur, 2011)

En 2007, ya como subsecretaría, Asuntos Académicos queda en dependencia directa de la Rectoría.

Desde 2010, las actividades de internacionalización se encuentran funcionalmente bajo una Secretaría de Relaciones Internacionales, con tareas que abarcan diferentes áreas y sirven de apoyo a distintos programas de trabajo con implicancia transversal en enseñanza, investigación y extensión.

De acuerdo a la normativa vigente, la mencionada Secretaría tiene como objetivos fortalecer y consolidar el proceso de Internacionalización de la UBA a través del seguimiento de planes estratégicos para el posicionamiento de la universidad en el plano internacional; de la gestión de programas de intercambio y becas para impulsar la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores de la UBA hacia el extranjero y de estudiantes internacionales a nuestra institución; de la participación en redes y consorcios internacionales; de la comunicación con universidades extranjeras, asumiendo la responsabilidad de adoptar convenios de cooperación y organizar actividades conjuntas; del apoyo a sus 13 unidades académicas en relación a temas del ámbito internacional y de la difusión de información referente a las oportunidades de participación en programas de intercambio, becas, redes, y otros.

En términos organizacionales, era la primera vez se le daba al área de relaciones internacionales una estructura administrativa, que le permitió a la universidad organizar las actividades de la Secretaría en departamentos con mandatos específicos para una ejecución óptima.

La Resolución Consejo Superior UBA 3836/2011 establece nuevos criterios para la admisión de estudiantes de otros países que quieran realizar estudios totales o parciales en la UBA, con el objetivo de cumplir con una de las funciones sociales de la universidad, según el artículo 73 del Estatuto Universitario, que es la de fomentar y organizar las relaciones y el intercambio de profesores, graduados y alumnos con otras universidades del país y del extranjero. En los considerandos del documento se agrega que es necesario establecer un marco de admisión y titulación para carreras de grado de la UBA para estudiantes cuyo título del nivel anterior fue emitido en el extranjero, que la importancia de la internacionalización en las agendas públicas y privadas estaba ganando mucha fuerza, que los programas de intercambio se habían ampliado de manera notoria y que era necesario “establecer claramente en el ámbito de la universidad las categorías de estudiantes de acuerdo con el tipo de itinerarios formativos que realicen”, debido a que el apelativo “estudiante extranjero” ya resultaba insuficiente. Se resolvió, por tanto, aprobar un régimen de admisión para estudiantes del exterior, reconocer estudios cursados en otros países y revalidar y homologar títulos.

Desde entonces, la UBA comenzó a formar parte de distintas redes universitarias y firmó numerosos convenios que favorecen la movilidad y propician la cooperación con otras instituciones. Se avanzó en el desarrollo de cuestiones ligadas a la internacionalización, como la creación del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Globalización, Internacionalización y Regionalización (PIUBAGIR) y el traspaso a la Secretaría de los Centros Franco Argentino, Germano Argentino y Corea Argentina.

Respecto de la formación de personal, se impulsaron pasantías en el exterior a través de los programas MAGMA (Movilidad de Académicos y Gestores entre Universidades Mexicanas y Argentinas), PROMAI (Programa de Movilidad Académica Internacional), impulsado en 2010 por la propia Secretaría y Erasmus Mundus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students), programa de cooperación y movilidad que apunta a realzar la calidad de los estudios superiores europeos y promover el diálogo y la comprensión entre la gente y sus culturas, a través de la cooperación con países fuera de la órbita del Viejo Continente. Además, hay frecuentes iniciativas de otorgamiento de becas para el perfeccionamiento en el extranjero.

En lo referente a los aspectos normativos del proceso de internacionalización, en 2011 se avanzó con la Resolución del Consejo Superior de la UBA no 3836/2011, mediante la cual se constituyeron las categorías de estudiantes extranjeros según los tipos de estudios a realizar y los procesos de admisión para cada una de ellas, se estableció como obligatorio el reconocimiento de estudios parciales que estudiantes de la UBA realizaran en el exterior mediante programas o convenios y se trazaron los mecanismos de reconocimiento de títulos universitarios extranjeros y de doble titulación a nivel de grado.

A su vez, la Secretaría comparte con Asuntos Académicos la gestión del programa MARCA al interior de la universidad: la primera se ocupa de la coordinación institucional, mientras que la segunda asume la responsabilidad de la coordinación académica.

En 2009 se comenzó a participar del programa JIMA (Jóvenes de Intercambio México-Argentina) surgido de la base del Convenio de Colaboración Académica,

Científica y Cultural, celebrado en 2007 entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina, para el intercambio de estudiantes de grado entre universidades de ambos países.

Desde 2011, la UBA ofrece su programa Study Abroad, para estudiantes extranjeros que quieran realizar estudios o pasantías en el país. El programa tiene diversas modalidades, que van desde estudios sobre la realidad política, social y económica de la Argentina hasta clínicas de inmersión, pasando por propuestas ad hoc de acuerdo a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes extranjeros que estén de visita.

Otras iniciativas son programas de intercambio con Brasil (Centros Asociados para el Fortalecimiento de los Posgrados Argentina-Brasil -CAFP-BA- y Centros Asociados de Posgrados entre Brasil y Argentina -CAPG-BA-), Francia (ARFITEC para formación de ingenieros, ARFAGRI para agronomía, ciencias veterinarias y afines, INNOVART para innovación artística), Alemania (programas binacionales de doctorado, carreras binacionales de maestría, Centro Universitario Argentino-Alemán) y los programas de movilidad docente París y Madrid, entre otros.

### **Internacionalización en FCE**

¿Cómo funciona puntualmente en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE)? Establecida en 1913, la FCE profundizó los ideales de modernización, excelencia académica e igualdad establecidos por sus fundadores.

Desde sus inicios, definió la agenda económica de la región proclamando la pluralidad de ideas como principal valor. A lo largo de la historia, demostró la capacidad de adaptarse con el fin de proveer a las necesidades del Estado, el mercado, las áreas de producción y la sociedad.

Ofrece cinco programas de grado: Contabilidad, Ciencias Actuariales, Administración, Economía y Sistemas de Información de las Organizaciones. Se brindan conocimientos, habilidades y competencias relevantes a más de 60.000 estudiantes, de los cuales más de 3.000 se gradúan por año. Además, ofrece maestrías, cursos de especialización y programas ejecutivos a través de su Escuela de Estudios de Posgrado.



La Investigación está organizada en Instituto de Investigaciones en Administración, Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión (IADCOM), Instituto de Investigaciones Económicas e Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires (IIEP UBA CONICET).

Entre los tres, nuclean más de 30 centros de investigación donde trabajan más de 700 investigadores.

Los institutos y los centros están vinculados con otras universidades del país y del exterior y con entidades pares nacionales e internacionales.

El 9 de mayo de 2006, la resolución 305 del Consejo Directivo de la FCE estableció la creación de la Secretaría de Relaciones Internacionales, con la responsabilidad de “asistir al decano en todos los aspectos relacionados con la obtención y el fortalecimiento de los vínculos con instituciones internacionales y en la ejecución de directivas destinadas a asegurar el cumplimiento de la misión de la universidad”.

Así, la Secretaría desarrolla, fortalece y consolida los vínculos académicos de la facultad con universidades de todo el mundo. Promueve acuerdos de cooperación e intercambios académicos para estudiantes, graduados, profesores e investigadores con el objetivo de expandir su formación y desarrollo. En la última década se firmaron más de ochenta convenios con universidades de Europa, América, Asia y Oceanía contribuyendo a conectar a nuestros estudiantes y profesores con la mejor y más moderna práctica académica y profesional de todo el mundo.

La resolución 1205 del 15 de marzo de 2011 ratifica la actuación de la Secretaría de Relaciones Académicas Internacionales, con las siguientes funciones: (i) Desarrollar actividades tendientes a la obtención de capacitación para docentes y graduados en el extranjero o en el país, proveniente de fuente internacional, conjuntamente con la Secretaría de Relaciones Institucionales y Graduados. (ii) Contribuir a la formación de una adecuada conciencia acerca de la posible y necesaria inserción de la Universidad y de la Facultad en las organizaciones y fuentes de cooperación e intercambio internacional. (iii) Crear vínculos entre la Facultad y entidades internacionales. (iv) Organizar actividades, cursos, seminarios o simposios que integren el intercambio y la

cooperación académica y financiera internacional. (v) Elaborar propuestas para mejorar la capacidad de reconocer y aceptar planes y programas disponibles en instituciones públicas y privadas del exterior. (vi) Desarrollar propuestas para obtener financiamiento y cooperación internacional. (vii) Detectar oportunidades de financiamiento en los sistemas de cooperación internacional. (viii) Compatibilizar los criterios universitarios con los de financiamiento y cooperación internacionales para lograr la más adecuada interrelación que produzca el mejor grado de aprovechamiento de los proyectos de su competencia que se presenten.

Esto se traduce, en la práctica, en iniciativas como participación en ferias, visitas a embajadas, convenios con universidades extranjeras y acciones de movilidad estudiantil y docente<sup>4</sup>.

Respecto de las ferias, desde 2014 la Facultad participa activa y puntualmente en tres. La de NAFSA (Asociación de Educadores Internacionales, anteriormente Asociación Nacional de Asesores de Estudiantes Internacionales), que se desarrolla en Estados Unidos, generalmente en el primer semestre de cada año. Suelen concurrir más de 1.000 universidades de todo el mundo. Las últimas ediciones fueron en San Diego (2014), Boston (2015) y Denver (2016) y Los Ángeles (2017). En cada una, el representante de la FCE logró trabar relación con un promedio de 60 universidades extranjeras. La de EAIE (Asociación Europea de Educación Internacional), que se celebra en Europa, generalmente en el segundo semestre de cada año, con similar nivel de concurrencia. Las últimas tuvieron lugar en Praga (2014), Glasgow (2015) y Liverpool (2016) y Sevilla (2017). Al igual que en NAFSA, cada feria implicó una relación productiva con unas 60 universidades extranjeras (distintas a las citadas en el caso de NAFSA). Por último, Eduniversal, organizada por la consultora homónima, reconocida por elaborar su ranking de escuelas de posgrado. Se celebra entre octubre y noviembre, concurren escuelas de posgrado de no menos de 300 universidades de todo el mundo. Las que contaron con la participación de FCE fueron en Shanghai (2012), Lima (2013), Estambul (2014), Boston (2015) y Perth (2016). En todas, la Facultad desarrolló contactos con no menos 200 escuelas de posgrado extranjeras.

---

<sup>4</sup> Los datos surgen de una elaboración propia a partir del Informe de Gestión 2014-2018 de la Facultad de Ciencias Económicas, disponible en <http://www.economicas.uba.ar/novedades/informe-de-gestion-2014-2018>

Las ferias citadas contribuyeron notablemente a dos logros significativos: (i) aumentar el número de universidades y facultades de economía extranjeras con las que nuestra universidad tiene contactos habituales (80 a comienzos de 2014, 280 a fines de 2016); (ii) incrementar notablemente el número de convenios firmados con dichas universidades.

Por otra parte, la Facultad avanzó en un plan de visitas a embajadas de otros países en Argentina, que alcanzó entre 2014 y 2016 18 sedes diplomáticas: Alemania, España, India, México, Gran Bretaña, Polonia, Suecia, Estados Unidos, Noruega, Líbano, Bélgica, China, Colombia, Ecuador, Perú, Suiza, Austria y Australia. En todos los casos el objetivo fue desarrollar los vínculos diplomáticos para apoyar la relación con universidades extranjeras, tarea en las que las embajadas colaboraron muy activamente, incluso ofreciendo becas para nuestros docentes y alumnos. Cada año, se invitó a entre dos y tres embajadas a presentar en la FCE UBA su oferta educativa, actividad que incrementó el interés de nuestros alumnos en una movilidad estudiantil de intercambio. Además de coordinar esfuerzos para contactos a nivel universidades y programar las visitas a nuestra casa de estudios, también se mostró total disposición para asistir a dichas representaciones diplomáticas en el conocimiento de los respectivos connacionales que estaban por intercambio facilitando notablemente el apoyo a los estudiantes que nos han visitado.

Respecto de los convenios con universidades extranjeras, la presencia en ferias, la labor en embajadas y la difusión permanente en idiomas de conocimiento global, permitieron a la FCE UBA generar y firmar nuevos compromisos en este sentido. La cantidad de requisitos y de trámites administrativos y legales que la elaboración de cada convenio insume no menos de siete meses. Desde 2014 se cerraron 79 convenios: 10 en 2014, 22 en 2015, 27 en 2016 y 20 en 2017. Geográficamente, se distribuyen entre Europa (47%), América (39%) y Asia (14%) y permiten movilidad estudiantil, movilidad docente y movilidad de investigadores de manera amplia y proactiva.

La movilidad estudiantil se divide en dos modelos: estudiantes extranjeros que harán intercambio con FCE UBA (*incoming students*) y los de FCE UBA que harán intercambio en universidades extranjeras (*study abroad*). En ambos casos se requiere que haya convenios vigentes, que es la protección legal y reglamentaria para gestionar

los intercambios. Del primer modelo se recibieron 184 estudiantes extranjeros en 2014, 190 en 2015, 212 en 2016 y 187 en 2017. Proviene mayormente de universidades europeas (52%), americanas (47%) y asiáticas (1%). En el caso de estudiantes de la FCE que viajaron a otros países para un programa de intercambio, los datos inician en 2015 con 31 (30 a Europa y 1 a América), sube a 52 en 2016 (49 a Europa y 3 a América) y en el primer semestre de 2017 había alcanzado los 39 (37 a Europa y 2 a América), mientras que durante el segundo semestre 75, estudiantes solicitaron su inclusión en el programa. A partir del 2º semestre del 2016 se instaló el incentivo de ayuda económica para quienes lo solicitaran y tuvieran un promedio académico magna cum laude. Entre 2016 y 2017, 55 estudiantes recibieron esa ayuda.

La movilidad docente ya existía en 2014 pero fue reglamentada más recientemente por el Consejo Directivo. En 2015 viajaron de universidades extranjeras a nuestra facultad 21 profesores. En 2016 por razones presupuestarias, ese número se redujo a 7. En 2017 está prevista la visita de 17, tres de ellos con calendario académico ya diseñado). A su vez nuestros profesores viajaron a las universidades extranjeras en reciprocidad a las visitas mencionadas, por lo que entre 2015 y 2016 se trasladaron 28 al exterior y está previsto que 17 más lo hagan en 2017 (dos de ellos con calendario académico diseñado). En cada visita, los profesores dictaron clases regulares o conferencias específicas y mantuvieron reuniones con profesores de FCE UBA de su mismo campo del conocimiento, en una tarea doblemente enriquecedora.

Como se aprecia, la Oficina de Relaciones Internacionales de FCE ha mostrado un fuerte impulso en su desempeño a partir de las modificaciones introducidas en 2014, que básicamente consistieron en definir a la internacionalización como eje de gestión y dotar a la oficina de recursos humanos y materiales para tal fin. Desde entonces, se viró de ocuparse sólo de los aspectos formales y protocolares de las relaciones internacionales a un enfoque consistente en posicionarlas como una herramienta para potenciar la vinculación de la institución con el mundo.

En general, las oficinas de relaciones internacionales (ORI) se ocupan no solo de aspectos formales y protocolares de las relaciones internacionales, sino que se posicionan como una herramienta que puede potenciar la vinculación de la institución con el mundo. También son un instrumento para consolidar un modelo de

internacionalización a través de la transversalidad de este proceso a todos los actores, unidades académicas y secretarías del ámbito universitario.

Las principales funciones de estas oficinas son fomentar y administrar programas institucionales para movilidad de estudiantes, gestores y profesores e investigadores; diseñar y ejecutar estrategias de promoción y difusión de las actividades de internacionalización de la facultad y oportunidades de cooperación internacional; ampliar la presencia internacional de la universidad y representar a la institución frente a organismos nacionales e internacionales y gestionar y administrar recursos externos, sean estos financieros, humanos o institucionales.

No es posible desarrollar una política de internacionalización sin un diálogo fluido entre la ORI y los destinatarios finales de esa política, sean docentes, estudiantes, no docentes, etc.

Tobin (2015b) destaca la pertinencia del proyecto institucional, un punto que muchas veces se descuida cuando se piensa un esquema de internacionalización, según el autor. Para eso, es necesario establecer un diagnóstico institucional, en términos de su historia, su cultura, la misión para la que fue creada, el contexto en el que se halla inserta, sus potencialidades y sus debilidades.

Knight (1994) habla de un “ciclo de internacionalización” del que es parte este tipo de oficinas, que inicia con la detección de la necesidad, los propósitos y los beneficios de la IES para estudiantes, el personal de la universidad y la sociedad. En un segundo paso, aparece el compromiso de todos los actores involucrados, incluyendo la alta dirección de la casa de estudios. La tercera instancia es la planificación: identificación de necesidades y recursos, objetivos, prioridades y estrategias. El cuarto paso, la puesta en operación, consta de habilitar actividades y servicios y establecer los principios que guiarán la estrategia de IES a lo largo del tiempo. En una quinta instancia aparecen las métricas: la revisión de lo actuado, para poder establecer una mejora continua de la calidad de la oferta y del impacto de las iniciativas. Por último, el refuerzo: el desarrollo de incentivos y métodos de reconocimiento para todos los participantes. Luego, el ciclo vuelve a comenzar.

### **Innovación responsable en FCE**

En el caso de la FCE, el propósito de la oficina ha sido fortalecer y consolidar vínculos académicos con universidades de todo el mundo, mediante acuerdos de cooperación e intercambios académicos que se promueven para estudiantes, graduados, profesores e investigadores con el objetivo de expandir su desarrollo y formación.

Gracias a estas gestiones, se alcanzaron avances de innovación estratégica que produjeron mejoras en las cuatro dimensiones de la innovación: producto, proceso, posición y paradigma. A continuación, un resumen:

Dimensión de la innovación	Mejoras introducidas
En producto	<p>Edición de la Guía para Estudiantes Internacionales de Intercambio (en inglés y español).</p> <p>Desarrollo de una página web con toda la información relevante en inglés y español.</p> <p>Traducción al inglés del plan de estudios para cada carrera.</p> <p>Procedimiento oficial de reconocimiento de materias que se cursan en el exterior para los estudiantes de FCE.</p> <p>Otorgamiento de una ayuda económica para estudiantes de FCE candidatos a cum laude para colaborar en el financiamiento de sus programas de intercambio.</p> <p>Establecimiento de una tasa administrativa exigible a estudiantes internacionales.</p> <p>Diseño, confección y envío postal y electrónico a estudiantes internacionales del certificado de materias aprobadas en el periodo de intercambio.</p> <p>Detalle de materias y sus correspondientes créditos (ECTS) para los estudiantes internacionales de intercambio.</p> <p>Difusión personalizada por grupos de interés de la FCE de becas, programas de intercambio, cursos, oportunidades de estudio en el exterior</p>

<p>En proceso</p>	<p>Digitalización completa del proceso de admisión de estudiantes internacionales (la FCE solo envía por correo postal el certificado de materias aprobadas).</p> <p>Definición clara de roles y funciones: horizontalidad en la estructura jerárquica de la oficina y mayor propensión al trabajo en equipo.</p> <p>Empoderamiento del personal.</p> <p>Funcionamiento del Consejo Asesor de Internacionales con labores en el trámite de reconocimiento y equivalencia de materias para estudiantes de FCE que realizan intercambio.</p> <p>Difusión hacia los departamentos pedagógicos de iniciativas de internacionalización como visitas y envío de profesores, cursos y programas.</p> <p>Digitalización completa del proceso de reconocimiento de materias rendidas en el exterior por parte de los estudiantes internacionales.</p>
<p>En posición</p>	<p>Mayor y más temprana vinculación con estudiantes internacionales a través del Programa de Tutores a cargo de los estudiantes y coordinados con el Centro de Estudiantes de FCE.</p> <p>Aceptación de estudiantes internacionales sólo con nominación de sus facultades / universidades; dejaron de admitirse estudiantes vocacionales (<i>free movers</i>).</p> <p>Facilitación hacia estudiantes internacionales de cursos en los cuales los profesores les ofrecen bibliografía en inglés y la posibilidad de escribir sus exámenes en inglés</p> <p>Exigencia de la firma de un acuerdo previo (<i>Learning Agreement</i>) para los estudiantes de FCE que van a cursar al exterior.</p> <p>Expansión del conjunto de universidades / facultades de destino de estudiantes de FCE según las necesidades que plantean, independientemente de aquellas con las cuales existen convenios firmados o en proceso de firma.</p> <p>Creación del Programa de Movilidad Académica de Profesores de la FCE, en la cual se financia el intercambio de profesores entre instituciones pares con las que existe convenio de cooperación</p>

	<p>vigente. Los profesores tienen la obligación de brindar clases a estudiantes de grado, tanto los que van como los que vienen.</p> <p>Creación de la normativa emitida por el Consejo Directivo de la FCE para la incorporación de la Facultad al Programa Erasmus+ de la Comunidad Económica Europea. Estandarización del proceso de rubrica de cada convenio de adhesión con las instituciones europeas que nos eligen como socios.</p>
En paradigma	<p>Asesoramiento y entrenamiento al estudiante de FCE por parte de la oficina para que complete su aplicación según los requisitos del ámbito internacional con el objetivo de lograr que sea elegido en las becas externas y programas.</p> <p>Certificación del nivel de idioma de los estudiantes de FCE por parte de la oficina.</p> <p>Uso de redes sociales para conectarse con estudiantes locales y del exterior (Facebook, Instagram, Twitter).</p> <p>Involucramiento temprano de los distintos sectores/actores (jurídicos, académicos, de investigación, de rectorado, correspondencia, etc.) en los procesos internos a la FCE para la generación de Convenios de Cooperación Académica.</p> <p>Definición de la internacionalización tanto para grado y doctorado como para posgrado, con distintos modelos dadas las características propias de cada uno (gratuito y abierto en los primeros y arancelado y con requisitos de entrada en el segundo).</p> <p>Diseño de Encuesta de Satisfacción <i>online</i> para obtener impresiones de los programas vigentes para estudiantes, tanto de intercambio como internacionales</p>

A pesar de estos logros, quedan pendientes en este proceso de mejora algunos aspectos relacionados con la innovación responsable, previamente descrita en este trabajo. En ese sentido, se proyecta, desde el punto de vista anticipatorio, analizar y detallar consecuencias de las acciones de internacionalización realizadas y programadas sobre estudiantes, profesores, investigadores y personal de apoyo (no docente). También se buscará generar esquemas de monitoreo y control de impactos, junto con acciones correctivas.



Desde lo reflexivo, se apuntará a trabajar en la oficina en la definición de metas compartidas, estrategias, programas y en análisis de riesgos de cada una de las acciones. En el plano deliberativo, se debería someter a debate y diálogo los objetivos de corto y mediano plazo y las posibles consecuencias de las acciones con parte del Consejo Directivo y sus comisiones, Centro de Estudiantes y asociaciones gremiales docentes y no docentes, institutos y centros de investigación, Escuela de Posgrado. Por último, desde la óptica receptiva, se deberán generar acciones que promuevan los comentarios y las sugerencias de los distintos actores de las acciones de la oficina y la posterior evaluación para definir mejoras.

Las métricas y los mecanismos desarrollados en los capítulos finales de esta tesis tienen como objetivo cubrir estas necesidades pendientes.

### **Conclusiones del capítulo**

La internacionalización de la educación superior en la Argentina muestra un crecimiento sostenido en los últimos años, muchas veces apoyado en las motivaciones adecuadas y cumpliendo el equilibrio con los valores institucionales. Sin embargo, en este ámbito se padece de una falencia que suele afectar a las universidades públicas de nuestro país: el hecho de que no se evalúan las acciones que se llevan adelante en el plano internacional, por lo que se continúan las iniciativas “a ciegas”, sin una comprensión cabal de qué efectos produjo para la universidad o para la sociedad, positivos o negativos, ni una idea del rumbo a seguir.

A partir del próximo capítulo, por lo tanto, este trabajo se enfocará en un conjunto de herramientas esenciales para llevar las estrategias de internacionalización de la educación superior, al menos en el ámbito de la FCE, a un nuevo nivel de profesionalismo: las métricas.

## **Capítulo 5. Herramientas de medición de IES: función e importancia**

### **Introducción al capítulo**

¿Alcanzó sus objetivos la estrategia de internacionalización? ¿Está alineada con los objetivos institucionales? ¿Qué valor agregó a las misiones y los propósitos de la institución? Ninguna de estas preguntas puede responderse adecuadamente si no se cuenta con un mecanismo de métricas que permita evaluar los resultados relacionados con los esfuerzos internacionales en materia de internacionalización.

En los capítulos anteriores el enfoque estuvo puesto en el “qué”: qué es la internacionalización, qué se está haciendo en el mundo en esa materia, qué ocurre puntualmente en nuestro país. Ahora, el eje vira hacia el “cómo”: cómo se está llevando a cabo la estrategia de internacionalización. Por eso las métricas adoptan un rol clave: son la llave para obtener una respuesta a ese “cómo”.

Se detallará, entre otros aspectos, cómo seleccionar las métricas adecuadas para las necesidades de cada institución.

### **Una introducción a las métricas de IES**

Medir y evaluar resultados es clave en los esfuerzos institucionales de internacionalización, en especial a partir del mayor énfasis que las universidades muestran en relación a la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados.

Green (2012) señala que a medida que la internacionalización se convierte en un aspecto cada vez más importante de la educación superior, las instituciones deben juzgar no sólo la cantidad de actividad sino también su calidad y su contribución a los objetivos institucionales globales. Para la autora, el objetivo principal de la medición es la mejora del desempeño institucional.

Una falencia para las entidades de nuestro país: En general las universidades argentinas, al menos las de gestión pública, no evalúan las acciones que se llevan adelante en el plano internacional, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del rumbo seguido y el impacto de esa política. Existen pocos trabajos sobre el estado del arte en las universidades argentinas, en cualquier variable que se tome, como por ejemplo, las

movilidades, los estudiantes extranjeros en el país, el impacto de los programas de movilidad y de becas o los estudios de posgrado en el extranjero, entre otros. Tobin (2015b).

En el mundo, la generalización de la importancia de la internacionalización como objetivo y como proceso en el ámbito universitario estimuló el establecimiento de indicadores que informen sobre la naturaleza y la intensidad del proceso en las universidades, fundamentado en: facilitar la autoevaluación del grado de internacionalización a nivel institucional, permitir estudios comparativos entre universidades, habilitar la elaboración, el seguimiento y la evaluación de políticas explícitas de fomento de la internacionalización y sensibilizar a las instituciones de educación superior respecto de las oportunidades y características de la internacionalización.

La internacionalización (Hudzik y Stohl, 2009) debe ir acompañada del compromiso de evaluar sus resultados, principalmente respecto de los objetivos institucionales relacionados con la actividad internacional, de cómo medirlos y saber en qué grado se han alcanzado y de cuáles son los logros que aportan o qué valor agregan a las misiones y propósitos de la institución.

Así, se están desarrollando indicadores de desempeño y herramientas de medición de impactos con el objetivo de ayudar a las instituciones a evaluar en qué medida alcanzan sus objetivos. Los más utilizados son la cantidad de estudiantes internacionales de intercambio, de convenios de cooperación académica, de programas conjuntos o de doble titulación o de profesores internacionales, entre otros. Resulta más difícil evaluar los aspectos cualitativos, que permitirían inferir el progreso de una institución hacia el logro de metas y objetivos de internacionalización. En este sentido, el proceso de desarrollo de indicadores requiere que los distintos grupos de interés de la universidad determinen cuáles representan los propósitos institucionales.

De acuerdo a Hudzik y Stohl (2009), es posible distinguir tres dimensiones relevantes en los protocolos de medición: insumos, productos y resultados.

Los insumos son los recursos disponibles para apoyar los esfuerzos de internacionalización (dinero, personas, políticas, etc.). Los productos, la cantidad y el tipo de trabajos o actividades encaradas para apoyar los esfuerzos de internacionalización. Y los resultados, los impactos o efectos finales. Suelen vincularse a la medición del logro, ya que son percibidos con mayor interés como el producto final y sirven para justificar actividades y recursos aplicados.

Estas evaluaciones pueden enfocarse en aspectos específicos del proceso de internacionalización o abarcar una visión más holística. Los métodos de captura de información incluyen encuestas, sistemas continuos de recopilación de datos institucionales, auditorías de pares, visitas de panel o utilización de bases de datos externas.

### **La importancia de los sistemas de indicadores**

¿Por qué es importante establecer un sistema de indicadores? Entre otras cosas, porque permite sensibilizar a las instituciones de educación superior sobre las oportunidades y características de la internacionalización, facilitar la autoevaluación del grado de internacionalización a nivel institucional, simplificar la elaboración, el seguimiento y la evaluación de políticas de fomento de la internacionalización y permitir estudios comparativos entre universidades (Sebastián, 2011).

La internacionalización plantea diversos desafíos en el campo de la evaluación, tanto en la evaluación de la internacionalización como de la internacionalización de la evaluación y tanto de la evaluación interna de cada universidad como de la evaluación externa por agencias de calidad o de acreditación (Haug, 2010).

Se desarrollan indicadores de desempeño y herramientas de medición de resultados con el objetivo de ayudar a las instituciones a evaluar en qué medida logran alcanzar sus objetivos de internacionalización. Aunque se han realizado algunas aproximaciones para evaluar los aspectos cualitativos, en general están más difundidos los indicadores cuantitativos.

Las evaluaciones de desempeño pueden emplear tanto indicadores cuantitativos como cualitativos. A los fines de permitir comparaciones de desempeño transversales y en el

tiempo, suelen preferirse los primeros, mientras que los segundos, que surgen a partir de encuestas, por ejemplo, se consideran complementarios a los indicadores. ¿Qué es un buen desempeño? ¿Quién lo define? (Gao, 2015).

Aunque muchas instituciones monitorean estos y otros aspectos específicos, resulta más difícil evaluar la calidad del esfuerzo y medir de qué manera impactan estas actividades y la estrategia institucional de internacionalización.

Este tipo de evaluación permitiría inferir el progreso de una institución hacia el logro de sus metas y objetivos de internacionalización. El proceso de desarrollo de indicadores requiere la participación de los distintos grupos de interés de la universidad para determinar aquellos que representen los objetivos y propósitos institucionales.

Deardorff (2016) sostiene que suele ocurrir que una persona u oficina dentro de la universidad realice las evaluaciones en base a una única herramienta ya probada en otras instituciones, en general, relacionada con una encuesta previa o posterior a la implementación de la iniciativa de internacionalización. Otro caso que plantea es el de universidades que diseñan sus propias herramientas sin examinar su fiabilidad ni validez. A menudo, sostiene la autora, el esfuerzo de evaluación es tardío o ad hoc, sin suficiente trabajo de planificación, sin objetivos claramente articulados ni declaración previa de resultados.

La evaluación es clave: bien hecha, es un poderoso instrumento de mejora y la base para cambios y mejoras. La evaluación de los resultados es una de las prioridades clave que debemos enfocar en la educación internacional en los próximos años, ya que nos hace responsables de lo que estamos haciendo y nos proporciona una mejor visión del tipo de impactos en los estudiantes, el profesorado y la política De Wit (2015).

### **Elección de la herramienta adecuada**

El primer paso para definir la herramienta de evaluación es determinar por qué se quiere realizar dicho análisis. ¿Es para ver cómo mejoró el rendimiento de los estudiantes o para defender el programa de cara a los ciclos educativos siguientes y volver a obtener el presupuesto o los recursos? ¿Es para mejorar las iniciativas o porque existe alguna entidad que nos obliga a hacerlo? El “por qué”, sostiene Deardorff (2016), debe ser

previo al “cómo” y al “qué”, ya que el propósito determina la dirección de los esfuerzos de evaluación.

La segunda pregunta es “qué”. Para eso, es necesario haber determinado las metas y los objetivos de la iniciativa de internacionalización, así como la evidencia que demuestre que los objetivos fueron alcanzados. La herramienta elegida debe estar en línea con las metas y los objetivos, porque aún si la herramienta en sí es válida, puede aportar resultados inválidos si se la aplica con un propósito diferente al previsto.

Dadas las realidades de una sociedad del siglo XXI, las necesidades de los estudiantes y las posibilidades que ofrece la tecnología, la evaluación se trasladará a un paradigma basado en el rendimiento y centrado en el alumno que sea relevante, colaborativo, integrado, adaptado y significativo para el estudiante.

Los indicadores de internacionalización de las instituciones de educación superior pueden aplicarse con un doble objetivo. Por un lado, la autoevaluación de las características e intensidad del grado de internacionalización de la universidad. Por el otro, como una medición estandarizada y comparable del grado de internacionalización de las universidades (Sebastián, 2011).

### **Una visión crítica sobre los rankings**

Los rankings son resultado inevitable de la educación superior en masa y de la competencia y la comercialización en la educación postsecundaria en todo el mundo, sostiene Altbach (2011). Se hicieron prominentes primero en Estados Unidos, el país pionero en masificación de propuestas universitarias. Ante la diversidad de la oferta, las propias instituciones necesitaban un mecanismo de comparación. La internacionalización actuó también como un motor para la mayor difusión de los rankings: una buena posición en esos listados garantiza una mejor posición para competir por los mejores profesores, investigadores y estudiantes de todo el mundo.

Las universidades encontraron en los rankings una manera fácil aunque relativamente imperfecta de compararse con sus pares. Sin embargo, los rankings presentan debilidades. Las principales objeciones hechas a la metodología de los rankings globales más importantes (Jocelyne Gacel-Ávila, 2017) se refieren a la elección de los

indicadores y su peso en el puntaje total a partir de un concepto de calidad, que privilegia el desempeño de las universidades de investigación. Éstas incluyen una planta de investigadores líderes en sus áreas disciplinarias, centros de prestigio internacional, gran presencia de estudiantes internacionales, amplia libertad académica, estructura de gobierno institucional con visión estratégica, infraestructura y equipamiento de primer nivel y una variedad de fuentes de financiamiento privadas y públicas.

Se menciona también que las metodologías contienen elementos de arbitrariedad y evalúan a las universidades a partir de su prestigio y no sobre hechos reales de su desempeño.

Otro criterio en debate parte de que consideran la recepción de estudiantes internacionales como sinónimo de calidad e internacionalización. Un proceso de internacionalización implica mucho más que eso, pues incluye un conjunto multifacético de estrategias como, por ejemplo, una currícula internacionalizada, investigación en colaboración o la movilidad de académicos y de estudiantes locales, criterios no integrados en estas metodologías.

Los rankings demostraron ser un mecanismo ineficiente. En este momento, por ejemplo, se visualizan fuertes inversiones en educación superior en China, Corea del Sur, Taiwán, Hong Kong y Singapur, tal como ocurrió unas décadas antes con Japón. La aparición de sus universidades en el ranking de las 100 mejores del mundo es inevitable. Sin embargo, aparecen aquí dos problemas. Uno, de tinte analítico: que estas entidades hayan mejorado lo suficiente como para colarse entre las 100 principales no indica que aquellas que dejan su lugar en el listado hayan empeorado en el mismo lapso. Otro, de tinte político: muchas veces es difícil bajar la calificación a universidades tradicionales, en especial a las norteamericanas y a las británicas, líderes históricas de estos rankings, por lo que la mejora de las más innovadoras no siempre se ve justamente reflejada.

Además, una de las principales funciones de cualquier universidad es ignorada en casi todos los rankings, ya que la calidad y el impacto de la enseñanza son prácticamente imposibles de medir y cuantificar, mucho menos si se pretende comparar entre diferentes países o entre sistemas académicos distintos. Algunos rankings, como Times Higher Education (THE) en sus nuevas versiones, incluyen preguntas como reputación

sobre la enseñanza, las proporciones entre maestros y alumnos o el número de doctorados otorgados por cada miembro del personal, pero sigue lejos de lograr una “medición” de la enseñanza. ¿Qué miden, entonces, los rankings? En líneas generales, la productividad de la investigación y, en segundo término, cuestiones de reputación que muchas veces surgen de criterios subjetivos, como encuestas a académicos.

El Times Higher Education clasifica a las universidades de todo el mundo en tres dimensiones: investigación (lleva una relevancia relativa del 62,50%), enseñanza (30%) y perspectivas internacionales (7,5%) (THE, 2016).

Esta última, a su vez, se basa en tres medidas de internacionalización (2,5% de relevancia cada una): (i) La proporción de estudiantes internacionales de una universidad respecto de sus estudiantes locales. Indica la capacidad de la institución para atraer estudiantes extranjeros. (ii) La relación entre el personal internacional de una universidad y su personal local. Indica la capacidad de la institución para atraer profesores y administradores extranjeros. (iii) La proporción de las publicaciones de una revista de investigación total de la universidad que tienen por lo menos un coautor internacional. Medida altamente correlacionada con la anterior, siempre que los profesores extranjeros tengan más probabilidades que la facultad local de establecer una red de coautores en su país de origen antes de incorporarse a la institución que los reclutó.

Por otra parte, muchas de las clasificaciones suelen ser criticadas por cambiar con frecuencia sus criterios o su metodología, lo que dificulta las comparaciones en líneas de tiempo.

La estrechez en la visión sobre la definición de la internacionalización de la educación superior, discutida en el capítulo 1, puede llevar a análisis sesgados a la hora de determinar el nivel real de internacionalización de una entidad.

Una de las críticas más usuales realizadas a los rankings universitarios es que sus metodologías se encuentran orientadas para medir el rendimiento de instituciones localizadas en determinadas regiones del mundo, pero no siempre logran captar las distintas características y particularidades de aquellas que se encuentran fuera de ese



marco geográfico y cultural. Por este motivo, QS publicó por primera vez el ranking regional latinoamericano, cuya metodología se determinó tras una extensa consulta realizada entre directivos y expertos de la educación superior en diversos países de la región.

Considera cuatro criterios básicos: calidad de la investigación, calidad de la enseñanza, empleabilidad e impacto *online*.

La metodología mantiene indicadores claves del ranking mundial como la reputación académica, la reputación entre empleadores y el ratio académicos/alumnos, aunque cada uno de ellos presenta una ponderación diferente en los resultados generales. Sin embargo, el abordaje para evaluar la investigación es diferente, ya que reemplaza el indicador “citas científicas por académico” por una combinación de indicadores que intentan evaluar la productividad (el número promedio de publicaciones por académico) y el impacto científico (a través de la cantidad promedio de citas por publicación). Asimismo, incluye entre sus mediciones la proporción de académicos con grado de doctorado, siendo este un indicador exclusivo de su metodología.

Hawawini (2016) realizó un análisis de correlación entre la ubicación de las universidades en el ranking general versus la ubicación alcanzada si se considerase únicamente la dimensión internacional. El resultado muestra que sólo dos universidades figuran entre las diez primeras en ambas clasificaciones: el Instituto Federal Suizo de Tecnología en Zurich y el Imperial College de Londres. Las universidades norteamericanas, que dominan el ranking general, están ausentes en el sistema internacional: 67% de las mejores 24 universidades tienen su sede central en Estados Unidos, pero sólo nueve entidades de ese país aparecen entre las 200 universidades del mundo con la perspectiva internacional más alta. El MIT, quinta en el listado general, aparece 90 en el de las dimensiones internacionales y se convierte así en la mejor rankeada de su país.

Otra correlación obtenida en el mismo trabajo es que muchas de las universidades internacionales de mayor rango se basan en pequeñas naciones, como Catar, Luxemburgo, Hong Kong, Singapur o Emiratos Árabes Unidas, cuyas entidades son principalmente jóvenes. La excepción a la norma parecería ser Suiza, con cuatro

entidades en el *top ten* de dimensión internacional: si bien el país es pequeño, sus universidades tienen una larga trayectoria.

Hawanini extrae tres conclusiones de estas observaciones. La primera, que es más fácil internacionalizar una universidad recién creada que una establecida. La segunda, que los criterios orientados hacia el interior utilizados para medir la internacionalización no capturan plenamente la capacidad de una institución para conectarse con la economía del conocimiento del mundo y contribuir a su desarrollo que, según define el propio Hawanini, es la medida más relevante de la internacionalización. La tercera, que la definición de internacionalización estándar y orientada hacia el interior puede tener algunos efectos secundarios deletéreos en las instituciones de educación superior, porque la mayoría de los rankings de internacionalización utilizan indicadores internos para medir este fenómeno.

Esto envía una señal equivocada a las instituciones que buscan internacionalizarse porque les induce a elevar el porcentaje de estudiantes y profesores extranjeros para ser juzgadas internacional sin tener que embarcarse en el proceso más desafiante de transformarse para convertirse en socios activos en la creciente economía del conocimiento global, explica Hawanini. La internacionalización interna es un elemento importante, pero debe combinarse con la externa y con un programa de transformación interna para lograr efectos más profundos y duraderos, concluye.

Desde el punto de vista de las mediciones, el autor recomienda incorporar elementos externos, con indicadores como referencia en la misión de la institución hacia la internacionalización externa; proporción de estudiantes que cursan en el extranjero como parte de su grado de residencia; proporción de estudiantes que participan en proyectos internacionales que involucran instituciones extranjeras; número de programas compartidos con instituciones de otros países; número de asociaciones académicas, alianzas y asociaciones; proporción de profesores involucrados en proyectos internacionales de investigación; proporción de proyectos internacionales de investigación y financiación; proporción de profesores que pasan tiempo en el extranjero para colaborar con entidades del exterior o número de centros de investigación ubicados en países extranjeros y actividades académicas llevadas a cabo

en el extranjero, incluidos los campus, y su grado de integración con la institución de origen.

### **Desarrollo histórico de las métricas**

Gao (2015) cuenta que el primer intento internacional de crear una métrica de evaluación de desempeño fue el Programa Internacional de Revisión de la Calidad (IQRP), desarrollado durante los años 1995 a 1997 por la Institutional Management in Higher Education, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Academic Cooperation Association, con el propósito de que las universidades puedan realizar una autoevaluación de sus procesos de internacionalización. Brinda un informe de autoevaluación y un documento externo elaborado por un equipo de profesionales internacional.

En 2001, el American Council on Education (ACE) simplificó el proceso de revisión del IQRP y lo convirtió en una escala de cinco puntos para clasificar las universidades de investigación en los Estados Unidos en dos grupos: altamente activo y menos activo en la internacionalización. Más tarde, Horn, Hendel y Fry (2007) diseñaron un nuevo instrumento que incluía 19 indicadores para universidades de investigación en América, lo que permitió generar un puntaje global de internacionalización para cada universidad y, en consecuencia, su posicionamiento en un ranking.

En Gran Bretaña, Ayoubi y Massoud (2007) identificaron para examinar el éxito de las universidades británicas con sus planes de internacionalización tres variables que se consolidaron en un único indicador para cada institución el cual se comparó con un factor que mide la estrategia internacional deseado de la institución. A partir de este proyecto, las universidades fueron clasificadas en cuatro grupos: ganadores, actores, conferencistas y perdedores. Por su parte, Krause, Coates y James (2005) propusieron un conjunto de 66 indicadores para monitorear y medir la internacionalización de las instituciones de educación superior en Australia.

En Holanda, la Organization for International Cooperation in Higher Education (Nuffic) diseñó en 2007 la herramienta Mapping Internationalization (MINT) para ayudar a las universidades a realizar un mapa de la internacionalización, con componentes como

objetivos de internacionalización, actividades internacionales, instalaciones, aseguramiento de la calidad y parámetros claves (de Wit, 2011).

En 2006, el Center for Higher Education Development (CHE) en Alemania desarrolló una herramienta que contiene 186 registros e indicadores clave para evaluar el desempeño en la internacionalización (Brandenburg y Federkeil, 2007). En 2010, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) definió otro conjunto de indicadores.

La Comisión Europea financió el desarrollo, entre 2009 y 2012, del proyecto Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI, Indicadores para el Mapeo y Perfiles de Internacionalización), que se detallará al final de este capítulo y que se utilizará como marco para la propuesta que se expone en el capítulo 6 de esta tesis.

El Erasmus Mobility Quality Tools (EMQT), por su parte, incorpora una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos para evaluar interna y externamente la calidad de sus programas de movilidad estudiantil. El Certificate for Quality in Internationalization (CeQuInt), conducido por European Consortium for Accreditation (ECA), desarrolló un marco de evaluación para evaluar la internacionalización tanto de un programa o de una institución y que posibilita obtener el Certificado Europeo de Internacionalización.

En Japón, la Universidad de Osaka presentó un estudio con los criterios de evaluación de internacionalización de las universidades japonesas, que ofrece un “menú a la carta” de indicadores tanto para la autoevaluación como para el benchmarking. En Taiwán, se crearon tres listas de indicadores basadas en las opiniones de profesionales, expertos y estudiantes. En China presentaron un conjunto de 18 indicadores para la clasificación de las instituciones de educación superior.

Una interesante conclusión del sistema de indicadores es mostrar la heterogeneidad de los procesos de internacionalización universitaria, lo que permite diversificar las iniciativas y comprender que la movilidad de estudiantes, tan ampliamente generalizada en el discurso de la internacionalización, es solamente una de sus múltiples expresiones (Sebastián, 2011).

## **Selección de dimensiones/aspectos y componentes de los indicadores**

Gao (2015) destaca las siguientes dimensiones y componentes de los indicadores:

1. Gobernanza y apoyo organizacional
  - Recursos humanos para actividades internacionales
  - Apoyo financiero para la internacionalización
  - Presencia internacional
  
2. Estudiantes
  - Estudiantes internacionales
  - Movilidad de los estudiantes
  
3. Profesores
  - Perfil internacional del equipo docente
  - Experiencia y perspectiva internacional de los profesores
  
4. Plan de estudios
  - Cursos con componente internacional
  - Programas de doble titulación
  - Participación de los estudiantes en estudios internacionales
  
5. Investigación
  - Programas de investigación en cooperación internacional
  - Centros de investigación focalizados internacionalmente
  - Investigadores internacionales
  - Logros de investigación internacionalmente reconocidos
  
6. Compromiso
  - Acuerdos de cooperación académica
  - Presencia internacional de graduados

Dada la naturaleza de los indicadores, no todos los componentes de la IES pueden capturarse y medirse.

Estos indicadores pueden clasificarse en dos grupos: los que se cuantifican con un valor sin referencia a otros valores (por ejemplo, el número de estudiantes internacionales) y los que describen una magnitud en relación con otras (por ejemplo, la proporción de estudiantes internacionales en relación al número total de estudiantes). También pueden presentarse en diferentes niveles agregados. Por caso, el perfil internacional del cuerpo estudiantil puede medirse por el indicador del “porcentaje de estudiantes internacionales en la institución” como una entidad o por separado con indicadores como “porcentaje de estudiantes de grado y posgrado internacionales”.

No existe una receta universal para seleccionar indicadores. Sin embargo, las buenas prácticas requieren que presenten razonabilidad, mensurabilidad, solidez analítica y estadística, precisión y eficiencia (Gao, 2015).

Estas buenas prácticas abarcan cinco etapas involucradas en el desarrollo de indicadores.

La primera es el establecimiento del propósito de los indicadores. Identificar claramente el público objetivo y el propósito de los indicadores ayuda a determinar su alcance y a mantener el foco del proyecto. Debe considerarse quién será responsable de la selección y publicación final de los indicadores, cómo participarán las principales partes interesadas, si habrá un grupo de expertos para proporcionar asesoramiento especializado, si se llevará a cabo una consulta pública y cómo se sostendrán y financiarán los indicadores en el tiempo.

La segunda etapa es el diseño de un marco conceptual. Guía el desarrollo del conjunto de indicadores. Es una herramienta valiosa para asegurar que la selección de indicadores es relevante y equilibrada y para comprender los complicados vínculos entre estos. La ausencia de un marco puede resultar en la generación de una mezcla ecléctica de indicadores.

La tercera, la selección de indicadores. Generalmente, es un proceso iterativo realizado en consulta con las partes interesadas. Los criterios de selección deben utilizarse como una herramienta para evaluar que los indicadores propuestos durante la fase de selección

sean pertinentes, analíticamente sólidos y medibles. Debe consultarse a expertos para anticipar los problemas de los datos y garantizar el rigor científico de los indicadores propuestos.

Es deseable que los indicadores sean vigentes y significativos. sensibles al fenómeno subyacente, basados en investigación, estadísticamente objetivos, inteligibles y fácilmente interpretables, capaces de relacionarse con otros indicadores, habilitados para permitir la comparación internacional, desagregables y coherentes a lo largo del tiempo, oportunos, vinculados con políticas o temáticas emergentes, capaces de estimular el interés y efectivos en costos.

Uno de los inconvenientes en el uso de indicadores, según Beerkens y otros (2010), es cuando proliferan más de la cuenta, lo que produce la devaluación de la propia métrica. Esto se identifica cuando se especifican definiciones, cuando se utilizan definiciones que requieren de explicaciones muy largas, cuando deben incorporarse normas de acompañamiento para la medición y el cálculo y cuando esas normas tienen un gran número de excepciones o, incluso, subnormas específicas. Por eso, concluyen que es necesario tener mucho cuidado al elaborar la lista de indicadores y que estos deben estar ajustados a los objetivos específicos de la institución.

La cuarta instancia es la interpretación y reporte de indicadores. Actividad crítica que comprime la brecha entre la medición y la comprensión. Debe ser objetiva y neutral e incorporar información contextual y los vínculos entre los indicadores para mejorar la capacidad de interpretación.

La quinta y última etapa es el mantenimiento y la revisión de indicadores. Deben someterse a continua evaluación y estar abiertos a desafíos, discusiones y modificaciones para reflejar los cambios de objetivos, la aparición de nuevos problemas, la mejora de las técnicas de medición y la disponibilidad de datos.

El conjunto de indicadores elegido debe permitir la comparabilidad de los datos y medir sólo los elementos claves de la internacionalización universitaria en lugar de tratar de abarcar todos los aspectos.

Del relevamiento de iniciativas de medición y desarrollo de indicadores para identificar el grado de IES, el proyecto IMPI (Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation) es el más ambicioso y riguroso y con mayor alcance y proyección en el tiempo.

Financiado por la Comisión Europea bajo el programa Lifelong Learning, el proyecto IMPI desarrolló un instrumento, IMPI toolbox<sup>5</sup>, para medir la internacionalización de las universidades, en un momento en que la competitividad en educación superior no puede desvincularse de su proyección exterior y en el que la transparencia y la rendición de cuentas en este ámbito están aún muy lejos de ocupar el lugar que les correspondería. El IMPI fue coordinado por el Centre for Higher Education Development (CHE), con el propósito de desarrollar una herramienta que permitiera medir los perfiles de internacionalización de las instituciones de educación superior a través de indicadores objetivos y comparables e introducir propuestas para mejorar el posicionamiento internacional de las universidades. El listado de indicadores se ha configurado tanto en función de su relevancia como de la aceptación de que disponen por parte de la comunidad.

También participaron como socios ACA (Academic Cooperation Association) de Bruselas; NUFFIC (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education) de los Países Bajos; SIU (Centre for International Cooperation in Higher Education) de Noruega; CampusFrance, de Francia y Perspektywy (Fundacja Edukacyjna) de Polonia, además de una veintena de instituciones europeas que han contribuido a la iniciativa en calidad de asociados.

La iniciativa persigue dar un impulso al proceso de internacionalización de las universidades e incrementar su prestigio a través de la proyección exterior para mejorar su competitividad.

Brinda un posible marco para entender la internacionalización como un proceso de acciones y efectos continuos, en el que los resultados obtenidos representan una prueba del cambio a partir de las acciones tomadas y son relevantes para alguno o algunos de los objetivos centrales de internacionalización. En otras palabras: los efectos a corto

---

<sup>5</sup> La información se encuentra originalmente en [www.impi-toolbox.eu](http://www.impi-toolbox.eu)



plazo pueden entenderse como “productos” más inmediatos, los que son a más largo plazo pueden ser considerados como el “impacto” duradero, también entendido como logro o movimiento sustancial hacia uno o más de los objetivos de la internacionalización; los “resultados” deben estar situados en un punto a lo largo de este continuo entre los efectos más inmediatos y a más largo plazo y su valor proviene de la forma en que se puede pensar la internacionalización más allá del nivel de los resultados inmediatos / datos del indicador (es decir, del “producto”) y señalar de manera significativa hacia lo que podrían ser los resultados a más largo plazo (“impacto”).

Al conceptualizar el continuo “producto-resultado-impacto”, surge una relación inversa entre los aspectos que los individuos o las instituciones pueden influir y lo que es realmente “relevante”, entendido como resultados sostenidos a largo plazo.

Si consideramos influencia y la relevancia, en general, los individuos tienden a ser capaces de ejercer la mayor influencia a nivel de los productos, es decir, efectos inmediatos a corto plazo. En el otro extremo del espectro, los individuos tienden a estar en posición de ejercer mucha menos influencia cuando se trata de afectar o lograr resultados más profundos y a más largo plazo. Con esto no se busca desalentar, sino llamar la atención sobre los desafíos que implica lograr resultados más profundos a largo plazo.

Específicamente, la herramienta IMPI está organizada en una estructura de árbol con cuatro niveles: objetivos, categorías, subcategorías e indicadores.

Los grandes objetivos son cinco y se sugiere que la entidad se centre en no más de uno o dos por ejercicio, ya que la recopilación de datos puede ser trabajosa. Son: (i) mejorar la calidad de la enseñanza; (ii) mejorar la calidad de la investigación; (iii) preparar a los estudiantes de manera efectiva para la vida y el trabajo en un mundo intercultural y globalizado; (iv) mejorar la reputación internacional y la visibilidad de la institución y (v) brindar un servicio a la sociedad y compromiso social con la comunidad.

Las categorías, por su parte son nueve: (i) estudiantes; (ii) personal; (iii) administración; (iv) financiación; (v) plan de estudios y servicios académicos; (vi) investigación; (vii)

promoción y marketing, (viii) servicios no académicos y vida en el campus y en la comunidad y (ix) otros.

En cada una de las categorías se presentan varias subcategorías que permiten organizar la selección de indicadores.

De acuerdo a los testeos realizados a lo largo de este proyecto, los indicadores se agruparon en “más utilizados”, “utilizados” y “todos”. Los primeros son los de mayor nivel de uso en las etapas de testeo con instituciones. Este nivel se calculó tomando la cantidad de usuarios que seleccionó cualquiera de los indicadores para cada objetivo como básico y comprenden al menos el 50 por ciento de todos los usos. Los “utilizados” contienen todos los indicadores que están vinculados a cada objetivo ya sea por los usuarios consultados o el equipo IMPI. Por su parte, “todos” contiene la totalidad indicadores, independientemente de su conexión con el objetivo seleccionado. Incluye los “utilizados” y “más utilizados”.

A los fines prácticos, el uso de la herramienta prevé que los usuarios transiten cinco etapas. En el paso uno, deben seleccionar uno o más objetivos entre los cinco fundamentales. Los objetivos representan la visión de los usuarios en cuanto a dónde les gustaría posicionar a su institución o cómo les gustaría verla actuar. Deberían ser considerados en conjunto con cualquier documento de política estratégica o planificación pertinente para la institución.

El segundo paso consiste en seleccionar indicadores en una o más de las distintas categorías, normalmente en base al conocimiento del usuario o en sus expectativas o hipótesis con respecto a la relevancia de estas áreas en las metas de la institución. Se espera que se establezcan conexiones claras entre la selección de indicadores y los objetivos seleccionados en el paso anterior. El tercer paso es la elección de indicadores específicos dentro de las categorías de interés. Luego, el cuarto escalón se basa en recopilar datos, idealmente durante varios períodos. El elemento tiempo es crucial para facilitar un análisis de tendencias en lugar de “instantáneas” únicas.

Por último, examinar los datos a la luz de las metas seleccionadas para dar respuesta a tres preguntas esenciales: “¿Cuáles son los resultados a corto plazo (productos)?”,

“¿Cuáles son los efectos probados o tendencias aparentes, más allá de los resultados inmediatos (resultados)?” y “¿Cuál es el resultado percibido a más largo plazo (impacto)?”.

### **Conclusiones del capítulo**

Ya con el conocimiento sobre la importancia de las métricas a la hora de evaluar y darle continuidad a una estrategia de internacionalización de la educación superior, es posible adentrarse en la propuesta concreta de selección y aplicación de métricas para el caso puntual de la FCE.

## Capítulo 6. Propuesta

### Introducción del capítulo

Las aspiraciones de una institución son sus motivaciones, las que definen el marco institucional. Los objetivos son el propósito de orden superior al cual las acciones o intervenciones que se emprenden tienen la intención de contribuir. Los indicadores son variables operacionales que se refieren a características específicas, empíricamente mensurables, de una unidad, en las que se pueden recopilar pruebas que permiten determinar si se están abordando o no las áreas de acción y en qué medida.

Identifican tendencias de desempeño, señalan áreas que necesitan acción y permiten la comparación del desempeño real con los objetivos establecidos.

Se desarrolla en este capítulo una métrica propuesta que se estructura a partir de ese modelo descendente aspiraciones-objetivos-indicadores, siguiendo el modelo de árbol contenido en el proyecto IMPI, pero adaptado a las características y particularidades de la FCE-UBA. Se vincula cada objetivo con una serie de indicadores categorizados. Se categorizan para que sea más sencillo, para que se pueda observar, para cada objetivo, el impacto de los distintos actores o de las diferentes funciones dentro de la organización.

La herramienta funciona como una suerte de guía para evaluar los procesos de internacionalización. Además, llama a la concientización y se constituye en un ejercicio que promueve la actitud colaborativa: distintos ámbitos de la organización trabajarán en conjunto para completar los valores de los indicadores.

Desde el punto de vista de la gestión, funciona con características de autoevaluación o de *benchmarking*. En el primero de los casos, se desarrolla un trabajo hacia el interior de la organización, ya que se mide la evolución en un período de tiempo determinado, durante el cual es posible trabajar parcialmente con un conjunto de indicadores, los más relevantes, y luego incorporar otros. En el caso del *benchmarking*, podrían someterse a este estándar distintas áreas o unidades académicas dentro de una universidad. En el caso de la UBA, las trece facultades que la componen podrían someterse a este estándar, compararse, analizar si existen proporciones o valores mejores en algún caso y establecer propuestas de mejora a partir de esos resultados.

ESMU (2010) señala que el *benchmarking* se originó en el sector privado en 1979, cuando Xerox Corporation logró mejorar sus procesos internos a partir de la observación de lo que estaban haciendo sus competidores. Luego fue adoptado por el sector público y por la educación superior, que encontró en estos mecanismos una fuente de información crucial para aumentar la calidad académica, ya que permiten identificar fortalezas y debilidades institucionales y lograr mejoras.

El mismo documento ofrece cinco consejos básicos para una buena evaluación comparativa en Educación Superior: (i) la esencia del proceso es el aprendizaje institucional: cómo se relaciona la universidad con su entorno más amplio y sus grupos de interés; (ii) es un proceso colectivo en el que las instituciones aprenden unas de otras. Se trata de aprender, identificar e intercambiar buenas prácticas; (iii) promueve el logro de lo mejor de todos los miembros del equipo de trabajo que participa. Cuanta más diversidad exista en los equipos, será necesario focalizarse en algunas prioridades compartidas y trabajar en base a acuerdos; (iv) es una herramienta que ayuda a las instituciones a cambiar, pero solo funciona eficazmente si la organización está comprometida con ese cambio, que a su vez debe ser compatible con la cultura de la institución y dirigirla hacia el objetivo final deseado; (v) ¡Es una medicina que puede tener un sabor desagradable! Las instituciones deben estar dispuestas a escuchar críticas y perseverar con un ejercicio de evaluación comparativa que, internamente, es exigente y desafiante.

Brandenburg y Federkeil (2007) afirman que los instrumentos para medir la internacionalización de una IES deberían jugar solo un papel descriptivo y emplearse dentro de una IES o para comparación con otras IES. En lo que respecta a las series de tiempo, recomiendan recopilar observaciones durante un período de cinco a diez años para lograr comparaciones útiles. Como cuestión de principio, las cifras e indicadores sugeridos se refieren a los valores observados y no a los objetivos fijados.

### **Selección y aplicación de métricas**

En líneas generales, cada unidad académica debe seleccionar sus propios indicadores de acuerdo a los objetivos que persigue: para algunas será sólo obtener lucro, para otras, mejorar la calidad de investigación o de enseñanza, otro conjunto la utilizará para captar estudiantes o incrementar su diversidad cultural, otras para incrementar su reputación.

Los criterios y las categorías que se definen para realizar estas evaluaciones se establecen en clara relación a los objetivos institucionales y por lo tanto, cada tipo de institución, pública o privada selecciona el conjunto de indicadores según su relevancia al intentar medir el desempeño. La formación y uso de indicadores de desempeño de internacionalización para medir la internacionalización de una institución puede ser apropiado para cada institución según sus objetivos institucionales (Meng-Chun Chin y Ching, 2009).

Veamos el caso de la UBA. Su Estatuto Universitario establece que “tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura (...) en contacto directo permanente con el pensamiento universal”. En el texto, se lee también que:

*La Universidad contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística. Difunde las ideas, las conquistas de la ciencia y las realizaciones artísticas por la enseñanza y los diversos medios de comunicación de los conocimientos.*

*La Universidad es una comunidad de profesores, alumnos y graduados. Procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica. Forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad.*

*La Universidad es prescindente en materia ideológica, política y religiosa, asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión, pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente.*

*La Universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior, procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria<sup>6</sup>.*

Siguiendo la enumeración detallada, se seleccionan las siguientes tres aspiraciones institucionales: (i) el desarrollo de la cultura, que comprende la mejora de la enseñanza, la investigación y la creación artística, (ii) la formación integral y armónica para estudiantes, profesores y graduados y (iii) el compromiso global con la comunidad mediante la extensión universitaria.

Luego, las aspiraciones se ordenan en los siguientes objetivos institucionales: (O1) mejorar la calidad de la enseñanza; (O2) mejorar la calidad de la investigación; (O3) brindar una formación integral para la vida y el trabajo en un mundo intercultural y globalizado; (O4), afianzar su compromiso social con la comunidad global.

Las categorías que se consideran son seis: (i) estudiantes; (ii) profesores; (iii) dirección, administración y recursos; (iv) investigación; (v) plan de estudios y servicios académicos; (vi) servicios no académicos.

También se trabaja con diferentes tipos de indicadores: (i) binarios; (ii) y (ii) cuantitativos, en valores y en ratios.

Esta herramienta abraza el espíritu de Universidad Abierta, el programa desarrollado por la UBA para transparentar la gestión universitaria y facilitar el acceso a la información.

El gobierno abierto es una política que apunta a promover la transparencia y a generar mayor accesibilidad a la información pública producida por las instituciones gubernamentales. La Universidad de Buenos Aires la desarrolla en su propio ámbito y sigue, para lograrlo, los estándares internacionales en la materia. Por su parte, la gestión abierta en el marco de la universidad apunta a poner a disposición de todas las personas

---

<sup>6</sup> El texto completo del Estatuto Universitario está disponible en <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>

vinculadas a ésta los pormenores sobre el quehacer administrativo y brindar información sobre actividades y procesos como licitaciones, concursos y auditorías.

Universidad Abierta, por lo tanto, es el programa integral que actúa como paraguas para las políticas de gobierno y gestión abiertas. Está implementado en forma de un portal que presenta mecanismos para la participación ciudadana y vehiculiza la demanda y reutilización de información pública.

### **¿Para qué esta herramienta?**

Aunque aún se percibe la internacionalización de la FCE como una agregación de actividades dispersas, el abordaje holístico que le están imprimiendo tanto la dirección tanto de la UBA como de la FCE la convierten paulatinamente en una estrategia integral. Este cambio se suma a la complejidad de la internacionalización en sí misma y crea una necesidad de gestión basada en el monitoreo, el reporte y la comunicación. No se trata solo de una mayor internacionalización, sino de una mejor internacionalización.

Green (2012) cita a la experta en IES Jane Knight cuando asegura que no existe ninguna receta ni un único conjunto de indicadores para una universidad internacionalizada. La internacionalización es un proceso de cambio diseñado a medida para satisfacer las necesidades y los intereses de cada entidad de educación superior. En consecuencia, no existe un modelo de internacionalización que se adapte a todos por igual. El hecho de adoptar una serie de objetivos y estrategias simplemente porque “están de moda” o para que se adecuen a una “imagen de marca” invalida la norma según la cual cada programa, institución o país debe decidir su manera de enfocar la internacionalización de acuerdo con su lógica interna, sus objetivos y su expectativa de resultados. Este planteamiento, continúa Knight, reconoce que el motor del proceso de internacionalización es la evaluación de las necesidades y prioridades de cada institución y que un enfoque “basado en fórmulas” o que siga los dictados de una moda pasajera no es apropiado, beneficioso, ni sostenible.

En este sentido, las herramientas como la que se presenta en esta tesis contribuyen a esa gestión de la internacionalización. Personalmente, en el caso de la FCE UBA estimo esto muy importante por dos razones. Primero, porque se requiere información confiable para monitorear y evaluar el desempeño y evitar las expresiones vagas con



respecto al estado de internacionalización. La medición precisa y relevante de las actividades que se encaran ayuda a proporcionar información que permite reducir ambigüedades e incertidumbres. La información que proporcionan los indicadores ayuda a distinguir entre “aspiración estratégica” y “realidad estratégica” y a reconocer la brecha que pueda existir entre ambas. También permite dar un paso clave a la hora de identificar áreas prioritarias de mejora y de mantener e insistir en las fortalezas.

Segundo, la aparición de una cultura de rendición de cuentas basada en evaluaciones ha impulsado esta agenda. La necesidad de proporcionar información confiable no solo es una cuestión de reputación, sino también de una mayor necesidad de transparencia. El mencionado programa Universidad Abierta de la UBA es una iniciativa que demuestra la orientación en ese sentido. Esta herramienta de medición propenderá a brindar una mejor información sobre la internacionalización a estudiantes, académicos, personal no docente y toda persona vinculada con la FCE. Este impulso refleja las principales funciones que tienen los indicadores en educación en general, la autoevaluación y la evaluación comparativa, como aquí se propone.

A continuación, el detalle de la herramienta.

### Herramienta propuesta

Objetivo	Categoría	Indicador	Tipo de respuesta
<b>O1 Mejorar la calidad de la enseñanza</b>	Estudiantes	¿Brinda la UA asesoramiento a los estudiantes sobre oportunidades de estudios en el extranjero?	Sí o No
		¿Qué proporción de los estudiantes de la UA participa en programas de movilidad en cada año?	Cantidad
		¿De cuántos destinos diferentes provienen los estudiantes internacionales de intercambio?	Cantidad
		¿Qué proporción de estudiantes internacionales toman sus cursos en el idioma nacional?	Cantidad

		¿Qué proporción de estudiantes internacionales en grado hay respecto al total de estudiantes de grado de la UA?	Cantidad
		¿Qué cantidad de posgrados disponen de acuerdos internacionales organizados en módulos de enseñanza?	Cantidad
		¿Qué proporción de los convenios de cooperación académica vigentes registra actividad en algún tipo de intercambio?	Cantidad
	Profesores	¿Dispone la UA de una estrategia definida para desarrollar la participación de profesores en actividades de internacionalización?	Sí o No
		¿Qué proporción del número de profesores tiene manejo de otro idioma (nivel C1 o C2)?	Cantidad
		¿Es tomado en cuenta el dominio de otro idioma para la promoción o para ser titulares plenarios?	Sí o No
		¿Qué proporción es profesor visitante de una universidad del exterior del total del personal académico?	Cantidad
		¿Qué proporción de profesores visita la UA con respecto a la de profesores que visita otra UA?	Cantidad
		¿Qué proporción de los profesores de la UA dispone de formación obtenida en el exterior?	Cantidad

	Dirección, administración y recursos	¿Dispone la UA una estructura organizativa específica para contribuir a la internacionalización?	Sí o No
		¿Dispone la UA de una estrategia claramente definida para medir los resultados de la internacionalización?	Sí o No
		¿Qué proporción del presupuesto anual dedica a internacionalización la UA?	Cantidad
		¿Cuál es la proporción de estudiantes internacionales que reciben beca?	Cantidad
		¿Cuál es la proporción del presupuesto total de becas de la UA que se dedica a becas de intercambio?	Cantidad
		¿Dispone la UA de una estrategia definida de comunicación y promoción internacional?	Sí o No
	Plan de estudios y servicios académicos	¿Cuál es la proporción de materias del plan de estudios que emplean bibliografía extranjera?	Cantidad
		¿Cuál es la proporción que ofrecen facilidades en inglés del total de cursos o materias ofrecidos por la UA?	Cantidad
		¿Ofrece el plan de estudios la posibilidad de realizar movilidades?	Sí o No
		¿Incorpora la UA contenido internacional en los planes de estudio (por ejemplo, perspectiva internacional, casos)?	Sí o No

<b>O2 Mejorar la calidad de la Investigación</b>	Estudiantes	¿Qué proporción de los estudiantes de la UA participa en programas de movilidad cada año?	Cantidad
		¿Qué proporción de los estudiantes de doctorado realiza una estadía doctoral en el exterior?	Cantidad
		¿Qué proporción de los convenios de cooperación académica vigentes registra actividad en algún tipo de intercambio?	Cantidad
		¿Qué proporción de estudiantes de doctorado presenta su tesis en otro idioma por año?	Cantidad
		¿Qué proporción de estudiantes de doctorado es cotutelado del exterior?	Cantidad
	Profesores	¿Qué proporción de conferencias internacionales organizan los profesores de la UA?	Cantidad
		¿Qué proporción del personal docente de la UA trabaja en el desarrollo de proyectos internacionales?	Cantidad
		¿Cuántos proyectos internacionales desarrolla la UA?	Cantidad
		¿Se toma en cuenta el dominio de otro idioma para la promoción o para los cargos de titulares plenarios?	Sí o No
		¿Qué proporción de los investigadores tiene manejo de otro idioma (nivel C1 o C2)?	Cantidad
		¿Dispone la UA de una estrategia definida para desarrollar la	Sí o No

		participación de los profesores en actividades de internacionalización?	
		¿Cuál es la proporción de profesores visitantes con respecto a profesores que visita otra UA?	Cantidad
		¿Qué proporción de los investigadores de la UA dispone de formación obtenida en el exterior?	Cantidad
	Plan de estudios y servicios académicos	¿Del total de cursos o materias ofrecidos por la UA, cuál es la proporción que ofrece facilidades en inglés?	Cantidad
		¿Ofrece el plan de estudios la posibilidad de realizar movilidades?	Sí o No
		¿Qué proporción de tesis de doctorado son cotuteladas con investigadores del exterior?	Cantidad
		¿Cuántas cotutelas del exterior supervisa la UA?	Cantidad
	Investigación	¿Qué proporción de los investigadores fue reclutada en el extranjero?	Cantidad
		¿Qué proporción de investigadores de la UA va al extranjero como investigador visitante?	Cantidad
		¿Qué proporción de investigadores de la UA participa en al menos un proyecto de investigación con contraparte internacional?	Cantidad
		¿Cuál es la proporción de ponencias en conferencias internacionales en el	Cantidad

		extranjero con respecto a la cantidad de investigadores en la UA?	
		¿Qué proporción de los investigadores considera que su investigación tiene alto componente de temática internacional?	Cantidad
		¿Qué proporción de los proyectos de investigación tiene socios internacionales?	Cantidad
		¿Qué proporción de proyectos de investigación en los cuales la UA está formalmente vinculada es financiada internacionalmente?	Cantidad
		¿Qué proporción de los artículos producidos por los investigadores de la UA se publica en <i>journals</i> de referencia internacional?	Cantidad
		¿Qué proporción de las publicaciones se efectúan en otro idioma y son publicadas en publicaciones científicas (revisión de pares)?	Cantidad
		¿Qué proporción de HiCi ( <i>Highly Cited Authors</i> -Thomson 11) existe en la UA?	Cantidad
		¿Cuál es el porcentaje de publicaciones internaciones en <i>journals</i> académicos (revisión de pares) en relación a las publicaciones totales?	Cantidad
	Servicios no académicos	¿Brinda la UA servicios de apoyo a los investigadores cuando viajan al exterior por motivos de sus tareas?	Sí o No

	Dirección, administración y recursos	¿Dispone la UA de una estructura organizativa específica para contribuir a la internacionalización?	Sí o No
		¿Participa la unidad en redes y organizaciones internacionales en el campo de la internacionalización?	Sí o No
		¿Qué proporción del presupuesto anual dedica la UA a internacionalización?	Cantidad
		¿Qué proporción de investigadores realiza una visita al exterior con respecto al total de investigadores de la UA?	Cantidad
		¿Dispone la UA de una estrategia definida de comunicación y promoción internacional?	Sí o No
<b>O3 Brindar una formación integral para la vida y el trabajo en un mundo intercultural y globalizado</b>	Estudiantes	¿Qué proporción de los estudiantes de la UA participa en programas de movilidad?	Cantidad
		¿Qué proporción de los estudiantes que se gradúan por año de la UA ha realizado un intercambio?	Cantidad
		¿Qué proporción de los estudiantes de posgrado estudia un módulo en el exterior?	Cantidad
		¿Se requiere conocimiento de idioma inglés para la admisión de los estudiantes de grado?	Sí o No

		¿Qué proporción de los estudiantes de posgrado de la UA son estudiantes internacionales?	Cantidad
		¿Cuál es el ratio entre estudiantes de intercambio locales con respecto a estudiantes internacionales?	Cantidad
		¿Qué proporción toma clases en desarrollo de habilidades interculturales del total de estudiantes de grado?	Cantidad
	Profesores	¿Dispone la UA de una estrategia definida para desarrollar la participación de los profesores en actividades de internacionalización?	Sí o No
		¿Es tomado en cuenta el dominio de otro idioma para la promoción o para los cargos de titulares plenarios?	Sí o No
	Dirección, administración y recursos	¿Dispone la UA de una estrategia de internacionalización claramente definida?	Sí o No
		¿Se asigna claramente la responsabilidad de la internacionalización dentro de la UA?	Sí o No
		¿Cuál es la proporción de estudiantes internacionales que recibe beca para intercambio?	Cantidad
		¿Qué proporción del presupuesto anual dedica la UA a internacionalización?	Cantidad
		¿Dispone la UA de una estrategia definida de comunicación y promoción internacional?	Sí o No



		¿En qué proporción de ferias y eventos mundiales de internacionalización de la ES participa la UA?	Cantidad
	Plan de estudios y servicios académicos	¿Qué proporción del total de cursos o materias ofrecidas por la UA ofrece facilidades en inglés?	Cantidad
	Servicios no académicos	¿Existe en la UA personal como punto de contacto primario para los estudiantes internacionales?	Sí o No
		¿Las facilidades que se proveen a los estudiantes locales están disponibles para los internacionales?	Sí o No
		¿Provee la UA un programa de tutores para estudiantes internacionales?	Sí o No
		¿Provee la UA orientación y capacitación previas a la partida de estudiantes de intercambio propios?	Sí o No
<b>O4 Afianzar el compromiso social con la comunidad global</b>	Estudiantes	¿Qué proporción de los estudiantes de la UA participa en programas de movilidad en cada año?	Cantidad
		¿A cuántos destinos diferentes se dirigen los estudiantes de intercambio?	Cantidad
		¿Dispone la UA de una base de datos de alumnos internacionales?	Sí o No
		¿Dispone la UA de una lista de verificación de los requerimientos	Sí o No

		proporcionado a los estudiantes de intercambio?	
		¿Qué proporción participa de proyectos de cooperación del total de estudiantes de grado?	Cantidad
	Profesores	¿Dispone la UA de una estrategia definida para desarrollar participación del personal en actividades de internacionalización?	Sí o No
		¿Qué proporción de conferencias internacionales organizan los profesores de la UA?	Cantidad
	Servicios no académicos	¿Dispone la UA de un Centro para Estudiantes con cabida para los internacionales?	Sí o No
		¿Dispone la UA de una oficina central o punto de información de orientación para estudiantes internacionales?	Sí o No
		¿Dispone la UA de personal como punto de contacto primario para los estudiantes internacionales?	Sí o No
		¿Las facilidades que se proveen a los estudiantes locales están disponibles para los internacionales?	Sí o No
		¿Provee la UA servicios o apoyo en la llegada al país para los estudiantes internacionales?	Sí o No
		¿Promueve la UA la interacción de los estudiantes locales con los estudiantes internacionales?	Sí o No
	Plan de estudios y	¿Qué proporción de estudiantes de grado de la UA cursa materias	Cantidad

	servicios académicos	enfocadas en países o regiones del mundo en particular?	
		¿Tienen los estudiantes internacionales acceso a la misma plataforma <i>online</i> que los locales?	Sí o No
		¿Ofrece la UA apoyo administrativo <i>online</i> para estudiantes internacionales y de intercambios?	Sí o No
	Investigación	¿Qué proporción de proyectos de investigación en los cuales la UA está formalmente vinculada es financiado internacionalmente?	Cantidad
		¿Qué proporción de los institutos de investigación se ocupa explícitamente de aspectos internacionales?	Cantidad
	Dirección, administración y recursos	¿Participa la UA de redes nacionales, locales o regionales que promuevan la internacionalización?	Sí o No
		¿Dispone la UA de una estrategia definida para desarrollar participación del personal no docente en actividades de internacionalización?	Sí o No
		¿Participan los miembros de la alta dirección de la UA en la recepción de visitas internacionales?	Sí o No
		¿Abarca la estrategia de internacionalización todas sus dimensiones (institución, estudiantes, profesores, personal, plan de estudios, investigación y compromiso social)?	Sí o No

## **Aspectos no incluidos en esta tesis y trabajos futuros**

Existen diversos aspectos relacionados con la internacionalización de la educación superior que no fueron incorporados en el diseño de métricas propuesto en el capítulo 6. Algunos otros temas están pendientes de ser incorporados en un futuro próximo.

En el primer grupo, por ejemplo, figuran las cuestiones de género y de capacidades diferentes. La Universidad de Buenos Aires considera esto un tema central y cuenta con programas específicos a los que se acoge la Facultad de Ciencias Económicas. Por lo tanto, al tener un tratamiento especial a nivel institucional, no lo requiere puntualmente en el ámbito de la internacionalización.

Tampoco se consideran iniciativas comunes de internacionalización en otros claustros que, por idiosincrasia, la UBA no dispone. Por ejemplo, no se dictan cursos en idioma extranjero. La filosofía es que si el objetivo es lograr una internacionalización en casa, no tiene sentido separar a los estudiantes internacionales para que tomen los cursos en inglés. Sí se realizan grandes esfuerzos, en coordinación con el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras y con el Centro Universitario de Idiomas, para dar apoyo a aquellos que llegan con un nivel de español no muy desarrollado. Por otra parte, hay unos 50 cursos disponibles en los que el estudiante puede utilizar bibliografía en inglés y dar los exámenes en esa misma lengua, pero las clases se imparten en español. El programa de tutores pone a disposición estudiantes locales para que esté junto a uno internacional y lo ayude en los aspectos no académicos, como las cuestiones sociales o de adaptación a la facultad.

En esta línea, la FCE-UBA tampoco dispone de estrategias de internacionalización que suelen estar ligadas al ánimo de lucro, ya que no corresponden con el espíritu de la universidad pública. Por ejemplo, los cursos de verano, muy comunes en las universidades que promueven la IES, que permiten “aprovechar” los claustros con estos

cursos breves cuando los estudiantes regulares de la universidad no están presentes. Otro ejemplo lo constituyen las propuestas de *e-learning*. Si bien FCE-UBA dispone de programas virtuales, estos forman parte de un *aggiornamento* institucional para tomar los beneficios que promueven las nuevas herramientas tecnológicas, como minimizar los tiempos de viaje de los estudiantes que viven en el Conurbano bonaerense y eligieron esta facultad para estudiar. Pero no hay propuestas estructurales de *e-learning* para ofrecer cursos en el exterior y competir con otras instituciones.

Debido a la aspiración institucional, la facultad solo tiene sedes en Buenos Aires. No está prevista la apertura de sucursales en el exterior. Del mismo modo, no existe una previsión de que vayan a implementarse dobles titulaciones. Por lo pronto, el otorgamiento de títulos en el ámbito de la UBA es un proceso extremadamente cuidado, que implica un gran número de controles cruzados. Para evitar incorporar una instancia más y complejizar el proceso, se decidió que ante programas conjuntos con otras universidades del exterior, cada entidad entregará su título. Esto significa que el estudiante culminará con dos títulos, pero no con una doble titulación.

Por último, el alcance del trabajo se enfoca principalmente en investigación, enseñanza de grado y doctorado, pero no en los posgrados. Esto es debido a que mientras que estas líneas mantienen la pertinencia de la universidad pública y no están arancelados, los posgrados son más profesionales que académicos.

Respecto de trabajos futuros, se incluirá el involucramiento del personal no docente en el proceso de internacionalización.

También se buscará analizar las herramientas para implementar la internacionalización del posgrado. Es un proceso más lento, ya que los posgrados, divididos en especializaciones (un año de duración) y maestrías (dos años) están estructurados en módulos, por lo que es necesario trabajar una por una de estas con entidades pares del interior. De todas formas, ya hay avances en ese sentido.

Tampoco se investigó las actividades de la FCE-UBA con graduados en el exterior. El objetivo será establecer una red de *alumni* y definir qué trabajos podrían hacerse con ellos.

Otra línea de trabajo se inicia a partir de la incorporación al Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos Aplicados a la Economía y la Gestión – CMA, que permitirá seguir trabajando en la temática de la internacionalización de la universidad pública y ampliar el alcance de esta tesis para fortalecer los aspectos de investigación, estudios de posgrado y vinculación con la comunidad.

Inaugurado en 2001, el CMA es hoy parte del Instituto de Investigaciones en Administración, Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión (IADCOM) de la Universidad de Buenos Aires, con sede en la Facultad de Ciencias Económicas. Trabaja en programas de investigación vinculados a innovación social y a nivel operativo. Cuenta con proyectos acreditados, es decir, evaluados y aprobados por instituciones como UBA, CONICET y Agencia de Desarrollo Científico y Tecnológico, que proveen tanto el aval institucional como el financiamiento para llevarlos adelante.

Dado que la visión del CMA interpreta al proceso de globalización como uno de los pilares que afectan el desarrollo de las actividades económicas y financieras, tiene una fuerte orientación a la internacionalización de sus actividades: realiza intercambios permanentes con investigadores del exterior y promueve la suscripción de convenios recíprocos de investigación.

Se prevé desarrollar un caso piloto con la FCE para luego promover un programa de evaluación de las iniciativas de internacionalización en toda la UBA. Los objetivos del programa piloto apuntan a (i) aumentar la conciencia de la necesidad de internacionalización en la FCE; (ii) desarrollar un proceso de revisión mediante el cual la Facultad adapte y utilice herramientas de gestión para evaluar y mejorar sus estrategias de internacionalización de acuerdo con sus propios objetivos y metas y (iii) fortalecer la contribución que la internacionalización hace a la calidad y pertinencia de la UBA.

Los propósitos de la autoevaluación pueden simplificarse en los siguientes términos: (i) Evaluar (es decir, responder a la pregunta “¿Dónde estamos?”); (ii) mejorar (“¿A dónde podemos llegar?”); (iii) rendir cuentas (“¿Qué hicimos con los recursos disponibles?”);

(iv) identificar problemas (“¿Qué está mal?”) y (v) solucionar problemas (“¿Qué es posible hacer respecto de lo que está mal?”).

Completada la autoevaluación se intentará efectuar un ejercicio de *benchmarking* entre distintas unidades académicas de la UBA. No existe un diseño estándar del proceso de *benchmarking* que se ajuste a todas las organizaciones. Sin embargo, lo más importante es que el ejercicio funcione dentro de la cultura de la institución y que contribuya a generar una cultura de mejoramiento.

El corazón de un ejercicio de *benchmarking* es el proceso de recolección y análisis de la información y la constitución de un equipo de trabajo responsable de planificar y ejecutar la evaluación comparativa. Completada esta fase, corresponde iniciar el análisis de los resultados, identificando brechas de desempeño y sus causas. Merecerá especial atención la fase de comunicación de hallazgos para lograr la aceptación del proceso: para obtener respaldo, compromiso y propiedad debe hacerse hacia todos los niveles de la institución. La última fase requerirá la definición de metas, el desarrollo de planes de acción para alcanzarlas y la implementación de estos.

El círculo virtuoso de los ejercicios de *benchmarking* (medir - identificar brechas - analizar - comprender – implementar) se apoya en los conceptos de la mejora continua como proceso reflexivo y proactivo de crecimiento organizacional.

## Conclusión

Este trabajo inició con el objetivo fundamental de analizar la dinámica de la internacionalización de la educación superior e identificar sus impactos y su articulación con los objetivos institucionales de la FCE-UBA.

A partir de la lectura y análisis de la continua y profusa producción bibliográfica sobre internacionalización de la Educación Superior, puede comprobarse la hipótesis de trabajo que indica que las actividades, iniciativas y estrategias del proceso de internacionalización de la FCE generan mejoras en su calidad académica, habilita un productivo debate interno, propone nuevos desafíos a la comunidad de estudiantes, profesores, investigadores y no docentes, moderniza los enfoques y las propuestas de trabajo y brinda la posibilidad de medir el desempeño y desarrollar senderos de mejora.

Se jerarquizó, por lo tanto, a lo largo de todo este texto a la internacionalización como un instrumento para mejorar la calidad, la pertinencia y la eficiencia de las funciones universitarias, así como la investigación a nivel global, con estándares internacionales, y la proyección y la vinculación de la universidad en el mundo de la educación superior. Además, se expuso que la capacidad de medir y comprender la dimensión que tiene la internacionalización en la FCE resulta un pilar fundamental para el desarrollo de este tipo de metodologías y herramientas de mejora de gestión organizacional. Una primera distinción fue la que se realizó en el capítulo 5 entre los rankings y las herramientas de medición de gestión, tanto en *benchmarking* como en autoevaluación y cómo mientras los primeros demuestran una serie de falencias, las segundas son esenciales para enmarcar un problema en lo que la academia plantea como desafíos de la internacionalización, definirlo, vincularlo con los objetivos institucionales y plantear mejoras concretas y mensurables.

Mi experiencia particular en el área de Relaciones Internacionales de la FCE-UBA, por otra parte, fue motivación para intentar comprender qué ocurre respecto de la internacionalización de la educación superior en diferentes partes del mundo, cuáles son los desafíos y qué ventajas propone para poder aplicar todo ese conocimiento dentro de mi actividad, delinear un conjunto de indicadores que permita dimensionar lo actuado en el área e identificar una serie de lecciones aprendidas.



Para ello, se debió realizar un recorrido desde lo general hasta lo particular, que inició con el concepto de internacionalización en su sentido más amplio, para luego analizarlo en el contexto latinoamericano y luego, más puntualmente, en el marco específico de FCE-UBA. La tesis dejó en claro en todo momento que no se trata de incorporar herramientas genéricas de gestión, sino aquellas que se adapten a las particularidades de la FCE-UBA descritas en el capítulo 4. La intención, partiendo de la hipótesis de trabajo de que la IES es pertinente a los objetivos de enseñanza, investigación y extensión, fue que las herramientas de medición contemplaran los insumos, los productos y los resultados de las estrategias de internacionalización en FCE-UBA de forma tal que su aplicación permita establecer, a través de estas categorías, una relación vinculante con la pertinencia de la educación pública.

Para la creación de la herramienta para FCE-UBA se consideró la amplia experiencia en desarrollo de sistemas de métricas similares, la mayoría de los cuales tuvo su origen en el hemisferio norte, como las norteamericanas IQRP o las europeas Nuffic o MINT. De la lectura de todas ellas, se escogió la de IMPI, también europea, como base, debido a su filosofía, el amplio espectro que abarca y su estructura, diseñada para vincular objetivos institucionales con indicadores de desempeño. La tesis, en ese sentido, es concluyente, ya que la aplicación de la herramienta logra contemplar las aspiraciones de FCE-UBA y traducir los objetivos en indicadores. Otro valor diferencial es que se logró componer una herramienta sumamente sencilla.

Lo fundamental, es que la herramienta cumple con la definición de SMART (Doran, 1981). Además de significar “inteligente” en inglés, es acrónimo de *specific* (específico), *measurable* (medible), *achievable* (alcanzable), *relevant* (relevante) y *time-bound* (limitado a un período de tiempo). Una herramienta de medición no debe ser ambigua, debe permitir la comparación, la definición de metas para un período de tiempo y todo lo necesario para corroborar que fueron alcanzadas y debe trabajar sobre el objeto de estudio, es decir, las cualidades, los objetivos y las aspiraciones propias de las estrategias de educación superior en el marco de la Facultad. Además, debe estar acotada en el tiempo y el costo de operarla no puede ser excesivamente oneroso.

La herramienta propuesta en el capítulo 6, por lo tanto, considera todo lo antedicho y representa, en consecuencia, el primer paso para identificar el impacto de la internacionalización sobre los valores, principios y objetivos organizacionales de la FCE y su factibilidad de ser medido. Queda para una etapa posterior de trabajo emplear la herramienta diseñada, recopilar la información y los datos requeridos y efectuar el análisis y la evaluación necesarios.

## **Glosario**

Aspiración: ambición intensa de conseguir una cosa que se considera muy importante.

Becas: ayuda financiera en forma de subvención que no debe ser reembolsada por el receptor.

*Benchmarking*: de “*benchmark*” (punto de referencia o medida de desempeño frente a buenas prácticas). Proceso por el cual una organización que tiene como objetivo mejorar su desempeño lo encara aprendiendo las buenas prácticas de otras organizaciones.

Categoría: jerarquía dentro de un orden.

Citas por publicación (*citations per paper*, CPP): clásica medida bibliométrica que calcula el número de veces que una publicación ha sido citada por otros.

Conferencia internacional: conferencia organizada localmente o en el extranjero que involucra participantes de al menos dos países. También se puede definir en virtud de la naturaleza internacional / comparativa de su agenda.

Cotutela: supervisión conjunta de estudios de doctorado por instituciones distintas de dos países diferentes.

*E-learning*: proceso para mejorar o apoyar la enseñanza / aprendizaje en la educación terciaria basado en el uso de la tecnología. Involucra medios de comunicación con estudiantes diferentes del contacto directo o personal. Abarca una amplia gama de sistemas, desde estudiantes que acceden a partes de un curso *online* mientras asisten a clases hasta programas que se ofrecen completamente en línea.

Estudiantes de intercambio: desde la perspectiva de la universidad que envía, estudiantes de la UA que realizan una movilidad y que han obtenido educación previa en el país diferente al que se dirigen.

Estudiantes internacionales: desde la perspectiva de la universidad que recibe, estudiantes de otras universidades que realizan un intercambio y que han obtenido educación previa en un país diferente al receptor.

Grados dobles o múltiples: diplomas nacionales emitidos por dos o más instituciones de educación superior en diferentes países y reconocidos oficialmente en esos países. También aplica al caso de dos o más instituciones de educación superior de diferentes países que ofrecen un programa integrado y reconocido oficialmente en esos países y que emite un solo diploma.

HiCi (autores muy citados): autores más citados dentro de cada categoría. Representan menos de la mitad del uno por ciento de todos los investigadores que publican.

Indicador: variable operacional referida a características empíricamente mensurables, que permite recopilar datos y evidencias para determinar si se están abordando o no las áreas de acción y en qué medida. Identifica tendencias de desempeño, señala áreas que necesitan acción y permite la comparación del desempeño real con los objetivos establecidos.

Indicador cualitativo: conjunto de variables asociadas a descripciones basadas en la observación en lugar de la medición numérica exacta o valor. Involucra comparaciones basadas en cualidades o datos no numéricos.

Indicador cuantitativo: conjunto de variables asociadas con la medición de cantidad y expresadas como valores numéricos.

Investigadores visitantes: investigadores que pasan un período corto en una institución de educación superior en otro país con fines académicos o de investigación. Puede participar en actividades como conferencias, proyectos internacionales, *mentoring* de tesis, etc.

Monitoreo y reporte: observación y registro regular de actividades que tienen lugar en un proyecto o programa. Proceso de recopilación de información sobre todos los aspectos del proyecto. Se verifica cómo progresan las actividades del proyecto con

observaciones sistemáticas y se generan informes que se utilizan para tomar decisiones y mejorar el desempeño.

Objetivo: propósito de orden superior al cual una acción tiene la intención de contribuir.

Personal académico: conjunto de personas con responsabilidades en enseñanza o investigación.

Personal no académico o personal no docente: conjunto de personas cuya principal responsabilidad en la UA es involucrarse en actividades enfocadas en áreas que no sean la enseñanza o la investigación.

Profesores visitantes: profesores que pasan un período corto en una institución de educación superior en otro país con fines académicos. Puede participar en actividades como conferencias, proyectos internacionales, *mentoring* de tesis, etc.

Programa de doctorado: programa de estudios de educación superior orientado a la investigación que, generalmente, sigue a un grado. De acuerdo con la legislación y la práctica nacionales, las universidades de investigación otorgan títulos de doctorado reconocidos.

Programa de grado: programa de educación superior que sigue a la educación secundaria. Brinda títulos de licenciatura por parte de una institución de educación superior reconocida como tal por las autoridades competentes del país donde se otorga el título.

Programa de movilidad: programa que permite a estudiantes, profesores, investigadores o personal no docente pasar un corto período en otra universidad para emprender estudios, experiencia docente, actividades de aprendizaje o docencia o actividades administrativas.

Programa de posgrado: programa de educación superior al que puede accederse luego de un primer grado o nivel equivalente de aprendizaje. Otorga un título de maestría o

especialización por una institución de educación superior reconocida como tal por las autoridades competentes del país donde se otorga.

Proporción: cifra calculada como una parte de un total y expresada como un porcentaje.

Publicación internacionalmente referida: revista o publicación profesional o académica en la que los artículos son seleccionados para su publicación por un panel de expertos en el tema.

Ratio: relación entre dos números del mismo orden. Comparación del tamaño de un número (X) con el de otro (Y).

Redes: agrupaciones formal o informales de instituciones activas en un campo, disciplina o sector de enseñanza o investigación.

Servicios académicos: recursos y servicios de apoyo para los estudiantes en sus estudios. Incluyen asesoramiento académico, tutoría, idiomas, cursos para mejorar habilidades en el estudio y servicios de tecnología, entre otros.

Servicios no académicos: prestaciones de apoyo no directamente relacionadas con la enseñanza y la investigación que ayudan a los estudiantes, profesores, investigadores y no docentes en aspectos no académicos. Incluyen servicios de comidas, ayuda financiera, instalaciones deportivas, entretenimiento y accesibilidad para discapacitados, entre otros.

Vida comunitaria: contexto social y cultural percibido por la comunidad local que rodea una UA.

Vida universitaria: experiencia social y cultural compartida por la comunidad de personas que interactúan dentro de las instalaciones de la universidad

Unidad académica (UA): nivel organizativo dentro de una institución de educación superior o la misma institución, siempre que se encuentre en un nivel jerárquico igual o superior al nivel del programa.

## Bibliografía

- Aigner, J. S., Nelson, P. y Stimpfl, J. R. (1992) *Internationalizing the University: making it work*. Springfield: CBIS Federal.
- Altbach, P. (2008) The complex roles of universities in the period of globalization. Disponible en <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/81111/altbach.pdf>.
- Altbach, P. (2011) Ranking Season is Here, *International Higher Education* No. 62, invierno 2011, pp. 2-5.
- Altbach, P. y De Wit, H. (2015) Internationalization and Global Tension: Lessons from History, *International Higher Education*, No. 81, verano 2015, pp. 2-4.
- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009) *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006) Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades, *Perfiles Educativos* vol. XXVIII, No. 112, pp. 13-39.
- Altbach, P. y Teichler, U. (2001) Internationalisation and exchanges in a globalized University, *Journal of Studies in International Education* vol. 5, No. 1, pp. 5-25.
- Araya, J. (Comp.) (2015) *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. Tandil: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Ayoubi, R. y Massoud, H. (2007) The strategy of internationalization in universities – a quantitative evaluation of the intent and implementation in UK universities. *International Journal of Educational Management* vol. 21, No. 4, pp. 324–349.
- Banks, M., Olsen, A. y Pearce, D. (2007) *Global Student Mobility: An Australian Perspective Five Years on*. Canberra, Australia: IDP Education.

Beerkins, E. y otros (2010). Indicator Projects on Internationalisation – Approaches, Methods and Findings. A report in the context of the European project “Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI)”. Lifelong Learning Programme.

Beinetone, P. (2008). Internacionalización de la Educación Superior y experiencia en torno a la convergencia. Ciudad de México: Universidad de Guadalajara.

Beinetone, P. (2014) De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús: Edic. UNLa.

Bernal, M. y Siufi García, M. (2007) Educación superior, comercio de servicios y sociedad del conocimiento. Debates y perspectivas. Tucumán: Editorial de la UNT.

Blessinger, B. y Cozza, B. (2017). The case for internationalisation of higher education. En *University World News Global Edition*. No. 478

Branco Sosa, S. (2011) Higher education in the ‘risk society’. En Brennan, J. y Shah, T (eds.) *Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward*. Ithaca (Nueva York): CHERI.

Brandenburg, U. y De Wit, H. (2010) The End of Internationalization. *International Higher Education* No. 62. Boston: Center for International Higher Education.

Brandenburg, U. y Federkeil, G. (2007) How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. CHE Working Paper No. 92, julio 2007.

Brown, D. (2009) Good practice guidelines for indicator development and reporting. Presentado en el Third OECD World Forum, *Statistics, Knowledge and Policy: Charting Progress, Building Visions, Improving Life*. Busan, Corea del Sur.



Davies, J. (1992) Developing a Strategy for Internationalization in Universities: towards a conceptual framework. En Klasek, C. (ed.) *Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education*, pp.177-190. Carbondale: Association of International Education Administration.

Deardorff, D. (2016). Outcomes Assessment in International Education: Changing the Paradigm. En Jones y otros (eds.) *Global and Local Internationalization*, pp. 83-90. Róterdam: Sense Publishers.

Deardorff, D., De Wit, H. y Heyl, J. (2012). Bridges to the Future. En Deardorff, D. y otros, *The SAGE Handbook of International Higher Education*. SAGE Publications.

De Wit, H. (1993). On the definition of international education. *European Association for International Education Newsletter*, 11, 7-10.

De Wit, H. (1995). Strategies for the internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Ámsterdam: European Association for International Education.

De Wit, H. (2002) Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport, CT: Greenwood Press.

De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, No. 2, pp. 77-84.

De Wit, H. (2015) Foreword. En Deardorff, D. (ed.), *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Sterling, VA: Stylus.

De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (eds.) (2005) Educación superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial y Mayol Ediciones.

- Didou Aupetit, S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Doran, G. T. (1981) There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives, *Management Review*, Vol. 70, Issue 11.
- Douglass, J. (ed.) (2016) *The New Flagship University. Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. Palgrave Macmillan.
- EFQM (1995). *European Foundation for Quality Management, European Quality Award Guidelines on Self-Assessment*.
- Egron-Polak, E. y otros (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives (IAU 3rd Global Survey Report)*. París: IAU.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a US university. In Mestenhauser, J. y Ellingboe, B. (eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (págs. 198-228). Phoenix, AZ: Oryx.
- ESMU (2010). *A University Benchmarking Handbook*. European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU).
- European Parliament's Committee on Culture and Education (2015) *Internationalisation of Higher Education*.
- Fernández Lamarra, N. y Albornoz, M. (2014) *La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina*. En Didou Aupetit, S. y Jaramillo de Escobar, V. (coord.), *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un estado del arte*, pp.17-47. Caracas: IESALC.
- Gacel-Ávila, J. (2010). Joint and double degree programmes in Latin America: Patterns and Trends. *The Observatory on Borderless Higher Education*.

Gao, Yuan (2015). Toward a Set of Internationally Applicable Indicators for Measuring University Internationalization Performance, *Journal of Studies in International Education*, vol 19, No. 2, pp. 182-200.

Gibbons, M. (1998) Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.

Green, M. (2007). Internationalizing community colleges: Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*, 138, 15-24.

Green, M. (2012). Measuring and Assessing Internationalization. NAFSA.

Harari, M. (1972). Global citizenship in U.S. education. Nueva York: Center for War and Peace Studies.

Harari, M. (1989) Report #1, Internacionalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos. Long Beach: CIE, California State University.

Haug, G. (2010) La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria* No. 6, pp. 20-29.

Hawawini, G. (2011) The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal. INSEAD.

Hawawini, G. (2016) The Internationalization of Higher Education and Business Schools: A Critical Review. Springer.

Hawawini, G. (2017). Future of outward higher education internationalisation. *University World News* No. 447. En <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170214081557282>.

Horn A., Hendel, D. y Fry, G. (2007) Ranking the international dimension of top research universities in the United States. *Journal of Studies in International Education* Vol. 11, Nos. 3–4, pp. 330–358.

Hudzik, J. (2011) *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington: NAFSA.

Hudzik, J. y Stohl, M. (2009) Modeling Assessment of Outcomes and Impacts from Internationalization. En De Wit, H. (ed.) *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education*, EAIE Occasional Paper 22. Amsterdam: European Association for International Education

IESALC (2009a). Boletín sobre Educación Superior No. 191, junio. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro191/boletinnro191.html>.

IESALC (2009b). Conferencia mundial sobre la Educación Superior 2009 – La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, París, 5 al 8 de julio de 2009. Disponible en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).

International Association of Universities (2012). Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: una llamada a la acción. Disponible en [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter\\_nacionalizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_Una\\_llamada\\_a\\_la\\_acci%C3%B3n\\_docx.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/inter_nacionalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_Una_llamada_a_la_acci%C3%B3n_docx.pdf).

Jiménez Ortiz, M. (2011) El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas, *Espacio Abierto*, vol. 20, núm. 2.

Johnston, J. y Edelstein, R. (1993) *Beyond Borders: profiles in international education*. Washington, DC: Association of American Colleges and American Assembly of Collegiate.

Knight, J. (1993) Internationalization: management strategies and issues, *International Education Magazine*, No. 9 pp. 6, 21-22.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *CBIE Research* No. 7.

Knight, J. (1997) Internationalization of Higher Education: a conceptual framework. En Knight, J y De Wit, H. (eds.) *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*, pp. 5-19. Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (eds.). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, pp. 1-38. Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Róterdam: Sense Publishers.

Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education* No. 62, invierno de 2011, pp. 14-15. Boston: The Boston College Center for International Higher Education.

Knight, J. (2014). What is an International University? En *State of Higher Education*, OECD Higher Education Programme (IMHE).

Krause, K., Coates, H. y James, R. (2005) Monitoring the Internationalisation of Higher Education: Are there Useful Quantitative Performance Indicators? En Tight, M (ed.) *International Relations (International Perspectives on Higher Education Research, Volume 3)* Emerald Group Publishing Limited, pp.233-253.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Documento en pdf disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Artículo-Políticas-de-internacionalización>.

Meng-Chun Chin, J. y Ching, G. (2009) Trends and Indicators of Taiwan's Higher Education Internationalization. En *The Asia-Pacific Education Researcher*. Vol.18, No. 2, pp. 185-203.

Muñoz, A. y Sobrero, V. (2006) Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior, *Calidad en la Educación* No. 24, pp. 249-271.

Nardi, R. (2012) La acción internacional de la Universidad como promotora del desarrollo. En *Reforma universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo. II seminario internacional Universidad – Sociedad – Estado*, pp. 155-164. Universidad de la República del Uruguay.

Nardi, R. y Mulle, V. (2011). Las acciones de la Universidad de Buenos Aires en materia de internacionalización de la educación superior. *Simposio: "Pensar la universidad en sus contextos, perspectivas evaluativas"*. Universidad Nacional de Entre Ríos, agosto de 2011.

OECD (1999), *Quality and Internationalization in Higher Education*, OECD Publishing, Paris.

OCDE (2004), *Internationalization and trade in higher education: opportunities and challenges*. París: OCDE.

Oregoni, M. (2012) Dimensiones institucionales de la vinculación entre las universidades latinoamericanas, en el marco de la Integración Regional. III Seminario Internacional Universidad, Sociedad y Estado. Octubre de 2012. Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina.

Oregoni, M. (2016) La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*, p. 114-133, Campinas, SP.

Owen, R. y otros (2013). Developing a framework for responsible innovation, *Research Policy*, Vol. 42, No. 9, pp. 1560-1580.

Owen, R. y otros (2013b). A Framework for Responsible Innovation. En Owen, R.; Bessant, J. y Heintz, M. En *Responsible Innovation. Managing the responsible emergence of science and innovation in society*. John Wiley and sons.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework, *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 3, pp. 248-270.

Pigna, F. (2006). Los mitos de la historia argentina 3. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Rumbley, L., Altbach, P. y Reisberg, L. (2012) Internationalization Within the Higher Education Context. En Deardorff, D. y otros, *The SAGE Handbook of International Higher Education*. SAGE Publications.

Schoorman, D. (1999) The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S. -based case study, *Journal of Studies in International Education*, Nueva York: CIEE.

Scott, P. (2005) The Global Dimension: Internationalising Higher Education. En Khem, B. y De Wit, H. (eds.), *Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Ámsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.

Scott, R. A. (1992) Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the case of Ramapo College of New Jersey (USA). Springfield: CBIS Federal.

Sebastián, J. (2004) La lógica de los Agentes y Actores de la cooperación universitaria internacional. En *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización en las universidades, *Universidades* No. 51, octubre-diciembre de 2011, pp.3-16. México: UDUAL.

Secretaría de Relaciones Institucionales – UBA (2011). *Informe de gestión 2010-2011*.

Sehin, A. (2015) Evaluating internationalization efforts in select award-winning institutions of higher education: where are the international graduate students?. Texas

Spendolini, M. *Benchmarking*. Buenos Aires: Norma, 2005.

Taborga, A., López, M., Oregioni, M. y Abba, J. (2013) La internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” hacia una “orientación endógena”. En Martínez de Ita y otros (coords.), *El papel de la universidad en el desarrollo*. Buenos Aires: CLACSO.

Theiler, J. (2005) Internacionalización de la Educación Superior en la Argentina. En De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (eds.). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, pp. 71-112. Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Times Higher Education (2016) World University Rankings 2015–2016.

Times Higher Education (2017). Inside Today, 15 de septiembre de 2017.

Tobin, M. (2015a) Una mirada a la internacionalización universitaria, *Integración y Conocimiento* No. 3, pp. 15-26.

Tobin, M. (2015b). Consideraciones sobre el proceso de internacionalización en las universidades argentinas. En Corrochano, M., Marrero, A. y Otero, A. (comps.), *Educación regional en perspectiva comparada y regional*, pp. 151-155. Buenos Aires: Teseo.

Universidad de Buenos Aires (1958). Estatuto Universitario.



Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas (2006a). Resolución (CD) Nro. 305.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas (2006b). Resolución (CD) Nro. 306.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas (2010). Resolución (CD) Nro. 4.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas (2011). Resolución (CD) Nro. 1205.

Van der Wende, M. (1997) Missing links. The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. En Kälvermark, T y Van der Wende, M. (eds.), *National policies for internationalisation of higher education in Europe*, pp. 10-42. Estocolmo: National Agency for Higher Education.

Van Vught, F., Van der Wende, M. y Westerheijden, D. (2002) Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. En *Higher Education in a Globalising World*. Ámsterdam: Springer Netherlands.

Warner, G. (1992) Internationalization Models and the Role of the University, *International Education Magazine*, p. 21.

Yarzabal, L. (2005). Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios. En *Educación Superior ¿Bien público o bien de mercado?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.