



VOLUMEN 16, 2012

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Alicia Cabrero Lobato
*Asociación Mexicana para la
Educación Internacional*

Madeleine Green
Consultant

Hans de Wit
*Hogeschool van Amsterdam
The Netherlands*

Francisco Marmolejo
University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox
Universidad de Guadalajara

Alan Adelman
Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack
International Association of Universities

EDUCACION GLOBAL, Año 16, No. 16, noviembre 2011 -noviembre 2012, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C., Av. Manuel Nava #201 2do. Piso Zona Universitaria, C.P. 78210, San Luis Potosí, San Luis Potosí, www.ampei.org, contacto@ampei.org.mx. Editor responsable: Jocelyne Suzanne Pierrette Gacel. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Fondos de Publicaciones de Iberoamérica y Europa, S.A. de C.V., Manuel Acuña #536, Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, este número se terminó de imprimir el 30 de octubre de 2012 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

ISSN: 2007-1914



VOLUMEN 16, 2012

Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: Una llamada a la acción ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES (IAU), PARÍS	5
La dimensión internacional de la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara: Un estudio de caso MARÍA FERNANDA ESTRADA HERNÁNDEZ	11
El currículo internacionalizado en América Latina: Retos y desafíos JOCELYNE GACEL-ÁVILA	27
Digital individuals in online learning communities: Social constructivism and instructional technology DAVID RAÚL GÓMEZ JAIMES	37
Global citizenship - What are we talking about and why does it matter MADELEINE GREEN	47
Universities and the knowledge hubs of the developing world: An in-depth look at the City of Knowledge in the Republic of Panama NANETTE SVENSON LISETTE MONTOTO	53
RESEÑAS	
Reseña del libro <i>Making a difference: Australian international education</i> THOMAS BUNTRU WENZLER	71

Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: Una llamada a la acción*

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE
UNIVERSIDADES (IAU), PARÍS

Objetivo

Este documento reconoce los beneficios substanciales de la internacionalización de la educación superior, pero también resalta las consecuencias imprevistas y potencialmente negativas del proceso, con el fin de alertar a las instituciones de educación superior sobre la necesidad de actuar para garantizar que los impactos de la internacionalización sean positivos y de beneficio mutuo para las instituciones de educación superior y los países a los que pertenecen.

Internacionalización - un concepto en plena evolución

1. La internacionalización de la educación superior es un proceso dinámico, definido y redefinido constantemente por el contexto internacional en el que opera. Así como este contexto cambia, también lo hacen los propósitos, los objetivos, los significados y las estrategias de internacionalización. En los últimos cincuenta años, el mundo ha cambiado radicalmente como resultado de la desaparición de las hegemonías coloniales, el fin de la Guerra Fría, el surgimiento de nuevas potencias económicas y las nuevas alianzas regionales.
2. La globalización es hoy en día el factor contextual más importante que determina la internacionalización de la educación superior. La globalización se caracteriza por una interdependencia entre los países y se manifiesta en las esferas económicas, políticas, sociales, culturales y del conocimiento. El incremento en la movilidad de bienes, servicios y personas, así como el creciente uso de tecnologías

* Este texto fue publicado por la Asociación Internacional de Universidades (*International Association of Universities- IAU*) en mayo de 2012, y está disponible en <http://www.iau-aiu.net/content/re-thinking-internationalization>

de la información y la comunicación, que permiten a un nivel sin precedentes acortar el tiempo y el espacio a costos cada vez más bajos, ocupan un lugar central en el proceso de la globalización.

3. La globalización ofrece una dimensión internacional a todos los aspectos de nuestras vidas, nuestras comunidades y nuestras profesiones. En la educación superior, el fenómeno ha dado lugar a una mayor movilidad de ideas, estudiantes y de personal académico, y ha brindado mayores oportunidades para la colaboración y la difusión de conocimiento a escala mundial. La globalización también ha introducido nuevos objetivos, nuevas actividades y nuevos actores en la internacionalización de la educación superior.
4. Instituciones, países y regiones de diferentes partes del mundo y en momentos distintos están llevando a cabo objetivos variados y participan de maneras diversas en el proceso de internacionalización de la educación superior. Algunos ejemplos, como el caso de África en la era de la dominación colonial, donde el acceso a la educación superior implicaba salir al extranjero y asistir a una de las universidades de la potencia colonial, o más recientemente el proceso de Bolonia, que está cambiando radicalmente el paisaje de la educación superior en Europa a través de reformas coordinadas a escala internacional, ilustran cómo la internacionalización sirve para diferentes propósitos, y aporta distintos desafíos y ventajas.
5. Los objetivos de la internacionalización están en constante evolución, éstos van desde la formación de ciudadanos del mundo, la creación de capacidades para la investigación, la generación de ingresos a través de cuotas de inscripción para los estudiantes internacionales, hasta la voluntad de mejorar el prestigio institucional. Las nuevas formas de internacionalización, tales como los campus en el extranjero, los programas de aprendizaje a distancia con un alcance global, los polos educativos y las redes internacionales, ahora se

suman a las iniciativas tradicionales tales como la movilidad de estudiantes y del personal, los cambios a los currículos y a los planes de estudio, y a las relaciones internacionales e institucionales al servicio de la docencia y la investigación. Los nuevos actores institucionales, especialmente nuevos proveedores del sector privado, han entrado en escena.

6. 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. Mientras que el flujo desigual de talentos a nivel mundial siempre será un problema importante, en el largo plazo, algunos de los efectos más perjudiciales pueden ser mitigados en la medida en que los países desarrollen capacidades y ofrezcan oportunidades en casa. La internacionalización de la educación superior puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de estas capacidades y oportunidades en todo el mundo.
7. En resumen, la internacionalización es actualmente muy diferente de lo que era durante la primera mitad del siglo 20, en los años 1960s o 1980s. La ampliación de los promotores de la internacionalización de la educación superior ha hecho de la internacionalización un imperativo institucional. Asegurar el equilibrio de múltiples resultados esperados, preservando los valores y las misiones institucionales esenciales es a la vez un reto como una oportunidad. La internacionalización se lleva a cabo en un contexto radicalmente nuevo, complejo, diferenciado y globalizado. Los cambios resultantes en los objetivos, actividades y actores han dado lugar a la reconsideración de la terminología, de los

marcos conceptuales y de los entendimientos anteriores, y de manera más importante, han dado lugar a un cuestionamiento mayor, pero saludable, de los valores, objetivos y significados de la internacionalización.

La naturaleza cambiante de la internacionalización en el contexto de la globalización

8. Independientemente de las diferencias contextuales dentro y entre países, la mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo participan en actividades internacionales y están tratando de ampliarlas. Comprometerse mundialmente hoy en día forma parte de la definición misma de la calidad en la educación y la investigación.
9. Los numerosos beneficios duraderos de la internacionalización en el ámbito universitario son ampliamente reconocidos como fundamentales. Los más notables son:
 - Mejora de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
 - Mayor compromiso con las cuestiones y con los actores nacionales, regionales y mundiales.
 - Mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y nacionales como miembros productivos del mundo laboral.
 - Acceso a los estudiantes a programas que no están disponibles o que se encuentran escasos en su país de origen.
 - Mayores oportunidades para la mejora del profesorado y, a través de la movilidad, la disminución del riesgo de "endogamia" académica.
 - Posibilidad de participar en redes internacionales para llevar a cabo investigaciones sobre cuestiones urgentes a nivel local y en el extranjero y beneficiarse de la experiencia y de las perspectivas de los investigadores de otras regiones del mundo.
 - Oportunidad de situar el desempeño institucional en el contexto de las mejores prácticas internacionales.

- Mejora de la formulación de políticas institucionales, gobernanza, servicios estudiantiles, actividades de apoyo y aseguramiento de la calidad mediante el intercambio de experiencias más allá de las fronteras nacionales.
- 10. Al mismo tiempo, el nuevo mundo de la educación superior se caracteriza por la competencia en términos de prestigio, talento y recursos a nivel nacional y mundial. Los rankings nacionales e internacionales han incitado a algunas universidades a priorizar políticas y prácticas que les permitan estar mejor clasificadas. En muchas instituciones, la internacionalización se ha convertido en parte de una estrategia para mejorar el prestigio, la competitividad global y los ingresos. En la medida en que la educación superior se ha convertido en cierto modo en una "industria" global, también la internacionalización de la educación superior se ha convertido, en ciertas áreas, en una competencia en la que los intereses comerciales y otros intereses a veces opacan la misión y los valores académicos fundamentales de la educación superior. La competencia está en peligro de desplazar a la colaboración como el fundamento de la internacionalización.

Posibles consecuencias negativas de la internacionalización

11. A medida que la internacionalización de la educación superior está evolucionando y aumentando en importancia, una serie de consecuencias potencialmente negativas han empezado a surgir. Estas consecuencias incluyen los riesgos específicos a determinadas instituciones, la distribución desigual de los beneficios y las relaciones asimétricas de poder. Los siguientes problemas son los más citados:
 - El predominio del inglés, cuya principal ventaja es ser un medio común de comunicación, puede ser perjudicial para la diversidad de los idiomas estudiados o utilizados en la educación

superior. El uso generalizado del inglés puede conducir a la homogeneización cultural y aun cuando se reconocen estos impactos adversos, es difícil solucionarlos de manera eficaz.

- La competencia global puede reducir la diversidad de modelos institucionales que sustentan una educación de mayor calidad. La búsqueda de un modelo único de excelencia encarnada en la noción de una "universidad de clase mundial", definida generalmente en sentido estricto, por la excelencia en la investigación, puede resultar en la concentración de los escasos recursos nacionales en unos pocos incluso en una sola institución, en detrimento de un sistema nacional diversificado de instituciones de educación superior pudiendo responder a objetivos diferentes. Este riesgo, potencialmente presente en todas partes, es particularmente grave en los países en desarrollo.
- La fuga de cerebros es probable que continúe o incluso aumente, lo que socava la capacidad de los países en desarrollo y sus instituciones para retener el talento necesario para su prosperidad, su progreso cultural y su bienestar social.
- El reclutamiento a gran escala de estudiantes internacionales, en algunas ocasiones utilizando prácticas cuestionables o poco éticas, puede causar una serie de problemas, tales como la fuga de cerebros. Además, la presencia de un gran número de estudiantes internacionales puede dar lugar a ideas erróneas acerca de la disminución de oportunidades para los estudiantes nacionales o alimentar inadvertidamente los prejuicios sobre los extranjeros. Esto puede opacar los beneficios intelectuales e interculturales altamente positivos que los estudiantes internacionales pueden aportar al salón de clases, al campus y a las comunidades en las que estudian y viven.
- El aumento de los programas transnacionales y la creación de campus en el extranjero plantea una serie de cuestiones, notablemente: cómo estas mejoran la capacidad educativa de los países

receptores en el largo plazo, y qué tan capaces son de proporcionar una educación comparable a la proporcionada por "la institución sede" en el país de origen. Por otra parte, una presencia educativa en el extranjero, con su prestigio correspondiente, puede perjudicar a instituciones de educación superior locales que buscan satisfacer las necesidades nacionales. Algunos países anfitriones también experimentan dificultad para regular la presencia, actividad y calidad de los programas extranjeros.

- En la medida en que la búsqueda de reputación institucional, estimulada por los rankings, adquiere importancia entre los objetivos importantes de la internacionalización, la selección de socios internacionales puede ser impulsada más por el deseo de ganar prestigio por asociación que por un interés genuino en la cooperación. Esta tendencia conlleva el riesgo de excluir de asociaciones internacionales a muchas instituciones importantes y de alta calidad.
- La asimetría de las relaciones entre las instituciones, basada en el acceso a los recursos para el desarrollo e implementación de estrategias de internacionalización, puede favorecer la consecución de los objetivos que benefician a las instituciones con mayores recursos, y por lo tanto dar lugar a una distribución desigual de los beneficios.

El señalamiento de estas consecuencias negativas, no pone en duda el valor inherente de la internacionalización de la educación superior. Al contrario, el objetivo de sensibilizar sobre estos riesgos potenciales a las instituciones de educación superior es asegurar que se tomen medidas para evitarlos.

Reforzar los valores que sustentan la internacionalización: Un llamado a las instituciones de educación superior

12. Los beneficios de la internacionalización son claros. Es responsabilidad de las instituciones de educación superior en el mundo hacer todo

lo posible por evitar o limitar sus probables consecuencias negativas.

13. El contexto actual de la internacionalización de la educación superior -descrito en este documento - realiza un llamado a todas las instituciones a revisar y fortalecer los valores, principios y objetivos que subyacen a la internacionalización, incluyendo: el aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional, el beneficio mutuo, la solidaridad, el respeto mutuo y la igualdad de las asociaciones. La internacionalización también requiere un esfuerzo concertado y activo para garantizar que las prácticas institucionales y los programas concilien diferentes objetivos, entre ellos, académicos, financieros, y de prestigio. La internacionalización requiere que las instituciones de todo el mundo actúen como ciudadanos globales responsables, comprometidos con la construcción de un sistema global de educación superior que valore la integridad académica, la calidad, el acceso equitativo y la reciprocidad.
14. Como parte del diseño e implementación de sus estrategias de internacionalización, las instituciones de educación superior están llamadas a respetar y aplicar los siguientes valores y principios:
 - Compromiso para promover la libertad académica, la autonomía institucional y la responsabilidad social.
 - Búsqueda de prácticas socialmente responsables a nivel local e internacional, tales como la equidad en materia de acceso y de éxito, y la no discriminación.
 - Cumplimiento de las normas reconocidas en términos de integridad científica y ética de la investigación.
 - Colocación de los objetivos académicos, tales como la formación de los estudiantes, el avance de la investigación, el compromiso con la comunidad, y el abordaje de los problemas mundiales en el centro de sus esfuerzos de internacionalización.

- Fomento de la internacionalización del currículo, así como de las actividades extracurriculares para que los estudiantes no móviles, que aún representan la gran mayoría, puedan beneficiarse de la internacionalización, y adquirir las competencias y habilidades que van a necesitar.
- Participación en una oportunidad sin precedentes para crear comunidades internacionales de investigación, de aprendizaje y de prácticas para hacer frente a los problemas mundiales más apremiantes.
- Afirmación de los beneficios mutuos, del respeto y de la equidad como base de cualquier asociación.
- Consideración y trato de los estudiantes y académicos internacionales de manera ética y respetuosa en todos los aspectos de su relación con la institución.
- Búsqueda de formas innovadoras de colaboración que superen las disparidades en términos de recursos y fortalezcan las capacidades humanas e institucionales entre los países.
- Salvaguardia y promoción de la diversidad cultural y lingüística, y el respeto de las preocupaciones locales y de las prácticas cuando se trabaje en el extranjero.
- Evaluar constantemente los impactos - intencionales o no, positivos y negativos - de las actividades de internacionalización en otras instituciones. Respuesta a los nuevos desafíos de la internacionalización a través del diálogo internacional que combina la consideración de los valores fundamentales con la búsqueda de soluciones prácticas para facilitar la interacción entre instituciones de educación superior entre fronteras y culturas respetando y promoviendo la diversidad.
- 15. Estos valores no son ni slogans ni abstracciones vagas. Éstos deben aplicarse de manera muy concreta a las políticas y prácticas institucionales. Como parte del desarrollo de sus estrategias de internacionalización, las instituciones deben ser claras y transparentes sobre las razones que

las motivan a emprender una iniciativa determinada, sobre la manera en la cual esta iniciativa se relaciona con su misión y sus valores académicos, y sobre los mecanismos que se pueden implementar para evitar posibles consecuencias negativas. Las discusiones abiertas, dentro y entre las instituciones y asociaciones así como con los gobiernos, deberán mantener en primer plano los objetivos y los principios académicos fundamentales de la internacionalización, en el contexto de cambios rápidos, de realidades complejas, y de presiones cada vez más importantes ligadas con la competencia y los recursos limitados.

Próximas etapas

16. Este llamado a las instituciones de educación superior es sólo un primer paso en el compromiso de la IAU, que tiene como objetivo trabajar con sus Organizaciones Miembros, y otras asociaciones y socios de educación internacional, para proporcionar orientación institucional y ejemplos de buenas prácticas en el campo de la internacionalización. La IAU tratará de ayudar a las instituciones a integrar estos principios y valores a sus actividades cotidianas.

La dimensión internacional de la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara: Un estudio de caso*

MARÍA FERNANDA ESTRADA HERNÁNDEZ**

Resumen

El contexto mundial actual caracterizado por ser global, multicultural y altamente competitivo, demanda a las instituciones de educación superior reformas en su enseñanza y producción de conocimiento. Para enfrentar estos retos, se requiere de un conjunto de reformas en las políticas educativas que contribuyan a la formación de egresados capaces de desenvolverse en el mercado global de trabajo. Una de estas reformas es la internacionalización de la educación superior, que se reconoce como una de las vías más adecuadas para mejorar la calidad y su pertinencia. La internacionalización de las funciones sustantivas en este nivel, contribuye a la transformación y consolidación de la competitividad académica, de las capacidades docentes, y de investigación e innovación. La internacionalización del currículo es la estrategia que incorpora en los programas docentes experiencias de enseñanza globales e interculturales, dotando a los estudiantes y profesores de herramientas que les permitan ser capaces de desenvolverse adecuadamente en la actualidad.

Esta investigación se realizó para determinar el grado de internacionalización de la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara e identificar las estrategias programáticas y organizacionales implementadas. Tras la realización de entrevistas a autoridades académicas, la aplicación de cuestionarios a profesores y

* El presente documento está basado en la tesis de maestría *La dimensión internacional de la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara*.

** Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior, Área de Planeación de la Unidad de Fomento a la Internacionalización de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

estudiantes del programa de licenciatura elegido, y el análisis de indicadores y documentos institucionales, los resultados demostraron que esta licenciatura carece de la dimensión internacional necesaria para formar egresados con perfil internacional. Se finaliza con una serie de recomendaciones que pueden ayudar a lograr este objetivo.

Introducción

Junto con la sociedad del conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información, la globalización ha sido un catalizador para la internacionalización de la educación superior. Ésta es una de las tendencias estrechamente ligadas a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación superior, así como al desarrollo de las personas. Los principales fundamentos son formar egresados competentes para desenvolverse en un contexto global, multicultural y altamente competitivo. La internacionalización ha traído consigo un incremento exponencial de la movilidad de estudiantes y académicos, la internacionalización del currículo, y el inicio de procesos de integración, convergencia y armonización intra e inter-regionales entre sistemas de educación superior (OECD, 2008a; 2008b; 2008c; Altbach *et al.*, 2009).

La internacionalización de la educación superior necesita de un conjunto de condiciones básicas para llegar a ser un medio en la transformación de los sistemas educativos. Se ha demostrado que los procesos de internacionalización a nivel institucional requieren poner en marcha un conjunto de políticas y estrategias institucionales (De Wit, 1995). De acuerdo con Gacel-Ávila (2006), ambas deben concebirse a partir de un modelo de internacionalización comprehensiva que proponga estrategias transversales, abarcando el proceso educativo, que permee en todas las funciones y programas de la institución, y que se implementen en los tres niveles del proceso educativo: en el macro (el modelo educativo, el plan de desarrollo institucional, así como el resto de las políticas institucionales), en el meso (los planes y programas

de estudio de la oferta educativa institucional) y en el micro (las actividades de enseñanza-aprendizaje en los salones de clases).

La internacionalización del currículo es una de las estrategias que tiene mayor grado de dificultad dada la gran versatilidad del proceso mismo de aprendizaje en todas sus facetas. Harari (citado en Gacel Ávila, 2003), lo define como: “el proceso de infusión, incorporación o integración de elementos internacionales o de una dimensión internacional en el currículo o método de enseñanza”, y sugiere que éste se lleve a cabo:

“Por medio de la infusión en los cursos disciplinarios de contenidos internacionales, por el uso del método comparativo en la enseñanza y la investigación, por medio de estudios sobre culturas y civilizaciones extranjeras, estudios internacionales e interculturales, estudios internacionales para el desarrollo y el estudio de idiomas extranjeros como parte integral del currículo”.

Un ejemplo de sus posibilidades lo constituye un estudio elaborado para la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (Van der Wende, 1997, citado en Gacel Ávila, 2006). El estudio se elaboró en universidades de seis países miembros de la OCDE,¹ y se clasificaron los siguientes tipos de currículos internacionalizados (Gacel Ávila, 2006):

1. Currículo en el cual los temas tradicionales u originales son abarcados con una aproximación comparativa internacional (lecturas, experiencias, casos, investigación internacional).
2. Currículos que preparan estudiantes para profesiones internacionales (negocios, administración y comercio internacional).
3. Currículos en idiomas extranjeros los cuales explícitamente presentan temas de carácter cultural y ofrecen entendimiento de destrezas

¹ Austria, Dinamarca, Francia, Alemania, Japón y Países Bajos.

interculturales (o al menos con lecturas en otro idioma).

4. Programas interdisciplinarios con áreas tales que incluyan estudios regionales (estudios europeos, latinoamericanos, asiáticos).
5. Currículos dirigidos a reconocer internacionalmente la calificación de las profesiones.
6. Currículos dirigidos a obtener la doble titulación.
7. Currículos de diferentes programas internacionales ofrecidos en las instituciones fuera del país, pero dirigidos por académicos locales.
8. Currículos cuyo contenido es especialmente diseñado para estudiantes extranjeros.

Por otro lado, Gacel-Ávila define la internacionalización del currículo como la estrategia de “integrar una dimensión internacional, intercultural, multidisciplinaria y comparativa en el currículo a través de tres niveles: (1) contenido y forma de los programas de curso; (2) perfil y experiencia de los docentes; y (3) fomento a la movilidad estudiantil” (2006). Asimismo, señala los siguientes elementos para integrar la dimensión internacional en el currículo (Gacel-Ávila, 2006):

- La integración de una dimensión internacional, intercultural e interdisciplinaria en los programas académicos y métodos de enseñanza.
- La movilidad y el intercambio estudiantil.
- La participación de los académicos en redes de cooperación y movilidad internacional.
- La experiencia internacional de los académicos.
- La organización de eventos y conferencias internacionales.
- La enseñanza de idiomas y culturas extranjeras.
- Las estancias de estudio o prácticas profesionales para los estudiantes en el extranjero.
- Los cursos de educación a distancia con instituciones extranjeras.
- La movilidad virtual.
- La presencia de estudiantes extranjeros en el campus.
- Los programas de grado conjunto o doble con instituciones extranjeras.

- La movilidad del personal académico y administrativo.
- La presencia de profesores visitantes extranjeros.
- El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Los programas de convivencia entre estudiantes locales y extranjeros.
- La organización de cursos específicos para las necesidades de estudiantes extranjeros.

En México, la internacionalización de la educación superior ha estado limitada debido, en gran parte, a que las políticas públicas sobre este rubro se han circunscrito a un concepto tradicional de internacionalización, el cual se restringe a la cooperación internacional y a la movilidad física de estudiantes y académicos. No obstante, este juicio debe ser ampliamente matizado, en vista de que cada institución de educación superior ha incorporado la dimensión internacional de acuerdo al concepto que tiene de ésta, así como a sus diferentes momentos de desarrollo, y a los recursos humanos, tecnológicos y presupuestales disponibles. Por ello, pronunciarse sobre el grado de internacionalización de la educación superior en México debe referirse a las instituciones de educación superior (IES) en particular, mientras no se cuente con un estudio exhaustivo que las incluya. Por ello, al hablar del grado de internacionalización de la educación superior en México se debe especificar a qué IES se está haciendo referencia, esto hasta que se cuente con un estudio exhaustivo que las clasifique y las distinga.

En el caso particular de la Universidad de Guadalajara (UdeG), su proceso de internacionalización inició institucionalmente a partir de 1987 con la creación de la Coordinación de Intercambio Académico dependiente del Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA). Dicha Coordinación se transformó en 1989 en el Departamento de Intercambio Académico (DIA) subordinada a la Coordinación General Académica. En 1994, como consecuencia de la creación de la Red Universitaria, el DIA se convirtió en la Coordinación

Académica y para el 2005 se transformó en la actual Coordinación General de Cooperación e Internacionalización que se adscribió a la Vicerrectoría Ejecutiva, dependencia de la Administración Central, asumiendo así el modelo internacional operado en países con mayor grado de internacionalización como los de la Unión Europea, Oceanía, Asia y América del Norte. De esta manera, la UdeG se convirtió en la universidad pública precursora e innovadora en el proceso de internacionalización, asumiéndolo como un eje estratégico de modernización y transforma-

ción para estar a la vanguardia de las necesidades de la educación superior del presente siglo.

Dicho proceso se llevó a cabo mediante la participación de la comunidad universitaria, la cual buscó diseñar un programa estratégico para resolver los problemas acumulados por la universidad a lo largo de las décadas previas, particularmente la de los años 80. La transformación quedó orientada a partir de un conjunto de líneas de acción que se sintetizan en la siguiente tabla y que configuró las bases a partir de las cuales la UdeG adquirió el perfil que tiene en la actualidad.

Tabla 1. Proceso de cambio: problemáticas existentes y nuevas líneas de acción 2005

Problemática	Líneas de acción
Masificación y concentración de servicios universitarios en la zona metropolitana.	Planeación, descentralización y regionalización.
Ineficiencia administrativa, y condiciones de trabajo y estudio insatisfactorias.	Modernización y flexibilidad académica-administrativa.
Concentración de la matrícula en áreas tradicionales y obsolescencia en programas de estudio.	Actualización curricular y nueva oferta educativa.
Escasa capacidad para producir conocimientos.	Fortalecimiento de la investigación y el posgrado.
Improvisación de la planta docente.	Profesionalización del personal académico.
Escasa presencia de la universidad en el impulso al desarrollo económico, social y cultural de la entidad.	Vinculación con el entorno social y productivo.
Escaso fomento cultural y deportivo.	Fortalecimiento de la extensión, difusión y el deporte.
Insuficiencia financiera y dependencia casi exclusiva de los subsidios.	Diversificación de las fuentes complementarias de financiamiento.

Fuente: Universidad de Guadalajara. (2005). Plan de Desarrollo Institucional (PDI): Puesta a Punto de la Red 2002-2010. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Como estrategia para dirigir el proceso de transformación e institucionalización de la internacionalización, la UdeG desarrolló el "Plan de Desarrollo Institucional (PDI): Puesta a Punto de la Red 2002-2010" el cual incorporó los ejes estratégicos para dar rumbo a la institución (Universidad de Guadalajara, 2005). De cada eje estratégico, se di-

señaron políticas generales, así como una estructura programática para alcanzar los objetivos y las metas propuestas. En esta nueva versión, se integró la dimensión internacional en la visión institucional, y se implementó el eje estratégico de internacionalización, como estrategia de desarrollo institucional.

Tabla 2. Ejes estratégicos de la UdeG PDI 2002-2010

Eje	Estrategias
Innovación educativa.	Generar un modelo innovador de enseñanza-aprendizaje.
Investigación.	Mantener e incrementar el posicionamiento de la ciencia en la UdeG.
Internacionalización.	Asegurar la internacionalización de la investigación y la docencia.
Extensión.	Redefinir las labores de extensión y difusión de la cultura en la universidad.
Gestión.	Consolidar un Sistema Coordinado de Gestión Universitaria de Calidad y Alto Desempeño (SIIAU, P3E).
Gobierno.	Reorientar el gobierno universitario y adecuar la normatividad.

Fuente: Universidad de Guadalajara. (2005). Plan de Desarrollo Institucional (PDI): Puesta a Punto de la Red 2002-2010. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Sobre estas bases, la UdeG emprendió acciones para establecer nuevas políticas y estrategias institucionales. En el eje de internacionalización, se plantearon como políticas generales las siguientes (Universidad de Guadalajara, 2005):

1. Integrar la dimensión internacional, intercultural y global en las funciones sustantivas de la institución; y,

2. Fomentar el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, el personal académico y administrativo.

Con base a estas políticas generales, se propuso como objetivo "consolidar la dimensión internacional en las funciones sustantivas de la UdeG" y se incluyeron las siguientes estrategias y metas:

Tabla 3. Estrategias y metas del eje de internacionalización

Estrategias	Metas
1. Actualizar los programas educativos de la Red de acuerdo al contexto de la mundialización.	-Integrar en los planes de estudio (PE) una perspectiva regional, global, internacional e intercultural. -Que los PE acreditados o con reconocimiento de calidad tengan perfil internacional. -Integrar en los PE los perfiles de competencias y desempeño mundial, a través del reconocimiento de los estándares internacionales. -Incrementar PE interinstitucionales en modalidades tradicionales y virtuales. -Incrementar el número de académicos invitados que participen en cursos curriculares de los programas educativos regulares.
2. Fomentar la adquisición de competencias globales e interculturales en los estudiantes académicos y administrativos.	-Impulsar la movilidad de estudiantes de la Red participando en convenios de intercambio estudiantil y en redes de movilidad. -Incrementar la participación de estudiantes internacionales en convenios de movilidad. -Incrementar la participación de estudiantes en prácticas profesionales internacionales. -Incrementar la movilidad de académicos y personal universitario, ya sea a través de convenios, programas en redes, o estancias académicas nacionales o internacionales.

3. Fomentar el conocimiento de idiomas y culturas extranjeras, así como las habilidades de comunicación intercultural en los estudiantes, académicos y administrativos.	-Establecer un plan rector en materia de enseñanza de idiomas y conocimiento de culturas extranjeras, considerando los planes de cada identidad de la Red Universitaria. -Realizar las modificaciones curriculares necesarias para que en los PE acreditados o con reconocimiento de calidad, incorporen la enseñanza de una segunda lengua. Que los estudiantes acrediten una lengua extranjera.
4. Fortalecer la internacionalización de la investigación.	-Aumentar los convenios para promover la investigación en colaboración con instituciones y organismos nacionales e internacionales públicos y privados; acrecentar las membrecías para redes de movilidad nacional e internacional. -Incrementar la participación de investigadores en redes y programas de movilidad nacional e internacional. -Aumentar el financiamiento para proyectos de investigación por parte de organismos internacionales y nacionales. -Acrecentar el número de becas para estudios de posgrado financiadas por organismos internacionales.
5. Fortalecer la internacionalización de la vinculación, la imagen y la oferta de productos educativos y las actividades de extensión.	-Incrementar los convenios de cooperación académica con organismos nacionales e internacionales. -Aumentar el número de estudiantes internacionales. -Incrementar la inscripción de la membresía institucional en asociaciones y organismos internacionales. -Aumentar el desarrollo de cátedras internacionales.
6. Consolidar la estructura organizacional de la Red para el proceso de internacionalización.	-Realizar una gestión óptima del proceso de internacionalización en la institución. -Incrementar la captación de recursos extraordinarios. -Establecer un sistema de reconocimiento e incentivos para la participación en actividades de internacionalización para el personal universitario. -Implementar un sistema de gestión de la información sobre actividades de internacionalización.

Fuente: Universidad de Guadalajara. (2005). Plan de Desarrollo Institucional (PDI): Puesta a Punto de la Red 2002-2010. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Para dar soporte a este proceso institucional de internacionalización, como primera estrategia se creó un Consejo Consultivo de Internacionalización conformado por miembros de la comunidad universitaria. Este consejo se concibió con la finalidad de orientar y desarrollar propuestas para integrar la di-

mensión internacional en el quehacer universitario, legitimando así el proceso de internacionalización en la comunidad en cuestión.

En este sentido, en la siguiente tabla se sintetizan los logros alcanzados en el proceso de internacionalización a nivel macro de la institución hasta el 2008.

Tabla 4. Informe de avances de las metas PDI 2010 alcanzadas al 2008			
Estrategias y metas PDI 2010	Acciones al 2008	Metas al 2010	% de cumplimiento al 2008
Actualizar los programas educativos de la Red de acuerdo al contexto de la mundialización.			
Incrementar en un 50 % el número de académicos invitados que participan en cursos curriculares de los programas educativos regulares.**	468	276	170%
Fomentar la adquisición de competencias globales e interculturales en los estudiantes, académicos y administrativos.			
Incrementar en un 100% el número de estudiantes de la Red participando en convenios de intercambio estudiantil.	711	692	103%
Incrementar en un 50% el número de estudiantes de la Red participando en redes de movilidad.	143	63	227%
Incrementar en un 50% el número de estudiantes recibidos en el marco de convenios de intercambio estudiantil.	1143	578	198%
Incrementar en un 20% la participación de los estudiantes en prácticas profesionales internacionales.	87	18	483%
Incrementar en un 20% la membresía institucional en redes académicas nacionales e internacionales.	122	24	508%
Fomentar el conocimiento de idiomas y culturas extranjeras, así como habilidades de comunicación intercultural en los estudiantes, académicos y administrativos.			
Establecer un plan rector en materia de enseñanza de idiomas y conocimiento de culturas extranjeras, considerando los planes de cada entidad de la Red Universitaria.	1	1	100%
Realizar las modificaciones curriculares necesarias para que por lo menos el 30% de los programas educativos acreditados o con reconocimiento de calidad, incorporen la enseñanza de una segunda lengua.	21	30 %	70%
Fortalecer la internacionalización de la investigación.			
Acrecentar en un 20% la membresía institucional en redes de movilidad.	43	14	307%
Incrementar en un 50% el número de investigadores participando en redes y programas de movilidad nacionales e internacionales.	168	107	157%
Acrecentar en un 50% el número de becas para estudios de posgrado financiadas por instituciones u organismos internacionales.	69	23	300%
Fortalecer la internacionalización de la vinculación, la imagen, la oferta de productos educativos y las actividades de extensión de la Red.			
Incrementar en un 50% el número de convenios de cooperación académica con instituciones u organismos educativos nacionales e internacionales para toda la Red.	840	996	84%
Acrecentar en un 50% el número de estudiantes internacionales en la Red Universitaria.	194	20	970%
Establecer un programa permanente de promoción e imagen internacional y de difusión de actividades de internacionalización.	1	1	100%

Incrementar en un 10% la membresía institucional en asociaciones u organismos internacionales promotores de la cooperación internacional e internacionalización educativa.	20	10	190%
Incrementar en un 20% el desarrollo de cátedras internacionales que tienen su sede en la Red.	17	7	214%
Consolidar la estructura organizacional de la Red para el proceso de internacionalización.			
Elaborar y mantener actualizado un banco de datos sobre becas, fuentes de financiamiento y oportunidades de actividades de cooperación académica e internacionalización.	1	1	100%
Establecer un programa permanente de formación, capacitación y profesionalización del personal académico, directivo y administrativo sobre la internacionalización de la educación y la gestión de la cooperación internacional.	1	1	100%

**Datos acumulables.

Fuente: Universidad de Guadalajara. (2009). *Informe de Actividades 2008-2009*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

A manera de conclusión, con base en estrategias programáticas institucionales, la UdeG ha conseguido consolidar la dimensión internacional en sus funciones sustantivas, algunos de estos logros se reflejan en el aumento de convenios y acuerdos de colaboración; una mayor movilidad de estudiantes y académicos nacionales e internacionales; proyectos conjuntos con organizaciones internacionales; incremento de las membresías en asociaciones y redes de colaboración nacionales e internacionales, programas conjuntos, cátedras internacionales e incluso en el desarrollo del Programa Institucional para la Enseñanza de Lenguas y Culturas Extranjeras, que promueve las competencias lingüísticas del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE).

Una vez presentado el contexto de este estudio de caso, a continuación se describe la metodología con la que se llevó a cabo el análisis, la discusión de los resultados y las recomendaciones.

Metodología

Para determinar el grado de internacionalización de los programas académicos específicos —incluyendo sus planes y programas de estudio, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje— es necesario

proceder inductivamente para llegar posteriormente a obtener generalizaciones sobre las IES en su conjunto. Se tiene que elaborar la investigación caso por caso hasta tener una muestra suficientemente representativa de los distintos programas académicos o llevar a cabo un estudio exhaustivo de todos ellos, en caso de que sea necesario. No se puede proceder de manera aleatoria simple para obtener una muestra representativa, ya que los programas académicos tienen características muy diversas debido al área de conocimientos o profesional a la que pertenecen.

Desde el punto de vista de la internacionalización y la tipología de currículos internacionalizados a partir de la clasificación elaborada por la OCDE (Van der Wende, 1997), el tipo paradigmático que se sometió a un análisis de acuerdo a los programas educativos que ofrece la UdeG, es el denominado “currículo que prepara estudiantes para profesiones internacionales”, que son aquellos programas académicos de las áreas de: negocios, finanzas, comercio y relaciones internacionales.

Para determinar el grado de internacionalización de la Licenciatura de Negocios Internacionales, se elaboraron entrevistas dirigidas a autoridades académicas, se diseñaron cuestionarios para profesores

y estudiantes, y se hizo una revisión exhaustiva de los contenidos temáticos de las materias que componen el plan de estudio. Los resultados obtenidos, se compararon y contrastaron conforme a la matriz de

indicadores de internacionalización, la cual se construyó a partir de los lineamientos especificados en Gacel-Ávila (2006).

Matriz de indicadores de internacionalización

Estrategias programáticas	Indicadores
Internacionalización del plan de estudio.	Asignaturas sobre temas internacionales. Estudios de caso internacionales en las asignaturas. Cursos comparativos. Cursos especiales para extranjeros. Cursos con bibliografía internacional. Créditos académicos cursados en IES contrapartes. Profesores invitados. Cátedras internacionales. Programas conjuntos de pre y posgrado. Programas académicos acreditados internacionalmente. Cursos en idiomas extranjeros. Cursos sobre culturas e idiomas extranjeros. Cursos de español para extranjeros.
Uso de nuevas tecnologías de educación e información.	Educación transnacional. Movilidad virtual de los profesores y estudiantes.
Bibliotecas.	Suscripción a revistas internacionales. Libros en otros idiomas. Sistema de catalogación internacional. Acceso a bibliotecas virtuales. Bases de datos internacionales. Préstamos internacionales de libros. Afiliación de docentes a bibliotecas internacionales.
Formación docente.	Programas de formación a nivel de posgrado en el exterior. Programas de formación en una segunda lengua. Cursos internacionales de actualización.
Movilidad de académicos.	Participación de docentes en eventos internacionales.
Movilidad de estudiantes.	Estancias de estudio en el exterior. Pasantías/prácticas profesionales internacionales. Cursos de verano para extranjeros. Viajes de estudios. Estudiantes extranjeros en movilidad de pre y posgrado.
Movilidad de directivos y administrativos.	Encuentros internacionales de funcionarios universitarios. Visitas de directivos a otras instituciones.

Mercadeo.	Venta de servicios educativos en el extranjero. Reclutamiento de estudiantes en el extranjero. Material promocional en otros idiomas.
-----------	---

Fuente: Elaboración de Gacel-Ávila, a partir de Gacel-Ávila J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Con el fin de obtener resultados confiables y válidos, de febrero a julio de 2008, se contrastó y trianguló la información obtenida de cuestionarios, entrevistas, y documentos institucionales.

Estudio de Caso: Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara

En la UdeG, la Licenciatura en Negocios Internacionales se ofrece en cuatro de sus 15 centros universitarios: en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), el Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS), el Centro Universitario de la Ciénega (CUCIENGA), y en el Centro Universitario del Sur (CUSUR). En CUCEA, esta licenciatura tiene la mayor matrícula en comparación con los otros centros universitarios donde se imparte este programa educativo y ha sido acreditada por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Contaduría y Administración (CACECA), organismo reconocido por la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Adicionalmente, el CUCEA, de acuerdo con su Programa Institucional de Desarrollo (Universidad de Guadalajara, 2007), considera a la internacionalización como:

“...una respuesta educativa concreta frente al proceso de globalización. Dicha respuesta debe estar integrada de manera coherente en la misión, visión, plan de desarrollo, políticas generales, estrategias y proyectos de nuestro centro. Para ello se deberá contar con un Programa General de Internacionalización del centro, que se construirá de manera participativa y que, más

que rescatar actividades internacionales meramente aisladas y que son puramente reactivas frente al entorno internacional, permitirá generar estrategias que incidan de manera proactiva en el desarrollo de nuestro campus, ya no sólo reaccionaremos a exigencias de nuestro entorno internacional, sino que integraremos la dimensión internacional de manera efectiva en nuestras acciones y programas académicos”.

“La internacionalización del CUCEA se realizará en términos de las estructuras organizacionales y de los programas académicos...” “...para lo que se desarrollarán las instancias necesarias para que el proceso de internacionalización mantenga su continuidad a mediano y largo plazo”. “El financiamiento para las actividades internacionales provendrá en su mayoría de fuentes externas y se flexibilizará la normatividad que impida o ralentice el desarrollo de actividades internacionales y de cooperación”.

El programa educativo seleccionado pertenece al Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales, el cual está adscrito a la División de Gestión Empresarial y se compone de 116 profesores. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 2,000 estudiantes, lo que representa el 14% del total de la matrícula de las carreras del CUCEA.

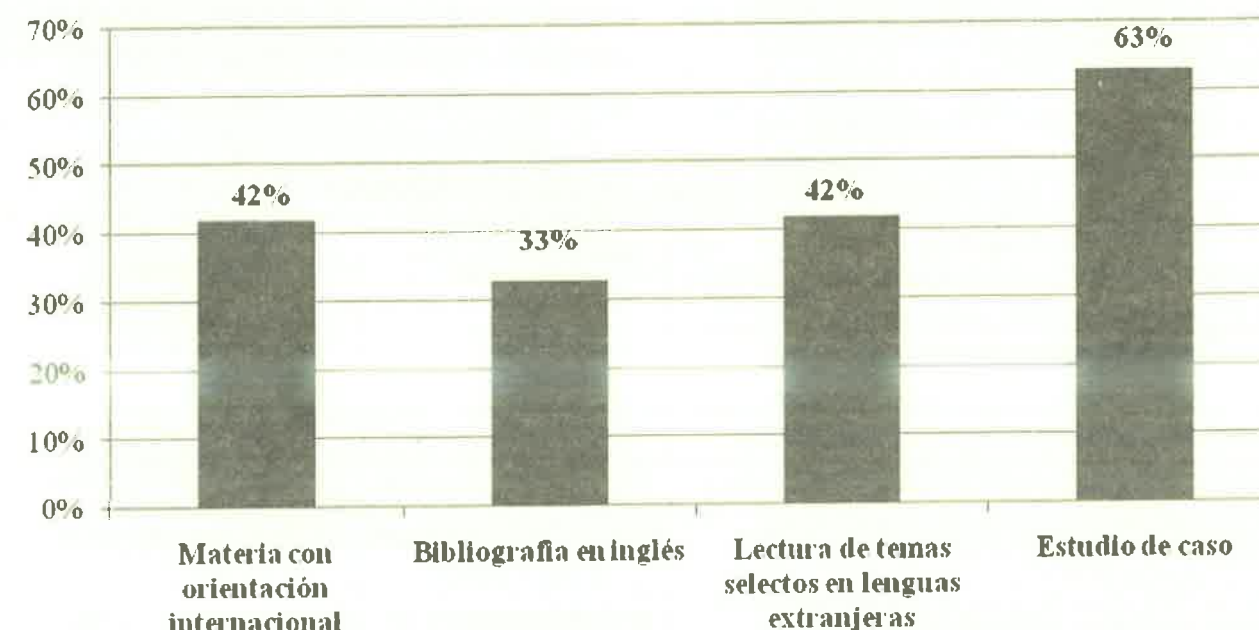
Las materias que contempla el plan de estudios de la licenciatura contabilizan 57 en total, de las cuales 34% están adscritas al Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales; 24% corresponden al Departamento de Administración, y 10% al Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas. El resto se distribuye entre los diferentes departamentos del centro universitario.

Una vez realizado el análisis del programa educativo para identificar los elementos que integran la

dimensión internacional en las asignaturas que contempla el plan de estudios de esta licenciatura, con base en las características² que debe contener un currículo internacionalizado, se encontraron sólo seis elementos en las 57 asignaturas. De éstas, 24 materias (42%) cuentan con orientación internacional,³ 19 materias (33%) incorporan bibliografía en inglés, 24 materias (42%) mencionan el uso de lectura de temas

selectos en lenguas extranjeras; 36 materias (63%) emplean el estudio de caso como método de enseñanza aprendizaje; 15 programas (26%) integran el uso de videoconferencias; 29 materias (51%) incluyen recursos electrónicos nacionales e internacionales. Sin embargo, éstos últimos se consideran como recursos de apoyo para la formación del estudiante.

Gráfico 1. Porcentaje de materias por elementos de dimensión internacional



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y profesores de febrero a julio de 2008.

En el proceso de revisión para encontrar elementos de dimensión internacional por áreas de formación y materias, en el contenido de los 57 programas de asignaturas, se identificó que 28% de las materias cuentan con los tres elementos internacionales, es decir, bibliografía en inglés, temas selectos en lenguas extranjeras y estudios de caso; 14% sólo

contenían dos, y 33% alguno de ellos, en tanto que 28% de las materias no cuentan con alguno.

De las 57 materias, 25 asignaturas corresponden al Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales, lo que representa un 44% de la carga total de materias. Al revisar el contenido de estas 25 asignaturas, se encontró que 19 materias cuentan con orientación internacional, lo que representa un 33% del total de las materias. En el análisis global, se puede afirmar que los porcentajes más altos se ubican en el área de formación especializada selectiva, ya que contiene el mayor número de materias con orientación internacional en los contenidos. Le sigue el área de formación particular especializada obligatoria,

² Elementos con dimensión internacional: asignaturas sobre temas internacionales, estudio de caso, cursos de métodos de comparación, videoconferencias, bibliografía en inglés, materiales en lenguas extranjeras, por mencionar algunos.

³ De cada programa de asignatura, se analizaron los objetivos, el contenido temático y la bibliografía, para determinar si éstos incluían una perspectiva internacional.

que tiene igualmente un número considerable en abordaje de temas internacionales.

Para el análisis del perfil de los profesores, se aplicó un cuestionario a 63 profesores de 116 adscritos al Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales. El objetivo de dicho instrumento fue conocer el perfil internacional de los docentes adscritos al departamento, así como identificar elementos con dimensión internacional implementados por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite fomentar en los estudiantes una perspectiva internacional.

Por otra parte, en cuanto a los estudiantes, se aplicaron cuestionarios a 47 alumnos para conocer los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para tener conocimiento sobre la participación de los profesores en la promoción y fomento del perfil internacional de los alumnos.

Los resultados se sometieron a contrastación con el fin de identificar las divergencias, así como el punto de convergencia, que se dieron entre las respuestas de los profesores y las de los estudiantes. Esta comparación se hizo con base en un análisis de ponderación. La siguiente tabla muestra el resultado de la triangulación.

Tabla 5. Prueba de confiabilidad y validez de las respuestas		
Preguntas	Resultado de los profesores (63)	Resultado de los estudiantes (47)
Estudio de casos de otros países.	37% con cierta frecuencia	34% rara vez
Estudios de comparación y contraste entre países.	33% con cierta frecuencia	38% con cierta frecuencia
Estudio sobre culturas y civilizaciones de otros países.	30% con cierta frecuencia	22% con cierta frecuencia
Estudio de problemáticas globales (salud, cambio climático, crisis económica).	32% con cierta frecuencia y muy frecuente	21% con cierta frecuencia y rara vez
Uso de materiales y bibliografía internacional.	30% muy frecuente y con cierta frecuencia	21% con cierta frecuencia
Uso de materiales en inglés (artículos, libros).	33% muy frecuente	31% rara vez
Cursos impartidos por profesores invitados de otros países.	54% nunca	34% nunca
Videoconferencias impartidas por profesores extranjeros.	60% nunca	33% nunca
Cursos con la asistencia de estudiantes extranjeros.	26% con cierta frecuencia	15% con cierta frecuencia
Cursos en los que los profesores realizan actividades de integración con estudiantes extranjeros.	36% siempre	17% nunca
Se les motiva para participar en una estancia de estudios en el extranjero.	32% con cierta frecuencia	18% nunca

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas a estudiantes y profesores de febrero a julio de 2008.

Resultados

Los principales hallazgos encontrados en la investigación, así como sus implicaciones fueron los siguientes:

1. En el análisis del contenido de los programas se encontró que el 42% de las materias cuentan con orientación internacional, 33% incorporan bibliografía en inglés, 42% mencionan el uso de lectura de temas selectos en lenguas extranjeras, 63% emplean el estudio de casos como método de enseñanza aprendizaje, 26% programan el uso de videoconferencias y el 51% incluyen recursos electrónicos como medios de acceso a la información nacional e internacional.
2. De la revisión de las asignaturas que pertenecen al Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales se identificó que sólo 16 asignaturas incorporan en el programa de asignaturas los tres elementos con dimensión internacional, lo que representa un 28% de grado de internacionalización.
3. Se evidenció un desbalance tanto en género como en tipo de nombramiento en los profesores que integran el Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales. En cuanto al género de los profesores, el 71% son hombres, y sólo el 21% son mujeres.
4. Con respecto al tipo de nombramiento, sólo el 24% resultó ser profesor de tiempo completo, el 4% de medio tiempo, y el 72% profesores de asignatura. El hecho de que la mayoría de los profesores fueron de asignatura y de medio tiempo (76%), limita las posibilidades institucionales de exigirles esfuerzos adicionales, así como de disponer del tiempo para innovar el contenido de sus cursos, integrando una dimensión internacional. Asimismo, esta categoría de profesores no tiene la posibilidad de internacionalizar su perfil por medio de la participación en los programas institucionales de internacionalización y de movilidad del personal académico de la UdeG, ya que el primer requisito es

ser profesor de tiempo completo.⁴ Este aspecto particular, que se puede generalizar a la mayoría de las instituciones mexicanas, marca una diferencia relevante con los países que gozan de sistemas educativos más desarrollados, como los de América del Norte y de la Unión Europea, ya que en estos países los profesores son en su gran mayoría de tiempo completo.

5. En lo que se refiere al nivel de estudio, el 74% de los profesores manifestó tener grado de maestría, porcentaje significativo para un programa académico. Sin embargo, en lo referente al perfil internacional, solamente el 12% realizó sus estudios en el extranjero, mientras que el 88% del total de profesores obtuvo su grado en una institución nacional.
6. En cuanto al nivel de dominio de idiomas extranjeros, el 64% de los profesores señaló estar entre el nivel básico e intermedio, y sólo el 36% afirmó dominar un idioma extranjero en nivel avanzado, independientemente de los idiomas reportados (inglés, francés, alemán, italiano y catalán). Lo anterior pone de manifiesto que sólo una tercera parte de la planta docente del Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales tiene competencias en un idioma extranjero, predominando el idioma inglés con respecto a los otros reportados. Lo anterior coincide con que sólo el 17% de los docentes afirmó impartir clases en idioma inglés, el 81% no lo hace, mientras que el 2% no lo especificó.
7. En relación con la incorporación de estudios de caso de otros países, los profesores afirmaron hacerlo con *cierta frecuencia*, resultado que concuerda con la opinión manifestada por los alumnos. Por otro lado, en el análisis del contenido de los programas de asignatura de dicho plan, se encontró que en el 63% de las materias se recurre a dicha práctica, encontrándolo *muy frecuente* en el área de formación especializada,

⁴ Ver programas de movilidad del personal académico en: www.cgci.udg.mx

- ya que se menciona su uso en 13 de las 15 materias. Los resultados indican una correspondencia positiva en el empleo de esta técnica.
8. Con relación al uso del método de comparación y contraste entre países, regiones y continentes, los resultados son similares a los del párrafo anterior, tanto profesores como estudiantes sostuvieron que esta estrategia es utilizada con *cierta frecuencia*, lo que demuestra que los profesores incorporan el análisis global-local en sus procesos de enseñanza.
 9. La incorporación de temas sobre culturas y civilizaciones extranjeras, así como el estudio de problemas globales, fueron elementos valorados como *muy frecuente* por parte de los profesores, y con *cierta frecuencia a muy frecuente* por parte de los estudiantes. El coordinador de carrera, al respecto manifestó que además de la materia de diferencias culturales, constantemente se realizan exposiciones y ciclos de cine que fomentan la sensibilidad intercultural.
 10. El uso de materiales y bibliografía internacionales en idioma inglés fue ponderado por los profesores como *muy frecuente* y por los estudiantes con *cierta frecuencia*. Por otro lado, en el análisis de los programas de asignatura del plan de estudio, se encontró que el 33% menciona el uso de bibliografía en inglés. Con relación a este punto, el coordinador de carrera manifestó que aproximadamente el 90% de la bibliografía corresponde a textos de autores extranjeros, aspecto congruente con la baja producción de conocimiento que prevalece en la región latinoamericana. Sin embargo, cabe subrayar que dichos textos no son leídos por los estudiantes en su idioma original, sino se utilizan en sus versiones traducidas al español. El 66% de los estudiantes mencionaron que *rara vez* los profesores utilizan en sus clases textos en idioma inglés.
 11. La participación de profesores extranjeros en cursos regulares, conferencias o talleres fue reportada como *muy baja* tanto por los profes-
 - res como por los estudiantes, afirmando que su presencia es casi inexistente. En este aspecto, el coordinador de carrera manifestó que la posibilidad de invitar a profesores extranjeros para cursos regulares, es prácticamente nula debido a la falta de recursos económicos.
 12. En cuanto a la movilidad internacional virtual, es decir la experiencia internacional de estudiantes adquirida por medio de videoconferencias impartidas por profesores ubicados en IES del extranjero; este aspecto fue valorado en un rango de *nunca a raras veces* tanto por profesores como por estudiantes. Cabe destacar que en 15 de las 57 materias del plan de estudio (26%), se mencionó el uso de videoconferencias en el apartado de actividades extracurriculares. A pesar de que el CUCEA cuenta con la mejor infraestructura de TICs en la universidad, ésta no es utilizada al máximo en favor de la internacionalización.
 13. Respecto al aprendizaje del idioma inglés – idioma de los negocios por antonomasia– éste no está integrado como materia obligatoria en el plan de estudios, como tampoco se considera un requisito de egreso o ingreso. Lo anterior sitúa a los estudiantes de la UdeG en franca desventaja competitiva en el mercado de trabajo nacional e internacional, ya que otras universidades nacionales como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) integran esta materia en su plan de estudios y su conocimiento es requisito de egreso. En cuanto a universidades extranjeras, el manejo del inglés y de otros idiomas extranjeros, como el alemán, el francés, el chino y el español es parte integral de la formación de los egresados. La falta de competencias lingüísticas en los estudiantes mexicanos es sin lugar a dudas uno de los elementos más negativos en cuanto a la competitividad del país.

14. El CUCEA reportó 30 estudiantes de la Licenciatura en Negocios Internacionales que participaron en programas de movilidad internacional para el año 2008; lo que representa un 1.4% del total de la matrícula. Dicha cifra es todavía más baja si se compara con el promedio regional de 5.4% reportado en el informe de la OCDE de 2009.
15. La Licenciatura en Negocios Internacionales reportó no tener suscritos convenios internacionales específicos con IES del extranjero para promover la internacionalización del perfil de sus estudiantes y su personal académico. Solamente se reportaron proyectos de movilidad de estudiantes enmarcados en el Programa de Movilidad en América del Norte (PROMESAN) del 2001 al 2009.
16. Se señaló nula la participación de los estudiantes de la carrera en prácticas profesionales internacionales.
17. La Licenciatura de Negocios Internacionales no reportó tener una estrategia para reclutar estudiantes extranjeros, lo que se considera como un mecanismo eficiente para internacionalizar a los estudiantes que no tienen la oportunidad de gozar de una experiencia de movilidad internacional.

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, al considerar los 18 puntos descritos con anterioridad con base en los resultados obtenidos se demuestra que la Licenciatura en Negocios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas carece de la dimensión internacional requerida para formar egresados con perfil internacional.

Este resultado tiene la implicación de que la Licenciatura de Negocios Internacionales no satisface actualmente el perfil que requieren los empleadores de la región de Jalisco de acuerdo con el estudio realizado por Berumen para la UdeG en 2008 (Beru-

men, 2008). Este perfil, requiere que el egresado sea multicultural y global, incluyendo las competencias de adaptación al cambio global, con entendimiento de dinámicas mundiales. Este estudio confirma algunos de los hallazgos de estudios anteriores como "Mercado de Trabajo de los egresados del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas" del año 2006 (Arechavala & Díaz Pérez, 2006).

La carencia de la dimensión internacional en los programas académicos afecta la competitividad internacional de México como lo demuestra el descenso del país que tuvo en 2009 en el *ranking* mundial de competitividad del lugar 54 al 60 (World Economic Forum, 2008).

Finalmente, existen estrategias al alcance de las autoridades académicas que pueden integrar la dimensión internacional en la Licenciatura de Negocios Internacionales del CUCEA. Para poder formar egresados con un perfil internacional, se recomienda implementar las siguientes acciones:

1. Elaborar un plan de internacionalización con estrategias, programas, objetivos y metas en función de las carreras de licenciaturas y los programas de posgrado que se ofrecen, realizado por las autoridades académicas y administrativas del CUCEA.
2. Establecer un orden de prioridad para las carreras de vocación internacional como es el caso de la Licenciatura en Negocios Internacionales.
3. Incrementar el número de profesores de tiempo completo con perfil internacional.
4. Integrar el dominio del inglés y de otros idiomas extranjeros de manera obligatoria en el plan de estudio.
5. Implementar una política de enseñanza de idiomas extranjeros de calidad, es decir con docentes especializados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (a nivel licenciatura o maestría).
6. Establecer como requisito de egreso una certificación internacional en el manejo de idiomas.
7. Fomentar la participación de profesores invita-

dos mediante la suscripción de convenios internacionales.

8. Establecer metas en el establecimiento de convenios a los responsables de la Licenciatura en Negocios Internacionales para establecer convenios de intercambio estudiantil con IES del extranjero reconocidas en dicha área.
9. Apoyar la movilidad estudiantil mediante la revalidación automática de créditos adquiridos en IES extranjeras.
10. Fomentar y premiar a los profesores que impartan cursos en un idioma extranjero.
11. Promover el aprendizaje de idiomas extranjeros en el personal académico.
12. Organizar y ofrecer en el plan de estudios cursos impartidos en idiomas extranjeros utilizando los profesores de la UdeG que hayan estudiado en otro país.
13. Organizar y ofrecer en el plan de estudios cursos impartidos por profesores extranjeros haciendo uso de las TICs.
14. Fomentar el establecimiento de una licenciatura en Negocios Internacionales que ofrezca una doble titulación con una IES del extranjero con calidad reconocida.
15. Una vez logrado el perfil internacional de la licenciatura en cuestión, se podría promover el reclutamiento de estudiantes extranjeros.

Bibliografía

- ALTBACH, P., RESIBERG, L., & RUMBLEY, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking and Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- ARECHAVALA, R., & DÍAZ PÉREZ, C. (2006). *Mercado de Trabajo de los Egresados del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- BERUMEN Y ASOCIADOS, (2008). Estudio sobre Tendencias del Mercado Laboral. [Estudio cualitativo realizado para la Universidad de Guadalajara]

Guadalajara.

- DE WIT, H. (Ed.). (1995). *Strategies for internationalization of Higher Education*. Amsterdam: EAIE.
- GACEL-ÁVILA, J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HARARI, M. (1989). *Internationalization of higher education: Effecting institutional change in the curriculum and campus ethos*. Center for International Education. Long Beach, California: California State University.
- OECD. (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 1). (P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, & E. Arnal, Eds.). Paris: OECD.
- _____. (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). (P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, & E. Arnal, Eds.). Paris: OECD.
- _____. (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 3). (P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, & E. Arnal, Eds.) Paris: OECD.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (2005). Plan de Desarrollo Institucional (PDI): Puesta a Punto de la Red 2002-2010. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2007). Plan Institucional de Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2009). *Informe de Actividades 2008-2009*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- VAN DER WENDE, M. (1997). Internationalising the curriculum in Dutch Higher Education: : An International Comparative Perspective *Journal of Studies in International Education*, 1(2), 53-72.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2008). *The Global Competitiveness Report 2008-2009*. (Porter, M. & Schwab, K. Eds.). Geneva: WEF.

El currículo internacionalizado en América Latina: Retos y desafíos

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

En el presente entorno global, multicultural, competitivo e interdependiente, "los líderes de la educación superior deben replantear *qué se enseña, cómo se enseña, dónde se enseña y quién lo enseña*" (Turlington, 1998), lo cual exige reflexionar sobre las competencias globales que deben adquirir los estudiantes y los cambios que ello implica para el sistema educativo. En este contexto, es una tarea ineludible de la educación del siglo XXI ofrecer a los estudiantes las oportunidades de entrar en contacto con otras culturas, pueblos e idiomas. De lo contrario, "si los estudiantes no desarrollan las competencias necesarias para funcionar de manera eficiente en un entorno global, es remoto que tengan éxito en el mercado laboral y en la sociedad del siglo XXI" (Turlington, 1998).

Para lograr este objetivo, es necesaria una reforma del currículo de la educación superior, para la cual una de las principales estrategias es la internacionalización. En este sentido, Groennings y Wiley (1990) asienten que "el verdadero reto de la internacionalización de la educación superior estriba no sólo en la cantidad y la calidad de los programas, sino en el grado de internacionalización de las materias y de las disciplinas, es decir, del currículo". Por su parte, Maidstone (1995) precisa que si bien la internacionalización del currículo es la estrategia más compleja del proceso de internacionalización, es la que mejor asegura la institucionalización de la dimensión internacional en todo el sistema educativo. Por su carácter comprehensivo y sistémico, tiene el potencial de generar cambios en los sistemas de educación terciaria y, por lo tanto, es clave en todo proyecto de reforma, profunda y modernizadora del

* Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara.

sector, que busque adecuarse a las demandas actuales de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Por ello, este artículo pretende examinar los avances que ha tenido la internacionalización del currículo en América Latina. Como primer paso, se dibuja brevemente el contexto actual de la educación superior en la región para enseguida presentar un diagnóstico del estado de avance de la internacionalización del currículo. Finalmente, el artículo abre una reflexión sobre la importancia para la región de incorporarse a las tendencias y modelos internacionales que dominan actualmente el ámbito global de la educación superior.

El contexto de la educación superior en América Latina

Todo proceso de internacionalización se construye y desarrolla a partir de las fortalezas y debilidades del sistema de educación superior (SES) en el que está inmerso. Hablar de internacionalización, en consecuencia, requiere conocer primero la situación general de los SES de la región, identificando sus retos y oportunidades.

A partir de la última década del siglo pasado, se inició en América Latina (AL) un proceso de reforma de la educación superior (ES), cuya finalidad ha sido superar las áreas de rezago que surgieron como resultado de la acumulación, entre otros, de los siguientes factores: el crecimiento demográfico de la región durante la segunda mitad del siglo XX; la concentración de su pirámide poblacional en jóvenes con edad de asistir a la ES; la emergencia de sectores de clase media; las recurrentes crisis económicas y políticas que se agudizaron en la década perdida de los años 80 (Rodríguez Gómez, 1999); así como la falta de diversificación institucional requerida para enfrentar algunos de estos cambios.

Este proceso de modernización se ha enfocado principalmente en incrementar la cobertura, mejorar la calidad y pertinencia, así como en elevar los niveles de equidad y de financiamiento. Entre los logros que se han obtenido, se incluye tener una matrícula

de 18 millones de estudiantes, alcanzando una cobertura del 38% en la región, todavía por debajo del 64% que existe en Norteamérica y Europa Occidental (UNESCO, 2010). Esta expansión se obtuvo en Chile, Brasil, Colombia y Perú con una mayor participación del sector privado, el cual representa en la actualidad el 44.2% de la cobertura del sector (Gazzola, 2008); o bien mediante financiamiento público, en el caso de Argentina, México y Venezuela. Igualmente, se implementaron políticas públicas para el aseguramiento de la calidad (García Guadilla, 2000), destacándose en este rubro el Marco Regional para la Evaluación de la Calidad RIACES, creado en 2003.

A pesar de los avances en cobertura y calidad, subsisten rezagos como una tasa de graduación muy baja en los dos primeros ciclos (licenciatura y maestría), de 11% en Argentina, 21% en Brasil, 15% en Chile y 18% en México; contrastando con el 88% de Finlandia, 61% de Australia, 48% de Corea del Sur y el 37% de España (UNESCO, 2010). La tasa promedio de desempleo y subempleo de 21% entre graduados de licenciatura revela que la ES de la región es también poco pertinente. Continúa siendo problemático para la calidad el que la mayoría de los profesores carecen de la profesionalización y el nivel de preparación requeridos en el sector terciario, pues, cerca del 60% de los académicos de las IES públicas, y el 86% de las privadas, no gozan de nombramientos de tiempo completo; así mismo, el 75% tiene el grado de licenciatura, 25% el de maestría y sólo el 5% de doctorado (García Guadilla, 2000). A esto se añade el hecho de que la mayoría de los estudiantes es de tiempo parcial.

Por otra parte, varias evaluaciones (OECD-The World Bank, 2009; Brunner, 2008; entre otros autores) han hecho énfasis en que el modelo curricular latinoamericano se aleja de los modelos de la educación para el siglo XXI y, por lo tanto, le resta pertinencia frente a las necesidades actuales. Sus orígenes se remontan a la creación de las universidades públicas latinoamericanas en el siglo XX, bajo un híbrido del modelo napoleónico y la adopción del ideario de la Reforma de Córdoba (Tünnermann

1996; 2003). Dicho modelo académico está orientado a la formación de profesionistas en áreas como derecho, ingeniería y medicina, en contraste con uno enfocado a las disciplinas científicas y humanísticas. El currículo del primer ciclo de estudios, denominado "licenciatura", está diseñado en la lógica de dotar a los estudiantes con una especialización profesional prematura, y por eso mismo su rigidez es casi inevitable. Los planes de estudio son de larga duración, de cuatro a cinco años o más en promedio, centrados en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, con una fuerte carga de actividades de enseñanza presenciales que generalmente se reducen a la exposición oral por parte del docente, privilegiando la toma de notas y la memorización sobre la capacidad de análisis y el desarrollo del juicio crítico. Este modelo tiene la característica de privilegiar el desarrollo de habilidades académicas básicas sobre las de mayor sofisticación. Además, contrasta con las novedosas propuestas educativas para la educación del siglo XXI (Delors, 1996), en respuesta a las nuevas demandas del entorno, las cuales recomiendan el aprendizaje centrado en el alumno, basado en competencias y resultados de aprendizaje, la ampliación de la educación general, la especialización en un número reducido de materias y la internacionalización, entre otros. Por estas características, el modelo tradicional latinoamericano resulta poco pertinente, ya que deja de lado el enfoque holístico requerido para una formación enfocada en el desarrollo de competencias (OECD-The World Bank, 2009) y en resultados de aprendizaje, además de ser deficiente en cuanto a desarrollar en los estudiantes las competencias genéricas y específicas requeridas para una competencia global e intercultural.

Respecto de la implantación de un currículo internacionalizado, las características de la región constituyen limitantes, ya que éste requiere académicos profesionalizados de perfil internacional, un estudiantado autónomo y conocedor de culturas e idiomas extranjeros, así como un modelo curricular flexible, centrado en el estudiante, con mayor peso dado a la educación general, capaz de ser evaluado y reconocido internacionalmente.

En conclusión, a pesar de los logros alcanzados, en la actualidad el principal desafío de la región consiste en enfrentar el doble reto de, por un lado, seguir abatiendo sus rezagos en términos de calidad, pertinencia, cobertura e igualdad y, por el otro, responder a las nuevas demandas impuestas por la globalización y la sociedad del conocimiento. En las tendencias emergentes del sector educativo a nivel global, la internacionalización es considerada como una estrategia clave y fundamental en la construcción de las respuestas a estos nuevos retos. Por ello, en las siguientes secciones, se revisará el avance y los retos de la internacionalización del currículo (IC) en la región latinoamericana.

La internacionalización del currículo en América Latina

Marco conceptual

Vale recordar que la IC es una estrategia basada en el concepto de *internacionalización comprehensiva* (Gacel-Ávila, 2006; Hudzik, 2011). La noción de *comprehensividad* implica que el nuevo concepto de internacionalización va más allá de la noción tradicional de cooperación internacional y de movilidad física de las personas; así mismo, establece que las estrategias de internacionalización deben ser transversales a todo el proceso educativo y formar parte integral del diseño de políticas educativas. La internacionalización comprehensiva tiene el efecto de integrar la dimensión internacional en todas las políticas institucionales y programas en los tres niveles del proceso educativo: el macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales), el medio (estructuras y políticas curriculares) y el micro (proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios educativos), (Van der Wende, 1994).

En este marco, la internacionalización del currículo es una estrategia fundamental que se define como "el proceso de desarrollo o de innovación curricular cuyo objetivo es integrar una dimensión internacional e intercultural en el contenido del currículo y, si fuese

necesario, en el método pedagógico mismo” (Van der Wende, 1997). La IC requiere, y a la vez implica, un proceso de innovación curricular en la ES, con la particularidad de que los académicos que lo guían deben tener un perfil internacional. Se trata de una estrategia compleja que cumula varias facetas programáticas como: la integración de la dimensión internacional en los contenidos y en la estructura curricular, la incorporación de profesores invitados, la presencia de estudiantes internacionales en el campus, el perfil internacional de los académicos, el conocimiento de culturas e idiomas extranjeros, el uso de las TIC para fines de internacionalización, la utilización de bibliografía y materiales informativos extranjeros, y la realización de prácticas profesionales internacionales, entre otras. No obstante, en la realidad institucional, las estrategias dominantes son la movilidad de estudiantes y de académicos, siendo en muchas ocasiones las únicas a las que se recurre. La experiencia internacional adquirida, si bien tiene un impacto transcendental en el perfil del estudiante y del académico, no genera cambios en el sistema educativo.

Según la teoría del cambio educativo de Fullan (1991), las estrategias educativas se pueden dividir en dos categorías: las de tipo individual y las sistémicas. Las primeras son aquellas que impactan en el individuo directamente en su experiencia personal, pudiendo modificar sus actitudes y mejorar su nivel de conocimientos, como es el caso de la movilidad de estudiantes o la de académicos. A pesar de que sus beneficios son indudables, se limitan al plano individual, en vista de que no generan efectos directos en la estructura curricular, tanto en sus contenidos como en el modelo educativo; por lo tanto, no producen cambios permanentes en el sistema educativo mismo. En contraste, la IC conlleva cambios en el currículo, gracias a las diferentes estrategias mencionadas como la integración de una perspectiva internacional en las asignaturas y los programas de estudio; el perfil internacional de los docentes locales y la presencia de

académicos extranjeros, quienes aportan una tradición académica diferente; la utilización de fuentes bibliográficas extranjeras; y el estudio de otras lenguas y culturas, entre otras. En el caso de los programas de grado conjunto y doble,¹ se introduce innovación y flexibilidad en la estructura curricular y en el modelo educativo, gracias a la participación de IES con diferentes tradiciones educativas y pedagógicas, incorporando naturalmente una dimensión internacional en los contenidos y en el plan de estudios. Por ello, estos programas constituyen una de las estrategias más eficientes para actualizar e internacionalizar el modelo educativo y la oferta académica de la región, mejorando a la postre su calidad y pertinencia educativa (Gacel-Ávila, 2009).

A pesar de que la IC es la estrategia que mejor asegura la implantación del proceso de internacionalización en los SES, es la menos utilizada probablemente debido a su complejidad y a la magnitud de los recursos, tanto financieros como humanos, que requiere para su aplicación. Sin embargo, la *conciencia de la importancia de la IC* ha estado creciendo en los últimos años, como quedó de manifiesto en la última encuesta global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), al ser la segunda razón a nivel global más importante que impulsa la internacionalización (IAU, 2010), desplazando al *fortalecimiento de la capacidad para hacerse de conocimientos y generar investigación*, en la encuesta anterior (IAU, 2006). Es de mencionar que en el caso de AL, la IC como beneficio de la internacionalización, fue ubicada en un lugar bajo (en el cuarto lugar) después de la *preparación de los estudiantes*, la *investigación y producción de conocimientos*, la *cooperación y solidaridad internacional*, lo cual contrasta con su ubicación en segundo lugar en el caso de Asia, Europa y Norteamérica.

¹ Un *programa conjunto* confiere un solo grado, al cumplirse con los requisitos del programa colaborativo que establecen las instituciones socias. Un *programa de doble grado* otorga dos grados equivalentes en nivel, al cumplirse con los requerimientos del programa colaborativo que establecen las dos instituciones socias (Knight, 2008).

La importancia de la internacionalización en la agenda educativa

Entre los diferentes estudios sobre la dimensión internacional de la ES en la región,² se reporta que la internacionalización misma no es una prioridad en la agenda educativa, probablemente debido a que otras áreas reciben mayor prioridad, como ya se mencionó. Dicha tendencia se confirma en la encuesta global 2010 de la IAU, donde el porcentaje de IES de la región que otorgan menos importancia a la internacionalización está por debajo del promedio mundial (51% contra 60%); así mismo, sólo el 57% de ellas declaran tener una política de internacionalización, después de África, en contraste con el 67% del promedio global, (IAU, 2010).

De la misma manera, las evaluaciones de la OCDE reportan que en el caso de Chile, a pesar de que los planes de gobierno le dan alta prioridad a la internacionalización, no existe un plan específico para su implementación (OECD-The World Bank, 2009). Lo mismo ocurre en Brasil, en el Estado de Santa Catarina, donde se reporta que no obstante la existencia de un consenso entre las IES para impulsar la internacionalización, “... ésta es marginal, si no es que insignificante... reduciéndose este esfuerzo sólo a las universidades de mayor prestigio...” (OECD, 2010b). Igualmente, en la evaluación de México se subraya que la gran mayoría de las IES no tiene una estrategia definida ni consistente para la internacionalización institucional (OECD, 2008). En resumen, la internacionalización en AL no ocupa todavía un lugar de peso en la agenda educativa, lo que la pone en desventaja frente a las regiones más desarrolladas y emergentes como Europa, Norteamérica, Oceanía y Asia.

² De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila & Knight (2005); PIHE NETWORK (2006); Gacel-Ávila (2007); las encuestas globales 2006 y 2010 que ha llevado a cabo la IAU; así como las evaluaciones de la OCDE sobre la ES de México (OECD, 2008), Chile (OECD-The World Bank 2009) y el Estado de Santa Catarina, Brasil (OECD, 2010).

Actividades de internacionalización de mayor importancia

Las actividades de internacionalización de mayor prioridad para la región son: la movilidad saliente de estudiantes; la colaboración internacional en la investigación y la movilidad saliente de académicos. En contraste, las actividades de menor importancia en orden decreciente son: la recepción de estudiantes internacionales, el fortalecimiento del contenido internacional e intercultural del currículo y el desarrollo de programas conjuntos y de doble titulación, la enseñanza de una segunda lengua como parte del currículo, la internacionalización en casa, y la oferta de programas de instituciones extranjeras en la institución. De manera consistente, en el rubro de asignación de recursos, las IES reportan financiar con prioridad los programas de movilidad de estudiantes y profesores, dejando en último lugar todos los programas de IC más comprehensivos como los programas de grado conjunto o doble, y la enseñanza de idiomas (IAU, 2010).

La movilidad de estudiantes y académicos

No obstante la importancia que se le concede a la movilidad de estudiantes, AL se encuentra entre las regiones con menos movilidad en el mundo con un 6%, comparado con 29% en Asia Oriental y el Pacífico, 16.5% en Norteamérica y Europa Occidental, 11% en Europa Central, 9% en el Sudeste Asiático, 8% en África Subsahariana, y 7% en los Estados Árabes³ (UNESCO, 2010). Entre las causas de esta escasa movilidad se reportan: la *falta de recursos públicos e institucionales*, la *falta de competencia en lenguas extranjeras*, la *rigidez curricular*, y la *dificultad para reconocimiento y transferencia de créditos de estudios* (IAU, 2010). Por su parte, la movilidad virtual es casi inexistente (Gacel-Ávila et al, 2005).

En cuanto a la limitada movilidad de académicos, se menciona una serie de obstáculos específicos

³ Asia Central es la única región con una movilidad saliente de estudiantes inferior a AL (3%).

como el número reducido de personal académico de tiempo completo con estudios de posgrado, perfil internacional y manejo de idiomas (Gacel-Ávila & Ávila, 2008).

Programas de grado conjunto y doble

El limitado interés por los programas de grado doble y conjunto, es problemático en virtud de que se trata de una de las estrategias con mayor impacto en la IC. Éstos han tenido un papel preponderante en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la competitividad de la educación europea en otras regiones. Su implementación se ha extendido en casi todo el mundo hasta constituir una tendencia importante en el ámbito de la ES. Sin embargo, a pesar de recientes esfuerzos emprendidos por algunas IES, AL es una de las regiones en que menos se implantan estos programas, en contraste con Europa, Norteamérica, Oceanía y Asia Pacífico (Gacel-Ávila, 2009). Dicho hallazgo se confirma en la Encuesta Global IAU 2010, donde AL se reporta como la región con el menor número de IES ofreciendo programas de grado conjunto y doble, con 29% y 34% respectivamente, en contraste con el promedio mundial de 41% y 44% y regiones donde se le otorgan importancia mayor como Norteamérica (43% y 48%), y Europa (41% y 53%) (IAU, 2010).

Esta tendencia le resta competitividad a AL, ya que los programas de grado conjunto y doble son instrumentos idóneos para la IC, los cuales tienen a la postre el potencial para estimular las reformas necesitadas por la región, pues constituyen una oportunidad para actualizar el modelo educativo y curricular tradicional, así como tener una oferta educativa más innovadora, con la calidad y pertinencia que requiere la sociedad actual. Al igual que en los programas antes mencionados, se reportan los siguientes obstáculos: *la rigidez de las regulaciones nacionales e institucionales para el otorgamiento de títulos y grados; la insuficiente competencia en idiomas extranjeros por parte de estudiantes y profesores; la limitada capacidad de las*

IES para vincularse académicamente con instituciones extranjeras de prestigio, la falta de políticas públicas y la deficiencia en las estructuras organizacionales necesarias para el adecuado fomento de las estrategias de internacionalización (IAU, 2010).

Presencia de estudiantes extranjeros en el campus

Los estudiantes extranjeros en AL representan solamente el 1.9% del total de estudiantes internacionales en el mundo, de los cuales el 71% pertenece a la propia región (UNESCO, 2010). La parte restante viene a estudiar en su mayoría el idioma español y la cultura latinoamericana (Gacel-Ávila, 2007). Se destaca que solamente el 29% de las IES latinoamericanas conceden importancia a la presencia de estudiantes extranjeros en contraste con el promedio mundial de 43% (IAU, 2010). Lo anterior denota además de una actitud, una falta de estrategias nacionales e institucionales en el rubro (OECD-The World Bank, 2009). De la misma manera, existe poco interés en la región por *enfaticar el perfil y la reputación internacional* (6% en contraste con el 15% del promedio mundial), (IAU, 2010), lo que puede ser el reconocimiento implícito que la región no se siente todavía con la calidad internacional suficiente para promoverse en el exterior.

Enseñanza de idiomas y TIC

Los estudios de la OCDE y los resultados de la IAU (2010), coinciden en señalar que la insuficiente competencia en lenguas extranjeras es un problema persistente en la región, para el cual se reporta la falta de políticas definidas al respecto.⁴ Sin embargo, el propio reporte de la IAU (2010) revela que el interés por una segunda lengua se está incrementando en AL, preferentemente por el idioma inglés (64%).

En resumen, la suma de todos los hallazgos anteriores demuestra que las estrategias de internacionalización del currículo son, en su gran mayoría, incipientes o en su caso deficientes. Las actividades

⁴ En este sentido, véase las recomendaciones específicas de OCDE en OECD-The World Bank (2009).

de internacionalización de mayor desarrollo, y en algunos casos las únicas a las que se recurre, son la movilidad de estudiantes y de académicos, aunque con las limitaciones mencionadas. Sin embargo, la internacionalización del currículo y sus contenidos, los programas de grado conjunto y doble, la enseñanza de idiomas y culturas extranjeras, el perfil internacional de los académicos, la presencia de estudiantes y profesores internacionales, son todas ellas estrategias a las que no se les da el impulso necesario. Por lo anterior, se puede concluir que los esfuerzos y las estrategias para la IC son insuficientes, restándole por lo tanto pertinencia al perfil de los egresados y competitividad a la región en general.

Por estos resultados, es fundamental que las IES de la región participen en los diferentes proyectos, modelos y tendencias internacionales que dominan actualmente el ámbito global de la educación superior. A través de ellos, se impulsaría la internacionalización de sus currículos, lo cual, por ende, redundaría en la modernización y actualización de sus SES y, en particular, de su modelo educativo tradicional. En este contexto, en la siguiente sección se mencionarán algunos de estos proyectos y modelos.

Impacto de las tendencias y modelos internacionales en la región

La obsolescencia curricular y la limitada internacionalización del currículo en AL contrastan aún más con las tendencias internacionales, si se toma en cuenta que el escenario global de la ES está fuertemente determinado por una serie de proyectos que están marcando las tendencias emergentes de esta década a nivel global. Se trata de iniciativas que buscan elevar la calidad de la ES en el ámbito internacional mediante la innovación, respetando la diversidad cultural, económica y social de las distintas regiones. Por ello, deben ser referentes para el diseño de las políticas educativas a nivel nacional e institucional en todo el mundo, y AL no debe ser la excepción.

Entre estos proyectos se menciona, en primer lugar, al Proceso de Bolonia y la influencia que progre-

sivamente está teniendo en la región⁵ en los siguientes rubros: el diseño de una reforma curricular en la región (Malo, 2005; Carvalho, 2010) siguiendo la metodología Tuning adaptada al caso de AL⁶ a partir de las estructuras curriculares implantadas en Europa,⁷ junto con la experiencia del Proyecto 6x4;⁸ la adopción de un sistema de créditos transferibles facilitando el reconocimiento internacional de grados; y la convergencia de los SES de la región (Fernández Lamarra, 2010).

En segundo lugar, se debe enfatizar la influencia que deberían tener dos proyectos de la OCDE: *Evaluación de los resultados de aprendizaje de la educación superior* (AHELO) y *Habilidades y competencias del siglo 21 para los estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE*. El primero de ellos busca desarrollar una metodología, a partir de las propuestas del proyecto Tuning, para llevar a cabo la evaluación internacional de las IES en diferentes regiones del mundo de manera análoga a como lo hace PISA para el caso de la educación secundaria.⁹ En virtud de que el enfoque adoptado por AHELO corresponde al modelo curricular enfocado en resultados de aprendizaje —cuya realización más completa es el modelo implantado en el Proceso de Bolonia—, este proyecto estimulará su adopción en aquellas IES con estructuras curriculares más tradicionales. Hasta ahora sólo dos países de AL (México y Colombia) participan ya en la etapa de factibilidad de AHELO, mientras que Brasil y Chile han manifestado su interés en el programa.¹⁰

Por otra parte, el proyecto *Habilidades y competencias del siglo 21 para los estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE*, extiende los resultados del

⁵ El progreso que se tiene en la implementación del Proceso de Bolonia aparece reseñado en Sursock & Smidt (2010). Para el avance en la reforma curricular, véase también los estudios de CHEPS, CHE, ESMU & NIFUSTEP (2009) Y CHEPS, INHER & ECOTEC (2010).

⁶ Para los detalles de esta metodología, véase Beneitone, González & Wagenaar (2007).

⁷ Para una presentación de éstas, véase TUNING (2008).

⁸ Véase el informe final de este proyecto en UEALC 6x4 (2008).

⁹ Véase Nusche (2008).

¹⁰ IMHE (2011).

proyecto de competencias para la vida "DeSeCo" al contexto de la sociedad del conocimiento, caracterizado por la necesidad de desarrollar nuevas habilidades y competencias de mayor sofisticación (Ananiadou & Claro, 2009).

Otra iniciativa que se propone internacionalizar la evaluación de las IES es el proyecto *U-Multirank*, patrocinado por la Comisión Europea y liderado por la IAU, el cual busca desarrollar una metodología para implementar un *ranking* global de IES, que supere las limitaciones de los actuales, al incorporar, entre otras, múltiples dimensiones que tomen en cuenta la diferenciación y las diferencias culturales que se dan entre las instituciones.¹¹

Finalmente, se puede mencionar al proyecto *Indicators for mapping and profiling internationalisation* (IMPI) de la Comisión Europea, cuyo fin es el desarrollo de un sistema comprensivo de indicadores de internacionalización con la flexibilidad suficiente para adaptarse a distintas regiones.

En su conjunto, la finalidad de estas iniciativas y modelos internacionales es impulsar, a nivel global, estándares comunes y comparables para la evaluación y la acreditación internacionales, los procesos de convergencia regional, la reforma curricular basada en resultados de aprendizaje y la internacionalización de la ES con un enfoque comprensivo. Por ello, es recomendable que AL desarrolle políticas de internacionalización que incorporen estas tendencias y modelos.

Conclusiones

En conclusión, las estrategias de internacionalización comprensiva, como la internacionalización del currículo, son todavía incipientes en la región, lo que le resta potencial para modernizar y actualizar sus SES. Hacen falta políticas públicas e institucionales de mayor envergadura, que sepan utilizar a las estrategias de internacionalización como palanca para superar sus áreas de rezago de manera más rápida y eficaz. Para la región, es fundamental la profundización de la inter-

nacionalización del currículo en todas sus facetas con el fin de modernizar y actualizar un modelo curricular tradicional, alejado de las tendencias internacionales y necesidades del siglo actual; así como su incorporación en los proyectos y tendencias emergentes del ámbito global de la ES. Con ello, la región podría lograr niveles aceptables en acreditación y reconocimiento internacionales; formar egresados con competencias globales, y con ello, incrementar su competitividad a nivel mundial. De no hacerlo, AL corre el riesgo de quedarse aislada de esta transformación global, lo cual podría redundar en un ensanchamiento de su brecha educativa actual, y en efectos negativos para el desarrollo de sus sociedades en general.

Referencias

- ANANIADOU, K., & CLARO, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. Paris: OECD. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BRUNNER, J.J. (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". En *Revista de Educación* (número extraordinario): 119-145.
- CARVALHO, J. R. (2010). "Construcción de un espacio de Educación Superior Latinoamericano". En *La universidad latinoamericana a discusión*. J. Cadenas (Ed.). Caracas: IESALC-UNESCO.
- CHEPS, CHE, ESMU & NIFUSTEP. (2009). *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe*. The Netherlands: CHEPS. Disponible en http://ec.europa.eu/education/pdf/doc242_en.pdf
- CHEPS, INHER & ECOTEC. (2010). *The first decade of working on the European Higher Education Area*. The Netherlands: Austrian Federal Ministry of Science and Research.
- DE WIT, H., JARAMILLO, C., GACEL-ÁVILA, J., & KNIGHT, J. (Eds.). (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington, D.C.: The World Bank.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). *La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y límites*. Recuperado el Noviembre de 2010, de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/32845/3148>
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- GACEL-ÁVILA, J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2007). The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4): 400-409.
- _____. (2009). Joint and Double Degree Programmes in Latin America. Patterns and Trends. *The OBHE*. Disponible en http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=776
- GACEL-ÁVILA, J., & ÁVILA, R. (2008). "Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización". En *Casa del Tiempo*, 1(9): 2-8.
- GACEL-ÁVILA, J., JARAMILLO, I., KNIGHT, J., & De Wit, H. (2005). "The Latin American Way: Trends, Issues, and Directions". En *Higher Education in Latin America*, H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), (págs. 341-368). Washington: The World Bank: 341-368. Disponible en http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnl_Dimension.pdf
- GARCÍA GUADILLA, C. (2000). "Educación Superior en América al comienzo del Siglo XXI". En *Estudios del Hombre* 12, R. Ávila (Ed.):103-143.
- GAZZOLA, A. (2008). "Presentación", *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de las Indias: IESALC-UNESCO. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- GROENNINGS, S., & WILEY, D. (Eds.). (1990). *Group portrait: internationalizing the disciplines*. Nueva York: The American Forum.
- HUDZIK, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Washington, D.C.: NAFSA Association of International Educators.
- IMHE (Institutional Management in Higher Education Governing Board). (2011). *AHELO Feasibility study progress report*. Paris: IMHE.
- IAU. (International Association of Universities). (2006). *Internationalization of Higher Education. New Directions, New Challenges, 2005 IAU Global Survey Report*. IAU. Disponible en: <http://www.iau-aiu.net/content/outcomes-3>
- _____. (2010). *Internationalisation of Higher Education. Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey*. (E. Egron-Polak, & R. Hudson, Ed.). Paris: IAU.
- KNIGHT, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. London: The OBHE.
- MAIDSTONE, P. (1995). *International literacy: a paradigm for change. A manual for internationalizing the post-secondary curriculum*. Province of British Columbia: Ministry of Skills, Training and Labor. Centre for Curriculum and Professional Development.
- NUSCHE, D. (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. Paris: OCDE.
- OECD. (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education MEXICO*. OECD.
- _____. (2010). *Reviews of National Policies for Education*. Santa Catarina State, Brazil: OECD.
- OECD-THE WORLD BANK. (2009). *Tertiary Education in Chile*. OECD-The World Bank. Disponible en http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/review-of-national-policies-for-education-tertiary-education-in-chile-2009_9789264051386-en

¹¹ Véase www.u-multirank.eu

- PIHE NETWORK. (2006). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*. EULAC. Disponible en http://www.pihenetwork.org/download/PIHE_LIBRO.pdf
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999). "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI". En *Revista Ibero-Americana de Educación*, 50-62.
- SURSOCK, A., & SMIDT, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf
- TUNING. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Deusto: Universidad de Deusto.
- TÜNNERMANN, C. (1996). "Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina". En *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas. CRESALC.
- _____. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina. Disponible en <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/IndicePrologo.pdf>
- TURLINGTON, B. (1998). "Foreword". En *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*, J. Mestenhauser, & B. Ellingboe (eds.), Phoenix, Arizona: American Council of Education.
- UEALC 6x4. (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6x4*. S. Malo (ed.) Recuperado el 30 de Noviembre de 2009, de <http://www.6x4uealc.org/site> 2008
- UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS. (2010). *Global Education Digest*. Canada: UNESCO Institute of Statistics. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf>
- VAN DER WENDE, M. (1994). "Theoretical and methodological contributions of various disciplines to the study of the international dimension: drawing on sciences of education as a theoretical and practical framework". En *The International Dimension of Higher Education: Setting the Research Agenda*. A. Smith, U. Teichler, & M. Van der Wende (Eds), Vienna: IFK/ACA.
- _____. (1997). "Internationalising the curriculum in Dutch Higher Education". En *Journal of Studies in International Education*, I, 53-72.

Digital individuals in online learning communities: Social constructivism and instructional technology

DAVID RAÚL GÓMEZ JAIMES*

Abstract

This paper offers an overview of key principles of social constructivism, along with a literature review of its philosophical emphases to provide a theoretical foundation for instructional designers to build appropriate online learning environments for adult learners in the information age. A summary and discussion of representative research studies and early theorists is presented. Recommendations are provided for continuing research on instructional design applications to learning supported by information technology.

Keywords: social learning, constructivism, social constructivism, socio-constructivism, collaborative learning, adult learner, instructional design, e-learning, online learning, online learning communities, computer supported learning environments, social networking, multimedia, open distance higher education, learning management system, course management system, virtual learning environment, web 2.0.

Introduction

Online learning is expanding exponentially both in the United States and Mexico. According to a recent report Allen and Seamen (2011), U.S. students enrolled in online courses totaled over 5.6 million in 2009. This was an increase of almost one million online course enrollments compared to 2008. The report indicated that "the twenty-one percent growth rate for online enrollments far exceeds the less than two percent growth of the overall higher education student population"

* M.S. in e-Learning, PhD Student in Organizational Learning & Instructional Technology at the University of New Mexico. Researcher of Learning Analytics, Instructional Designer, Developer of Virtual Learning Environments and Multimedia.

and that “nearly thirty percent of higher education students now take at least one course online” (Allen & Seamen, 2011).

According to Avilés (2011), since 2007, in Mexico, the National Open Distance University (*Universidad Nacional Abierta y a Distancia*: UNAD) presently known as the Open Distance University of Mexico (*Universidad Abierta y a Distancia de México*: UADM), has experienced enrollment increases from 180,591 to 260,397 (during the academic year 2009-2010) reflecting 8.4% of all higher education enrollments. To meet the increased demand for online course offerings, UADM has been providing scholarships and other support systems to low-income students who meet the requirements of schooling and educational level, among others. The UADM, created through a presidential decree on February 1, 2012, will continue to plan and implement academic activities to ensure the online training of their students, and to establish mechanisms to ensure academic quality, technology and administrative services.

As it continues to experience unprecedented growth, both in funding and as an instrument for instruction, sustained research pertaining to online education is necessary to add to what is known about how students, instructors, instructional designers, administrators, etc., are affected by it. It has already been suggested by researchers (e.g., Richey, Klein, & Tracey, 2011) that the perceived isolation felt by some adult learners in online settings suggests further research is needed both on constructivist and social constructivist instructional designs that facilitate collaborative learning.

In this vein, social constructivism is analyzed from an instructional and technological perspective with regards to adult's collaborative learning experiences within online learning environments. These experiences have incorporated multidisciplinary instructional efforts in their quest for success in the global trend towards the adoption of online education as a reliable alternative.

Social constructivism

Social constructivism is a concept derived from both constructivism and social learning, which are two different learning theories. A theory is a scientifically acceptable general principle or a set of related propositions that attempts to explain, and sometimes to predict phenomena, e.g., learning.

On the one hand, social learning has had a deep impact on the instructional design (ID) knowledge base and practice. This perspective proposes that “learning occurs by observing other people's behavior in social situations and its consequences for them” (Richey *et al.* 2011). In social settings, feelings and emotions also influence learning. Basic research has been provided by Rotter's (1954) research on learning in social situations, and Bandura's (1997) research on observational learning, as cited in Richey *et al.* (2011). Some examples of social learning ID applications are modeling (behavioral fluency), rehearsal (contextual analysis), and feedback (task analysis).

Collaborative learning involves sharing, discussion, argument, reflection, and negotiation in large, small groups, or an organized community of practice. From a social cultural perspective, Vygotsky (1978), as discussed in Richey *et al.* (2011), proposed that there is a cognitive distance -zone of proximal development- between what learners know and can do independently, and what learners can potentially achieve with the assistance of a more capable person. Hence, learning is an active process occurring in realistic and relevant situations such as social networking learning communities.

Bruner's modes of representing understanding and Vygotsky's developmental method are classified by Driscoll (2005) as interactional theories of cognitive development, which entail learning outcomes such as thinking, conceptual knowledge, ability to use the tools of one's culture, and awareness of one's own thinking to interact with the instructor, peers, and the sociocultural environment to solve problems. Therefore, “the role of the instructor is to engage

learners in socially organized labor activities relevant to their culture with learning partners appropriate for the desired goals of instruction” (Driscoll, 2005).

On the other hand, constructivism proposes that “learning is an active process occurring in realistic and relevant situations, it results from a personal interpretation of experience, and an exploration of multiple perspectives” (Richey *et al.*, 2011). Constructivism's implied subjectivity reflects some elements of humanism, and it also reflects principles of rationalism. John Dewey, Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, and Lev Vygotsky, as mentioned in Richey *et al.* (2011), have provided theoretical foundations for this perspective. Some examples of constructivist ID applications are: analysis of the environment, problems, goal-free and open-ended assessment, instructional strategies (cognitive apprenticeship, problem-based learning, scaffolding, collaboration), and learning environments.

Social constructivism integrates certain elements of preceding theories of behavior and cognition with social elements, e.g., inter-subjectivity. Also, Vygotsky's developmental method's ultimate goal is the internalization of socially mediated understanding. Furthermore, this idea of conceptual symbiosis between social learning and cognition suggests that “using the information processing approach as a spring board, cognitive psychologists have begun to answer fundamental questions such as how our experiences get turned into knowledge, which can be called upon later to guide our actions” (Annenberg Foundation, 2001), i.e., the mental representations of the physical and social reality that we live on a daily basis.

More often than not, in social constructivism, different perspectives usually demand negotiation that triggers creativity and innovation, for example McCombs and Vakili (2005) addressed this aspect in their learner-centered framework for e-learning, which builds a definition of learner-centered instruction on top of fourteen principles that are categorized into four research-validated domains, specifically: cognitive and meta-cognitive factors, motivational

and affective factors, developmental and social factors, and individual-differences factors.

Another social constructivist example can be found in the work of Bransford, Brown, and Cocking (2000). After discussing that the learning goals for schools have undergone major changes during the past century, The Committee on Developments in the Science of Learning explored the design of learning environments from different perspectives of human learning, namely “the degree to which learning environments are learner centered, knowledge centered, assessment centered, and community centered” (Bransford *et al.*, 2000). Accordingly with this committee the term community centered includes the classroom, the school, and the degree to which students, teachers, and administrators feel connected to the larger community of homes, businesses, states, the nation, and even to the world. Thus, norms for people that are learning from one another and continually attempting to improve are especially important.

In this sense, Wertsch (1991) draws on the work of Vygotsky to outline an approach to mental functioning that stresses its intrinsic cultural, historical, and institutional context. A critical characteristic of this approach relates to the cultural tools or mediational means that shape both social and individual processes. Similarly, Brown and Cole (2000) use the notion of socially shared cognition in their effort to create and sustain model systems of educational activity. The latter researchers suggest that “on the one hand sharing refers to receiving, using, and experiencing in common with others. On the other hand, sharing also means to divide or distribute something between oneself and others” (Brown & Cole, 2000). Also, they assume that cognition is distributed among the participants, the artifacts they use, and the social organizations of collaboration.

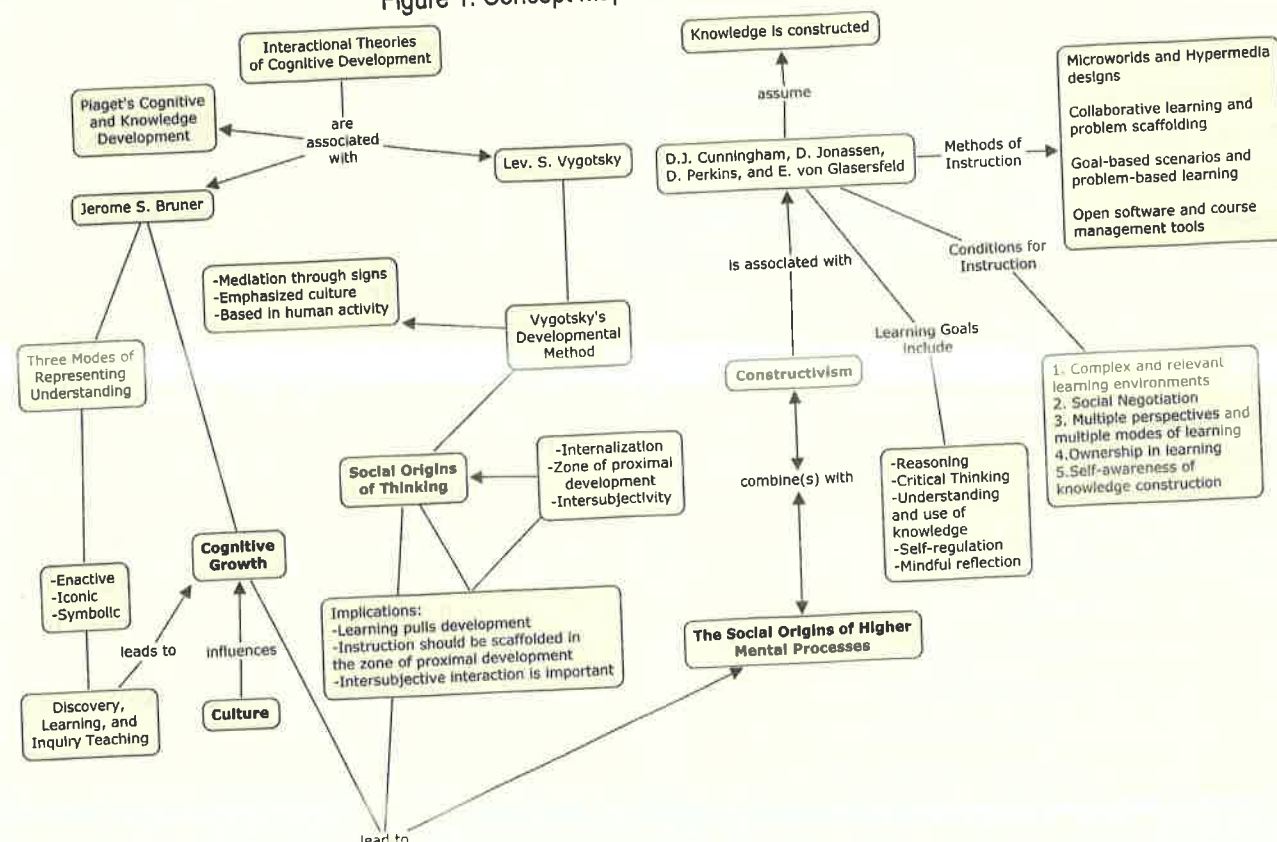
Likewise, Willis (2009) identifies strengths in constructivist ID (C-ID) models. Although the scholar does not make an explicit statement about the connection between C-ID models and social constructivist tenets of instruction, it can be inferred that

key characteristics of C-ID models point to a social constructivist approach to instruction, namely: the ID process is recursive, nonlinear, and sometimes chaotic; planning is organic, developmental, reflective, and collaborative; objectives emerge from design and development work; general ID experts do not exist (if specialists are used, they should be immersed in the environment of use before assisting with design);

instruction emphasizes learning in meaningful contexts; and "formative" evaluation is critical.

Provided that social constructivism's components rely on a combination of perspectives of social learning and constructivism, establishing a sense of one's relationship to others is key to initiating communities in an online learning environment. Figure 1 illustrates the social origins of higher mental processes.

Figure 1. Concept Map of Social Constructivism



Source: Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction* (3rd Edition). Boston: Pearson.

Related Research

Moodle is a course management system (CMS), also known as a learning management system (LMS) or a virtual learning environment (VLE). It is a free web application that educators can use to create online learning sites. One of the most important resources of Moodle that supports social constructivist approaches to ID is its forum feature, which allows the existence of internet-based communities of reflective

inquiry, i.e., the community of learners, who solve problems and share ideas through online discussion.

Moodle was created by Dougiamas (2000) and developed by Dougiamas and Taylor (2003), who applied theoretical perspectives such as "connected knowing" to research their own teaching through online courses, and through the growing community of Moodle users. They employed an interpretive research methodology in which they

combined elements of participatory action research, virtual ethnography, and software design. Also, they monitored key aspects of the online learning environment throughout the courses using two survey instruments: The Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES, for instructors), and Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS, for students). ATTLS scores indicated that almost all students had scored relatively high as "connected knowers", most of the time nearly all students had exhibited adequate empathy and avoided adversarial stances. Likewise, the COLLES results indicated that all students had experienced close to an optimal learning environment.

Looking ahead the future of education, the International Commission on Education for the Twenty-first Century (1998), chaired by Jacques Delors, conducted an exhaustive research on learning. Among its numerous groundbreaking findings, this commission reported to UNESCO the vital relevance of global interdependence, information societies and learning societies, and the uneven distribution of knowledge, all of which point to the lack of official adherence to social constructivist approaches to instruction, especially for younger generations. Furthermore, among the four pillars of education identified by the International Commission on Education for the Twenty-first Century (1998), perhaps the most needed to promote favorable conditions for effective learning is the social pillar, which can be defined as follows: learning to live together, learning to live with others, and learning to be.

Instructional designers, practitioners, and scholars around the world have been conducting considerable research and developmental efforts to explore and analyze different approaches for the design of online learning environments, with a visible enthusiasm towards social constructivism. The studies below report experiences in learning environments that imply they were based to some extent on social constructivism.

For example, Derry and DuRussel (1999) assessed knowledge construction in online learning

communities through a case study based on a sociocultural/situative viewpoint. They found that "while the sociocultural/situative view leads to examination of teamwork from observable discourse processes, the sociocognitive view leads to examination of protocol (established code of communication in a group), interview and questionnaire techniques that permit researchers and teachers to look inside participant's heads—to examine belief change" (Derry & DuRussel 1999). The scholars studied knowledge construction as an individual cognitive activity that is driven by social interaction. Hypothetically, as team members work together their individual mental models of group tasks, community constructs, and the community itself become more aligned with one another.

Similarly, a case study conducted by Auyeung (2004) reported the use of the bulletin board feature of WebCT (a proprietary LMS) to implement a simulation game in a hybrid course where students role-played characters and discussed issues online at a university in Hong Kong. A descriptive and evaluative examination of a unique instance was conducted concerning how the online instructional design principles and practices were integrated into a social science general education course and how the students' learning was impacted. A quantitative survey design was used. The researcher found that "90% of students reported that they gained from either actively participating in the online discussion or from just reading others' messages" (Auyeung, 2004), i.e., online discussion tools provide a place, a meeting experience, or a medium where ideas and views on a particular issue can be exchanged.

Likewise, a phenomenological study conducted by Ke and Carr-Chellman (2006) explored the experiences of five solitary learners in an online collaborative learning environment. The researchers found that solitary learners experienced both cognitive and affective responses to the online collaborative learning environment in their course. For example, this excerpt from participant P5 said: "While it was interesting to read other classmates' ideas, sometimes I felt confused by too many different opinions."

I didn't know which one to believe. And frankly, this exercise [reading others' postings] had little effect on my concept of the mindtool by this point. I would read the book several times and figure it out" (Ke & Carr-Chellman, 2006).

In the same vein, a causal-comparative case study conducted by Ke and Xie (2009) examined the impact of the online discussion design on adult learners' perceptions of online learning and their online interaction performance. The study's differences were not statistically significant, however the study results indicated that "student-to-student discussions, in comparison with student-to-instructor ones, predicted higher satisfaction, more social interactions, more high-level knowledge-constructive interactions, more reflection-oriented interactions, and potentially a stronger sense of community" (Ke & Xie, 2009). This was considered by the researchers themselves as an initial attempt to explore learning environment approaches that positively impact adult learners in online contexts.

Correspondingly, Hoffman (2009) reports an example of using a social networking tool called Ning in ten sections (a small group of students who are part of a larger course but are taught separately) of an online course. This case study was about an undergraduate course in educational technology for teachers at the University of Hawaii at Manoa, taught by the researcher and other faculty. The course was fully asynchronous with weekly modules, course activities included online discussions, individual assignments, and collaborative group projects, the latter completed wholly online as students were frequently on different islands. Hoffman (2009) also details the end-of-course evaluations by indicating that some students had initially found the use of Ning confusing, but all indicated that this was a short-lived problem. The overall rating of the course was higher than previous iterations, and most students indicated student interaction as the first in their list of the three highlights of the course. None suggested removing Ning as a course tool in future courses. Although the findings

indicate that there was insufficient evidence to suggest that Ning directly impacted individual student achievement, the indication from students' comments and instructor assessment of assignments was that social networking had a greater impact on affective aspects of the online class, making a significant difference in student motivation, retention, engagement, and satisfaction.

Conole and Culver (2010) describe the research-design experience of a new social networking website called Cloudworks, a current web-based technology known as "cloud" computing, *e.g.*, iCloud, Google cloud, Amazon cloud, Dropbox, etc. The report describes the patterns of user behavior and community engagement that the researchers observed on the site. This site is aimed at providing a dynamic environment for finding, sharing, and discussing learning teaching ideas and designs. These scholars suggest that "effective use of new technologies requires a radical rethink of the core learning and teaching design process; a shift from design as an internalized, implicit and individually crafted process to one that is externalized, explicit and shareable with others" (Conole & Culver, 2010). For the development of the Cloudworks site, the scholars integrated purposely tools such as web conferences, workshop resources, spaces for projects organized around common interests, problem-based learning, inquiry-based learning, and collaborative spaces for teams. They found that adopting an agile approach to technical developments with iterative feedback and reflection through a range of mechanisms has proved a productive means of developing this kind of website, which points to the relevance of collaborative learning.

In addition, Gunawardena, Ortegado-Layne, Carabajal, Frechette, Lindemann, and Jennings (2006) developed an instructional design model, WisCom (wisdom communities), aimed at building online communities of wisdom based on a Cycle of Inquiry module design, and a Spiral of Inquiry program design. Evaluation and research data from an online graduate course in the USA supports the Wis-

Com model's ability to design a learning community engaged in the collaborative construction of knowledge through the inherent capacity of networked communication. Gunawardena *et al.* (2006) suggest that more studies are needed to test the model in different online learning or organizational contexts with diverse learners, for the proliferation of online learning as a major global trend requires an instructional approach that can cross disciplines.

Implications of social constructivist instructional design

In view of the literature review and critical analysis of the research studies aforementioned, it can be stated that an ideal social constructivist online learning environment is one that is appropriate for the information age, *i.e.*, with higher quality instruction based on diversity, student's initiative and self-direction, collaboration and emotional development, holism and integration to foster integrated learning outcomes such as knowledge construction, or perspective change achieved through social interaction. However, social constructivism *per se* may not address directly some of these elements, but it certainly has the potential to position instructional designers, educators, and researchers on the right track towards eclectic learning environments more suitable for the twenty-first century.

Consequently, the following are desirable social constructivist tenets: effective learning occurrence through social interaction and support from objects (*e.g.*, digital multimedia) in the world, and meaning is negotiated from multiple perspectives.

Reigeluth and Carr-Chellman (2009) advise that instructional designers are taking the first steps in building a common knowledge base about instruction with a common use of terms. Despite an increasing interest in designing and implementing online learning communities, Ke and Hoadley (2009) detected that there have been few attempts to identify criteria to evaluate (as opposed to research) whether certain design efforts produce an effective online learning community or whether a particular online

community is successful in fostering explicit learning activities given its unique context.

On this matter, Derry and DuRussel (1999) suggest that regardless of the online educational strategy designed by an organization, groups of participants (*e.g.*, employees, or faculty) are usually built under the assumption that they are knowledge-construction entities. For example, Auyeung (2004) advises that valuable learning results may be achieved by enhancing collaborative learning in the forms of peer-assisted learning or peer-led learning, *i.e.*, discovering others and working towards common objectives (*e.g.*, team projects).

It has also been identified by scholars such as Vaughan and Garrison (2009), that the use of web 2.0 tools is frequently studied, either integrated within an LMS or as standalone learning solutions. They found that the real power of these web-based applications -as perceived by the learners- is that they allow people produce a myriad of digital content that is meant to be shared beyond physical, geographical, and time constraints. Thus, these tools relate to social constructivism in the sense that they facilitate active information sharing, interoperability, user-centered design, and collaboration on the World Wide Web.

The research findings discussed here along with prior research Ke and Xie (2009), suggest that students' contributions in online discussions may increase when the discussions are not instructor led and that more peer interaction results in higher learning outcomes. Also, this analysis of research studies revealed that qualitative techniques are a common method or supplemental technique to research online learning communities (*e.g.*, Auyeung 2004, Derry & DuRussel 1999, Ke & Carr-Chellman 2006, Ke & Xie 2009, and Hoffman 2009). These techniques are useful because they allow researchers to conduct naturalistic descriptions of online collaborative learning in order to advance best practices. This type of research studies has confirmed the suspicions of some scholars about the fact that the use of technologies within education to date has been limited and has to

a large extent, replicated face-to-face practice in an online context. It is important to keep in mind that beyond technological issues there is the history of learners, the characteristics of online environments, but more important for instructional designers are the time constraints on design and implementation of online learning courses.

Conclusions

Social constructivism continues to influence the design and development of instruction. It provides the impetus for a re-examination of the instructional design process itself and for the role of technology in collaborative learning. Hence, social constructivist instructional design models have emerged along with applications to online learning such as computer-supported collaborative learning environments and social network learning communities. For instance, according to Johnson, Adams, and Cummins (2012), the following are key trends or emerging technologies that are likely to enter the sphere of higher education:

Time-to-adoption horizon: one year or less

- Mobile Apps
- Tablet Computing
- Time-to-adoption horizon: two to three years
- Game-based Learning
- Learning Analytics

Time-to-adoption horizon: four to five years

- Gesture-Based Computing
- Internet of Things

Increasing attention in the application of social constructivism to ID, particularly online or through the aforementioned technologies, requires that scholars conduct research on the following areas: the role of social interactions in knowledge development; the degree of awareness that a person has about how collaborative knowledge is nurtured in a learning environment; how does a sociopolitical process or consensus relate to social constructivism; how is meaning negotiated from multiple/cross-cultural perspectives; collaborative knowledge development through encultura-

tion; the relevance of incorporating real-life contexts into the environment; and the impact of collaboration through technology on the learner's motivation.

Research documenting and reporting how online collaboration may or may not enhance social construction of knowledge in networked environments is still in its relatively early stages. Specifically, research on how online learning can benefit learners in the Latin American sociocultural context is necessary to elicit emerging insights for instructional designs that promote collaborative learning that leads to social construction of knowledge. Researching collaboration in online learning environments is necessary to add to the current knowledge of methods for designing beneficial online learning experiences for adult learners.

In order for experience to be used as the source of knowledge creation, the learning process should happen within a community of learners who share careful thought of the experience. Instructional technology anchored in a social constructivist approach to learning assumes that "knowledge is individually constructed and socially co-constructed by learners based on their interpretation of experiences in the world" (Jonassen, 1999), which can as well be an online or digital networked world.

References

- ALLEN, E., & SEAMAN, J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States, 2010. Retrieved from <http://www.sloanconsortium.org>
- THE ANNENBERG FOUNDATION. (2001). *Discovering Psychology Program 10 Cognitive Processes*. Retrieved September 5, 2011, from <http://www.learner.org/discoveringpsychology/10/e10expand.html>
- AVILÉS, K. (2011). Cursa educación abierta y a distancia apenas 8.4% de la matrícula total del nivel superior. *La Jornada*. Retrieved August, 2011, from www.jornada.unam.mx/2001/08/15/sociedad/041n1soc
- AUYEUNG, L. H. (2004). Building a collaborative online learning community: a case study in Hong Kong. *Educational Computing Research*, 31 (2), 119-136.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- BROWN, K., & COLE, M. (2000). Socially Shared Cognition: System Design and the Organization of Collaborative Research. In D. H. Jonassen, & S. M. Land, *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 197-214). Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- CONOLE, G., & CULVER, J. (2010). The design of Cloudworks: Applying social networking practice to foster the exchange of learning and teaching ideas and designs. *Computers and Education*, 54 (3), 679-692.
- DERRY, S. J., & DORRUSSEL, L. A. (1999). Assessing Knowledge Construction in On-Line Learning Communities. *Conference of the International Society for Artificial Intelligence in Education* (pp. 1-8). Lemans: AIED99.
- DOUGIAMAS, M. (2000). *Martin Dougiamas - PhD Thesis*. Retrieved January 1, 2011, from <http://dougiamas.com/thesis/>
- DOUGIAMAS, M., & TAYLOR, P. C. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Management System. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171-178). Chesapeake: AACE.
- DRISCOLL, M. P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction* (3rd Edition). Boston: Pearson.
- GUNAWARDENA, C. N., ORTEGANO-LAYNE, L., CARABAJAL, K., FRECHETTE, C., LINDEMANN, K., & JENNINGS, B. (2006). New Model, New Strategies: Instructional design for building online wisdom communities. *Distance Education*, 27 (2), 217-232.
- HOFFMAN, E. S. (2009). Evaluating Social Networking Tools for Distance Learning. *TCC 2009 Proceedings* (pp. 92-100). Hawaii: TCC Worldwide Online Conference.
- INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY. (1998). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., & CUMMINS, M. (2012). The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf>
- JONASSEN, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: Vol. 2. A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KE, F., & CARR-CHELLMAN, A. (2006). Solitary Learner in Online Collaborative Learning, A Disappointing Experience?. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7 (3), 249-265.
- KE, F., & HOADLEY, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 57, 487-510.
- KE, F., & XIE, K. (2009). Online Discussion Design on Adult Students' Learning Perceptions and Patterns of Online Interactions. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning. I*, pp. 219-226. Rhodes: International Society of Learning Sciences.
- MCCOMBS, B. L., & VAKILI, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-learning. *Teachers College Record*, 107 (8), 1582-1600.
- REIGELUTH, C. M., & CARR-CHELLMAN, A. A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models* (Kindle ed., Vol. III). New York: Routledge.
- RICHEY, R. C., KLEIN, J. D., & TRACEY, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice* (Kindle ed.). New York: Routledge.
- VAUGHAN, N. D., & GARRISON, R. D. (2009). Designing Collaborative Communities of Inquiry Through the Application of Web 2.0 Tools. In T. T. Kidd, & I. Chen, *Wired for learning: an educator's guide to web 2.0* (pp. 61-83). Charlotte: Information Age Publishing.
- WERTSCH, J. V. (1991). A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley, *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 85-100). Arlington.
- WILLIS, J. (2009). *Constructivist Instructional Design (C-ID): foundations, models, and examples*. Charlotte: Information Age Publishing.

Global citizenship - What are we talking about and why does it matter?*

MADELEINE GREEN**

Introduction

During the past decade higher education's interest in internationalization has intensified, and the concept of civic education or engagement has broadened from a national focus to a more global one, thus expanding the concept that civic responsibility extends beyond national borders. As Schattle (2009) points out, the concept of global citizenship is not a new one; it can be traced back to ancient Greece. But the concept and the term seem to have new currency and are now widely used in higher education. Many institutions cite global citizenship in their mission statements and/or as an outcome of liberal education and internationalization efforts. Many have "centers for global citizenship" or programs with this label.

Additionally, national and international organizations and networks have devoted themselves to helping institutions promote global citizenship, although they do not necessarily use that term. For example, the *Association of American Colleges and Universities* sponsors a series of programs concerned with *civic learning*, a broad concept that includes several goals for undergraduate education: strengthening U.S. democracy, preparing globally responsible citizenry, developing personal and social responsibility, and promoting global learning and diversity. The *Salzburg Seminar's International Study Program* provides week-long workshops for faculty to consider the concepts of global citizenship and their integration

* This article was first published in the Trends & Insights series of NAFSA on January 2012.

** Senior Fellow at NAFSA and the International Association of Universities and independent consultant. She served as Vice President for International Initiatives at ACE until 2010, and also served as director of the Fellows Program from 1978 to 1990.

into undergraduate education. It also provides college students with programs on global issues.

The Talloires Network is an international alliance formed in 2005 that includes 202 institutions in 58 countries "devoted to strengthening the civic roles and social responsibilities of higher education" (Talloires Network, 2012). The Talloires Declaration (2005) refers specifically to "preparing students to contribute positively to local, national, and global communities". Founded in 1985, the oldest of these networks, Campus Compact, retains its predominant, but not exclusive, focus on the United States.

Defining global citizenship

A foray into the literature or a look at the many ways colleges and universities talk about global citizenship reveals how broad a concept it is and how different the emphasis can be depending on who uses the term. This essay can only outline a few important elements of global citizenship, but a brief overview of the many meanings should help institutions formulate or clarify their own definition of it, identify those elements that are central to their educational vision, and add other dimensions. The following are among the most salient features of global citizenship [this section draws from a variety of sources but primarily relies on Schattle (2007)].

Global citizenship as a choice and a way of thinking

National citizenship is an accident of birth; global citizenship is different. It is a voluntary association with a concept that signifies "ways of thinking and living within multiple cross-cutting communities—cities, regions, states, nations, and international collectives..." (Schattle, 2007). People come to consider themselves as global citizens through dissimilar formative life experiences and have diverse interpretations of what it means to them. The practice of global citizenship is, for many, exercised primarily at home, through engagement in global issues or with dif-

ferent cultures in a local setting. For others, global citizenship means firsthand experience with different countries, persons, and cultures. For most, there exists a connection between the global and the local. Whatever an individual's particular "take" on global citizenship may be, that person makes a choice in whether or how to practice it.

Global citizenship as self-awareness and awareness of others

As one international educator put it, it is difficult to teach intercultural understanding to students who are unaware that they, too, live in a culture that colors their perceptions. Thus, awareness of the world around each student begins with self-awareness. Self-awareness also enables students to identify with the universalities of the human experience, thus increasing their identification with fellow human beings and their sense of responsibility toward them.

Global citizenship as they practice cultural empathy

Cultural empathy or intercultural competence is commonly articulated as a goal of global education, and there is significant literature on these topics. Intercultural competence occupies a central position in higher education's thinking about global citizenship and is seen as an important skill in the workplace. There are more than 30 instruments or inventories to assess intercultural competence. Cultural empathy helps people see questions from multiple perspectives and move deftly among cultures—sometimes navigating their own multiple cultural identities, sometimes moving out to experience unfamiliar cultures.

Global citizenship as the cultivation of principled decision-making

Global citizenship entails an awareness of the interdependence of individuals and systems and a sense of responsibility that follows from it. Navigating "the

treacherous waters of our epic interdependence" (Altinay, 2010) requires a set of guiding principles that will shape ethical and fair responses. Although the goal of undergraduate education should not be to impose a "correct" set of answers, critical thinking, cultural empathy, and ethical systems and choices are an essential foundation to principled decision-making.

Global citizenship as participation in the social and political life of one's community

There are many different types of communities, from the local to the global, from religious to political groups. Global citizens feel a connection to their communities (however they define them) and translate that sense of connection into participation. Participation can take the form of making responsible personal choices (such as limiting fossil fuel consumption), voting, volunteering, advocacy, and political activism. The issues may include the environment, poverty, trade, health, and human rights. Participation is the action dimension of global citizenship.

Why does global citizenship matter?

The preceding list could be much longer and more detailed; global citizenship covers a lot of ground. Thus, it is useful to consider the term *global citizenship* as shorthand for the habits of mind and complex learning associated with global education. The concept is useful and important in several respects.

First, a focus on global citizenship puts the spotlight on *why* internationalization is central to a quality education and emphasizes that internationalization is a means, not an end. Serious consideration of the goals of internationalization makes student learning the key concern rather than counting inputs.

Second, the benefits of encouraging students to consider their responsibilities to their communities and to the world redound to them, institutions, and society. As Altinay (2010) put it, "a university education which does not provide effective tools and forums for students to think through their respon-

sibilities and rights as one of the several billions on planet Earth, and along the way develop their moral compass, would be a failure". Strengthening institutional commitment to serving society enriches the institution, affirms its relevance and contributions to society, and benefits communities (however expansive the definition) and the lives of their members.

Third, the concept of global citizenship creates conceptual and practical connections rather than cleavages. The commonalities between what happens at home and "over there" become visible. The characteristics that human beings share are balanced against the differences that are so conspicuous. On a practical level, global citizenship provides a concept that can create bridges between the work of internationalization and multicultural education. Although these efforts have different histories and trajectories, they also share important goals of cultural empathy and intercultural competence (Olson *et al.*, 2007).

No concept or term is trouble-free; no idea goes uncontested by some faculty member or group. For better or for worse, global citizenship will undoubtedly provoke disagreements that reflect larger academic and philosophical debates. There is plenty of skepticism about global citizenship. Some object to any concept that suggests a diminished role for the nation and allegiance to it or the ascendancy of global governance systems. The idea of developing students' moral compasses can raise questions about whose values and morals and how institutions undertake this delicate task. Some students will choose not to accept responsibility for the fate of others far away, or may see inequality as an irremediable fact of life. Some faculty will stand by the efficacy and wisdom of the market; others will see redressing inequality as the key issue for the future of humankind. And so on.

Such debates, whether civil or acrimonious, are, for better or worse, the stuff of academe. Implementing new ideas—even if they have been around for a very long time as in the case of global citizenship—can be slow and painful. However, if colleges and universities can produce graduates with the knowl-

edge and the disposition to be global citizens, the world would certainly be a better place.

Conceptual divides

What was once simply called "international education" is now a field awash with varied terminology, different conceptual frameworks, goals, and underlying assumptions.* Although *internationalization* is widely used, many use *globalization*—with all its different definitions and connotations—in its stead. Rather than take on the job of sorting out the terminology, let me point out two significant conceptual divides in the conversation. Both center on the purpose of internationalization.

In the first divide, we see one face of internationalization as referring to a series of activities closely associated with institutional prestige, profile, and revenue. These activities are generally quantifiable, lend themselves to institutional comparisons and benchmarking, and provide metrics for internationalization performance that resonate with trustees and presidents. Examples include hosting international students, sending students abroad, developing international agreements, and delivering programs abroad.

The other face of internationalization—student learning—is much more difficult to capture and assess, but it provides an important answer to the "so what?" question. Why does internationalization matter? What impact do internationalization activities have on student learning? How do they contribute to preparing students to live and work in a globalized and culturally diverse world?

Different terms with overlapping meanings are used to describe the student learning dimension of internationalization. Global learning, global education, and global competence are familiar terms; they, too, are often used synonymously. The global in all three terms often includes the concepts of international (between and among nations), global (transcending national borders), and intercultural (referring often to cultural differences at home and around the world).

Also prevalent in the student learning discussion is another cluster of terms that focus specifically on deepening students' understanding of global issues and interdependence, and encouraging them to engage socially and politically to address societal issues. These terms include global citizenship, world citizenship (Nussbaum, 1997), civic learning, civic engagement, and global civics (Altinay, 2010). These terms, too, share several key concepts, and are often used interchangeably.

The second divide focuses on the divergent, but not incompatible goals of workforce development (developing workers to compete in the global marketplace) or as a means of social development (developing globally competent citizens.) Global competitiveness is primarily associated with mastery of math, science, technology, and occasionally language competence, whereas "global competence" (a broad term, to be sure), puts greater emphasis on intercultural understanding and knowledge of global systems and issues, culture, and language.

Conclusion

As the field grows increasingly complex and the instrumental goals of internationalization become more prominent, it is important that campus discussions and planning efforts sort out their language, underlying concepts, and implied or explicit values. Otherwise, people run the risk of talking past each other and developing strategies that may not match their goals.

References

- ALTINAY, H. (2010). "The Case for Global Civics". *Global Economy and Development Working Paper* 35. Washington, DC.: The Brookings Institution.
- CAMPUS CONTACT. (2012). Retrieved January, 2012, from <http://www.compact.org/>
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. (IAU). (2010). *Internationalisation of Higher Education. Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey* (E. Egron-Polak & R. Hudson, Eds.). Paris: IAU.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- OLSON, C., EVANS, R., & SHOENBERG, R. (2007). *At Home in the World: Bridging the Gap Between Internationalization and Multi-Cultural Education*. Washington DC: American Council on Education.
- SCHATTLE, H. (2007). *The Practices of Global Citizenship*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- _____. (2009). "Global Citizenship in Theory and Practice". In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. New York: Routledge.
- THE TALLOIRES DECLARATION. (2012). Retrieved January, 2012, from <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/TalloiresDeclaration2005.pdf>
- TALLOIRES NETWORK. (2012). Retrieved January, 2012, from <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

* It is important for U.S. readers to note that the goals of and assumptions about internationalization vary widely around the world. The Third Global Survey of Internationalization conducted by the International Association of Universities (IAU) found that there are divergent views among institutions in different regions of the risks and benefits of internationalization (IAU, 2010). Based on their findings, IAU has launched an initiative to take a fresh look at internationalization from a global perspective.

Universities and the knowledge hubs of the developing world: An in-depth look at the City of Knowledge in the Republic of Panama

NANETTE SVENSON*
LISETTE MONTOTO**

Abstract

This study examines the recent phenomenon of knowledge hub creation and how transnational education has helped convert this into a potential strategy for developing countries' capacity building and competitiveness. It reviews trends over the past decade and ongoing initiatives toward this end in Asia, the Middle East and Latin America. The research concentrates on the role of the international university in these knowledge hubs and focuses particularly on the case of the Republic of Panama and its City of Knowledge. Findings suggest that the role of the international universities in Panama's City of Knowledge has evolved differently from what was proposed originally and differently from the way it has developed in other regions. Most of this deviation appears to have resulted from financial and human resource issues. Unlike most other developing country knowledge hubs, Panama's City of Knowledge is run by a semi-autonomous private foundation and as such does not rely on government funding. This scenario has forced a more entrepreneurial aspect on the hub and made strategic investment activity more difficult. Nonetheless, a decade into the endeavor, progress has been made and with its designation as the *de facto* hub for the United Nations agencies' regional offices for Latin America and the Caribbean, prospects for future development remain positive.

Introduction

With increasing globalization and knowledge-based production, the technological ease of transferring data and information, and the pro-

* Professor at Tulane's Payson Center for International Development and Consultant for the UN and other development agencies.

** Curriculum Oversight Director for International Studies Abroad in Austin, Texas.

lification of outsourced administrative and productive units, one might argue that the importance of agglomeration and spatial clustering of knowledge is diminishing. The evidence, however, suggests otherwise. The growth of knowledge societies appears to intensify the relevance of location and foster the creation of knowledge clusters and knowledge or education hubs (Evers, 2008; Carayannis & Campbell, 2006; Feldman, 1994). Over the past decade or so, cities of knowledge, education cities, research triangles, and knowledge villages have sprung up around the world. Silicon Valley is the archetypal model for the knowledge hubs of the 21st century—for both developed and developing countries alike. Thus, the crux of these hubs worldwide is generally based on university-industry research and development (Evers, 2008; Olds, 2007).

Academics claim that transnational education is leading the most fundamental of the changes taking place in higher education today (Altbach *et al.*, 2009). Massification of higher education around the globe is prompting the redrawing of boundaries on such cross-border provision. Establishing control over transnational education involves the increasing impact of regulatory frameworks, quality assurance regimes, and trade agreements on offshore programs and institutions. McBurnie and Ziguras (2007) argue that one of the main reasons for the success of offshore education provision is its ability to circumvent the tight regulation imposed upon local institutions in both the foreign university's home country and the host country. Others stress instead the opportunity transnational higher education offers for countries, particularly in developing regions, to expand beyond their own horizons to broaden their access to learning and research (Birdsall, 2005; Lundvall, 2007).

What the recent explosion of transnational education means for the creation of the knowledge hub is that the university component becomes much more fluid—and its origin may be far away from its contribution to the new hub. This paves the way for the concept's potential as a capacity building strat-

egy for developing countries and a potential means of leap-frogging with regard to global competitiveness (Kinser & Lane, 2010). Countries may employ a variety of modalities, legal structures and physical logistics arrangements toward this end. Nevertheless, the universal aim is to import industrialized countries' university education, learning and research capacity to aid development and competitiveness. Each country seeks to attract foreign universities and research with the hope that this will create an engine for national and regional economic development.

This study examines developing world knowledge hub trends and focuses on the evolution of the City of Knowledge in the Republic of Panama. It seeks to answer the question of what the role of the international universities is in these hubs; specifically, it concentrates on (1) how this role was strategically conceptualized, and (2) how it has developed in reality—particularly for the case of the Republic of Panama.

The research is based on semi-structured interviews, classroom observations, and document analysis with regard to the City of Knowledge in the Republic of Panama; it relied solely on document analysis for its review of knowledge hubs in other parts of the world. The results are presented in a case study format as described by Robert K. Yin (2002). All participants completed a one-on-one semi-structured interview with one of the researchers. The semi-structured nature of the interviews allowed for common themes to be explored across interviews. Classroom observations took place over a six-month period. The document analysis included government and legal documents, websites, journal publications, and newspaper and magazine articles. Interviews were transcribed verbatim and translated. A content analysis approach was used for constructing tables from the interview data and identifying and coding the trends or particular themes associated with each question's responses. The data tables reflect the frequency of mention for specific topics and detect tendencies within and relationships among the topics. This content analysis was complemented by

input from classroom observations and document analysis. Findings suggest that the role of the international universities in Panama's City of Knowledge has evolved very differently from what was proposed in the original vision and differently from the way it has developed in other regions.

Literature review

There is no single, universally accepted definition of a knowledge or education hub. Interpretations of the term vary depending upon the context or part of the world in question. The Cross-Border Education Research Team (C-BERT) at the State University of New York at Albany, which has done considerable research on and monitoring of these burgeoning efforts, offers one of the most workable, all-encompassing descriptions for our research framework:

“...a designated region intended to attract foreign investment, retain local students, build a regional reputation by providing access to high-quality education and training for both international and domestic students, and create a knowledge-based economy” (C-BERT, 2010).

Additionally, these hubs may include different combinations of domestic and international institutions, branch campuses, and foreign partnerships, within the designated region (C-BERT, 2010). Jane Knight (2010) adds that it is helpful to distinguish between a knowledge or education *hub* and a knowledge or education *city*. Knight notes that many countries, China, India and Malaysia among them, have adopted strategies that work to develop knowledge or education hubs without actually committing to the development of a particular place in which to concentrate this activity. In such cases, attracting prestigious national and international university partners for the endeavor is part of the agenda, though designating and developing a specific locale in which to house them all is not. Institutions may be connected virtually but

spread out physically throughout the country. Kinser and Lane (2010) make reference to this distinction by differentiating between “Acropolis” and “Archipelago” strategies. The former brings institutions together in a single location, while the latter does not depend on a geographic concentration of academic efforts. This study concentrates on the “city” (Knight, 2010) or “Acropolis” (Kinser & Lane 2010) initiatives, though the terminology is used interchangeably.

The role of the international university in these hubs around the world also takes different forms, in terms of both modality and strategic function. With regard to modality, Olds (2007) suggests four major categorizations for foreign university participation: import, export, partnership and network models. The import model represents the classic approach of Western universities to internationalization; local campuses establish individual international programs to draw in foreign degree students as well as foreign faculty. The export model bases core faculty of the foreign university at a central campus to retain critical mass and allow the faculty to transfer knowledge through research and teaching. The partnership model, the more common lower-risk mechanism, involves a foreign university entering into a type of joint operation with a local university. Finally, the network model creates global linkages via mergers of institutions in geographically different places, which leads to the foreign university establishing some sort of new branch campus. This last is the most resource intensive and riskiest of the modalities, though it may offer a better chance of establishing continuity and sustainability.

A developing country's motivation for creating and promoting a regional education or knowledge hub generally revolves around the objectives of 1) building or strengthening a knowledge- and service-based economy; 2) educating and training skilled labor for the domestic and regional marketplace; 3) attracting foreign direct investment; and, ultimately, 4) increasing domestic and regional economic competitiveness (Knight, 2010). However, these objectives are weighted differently in the current diversity of hubs, depend-

ing upon the host country's strategic priorities, along with those of the surrounding region or sub-region. The functional role the international university plays within the hub will reflect these national and regional strategic priorities. It will depend largely on the host country's purpose for creating the hub and the types of incentives offered for foreign institute participation. Typically, the international participation is set up to operate in a North-South direction, with the foreign institution coming from an industrialized country. There are exceptions to this, however, with the Pakistani and Indian institutions in Dubai and Singapore serving as examples (Altbach, 2009).

Examining current literature on developing world knowledge hub scenarios (Knight, 2010; Lane 2010; Davis, 2010; Sidhu 2008), four specific roles for the international university can be identified. These four functions are by no means mutually exclusive; in fact, there is often a degree of functional overlap within and among the universities participating in the hubs.

1. *Absorption of demand* - This involves meeting the needs of existing demand for higher education among the current population of domestic and international residents. It provides an opportunity to access higher education without having to leave the area or engage in distance learning.
2. *Internationalization of education and training* - The focus here is on teaching and the goal is to provide a type of education or training that is not available in the existing domestic public or private sector. The objectives are to produce skilled labor and knowledge workers for the domestic and regional market, broaden the educational offer and introduce different international pedagogical models and curricula.
3. *Creation of demand and "branding"* - This builds on the existing reputation for quality and experience of the international institution and utilizes it to create additional demand for the institution and for the local system. The idea is to

attract local and regional students that may have chosen to pursue higher education abroad elsewhere and sell a selection of international higher educational opportunities and degrees. This, in turn, helps establish or strengthen geopolitical status by branding the hub as a high-quality higher education destination in the region.

4. *Generation of knowledge and innovation* - This is the broadest and most ambitious of the mandates as it goes beyond training and education into the production and dissemination of knowledge. It targets foreign universities known for research and development and seeks to use them to establish a critical mass of talent and expertise in the region. The ultimate aim is to develop local as well as international research capability, generate new knowledge, and promote it for commercialized purposes.

Regardless of the modality or functional strategy decisions made by both host country and participating foreign institutions, the evolution of the international university role in developing world hubs depends largely on specific factors in the local context. Government policy and investment, local partners, the regulatory framework, and local and regional demand, all influence the development and success of imported international university programs; or, as put forth by Douglass (2005), all globalization of higher education ends up becoming local.

This review of developing country knowledge/education hubs includes the more visible and established of the endeavors to date. Asia has taken the lead with this type of activity, though the Middle East is seeking to catch up as quickly as possible. Latin America has done much less, and Africa is just beginning to explore the concept. This paper concentrates on providing a brief overview, by region, of the key initiatives in Asia, the Middle East and Latin America.

Asia

Singapore's Global Schoolhouse project is the best known of the emerging Asian knowledge hubs.

Launched in 2002 and heavily supported and steered by the government, its aim is to become the "Boston of the East" (Olds, 2007). It now boasts a couple dozen leading international private university institutions, 44 pre-tertiary schools and a total of over 1,200 private education organizations. Singapore's goal is to develop a community of pre-tertiary, tertiary and corporate educational institutions in order to become a global talent and knowledge hub and regional center for higher education and research. To date, the Global Schoolhouse has attracted 86,000 international students and promoted faculty collaboration with some 7,000 multinational corporations and 100,000 Singaporean enterprises (EDB, 2010; C-BERT, 2010).

In terms of the university partners, it originally targeted primarily U.S. research institutions. Massachusetts Institute of Technology (MIT), Georgia Tech and Duke University were recruited to run a variety of graduate programs. Johns Hopkins University was signed on to conduct biomedical research and offer doctoral training. The University Of Chicago Graduate School Of Business became a partner in the establishment of a campus. Wharton Business School was contracted to provide academic expertise for setting up the Singapore Management University, the country's third public university. Singapore went on to include non-U.S. partners as well that would focus on more technical and creative disciplines. Examples include INSEAD, a European business school, the Indian Jain School of Management, and New York University's Tisch School of Arts. Singapore's National Research Foundation is also working with a number of the elite research universities to develop the Campus for Research Excellence and Technological Enterprise (CREATE). CREATE will house and fund a series of research centers that will collaborate on projects with Singapore-based universities and institutes.

Along with its early successes, the Singapore hub has suffered setbacks. In 2006, Johns Hopkins opted out of the endeavor after targets for attract-

ing PhD enrollments and medical researchers were not met. A year later, Australia's University of New South Wales announced the closure of its Singapore campus after just one semester in operation, citing low enrollments and expectation of further financial losses as reasons for the decision. Both groups invested heavily in the project alongside the Singaporean government and sustained significant losses upon withdrawal (Gribble & McBurnie, 2007).

South Korea is building a similar knowledge hub within its Incheon Free Economic Zone, an ambitious 52,000-acre industry-education development inaugurated in 2006 by the city of Incheon and Yonsei University. Though it has not won over as many big names as Singapore, the Yonsei Songdo Global Academic Complex has begun to lure academic investors with offers of rent-free campus buildings, million-dollar seed funds, interest-free loans, and a 700-unit student dormitory. Another of Incheon's selling points is its geographically attractive location, with its nearby international airport and proximity to China and Japan. One stipulation is that participants not repatriate profits but instead invest any surplus back into the campus (McNeill, 2008; 2010).

Incheon has been successful in signing agreements for degree programs and research projects with the State University of New York at Stony Brook, George Mason University, North Carolina State University, the University of Delaware, University of Southern California and George Washington University. The global economic situation of recent years has reduced some of the original commitments, but Incheon has continued to aggressively pursue partnerships. The University of Missouri, the Georgia Institute of Technology, and Britain's University of Surrey are reportedly linked to the project and negotiations are underway with the University of Florida. Hub planning also includes attracting more Korean universities, such as the Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST) and the Seoul National University. Operations are scheduled to begin in the fall semester of 2011 (McNeill, 2008; 2010).

Hong Kong and Malaysia, as well, are pursuing similar strategies but Hong Kong is not targeting international universities for participation. Rather, it is relying on the power of its own local universities to draw students from the surrounding region. Therefore, it is not examined in any depth within the context of this study. Malaysia, on the other hand, is following Singapore in an effort to develop another Asian knowledge hub. It has two major projects toward this end: the Kuala Lumpur Education City (KLEC) located in and around the capital and the Iskandar EduCity situated in a special economic zone in Johor, which borders Singapore.

KLEC aims to attract world-class higher learning institutions, primary and secondary education providers, and research and development facilities. It has signed agreements with the Cambridge Judge Business School, Royal Holloway-University of London, and Epsom College of the UK, as well as with the University Sains Malaysia and is reportedly in negotiations with a number of other British institutions. The project will be developed in stages over the next decade and is expected to draw an international faculty and student population of over 100,000 by 2030. The project's Phase I Academic Park in Bandar Enstek is slated to open in 2013 (C-BERT, 2010).

Iskandar, like Incheon in South Korea, consists of several anchor zones devoted to various economic development objectives. One of these includes the EduCity. The British University of Newcastle has established a medical school enrolling its first class in 2011. The Raffles Education Corporation, the largest private education provider in the Asia-Pacific region, is also investing with plans to open the Raffles University-Iskandar (C-BERT, 2010). The media reports more recent agreements signed with the Masterskill University College of Health Sciences (MUCH) and the Management Development Institute of Singapore (MDIS). The Iskandar Investment Berhad (IIB), an investment holding company, works in close partnership with the Iskandar Regional Development Authority to drive these efforts

and is supported by the federal government with offers of special incentives to investors that include tax breaks, the lifting of restrictions on foreign ownership, and facilitation of business processes through a governmental regulatory authority. Iskandar also has in its favor an advantageous geographic location, with proximity to Singapore and access to international rail, air and sea transport.

Middle East

The Middle East is not far behind Asia with its knowledge hub activity. The UAE offers perhaps the most interesting example of the Middle Eastern knowledge hubs because of its complexity, scale and multiple hub locations. The UAE is made up of seven independent emirates that operate somewhat independently of each other in a combined federation. Traditionally, UAE higher education has been overseen by the federal Ministry of Higher Education and Scientific Research and has revolved around the three public higher education institutions that operate through various campus locations. Any private institution is required by law to be licensed and accredited by the federal accrediting body. In recent years, however, three of the seven emirates—Dubai, Abu Dhabi and Ras Al Khaimah—have indicated their intentions to develop independent educational hubs. They have gone about this through the establishment of “free trade zones” (similar to those described above in Incheon, South Korea and Iskandar, Malaysia), designed to attract foreign investment and international university partnerships. At the same time, the free zone modality frees them from the confines of federal regulation. Like its counterparts, UAE projects have been affected by the recent economic downturn and several investors have abandoned their original commitments. Still, the UAE now accounts for more international branch campuses than any other country (Becker, 2009).

Over the past decade, Dubai has been the most aggressive emirate in its implementation of the

hub strategy. It has received the most media coverage and has the most developed complex with 25 international branch campuses from 13 different countries providing undergraduate and graduate degrees. Of Dubai's various free zones with international educational capacity, the most prominent are the Dubai Knowledge Village (DKV) and the Dubai International Academic City (DIAC). DKV, launched in 2003, houses 15 universities from Australia, Belgium, Canada, India, Iran, Ireland, Pakistan, Russia and the UK, as well as over 150 training institutes, professional and learning centers, and research operations (DKV 2010; C-BERT, 2010). DIAC was developed shortly after DKV to provide more infrastructure for DKV's rapid expansion. DIAC houses another 20 international universities, among them Cambridge College International, the University of Phoenix and the University of Exeter.

In addition to DKV and DIAC, there are several other Dubai free zones that also form part of the knowledge hub and integrate programs from international universities. The Dubai International Financial City, one of the fastest growing zones, has several leading business schools that offer different MBA programs but share a common academic space. The Dubai Health Care City is the zone that has taken charge of medical and health-related education as well as the construction of a teaching hospital. Harvard University offers continuing education courses here and plans to open degree programs in the future. Boston University's Institute for Dental Research and Education also offers Master's degrees and a variety of certificates. Finally, Dubai Silicon Oasis, established in 2004 to promote technological research and production, houses the Rochester Institute of Technology (RIT) that began to offer graduate degrees in 2008 and accepted its first undergraduate cohort in 2010. Unlike most other knowledge hub locations, Dubai promotes itself as a destination that encourages and enables 100% foreign ownership, 100% tax exemption and 100% repatriation of profits (DKV, 2010; DIAC, 2010; C-BERT, 2010).

Abu Dhabi, the UAE capital, has not been nearly as aggressive as Dubai, but still has several high profile international partners. At present, Paris's Sorbonne University and New York University have international campuses there (C-BERT, 2010; Salama, 2010). UAE's lower-profile Ras Al Khaimah emirate has been involved in building its knowledge hub for longer, but not as visibly. It boasts an array of international institutions including India's Birla Institute of Technology and the Madurai Kamaraj University, France's Vatel Emirates School, the UK University of Bolton, the U.S. Friedman School of Nutrition Science and Policy of Tuft University, Switzerland's Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, and the American University of Ras Al Khaimah (RAKFTZ, 2010).

Along with the UAE, Qatar, through a semi-autonomous foundation, has been developing its Education City since 1998. Education City is a 2,500-acre campus on the outskirts of Doha that hosts and sponsors branch campuses from six U.S. universities. It has been relatively successful in attracting recognized names such as Cornell, Texas A&M, Virginia Commonwealth, Carnegie Mellon, Georgetown, Northwestern. Plans are also underway for a seventh U.S. institution, Houston Community College, to develop a branch campus. Originally the intent was to reduce the number of Qatari students studying abroad and also attract foreign students from the region. The Qatar Foundation provides many loans and scholarships to foreign students that will be completely forgiven with a commitment from the student to stay and work in Qatar after graduation (Qatar Foundation, 2008; C-BERT, 2010).

Saudi Arabia, as well, has taken steps toward developing a higher education knowledge hub, of sorts, through the opening in September 2009 of the King Abdulla University of Science and Technology (KAUST). KAUST is an international graduate level research institution that will operate in English with input from numerous international partners. The university is highly endowed, with \$12.5 billion available for program development, and has already

signed a series of research and teaching partnerships with Stanford University, the University of California at Berkeley, and the University of Texas (KAUST, 2010; Cambanis, 2007). KAUST is unlike the rest of the centers examined and does not fit the education "city" or "Acropolis" definition of a knowledge hub. Nevertheless, it hopes to achieve something similar and is worth monitoring if only to better understand to what extent money can buy knowledge and learning opportunities.

Bahrain, too, announced its interest in developing an educational hub in 2007. Currently three branch campuses of lesser-known international education providers operate in the country but no further action has been done to develop a true international knowledge hub (C-BERT, 2010).

Latin America and the City of Knowledge in Panama

Compared to Asia and the Middle East, Latin America is behind in its knowledge hub activity. The region has not invested nearly the sums or the time that the others have to attract talent, campuses or programs. Certain areas in Mexico and Brazil have begun to examine hub possibilities but have not actively recruited international branch campuses or franchised programs. The only acknowledged knowledge hub in Latin America that states in its official mandate a goal of attracting international higher education branch campuses for national and regional expansion of education and research is Panama's City of Knowledge (CoK).

Panama's CoK has been in operation for over a decade and is governed by a nonprofit foundation authorized by the government. It is part of another sort of "free zone," akin to those described in other regions, and it aims to promote and facilitate synergies between universities, scientific research centers, businesses, and international organizations. It is located on the former U.S. Fort Clayton military base but extends beyond its physical 300-acre boundary to include dozens of other affiliated institutions. While it has been only marginally successful with the aca-

demic component of its charter, it is one of the few "Cities of Knowledge" in the region and still purports a number of advantages that could contribute to future advancements.

The City of Knowledge 1999-2009

The City of Knowledge Foundation was legally granted power to manage the project by Executive Order number 6 of 1998, whereby the state provided for the assignment of a portion of the former Fort Clayton to this venture. The motivation to create a foundation to lead the project stemmed from a desire to avoid dependency on the government and establish continuity in its administration. This step was also crucial for convincing Panamanians that the CoK was not a public entity, but rather an autonomous (and, therefore, less corruptible) operation. The original focus of the CoK was to accommodate international centers of higher education and specialized studies, open to students and professors of all nations, particularly those coming from Latin America and the Caribbean. Law 6 of 1998 declared that the CoK Foundation would keep the public interest in mind while developing and promoting the establishment of 1) research centers and innovation in the fields of science, technology, humanities and cultural studies; 2) knowledge transfer for productive uses (technology parks); and 3) study, research and training programs, maintaining quality in each activity. The CoK was also to create higher education programs and training centers of high quality, and to establish links to international organizations that could serve as reliable sources of information for opportunities in the CoK. The Foundation was charged with obtaining economic support and financial self-sufficiency.

Initially, the CoK was successful in incorporating the existing branch campus of Florida State University (FSU), established in Panama's Canal Zone in 1957. FSU-Panama provides four-year undergraduate degrees and a "2 + 2" option that allows students to transfer to the main Tallahassee, Florida FSU campus

for termination of degrees. The CoK has also attracted other international universities over time, though many of these are not permanent programs and cater mainly to North American campus study abroad programs (see Appendix 1).

The CoK vision shifted from concentrating primarily on education and research to including "outreach" with a proposal of the United Nations immediately following the inception of the Foundation. Establishment of the CoK coincided with burgeoning UN efforts to 1) move the regional offices of the United Nations Development Programme (UNDP) out of New York and into the respective development regions (Latin America and the Caribbean, Africa, Asia, Eastern Europe and the Middle East) and 2) hub the regional offices of its numerous agencies (such as UNICEF, the World Food Program (WFP), the United Nations Environmental Programme (UNEP) and the Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) in an effort to create greater synergies and opportunities for collaboration and exchange.

As a result of its political and economic stability, and given the relative unrest in a number of neighboring countries, Panama quickly became a potential location for hosting the UN hub efforts in Latin America and the Caribbean. Its privileged geographic position, sophisticated air-sea transportation hub, dollarized economy, and high level of urban development further served to promote Panama as a desirable UN regional hub. In 2001, the UNDP, the UN's flagship coordination agency, established regional offices in the CoK and was quickly followed by UNICEF, UNEP, WFP, OCHA, amongst others. The UN activity also propelled similar hubbing in the CoK of the regional offices of many other international organizations—among them, International Red Cross, Organization of American States, World Wildlife Fund, and Plan International. The International Organizations and Cooperation Department is now the CoK's busiest office. The UN and other international organizations currently occupy a high percentage of physical space in the CoK campus, account for most

of the activity there, and (perhaps most importantly) provide for the CoK's financial sustainability.

A recent UN report estimates the collective endeavors of this UN base contribute close to \$30 million annually to the Panamanian economy. This implies that the UN has effectively replaced a large part of the U.S. contribution to the economy that ceased with the reversion of the Canal Zone and the closure of the U.S. military bases at the end of 1999. Over the coming years, the UN and other international organizations are poised to continue this growth over the coming years. The only serious drawback to their work, as commented upon by a number of UN agency heads, is the lack of a high-level university partner. In other parts of the world, UN hubs work closely with local and regional higher education entities on research and project collaboration, but similar partnerships have not developed in Panama.

Similar to a higher education institution (HEI), the main areas of focus for the CoK include teaching, research and service/outreach (with service and outreach being operationalized through the international and non-governmental organizations). Dissimilar to a HEI, the focus on service and outreach is far more active at the CoK than any of its other areas, due to the UN/international organization involvement. This has provided the CoK with consistent real-estate leasing income and has contributed heavily to the Foundation's financial sustainability. The research and teaching components of the CoK are much less active.

During its early years, CoK administrators visited numerous U.S. universities in an effort to recruit them to Panama, but these universities were reluctant to invest. Public U.S. universities are accountable to their taxpayers, and reaching beyond borders to develop branch campuses or research centers is often tough to justify to their constituents. In addition, private U.S. universities are accountable to their boards for financial sustainability – something that could be threatened with investments in developing countries. The CoK then reverted to a strategy of

inviting U.S. universities to operate study abroad programs in Panama and today the majority of its U.S. university relationships reflect this decision. Among such universities are St. Louis University, Iowa State, Texas A&M, Cornell, Villanova, UVA, Tulane, and the University of Miami.

Initially, the CoK Foundation received some public funding (\$600,000 a year for eight years), but this government financing came to an end in 2006. The Foundation is now financed by rent, services provided, and special projects. Certain financing also comes from the European Union and the International Development Bank. The limited resources present a challenge to funding projects and overall sustainability and the Foundation must be innovative, creating synergies with entrepreneurial sectors to ensure long-term success.

The entire concept of the CoK confirms the desire to import research from abroad, yet very little research is produced in Panama locally and the majority of HEIs are lacking in resources and quality. Seeking foreign universities to set up satellite research centers in Panama and having the CoK establish its own research centers feed into the current plan to utilize an internationalization model to bring the best from abroad. The Foundation believes that important synergy can attract institutions without the offer of money; however, experience appears to indicate that mere facilitation of local networking is not enough if significant sums of money are not involved.

The pattern of failed projects proves this. University of California–Davis, Texas A&M, and Ohio State University were initially interested in programs related to agricultural sciences in Panama but are no longer present. Southern Methodist University's one-time promotion of various engineering Master's programs, which are no longer available, are further testimony to this fact. Cornell University failed because it did not have the resources to establish a permanent base and the CoK could not contribute money to the project. To date, only a Georgia Tech project involving a Master's in logistics is moving

forward (not through the City of Knowledge) and that is because the Panamanian government is investing considerable funding.

A number of factors present obstacles for potential U.S. university partners: the high cost and lack of substantial incentives to partner with the CoK in Panama; the lack of turn-key physical infrastructure such as classrooms, labs and residence facilities; and insufficiently prepared human capital, in terms of both academics and finances, to enroll in these imported programs. Nonetheless, the CoK does have a set of attractive features with which to lure higher education provision from abroad. There is a considerable amount of land and facilities (in need of renovation) that could be offered free of charge, at least initially, to interested institutions. The geographic location of Panama is convenient to the U.S. and Latin America. Additionally, cultural differences with the U.S. are not as great as those between the U.S. and other regions of the world, in part because of the countries' shared history. Panama is also a transportation hub, promoting easy travel, and the biodiversity of Panama is ideal for scientific research.

Many universities are drawn to these resources that Panama has to offer, but the realities of financial risk and lack of additional incentives remain daunting. Added to this is the fact that foreign institution tuition is not comparable to that of local institutions. Thus, while it is not the intention of the CoK to discriminate, the reality is that only students from Panamanian middle and upper classes can afford to enroll in CoK institutions unless there is some mechanism available to subsidize tuition costs or grant scholarships.

Conclusion

Returning to our initial question of the role of the foreign university in the burgeoning knowledge hubs of the developing world, several tendencies emerge from this review. The four functional roles mentioned previously for the international universities—absorption of local demand, internationalization of education and training, creation of demand and “branding”

(for the hub within the region), and generation of knowledge and innovation—appear fundamental to the knowledge hub concept throughout the world. Nevertheless, each of these functions tends to be emphasized differently depending upon the strategic objectives of the host country.

For example, KAUST in Saudi Arabia is concentrating purely on graduate level studies and research that will be conducted in English with input from Stanford, UC-Berkeley, and the University of Texas, among others. While some of the attention is aimed at teaching and internationalizing the local curricula, much of its \$12.5 million endowment is devoted to research, meaning that a large part of the KAUST plan revolves around the generation of knowledge and innovation. The UAE, on the other hand, with its range of foreign institutions, breadth of program offer and multiple physical locations, focuses more on internationalizing education and training and branding the country as a higher education hub within the region. Qatar, initially, set out to build its Education City in an effort to absorb demand and keep its students from migrating elsewhere; now, though, it is following the UAE strategy with its hub branding, affiliation with six well-known U.S. universities and extended offer of loans and scholarships designed to attract both national and international students.

Of all the cases reviewed, Singapore is dedicating itself most fully to developing all four of the functional roles for its international universities. The country has been working on its knowledge hub creation for longer than most of the others, has invested far more resources, and has designed the most strategically integrated national plan for accomplishing this. With Singapore's drive to become the “Boston of the East,” there is no question about its motivation for importing prestigious institutions and recreating higher education opportunities: its desire to become the Asian hub of internationalized higher education hub is clear. Furthermore, it is moving aggressively in the same direction with innovation and knowledge generation through its National Research Founda-

tion's CREATE research and development project. South Korea and Malaysia appear to be taking their lead from Singapore and attempting implementation of similar broad-based strategies, but it is too soon to judge their results.

Within these various models and functional roles for international university partners, certain successful policies stand out. First and foremost of the factors key to the realization of hub development is abundant funding. Exact figures are difficult to obtain except in certain specific cases, but all governments in both the Middle East and Asia that aspire to develop international higher education and knowledge hubs are spending fortunes in their efforts to woo name universities, design programs, build state-of-the-art facilities, and sponsor research activity and scholarships.

In addition to outright financing for infrastructure and research, certain of the lesser-known hubs are trying to use national funds in more creative ways as well to attract international institutions, faculty and students. For example, the Qatar Foundation provides many loans/scholarships to foreign students, which will be completely forgiven with a commitment from the student to stay and work in Qatar after graduation. Korea is also experimenting with offers of rent-free campus buildings for university investors, green zones, million-dollar seed funds, and interest-free loans to students. These more subtle forms of marketing and development could hold considerable potential.

Another key factor to boosting education—and even more importantly knowledge hub research capacity—is the development of linkages between the local and imported education. Most of the models examined above stress the human capital development of their local population as a critical component to the knowledge hub, but only a few look beyond the inclusion of just higher education and aspire to include pre-tertiary levels as well. Singapore offers the most cohesive example of this with its goal of developing a community of pre-tertiary, tertiary and cor-

porate educational institutions directed at attracting and grooming global talent for both higher education and research. Malaysia's KLEC also combines primary and secondary education providers with world-class higher learning institutions and research facilities.

Asia and the Middle East have faced challenges along with successes in their knowledge hub development. Finding sufficient numbers of regional faculty and students with English and academic preparation levels adequate for university education (and especially graduate level study and research) is not always easy. Equally difficult is the task of raising the capacity of local faculty quickly enough so that they can become worthy and contributing partners alongside their international counterparts. It is also often a tough sell to convince faculty from prominent institutions in the U.S. to travel halfway around the world and stay for months or years. Finally, even with incredible amounts of national backing, achieving financial sustainability can be daunting. In addition, the money coming from the host countries in Asia and the Middle East is generally coming from strong, centralized, and often non-democratic governments that maintain a primary stake in the decision-making affecting their hubs; sometimes this is seen as an intrusion. In testimony to these challenges, most of developing hubs examined have experienced at some point the costly and embarrassing withdrawal of key institutions.

Presently, in the case of Panama's CoK, it is hard to define a principal role for the international university. There is only one multi-departmental 4-year degree institution at present: FSU-Panama. Moreover, this campus does not offer graduate level education. The rest of the institutions focused on a single discipline or program—ADEN, Monterrey, INIDEM and IESA with business, Isthmus with architecture, and the University of Memphis and the Swiss School with tourism—or study-abroad programs for U.S. based students, as is the case with McGill, USF, St. Louis and SIT. Most of these programs are focused on teaching and operate relatively independently of

both the CoK and each other. There is few on-going research at any of the institutions and little guiding strategy for the recruitment and promotion of international universities.

Early proposals for Panama's CoK included a prominent institution of higher education at the core, with training and research centers incorporated as complements. The focus has now shifted to research centers, graduate programs, and technology transfer offices for universities. To create research centers, however, without building training and learning centers promotes a gap in the pipeline to innovation. The current debate in Panamanian higher education is centered on quality assurance, the explosion of unregulated institutions, and the degree inflation that is occurring as a result. To assume that the importation of graduate degree programs and research centers will boost innovation is an overestimation of student and faculty preparedness. It is also a lofty ambition considering the limited funds and facilities with which the CoK currently works.

A gap exists between the internationalization model of the knowledge hub and the local context. The original ideas related to the CoK in Panama used an already existing institution of higher education as the core, to educate local and foreign students to build human capital in Panama and the region. The role of the university was once a core component of Panama's knowledge hub, whereas now research, technology transfer and innovation is the new mission of the Academic department of the CoK—but little is in place with which to develop this mission.

More focus on training and education are vital to the success of the knowledge hub, particularly if the CoK hopes to recruit foreign students and create a brain gain for the country. A policy similar to that pursued by Qatar of offering scholarships to international students could help Panama recruit students from the region and give them incentives to stay and work in research and innovation after graduation. With the CoK in Panama dependent on the leasing of its space and facilities for financial support,

the Foundation's ability to offer attractive incentives to potential foreign partners is limited. Thus, some form of innovative incentive structure—perhaps as South Korea's Yonsei Songdo Global Academic Complex has begun with initial offers of rent-free infrastructure—is essential for recruiting foreign institutions.

Ironically, institutions outside of the CoK are successfully partnering with foreign universities abroad. The Smithsonian Tropical Research Institute (STRI) has been associating with Yale and McGill University for years with academic exchanges. As well, Quality Leadership University (QLU) has been conducting its own form of “hubbing” with universities from abroad. This registered private university in Panama hosts a range of U.S. degree programs from the University of Louisville and Florida International University, among others, at less than U.S. market prices and with financial aid facilitation. QLU provides classrooms, student services, adjunct faculty, and infrastructure for U.S. universities to create joint degree programs. Students receive a degree from the foreign university while completing their coursework at QLU. This model is strikingly similar to efforts at the CoK in Panama. However, due to the lack of similar incentives provided by the Foundation, QLU is recruiting students and giving foreign degrees within Panama's borders, proving that this model can be successful.

The CoK Foundation needs to serve the local context as well as the region. The Foundation has created some partnerships with local universities, but they have been few. There are challenges with working with local HEIs due to the current debates on quality and regulation. Therefore, the change of focus away from undergraduate education in the CoK to graduate education is a missed opportunity. The inclusion of more training programs and undergraduate education holds the potential to building the human capital required for graduate level work. Linking these programs with local HEIs could insure sustainability and help to improve local institution quality as well.

Another largely untapped resource exists in the CoK's growing UN and international organization regional base. This platform provides not only potential bilingual students and possible future researchers from all over Latin America and the world, but it also houses a wealth of human development knowledge and information that is not currently utilized beyond the immediate needs of each individual organization. More could be made of this asset to propel the Foundation's education and research objectives. If this captive audience of nearly 1,000 international development professionals could be harnessed toward this end, additional regional and global institutions could likely be attracted to the CoK. By focusing on specialized programs from known institutions that capitalize on the human development/social science hub already in place, it would be possible to attract degree prospects along with regional research opportunities. This represents a particularly interesting possibility given that no other country in Latin America and the Caribbean is currently set up to do this. The resulting regional demand for degrees at all levels and research and consulting projects could be sizable. In 2010, the World Bank portfolio alone of projects in Latin America totaled over \$32 billion (World Bank, 2010). Human development activity is highly endowed; thus, research and education linked to this can be highly profitable and productive. Panama's CoK is the recognized human development hub for the region; as such, its opportunity for developing education and research in this area is enormous.

The challenges for Panama's CoK remain considerable: 1) financial resources to facilitate the creation of incentives for foreign institutions to establish a presence locally; 2) the promotion of education and training to prepare local and foreign students for research, 3) linkages with local HEIs to foster a culture of technology transfer and work to develop graduate programs of high quality, and 4) creation of policies to keep graduates in Panama to increase human capital development locally and regionally. Still,

the country is well situated in many respects to face these challenges creatively.

Panama has a centralized geographic position, a sophisticated global air-sea transportation hub, a dollarized economy, and a high level of development in its capital city to further promote Panama as a desirable knowledge hub location. The country has also had success with hub building in the past, beyond the construction of its Canal. Panama's international banking sector is the second largest in the world; its Colon Free Zone is the largest re-export hub in Latin America

and the Caribbean; and its Copa Airlines is one of the largest aviation companies in the region and the most profitable. Panama is also developing the Howard Panama Pacifico project, a former U.S. military base being converted into a hub of world-class business, logistics and commerce by London & Regional Properties, one of the biggest private property companies in Europe. Panama has a future in the CoK, if the administration of its policies and practices can look to other global models to develop successfully.

Appendix 1. The Republic of Panama City of Knowledge Affiliate Universities, 2012

Partner Institution	Program Description
ADEN Business School – Universidad de Alta Dirección.	• Master's degrees in business from Aden Business School's Universidad de Alta Dirección, a multinational with various centers in Latin America, Europe and Asia. • Executive training and corporate consulting services.
FSU – Florida State University.	• Bachelor's degrees from FSU (Tallahassee, Florida) in Computer Science, International Relations, Latin American Studies and Social Studies. • International professors. • Study abroad program for FSU Tallahassee students.
IESA – Instituto de Estudios Superiores en Administración (Institute of Higher Studies in Management).	• Master's level and executive business degrees from the joint offer of IESA (based in Venezuela) and the Tulane University Business School. • International and local professors.
INIDEM – Instituto Internacional de Derecho y Empresa- Business Law School.	• LL.M. in Law and Management. • Supported by the ESADE law school of Spain and the Harvard affiliated INCAE business school of Costa Rica. • Professors from ten different countries.
Isthmus School of Architecture and Design.	• Bachelor's and Master's degrees from Isthmus (based in Colombia) in architecture and industrial design. • International professors. • International exchange and internship opportunities.
McGill University.	• Field study abroad program with the Smithsonian Tropical Research Institute for Master's and PhD students in neo-tropical studies. • Inter-institutional educative project to stimulate human investigative potential in Panama.
Panama International Hotel School.	• Academic Alliances include: George Brown College (internship and culinary arts partner), The Swiss School of Tourism and Hospitality (two International Diplomas and credit recognition for continuing ed. students), and The University of Memphis (hotel management partner). • Programs of Culinary Arts, Hospitality and Tourism.

School of International Training.	• Study abroad programs for undergraduate students from over 200 sending institutions worldwide.
Tecnológico de Monterrey (Monterrey Institute of Technology and Higher Education) (Mexico).	• MBA and other postgraduate diplomas. • International and local professors. • In class and online education option.
UMIP – Universidad Marítimo Internacional de Panamá (International Maritime University of Panama).	• Undergraduate and technical degrees from the Panamanian International Maritime University. • Primarily local professors.
University of South Florida (USF) – Health International Foundation.	• Academic and training courses in public health. • Study abroad program with USF in Tampa. • International Field Experience placements. • Research projects.

Source: City of Knowledge. (Ciudad del Saber). (2012). Historical background. Panama City, Panama. Retrieved January 20, 2010, from <http://www.cdspanama.org>

References

- ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT. (1995). Proposal to the City of Knowledge Foundation.
- ALTBACH, P. G., REISBERG, L. & L.E. RUMBLEY (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution – A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- BECKER, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. London: The OBHE.
- BIRDSALL, N. (2005). Rising Inequality in the New Global Economy. *WIDER Angle No. 2*. World Institute for Development Economics Research.
- CAMBANIS, T. (2007). Saudi King Tries to Grow Modern Ideas in Desert. *The New York Times*, p. A1.
- CARAYANNIS, E.G. & CAMPBELL, D.F.J. (Eds.). (2006). *Knowledge Creation, Diffusion and Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters: A Comparative Systems Approach Across the United States, Europe and Asia*. Westport, Connecticut: Praeger.
- CITY OF KNOWLEDGE. (Ciudad del Saber). (2012). Historical background. Panama City, Panama. Retrieved January 20, 2010, from <http://www.cdspanama.org>
- COSPAAE. (Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa). (1991). The Panama Canal College: Transition to a private university in the Republic of Panama, The University of the Americas. COSPAE: Panama.
- C-BERT. (Cross-Border Education Research Team). C-BERT at the State University of New York at Albany. (2010). Global Higher Education. Educational Hubs. Retrieved June 20, 2010, from http://globalhighered.org/ghe/Educational_Hubs.html
- DAVIS, C. J. (2010). *American Higher Education in the Arabian Gulf: A Force for Liberalization*. Master's thesis, Postgraduate Naval Institute, Monterrey, CA.
- DOUGLASS, J. A. (2005). How All Globalization Is Local: Countervailing Forces and their Influence on Higher Education Markets. *Higher Education Policy* 18: 445-473.
- DIAC. (Dubai International Education City). (2010). Academic Institutions. Retrieved March 25, 2010, from <http://diacedu.ae>
- DKV. (Dubai Knowledge Village). (2010). Our Business Partners. Retrieved March 25, 2010, from <http://www.kv.ae>
- ECONOMIC DEVELOPMENT BOARD OF SINGAPORE. (2010). Industries – Education – Global Schoolhouse. Retrieved January 28, 2010, from <http://>

- www.sedb.com/edb/sg/en_uk/index/industry_sectors/education/global_schoolhouse.html
- EVERS, H.D. (2008). Knowledge hubs and knowledge clusters: Designing a knowledge architecture for development. ZEF Working paper Series.
- FELDMAN, M.P. (1994). *The geography of innovation, Economics of Science, Technology and Innovation*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FELDMAN, M.P. & MASSARD, N. (2002). *Institutions and Systems in the Geography of Innovation*. London: Kluwer Academic Publishers.
- GRIBBLE, C. & G. MCBURNIE. (2007). Problems within Singapore's Global Schoolhouse. *International Higher Education*, 48, Summer 2007.
- JAFFE A.B., TRAJTENBERG, M. & HENDERSON, R. (1993). Geographic localization of knowledge spillovers as evidenced by patent citations. *The Quarterly Journal of Economics*.
- KAUST. (King Abdulla University of Science and Technology). (2010). Retrieved April 10, 2010, from <http://www.kaust.edu.sa/>
- KINSER, K. & LANE, J.E. (2010). Deciphering "Educational Hubs" Strategies: Rhetoric and Reality. *International Higher Education*, 52, Spring 2010.
- KNIGHT, J. (2010). Regional Education Hubs—Rhetoric and Reality. *International Higher Education*, 52, Spring 2010.
- KOSTER, R.M. (1995). Hacia la Ciudad del Saber. Florida State University Panama.
- LANE, J. (2010). International Branch Campuses, Free Zones, and Quality Assurance: Policy Issues for Dubai and the UAE. *Dubai School of Government Policy Brief No. 20, August 2010*.
- LUNDVALL, B. (2007). Higher Education, Innovation and Economic Development. Paper presented at the World Bank's Regional Bank Conference on Development Economics, Beijing, January 16-17, 2007.
- MCBURNIE, G. & ZIGURAS, C. (2007). *Transnational education: issues and trends in offshore higher education*. London: Routledge.
- MCDONALD, P. JR. (Ed.). (1980). *Schooling in the Panama Canal Zone 1904-1979: Dodds Panama 1979-1989*. Panama Canal Area, Panama: Phi Delta Kappa (Isthmus of Panama Chapter).
- MCNEILL, D. (2008). South Korea Seeks a New Role as a Higher-Education Hub. *The Chronicle of Higher Education*: 54:28:A1.
- _____. (2010). South Korea's Ambitious Global Campus is Off to a Shaky Start. *The Chronicle of Higher Education - Global Edition*. Retrieved June 15, 2010, from <http://chronicle.com/article/South-Koreas-Ambitious-Glo/66149/>
- MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. Republica de Panamá. (1994). *Propuesta de los proyectos Ciudad del Saber - Congreso Universal del Canal de Panama: Documento preliminar de trabajo*.
- NRF. (National Research Foundation). (2010). Republic of Singapore. Campus for Research Excellence and Technological Enterprise (CREATE). Retrieved May 10, 2010, from <http://www.nrf.gov.sg/>
- OLDS, K. (2009). Global Higher Ed: Surveying the Construction of Global Knowledge/Spaces for the "Knowledge Economy," Retrieved April 20, 2010, from <http://globalhighered.wordpress.com/>
- _____. (2007). Global Assemblage: Singapore, Western universities, and the construction of a global education hub. *World Development*.
- PARADA, J. (2008). The Monterrey International City of Knowledge: The Vision. *Texas Business Review*.
- PÉREZ BALLADARES, E. (1994, December). The City of Knowledge. Summit of the Americas.
- PORTER, M. (2000). Locations, clusters and company strategy, in Clark et al. (eds). *The Oxford handbook of economic geography*. Oxford: Oxford University Press.
- QATAR FOUNDATION. (2010). Education City. Academic Programs. Retrieved April 18, 2010, from <http://www.qf.org.qa/>
- RAKFTZ. (Ras Al Khaimah Free Trade Zone). (2010). Schools and Skills. Retrieved May 4, 2010, from <http://www.rakftz.com>
- RODRIGUEZ, J. (2007). Old Howard to become hub of world class business and commerce. Panama: La Prensa, Panama.
- SALAMA, V. (2010). Abu Dhabi Bankrolls Students as NYU Joins Sorbonne. *Bloomberg Businessweek*.
- SHIELDS, J.S. (1990). *A Proposal for the establishment of The Pan-American University: Bridging the Americas through knowledge*. Panama: Panama Canal College.
- SIDHU, R. (2008). Knowledge Economies: The Singapore Example. *International Higher Education*, 52, Summer 2008.
- SLAUGHTER, S. & LESLIE, L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SLAUGHTER, S. & RHOADES, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- WONG, D. (2009). Hong Kong as Higher Education Hub: Economic and Business Perspectives. Presented at the Public Policy Roundtable Series, City University of Hong Kong, July 4, 2009.
- WOODARD, C. (1997). Panama Canal College Seeks Role for Era After U.S. Withdrawal. *The Chronicle of Higher Education*.
- World Bank. (2010). *The World Bank Annual Report 2010: The Year in Review*. Washington, DC: World Bank.
- YIN, R. K. (2002). *Case Study Research Design and Methods, third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ZUCKER, L. G., DARBY, M.R. & ARMSTRONG, J. (1994). Intellectual capital and the firm: the technology of geographically localized knowledge spillovers. NBER Working Paper Series, Working Paper n°4946, Cambridge: NBER.

Reseña del libro
*Making a difference:
Australian international education*

Dorothy Davis y Bruce Mackintosh (Eds.)
Making a difference: Australian international education.
Sydney: University of New South Wales Press Ltd.,
2011. 444 p. ISBN 978-174223-276-8.

THOMAS BUNTRU WENZLER*

Introducción

El libro editado por Dorothy Davis y Bruce Mackintosh, *Making a difference: Australian international education*,¹ detalla el contexto global, la historia, el desarrollo y los resultados de la educación internacional en Australia desde sus inicios a principios del siglo XX hasta la actualidad. Este libro de 444 páginas, consta de 12 capítulos principales y columnas adicionales (*sidebars*) en los que se discuten los beneficios de la educación internacional, el rol del gobierno y de la empresa privada, los métodos de mercadotecnia y de apoyo al estudiantado, la educación transfronteriza, el entorno regulatorio, y las perspectivas futuras en esta materia.

La obra refleja el enfoque distintivo de la educación internacional en Australia desde hace 25 años, mismo que se caracteriza por ser principalmente innovador, emprendedor y dinámico. Desde el prefacio - realizado por el Senador Chris Evans Secretario de Educación Superior, Habilidades y Empleos - uno puede notar la existencia de una visión política nacional de apoyo y aprecio; así como, una consciencia de los beneficios sociales, económicos y académicos de la educación internacional.

Australia: un liderazgo en educación internacional

El libro comienza con un capítulo sobre el contexto global de la educación internacional que documenta las tendencias en la movilidad estudiantil y las dinámicas cambiantes de la internacionalización educativa. Por lo tanto, se brinda una descripción cronológica que muestra el proceso y la evolución de la visión en Australia de la educación interna-

* Director de Programas Internacionales de la Universidad de Monterrey.

¹ Marcando la diferencia: La educación internacional en Australia

cional, desde el concepto de ayuda para el desarrollo predominante en la posguerra hasta la concepción de la provisión de la educación a extranjeros como una "industria" y un factor de exportación. Con el fin de brindar al lector una descripción más clara, enseguida, se proporciona una gráfica que ilustra el impacto de eventos externos en la atracción de estudiantes extranjeros a Australia. Ejemplo de esto, es el crecimiento evidente de la educación internacional en el país después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 y la recesión económica de 2001-2003.

A través de los 12 capítulos, se cuenta la historia de la educación internacional en Australia (*from aid to trade*), incluyendo el rol del gobierno nacional; se señalan las diferentes instituciones de educación superior y sus respuestas al cambio de paradigma de los años 80; se examinan los programas transfronterizos que algunas universidades australianas ofrecen en otros países, es decir iniciativas australianas de educación transnacional; se describen las reacciones y respuestas de las comunidades australianas al creciente número de estudiantes extranjeros inmersos en ellas; se documentan la profesionalización de los educadores internacionales australianos; y se ofrecen perspectivas a futuro de los temas tratados. Como lo señalan los autores, se suscitó un cambio de paradigma en 1986. Antes de esta fecha, la educación internacional en Australia era subsidiada para atraer estudiantes internacionales de países subdesarrollados y proveerlos con educación y entrenamiento con el fin de apoyar el desarrollo de sus países de origen. Ulteriormente, esta política fue sustituida por otra que enfatiza el cobro del costo real de la educación superior a los estudiantes y el reclutamiento agresivo de estudiantes extranjeros que pagan colegiaturas completas y contribuyen a la captación de divisas.

Después del cambio de política, la educación internacional se convierte en un artículo de exportación, el tercero más importante en la economía australiana. Esta concepción comercial ha tenido gran éxito: el número de estudiantes extranjeros pasó de 20,000 en 1985 a 500,000 en 2010. Uno puede

o no estar de acuerdo con esta visión mercantilista de la educación superior, pero lo que sí es admirable es que haya esta visión de política de estado en esta área, la cual está totalmente ausente en México. El caso de Australia representa un marco de referencia en materia de políticas de educación internacional para otros países, especialmente para México. Así como Australia concentra sus estrategias de reclutamiento en los estudiantes de Asia, México podría orientarlas a América Latina.

El libro documenta no solamente el impacto económico de la educación internacional en Australia, sino también otros beneficios como la internacionalización de las universidades australianas y el desarrollo de una sociedad multicultural, entre otros. Asimismo, cuando se aborda el tema de la profesionalización de los educadores internacionales australianos, se señala la tensión constante que viven éstos entre los paradigmas de cooperación y competitividad. Aun cuando Australia se encuentra en esta disyuntiva, queda claro que el país es hoy en día un líder indiscutible en la educación internacional a nivel mundial.

Por último, para ejemplificar los temas abordados en el libro, se presentan estudios de caso de cuatro de los principales países de origen de los estudiantes extranjeros en Australia: China, India, Malasia y Noruega. También se incluyen testimonios de estudiantes extranjeros y australianos, tanto becados como autofinanciados. Lo anterior, se complementa con cuatro perfiles: uno sobre los programas australianos de ayuda al desarrollo regional; otro sobre los enlaces internacionales de las universidades australianas; un tercero sobre IDP, la agencia que promueve la educación superior en el extranjero; y finalmente un cuarto sobre perspectivas desde afuera de Australia.

Conclusión

En la opinión del autor de esta reseña, este libro constituye una recopilación muy extensa y comprensiva de la historia y los logros de la educación internacional en Australia; logros de los cuales los colegas *down under* están merecidamente orgullosos. El libro presenta

ilustraciones claras y adecuadas con diferentes estilos y perspectivas de reconocidos líderes en la disciplina. Para nuestra comunidad mexicana de educación internacional, esta lectura resulta muy interesante y esti-

mulante; y debería hacernos reflexionar sobre nuestros propios logros y deficiencias en materia de educación internacional y del proceso de internacionalización de la educación superior en México.

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos tales como el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (COHAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

Educación Global es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y a la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.