

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

**FACULTAD DE ECONOMÍA Y RELACIONES INTERNACIONALES**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS DEL DESARROLLO GLOBAL**



**TESIS:**

**“ESTRATEGIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN ALEMANIA Y ESTADOS UNIDOS DESDE UNA PERSPECTIVA  
COMPARADA”**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTORA EN ESTUDIOS DEL DESARROLLO GLOBAL**

**PRESENTA:**

**VELINA FÉLIX MEDINA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. SANTOS LÓPEZ LEYVA**

**Tijuana, Baja California, diciembre de 2018.**

Índice	
Índice de figuras	4
Índice de tablas	7
Agradecimientos	8
Introducción	10
CAPÍTULO I	15
1.1. La movilidad global de estudiantes	18
1.1.1 <i>Antecedentes históricos</i>	20
1.1.2 <i>Tendencias actuales</i>	24
CAPÍTULO II	29
2.1 Conceptos y preceptos principales	29
2.1.1 <i>Definiendo la internacionalización de la educación superior</i>	31
2.1.2 <i>Críticas a la internacionalización</i>	36
2.1.3 <i>La movilidad estudiantil internacional</i>	42
CAPÍTULO III	46
3.1 Metodología comparativa en la educación	46
3.1.1 <i>El papel de la integración regional</i>	49
3.1.2 <i>La educación como una mercancía de exportación</i>	49
3.1.3 <i>Los rankings y la competencia internacional</i>	52
3.1.4 <i>Aspectos históricos y culturales</i>	53
CAPÍTULO IV	55
4.1 El sistema de educación superior estadounidense y las políticas de movilidad estudiantil	55
4.1.1 <i>Sistema de educación superior</i>	55
4.1.2 <i>La internacionalización y la movilidad de estudiantes en Estados Unidos</i>	59
4.1.3 <i>La movilidad de estudiantes en números</i>	68
4.1.4 <i>Principales aspectos que impactan la movilidad estudiantil internacional</i>	76
4.1.4.1 El papel de la integración regional	77
4.1.4.2 La educación como una mercancía de exportación	84
4.1.4.3 Los rankings y la competencia internacional	94

4.1.4.4	Aspectos históricos y culturales	99
4.2	El sistema de educación alemán y las políticas de movilidad estudiantil	105
4.2.1	<i>Sistema de educación superior</i>	105
4.2.2	<i>La internacionalización y la movilidad de estudiantes en Alemania</i>	109
4.2.3	<i>La movilidad de estudiantes en números</i>	116
4.2.4	<i>Principales aspectos que impactan la movilidad estudiantil internacional</i>	124
4.2.4.1	El papel de la integración regional	124
4.2.4.2	La educación como mercancía de exportación	132
4.2.4.3	Los rankings y la competencia internacional	137
4.2.4.4	Aspectos históricos y culturales	141
CAPÍTULO V		148
5.1	Sistemas de educación superior y estrategias de internacionalización	148
5.1.1	<i>Sistemas educativos de educación superior</i>	148
5.1.2	<i>La internacionalización y la movilidad de estudiantes internacionales</i>	149
5.1.3	<i>La movilidad estudiantil en números</i>	151
5.2	Aspectos que impactan la recepción de estudiantes internacionales en Alemania y Estados Unidos	155
5.2.1	<i>El papel de la integración regional</i>	155
5.2.2	<i>La educación como mercancía de exportación</i>	158
5.2.3	<i>Los rankings y la competencia internacional</i>	161
5.2.4	<i>Aspectos históricos y culturales</i>	162
Referencias		171

## Índice de figuras

Figura 1.1. Estudiantes internacionales matriculados fuera de su país de origen.....	19
Figura 1.2 0Porcentaje de estudiantes internacionales por región.....	26
Figura 1.3 Principales países receptores de estudiantes internacionales en 2017.....	27
Figura 1.4 Estructura de la educación superior en Estados Unidos.....	58
Figura 4.2 Número de estudiantes internacionales matriculados en el sistema educativo superior de Estados Unidos.....	69
Figura 4.3 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Estados Unidos representado en porcentaje de 1997 a 2017.....	70
Figura 4.4 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de las IES estadounidenses de 2005 a 2017.....	71
Figura 4.5 Número de estudiantes internacionales en Estados Unidos por país de origen de 2013 a 2017.....	72
Figura 4.6 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad de Estados Unidos estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo.....	74
Figura 4.7 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma.....	75
Figura 4.8 Contribuciones a la economía de los estudiantes extranjeros de 2006 a 2016 en millones de dólares estadounidenses.....	85
Figura 4.9 Trabajos apoyados directa e indirectamente por los estudiantes extranjeros y las cifras de estudiantes internacionales de 2006 a 2016.....	86
Figura 4.10 Número de estudiantes provenientes de China de 2013 a 2017.....	91
Figura 4.11 Número de estudiantes provenientes de Brasil de 2014 a 2017.....	92
Figura 4.12 Número de universidades estadounidenses en el ranking THES de 2011 a 2018.....	95
Figura 4.13 Universidades estadounidenses clasificadas consecutivamente en los primeros lugares del ranking THES de 2011 a 2018.....	97

Figura 4.14 Número de estudiantes provenientes de Canadá y la India de 2013 a 2017.....	100
Figura 4.15 Número de estudiantes provenientes de Canadá y México de 2013 a 2017.....	101
Figura 4.16 Principales países de origen de los migrantes en Estados Unidos en 2017.....	102
Figura 4.17 Estructura de la educación superior en Alemania.....	108
Figura 4.18 Número de estudiantes internacionales matriculados en el sistema educativo superior de Alemania.....	118
Figura 4.19 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Alemania representado en porcentaje de 1997 a 2017.....	119
Figura 4.20 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de las IES alemanas de 2005 a 2017.....	120
Figura 4.21 Número de estudiantes internacionales en Alemania por país de origen de 2013 a 2017.....	121
Figura 4.22 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad de Estados Unidos estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo.....	122
Figura 4.23 Estudiantes alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma.....	123
Figura 4.24 Número de universidades alemanas en el ranking THES de 2011 a 2018.....	138
Figura 4.25 Universidades alemanas clasificadas consecutivamente en los primeros lugares del ranking THES de 2011 a 2018.....	139
Figura 4.26 Número de estudiantes provenientes de Austria de 2013 a 2017.....	142
Figura 4.27 Número de estudiantes provenientes de Camerún de 2013 a 2017.....	143
Figura 4.28 Principales países de origen de los migrantes en Alemania en 2017.....	144
Figura 4.29 Número de estudiantes provenientes de Turquía de 2013 a 2017.....	145
Figura 4.30 Número de estudiantes provenientes de Ucrania y Rusia de 2013 a 2017.....	146
Figura 4.31 Número de estudiantes provenientes de Austria, Italia, Francia y Bulgaria de 2013 a 2017.....	147

Figura 5.1 Número de estudiantes internacionales matriculados en las universidades estadounidenses y alemanas.....	152
Figura 5.2 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Estados Unidos y Alemania representado en porcentaje de 1997 a 2017.....	152
Figura 5.3 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de las IES estadounidenses y alemanas de 2005 a 2017.....	153
Figura 5.4 Estudiantes estadounidenses y alemanes matriculados estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo.....	154
Figura 5.5 Estudiantes estadounidenses y alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma.....	155
Figura 5.6 Número de universidades alemanas y estadounidenses en el ranking THES de 2011 a 2018.....	162

## Índice de tablas

Tabla 1.0 Estudiantes internacionales por región de origen en región receptora en 2016...	24
Tabla 00.1 Clasificación Internacional Normalizada de Educación correspondiente a la educación superior o terciaria.....	29
Tabla 0.2 Clasificación de experiencias de movilidad internacional en el marco de la educación superior.....	44
Tabla 0.3 Metodología comparativa en la educación y variables de análisis.....	46
Tabla 0.4 Motivaciones que impactan en la implementación de políticas y estrategias para la atracción de estudiantes internacionales en el nivel superior.....	47
Tabla 3.3 Modalidades de los tipos de suministro de servicios según el GATS en el contexto de la educación superior.....	51
Tabla 4.1 Costos por año en las universidades estadounidenses en el ciclo 2017-2018.....	93
Tabla 4.2 Estudiantes extranjeros en las universidades clasificadas en el ranking THES de 2016 a 2018.....	98
Tabla 4.3 Costos por año en las universidades alemanas en el ciclo 2017-2018.....	133
Tabla 4.4 Estudiantes extranjeros en las universidades alemanas clasificadas en el ranking THES de 2016 a 2018.....	140

## **Agradecimientos**

Primeramente, agradezco al **Dr. Santos López Leyva** por el apoyo, la confianza y la paciencia otorgada durante todo el periodo del doctorado. Quien desde que lo conocí, en 2013, se convirtió en la principal guía en mi vida académica, compartiendo sus extensos conocimientos y enriqueciendo todos mis proyectos académicos. Igualmente agradezco sus invaluable consejos que han trascendido el contexto y ambiente académico y me han ayudado a crecer personalmente, infinitas gracias.

Del mismo modo agradezco a la **Dra. Ana Bárbara Mungaray Moctezuma** y al **Dr. Rafael Velázquez Flores**, quienes como Coordinadores del Programa de Maestría y Doctorado en Estudios del Desarrollo Global han sido importantes figuras y ejemplos por seguir durante esta etapa de mi formación académica.

De la misma forma me encuentro agradecida con la **Universidad Autónoma de Baja California**, específicamente con los directivos y académicos de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, quienes con su trabajo y esfuerzo han logrado fortalecer el Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo Global y colocarlo dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt.

Asimismo, doy las gracias al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo otorgado para cursar un programa de doctorado de tiempo completo, así como el soporte brindado para realizar una estancia académica en la Friedrich Alexander Universität, en el marco del mismo posgrado.

Además, agradezco al **Dr. Jürgen Kähler**, responsable del Instituto de Economía de la Friedrich Alexander Universität, por su maravilloso trabajo como anfitrión en mi estancia académica, misma que enriqueció enormemente el presente trabajo.

También agradezco a la **Universidad Autónoma de Sinaloa** por la confianza otorgada a los egresados de la institución que pertenecemos al Programa de Formación de Doctores Jóvenes en Áreas Estratégicas, el cual ha sido un sostén y una motivación más para aprovechar al máximo el posgrado y convertirme en un factor de cambio en la sociedad.

Finalmente, agradezco extraordinariamente a mi padre **Benito**, quien, a través de sus sabios consejos y apoyo incondicional me ha impulsado durante todo este largo proceso. A mi madre, **Velina** quien es el motor de todos mis esfuerzos y mi mejor ejemplo, y a mi hermana **Leticia**, porque siempre tiene las palabras exactas en el momento preciso para demostrar que cuando se tiene voluntad, todo es posible. Todo esto es por y para ustedes. Los tres, a través de sus enseñanzas me han mostrado cuán privilegiada soy por su apoyo, por las oportunidades aprovechadas y por la obtención de este grado que, más que un título que se ostenta, debe ser un medio para contribuir propositivamente a la sociedad.

## Introducción

Los procesos globalizadores han impactado todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la educación superior. Hoy en día las universidades y los actores de educación superior están inmersos en un escenario que los impulsa a incluir la dimensión internacional en sus principales funciones. Es en este contexto que los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han tomado un papel esencial en el desarrollo de las políticas de internacionalización de la educación terciaria.

La internacionalización de la educación superior, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004), ha sido causada por la masificación de este nivel educativo, la extensión de las Tecnologías de la Investigación y la Comunicación (TIC's), el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el incremento de la internacionalización de los mercados de trabajo, la demanda de trabajadores altamente calificados y la disminución de los costos de transporte y comunicación.

Gracias a la tendencia de internacionalización, las universidades han sufrido una evidente transformación institucional. Desde hace un par de décadas las instituciones han creado oficinas específicas de vinculación y relación con el extranjero, y a su vez, con el paso del tiempo éstas han adquirido mayor importancia en el organigrama universitario. Así pues, la firma de convenios con instituciones extranjeras es cada vez más común, así como el surgimiento de nuevas redes y consorcios que fomentan la creación de alianzas estratégicas entre las Instituciones de Educación Superior (IES) de diferentes países. Se observa también que los académicos están cada vez más interesados en formar redes de cooperación internacional con sus pares en otras partes del mundo para crear proyectos de investigación o diversas iniciativas de cooperación internacional que beneficien la investigación científica y académica. Asimismo, las universidades han diversificado su oferta académica incluyendo programas con enfoque global en los niveles de grado y posgrado.

De igual forma, las universidades están cada vez más preocupadas por la imagen que dan al extranjero, el estatus y los rankings internacionales. La recepción de estudiantes internacionales y el envío de estudiantes al extranjero se ha convertido en una estrategia principal de las instituciones, misma que en ocasiones está fundamentada en políticas nacionales o regionales.

De 1998 a 2008, el número total de estudiantes internacionales creció en un 83 por ciento. Durante este periodo, Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Francia, Alemania, China, Canadá y Japón fueron los principales países receptores (Gürüz, 2011). Desde los setentas, Estados Unidos es el principal receptor de estudiantes extranjeros en el mundo y Alemania está dentro de los primeros tres lugares de destino en Europa. En 2017, según datos del Instituto para la Educación Internacional (2018a y 2018b), casi el 9 por ciento de los estudiantes en educación superior eran extranjeros en Alemania y más del 5 por ciento en Estados Unidos, de igual forma, el 30 por ciento del total de estudiantes internacionales en el mundo estaba matriculado en estos dos países.

Las motivaciones que impulsan a las instituciones y/o gobiernos a promover la movilidad estudiantil internacional varían dependiendo el país y/o la visión, misión y valores tradicionales de la institución. No obstante, predominan ciertas tendencias que facilitan e incitan los flujos de estudiantes en el mundo como; la economía de mercado, el auge de los rankings internacionales, los procesos de integración regional y los lazos históricos y culturales.

Es por lo anterior que la importancia de este trabajo radica en señalar cómo la movilidad de estudiantes se ha convertido en una política nacional e institucional en los países más competitivos, sin importar las diferencias en los sistemas de educación superior. En este sentido, la presente investigación examina la adaptación de las políticas de internacionalización en los sistemas educativos alemán y estadounidense, específicamente las enfocadas en atraer estudiantes internacionales, así como las principales motivaciones para hacerlo.

Para tal efecto, la investigación parte de la siguiente hipótesis; *los flujos de estudiantes internacionales en los sistemas de educación superior de Estados Unidos y*

*Alemania están moldeados por cuatro principales aspectos; los procesos de integración regional, el mercado global de educación superior, la relevancia de los rankings internacionales y diversos aspectos históricos y culturales.*

Igualmente, es importante señalar que, ante la evidente falta de datos sobre la movilidad de estudiantes a nivel global, investigaciones como la presente, promueven y reafirman la importancia de la creación de indicadores para evaluar y analizar este fenómeno que incumbe tanto a universidades, como a países y organizaciones internacionales.

En consecuencia, el trabajo tiene como objetivo general comparar el nivel de impacto de los procesos de integración regional, el mercado global de educación, la relevancia de los rankings internacionales y diversos aspectos históricos y culturales, en las estrategias de movilidad estudiantil internacional de Estados Unidos y Alemania en las últimas dos décadas.

Así pues, los objetivos específicos pretenden examinar las tendencias de la movilidad global de estudiantes en el mundo desde inicios del siglo XIX, destacando el papel de los países estudiados. Aunado a esto se estudia el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional Estados Unidos y Alemania, analizando a profundidad el proceso de internacionalización de la educación superior en dichos países, mismo que es la base para el flujo de estudiantes en el mundo. Igualmente se investigan las motivaciones para atraer estudiantes internacionales y los principales *stakeholders* en cada país estudiado.

Entonces, se pretende responder a los cuestionamientos subsiguientes; *¿por qué es atractivo para los dos países atraer estudiantes internacionales?, ¿cuáles son las principales motivaciones para lograrlo?, ¿cuáles son los aspectos principales que moldean el flujo de estudiantes internacionales?, ¿cómo ha impactado el proceso de integración regional en el flujo de estudiantes de diferentes nacionalidades en los países estudiados?, ¿cuáles son las ventajas de la exportación la educación superior internacional?, y ¿cuáles son las estrategias que han implementado ambos países para ubicarse desde hace años en el top de los países receptores de estudiantes internacionales?*

Para dar respuesta a los anteriores cuestionamientos la investigación está estructurada en cinco capítulos. El primero desarrolla las tendencias de la educación superior, enfatizando

en la importancia de la internacionalización. También describe la movilidad estudiantil como el pilar del proceso de internacionalización de las universidades. Por consiguiente, examina la movilidad de estudiantes desde el surgimiento de las primeras universidades en Europa y la evolución de la importancia del contexto global en las universidades hasta la actualidad.

Este apartado expone de manera general los flujos de estudiantes internacionales y cómo estos han replicado lo largo de la historia las relaciones del sistema internacional. Incluye aspectos generales de la movilidad estudiantil, como el surgimiento del mercado asiático como el principal expulsor de estudiantes, la universalización del idioma inglés en la educación terciaria y la nueva visión de los gobiernos para atraer migración calificada a través de las IES.

El segundo capítulo aborda los conceptos y preceptos principales que ayudan a analizar las estrategias para atraer estudiantes internacionales en Estados Unidos y Alemania. Discute conceptos como educación superior, internacionalización y las diferentes nociones del concepto de estudiante internacional y los tipos que existen. Así también expone a detalle la evolución del precepto de internacionalización de la educación superior que comienza con una especie de colonialismo académico disfrazado de cooperación internacional, hasta la adopción de la internacionalización en un escenario de relaciones horizontales y dejan de ser exclusivas de Norte-Sur. Por último, la investigación muestra las críticas hacia la internacionalización de la educación superior, centrándose en la excesiva comercialización de la educación superior, el elitismo en los rankings internacionales, la homogeneización de los contenidos educativos y la fuga de cerebros.

Posteriormente, el tercer capítulo abarca la metodología comparativa en la educación que es la utilizada a lo largo del presente trabajo. Esta metodología, a través de la descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, confronta el escenario que ha moldeado las estrategias para atraer estudiantes internacionales en Alemania y Estados Unidos. Igualmente, muestra de manera extensa el instrumento utilizado para medir las cuatro variables; integración regional, educación como mercancía de exportación, los rankings internacionales y los aspectos históricos y culturales. Estos cuatro aspectos son analizados a

través de indicadores cualitativos y cuantitativos que están desarrollados en el apartado mencionado.

Posteriormente, el capítulo cuarto describe e interpreta los datos obtenidos de Alemania y Estados Unidos comenzando con la estructura del sistema educativo superior, las políticas de internacionalización y los principales programas para atraer estudiantes internacionales. Igualmente, explica el alcance de cada una de las cuatro variables de la metodología en cada país, por separado.

Por último, el quinto capítulo interpreta los datos expuestos en el capítulo anterior para yuxtaponerlos y compararlos. Entonces, se confrontan todos los indicadores cualitativos y cuantitativos de las cuatro variables del instrumento con el objetivo de determinar cómo éstas han impactado en los flujos de estudiantes internacionales, en qué medida lo han hecho y cuál es más determinante para cada país. Se cotejan indicadores como; el número de estudiantes internacionales y su origen, el porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula universitaria nacional, estrategias regionales para atraer estudiantes internacionales y relación de los países origen de los estudiantes internacionales con los flujos migratorios generales.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### La movilidad estudiantil internacional como una tendencia de la educación superior

Desde su nacimiento, las universidades han sido moldeadas por las tendencias internacionales y en cierto grado han operado dentro de una comunidad internacional de instituciones, de académicos y de investigación (Albatch, Reisberg y Rumbley, 2009). En efecto, la primera universidad del mundo fue la Universidad de Bolonia establecida en 1088, misma que sirvió desde su fundación como centro de enseñanza para hombres de diversas partes de Europa. Igualmente, la Universidad de Oxford fundada en 1096, registra a su primer estudiante extranjero en 1190, hecho que pone en marcha la tradición universitaria de establecer conexiones internacionales.

La Universidad de Bolonia estaba conformada por dos grandes gremios, el Citramontana y el Ultramontana. El primero comprendía estudiantes de la península italiana e inicialmente consistía en tres naciones: romanos, toscanos y lombardos. Los Ultramontanos, por otro lado, incluían estudiantes del norte de los Alpes y se subdividieron en dieciséis naciones diferentes. Por su parte, la Universidad de París, conocida como la Sorbona, fue fundada en 1150 y estaba compuesta por cuatro naciones; los franceses, los normandos, los picardos y los ingleses (Gürüz, 2011). Estas primeras estructuras de las antiguas universidades muestran la importancia del componente internacional desde su fundación, así como la relevancia de la movilidad de personas que estudiaban o enseñaban en estas instituciones.

Por otro lado, existe una vasta literatura sobre las contribuciones de la universidad como institución a la Revolución científica y la Ilustración. No obstante, es hasta mediados del siglo XIX cuando la investigación se incluyó entre las funciones de la universidad. Por esta razón, aunque la universidad como institución no contribuyó directamente a estos sucesos, es importante señalar que de los aproximadamente trescientos científicos y académicos cuyos nombres están asociados con la Revolución Científica, la mayoría había

asistido a universidades y otras instituciones de educación superior -en el sentido actual- como estudiantes, y muchos ocupaban cargos como profesores (Gürüz, 2011).

En cambio, en la segunda Revolución Científica, el papel de la universidad, a través de la investigación, fue un componente esencial. Las bases epistémicas para las industrias basadas en la ciencia que siguieron tuvieron sus raíces en las universidades alemanas del siglo XIX, donde muchos gigantes intelectuales estudiaron, enseñaron, llevaron a cabo investigaciones y formaron investigadores. En el siglo XIX también surgen los estados nación, los sistemas de educación nacional y comienza la absorción de las instituciones de educación superior en las burocracias estatales que emergieron en la Europa continental, así como la fundación de gran parte de las universidades que predominan en la actualidad (Scott, 1998 y Gürüz, 2011).

Alemania surgió como el centro académico del mundo. Fue ahí en donde la investigación se convirtió en una función integral de las universidades, y la profesión académica tomó forma mediante la introducción del doctorado basado en la investigación, los diversos rangos académicos, procedimientos y requisitos para avanzar de uno a otro, y las reglas y regulaciones para citas. También fue en Alemania, donde las diversas instituciones vocacionales y técnicas de educación superior que habían surgido antes fuera de las universidades fueron elevadas a un estatus a la par de las universidades (Gürüz, 2011)

Sin duda, desde la inclusión de la investigación como una de las funciones primordiales de las universidades, éstas han contribuido enormemente a la sociedad y al desarrollo de países y regiones a través de la formación de capital humano y del desarrollo del pensamiento crítico en las comunidades.

A pesar del reconocimiento del papel de las universidades en el siglo XIX, es hasta el siglo XX, específicamente desde que finalizó la Segunda Guerra Mundial que la expansión de las universidades se conecta íntimamente con la extensión del poder e influencia del Estado. Durante el periodo de la Guerra Fría, la educación superior fue utilizada como una herramienta para la construcción del mundo poscolonial y de gran importancia para el desarrollo de las naciones. Y aunque, en el presente, las universidades han logrado su

autonomía en gran parte del mundo, éstas siguen siendo consideradas de suma importancia para los gobiernos en términos de competitividad y desarrollo.

La realidad del siglo XXI ha magnificado la importancia del contexto global, generando una nueva visión de la educación superior. Esta nueva visión, según Albatch et al (2009), está configurada por el impacto de la globalización que se ve reflejado en una creciente economía mundial integrada; el acoplamiento de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's); la emergencia de una red de conocimiento internacional; el aumento de la importancia del idioma inglés y otras fuerzas fuera del control de las instituciones académicas.

Las tendencias internacionales de educación superior en la actualidad son, en cierta medida, el resultado de la implementación de políticas educativas promovidas por organismos internacionales como: la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, entre otros. En este sentido, una de las directrices principales de estos organismos es la inclusión de la internacionalización en el desarrollo de la educación terciaria. Lo anterior se ve reflejado en el Informe Delors y en la Declaración de París de 1998.

El Informe Delors alude a la importancia de fomentar la cooperación internacional en temas de educación y señala la necesidad de ayudar a los países a realzar la dimensión internacional de la enseñanza impartida, es decir en el plan de estudios, en la utilización de las TICs y en la cooperación internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996).

Por su parte, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI realizada en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, considera relevante la cooperación internacional como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior, hace referencia a la necesidad de estructuras adecuadas que promuevan la cooperación internacional dentro de los establecimientos de enseñanza superior, considera la movilidad internacional como un medio para el progreso del saber y el fomento de la solidaridad; de igual forma hace énfasis en la importancia del establecimiento de acuerdos de cooperación internacional entre establecimientos de educación superior de diferentes países (UNESCO, 1998).

Además de promover el Informe Delors y la Declaración de París, la UNESCO considera al igual que la calidad y la pertinencia, la internacionalización como estratégica en el desarrollo de la educación superior en la sociedad contemporánea (UNESCO, 1995).

De acuerdo con Albatch et al (2009), la internacionalización es el resultado de la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implementan para responder a la globalización. Estos incluyen la movilidad estudiantil, el establecimiento de branch campuses<sup>1</sup> o el compromiso en algún otro tipo de cooperación interinstitucional.

En este sentido, Ahmad (2012) señala que la movilidad de estudiantes es el aspecto más importante de la internacionalización, siendo un componente en la conexión de personas de diferentes nacionalidades alrededor del mundo. Y aunque la idea de la movilidad de estudiantes no es nueva, ésta ha ganado importancia en las últimas décadas debido los beneficios comerciales y económicos para los países receptores.

### **1.1. La movilidad global de estudiantes**

Los estudiantes constituyen el grupo central de *stakeholders* en la educación superior alrededor del mundo. En la última década, han ocurrido diferentes cambios en tamaño, necesidades, aspiraciones y expectativas de la población estudiantil a nivel global. Los esfuerzos por responder a la nueva realidad estudiantil han resultado en una serie de ajustes institucionales que han cambiado y continúan cambiando el tamaño, la forma y la naturaleza de la educación superior (Albatch *et al*, 2009). Estos desarrollos afectan la experiencia de los estudiantes en educación terciaria, incluyendo nuevos retos para las instituciones y sistemas de educación superior, incluyendo la internacionalización.

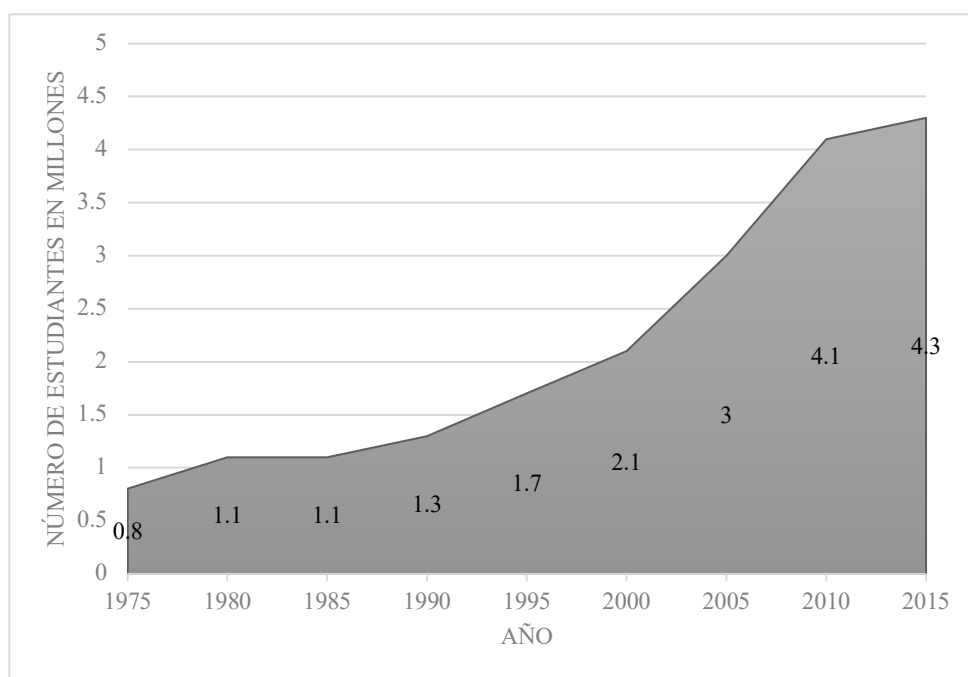
La movilidad estudiantil internacional es el principal pilar de la internacionalización en el mundo. De 1984 al 2004, se dobló la cantidad de los alumnos internacionales que se movilizaron en los países de la OCDE y de 1998 a 2001 aumentó más el número de estudiantes internacionales en estos países que el número total de estudiantes en el nivel

---

<sup>1</sup> Un *branch campus* es una entidad que es operada por lo menos en una parte de un proveedor de educación extranjero, compromete por lo menos algo de enseñanza cara a cara y da acceso a programas académicos que permiten la validación por parte del proveedor extranjero (Lane, 2015).

superior, 16 por ciento el primero, contra 12 por ciento el segundo. De igual forma, en 2012, alrededor de cuatro millones de alumnos estudiaron en el extranjero, aumentando en un cien por ciento desde el año 2000. El 47 por ciento de estos estudiantes se movilizaron hacia Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Australia y Alemania. Las regiones que reciben más estudiantes extranjeros en programas de movilidad son: América del Norte y Europa Occidental con un 57 por ciento, Asia del Este y del Pacífico con un 20 por ciento y Europa Central y Oriental con un diez por ciento (UNESCO, 2014).

**Figura 1.1 Estudiantes internacionales matriculados fuera de su país de origen**



Fuente: Elaboración propia con datos de Münch y Hoch (2013) y OCDE (2016).

El mercado internacional de educación superior está expandiéndose al igual que el número de exportadores e importadores de educación. Tanto proveedores como beneficiarios están dispuestos a invertir en educación transfronteriza. Proyecciones indican que para 2025, la demanda de educación superior transfronteriza incrementará a 7.2 millones de estudiantes (Varghese, 2006).

No obstante, la educación transfronteriza o la movilidad de estudiantes alrededor del mundo no es algo nuevo. Es decir, es un fenómeno que sí bien ha incrementado su importancia a partir de los noventa, sus raíces son mucho más antiguas. Igualmente, aunque

hoy en día las motivaciones de las instituciones y de los países son más complejas y giran en su mayoría en torno a las ganancias económicas, en el pasado la movilidad de estudiantes internacionales era en gran medida coordinada por los Estados y predominaba la movilidad vertical de Sur a Norte.

### **1.1.1 Antecedentes históricos**

La movilidad estudiantil global ha adquirido mayor relevancia gracias al avance tecnológico y la aceleración de los procesos globalizadores. Sin embargo, no es un fenómeno reciente, por lo que no debe negarse su relevancia en la formación de capital humano desde inicios del siglo XIX.

En tal sentido, en el periodo colonial, los gobiernos imperiales usualmente proveían educación superior a cierto número de personas en las colonias con el fin de generar apoyo en la administración de éstas. En las primeras décadas del siglo XX, la movilidad de estudiantes al extranjero estaba basada en la asunción de que los graduados regresarían al país de origen para servir a la administración de la colonia, después de haber desarrollado las habilidades y absorbido los valores de los dirigentes de las colonias. Era una actividad llevada a cabo con el fin de hacer más eficiente la administración y como una medida de control social, cuyos fondos fueron en su mayoría proporcionados por las potencias coloniales (Varghese, 2006 y Gürüz, 2015).

Después de la Primera Guerra Mundial se establecen las primeras agencias nacionales para promover las actividades internacionales, como la movilidad estudiantil, en algunos países industrializados. Algunos ejemplos son el establecimiento en 1919 del Instituto para la Educación Internacional en Estados Unidos, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán, Deutscher Akademischer Austausch Dienst) en 1925 en Alemania y el Comité Británico de Relaciones con otros Países en 1934, el antecedente del Consejo Británico (Gürüz, 2015).

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, de acuerdo con Varghese (2006), la educación superior estaba alineada con el desarrollo de las necesidades nacionales, al igual que los flujos de estudiantes internacionales. Igualmente asegura que, durante la

posguerra y la reconstrucción de los países europeos, el desarrollo de recursos humanos y la inversión en educación superior se convirtió en parte esencial de las estrategias de desarrollo. Entonces, como parte de las estrategias se aumentó la capacidad de las universidades existentes, se establecieron nuevas y se enviaron personas al exterior para los estudios superiores. En cuanto a los países en desarrollo, el autor señala que muchas de las universidades de estas naciones dependieron de programas de estudio en el extranjero para desarrollar su primera generación de académicos en sus universidades. Es en este periodo cuando la movilidad de estudiantes comienza a ser vista como un instrumento de política exterior y los gobiernos establecen estructuras e instituciones para promoverla

En este mismo orden de ideas, Teichler (2015), asegura que el tema de la movilidad de estudiantes fue ampliamente discutido después de la Segunda Guerra Mundial toda vez que se visualizaba como una herramienta para superar el odio y la desconfianza entre los países y contribuir al entendimiento mutuo y a la cooperación. Apunta igualmente que se puede visualizar el énfasis en este tema, en las actividades realizadas por el Consejo de Europa durante los cincuenta.

En este contexto, Varguese (2006) asevera que, durante el período poscolonial, la educación en el extranjero recibió apoyo financiero de cinco fuentes principales: (1) las antiguas potencias coloniales financiaron estudiantes de las antiguas colonias; por ejemplo, los estudiantes de las colonias se dirigieron a capitales metropolitanas como Londres y París. (2) Los programas de estudios en el exterior estaban financiados por rivales de la Guerra Fría. Predominaba una competencia para atraer estudiantes del mundo en desarrollo. Por ejemplo, muchas becas fueron otorgadas a estudiantes de países en desarrollo por los Estados Unidos. Igualmente, la Unión Soviética competía con los Estados Unidos para atraer a más estudiantes extranjeros a sus instituciones de educación superior. (3) La educación en el exterior era en gran medida financiada por agencias bilaterales y multilaterales de asistencia para el desarrollo. El Banco Mundial fue uno de los principales patrocinadores, y muy a menudo el apoyo financiero provenía de los proyectos de este organismo en diferentes países. (4) Muchos gobiernos en el período posterior a la independencia introdujeron becas para programas de estudio en el extranjero con el fin de que, al regresar los individuos, contribuyeran al desarrollo nacional. Muchos de estos estudiantes fueron al extranjero para

estudiar en las áreas de agricultura, negocios, ingeniería y ciencia y tecnología. (5) La autofinanciación también fue una fuente para muchos estudiantes. Esto era más fácil durante la década de 1950 hasta la de 1980 que en la actualidad, ya que las universidades no cobraban tasas.

Igualmente, la inversión en estudiantes en el extranjero como parte de la ayuda externa en el periodo de la Guerra Fría no debe ser subestimado. La movilidad estudiantil, vista como ayuda externa y la asistencia técnica fueron modelos para contener el comunismo y contener la influencia de la Unión Soviética en los países en desarrollo, sirviendo a los intereses de los Estados (OCDE, 2004 citado por Varghese, 2006 y Ruby, 2009).

Entonces, los flujos de estudiantes durante este periodo estaban moldeados principalmente por las tendencias políticas de los gobiernos nacionales. Bajo esta lógica, inician nuevos programas de intercambio académico, así como el otorgamiento de becas por parte de organizaciones internacionales como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y la Comunidad Europea (actualmente Unión Europea) y de los gobiernos. Países como Francia y Gran Bretaña tenían programas especiales para sus antiguas colonias y múltiples programas de intercambio y asistencia técnica fueron establecidos por países tanto de la OTAN, como del Bloque Soviético (Gürüz, 2015).

A inicios de los cincuenta nació el Plan Colombo, por iniciativa de seis países miembros de la Commonwealth, como una organización intergubernamental para el desarrollo social y económico de la región Asia Pacífico. Como parte de sus actividades para lograr este avance en las naciones, se llevaban a cabo programas para preparar capital humano a través de la movilidad de estudiantes de la región a países desarrollados con fines educativos. Otros ejemplos son el Programa Fullbright y el establecimiento del Programa de Acción de la Comunidad Europea para Estudiantes de Movilidad Universitaria (ERASMUS).

Organizaciones similares fueron establecidas en los países del Bloque Soviético con el fin de organizar y administrar programas de ayuda a los países en desarrollo. La Patrice Lumumba Peoples' Friendship University fue instaurada en Moscú en 1960 con el objetivo de expandir las ideas comunistas en África, América Latina y Asia a través de becas para que estudiantes de escasos recursos de estas regiones accedieran a estudios universitarios y

prepararlos como “especialistas nativos”. Después del colapso del régimen soviético, su nombre cambió a People’s Friendship University of Russia y hoy es una universidad con una matrícula en su mayoría de estudiantes rusos.

Es también en la segunda mitad del siglo XX, cuando algunas organizaciones internacionales comienzan a interesarse en temas de educación. Entonces, organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO empiezan a emitir recomendaciones, marcando como imperante la cooperación internacional en la educación superior, destacando la importancia de la movilidad de estudiantes.

Inclusive, es a partir de los setenta que en los países desarrollados se comienzan a elaborar estudios que marcaban la importancia de implementar programas de movilidad estudiantil y de recibir estudiantes extranjeros en las instituciones de educación superior, haciendo referencia a que los intercambios de estudiantes y académicos fomentan un mejor entendimiento internacional en los individuos que participan como en las universidades y países involucrados. Un ejemplo es la Universidad de California que desde esa época proyectaba que un tres por ciento de sus estudiantes debían participar en programas de intercambio y entre el catorce y veinte por ciento de la matrícula debían ser estudiantes internacionales (Klineberg, 1976).

En la década de los ochenta y ganando importancia en los noventa, para los países receptores, el flujo de estudiantes se convierte en un instrumento de política nacional migratoria con el fin de atraer capital humano calificado. Algunos ejemplos son Canadá y Australia que establecieron programas que facilitan los estudiantes internacionales obtener residencias permanentes (Ruby, 2009).

En las últimas tres décadas, el contexto político en el que se desarrolla la movilidad estudiantil ha cambiado regional e internacionalmente. En el caso de Europa, esto comienza con el desarrollo de programas de la Comunidad Europea en los ochentas y se refuerza con la firma del Tratado de Bolonia en 1999. En el entorno internacional, el contexto político se ha visto modificado en gran parte por la incorporación de la educación a la competencia del mercado internacional (Murphy-Lejeune, 2008).

### 1.1.2 Tendencias actuales

Desde mediados de los noventa, la globalización ha sido reconocida como el reto fundamental más grande que la universidad ha enfrentado a lo largo de su historia (Scott, 2000, citado por Gürüz, 2015). En este periodo, conforme a Teichler (2015), se generaliza la movilidad estudiantil en las instituciones de educación superior y se intensifica en la primera década del siglo XXI con el establecimiento del Proceso de Bolonia en Europa y el surgimiento de las llamadas “universidades de clase mundial”.

Las tendencias que marcan los flujos de estudiantes internacionales en la actualidad son en cierta medida distintas a las del periodo colonial, post colonial y de la Guerra Fría. Si bien, los países industrializados situados en su mayoría en Norteamérica y Europa Central siguen siendo los líderes en esta actividad, los flujos horizontales dentro de las regiones han aumentado.

**Tabla 1.1 Estudiantes internacionales por región de origen en región receptora en 2016**

Región receptora	TOTAL	Región de origen de los estudiantes internacionales en el 2016							
		Países Árabes	Europa del Este y Central	Asia Central	Asia del Este y Pacífico	Latinoamérica y el Caribe	Norteamérica y Europa Occidental	Asia del Sur y Oeste	África Subsahariana
Países Árabes	263730	55.9%	1.7%	1.1%	8.3%	0.5%	3.4%	13.9%	15.1%
Europa del Este y Central	579069	6.6%	32.7%	37.1%	4.7%	0.5%	9.6%	4.8%	4.0%
Asia Central	46069	3.4%	19.2%	45.5%	6.0%	0.1%	0.8%	23.5%	1.5%
Asia del Este y Pacífico	713244	ND	ND	ND	66.9%	ND	ND	18.0%	ND
Latinoamérica y el Caribe	86197	0.6%	0.5%	0.1%	5.0%	66.0%	16.7%	2.0%	9.2%
Norteamérica y Europa Occidental	2446803	9.0%	10.1%	0.9%	32.4%	7.0%	23.3%	10.6%	6.6%
Asia del Sur y Oeste	64349	19.3%	0.6%	0.7%	7.1%	0.1%	3.5%	54.7%	14.0%
África Subsahariana	101506	2.2%	0.3%	0.0%	0.8%	0.4%	4.4%	1.2%	90.8%

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO consultado en 2018.

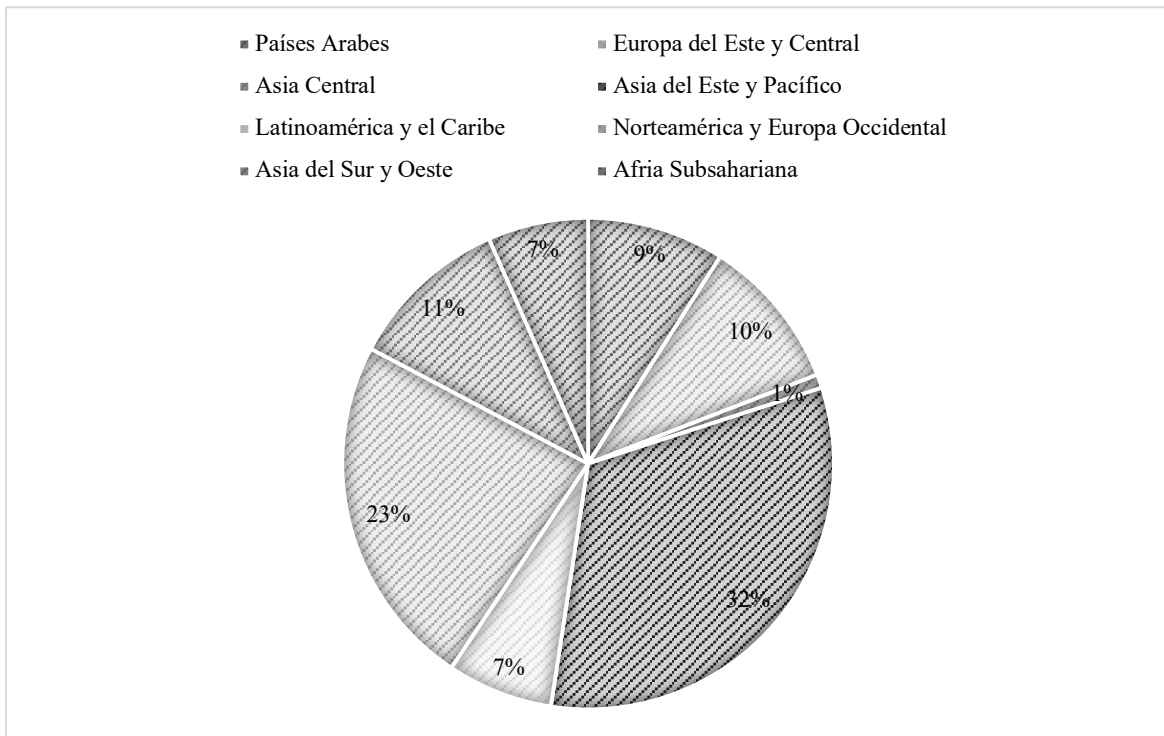
Al analizar las cifras de la tabla 1.1, se observa que en su mayoría ocurren flujos intrarregionales. Por ejemplo, en 2016, el 55% de los estudiantes internacionales en países árabes provenían de otros países árabes, el 45% de los estudiantes internacionales en Asia central provenían de un país de esta misma región, igualmente en América Latina el 66% de los estudiantes extranjeros era latinoamericano y el 90% de los estudiantes extranjeros en África Subsahariana eran originarios de esta misma región.

El flujo interregional además muestra una nueva tendencia, de movilidad de estudiantes de países en desarrollo a otros países en desarrollo. En cierta medida porque en algunos países en desarrollo existen universidades con mejores indicadores de calidad que en otras naciones y la cercanía geográfica hace fácil la movilización de estudiantes. Además, estos flujos interregionales se dan por la implementación de políticas para promover el flujo de estudiantes en los acuerdos de integración regional.

Al tomar en cuenta las regiones de origen y de destino se observa que la mayoría de los estudiantes que se encuentran fuera de su país cursando estudios superiores provienen de África o Asia, mientras que los estudiantes europeos y norteamericanos estudiando en una región diferente nunca representan más del 17% (véase tabla 1.1). Entonces, la mayoría de los estudiantes móviles provienen de países en desarrollo, pero la mayoría de los estudiantes de países industrializados permanecen en su región.

En el caso de Norteamérica y Europa Occidental donde se encuentran la mayor parte de los países industrializados en el mundo, se observa la recepción de un gran número de estudiantes provenientes de Asia. Según datos del Instituto de Estadística de la Unesco (2018), en 2016 de los 2.446.803 estudiante móviles en Europa occidental y Norteamérica más del 43% provenía en un país asiático.

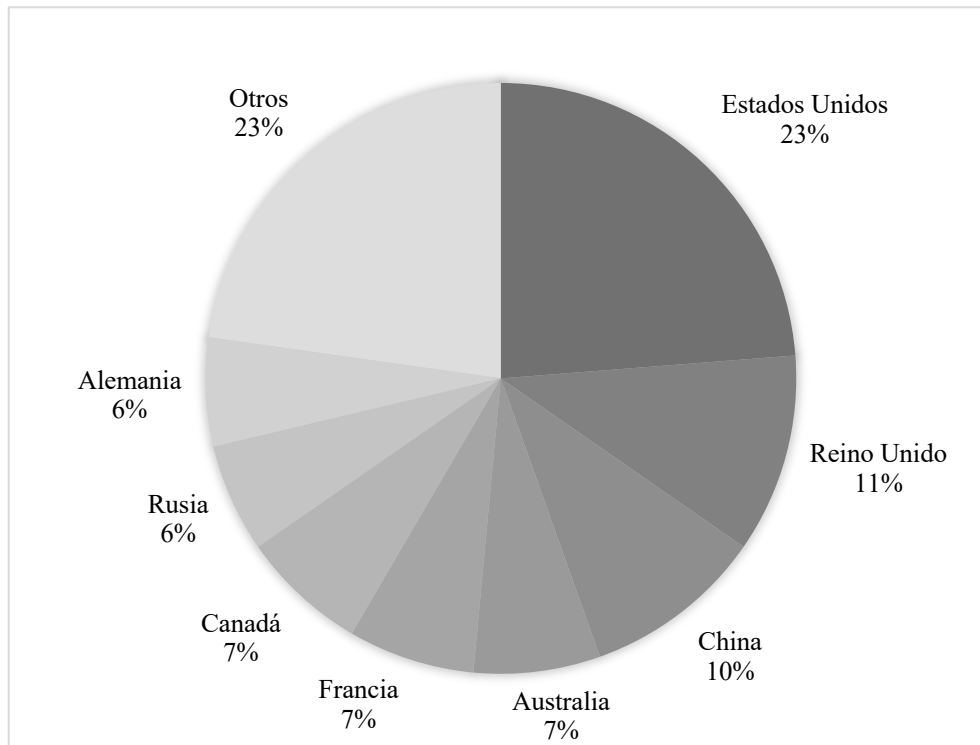
**Figura 1.2 Porcentaje de estudiantes internacionales por región**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística De la UNESCO (2018)

El mismo orden de ideas, es evidente que los mayores flujos de estudiantes se dirigen hacia los países desarrollados, como Estados Unidos y Reino Unido donde se encuentran las universidades con mejor calidad educativa y las ciudades con mejor calidad de vida, sin embargo, se observa que el impulso reciente de las universidades asiáticas ha atraído mayores números de estudiantes, posicionándose como la tercera región en el mundo de destino para los estudiantes extranjeros (UNESCO, 2014).

**Figura 1.3 Principales países receptores de estudiantes internacionales en 2017**



**Fuente: Elaboración propia con datos de Instituto de Educación Internacional (2017).**

Países que en un principio enviaban grandes números de estudiantes internacionales, han ahora desarrollado sus propias estrategias de internacionalización con el objetivo de atraer un mayor número de estudiantes internacionales. Un ejemplo son las estrategias de países como China que busca recibir 500,000 estudiantes internacionales para 2020 y Japón un total de 300,000 para el mismo año (Bhandari y Blumenthal, 2010).

Es importante señalar que el fenómeno de la movilidad estudiantil puede ser visto desde dos perspectivas distintas. Por un lado, los países expulsores de estudiantes, que en ocasiones visualizan la movilidad de estudiantes, como fuga de cerebros. Por otro lado, existen países que facilitan la llegada de estudiantes extranjeros por diversas razones, entre ellas el potencial de obtener el llamado *brain-gain*.

Es evidente que el número de estudiantes matriculados fuera de su país de origen irá en aumento y de acuerdo con el Instituto de Educación Internacional, un aspecto que está

moldeando estos flujos son las diversas iniciativas de los países para atraer talentos de diversas partes del mundo.

Otra tendencia que ha marcado el flujo de estudiantes en las últimas décadas es la preponderancia de la lengua inglesa en las instituciones receptoras. De acuerdo con el Instituto de Educación Internacional (2017), casi el 50 por ciento de los países que reciben a los estudiantes internacionales son de habla inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá y Nueva Zelanda), incluyendo a Estados Unidos que recibe a casi un cuarto del total de los estudiantes móviles (véase figura 1.2).

Por otro lado, algunos países visualizan la educación superior internacional como una estrategia para reclutar fuerza laboral altamente calificada. Canadá, Alemania y Japón son ejemplos de países que no solo han implementado políticas para aumentar la matrícula de estudiantes internacionales, sino también retenerlos en el mercado laboral (Instituto de Educación Internacional, 2018).

Por último, la movilidad estudiantil sigue moldeada en gran parte por flujos de Sur a Norte y por el predominio de los dos grandes líderes, Estados Unidos y Reino Unido, en donde la tradición de recibir y formar estudiantes extranjeros tiene más de un siglo. En contraste, es interesante observar que existen nuevos jugadores, no solo en el mundo desarrollado, que buscan aprovechar las ventajas económicas, políticas y culturales que ofrece el fenómeno de la movilidad global de estudiantes.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### La internacionalización de los sistemas de educación superior

##### 2.1 Conceptos y preceptos principales

Con el objetivo de comprender las estrategias que Estados Unidos y Alemania implementan, así como sus motivaciones, es importante describir ciertos conceptos y criterios principales.

En primer lugar, es importante señalar lo que se entiende por educación superior o terciaria. En este sentido, se alude a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) del Instituto de Estadística de la UNESCO, que hace referencia a la educación superior de los niveles 5 al 8, incluyendo; educación terciaria de ciclo corto, grado en educación terciaria o equivalente, nivel maestría, especialización o equivalente y nivel doctorado o equivalente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

**Tabla 2.1 Clasificación Internacional Normalizada de Educación correspondiente a la educación superior o terciaria**

Nivel CINE correspondiente a la educación terciaria		Descripción del programa
Nivel CINE 5	Educación Terciaria de Ciclo Corto	Destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Basados en componentes prácticos, orientados a ocupaciones específicas y preparan para el mercado laboral.
Nivel CINE 6	Educación Terciaria o nivel equivalente	Destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Esencialmente teóricos, pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales.

<p>Nivel CINE 7</p>	<p>Nivel de maestría, especialización o equivalente</p>	<p>Principal objetivo es impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones del nivel de doctorado. Se caracterizan por ser teóricos – si bien pueden incluir un componente práctico – y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales.</p>
<p>Nivel CINE 8</p>	<p>Nivel de doctorado o equivalente</p>	<p>Principal objetivo es conducir a un título de investigación avanzada. Dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2013).

Adicionalmente, para efectos de la presente investigación, al mencionar educación superior, se incluyen universidades, colegios, centros de investigación y otras instituciones que proveen educación postsecundaria y que normalmente involucran un elemento de investigación. Igualmente, los términos universidad e instituciones de educación superior serán utilizados como sinónimos a lo largo de la investigación.

El término sistema de educación superior en el presente trabajo hace referencia a la estructura y organización de la instituciones de educación superior de naturaleza privada o pública. Además, incluye una variedad de *stakeholders* como estudiantes, profesorado, instituciones gubernamentales, entre otros. Igualmente, envuelve una complejidad de actores directos e indirectos que participan en las actividades de financiamiento, evaluación de la calidad, acreditación, etc.

Según la Hughes (2008), aunque no todos los países están en la misma situación con respecto a los sistemas de educación superior, existen varias tendencias que han surgido en la educación universitaria. Éstas últimas son: la ampliación de los sistemas de educación universitaria, la diversificación del servicio, un alumnado más heterogéneo, nuevas medidas de financiamiento, creciente importancia a la rendición de cuentas, nuevas formas de gobernabilidad institucional y por último y no menos importante, interconexión, movilidad

y colaboración mundial. Esta última tendencia, incluye la interconexión entre instituciones y financiamiento que permite la movilidad de estudiantes alrededor del mundo.

Igualmente, la OCDE (citado por Hughes, 2008), indica que es vital que los países diseñen una estrategia nacional o un plan maestro para la internacionalización de la educación superior como parte de sus metas nacionales. Asegura que dicha estrategia debe adaptarse a los contextos nacionales y reconocer las limitaciones. Igualmente asegura que, aunque el nivel sectorial/nacional es importante, las actividades de internacionalización se practican a nivel institucional por lo que el papel de la política nacional radica más en crear las condiciones que permitan a las instituciones educativas convertirse en participantes proactivos de la internacionalización.

La internacionalización de la educación superior ha emergido como un tema relevante de discusión y acción en diversos países y regiones. Los gobiernos comienzan a reconocer que la educación superior juega un rol importante en su relación con otros países. Son las instituciones de educación superior que educan la fuerza de trabajo y producen las innovaciones que conducen el desarrollo económico y la competitividad (Lane, 2015).

### **2.1.1 Definiendo la internacionalización de la educación superior**

Proporcionar como tal un único concepto de internacionalización de la educación superior es complicado. A lo largo de la historia han existido y coexistido diferentes conceptos e interpretaciones de este fenómeno, asimismo con el paso del tiempo se han incluido actores y elementos que impactan de manera directa e indirecta en la internacionalización.

Del siglo XVII al XIX, más allá de cooperación internacional o internacionalización, existía un colonialismo académico que se denotaba en la exportación de modelos de educación superior. Antes de la Segunda Guerra Mundial y acto seguido, la internacionalización se interpretaba en actividades, proyectos y programas en su mayoría en Estados Unidos y de manera marginal en algunos países de Europa. En este periodo hablar de internacionalización era referirse al surgimiento de programas de becas para estudiantes y administrativos, programas institucionales de estudio en el extranjero, el desarrollo de

estudios internacionales, el entrenamiento en lenguas extranjeras, acuerdos científicos y culturales entre países y la creación de agencias nacionales (De Wit, 2002).

Durante la mayor parte de la Guerra Fría la internacionalización se reflejaba en ciertas actividades de las universidades, sin embargo, el concepto como tal no figuraba ni en escena nacional, ni internacional. La internacionalización no era un tema de importancia para las instituciones de educación superior y estaba restringido a acciones que se daban de manera no intencionada. De Wit (2002) señala que hasta el siglo XX, la dimensión de la internacionalización era incidental e individual y en su mayoría se veía reflejada en los flujos de estudiantes de sur a norte por razones económicas.

Knight (2005) aclara que la discusión sobre el concepto de internacionalización es relativamente reciente. A pesar de este concepto para otras áreas de estudio se utiliza desde más tiempo, es hasta la década de los ochenta cuando emerge en el sector educativo. Esta autora asevera que la definición de internacionalización era básicamente en términos de ciertas actividades específicas y que en un principio la educación internacional y la cooperación internacional eran términos similares.

Al igual que Knight, De Wit, visualiza que en la década de los ochenta la internacionalización tuvo grandes transformaciones y subraya que la competitividad en el mercado internacional es una de las principales razones por las que se convierte en un proceso estratégico en las instituciones de educación superior. Menciona que durante este periodo se desarrollan programas para la investigación y el desarrollo de la educación, la educación transnacional y aumenta la presencia de la internacionalización en las misiones, documentos políticos y planes estratégicos de las universidades e instituciones (De Wit, 2002).

En los noventas la discusión se centró en diferenciar educación internacional de educación transnacional, educación sin fronteras, educación transfronteriza y educación extraterritorial. Arum y Van de Water (1992) definen internacionalización como “las múltiples actividades, programas y servicios que descienden de los estudios internacionales, intercambios educacionales internacionales y cooperación técnica” (citado por Knight, 2005).

A pesar de ya incluir la dimensión internacional en el proceso de enseñanza y de manera general en los procesos administrativos de la institución, en los noventa se visualiza la internacionalización de la educación superior como un proceso en el que las instituciones de educación superior son los únicos actores. El boom de la globalización en la vida cotidiana aumentó las actividades internacionales de las universidades sin embargo éstas estaban limitadas a ciertos programas e individuos, sobre todo a las clases altas y a las elites académicas. Sin embargo, este crecimiento se dio principalmente en las universidades líderes, sobre todo de los países desarrollados Gacel-Ávila (2003a).

A inicios del siglo XXI la percepción de internacionalización de Soderqvist (2002, citado por Knight, 2005) muestra una evolución en la concepción de este fenómeno a nivel global, aclarando que la internacionalización es un cambio en los procesos de una institución de educación superior nacional a una institución de educación superior internacional, destacando la inclusión de una dimensión internacional en todos los aspectos de su dirección con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y para alcanzar las competencias deseadas.

Según Van der Wende, “la internacionalización representa todos aquellos esfuerzos comprendidos por las instituciones de educación superior para adaptarse a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales de la globalización” (citado por Gacel-Ávila, 2003a, p.17). Igualmente, Bruce Vázquez del Mercado (2009) determina que se entiende por internacionalización de la educación superior a una serie de estrategias, mecanismos y procedimientos que plantean las instituciones de educación superior para adaptarse a los nuevos retos de la sociedad global.

A su vez, Knight (2005) detalla que internacionalización “es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, en las funciones y en la expansión de la educación postsecundaria”. Esta última definición es concebida como la más neutral y objetiva al dar respuesta a un fenómeno universal con múltiples propósitos y en el que se ven inmersos diferentes actores con diversos niveles de acción (nacional, regional e institucional).

Gacel-Ávila (2003a) menciona que, para entender la internacionalización de la educación superior, ésta debe ser vista de tres formas; como una respuesta de las universidades a las demandas del contexto global, como un nuevo paradigma educativo para el siglo que despunta y como la institucionalización de la dimensión internacional en la cultura universitaria. Igualmente señala que, ante el nuevo marco global, los sistemas educativos están obligados a modificar su manera de enseñar, para que los contenidos educativos abarquen lo local y lo global.

Por otra parte, Elliot (1998) destaca el papel de los Estados como actores en este fenómeno al apuntar que la internacionalización debe ser un esfuerzo sistemático y sostenido por parte del gobierno para hacer a las instituciones de educación superior más responsables a los cambios de la globalización de la economía y la sociedad. Igualmente, Scott (1998) considera que la internacionalización de la educación superior además de considerar temas intelectuales debe ser considerada como un fenómeno administrativo, financiero y de logística.

Con base en las diferentes posturas de los teóricos antes estudiados se afirma que la internacionalización de la educación superior ha evolucionado en las últimas décadas para convertirse en una obligación de las instituciones y de los sistemas de educación superior que buscan el progreso. Asimismo, es importante reconocer el papel de la globalización como el principal impulsor de la internacionalización de la educación terciaria. Scott (1998) asegura que no podemos entender la segunda sin la primera y, que, si bien no todas las universidades son internacionales, todas están sujetas al mismo proceso de globalización.

La internacionalización de la educación superior está dividida, según la OCDE (2004), en dos componentes; internacionalización en casa y educación transfronteriza. La primera hace referencia a la inserción de la dimensión internacional e intercultural en el currículo, la enseñanza y la investigación, así como al desarrollo de habilidades internacionales e interculturales en los estudiantes sin que dejen su país de origen. Por otro lado, la educación transfronteriza alude a aquellas situaciones donde el académico, el estudiante, el programa, la institución o materiales de cursos atraviesan fronteras jurisdiccionales.

Existen tres tipos de educación transfronteriza, los cuales se pueden presentar en conjunto o de manera individual. El primero es el movimiento de personas ya sean estudiantes o académicos. El movimiento de estudiantes es la actividad transfronteriza más amplia y puede darse a través del intercambio de alumnos, el estudio de un grado en el extranjero o como parte de un acuerdo académico. Por su parte, el movimiento de académicos se puede realizar con fines de desarrollo profesional, de empleo en una universidad extranjera, para enseñar en un *branch campus* en el extranjero o como parte de un acuerdo académico.

El segundo tipo hace alusión a los programas de educación ya sea que crucen las fronteras como parte de un acuerdo académico o a través de *e-learning*. Algunos ejemplos de éstos son los programas de cursos en conjunto, la provisión de un curso a una institución extranjera o los programas de educación a distancia.

Por último, está la movilización transfronteriza de instituciones o proveedores, la cual puede darse a través de la instalación de un campus en el extranjero, la creación de un centro educativo en el exterior o por medio de la inversión extranjera en una institución o centro de educación terciaria nacional.

Uno de los componentes más importantes de la educación transfronteriza involucra la movilidad de estudiantes. Los alumnos cursando cursos en un país diferente al de origen y los proveedores internacionales conforman la educación transfronteriza y contribuyen al incremento de la internacionalización de la educación. La presencia de un proveedor en otro país puede ser en forma de *branch campuses* o *twinning* y en acuerdos de franquicia entre universidades de países en desarrollo y países industrializados, así como entre instituciones de países desarrollados. Las franquicias se dan cuando una institución imparte un curso o partes de un curso en una institución extranjera en donde es desarrollada y validada. Por ejemplo, universidades de Australia han creado acuerdos con países como Asia y África para motivar a los estudiantes de dichas regiones a continuar su educación en una institución australiana después de haber completado la primera parte de sus estudios universitarios en su país de origen. Por otro lado, la colaboración entre la Universidad de Cambridge y al Instituto

Tecnológico de Massachusetts es un ejemplo de la colaboración entre iguales (Varghese, 2006).

La dimensión de la internacionalización de la educación superior ha ganado mayor atención y reconocimiento y a la vez las instituciones tienden a utilizarla en la forma que mejor se ajuste a sus propósitos (De Wit 2002, citado por Hudzik, 2015a). No todas las instituciones o centros de investigación enfatizan o persiguen los mismos tipos de actividades asociadas con la internacionalización. Las instituciones mantienen cierta idiosincrasia en sus prioridades, misma que moldea el proceso y la dirección de la internacionalización (Hudzik, 2015a).

En este sentido, Hudzik (2015a) busca proponer un concepto aún más completo que enfatiza en que si bien la internacionalización es un compromiso de todos los involucrados en la educación superior, éste debe de verse reflejado y confirmado a través de la acción para incluir perspectivas internacionales en las misiones de enseñanza, investigación y difusión de la educación superior. A lo anterior el autor lo denomina; internacionalización comprehensiva.

Igualmente, la internacionalización comprehensiva refiere a la heterogeneidad de este proceso, reconociendo que existen diversos aspectos y dimensiones interrelacionadas. Entonces, la internacionalización comprehensiva reconoce que debe de existir una responsabilidad confirmada a través de acciones, pero igualmente, las instituciones de educación superior utilizan la dimensión internacional como se acomode mejor a sus propósitos y se centran en lo que es relevante de acuerdo con sus propias experiencias. El autor remarca que la internacionalización no solo es un fin de las instituciones de educación superior, sino que es un proceso en el que cada institución incursiona según sus particularidades (Hudzik, 2015a).

### **2.1.2 Críticas a la internacionalización**

La internacionalización beneficia enormemente a las universidades, no obstante, genera nuevas discusiones en el escenario de la educación superior, planteando diferentes retos y obstáculos. Entre los principales se encuentran: la comercialización de la educación superior,

el “elitismo” de los rankings internacionales, la homogeneización de los sistemas educativos y la fuga de cerebros.

### *Comercialización de la educación superior*

De acuerdo con Knight (2011, citado por Hudzik, 2015a), la internacionalización ha aumentado la importancia del marketing y comercialización de la educación superior, modificando en los países desarrollados, los modelos de ayuda y asistencia para estudiantes hacia la búsqueda de ingresos y de un modelo basado en costos, en donde muchos estudiantes no pueden acceder. Entonces, algunas universidades en la actualidad están más preocupadas por atraer estudiantes internacionales que paguen altas tasas de matrículas que en ofrecer programas de cooperación para estudiantes nacionales o/e internacionales que no cuentan con los recursos necesarios.

Asimismo, la cooperación que caracterizó a la internacionalización en un inicio está dando paso a una competencia por acaparar el “mercado educativo”, lo que hace más larga la brecha entre universidades (Hudzik, 2015a).

Por su parte, Albatch *et al* (2019), aseguran que, en el siglo XXI, la educación superior se ha convertido en una empresa competitiva. En diversos países, los estudiantes deben competir por escasos lugares en universidades y en todos los países, la admisión a las mejores universidades se ha vuelto más complicado. Igualmente, aseveran que las universidades hoy en día compiten dentro de sus fronteras nacionales con otras instituciones para acceder a financiamiento y fondos privados, así como también por tener mejor estatus y colocarse en los rankings. A pesar de que la competitividad siempre ha sido una fuerza que impulsa la academia en la búsqueda por la excelencia, ésta también puede contribuir al decline de ese sentimiento de comunidad académica y al actuar en contra de la misión y los valores tradicionales de las instituciones.

Por otra parte, Hudzik (2011), señala que otro posible riesgo es que el potencial económico se convierta en el principal motivo de la institución para internacionalizarse. Costos, ingresos, calidad y ganancias son aspectos inherentemente interconectados. Entonces, asegura que, en el esfuerzo por internacionalizar las instituciones de educación

superior, se deben de evaluar las motivaciones económicas y las prioridades y valores institucionales.

Uno de los retos más importantes de la educación superior es cómo lograr que las oportunidades internacionales estén disponibles para todos de manera equitativa. La realidad es que los estudiantes y académicos que se benefician de la mayoría de las nuevas oportunidades en el ambiente de la educación superior globalizada son normalmente los que tienen más recursos económicos o cuentan con privilegios sociales (Albatch et al., 2009). En este sentido, la internacionalización de la educación superior puede llegar a fortalecer las élites académicas previamente privilegiadas y a agudizar las diferencias entre académicos y estudiantes.

#### *Elitismo en los rankings internacionales*

Los rankings internacionales globales presionan a las instituciones para que sean conocidas a nivel internacional dando lugar a una concentración de un club de jugadores. La preocupación adicional es que las redes transnacionales se forman alrededor de estos clubs exclusivos de instituciones y no necesariamente con base en el criterio de maximizar la capacidad institucional y los programas de excelencia. Existe una crítica general que señala que las instituciones de educación superior se están moviendo de cooperación, partnership, intercambio y la construcción de capacidades mutuas, hacia la competencia, comercialización, interés propio y la construcción de estatus (Knight, 2011, citado por Hudzik, 2015a).

De acuerdo con Albatch *et al* (2009), las desigualdades entre los sistemas de educación superior han aumentado en las últimas décadas. En este sentido, el mundo académico ha estado conformado, desde siempre por centros y periferias. Las universidades más fuertes, en el sentido de investigación y reputación por excelencia, son vistas como centros, mientras que universidades en regiones subdesarrolladas como África y América Latina representan a la periferia, debido a su poca producción académica y su poca aparición en clasificaciones internacionales. Lo anterior ha generado un aumento de tensión en la dinámica del centro-periferia toda vez que los países desarrollados desean incluir sus universidades de clase mundial para que compitan con las universidades tradicionales del

centro. Igualmente, Albatch *et al* (2009), señalan que la riqueza de naciones y de las universidades juega un rol central en la calidad institucional, representando una desventaja significativa para los países en desarrollo y coloca a los sistemas académicos en el dilema de extender la matrícula o apoyar las universidades de investigación que se encuentran en el top nacional.

### *Homogeneización de los sistemas de educación superior*

La estandarización de los sistemas de educación superior y programas educativos representa para el proceso de internacionalización la posibilidad de tener un mayor alcance, debido a que esto facilita el reconocimiento de créditos y grados de estudio y a la vez la movilización de un mayor número de personas, programas y académicos. No obstante, la estandarización para muchos autores y críticos puede llevar a una homogeneización de la educación terciaria, afectando la identidad institucional y en ocasiones la nacional.

En este sentido, Albatch *et al* (2009), aseguran que el impacto de la globalización en la educación superior puede ser visto como un asalto a la cultura y autonomía nacional. Por su parte Hudzik (2015a) afirma que la emergencia de un sistema de educación superior global impactará en la homogenización y estandarización de las instituciones, aumentando las posibilidades de dejar fuera las necesidades y prioridades locales y nacionales. Igualmente, declara que la emergencia de los *branch campuses* en los países desarrollados y las operaciones de franquicia representan una nueva forma de colonialismo de mercado.

Hay que mencionar además que de acuerdo con Hudzik (2011), una de las principales preocupaciones de la emergencia de sistemas estándares alrededor de los sistemas de educación superior es el riesgo de que esto conlleve a una homogeneización global de la educación superior y esto se ve reforzado por la creciente relevancia en los resultados de los esquemas de los rankings globales. El experto aclara que los rankings establecen criterios limitados y comunes que las instituciones deben de seguir y estas clasificaciones han llevado al desarrollo de una unidad de cambio para poder estandarizar cursos y créditos en los diferentes sistemas. Asegura que uno de los principales riesgos es que sí la internacionalización es dirigida desde una perspectiva *top-down*, puede dejar de lado la misión y visión institucional, ocasionando que las instituciones homogeneicen en exceso sus

respuestas y perturbar la misión de la institución (Hudzik, 2011).

Igualmente, entre las principales preocupaciones de la Asociación Internacional de Universidades acerca del proceso de internacionalización se encuentra la prevalencia del idioma inglés, misma que al ser utilizada en exceso puede ocasionar una homogeneización cultural.

### *Fuga de cerebros*

Las economías basadas en el conocimiento y la importancia de éste para el bienestar y riqueza de las naciones han incrementado la necesidad de capital humano altamente calificado. Por otro lado, las bajas tasas de natalidad de los países desarrollados han aumentado la búsqueda de talentos fuera de las fronteras nacionales.

De acuerdo con Albatch *et al* (2009), el mercado laboral académico se ha globalizado, lo que significa que hoy en día existen miles de académicos que cruzan fronteras para realizar diversas actividades. No obstante, el flujo más grande es el sur-norte, beneficiando a los países desarrollados quienes aprovechan la influencia de académicos de diversos países. Igualmente, los bajos salarios y la dificultad para encontrar empleo o acceder a una educación superior de calidad en los países en desarrollo ha acrecentado este flujo de estudiantes y académicos.

Por su parte Gascón y Cepeda (2009), señalan que una de las principales amenazas de la internacionalización de la educación superior es la fuga de cerebros y para los países del sur este fenómeno es más que un riesgo, se trata de una pérdida que incrementa sus problemas económicos y sociales. En este sentido, la OCDE señala que la emigración de científicos e ingenieros tiene costos importantes para la productividad de los países de origen toda vez que merma los procesos de innovación.

La competencia a nivel global por la búsqueda de talento está moviendo la internacionalización de la educación superior fuera de la cooperación hacia la competencia para atraer a los mejores incluyendo alumnos, académicos concentrando el talento y los recursos en los países desarrollados.

Es claro que, si las tendencias actuales de globalización e internacionalización continúan, la distribución de la riqueza mundial y el talento permanecerá sesgado. La migración global de talentos hace posible que los países y las instituciones más desarrolladas, atraigan y retengan capital humano que también es necesario en otras partes. De acuerdo con Albatch (2004, citado por Albatch *et al*, 2009), el ochenta por ciento de los estudiantes de China e India que van al extranjero, no regresan inmediatamente después de haber obtenido su grado y el treinta por ciento de las personas altamente educadas de Ghana y Sierra Leona, viven fuera de su país.

Según Albatch *et al* (2009), la fuga de cerebros ha cambiado en el mundo subdesarrollado en cierta forma. Según estos autores, actualmente, los académicos que dejan sus países de origen siguen manteniendo contacto con su país y desde el exterior trabajan y colaboran con colegas de su país de procedencia. Empero, el comportamiento de la migración académica continúa siendo desventajoso para los países en desarrollo. Diversos países europeos, Canadá, Estados Unidos y Singapur son algunas de las naciones que tienen políticas específicas para atraer académicos e investigadores del extranjero.

El flujo de talentos sigue siendo dominante de sur a norte y de norte a norte, aunque, existe un incremento de estudiantes extranjeros que optan por estudiar en lugares como China, Singapur, Qatar y Abu Dhabi. Esta nueva tendencia de acuerdo con Albatch *et al* (2009), es una variación en el paradigma de la movilidad estudiantil internacional, no obstante, para Pawan Agarwal (2008), este incremento del flujo de estudiantes de sur a sur no es otra cosa que la emergencia de “centros” regionales. Un ejemplo de lo anterior es el caso de Sudáfrica que, en 2004, recibió 52, 579 estudiantes, de los cuales el 68 por ciento era procedente de la región del Sur de África (Albatch *et al* 2009).

Es necesario agregar que los riesgos que implica la internacionalización varían dependiendo la región del mundo, del sistema de educación superior o incluso de la institución misma. A su vez, investigaciones sugieren que la percepción de los riesgos asociados a la internacionalización es más alta en los países en desarrollo, así como que en diferentes regiones del mundo existe una preocupación por diferentes aspectos de este fenómeno. Por ejemplo, América Latina y el Caribe y el Medio Oriente han identificado que

la internacionalización acarrea una pérdida de la identidad cultural. Igualmente, los problemas asociados con el “elitismo” como un efecto de la internacionalización están más presentes en los países en desarrollo y de ingreso medio que en las economías desarrolladas (Knight, 2006, p. 66, citado por Albatch *et al*, 2009).

La realidad es que si bien, los flujos de migración académica han evolucionado beneficiando a países en desarrollo, las mayores ventajas de este fenómeno las aprovechan los países desarrollados al atraer migración altamente cualificada. Los académicos o estudiantes que emigran a los países desarrollados y permanecen ahí, no solamente reducen los problemas de capital humano calificado, sino que también disminuyen el costo de formación toda vez que estos estudiantes o académicos recibieron gran parte de su educación en el país de origen, subsidiados por sus gobiernos nacionales.

### **2.1.3 La movilidad estudiantil internacional**

Hasta este punto de la investigación se han abordado diferentes cifras de los flujos de estudiantes alrededor del mundo, así como tendencias y motivaciones principales. Sin embargo, resulta interesante señalar a detalle qué se entiende por un estudiante internacional según las percepciones de organizaciones internacionales, así como para los países que competen al presente trabajo; Estados Unidos y Alemania.

Para la UNESCO, un estudiante internacional es aquel que ha cruzado una frontera nacional con un propósito educativo y están matriculados fuera de su país de origen. Por su parte, la OCDE (2013) concuerda con la definición anterior, pero agrega el término de estudiante extranjero como todo aquel que cursa sus estudios en un país diferente al de su ciudadanía, por lo que los estudiantes internacionales son considerados un subgrupo de los estudiantes extranjeros.

Es importante destacar que se entiende por estudiantes internacionales en los países estudiados. En el caso de Alemania, los estudiantes internacionales están divididos en dos tipos, por un lado, se encuentran los estudiantes internacionales “móviles” (*Bildungsausländer*), que son aquellos que viajan a Alemania específicamente con la finalidad de estudiar. Por otro lado, están los estudiantes internacionales “no móviles”

(*Bildungsinländer*) que son aquellos estudiantes que realizaron la educación secundaria en Alemania y cuentan con residencia alemana, se incluye a los estudiantes que tienen una residencia permanente o de largo plazo, pero no cuentan con la ciudadanía alemana<sup>2</sup> (Verbik y Lasanowski, 2007). A pesar de que existen dos definiciones de los estudiantes internacionales, claramente establecidas, los reportes de las diferentes organizaciones nacionales e internacionales en ocasiones no hacen diferencia en las cifras reportadas.

En el caso de Estados Unidos, los estudiantes internacionales son aquellos que no son ciudadanos estadounidenses, inmigrantes o refugiados y que están inscritos en alguna de las instituciones de educación superior del país. Estos incluyen a los estudiantes que poseen visa F (de estudiante), visa H (trabajador o practicante temporal), visa J, (visita temporal de intercambio educativo) y visa M (practicante vocacional). Igualmente, las cifras nacionales de estudiantes internacionales excluyen a aquellos que tienen residencia de largo plazo o permanente (Verbik y Lasanowski, 2007).

Además de las diversas definiciones de estudiantes internacionales en la educación superior, es interesante conocer los tipos de movilidad que los estudiantes realizan alrededor del mundo, así como las diferencias que existen en la emisión de los créditos o del diploma del programa o actividad que se realiza.

En este orden de ideas, Knight (2012), realiza una descripción detallada de los tipos de experiencia de movilidad, clasificándolos en seis; programa de grado completo en un país extranjero, programas de estudio de corto plazo, programas de colaboración transfronteriza, investigación y trabajo de campo, prácticas profesionales y tours de estudio. De igual forma, menciona los diferentes modelos que existen de emisión de diploma o reconocimiento de créditos y las actividades que no son acreditadoras de los mismos.

---

<sup>2</sup> Para efectos de la presente investigación al hacer referencia a estudiantes internacionales, se hace mención a los estudiantes internacionales “móviles” (*Bildungsausländer*).

**Tabla 2.1 Clasificación de experiencias de movilidad internacional en el marco de la educación superior**

Tipo de experiencia de movilidad	Descripción	Quién emite el crédito o la diploma
1. Programa de grado completo en un país extranjero	Estudiantes que se mueven a un país extranjero para inscribirse y completar un grado en una institución. Usualmente llamados como estudiantes internacionales, extranjeros o con visa.	La institución de educación receptora en el país extranjero
2. Programa de estudio de corto plazo y como parte del programa educativo en la institución de su país	Estudiantes que, como parte de su programa en la institución nacional, cursan un semestre o un año en una institución en un país extranjero o en un branch campus de su institución nacional.	La institución del país de origen
3. Programas de colaboración transfronteriza entre dos o más instituciones o proveedores	Estudiantes registrados en un programa educativo que envuelve dos o mas instituciones o proveedores que trabajan en conjunto para ofrecer el grado. Ejemplos; programas de franquicia, de titulación conjunta de doble o múltiple titulación.	Existen diferentes modelos emisión de diploma. El grado puede ser emitido por todas las instituciones involucradas o por solo una dependiendo el acuerdo.
4. Investigación y trabajo de campo	Investigación o trabajo de campo en el extranjero como parte de un programa educativo en la institución nacional	Parte de los requisitos de la institución de origen
5. Prácticas o <i>interships</i>	Prácticas de carácter opcional u obligatorio en el extranjero como parte de un programa educativo en la institución nacional	Parte de los requisitos de la institución de origen
6. Tours de estudio o workshops	Tours de estudio, programas de verano, cursos de idiomas o culturales, conferencias o workshops obligatorios u opcionales. Parte de un programa o programa independiente de la institución nacional	Usualmente no se otorgan créditos

Fuente: Elaboración propia con datos de Knight (2012).

Los tipos de experiencia que viven los estudiantes extranjeros están moldeados por sus propios intereses o por el contexto individual. No obstante, existen países que de manera expresa y abierta promueven la movilidad de estudiantes, ya sea saliente o/y entrante. Esto último depende de los intereses nacionales y de las instituciones de educación superior. Por otro lado, se reconoce la participación de actores internacionales que fomentan e impulsan los diferentes tipos de movilidad mencionados anteriormente.

A pesar de analizar el flujo de estudiantes internacionales y de remarcar qué se entiende por estudiante internacional en los países estudiados, el presente trabajo examina los aspectos

que vuelven atractiva la recepción de estudiantes internacionales y cómo impactan dichos aspectos en las políticas nacionales e institucionales en Alemania y Estados Unidos.

## CAPÍTULO III

### MÉTODOS

#### Principales aspectos que moldean el flujo de estudiantes internacionales en Estados Unidos y Alemania

##### 3.1 Metodología comparativa en la educación

El presente trabajo hace uso de la metodología comparativa en la educación propuesta en los sesentas por el pedagogo alemán Franz Hilker. Ésta es utilizada para investigar de forma diacrónica, los flujos de movilidad estudiantil internacional en Estados Unidos y Alemania a través de cuatro variables que definen las motivaciones principales, en las últimas dos décadas.

El modelo de Hilker (1964), cuenta con cuatro etapas que son desarrolladas a lo largo del presente trabajo. En las primeras dos, descripción e interpretación, se realizó una revisión exhaustiva de las causas y factores que motivan las estrategias y programas de movilidad estudiantil internacional en los países antes mencionados. Consecuentemente, en las etapas siguientes, yuxtaposición y comparación, se enfrentan las semejanzas y diferencias para después confrontarlas y analizarlas.

**Tabla 3.1 Metodología comparativa en la educación y variables de análisis**

<b>1. Descripción</b>	<b>2. Interpretación</b>
-Contexto local de la internacionalización de la educación superior en Estados Unidos y Alemania.	-Principales motivaciones para las estrategias de movilidad estudiantil internacional en Estados Unidos y Alemania.
<b>3. Yuxtaposición</b>	<b>4. Comparación</b>
-Análisis de los indicadores de las motivaciones para estrategias de movilidad estudiantil internacional (tabla 3.2) en los países analizados. -Identificación de principales actores y nivel de acción	-Comparación de indicadores -Cotejo de los flujos de estudiantes por país y región, así como de las estrategias nacionales

Fuente: Elaboración propia

A través de esta metodología, el trabajo parte del supuesto que las estrategias y motivaciones para atraer estudiantes internacionales a los sistemas de educación superior tienen diversas diferencias en los dos países estudiados. No obstante, como lo plantea Hilker (1964), una de las características de este método es esperar un resultado de la investigación unificador, en el que no solo se presenten las diferencias, sino que también se conozcan las bases y estructuras comunes.

Entonces, el presente proyecto pretende comparar las motivaciones que impulsan a los países estudiados; Estados Unidos y Alemania a implementar estrategias y políticas para atraer estudiantes extranjeros a sus universidades y centros de investigación. Para lograrlo, se identificaron cuatro variables principales; el papel de la integración regional; la lógica de la educación como mercancía de exportación; los rankings y la competencia internacional; y los aspectos sociales y culturales.

Simultáneamente, las variables son analizadas mediante indicadores cuantitativos y/o análisis cualitativo. En este sentido, el presente capítulo, describe con detalle las variables mencionadas anteriormente, mismas que en los apartados posteriores serán utilizadas para analizar la situación de los sistemas de educación superior estadounidense y alemán, con respecto a las estrategias de movilidad estudiantil internacional.

**Tabla 3.2 Motivaciones que impactan en la implementación de políticas y estrategias para la atracción de estudiantes internacionales en el nivel superior**

	Variable	Indicadores
1	Integración regional	La integración de los sistemas de educación superior
		Conferencias y consorcios regionales que promueven la movilidad de estudiantes
		Acreditación y reconocimiento de créditos y títulos
		Facilidades migratorias
2	Educación como mercancía de exportación	Ganancias económicas
		Beneficios que se reconocen de la atracción de estudiantes internacionales en el discurso nacional
		Estrategias para atraer estudiantes específicos de alguna región o país
		Tasas de matriculación
		Facilidades para permanecer en el país al terminar los estudios
3	Rankings y competencia	Número de universidades en el ranking THES de 2013 a 2018

	internacional	Porcentaje de estudiantes extranjeros en las universidades dentro del ranking THES de 2016/2018
		Reconocimiento de la importancia de los rankings internacionales y proyección internacional en el discurso nacional
4	Aspectos históricos y culturales	Relación idioma - recepción de estudiantes internacionales
		Relación con las ex/colonias
		Relación geográfica y olas migratorias

Fuente: Elaboración propia

Además de analizar estas cuatro variables que corresponden a las motivaciones que impactan en los flujos de la movilidad de estudiantes, se analizan los principales *stakeholders* de cada país. En este sentido, se destacan los actores principales nacionales e internacionales en Estados Unidos y Alemania en el desarrollo de estrategias para atraer estudiantes internacionales.

Es importante señalar que al ser un análisis que incluye variables cualitativas, existen múltiples limitaciones, por lo que debe tenerse conciencia de la relatividad de los resultados de la metodología comparativa. Igualmente, al ser datos de carácter cualitativo y global resulta difícil establecer una relación de valores.

Otra de las limitaciones reconocidas del presente trabajo es la escasez de datos, así como su falta de homogeneidad. Si bien se ha realizado un buen trabajo estadístico por organizaciones como NAFSA, el DAAD, el Departamento de Educación de Estados Unidos, el Instituto de Estadística de la UNESCO y el Instituto para la Educación Internacional, la información sigue siendo imperfecta, parcial y no estandarizada. No todos utilizan las mismas referencias al hablar de estudiantes internacionales lo que se ve reflejado en la gran cantidad de cifras que no coinciden.

Por último, se descubrió una escasez de estudios comparativos educativos en el área de la internacionalización de la educación superior, sobre todo en los concerniente a las estrategias de movilidad estudiantil. Empero, se encontró una gran cantidad de trabajos enfocados a los estudios de regiones o áreas específicas.

### **3.1.1 El papel de la integración regional**

En el caso específico de la integración regional, se analizan los principales programas regionales que abarcan los países estudiados y que tienen como objetivo promover la movilidad estudiantil en la región. Así pues, se examina en cada país estudiado, si se otorgan facilidades migratorias a los estudiantes extranjeros y en qué casos aplican. Aunado a esto, dentro de la misma variable, se profundiza en los esfuerzos regionales que se han llevado a cabo en torno a la acreditación y reconocimiento de créditos y títulos, así como las conferencias y consorcios que promueven la movilidad de estudiantes.

En este sentido es importante señalar que la internacionalización de la educación terciaria es un tema que además de impactar a nivel global y nacional, ha sido incluido en las agendas de integración regional. Los países actualmente aprovechan sus relaciones comerciales y diplomáticas para implementar políticas y estrategias de nivel regional que afecten positivamente la internacionalización de la educación superior.

La globalización ha producido diferentes efectos en los países alrededor del mundo, uno de ellos es la interdependencia. Esta última es entendida como una relación política con dos características: primeramente, hace referencia a aquellas acciones políticas por un gobierno que inevitablemente tienen efecto en otros países, con o sin intención. Asimismo, alude a aquellas situaciones cuando un gobierno es incapaz de alcanzar sus objetivos políticos internos de manera unilateral, sin la cooperación de otros actores (Leyton-Brown, 1996).

Es en este contexto que las regiones han desarrollado programas y políticas que faciliten la circulación de servicios educativos, así como la movilización de estudiantes y académicos. Los procesos de internacionalización se desarrollan de distinta forma en todas las regiones, mientras algunas han aprovechado los acuerdos de integración para incluir temas como la libre circulación de servicios educativos, otras se han limitado a iniciativas de internacionalización muy débiles o con muy pocos resultados.

### **3.1.2 La educación como una mercancía de exportación**

La segunda variable examinada es la educación como una mercancía de exportación. Entonces, se consideran las ganancias económicas que reportan los países al recibir

estudiantes internacionales y los beneficios económicos que se reconocen de la atracción de estudiantes internacionales en el discurso nacional, así como las facilidades que se les proporcionan para permanecer en el país una vez concluidos los estudios. De igual forma, se observan las estrategias que los países estudiados implementan para atraer estudiantes regiones o países específicos. Por último, se observa cómo funciona el cobro de matrícula para los estudiantes internacionales, con el fin de observar si las tasas son más altas o iguales a las de los estudiantes nacionales.

Las universidades tradiciones se ven forzadas a competir por estudiantes y fondos de investigación. El Banco Mundial calcula que el gasto total global en educación superior es de alrededor de 300 billones de dólares al año o el 1 por ciento de la producción económica total en el mundo (“The brain business”, The Economist, 08 de septiembre de 2005).

La Universidad está experimentando nuevas formas de financiamiento, más notablemente a través de los cargos a estudiantes. Lo anterior debido a la inclusión de la educación en la lista de los servicios en las negociaciones del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), también conocido por sus siglas en inglés como GATS, resultado de las negociaciones de la Rondas de Uruguay en 1995, convierte oficialmente a la educación superior internacional en una industria.

Entonces, respaldada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y establecida en el GATS, la forma de suministro de los servicios se puede dar en cuatro modalidades dependiendo la movilidad del servicio o del consumidor. En el caso de la educación superior, los consumidores son en su mayoría los estudiantes y los que ofertan el servicio son las universidades a través de distintas modalidades (véase tabla 3.3). Es importante remarcar que cuando se habla de educación transfronteriza se incluyen todos los tipos de suministro.

**Tabla 3.3 Modalidades de los tipos de suministro de servicios según el GATS en el contexto de la educación superior**

<b>Tipo</b>	<b>Modalidad de Suministro según el GATS</b>	<b>Explicación</b>	<b>Ejemplos en la educación superior</b>
<b>I</b>	Suministro transfronterizo	El servicio viaja, el proveedor y el consumidor se mantienen en el país de origen respectivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación a distancia</li> <li>• <i>E-learning</i></li> <li>• Universidades virtuales</li> </ul>
<b>II</b>	Consumo en el extranjero	El consumidor viaja, el proveedor y el servicio se mantienen en el país de origen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes que van a otro país a estudiar</li> </ul>
<b>III</b>	Presencia comercial en el extranjero	Presencia comercial en el extranjero, cuando el proveedor y el servicio viajan, el consumidor se mantiene en el país de origen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Branch o campus satélites</li> <li>• Franquicias y <i>partnerships</i></li> <li>• Acuerdos con instituciones locales</li> </ul>
<b>IV</b>	Migración temporal de personas físicas	Incluye la migración temporal de personas físicas (se refiere a la inmigración de personal encargado de proporcionar el servicio en el país destinatario del servicio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores, académicos, investigadores trabajando en el extranjero</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información de Knight (2002).

Para efectos del presente trabajo, el suministro estudiado es el Tipo II, Consumo en el extranjero, que incluye a los estudiantes internacionales toda vez que éstos en su rol de consumidores, viajan para estudiar en una universidad extranjera que ofrece un servicio educativo dentro de sus fronteras nacionales.

Además de las ventajas que se obtienen de la exportación de servicios educativos a través de la recepción de estudiantes internacionales, desde los ochentas la educación superior internacional, se convirtió en un artefacto de política para atraer migración calificada, ganando dicha estrategia mayor importancia en los noventas (Ruby, 2009). En este sentido, las facilidades migratorias se convierten en un factor para atraer estudiantes internacionales, a los que la obtención de una visa de largo plazo o residencia permanente después de terminar sus estudios les otorga la promesa de mejorar las condiciones laborales, así como su calidad de vida. Entonces, la posibilidad de extender la estadía en un país

extranjero se convierte en un elemento importante para los estudiantes a lo hora de decidir donde cursar los estudios superiores.

Igualmente, Ruby (2009) asevera que no está claro cuando la educación superior internacional se convierte en una industria. No obstante, reconoce que desde 1954, el 1.2 por ciento de los estudiantes en universidades estadounidenses era internacional, dando un total de 34,000. Igualmente, señala como importante la década de los ochenta cuando el Reino Unido comienza a cobrar un cargo completo a los estudiantes internacionales y limita su acceso al sistema nacional de salud. Por otro lado, asegura que otro factor importante se dio en 1985 cuando Australia comienza a facilitar los requisitos para estudiantes en instituciones domésticas y a cobrar más a los estudiantes extranjeros. Lo cierto es que en la década de los noventa los países comenzaron a ver la educación superior como un bien de comercio en lugar de un producto de ayuda internacional, transformándose a si mismos de patrocinadores a vendedores. Y para el año 2004, el valor del mercado de la educación terciaria global fue estimado en \$30 billones dólares por la OCDE (citado por Ruby, 2009), mismo que ha crecido a la par del número de estudiantes internacionales en el mundo.

### **3.1.3 Los rankings y la competencia internacional**

Los rankings y la competencia internacional son la tercera variable del presente trabajo. Los rankings se han convertido en una nueva fuerza en la educación superior nacional, regional y global toda vez que tomadas seriamente por el público, las universidades, y a veces los gobiernos. Estas clasificaciones son criticadas, sin embargo, son tomadas en serio por el público, las universidades y, en ocasiones, los gobiernos. Las clasificaciones son utilizadas por individuos para comparar lugares para estudiar y cada vez más por los gobiernos para tomar decisiones de financiación. Además, son ampliamente utilizados, influyentes y no muestran signos de desaparición (Albatch *et al*, 2009).

El ranking utilizado para el presente apartado de la investigación es el Times Higher Education World University Ranking (THES) que es publicado por Times Higher Education Supplement. El THES fue publicado por primera vez en 2004 y evalúa cinco categorías a las que otorga diferente valor. Las cinco categorías son Docencia y ambiente de aprendizaje (30%), Investigación, volumen, ingresos y reputación (30%) grado de influencia de las citas

(32.5%), ingresos por innovación provenientes del sector productivo. (2.5%) y mezcla internacional de estudiantes y profesores 5% (López-Leyva, Alonso Bajo, y Bastidas Morales, 2011).

Con el fin de profundizar en esta variable, se investiga el número de universidades de los países estudiados dentro de los primeros doscientos lugares del ranking THES, de 2013 a 2018 y el porcentaje de estudiantes internacionales en las universidades que forman parte del mismo ranking de 2016 a 2018. Posteriormente, se estudia el reconocimiento de la importancia de los rankings internacionales en el discurso nacional de cada país analizado, así como las estrategias nacionales para mejorar la proyección internacional del sistema educativo superior.

### **3.1.4 Aspectos históricos y culturales**

La última variable analizada examina los aspectos históricos y culturales que impactan en los flujos de movilidad de estudiantes internacionales en los países estudiados. En tal sentido, a través de una revisión de las cifras publicadas por organismos internacionales como el Instituto de Estadística de la UNESCO, el Proyecto Atlas del Instituto para la Educación Internacional, los gobiernos nacionales y otras fuentes, se observa la correlación de los movimientos de los estudiantes internacionales y el idioma, localización geográfica, las olas migratorias y la relación con las excolonias.

La muestra establecida como parte de la investigación pretende abordar dos sistemas educativos diferentes que han marcado la estructura de las universidades actuales. Por un lado, el sistema alemán, pionero en la investigación desde el siglo XIX tiene las características del modelo europeo que fue fundamental para el desarrollo de Europa, sobre todo durante la Segunda Revolución Industrial y que a lo largo de la historia ha formado a los mejores poetas, filósofos, ingenieros, químicos y demás, exportando sus ideas al resto del mundo.

Por otro lado, el modelo educativo anglosajón, aun cuando comenzó su desarrollo siglos después del modelo europeo y comenzó imitando a este último, se convirtió en un ejemplo a replicar por universidades latinoamericanas y asiáticas. Actualmente, el modelo

anglosajón se ha transformado en el modelo educativo más exitoso en todo el mundo, lo que se ve reflejado en las adecuaciones que ha realizado la Unión Europea, como parte del Espacio Europeo de Educación Superior, para armonizar los sistemas educativos en lo referente a los grados establecidos por el modelo anglosajón; bachelor, máster y doctorado.

Estos dos sistemas educativos analizados se han mantenido en los principales países de destino de los estudiantes internacionales desde hace década motivados principalmente por la excelencia de las universidades y calidad de vida. No obstante, el presente trabajo más allá de investigar lo que impulsa a los estudiantes para elegir estos países como destino, muestra las principales motivaciones que llevan a los gobiernos y/o universidades de Alemania y Estados Unidos a implementar estrategias para atraer estudiantes internacionales. Específicamente, aquellos esfuerzos originados en el marco de la integración internacional, como una herramienta para obtener ganancias económicas, como un medio para mejorar la reputación y competitividad internacional y aquellas que son el resultado indirecto de diversas raíces históricas y culturales

## CAPÍTULO IV

### DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN

Los sistemas de educación superior y la movilidad de estudiantes

#### 4.1 El sistema de educación superior estadounidense y las políticas de movilidad estudiantil

##### 4.1.1 Sistema de educación superior

En 1949 el reporte del presidente Harry S. Truman, denominado *Educación superior para la democracia americana*, analizó el sistema educativo por primera vez. Éste marcó precedente, acerca de la importancia de los estudios superiores, indicando que, si bien no todos los jóvenes deberían tener un grado de *bachelor*, todos debían de tener algo de educación postsecundaria, como el diploma vocacional que otorgan los *Community Colleges*. Lo anterior, de acuerdo con Philo (2011), debido a la alta demanda de trabajadores con cierto nivel de entrenamiento postsecundario que requería el país para alcanzar la competitividad global.

En la actualidad, la educación superior sigue siendo un factor fundamental del desarrollo y crecimiento del país. A pesar de tomar prestada su estructura tanto del colegio británico, como de la universidad alemana dedicada a la investigación (Eckel y King, 2007), la educación superior estadounidense se ha convertido en un modelo imitado alrededor del mundo. La calidad de sus instituciones de educación superior destaca al país como líder en la temática, lo que se ve reflejado en los rankings internacionales, los premios nobel, las patentes, las publicaciones científicas y los descubrimientos e inventos en diversos ámbitos.

Al describir la educación superior, no se puede hablar de prácticas estándares debido a la diversidad y complejidad que la definen. No obstante, existen características generales que proporcionan una idea de su funcionamiento. En este sentido, el sistema educativo superior está dividido en tres tipos de instituciones; las universidades públicas, las universidades privadas sin ánimo de lucro, y las universidades privadas con ánimo de lucro. Las dos primeras tienen como objetivo primordial la oferta de un servicio, la enseñanza

superior, sin esperar a cambio la obtención de beneficios económicos. Sin embargo, las universidades con ánimo de lucro dependen de la venta directa de oferta de cursos y la comisión que las gobierna requiere la obtención de beneficios sobre las inversiones realizadas, como sucedería con cualquier otro tipo de empresa (Salaburu, 2003). A pesar de que las universidades públicas no dependen de las ganancias del cobro de matrícula, los costos anuales de matrícula son bastante altos, sobre todo en relación con los ingresos de las clases bajas.

La constitución otorga a los estados, todas las funciones de gobierno que no sean descritas como federales, incluyendo la educación. Entonces, cada uno de los 50 estados es responsable de los colegios y universidades públicas. No obstante, existen universidades públicas que cuentan con autonomía constitucional, como la Universidad de California y la Universidad de Michigan. De acuerdo con el Instituto de Educación Internacional (2018), en 2017 había 4512 instituciones de educación superior acreditadas entre públicas y privadas, las cuales, según Hudzik (2015a) tienen una diversidad de misiones, debido al sistema descentralizado de educación superior que permite que cada institución establezca sus prioridades. Por otro lado, en este mismo año el total de la matrícula fue de 19, 106, 178 según datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

En este mismo orden de ideas, los estados varían sustancialmente en la cantidad de control que ejercen sobre las instituciones públicas de educación superior dentro de sus jurisdicciones. Si bien la educación se financia principalmente a través de asignaciones estatales y locales y fondos privados (matrícula y fondos particulares), el gobierno federal proporciona ayuda para becas, respalda el extenso programa de préstamos estudiantiles, y es una fuente principal de fondos de investigación. Con tales fondos, el gobierno federal ejerce influencia en las políticas de educación superior a nivel estatal e institucional, pero no significa que ejerza un control directo. La influencia federal puede tener un curso punitivo, al retener fondos si no se cumplen los objetivos de la política general (por ejemplo, las prácticas no discriminatorias), pero rara vez lo hace (Hudzik, 2015a).

El gobierno federal, a través del Departamento de Educación y otros departamentos, actúa en cuestiones básicas, orientadas a proporcionar la ayuda necesaria para que la

educación sea más eficaz, y está menos orientada a regular y controlar la actividad académica. Igualmente, intenta alentar ciertos tipos de currículos y prácticas pedagógicas a través de "libros blancos" entre los que se incluye la estrategia de internacionalización. Sin embargo, ejerce una influencia más efectiva al hacer que los fondos de la subvención estén disponibles para fomentar la innovación, como ha sido el caso durante más de 60 años con el Título VI de la Ley de Educación de Defensa Nacional. Esta última financia estudios de idiomas y estudios regionales y de área global tanto de instrucción como de investigación. Entonces, el sistema tiende más a autorregularse que a obedecer una serie de disposiciones legales federales o estatales, y como empresas, las universidades están sujetas a la legislación federal (Hudzik, 2015a y Salaburu, 2003).

Por otro lado, el esquema organizativo de la educación superior en Estados Unidos es bastante sencillo. Una vez que el estudiante ha acabado los estudios primarios y secundarios, conocidos como K12, puede optar por un programa de *bachelor* con una duración de cuatro años o por un programa de diplomatura de dos años en un *Community College*. Una vez pasados esos dos años podrá incorporarse en un programa de *bachelor*, cuyo título podrá obtener en otro par de años. Es decir, las dos vías pueden converger. Por último, existe una tercera vía, en la que los estudiantes pueden obtener un certificado en una institución técnica (*Associate of Science*), después de dos años, pero esta opción no permite el paso al programa de *bachelor*.

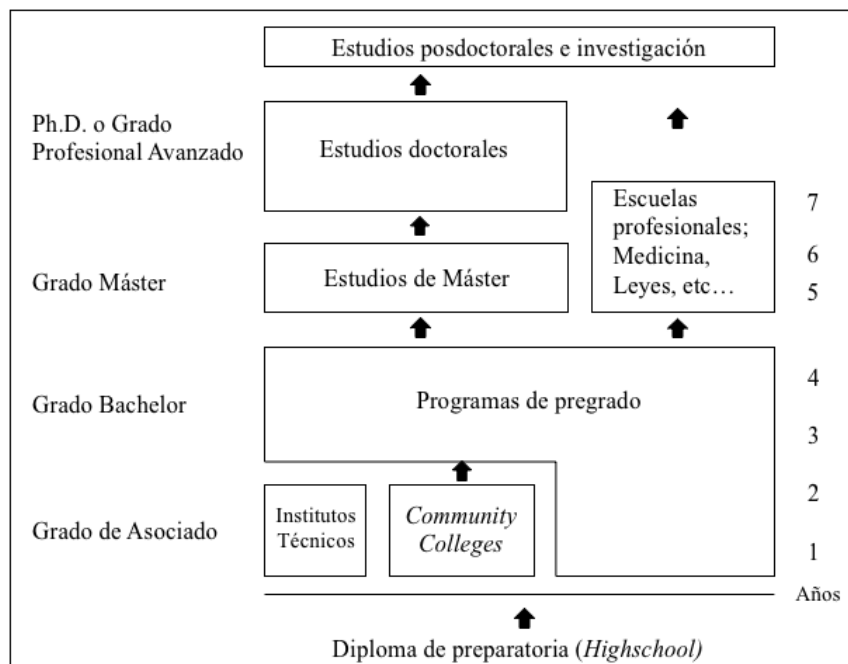
En este sentido, Salaburu (2003) asevera que, debido al crecimiento demográfico, las altas tasas de matrícula de las universidades y a los estrictos requisitos de ingreso de las universidades, los *Community Colleges* se convierten en una opción base para muchos estudiantes que después se pasan a otro programa superior. Después de obtenido el *bachelor*, el estudiante puede seguir en un programa de máster o matricularse en una escuela profesional de Medicina, Derecho, etc. Las dos opciones le pueden conducir a un programa de doctorado o a estudios posdoctorales.

Para obtener algún tipo de máster se requieren entre uno y tres años de estudio. Hay un tipo de Máster que se obtiene como una profundización de los estudios efectuados con anterioridad, orientado hacia la investigación (M.A., M.S). Un segundo tipo de Máster está

más orientado hacia la actividad profesional (M.Ed., M.B.A., M.F.A., M.M., M.S.W., M.P.A.), y existe un tercer tipo de Máster orientado también hacia la actividad profesional, pero que requiere la obtención previa de un grado profesional previo (por ejemplo, el Máster en Leyes, LL.M.) (Salaburu, 2003).

El grado de doctorado se puede obtener una vez cursado el bachelor o master, dependiendo la institución y dura entre tres y seis años de estudio e investigación. El doctorado se divide en dos categorías. Por un lado, se encuentra el doctorado tradicional, denominado Ph. D. y por otro lado existe también un doctorado orientado hacia la práctica profesional (Doctorado en Educación, Doctorado en Ciencias Empresariales, Doctorado en Artes Musicales, etc.). A diferencia del doctorado clásico, para la obtención de esta segunda versión del título no se requiere de un trabajo original de investigación, aunque los alumnos deben aprobar más cursos que en el doctorado tradicional y, en ocasiones, deben redactar varios proyectos independientes de investigación. Este tipo de doctorado se impuso en los años 60, coincidiendo con la masificación en las universidades y fue la vía que utilizaron muchas universidades para dotarse de profesorado de un modo rápido (Salaburu, 2003).

Figura 1.4 Estructura de la educación superior en Estados Unidos



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Educación de E.E. U.U.

En otro orden de ideas, no existe un plan de estudios nacional de educación superior prescrito por el gobierno, pero existen aspectos comunes en las prácticas en gran parte del sistema; ocho semestres de trabajo a tiempo completo para un título de licenciatura; típicamente de tres a cinco semestres para una maestría, algunos también requieren una tesis; los títulos de doctorado normalmente requieren un trabajo de curso avanzado (más de dos años), exámenes completos y una disertación; una cuarta parte de la mayoría del trabajo de grado de pregrado es en educación general. Las asociaciones disciplinarias nacionales y los organismos de acreditación de programas profesionales sirven para establecer de manera informal pero efectiva las expectativas para los cursos básicos y los planes de estudios en los diversos campos disciplinarios y profesionales. El principal mecanismo de control institucional de la calidad es a través de organismos regionales de acreditación (organizaciones no gubernamentales privadas sin fines de lucro) y, en general, existe una interferencia mínima del gobierno (Hudzik, 2015a).

El sistema de educación superior estadounidense tiene una variedad de enfoques que funcionan bajo lineamientos generales establecidos por el gobierno. A pesar de que las instituciones de educación superior reciben fondos del gobierno e indirectamente se ejerce cierta presión, la diversificación de fondos de éstas y el compromiso que adquieren con la comunidad, les da gran libertad de acción, misma que en muchas ocasiones les garantiza el éxito académico. En el caso de la internacionalización ocurre algo similar, no existe una guía por parte del gobierno para que las instituciones avancen en el proceso, no obstante, predominan actores que ejercen presión para la promoción de ésta.

#### **4.1.2 La internacionalización y la movilidad de estudiantes en Estados Unidos**

La Segunda Guerra Mundial benefició la base científica de la nación a través del desarrollo de industrias, incluyendo patentes y marcas que fueron confiscadas a Alemania y vendidas a los Estados Unidos. Adicionalmente, el gran flujo de científicos europeos que se refugiaron en el país y se convirtieron en ciudadanos, benefició enormemente el desarrollo del país.

Igualmente, en la posguerra el país continuó atrayendo talentos a través de oportunidades económicas, acceso a la educación y beneficios de impuestos. En los sesenta

se llevaron a cabo grandes inversiones en educación mejorando los ya altos estándares de calidad. Desde este periodo, una marca de la calidad del sistema educativo era el gran número de estudiantes internacionales en las aulas universitarias. El gobierno se concentró en atraer cada vez más personas a las aulas, convirtiendo a los profesionistas estadounidenses en parte de los más preparados del mundo (Porter, 2011).

Por otro lado, de acuerdo con Hudzik (2011a), es hasta la década de 1950 y principios de los 60 cuando se pone en duda el aislacionismo hacia el interior que había predominado a nivel nacional. Es decir, Estados Unidos estaba interesado en enseñar, pero no en aprender. El autor asegura que a raíz de la publicación del popular libro *Ugly American* en los cincuentas y el lanzamiento de Sputnik, los estadounidenses comenzaron a cuestionar la preeminencia de la nación.

La Ley de Educación de Defensa Nacional (NDEA), aprobada después del Sputnik, dio un gran impulso al desarrollo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). Esta Ley, incluía el Título VI, que enfatiza el desarrollo de los estudios de área y de idiomas. Igualmente, el programa Fulbright-Hayes, promulgado aproximadamente un año después, ofreció apoyo para la disertación y la investigación de docente en el extranjero, agregando una dimensión de movilidad a los programas del Título VI (Hudzik, 2011a).

El Título VI, dio un impulso al estudio del idioma, incluidos los idiomas que se enseñan menos comúnmente, y apoyó el trabajo de posgrado y el compromiso de los académicos en el extranjero. Esto, junto con las oportunidades de desarrollo internacional financiadas por entidades como USAID, comenzó a formar un cuadro de profesores con experiencia internacional y comprometidos en muchos campus. El desarrollo del proceso de internacionalización era incipiente, pero estaba en marcha. Aún así, se vio mayormente enfocado en los pocos que estaban interesados, en lugar de ser una parte integral de la educación y el aprendizaje para todos (Hudzik, 2011a).

Con base en lo antes planteado, se puede aseverar que desde los sesentas Estados Unidos ha buscado beneficiarse de la recepción de estudiantes internacionales. Por un lado, en el periodo de la Guerra Fría se recibían estudiantes europeos huyendo de las difíciles condiciones sociales, económicas y políticas y, por otro lado, la recepción de estudiantes

internacionales tanto de naciones desarrolladas, como subdesarrolladas se convirtió en un instrumento diplomático para expandir las ideas capitalistas y consolidar alianzas. La recepción de estudiantes internacionales ha caracterizado desde entonces al sistema de educación estadounidense.

Entonces, siguiendo a Gürüz (2011), es en la segunda mitad del siglo XX cuando Estados Unidos emergió como el principal receptor de estudiantes extranjeros en el mundo, impulsado por incrementar su área de influencia y el crecimiento americano de entender diferentes culturas. A pesar del incremento de la competencia por parte de otros países, se ha mantenido en este lugar con el paso del tiempo y es muy probable que permanezca como líder en los próximos años. No obstante, en este periodo la movilidad de estudiantes internacionales era una actividad que embonaba en la definición de cooperación internacional. Es hasta los ochentas cuando la internacionalización se convierte en un tema de política educativa y desde el inicio la movilidad de estudiantes opera como el principal pilar.

La internacionalización de las instituciones de educación superior de Estados Unidos está significativamente determinada por los atributos institucionales del sistema. Este último es grande, costoso, diverso, descentralizado política e institucionalmente, reconocido como de alta calidad, especialmente a nivel de posgrado, y bajo presión en relación con el costo. Cada uno de estos atributos es importante para comprender sus fortalezas, debilidades y características dominantes, así como las vías hacia la internacionalización (Hudzik, 2015a)

Igualmente, Gürüz (2011) señala que de los 5 principales países receptores de estudiantes (Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania y Australia), Estados Unidos es el único que nunca ha tenido una política coordinada de internacionalización de la educación superior, en particular en el reclutamiento de estudiantes al nivel federal o de los estados. Empero, asegura que este país es uno de los más exitosos en cuanto a la internacionalización gracias a las instituciones de educación superior por sí mismas, motivadas por diferentes objetivos.

La actividad más visible de la internacionalización en todo el mundo, incluyendo en Estados Unidos, es la movilidad estudiantil. Desde los setentas, Estados Unidos es el

principal país de destino de los estudiantes que desean cursar sus estudios superiores en el extranjero. Y aunque países europeos y algunas naciones emergentes asiáticas cada vez atraer más estudiantes internacionales, Estados Unidos debido a la calidad de sus instituciones y centros de educación superior y a la amplia variedad de programas educativos se ha mantenido en el liderazgo, sin importar las altas tasas de matrícula que cobran sus universidades a los estudiantes internacionales.

En apariencia existen puntos comunes en el proceso de internacionalización entre instituciones como; el amplio y creciente interés en la movilidad entrante y entrante, en la internacionalización del currículo en el campus y en la formación de colaboraciones y cooperación en investigación transfronteriza, no obstante, estos se desarrollan diferente en las instituciones. Por ejemplo, en el área de la movilidad, algunos enfatizan las experiencias a largo plazo, otras a corto plazo y otros en modelos activos de aprendizaje (por ejemplo, pasantías, servicio a la comunidad e investigación de campo). En la internacionalización de los currículos en el campus, algunas instituciones se enfocan en el componente de artes liberales de la licenciatura, otras en carreras especiales, y otras involucran carreras universitarias en toda la institución. En colaboraciones de investigación y formación de alianzas, algunos enfatizan acuerdos bilaterales, otros buscan construir y unirse a redes transfronterizas, y algunos buscan limitar el número de colaboraciones transfronterizas con el fin de construir unas asociaciones institucionales estratégicas amplias y profundas. Las instituciones difieren ampliamente en las prioridades de programación asignadas a las diversas regiones del mundo (Hudzik, 2015a).

En 2012, el Consejo Americano de Educación (ACE), publicó una encuesta que proporciona la imagen del progreso y los desafíos en la internacionalización de la educación superior estadounidense<sup>3</sup>. Hudzik (2015a) resume los hallazgos de la siguiente manera; (1)

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Hudzik (2015a), se deben tomar en cuenta dos advertencias al revisar los hallazgos de la encuesta: (a) Mientras que aproximadamente 3 700 instituciones fueron encuestadas, las tasas de respuesta de diferentes tipos de instituciones no fueron consistentes. El 60% de las instituciones doctorales respondieron, el 44% de las maestrías, el 27% de las licenciaturas y el 17% de las universidades comunitarias. Es probable que los retornos reflejen un muestreo excesivo de instituciones que están más involucradas internacionalmente y un submuestreo de aquellas que no

el 80% de las instituciones de doctorado, alrededor de dos tercios de las instituciones de licenciatura y maestría, y más de un tercio de las instituciones asociadas se refieren a la educación global o internacional en sus declaraciones de misión. (2) El 55% de las instituciones de doctorado más de un tercio de las maestrías, más de una cuarta parte de las licenciaturas y aproximadamente una quinta parte de las instituciones asociadas, tienen un plan institucional separado para abordar la internacionalización de toda la institución. (3) Más del 80% de las instituciones doctorales, comparado con el 70% de maestría, dos tercios de licenciatura y un tercio de las instituciones asociadas, dicen que la educación global o internacional (y / u otro aspecto de internacionalización) es una de las cinco principales prioridades de su institución. (4) El 80% de las instituciones de doctorado (aproximadamente el 70% de las licenciaturas y maestrías, y cerca de la mitad de las instituciones asociadas) informan haber especificado los resultados de aprendizaje internacionales o globales en su institución. (5) El 90% de las Instituciones de doctorado (el 77% de las maestrías, el 67% de las licenciaturas y el 40% de las instituciones asociadas) informan iniciativas institucionales activas para internacionalizar los planes de estudios de pregrado (Hudzik, 2015a).

Una característica principal de la internacionalización en el sistema de educación superior estadounidense es el efecto *bottom-up*. Es decir, son las instituciones las que impulsan por iniciativa propia las diferentes actividades de internacionalización. Existe una diversidad de misiones y preferencias institucionales, sin embargo, un distintivo común de la mayoría de las instituciones es el establecimiento de prioridades impulsadas por el mercado. El interés más reciente de muchas instituciones por reclutar activamente estudiantes internacionales, de acuerdo con Hudzik (2015a), está motivado por las posibilidades de generación de ingresos, pero también, en cierta medida, por el deseo de aumentar la diversidad cultural y de estudiantes en el aula y en el campus.

Las instituciones estadounidenses tienen una característica única en el mundo en términos de la cercanía que tienen con sus comunidades locales, lo que hace que los estudiantes internacionales provean a la comunidad conexiones con el mundo entero. En este

---

lo están. (b) La encuesta centró la atención en las misiones de educación institucional, y menos en las misiones de investigación y servicio.

mismo sentido, la internacionalización del área de la ciencia y la tecnología en la educación superior, particularmente la influencia de los estudiantes y académicos extranjeros paga dividendos a la comunidad. (Gürüz, 2011).

Además del gobierno y las instituciones, existen otros *stakeholders* involucrados en la promoción del proceso de internacionalización. Algunos de ellos son, el Consejo Americano de Educación Superior (ACE, por sus siglas en inglés; American Council on Education), NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA), Asociación de Colegios y Universidades Estatales (AASCU, por sus siglas en inglés, American Association of State Colleges and Universities), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Asociación del Estudio de Educación Superior (ASHE, por sus siglas en inglés, Association for the Study of Higher Education), entre otras.

Por otro lado, un punto importante de los beneficios de la internacionalización en Estados Unidos es la participación de extranjeros en la ciencia y la tecnología, mismos que en ocasiones llegaron a Estados Unidos para cursar estudios superiores y permanecieron en el país contribuyendo a las ventajas en la publicación de artículos científicos, en la recepción premios y en el registro de patentes. De acuerdo con Gürüz (2011), casi el 30 por ciento de todos los doctores actualmente dedicados a I + D nacieron en el extranjero. De los sesenta y cinco Premios Nobel en medicina y fisiología otorgados a los estadounidenses desde 1949, el cuarenta por ciento se destinaron a científicos nacidos en el extranjero; dieciocho de los cuarenta y cuatro ganadores del Premio Nobel de física fueron nacidos en el extranjero, al igual que trece de los treinta y siete ganadores en química. Igualmente, asegura que los científicos nacidos en el extranjero representan el 19.8 por ciento de la fuerza laboral de los Estados Unidos en ingeniería, el 11.7 por ciento en ciencias de la vida, el 17.1 por ciento en ciencias computacionales y matemáticas, el 15.8 por ciento en ciencias físicas y el 7.5 por ciento en ciencias sociales. A nivel de doctorado, señala que los científicos nacidos en el extranjero representan el 51.5 por ciento de la fuerza laboral en ingeniería civil, el 49.2 por ciento en ingeniería mecánica, el 47.2 por ciento en ingeniería eléctrica y el 40.8 por ciento en ingeniería química.

En tal sentido, una investigación realizada por Chellaraj *et al.* (2006, citado por Gürüz, 2011), estudió el impacto de los estudiantes internacionales e inmigrantes cualificados en las actividades de innovación en los Estados Unidos, encontrado que un incremento del 10 por ciento de estudiantes internacionales en el nivel de grado incrementa las aplicaciones de patentes en un 4.7 por ciento y los fondos para patentes en un 5.3 por ciento. De acuerdo con Gürüz (2011), Estados Unidos ha incrementado la magnitud de los beneficios de atraer estudiantes internacionales desde inicios de los noventas y actualmente esto es definido como un “nuevo colonialismo de la mente”.

Se puede concluir que las ventajas de la internacionalización de la educación superior, específicamente aquellas relacionadas con la recepción de estudiantes internacionales, van mucho más allá de la construcción de un ambiente multicultural en las universidades. Es decir, se obtienen grandes beneficios económicos a través del pago de matrícula, así como enormes efectos positivos de los estudiantes que permanecen en el país una vez terminados sus estudios y se convierten en migración altamente calificada o en parte del fenómeno llamado brain-gain.

### *Principales programas*

Desde las primeras décadas del siglo XX, las instituciones de educación superior estadounidenses comenzaron los principales programas de movilidad al extranjero, el primero fue establecido en la Universidad de Delaware en 1923, seguida por Smith en 1925 y Mount Holyoke en 1926 (Gürüz, 2011).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, surgieron nuevos programas de mayor alcance para promover las actividades de recepción de estudiantes y movilidad al extranjero. Entre los pioneros se encuentran el Programa Fullbright y el Título VI de la Ley de Defensa y Educación Nacional. Con el paso del tiempo, se han creado nuevos esquemas más específicos como el Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte, y el reciente programa Fuerza de 100,000 en las Américas. Igualmente, existen numerosas iniciativas de menor tamaño promovidos por diferentes asociaciones, no obstante, en el presente apartado se describen solamente algunos de los más importantes y de mayor dimensión.

En 1946 se creó el Programa Fulbright a raíz de un proyecto de ley firmado por el Congreso. Éste se convirtió en el programa insignia de intercambio educativo internacional patrocinado por el gobierno de los Estados Unidos. Desde sus inicios, ha fomentado las relaciones bilaterales en las que los ciudadanos y gobiernos de otros países trabajan con los Estados Unidos con el objetivo de establecer prioridades conjuntas y satisfacer las necesidades compartidas (Fulbright, página web, consultado el 15 de septiembre de 2017). A pesar de que el programa se creó en el periodo de la Guerra Fría y fue utilizado como instrumento diplomático para fortalecer alianzas con otros países, el propósito de establecer relaciones bilaterales y buscar beneficios mutuos sigue siendo parte esencial.

El programa Fulbright para estudiantes de Estados Unidos es el mayor programa de intercambio del país y ofrece oportunidades para que estudiantes y jóvenes profesionales lleven a cabo estudios de postgrado internacionales, investigación avanzada, enseñanza universitaria y enseñanza de escuelas primarias y secundarias en todo el mundo. El programa actualmente otorga aproximadamente 8,000 becas por año en todos los campos de estudio, y opera en más de 140 países en todo el mundo. Los alumnos beneficiados por el programa Fulbright en Estados Unidos forman una variedad de profesiones e incluyen embajadores, miembros del Congreso, jueces, directores de empresas, presidentes de universidades, periodistas, artistas, profesores y docentes. Más de 360,000 estudiantes de Estados Unidos y otros países han participado en el programa desde su fundación. El programa está financiado por la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de los Estados Unidos, los gobiernos de otros países y el sector privado. Es administrado por 51 Comisiones Fulbright binacionales alrededor del mundo, las embajadas estadounidenses y las organizaciones asociadas (Fulbright, página web, consultado el 15 de septiembre de 2017).

Otra iniciativa importante se desarrolló en 1958, con la aprobación del Título VI de la Ley de Defensa y Educación Nacional (NDEA), el cual ha asignado miles de millones de dólares en las últimas décadas para desarrollar la capacidad de educación superior de la nación en el aprendizaje de idiomas y en el área mundial y estudios regionales. La palabra "defensa" en la Ley refleja una predilección por parte de los legisladores por justificar los fondos para la internacionalización en materia de defensa nacional y seguridad. El Título VI

ha sido una fuente vital de apoyo político y financiero para la internacionalización, aunque se redujo en el ciclo 2010-2011 en casi un cuarenta por ciento (Hudzik, 2015a).

Otros programas importantes que promueven el flujo de estudiantes surgen en 1996, en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte; el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior de América del Norte (CONAHEC), y el Programa de Movilidad de América del Norte en la Educación Superior (PROMESAN).

El CONAHEC es una red sin fines de lucro que cuenta con la participación de más de 180 IES en Canadá, Estados Unidos y México, al igual que un grupo selecto de instituciones de otras partes del mundo. Su finalidad es buscar la cooperación y el entendimiento en la comunidad académica de la región a través del fomento de la colaboración entre IES de los tres países miembros

Por su parte, el PROMESAN, fortalecer la colaboración en educación superior, investigación y capacitación en la región por medio del intercambio estudiantil dentro de un contexto de desarrollo curricular multilateral. Pretende mejorar la calidad del capital humano de la región y promover la preparación de los estudiantes para el trabajo en América del Norte.

Posteriormente, en 2011 se estableció la iniciativa denominada “La Fuerza de 100,000 en las Américas” (100,000 Strong in the Americas), con el fin incrementar los intercambios estudiantiles en el hemisferio occidental. El propósito de este proyecto es alentar la prosperidad a lo ancho de la región por medio de un creciente intercambio de estudiantes internacionales. Igualmente pretende reforzar el y fortalecer aún más los lazos de pueblo a pueblo, lo que le permitirá al Departamento de Estado colaborar con los pueblos del hemisferio occidental para afrontar desafíos comunes, entre ellos la seguridad ciudadana, las oportunidades económicas, la inclusión social y la sostenibilidad del medio ambiente. (“La fuerza de 100,000 en las Américas”, Página oficial de la Embajada y Consulados de Estados Unidos en México, consultado el 03 de febrero de 2017).

Existen también programas que promueven proporcionan apoyo a estudiantes internacionales para que cursen uno dos semestres de su educación superior. Algunos

ejemplos son el *Community College Initiative Program* (CCI) y el *Global Undergraduate Exchange Program*. Ambos buscan tanto el desarrollo profesional del estudiante, como el enriquecimiento cultural (Departamento de Educación y Asuntos Culturales de Estados Unidos, sitio oficial, consultado el 06 de febrero de 2017).

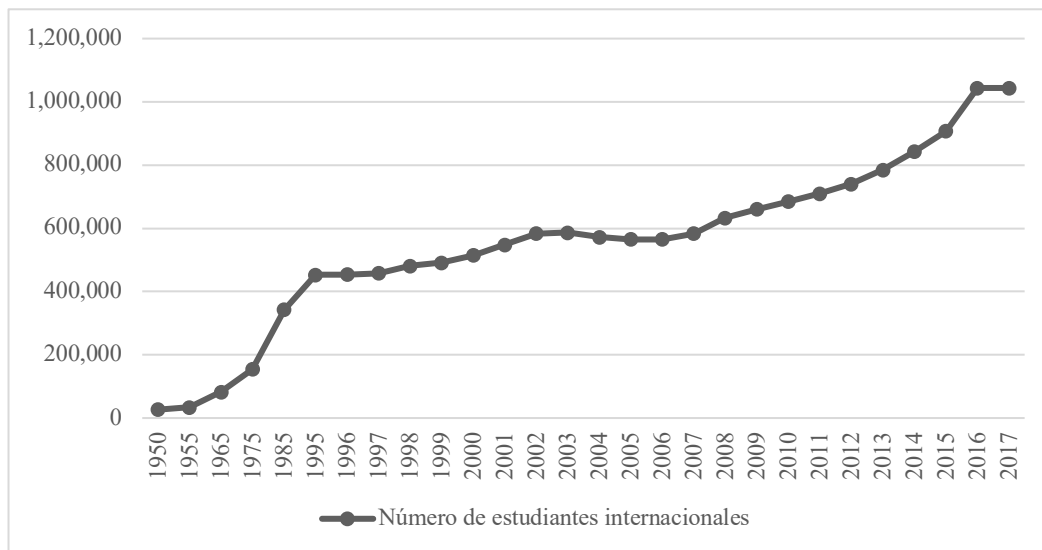
#### **4.1.3 La movilidad de estudiantes en números**

##### *Flujo de estudiantes internacionales*

Después de la Segunda Guerra Mundial, como ya se mencionó previamente, Estados Unidos se convierte en líder en la recepción de estudiantes internacionales y los datos reportados hasta el 2017, demuestran un incremento exponencial. De acuerdo con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017), el número de estudiantes extranjeros matriculados en las universidades estadounidenses aumentó de 25,464 en 1948 a 1,078,822 en 2016. Igualmente, si comparamos los datos en el periodo correspondiente al presente análisis, encontramos un crecimiento de 2007 al 2017 de cerca del 73%.

Según datos del Instituto para la Educación Internacional, a nivel nacional, en 2017, el número de estudiantes internacionales entrantes alcanzó 1,078,822, un 5% más que el año anterior, con el mayor crecimiento en los últimos diez años de los estudiantes provenientes de Asia. En 2017, los estudiantes de pregrado comprendían el 41% del total de estudiantes internacionales, 36% de estudiantes de posgrado y un 23% no especificado.

**Figura 4.2 Número de estudiantes internacionales matriculados en el sistema educativo superior de Estados Unidos**



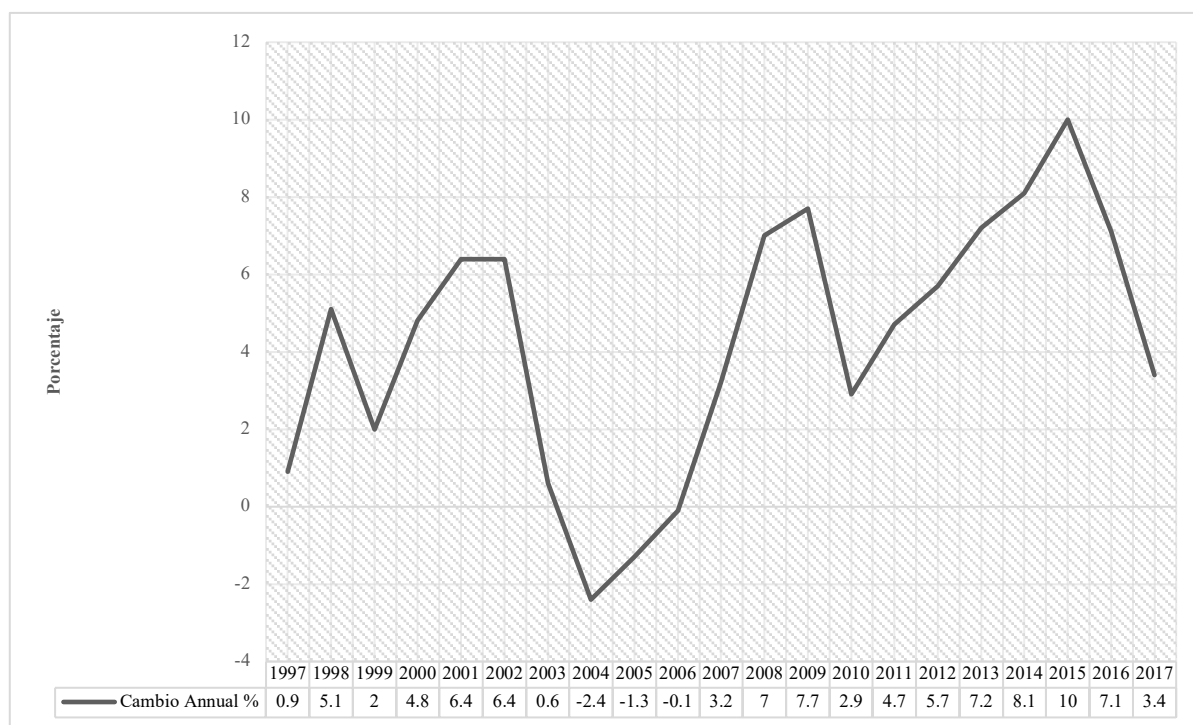
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017).

Con respecto a lo antes planteado, Hudzik (2015a) señala que el crecimiento de la recepción de estudiantes internacionales se debe en parte al aumento de la concienciación de la educación superior estadounidense sobre los beneficios intelectuales y de construcción de relaciones a largo plazo de admitir e integrar a los estudiantes internacionales en los entornos de vida y aprendizaje del campus, sin dejar el lado la generación de ingresos que también juega un papel importante.

Al analizar los datos de 1997 a 2017, encontramos que el crecimiento del flujo de estudiantes internacionales aun cuando no es constante y tiene altas y bajas, se mantiene persistente, a excepción del periodo 2004-2006. Se observa que después de los ataques terroristas del 11 de septiembre del 2001, los números presentaron un ligero decrecimiento. Lo anterior pudo ser ocasionado en parte por el endurecimiento de las políticas migratorias y/o la disminución del interés por parte de los estudiantes internacionales debido al miedo de nuevos ataques. Posteriormente en 2010, también se observa un decline del crecimiento, probablemente relacionado con la crisis económica de 2008. Por el contrario, en 2015, durante la presidencia de Barack Obama, fue el año que más creció el total de estudiantes internacionales, aumentando en 10%. Lo último se puede atribuir a los apoyos nacionales

para las iniciativas para atraer estudiantes internacionales como el *100k Strong Initiative* y el programa Fuerza 100,000. Por último, en 2017, el total creció solo 3.4 por ciento, lo que se puede atribuir a las diversas crisis políticas y económicas que se viven alrededor del mundo, así como el surgimiento de nuevos destinos en países emergentes y el desarrollo de universidades de clase mundial en países en desarrollo.

**Figura 4.3 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Estados Unidos representado en porcentaje de 1997 a 2017**

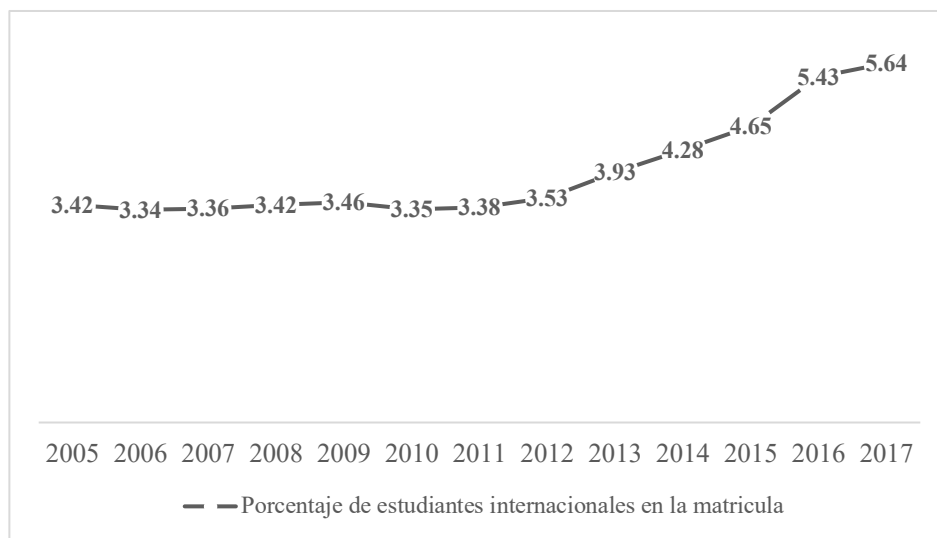


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017).

Estados Unidos es el líder en la recepción de estudiantes en el mundo, no obstante, cuando se analiza el porcentaje de la matrícula que representan los extranjeros, se observa que éste a pesar de aumentar cada año, es todavía muy bajo si lo comparamos con Australia (30%) y Reino Unido (27%). En Estados Unidos, el porcentaje de estudiantes internacionales en 2017 era de 5.4% y el crecimiento a pesar de ser constante, es lento (Instituto para la Educación Internacional, 2017). Lo anterior, más que mostrar una desventaja de Estados Unidos ante sus principales competidores en este mercado, muestra el potencial que tiene el país, debido

a la gran estructura del sistema educativo superior que en total alberga más de 20 millones de estudiantes.

**Figura 4.4 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de las IES estadounidenses de 2005 a 2017**

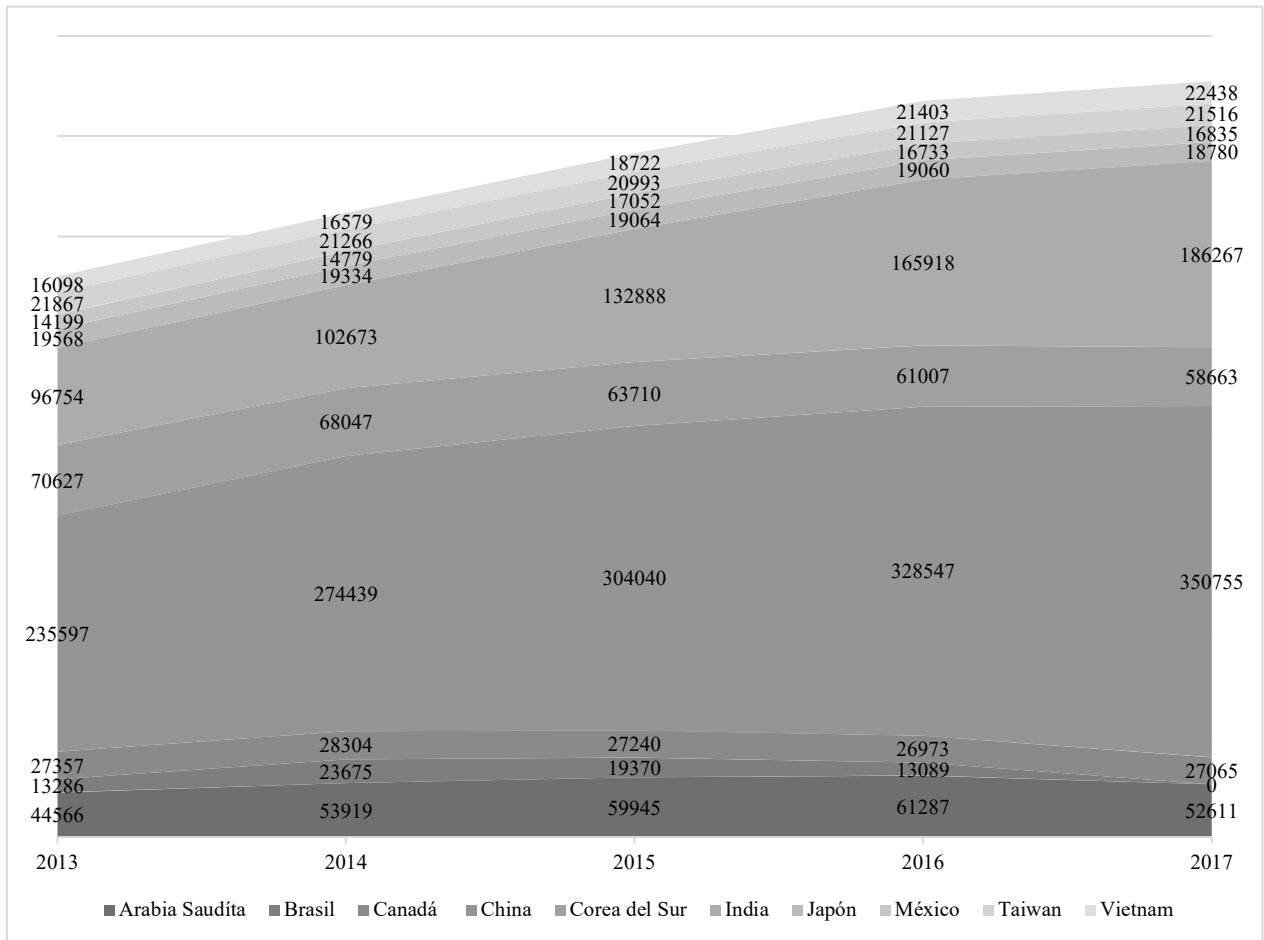


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

Además de analizar el número de estudiantes internacionales matriculados en las universidades estadounidenses, así como el porcentaje que éstos representan en la matrícula, es interesante examinar de dónde provienen los estudiantes extranjeros y cuáles han sido las tendencias en los últimos años. No obstante, la recopilación de datos sobre la movilidad estudiantil es relativamente reciente y estos datos solamente están disponibles de 2013-2017. A pesar de la limitante, se pueden explorar datos interesantes en el flujo de estudiantes en este periodo de tiempo.

Por ejemplo, de 2013 a 2017, los principales diez países que enviaron estudiantes a Estados Unidos para matricularse en la educación superior son; China, India, Arabia Saudita, Corea del Sur, Canadá, Vietnam, Taiwán, Brasil, Japón y México. Solo en 2013, Turquía reemplazó a Brasil. Estos diez países representaron durante cinco años el entre el 68 y 71 por ciento del flujo de estudiantes internacionales.

**Figura 4.5 Número de estudiantes internacionales en Estados Unidos por país de origen de 2013 a 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

La figura anterior muestra que los principales países de origen de los estudiantes son asiáticos, en su mayoría provenientes de China e India. Estos dos representaron en 2017 al 50 por ciento de los países de origen y son los únicos del gráfico, junto con Vietnam, que mantienen el crecimiento del total de estudiantes que envían a EUA cada año.

De acuerdo con Cabrera y Le Renard (2015), el 20 por ciento de los estudiantes internacionales provenientes de China, se encuentran en EUA y en 2012, existían 194,029 estudiantes chinos, mientras que el número de estudiantes estadounidenses en China, en este mismo periodo, fue de solo 14,596, sin importar que China es la segunda economía más grande y el mayor socio comercial de Estados Unidos.

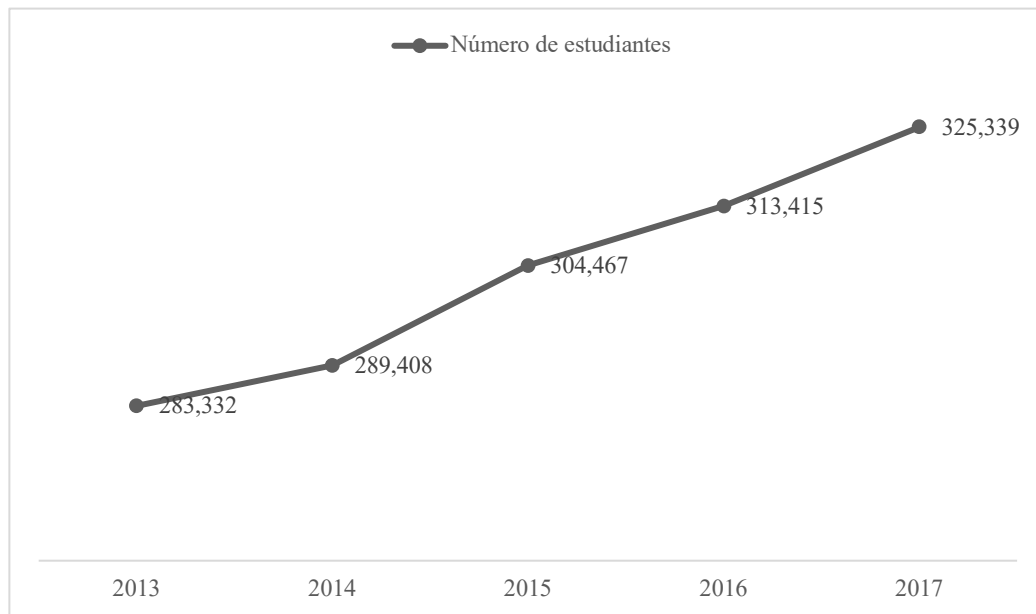
Otro punto importante que revela la figura es la poca movilidad que existe de los estudiantes provenientes de México hacia Estados Unidos, tomando en cuenta que son países vecinos y ambos forman parte de uno de los tratados de libre comercio más importantes del mundo. Igualmente, a pesar de que el tratado no incluye la libre movilidad de trabajadores o personas, se han realizado esfuerzos para el reconocimiento de ciertas cualificaciones, así como para desarrollar diversos programas de movilidad de estudiantes. No obstante, las enormes diferencias económicas y de los sistemas educativos han mermado los flujos estudiantiles.

Por último, se observa que por lo menos en el caso del flujo de estudiantes hacia Estados Unidos, el idioma no representa una barrera, toda vez que los países que más envían estudiantes, con excepción de Canadá y la India, hablan una lengua distinta al inglés. Por otro lado, se observa un acaparamiento de los países asiáticos en el flujo de estudiantes hacia Estados Unidos, lo que se explica por la consolidación de las conexiones entre las universidades asiáticas y las americanas, el énfasis en las campañas de las universidades por atraer estudiantes internacionales, enfocadas en China e India.

#### *Movilidad saliente*

En el caso de la movilidad saliente, los números son muy bajos. A pesar de que este tipo de actividad ha recibido atención institucional y un crecimiento en las últimas dos décadas, gran parte del incremento de los flujos de movilidad se da en los programas a corto plazo debido a los altos costos que enfrentan los estudiantes y como parte de aquellas carreras que incorporan experiencia académica en el extranjero. No son muchos los estudiantes que buscan obtener un título en el exterior.

**Figura 4.6 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad de Estados Unidos estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

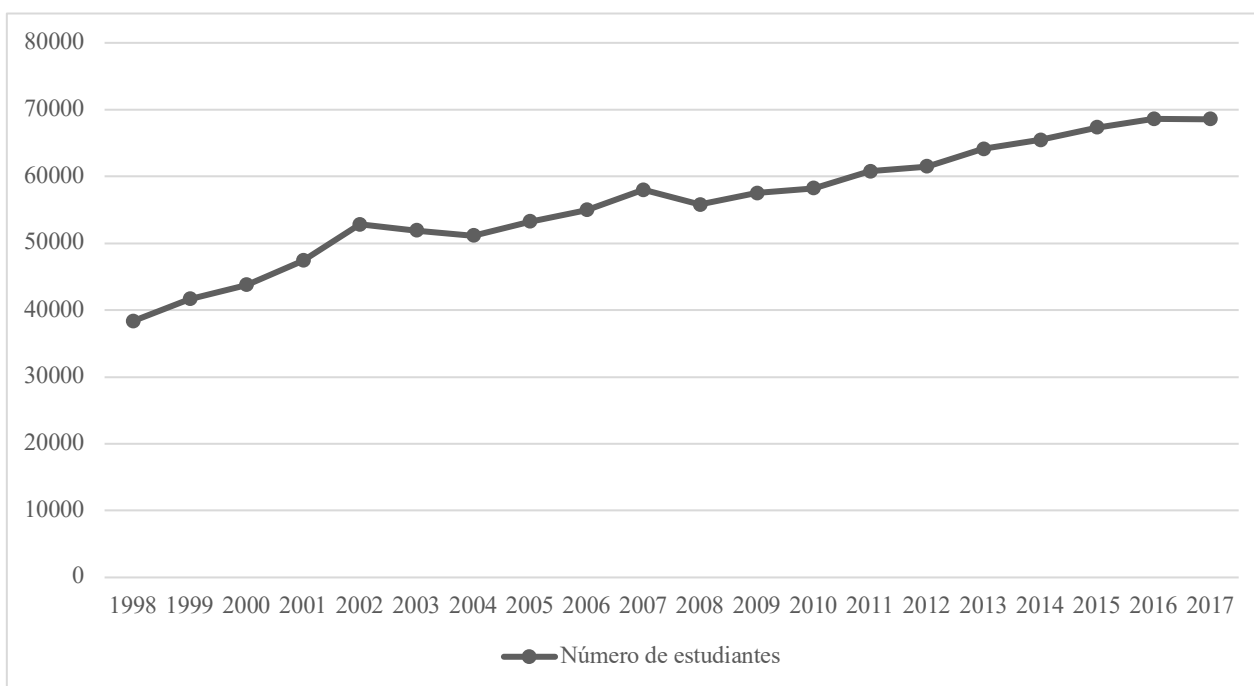
En 2011-2012, más de 280 000 estudiantes estudiaron en el extranjero, un aumento del 76% en una década. Pocos de estos estudiantes buscaban títulos en el extranjero. El crecimiento se redujo algo entre 2007-08 y 2011-12, y se supone que la recesión económica tuvo un efecto negativo. Mientras que la mayoría de los estudiantes que estudian en el extranjero continúan yendo a Europa y al Reino Unido, una proporción creciente estudia en otras regiones del mundo.

Los principales destinos de los estudiantes americanos son Reino Unido, Italia, España y Francia, reforzando la idea que ven el estudiar en el extranjero como una oportunidad de viajar. (Cabrera y Le Renard, 2015). Estudiar en el extranjero es costoso y muchas veces los estudiantes estadounidenses ya tienen una deuda por sus estudios universitarios. Necesidad de opciones de financiamiento.

Por otro lado, el número de estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma universitario es verdaderamente bajo y de 1998 (dato más reciente disponible) al 2017, solo ha aumentado de 38,358 a 68,580

estudiantes. Equivalentemente, si comparamos el año 2017, más de 325 mil estudiantes estudiante cursaron un semestre o ciclo escolar en el extranjero y solo un veinte por ciento de esa cifra estaba matriculado para obtener un diploma.

**Figura 4.7 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2018).

Las razones por las que los estadounidenses no desean cursar una licenciatura o estudios de posgrado en el extranjero pueden estar basadas en la alta calidad de los programas del país, así como la importancia de tener un título de una institución reconocida para obtener un buen empleo. En Estados Unidos, la institución que otorga el título universitario o de posgrado tiene un gran peso para el currículum personal, lo que se ve reflejado en las grandes deudas que los estudiantes adquieren para ingresar a instituciones reconocidas. Por otro lado, predominan aspectos culturales, como el aislacionismo estadounidense, que limitan las opciones a las universidades nacionales, mismas que son consideradas como superiores. Lo anterior legitimado por el gran número de universidades estadounidenses en los rankings globales de instituciones de educación superior.

Otro aspecto interesante es que a pesar de que el flujo de estudiantes internacionales a nivel global utiliza como idioma principal el inglés, esto no se ha convertido en una variable positiva significativa para que el país envíe más estudiantes al extranjero. Por el contrario, son por lo general estudiantes de habla no inglesa los que ingresan a las universidades estadounidenses para cursar estudios superiores.

Finalmente, la característica principal que moldea el flujo de estudiantes en Estados Unidos es la recepción de estudiantes extranjeros, por lo general de países asiáticos. A pesar de que el país en 2017, conto con un 5% de estudiantes internacionales matriculados en el sistema de educación superior, solo poco más de 38 mil cursaron estudios superiores en el exterior, comparado con la matrícula de más de 19 millones de estudiantes que caracterizaba al sistema en ese mismo año.

#### **4.1.4 Principales aspectos que impactan la movilidad estudiantil internacional**

El flujo de estudiantes internacionales en Estados Unidos, tanto los que salen, como los que entran al país, ha sido impulsado por una diversidad de factores de distinta índole. El presente apartado analiza cuatro variables principales que moldean en cierta medida las motivaciones para que los gobiernos, instituciones y/o estudiantes se movilen hacia o desde Estados Unidos con fines educativos. En el caso de la recepción de estudiantes internacionales, encontramos una motivación económica que se ve reflejada en los grandes beneficios monetarios que atrae dicho flujo. Igualmente, observamos una relación importante, aunque no determinante, en los estudiantes internacionales que provienen de los países miembros del TLCAN, gracias a las estructuras derivada de dicho acuerdo de regional.

Otro factor interesante es la importancia de los rankings internacionales de instituciones de educación superior, mismos que al ser una herramienta que evalúa la calidad, convierte sus aspectos revisados en exigencias para las universidades. Por último, se observan aspectos culturales y sociales que han influenciado el flujo de estudiantes internacionales, como las olas migratorias y la relación entre los estudiantes internacionales y el idioma oficial de su país de origen.

#### 4.1.4.1 El papel de la integración regional

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), firmado por México, Estados Unidos y Canadá, entró en vigor en 1994 con el fin de ampliar el mercado en Norteamérica por medio de la eliminación de barreras arancelarias y no arancelarias del comercio y la inversión en esta región. El TLCAN fue un acuerdo excepcional, por ser el primer tratado comercial firmado entre países con enormes asimetrías. Marúm Espinoza (1998) señala que es un hecho insólito que dos países desarrollados, se asociaran con un país en vías de desarrollo con grandes rezagos y diferencias económicas.

La competencia comercial ampliada por el TLCAN ha incrementado la competencia de empresas, individuos e instituciones en la región. La base de esta competencia la forman los recursos humanos altamente calificados, donde la formación universitaria y los servicios profesionales son esenciales. Marúm Espinoza (1998) afirma que la apertura comercial implica la competencia de los sistemas de educación superior de estos tres países.

##### *La integración de los sistemas de educación superior*

El TLCAN carece de un marco institucional que promueva la integración de la educación superior en América del Norte, sin embargo, existen esfuerzos regionales que han impactado la educación terciaria.

Anterior a la firma del acuerdo, cuando todavía los tres países estaban en periodo de negociaciones, se estableció la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior (FTDES) con la participación de representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la intención de contribuir en los futuros acuerdos en materia de educación superior entre los tres países.

La FTDES llevó a cabo una serie de reuniones con la participación de representantes de cada gobierno, así como líderes en temas de educación superior. Como resultado surgieron dos principales declaraciones con el fin de lograr una integración regional en esta temática, la Declaración Wingspread en 1992 y el Comunicado de Vancouver en 1993. La primera

establece los objetivos, acciones y principios para lograr una cooperación trilateral en temas de educación terciaria y la segunda hace énfasis en la implementación de iniciativas específicas. El Comunicado de Vancouver hizo un llamado a las instituciones educativas de los tres países con el fin de orientar la educación hacia una mejor preparación ante los nuevos desafíos del sector empleador.

La Declaración Wingspread y el Comunicado de Vancouver crearon gran expectativa para la creación de una agenda regional de educación superior. A raíz de estos esfuerzos se generaron una serie de iniciativas que han sido aprovechadas por organizaciones de institución superior, defensores de la internacionalización y actores institucionales que participan en actividades transfronterizas. Aun cuando las iniciativas han creado bases para una mayor interacción, las asimetrías en la región han limitado las posibilidades de consolidar una política trinacional (Sá y Gaviria, 2012).

A raíz del Comunicado de Vancouver surgieron seis proyectos que se han desarrollado en diferente medida en los últimos veinte años: (1) la Red de Educación a Distancia e Investigación de América del Norte, (2) mecanismos trilaterales para el reconocimiento de grados y acreditación profesional, (3) programas para la colaboración entre académicos y personal administrativo, (4) la red electrónica, (5) la promoción de estudios de Norteamérica y (6) el programa trilateral para la investigación y el entrenamiento profesional de estudiantes.

Estos seis proyectos se han desarrollado de manera desigual desde la firma del tratado. En el caso específico de la Red de Educación a Distancia e Investigación de América del Norte, no pasó de ser un anteproyecto, esto según Gacel-Ávila (2005), debido a las diferencias tecnológicas. La iniciativa para desarrollar mecanismos trilaterales de reconocimiento de créditos y certificación profesional ha avanzado muy poco a causa de las diferencias estructurales en la certificación profesional en los tres países.

La red electrónica de información ha prosperado, gracias al portal electrónico y el servicio de información que opera CONAHEC, el cual recibe muy poco apoyo financiero por parte de los tres gobiernos. Los proyectos de investigación y centros trilaterales en estudios de América del Norte fueron promovidos inicialmente por la Fundación William y Flora

Hewlett, de manera paralela la Secretaría de Relaciones Exteriores de México a través del Programa Interinstitucional de Estudios sobre la Región de América del Norte (PIERAN), coordinada por el Colegio de México (Gacel-Ávila, 2005).

En 1996 la FTDES se reunió en Guadalajara donde se reiteró la necesidad de lograr una agenda de educación superior norteamericana. La agenda de educación superior desde un principio careció de la atención tanto de las instituciones educativas, como del sector empresarial. A pesar de las limitantes en educación superior en el marco del TLCAN, gracias a estas reuniones de la FTDES, surgieron el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior de América del Norte (CONAHEC), y el Programa de Movilidad de América del Norte en la Educación Superior (PROMESAN). Estas dos iniciativas trilaterales han sido según Jaramillo y Knight (2005), los actores principales en la región a lo largo de los años, no obstante, el nivel de actividad de éstos ha sido más bajo de lo que se pensaba.

#### *Conferencias y consorcios regionales que promueven la movilidad de estudiantes*

El CONAHEC es una red sin fines de lucro que cuenta con la participación de más de 180 instituciones de educación superior en Canadá, Estados Unidos y México, al igual que un grupo selecto de instituciones de otras partes del mundo. Su finalidad es buscar la cooperación y el entendimiento en la comunidad académica de la región a través del fomento de la colaboración entre instituciones de educación superior de México, Estados Unidos y Canadá. Busca contribuir en el aumento de integración económica por medio del desarrollo de programas y oportunidades educativas con el fin de preparar profesionistas capaces de enfrentarse a retos globales y que contribuyan a la mejora de la región. CONAHEC asesora y acerca a instituciones interesadas en establecer o fortalecer programas de colaboración académica en América del Norte.

En la octava Conferencia de la Educación Superior en América del Norte, celebrada en 2002, el consorcio adoptó las Recomendaciones de Calgary como base de la agenda de educación terciaria en América del Norte. En términos generales estas recomendaciones proponen; establecer una Comisión Trilateral de América del Norte que promueva la colaboración de la educación superior en América del Norte, fortalecer y ampliar el PROMESAN, desarrollar un mecanismo que asegure la calidad de las universidades y el

reconocimiento de cursos y programas académicos, crear mecanismos de financiamiento para la apoyar la investigación en un marco de colaboración trinacional, lograr el fortalecimiento de la colaboración entre universidades y la iniciativa privada, reforzar la importancia del estudio de un segundo y tercer idioma, desarrollar un mecanismo para promover el reconocimiento de la certificación de conocimientos y habilidades de las profesiones como base para la movilidad profesional, revisar las nuevas regulaciones migratorias y determinar su impacto, desarrollar una propuesta para fortalecer los centros de estudios de América del Norte y concentrar mayores niveles de apoyo financiero para mejorar el centro electrónico de información y enlace.

Actualmente CONAHEC consolida su misión en cinco principales programas: Información en línea y oportunidades de enlace, Programa de Intercambio de Estudiantes, Conferencias Anuales de la Educación Superior en América del Norte, Programa Educamexus y Pacto Fronterizo.

Si bien CONAHEC es una organización que promueve una mayor integración educativa en América del Norte, está centrada en el fomento de la movilidad estudiantil y profesional, intercambio de información, y en asociaciones regionales (Sá & Gaviria, 2012). Una de sus iniciativas principales de esta índole es el Programa de Intercambio Estudiantil de CONAHEC, conocido como CONASEP por sus siglas en inglés (Conahec Student Exchange Program). El CONASEP promueve estancias de seis meses o un año en las instituciones miembros del CONAHEC y hasta 2017 se habían apoyado alrededor de 2,000 estudiantes (Consortio para la Colaboración de la Educación Superior de América del Norte [CONAHEC], 2017).

Por otro lado, PROMESAN es un programa que busca fortalecer la colaboración en educación superior, investigación y capacitación en la región por medio del intercambio estudiantil dentro de un contexto de desarrollo curricular multilateral. Pretende mejorar la calidad del capital humano de la región y promover la preparación de los estudiantes para el trabajo en América del Norte. El programa busca el reconocimiento y la transferencia de créditos entre las instituciones de educación superior de la región, el desarrollo de un currículo común, la adquisición del lenguaje y la introducción a las culturas de los tres países,

el desarrollo de prácticas profesionales u otras experiencias laborales, y una mayor cooperación e intercambio de personal académico entre las universidades.

CONAHEC y PROMESAN representan en su mayoría los esfuerzos que han realizado en materia de educación superior al TLCAN, empero, estos programas están limitados a temas que no fomentan un mayor nivel de integración de América del Norte en esta temática. Es decir, están reducidos a convocatorias, -que benefician a un número muy escaso de estudiantes- y no a promover un espacio libre de educación superior, donde el reconocimiento de créditos y grados sea de libre acceso para todos los estudiantes y académicos de la región. Los proyectos y redes que han sido fruto de estos dos programas están orientados básicamente en relaciones bilaterales, lo que limita la inclusión de una visión regional en la educación superior.

En realidad, no existe un compromiso regional para la promoción de una agenda trilateral en temas de educación superior. Lo que predomina es una relación bilateral de *facto* compuesta por Estados Unidos y Canadá (Sá & Gaviria, 2012). En su análisis estos dos autores identificaron 22 asociaciones formales bajo mandato regional, de las cuales solamente cuatro son de alcance trilateral.

Los principales retos para lograr un mayor impacto en la movilidad estudiantil regional en el marco de TLCAN son; las diferencias en temas centrales de educación superior (acreditación, reconocimiento de créditos, nociones de calidad); la escasez de recursos destinados a profundizar los niveles de integración en la región; las asimetrías educativas; el predominio de las relaciones bilaterales más que trilaterales en la región; la falta de interés de académicos e instituciones; las diferencias culturales, incluyendo la barrera lingüística; las regulaciones migratorias y las acciones limitadas de los programas regionales.

#### *Facilidades migratorias*

En el caso de los requisitos migratorios, no existe un acuerdo general que aplique a los socios comerciales (México y Canadá) miembros de TLCAN. Además, los requisitos para estudiantes mexicanos y canadienses son distintos. Mientras que los estudiantes canadienses solo necesitan contar con ciertos requerimientos y formularios al entrar a Estados Unidos, los

estudiantes mexicanos necesitan aplicar para una visa de no inmigrante en un consulado estadounidense, como la mayoría de los estudiantes internacionales que entran a Estados Unidos.

En cuanto a los requisitos de los estudiantes canadienses, es necesario que obtengan el formulario I-20, cuenten con una carta de aceptación de la universidad de destino, que se registren en el sistema de rastreo de estudiantes internacionales (SEVIS, por sus siglas en inglés)<sup>4</sup> y pruebas de que tiene la capacidad de pagar los costos de matrícula y vivienda en Estados Unidos. Estos últimos requisitos debe portarlos el estudiante al entrar a Estados Unidos (Embajada de Estados Unidos en Canadá, s.f.)

Por otro lado, los mexicanos que estudian en Estados Unidos deben de aplicar a una visa de tipo F para estudios académicos o visa de tipo M para estudios vocacionales o no académicos. Para obtener una visa, el estudiante debe de estar aceptado en la universidad de destino, completar el formato I-20, el formato de aplicación DS-160, el formato para el registro en el sistema de rastreo de estudiantes internacionales, contar con el recibo del pago de los costos de aplicación en la universidad de destino y contar con pruebas de los recursos económicos necesarios para pagar los costos de un año de matrícula y de vivienda. Lo anterior debido a que este proceso de visado se renueva cada 12 meses (Embajada de Estados Unidos en México, s.f.).

El único trámite que se aplica de manera general tanto a mexicanos, como canadienses es la visa otorgada (F-3 y M-3) a personas que permanecen residiendo en la frontera de México o Canadá y estudian de tiempo completo o parcial en alguna universidad estadounidense que se encuentre en una distancia máxima de 75 millas del límite fronterizo. Este trámite surge en 2003, después del atentado de las Torres Gemelas, y con el fin de tener

---

<sup>4</sup> En 2003, después del atentado del 09/11, el Departamento de Seguridad de EE.UU. implementó el Sistema de información para estudiantes y visitantes de intercambio (SEVIS) con el fin de recolectar, mantener, y manejar la información sobre todos los estudiantes extranjeros y los visitantes de intercambio durante su estadía en los Estados Unidos. El programa rastrea y monitorea escuelas y programas, estudiantes, visitantes de intercambio, y sus dependientes a lo largo de la duración de la participación aprobada en el sistema educativo de los Estados Unidos. SEVIS requiere que todas las escuelas y las instituciones académicas relacionadas presenten y actualicen periódicamente la información del estudiante electrónicamente en una base de datos central a la que el Gobierno pueda acceder.

registro de los estudiantes que viajan diario desde la frontera a estudiar en Estado Unidos. Este tipo de trámite solo se otorga a estudiantes que permanecen viviendo en su país de origen, no les permite trabajar en los campus donde estudian, se renueva cada seis meses y no pueden derivar de este tipo de visas otras visas para el cónyuge e hijos.

#### *Acreditación y reconocimiento de créditos y títulos*

Las diferencias en los niveles de educación superior en América del Norte y las disparidades en la calidad educativa han hecho imposible un espacio abierto de reconocimiento de créditos y grados. A veinte años del tratado, México tiene grandes desafíos si pretende competir con los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá, los cuales además de estar consolidados, tienen universidades reconocidas mundialmente.

A pesar de que PROMESAN ha creado un precedente para la colaboración en el desarrollo de los planes de estudio, el reconocimiento de créditos y la reciprocidad de matrícula dentro de la región, éste opera sin un marco de coordinación trilateral y tiene como principales barreras; las asimetrías regionales y los temas de seguridad (Sá & Gaviria, 2012). A pesar los esfuerzos, no se vislumbra en el corto plazo un marco formal que reconozca de manera automática la transferencia de créditos y el reconocimiento de diplomas de otros países miembros de la región, -sobre todo aquellos provenientes de México-, debido a las grandes diferencias que existen en cuanto a los sistemas educativos.

Por otro lado, en cuanto a la acreditación de los programas universitarios, se observan grandes diferencias entre los sistemas educativos, sobre todo con México. Mientras en Estados Unidos y Canadá, la acreditación se realiza desde el siglo XIX, en México comenzó en 1970 y a pesar de los avances en esta materia, todavía hay un camino grande por recorrer para generalizar la acreditación de los programas de las instituciones de educación superior. Para lograr un espacio de educación superior en América del Norte, donde se dé el reconocimiento de créditos y estudios, son necesarios sólidos sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos comparables entre y esto está muy lejos de ocurrir (Rubio Oca, 2007; Marúm Espinoza, 1998).

Para concluir con este apartado, se observa que, durante la primera década del TLCAN, diversos académicos se dedicaron a analizar el impacto del acuerdo en la educación superior mexicana, sin embargo, de acuerdo con Sá y Gaviria (2012), la atención académica a esta temática se evaneció desde la década de 2000. De igual forma, en el transcurso de la primera década posterior a la firma del tratado, las autoridades y grupos de especialistas llevaron a cabo las reuniones más importantes registradas en materia de educación superior y se establecieron los actores más importantes como CONAHEC y PROMESAN. Los escasos logros que se han logrado de alcance regional están en su mayoría limitados a la movilidad de un número reducido de estudiantes y no hay evidencia de acciones de carácter regional que pretendan profundizar en la integración de la educación superior.

#### **4.1.4.2 La educación como una mercancía de exportación**

En el caso de Estados Unidos, las ventajas económicas que representan los estudiantes internacionales son evidentes tanto en el caso de los beneficios monetarios, como en los trabajos apoyados por la llegada y/o permanencia de los estudiantes. La educación superior, se ha convertido para Estados Unidos en una mercancía que se comercializa internacionalmente. Esto significa que no sólo se exportan programas educativos y/o universidades a otros países, sino que también se ofrece esta mercancía a extranjeros en el sistema de educación estadounidense.

##### *Ganancias económicas*

Los datos acerca de las ganancias económicas de los estudiantes internacionales están al alcance de la sociedad en general a través de NAFSA y del Instituto de Educación Internacional. Igualmente, estos organismos reportan los beneficios económicos específicamente en cada uno de los cincuenta estados estadounidenses, evidenciando que los estados con mayores ganancias son los que cuentan con los sistemas educativos más grandes como; California, Nueva York, Massachusetts, Texas y Pensilvania.

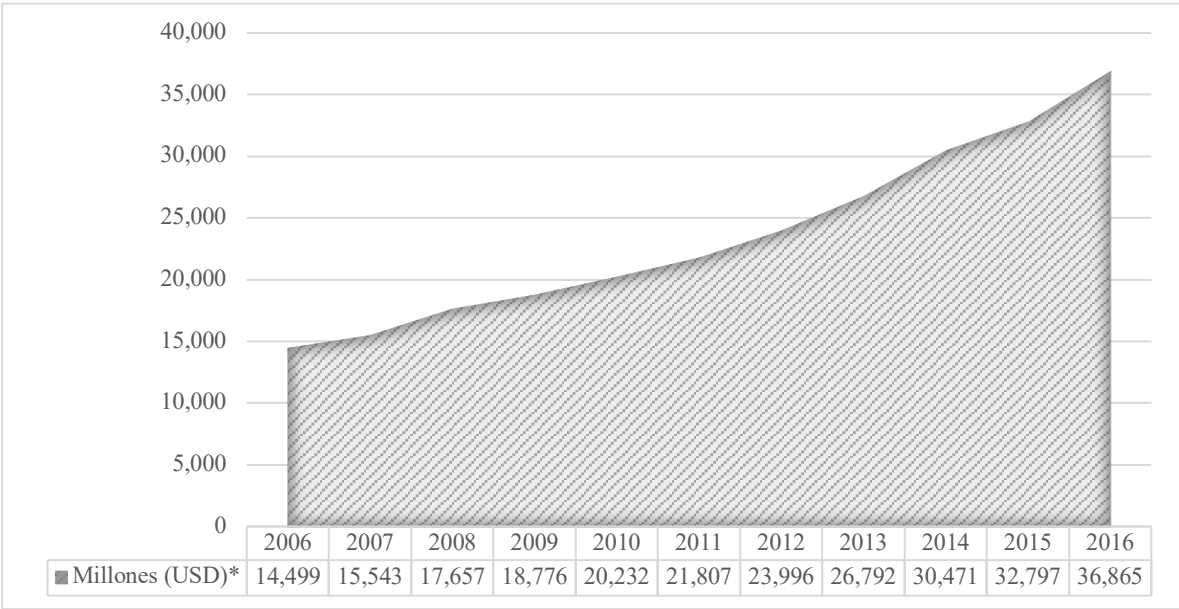
El análisis más reciente de NAFSA reveló que durante el ciclo académico 2016-2017, los 1,043,839 estudiantes extranjeros que cursaban educación superior en Estados Unidos

contribuyeron con 36,9 mil millones de dólares y apoyaron más de 450,000 empleos en la economía nacional (NAFSA; Asociación de Educadores Internacionales, s.f.).

Al medir las contribuciones netas a la economía estadounidense por parte de los estudiantes extranjeros, NAFSA toma en cuenta el total de las contribuciones por matrícula y cargos universitarios, gastos generales de vida y los gastos de vida de los dependientes económicos de los estudiantes (como pareja e hijos), igualmente resta el 28.7% de apoyo gubernamental.

Al indagar las contribuciones de los estudiantes internacionales en la economía estadounidense, vemos que en 10 años éstas crecieron en más de un 150 por ciento, pasando de 14,499, 000 USD en el ciclo escolar 2006-2007 a 36,865,000 USD en el ciclo 2016-2017. Igualmente, el crecimiento de las contribuciones a lo largo de este periodo ha sido constante, alcanzando el mayor aumento en 2016 (véase figura 4.7).

**Figura 4.8 Contribuciones a la economía de los estudiantes extranjeros de 2006 a 2016 en millones de dólares estadounidenses**

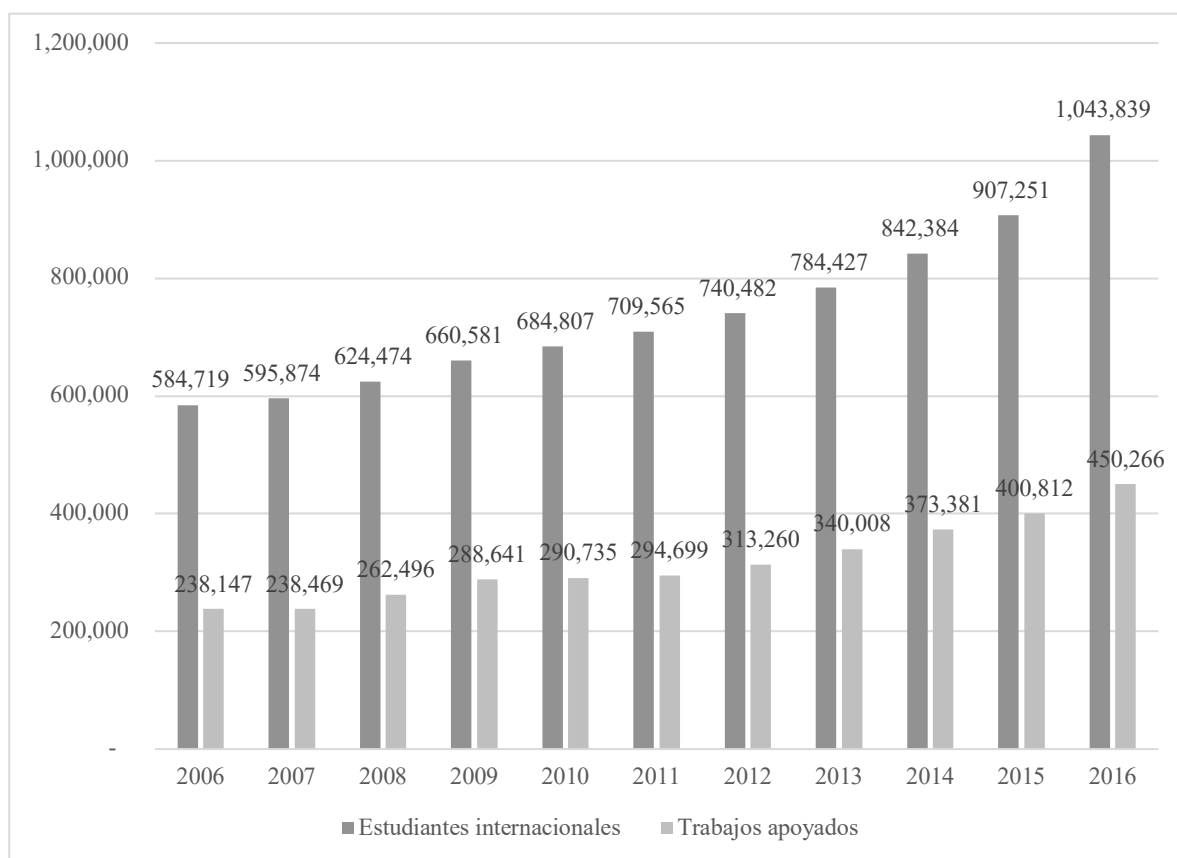


Fuente: Elaboración propia con datos de NAFSA (s.f.)

Además de impactar directamente en la economía estadounidense a través de las contribuciones económicas, los estudiantes extranjeros apoyan de manera directa e indirecta trabajos en el área de la educación superior, vivienda, ventas al por menor, alimentación, telecomunicaciones, transportes y seguros médicos.

En este sentido, el número de apoyados directa e indirectamente crecieron casi en un 90 por ciento, del ciclo escolar 2006-2007 al 2017-2018. Al revisar las cifras del número de empleos y el número de estudiantes internacionales matriculados, encontramos que existe una relación directa y que cuanto más aumenta el número de extranjeros matriculados en la educación superior, mayor es el número de trabajos apoyados (véase figura 4.9).

**Figura 4.9 Trabajos apoyados directa e indirectamente por los estudiantes extranjeros y las cifras de estudiantes internacionales de 2006 a 2016**



Fuente: Elaboración propia con datos de NAFSA (s.f.)

Es importante señalar que, de acuerdo con *Open Doors*, el 67 por ciento de todos los estudiantes internacionales recibe la mayor parte de sus recursos de fuera de los Estados Unidos, incluidas fuentes personales y familiares, así como asistencia de los gobiernos o universidades de su país de origen. (Instituto de Educación Internacional, 2017a). Lo anterior demuestra la lógica de la exportación en torno a la recepción de estudiantes internacionales, es decir, estos últimos pagan, altas tasas de matrícula, por un servicio nacional que se mantiene en el país de origen, en este caso la educación superior, con dinero que proviene de un país extranjero.

Por otro lado y de igual importancia, los estudiantes internacionales son visualizados por líderes políticos y economistas como una oportunidad de mejorar el capital humano nacional. De acuerdo con Saxenian (citado por Ruiz, 2014), hay una vinculación directa entre la migración especializada y la creación de empresas transnacionales en Estados Unidos. Utilizando estudios de casos y encuestas, el autor argumenta que las redes de emprendedores inmigrantes juegan un papel crítico en la expansión internacional de las industrias tecnológicas, vinculando a Silicon Valley con nuevos centros tecnológicos en Bangalore (India), Hsinchu Technology Park (Taiwán) y Shanghai (China).

Desde una perspectiva económica los migrantes pueden aumentar la disponibilidad de información de mercado valiosa para los exportadores desde los países de origen y destino, encontrar compradores, conocer los requisitos reglamentarios y superar las imperfecciones del mercado. Existe una relación entre la presencia de migrantes con educación universitaria en los Estados Unidos y el aumento de la inversión extranjera directa en Estados Unidos (IED) a la patria de los migrantes (Ruiz, 2014).

Asimismo, en 2016, seis de los estadounidenses americanos ganadores de premios nobeles en economía y otros campos científicos fueron inmigrantes. El 40 por ciento de los premios nobel ganados por los estadounidenses en las áreas de química, medicina y física desde el año 2000, fueron inmigrantes. Además, cerca de un cuarto de los fundadores de las compañías *startups*, llegaron en un principio como estudiantes internacionales (NAFSA, s.f.)

Las ganancias económicas de los estudiantes internacionales son evidentes en diferentes aspectos nacionales. Por un lado, existen un impacto directo en la economía

nacional gracias al pago de matrícula y gastos en vivienda y alimentación de los estudiantes extranjeros. Por otro lado, de manera indirecta se apoyan empleos y aumenta el capital humano altamente calificado que influye en la producción de ciencia y tecnología y en el desarrollo de empresas e industrias.

### *Los estudiantes internacionales y el discurso nacional*

En el discurso nacional se reconoce la importancia y ventajas de atraer estudiantes internacionales por diferentes factores. Se visualizan ganancias económicas como las que se mencionaron anteriormente y además se observan beneficios en el entendimiento multicultural y en el desarrollo de la diplomacia suave con otros países.

En tal sentido, de acuerdo con Saxenian (citado por Ruiz, 2014), la capacidad de los Estados Unidos para atraer y mantener a los migrantes permite al país aprovechar poderosas redes de la diáspora en todo el mundo. Los estudiantes extranjeros pueden proporcionar importantes beneficios económicos, sirviendo como puentes de regreso a sus ciudades de origen y ofreciendo valiosas habilidades a los empleadores locales. (Ruiz, 2014).

Las organizaciones internacionales y dependencias gubernamentales reconocen abiertamente que las contribuciones de los estudiantes internacionales van más allá del ámbito económico, beneficiando a la investigación científica, a la comunidad académica y a la sociedad en general.

Particularmente, NAFSA (s.f.) considera la importancia de atraer a los mejores y más brillantes talentos alrededor del mundo para permanecer como líderes en los descubrimientos científicos reconociendo que; “las contribuciones económicas de los estudiantes internacionales se suman al inconmensurable valor académico y cultural que estos estudiantes aportan a nuestros campus y comunidades locales”. Además, esta organización asegura que la recepción de estudiantes internacionales a menudo fortalece las relaciones comerciales.

La Directora Ejecutiva y CEO Marlene M. Johnson de NAFSA asegura que los campus y comunidades se benefician económicamente de la llegada de estudiantes

internacionales por lo que las políticas gubernamentales deben estar orientadas a animar a los estudiantes extranjeros para que elijan Estados Unidos como su primera opción para la educación superior.

Igualmente, NAFSA señala que los estudiantes internacionales fortalecen los lazos diplomáticos con los países de todo el mundo y es parte integral de la política exterior. Estudiantes extranjeros y académicos que han estudiado en los Estados Unidos se convierten en embajadores informales cuando regresan a casa, compartiendo una apreciación por los valores comunes, contrarrestando los estereotipos sobre los Estados Unidos y mejorando el respeto por las diferencias culturales (NAFSA,2017).

Los estudiantes extranjeros aseguran el crecimiento y la sostenibilidad de muchos programas. De acuerdo con NAFSA (2017), la inscripción de estudiantes extranjeros en cursos inscritos en ocasiones hace posible que una escuela ofrezca esos cursos a los estudiantes estadounidenses, al mismo tiempo que aumenta la innovación en muchos campos. Y dado que la mayoría de los estudiantes extranjeros de licenciatura pagan la matrícula completa en las instituciones de los Estados Unidos, pueden compensar los déficits presupuestarios, especialmente en las universidades estatales que enfrentan déficits en la financiación de los gobiernos estatales.

Por su parte el Departamento de Educación de Estados Unidos (2012) incluye la recepción de estudiantes extranjeros como una actividad internacional que promueve la diplomacia suave. En este orden de ideas, el Departamento considera que las actividades internacionales de esta índole que se realizan en el marco de la diplomacia facilitan una educación de clase mundial en el país y en el extranjero, contribuyen a la seguridad nacional y a la credibilidad de Estados Unidos como líder entre los países.

### *Estrategias específicas*

Al revisar el discurso nacional acerca de la recepción de estudiantes internacionales en Estados Unidos se encontró que el Departamento de Educación se centra abiertamente en países o regiones basados en las necesidades y prioridades del gobierno. Para el gobierno

estadounidense es de vital importancia la imagen que proyecta al exterior y la recepción de estudiantes internacionales es una estrategia primordial para lograr una proyección positiva.

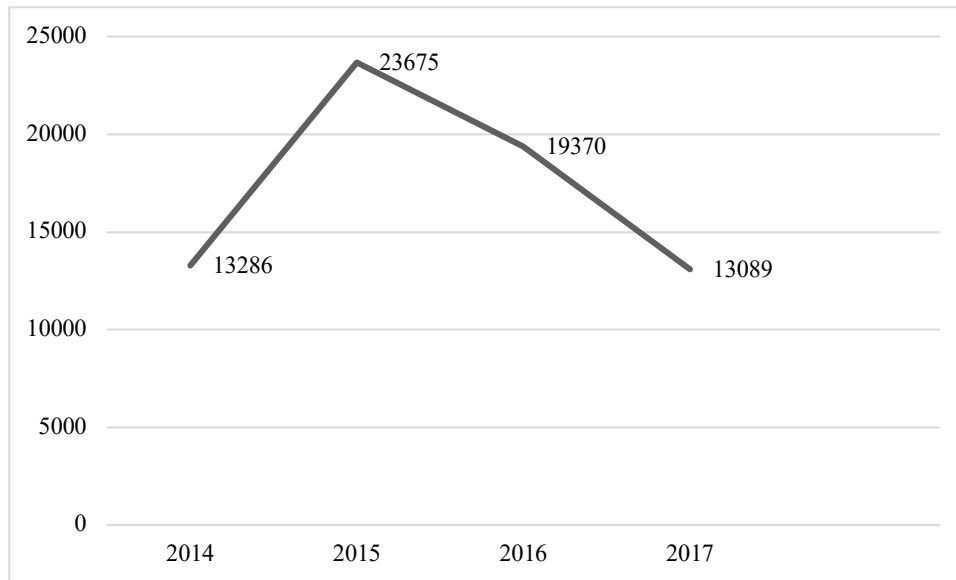
Los factores importantes para priorizar los países, de acuerdo con el Departamento de Educación (2012), incluyen la significación geopolítica y la seguridad nacional, la relación comercial con los Estados Unidos, el tamaño de la economía, los patrones de proximidad e inmigración, y el número de estudiantes estadounidenses en el extranjero y estudiantes extranjeros en los Estados Unidos.

La diplomacia educativa es importante para construir beneficios mutuos y las relaciones recíprocas entre países. Por ejemplo, el gobierno de Estados Unidos tiene alianzas estratégicas con países clave, como Brasil, China, India e Indonesia. En cada una de estas alianzas estratégicas, la diplomacia educativa juega un importante el papel y las prioridades incluyen ampliar las asociaciones de educación superior, aumentar el intercambio internacional y promover la equidad en la educación.

Otro ejemplo claro de lo anterior es la iniciativa *100K Strong* entre Estados Unidos y China que pretende aumentar en 100,000 el número de estudiantes estadounidenses en las instituciones postsecundarias estadounidenses. Igualmente, Los Estados Unidos celebraron cumbres de educación superior con India e Indonesia en 2011, reuniendo a funcionarios gubernamentales y del sector privado de cada país para examinar formas de establecer alianzas entre instituciones (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2012).

En cuanto a la recepción de estudiantes chinos es importante mencionar que desde hace más de una década se ha posicionado en el top 10 de los países de origen de los estudiantes internacionales, manteniéndose en el primer lugar entre 2013 y 2017 y aumentando más de 100,000 estudiantes en el transcurso de esos cinco años.

**Figura 4.10 Número de estudiantes provenientes de China de 2013 a 2017**

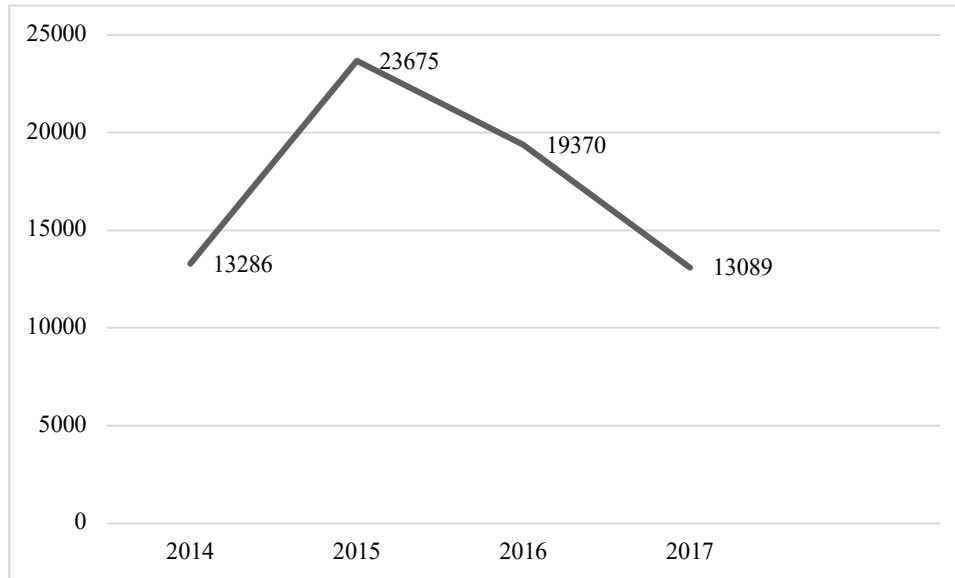


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

Los estudiantes chinos representan parte importante en la exportación de servicios educativos. A pesar de ser Estados Unidos, un rival político para China, las clases dominantes y elites le otorgan un gran valor a las universidades de clase mundial que existen en Estados Unidos. De acuerdo con Fuller (2017), publicado en un artículo de Forbes, el 83% de los millonarios de China están planeando enviar a sus hijos a la escuela en el extranjero durante los próximos cinco años. Lo que convierte este mercado en objetivo ideal para las universidades estadounidenses.

Otro país con el que existe una relación directa es Brasil. En 2008, Estados Unidos y Brasil lanzaron un plan de acción conjunto para eliminar la discriminación racial y étnica y promover la igualdad. El plan exhorta a ambos gobiernos a aumentar la colaboración compartiendo las mejores prácticas, recursos e información para abordar cuestiones relacionadas con la equidad racial en una variedad de campos, incluida la educación. La cooperación en el marco del plan de acción incluye una asociación entre el gobierno de Brasil y una coalición de colegios y universidades históricamente negras los Estados Unidos que tiene como objetivo aumentar la colaboración a través de la investigación conjunta, alianzas e intercambios de estudiantes (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2012).

**Figura 4.11 Número de estudiantes provenientes de Brasil de 2014 a 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

De 2014 a 2017, los estudiantes brasileños se encontraron en el top 10 de los principales países de origen de los estudiantes internacionales. Al examinar la figura 4.11 se observa que no hay un crecimiento constante y que a pesar de que el número de estudiantes recibidos tuvo un impulso en 2015, éste disminuyó en 2017, logrando un decrecimiento con respecto al 2014.

Por otro lado, el Departamento de Educación tiene acuerdos bilaterales con España a través de los cuales colabora en temas de educación. Por ejemplo, los Estados Unidos y España trabajan juntos para facilitar el aprendizaje del español en los Estados Unidos y el inglés en España bajo el plan de actividades conjuntas. Esta cooperación a nivel nacional complementa el alto nivel de cooperación que existe entre España y varios distritos escolares y universidades estadounidenses. En este sentido, se presta mutua atención para mejorar la calidad de la educación de los migrantes binacionales (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2012).

A pesar de que existe una relación binacional entre Estados Unidos y España, este último país no se encuentra dentro del top de los países de origen en los últimos años. Incluso de 2013 a 2017 ningún país europeo se encuentra dentro de los diez primeros países de origen de los estudiantes extranjeros estudiando en Estados Unidos.

*Los costos de matrícula y los estudiantes internacionales*

El pago de los costos de matrícula es principal ganancia directa que representan los estudiantes extranjeros en Estados Unidos. En este sentido, numerosas investigaciones estadounidenses y extranjeras, señalan que los estudiantes extranjeros cubren estos gastos con recursos propios o provenientes de sus gobiernos nacionales. Igualmente, los apoyos económicos financiados por organizaciones estadounidenses son muy pocos.

Estados Unidos es uno de los países con las tasas más altas de matrícula en el mundo superando los 34,740 dólares anuales en las instituciones privadas. Igualmente, en las universidades las tasas alcanzan hasta los 25,620 dólares anuales. De acuerdo con el College Board (2018), los estudiantes internacionales gastan en costos de inscripción y gastos de vivienda y alimentación hasta 35, 430 dólares anuales al estudiar en universidades públicas (sin financiamiento estatal) y 46,950 dólares en privadas. En el caso de las universidades privadas alcanza un total 187,800 dólares al cursar una licenciatura de cuatro años de duración (véase tabla 4.1).

**Tabla 4.1 Costos por año en las universidades estadounidenses en el ciclo 2017-2018**

	<b>Community Colleges</b>	<b>Universidades públicas (con financiamiento estatal)</b>	<b>Universidades públicas (sin financiamiento estatal)</b>	<b>Universidades privadas</b>
<b>Costos de inscripción y matrícula</b>	3,570 USD	9,970 USD	25,620 USD	34,740 USD
<b>Vivienda y alimentación</b>	8,400 USD	10,800 USD	10,800 USD	12,210 USD
<b>Total por año</b>	11, 970 USD	20,770 USD	35,420 USD	46,950 USD

Fuente: College Board (2018)

### *Facilidades para permanecer en el país al terminar los estudios*

De acuerdo con el Departamento de Estado (2017), los estudiantes que cuenta con la visa F-1 están autorizados por hasta 12 meses de entrenamiento práctico opcional (OPT) al graduarse y se vuelven elegibles para otro año de OPT cuando buscan otro título postsecundario en un nivel más alto. Una vez que el período termina, los graduados deben encontrar un empleador dispuesto a patrocinarlos para una visa de trabajo (por ejemplo, una visa H-1B).

Sin embargo, los estudiantes con un grado del área de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas (STEM, Science, Technology, Engineering and Mathematics) por sus siglas en inglés) son elegibles para una extensión del OPT de hasta 24 meses adicionales. Al final de la prórroga, los graduados de STEM deben recibir una visa de trabajo para continuar trabajando legalmente. Los cónyuges e hijos de estudiantes extranjeros y los visitantes de intercambio pueden entrar al país mediante la obtención de una visa F-2, M-2, o J-2 (dependiendo de la categoría de visado del estudiante), aunque no son elegibles para estudiar o trabajar en los Estados Unidos a menos que obtengan su propia visa de estudiante o de trabajo.

Los estudiantes con vista F-1 pueden ajustar su estatus a otra categoría de visa. Estos incluyen las categorías patrocinadas por la familia y el empleador, así como la visa K-1 para los prometidos (as) de ciudadanos estadounidenses.

Según el Departamento de Estado de Estados Unidos (2018), en la última década, la emisión total de visados a estudiantes extranjeros y visitantes de intercambio aumentó significativamente, alcanzando más de 1 millón en el año fiscal 2015. Sin embargo, la emisión de visas disminuyó en los últimos dos años, a aproximadamente 814.000 en el año fiscal 2017.

#### **4.1.4.3 Los rankings y la competencia internacional**

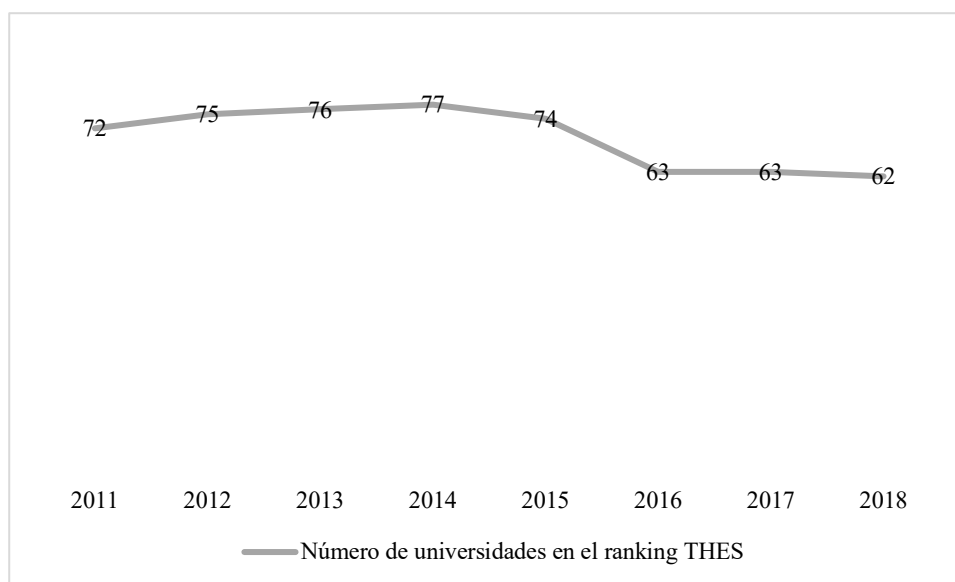
Al analizar el comportamiento de las universidades en el ranking THES, se encontró un liderazgo de las universidades estadounidenses, mismas que a lo largo de la evolución de la

clasificación han permanecido en los principales lugares. Las universidades como Harvard, Stanford, el Instituto Tecnológico de California, entre otras, compiten arduamente por permanecer en los primeros lugares del ranking y reafirmar su estatus de universidades de clase mundial. Sin duda, la internacionalización en estas universidades de clase mundial se ha convertido en un pilar para el desarrollo académico y para la innovación. En este sentido, la caza de talentos en estas universidades se ha globalizado, ocasionando que las universidades compitan por los mejores estudiantes no solamente dentro Estados Unidos, sino a nivel global. Igualmente, este ranking se ha convertido en un referente para que los estudiantes internacionales decidan estudiar en una determinada institución.

#### *Número de universidades en el ranking THES de 2011 a 2018*

Al analizar el número de universidades estadounidenses en el ranking, desde que se tiene registro en la página oficial, se encontró que éste permaneció constante de 2011 a 2015 y descendió en 13 por ciento de 2011 a 2018. Esto ocasionado en parte por el surgimiento de universidades de clase mundial y los llamados *Hubs*, en países emergentes, sobre todo asiáticos.

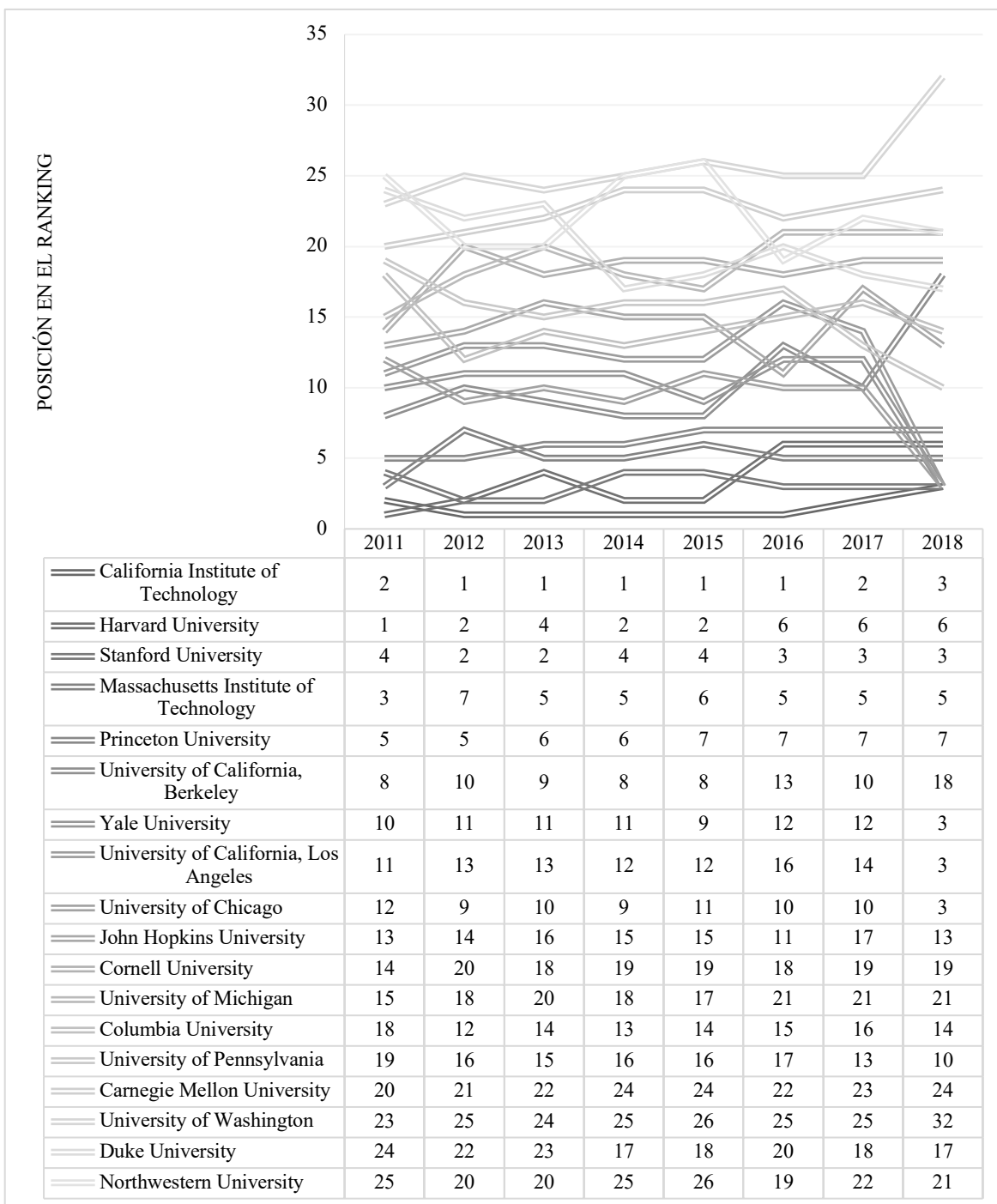
**Figura 4.12** Número de universidades estadounidenses en el ranking THES de 2011 a 2018



Fuente: Elaboración propia con datos de World University Rankings (2011-2018).

Estados Unidos es el país que cuenta con el mayor número de universidades dentro del THES, el 2011 el 36 por ciento de las universidades eran estadounidenses y en 2018, el 31 por ciento. Además, al indagar en las universidades clasificadas del 2011 al 2018, se ubicaron 18 universidades estadounidenses que han clasificado ininterrumpidamente dentro de los primeros 26 lugares del ranking. También es interesante observar que de 2011 a 2016, el primer lugar en el ranking fue una universidad estadounidense (véase figura 4.13).

**Figura 4.13 Universidades estadounidenses clasificadas consecutivamente en los primeros lugares del ranking THES de 2011 a 2018**



Fuente: Elaboración propia con datos de World University Ranking (2011-2018).

### *Porcentaje de estudiantes extranjeros en las universidades 2016-2018*

El porcentaje de alumnos extranjeros en las universidades estadounidenses clasificadas en el ranking de 2016 a 2018 es en promedio de 16.67 por ciento de la matrícula estudiantil. El mayor porcentaje reportado de estudiantes internacionales en las universidades clasificadas fue de 45 por ciento en 2018 en la Carnegie Mellon University.

De 2016 a 2018, en Harvard, Stanford, Princeton, el Instituto Tecnológico de California y la Universidad de John Hopkins, más del 20 por ciento de sus alumnos fue de origen extranjero y en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, en el mismo periodo, 3 de cada 10 estudiantes era extranjero.

**Tabla 4.2 Estudiantes extranjeros en las universidades clasificadas en el ranking THES de 2016 a 2018**

<b>Año</b>	<b>Número de universidades en el ranking</b>	<b>Promedio de estudiantes internacionales en las universidades</b>	<b>Mayor porcentaje reportado en las universidades del ranking</b>	<b>Menor porcentaje reportado en las universidades del ranking</b>
<b>2016</b>	63	15	35	1
<b>2017</b>	63	17	38	2
<b>2018</b>	62	18	45	4
<b>Total (promedio)</b>	62.67	16.67	39.33	2.33

Fuente: Elaboración propia con datos de World University Ranking (2016-2018).

### *Los rankings internacionales y el discurso nacional*

Estados Unidos tiene casi el monopolio de las mejores universidades del mundo. El éxito de la educación superior estadounidense no es solo resultado de los grandes recursos económicos, sino que es el resultado de la organización. Las universidades estadounidenses dependen mucho menos del estado que sus competidores en el exterior. Obtienen sus ingresos de una amplia variedad de fuentes, desde estudiantes que pagan honorarios hasta exalumnos, empresarios y generosos filántropos (“The brain business”, *The Economist*, 08 de septiembre

de 2005). A pesar del surgimiento de diversas universidades de clase mundial alrededor del mundo, Estados Unidos sigue siendo el líder en cuestiones de educación superior gracias a su modelo educativo exitoso. Lo anterior se ve reflejado en el grueso de universidades estadounidenses que se ha mantenido en el ranking desde su nacimiento.

Predomina un reconocimiento abierto de la importancia de clasificar en los rankings internacionales a lo largo del territorio estadounidense, lo que se ha aumentado la competencia de las instituciones y por ende se han perfeccionado las estrategias para atraer talentos internacionales a las aulas de clases.

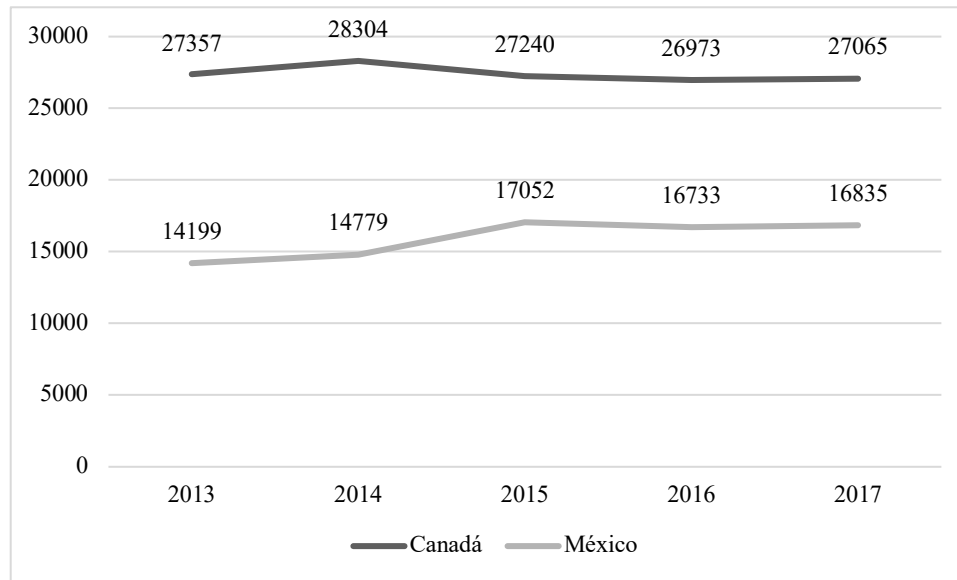
#### **4.1.4.4 Aspectos históricos y culturales**

En esta sección de la investigación, para analizar los aspectos históricos y culturales que rodean al flujo de estudiantes internacionales, se seleccionaron los principales países origen de los estudiantes internacionales. Estos son; China, India, Corea del Sur, Arabia Saudita, Canadá, Vietnam, Taiwán, Japón, México y Brasil. Mismos que representaron el 71 por ciento del flujo total de estudiantes internacionales en 2017.

##### *Relación con el idioma*

Al revisar los principales países de origen de los estudiantes internacionales, se observó que en el 20 por ciento de estos países (Canadá y la India) tiene como característica, el inglés como idioma oficial. En el caso específico de la India, se observa que de 2013 a 2017, se mantuvo como el segundo lugar de origen de los estudiantes internacionales. Canadá por su parte se colocó en quinto lugar de 2013 a 2017.

**Figura 4.14 Número de estudiantes provenientes de Canadá y la India de 2013 a 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

Es interesante observar que el número de estudiantes canadienses permaneció estable de 2013 a 2017 presentando un ligero decrecimiento de 292 estudiantes en cinco años. Por su parte, el número de estudiantes indios aumento un 92 por ciento en cinco años, pasando de 96,754 a 186,267 estudiantes.

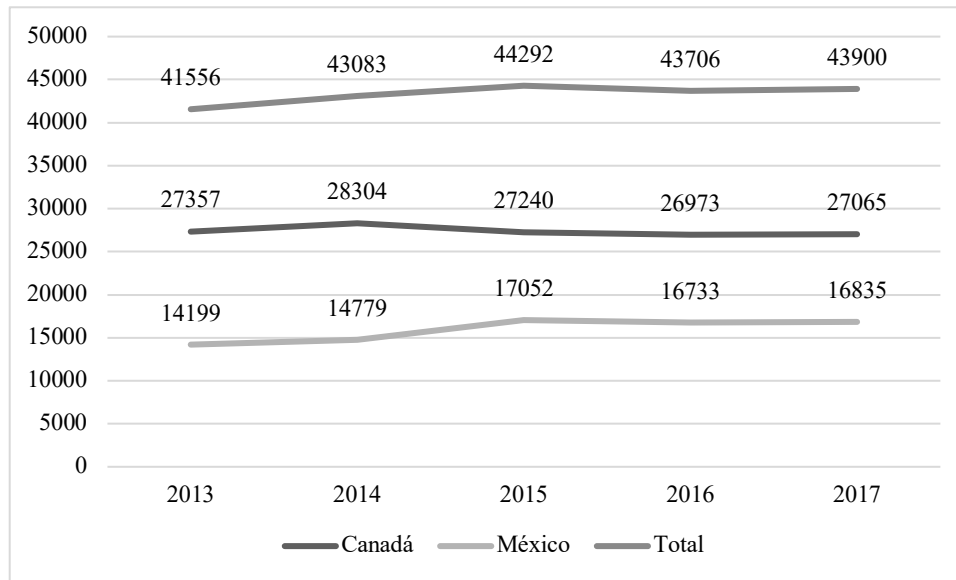
#### *Relación con la colonización*

No se registra alguna relación con el Reino Unido y los principales países de origen de los estudiantes internacionales.

#### *Relación geográfica y olas migratorias*

Existe una relación visible entre el país de origen de los estudiantes internacionales y la relación geográfica toda vez que dos de los principales países de origen son los dos países que comparten frontera con Estados Unidos: Canadá y México.

**Figura 4.15 Número de estudiantes provenientes de Canadá y México de 2013 a 2017**

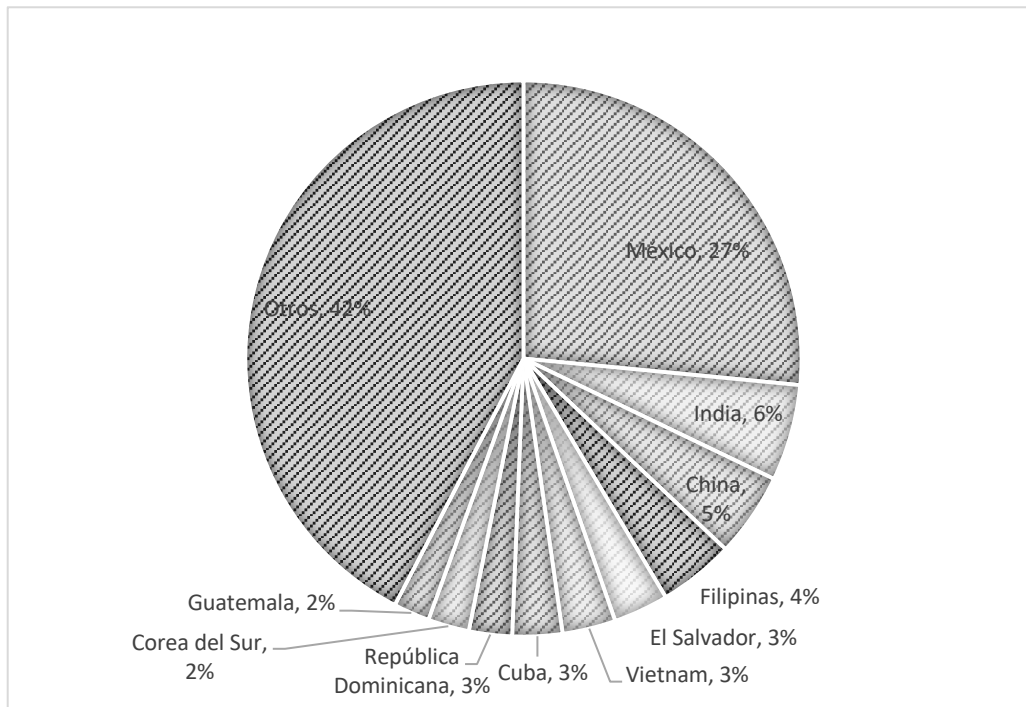


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2018).

El porcentaje que representa la movilidad de estudiantes de estos dos países es muy bajo y en el caso de México, el número es aún menor. Las similitudes culturales e históricas entre Estados Unidos y Canadá favorecen la colaboración académica. Mientras que existen múltiples barreras que limitan el flujo de estudiantes mexicanos, como las exigencias migratorias, el bajo dominio del idioma inglés y las enormes desigualdades económicas entre los países.

Desde otra perspectiva, al relacionar los principales diez países de origen de los inmigrantes en Estados Unidos encontramos una relación en la mitad de los diez países de origen de los estudiantes internacionales. Los datos más recientes acerca de los inmigrantes en Estados Unidos son del año 2017 e incluyen, al igual que el top 10 de los países de origen de los estudiantes internacionales en Estados Unidos, a México, la India, China, Corea del Sur y Vietnam.

**Figura 4.16 Principales países de origen de los migrantes en Estados Unidos en 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos de Pew Research Center (2018a)

A pesar de que México es el país de origen del 27 por ciento de los inmigrantes, ya no es el país de origen más alto entre los inmigrantes más recientes a los Estados Unidos. Igualmente, en los últimos años, los patrones de migración han cambiado y más inmigrantes mexicanos han regresado a México que han emigrado a los Estados Unidos Zong, Jie y Batalova Jeanne (2018, 11 de octubre).

Además, no existe una relación proporcional entre el porcentaje de inmigrantes mexicanos del total en Estados Unidos mencionado anteriormente y el porcentaje de estudiantes internacionales que representa, según el Instituto para la Educación Internacional (2017), menos del 2 por ciento del total de estudiantes extranjeros matriculados en las universidades estadounidenses.

En otro orden de ideas, los inmigrantes de la India llegaron por primera vez a los Estados Unidos en pequeños números durante las primeras décadas del siglo XIX, en su mayoría como trabajadores agrícolas no calificados. Sin embargo, entre 1965 y 1990, la

población india en Estados Unidos creció sustancialmente con 2.4 millones de inmigrantes indios en 2016, convirtiéndose en el segundo grupo de inmigrantes más grande, después de los mexicanos y representando el 6 por ciento de los migrantes totales. En 2013, India y China suplantaron a México como las principales fuentes de inmigrantes recién llegados en los Estados Unidos. El gran crecimiento ocurrió debido a una serie de cambios legislativos que eliminaron las cuotas migratorias y el desarrollo de programas temporales para atraer trabajadores calificados (Zong, Jie y Batalova Jeanne, 2017, 31 de agosto).

Actualmente la India representa también el segundo grupo de migrantes, después de China, en las universidades estadounidenses. De acuerdo con Zong, Jie y Batalova Jeanne (2017), la mayoría de los inmigrantes indios son jóvenes altamente educados y muchos buscan trabajar en los campos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Lo anterior ha vuelto más atractivo la atracción de estudiantes indios para las universidades estadounidenses, sobre todo para los institutos tecnológicos.

El tercer grupo más importante de inmigrantes lo conforman los chinos. La inmigración China a los Estados Unidos consistió principalmente en dos olas, la primera llegada a mediados de 1800 y la segunda desde finales de la década de los setenta hasta el presente. De acuerdo con Zong, Jie y Batalova Jeanne (2017, 19 de septiembre), la población ha crecido más de seis veces desde 1980, alcanzando 2,3 millones en 2016, o el 5 por ciento de la población inmigrante en general. Al igual que los migrantes indios, los chinos se vieron beneficiados en los sesentas por las reformas en las políticas migratorias y los programas para trabajadores calificados, lo que abrió un nuevo capítulo en la inmigración china.

A diferencia de la ola migratoria del siglo XIX, los inmigrantes que llegaron de los sesentas a la actualidad están más calificados y con ambiciones que van más allá de un trabajo de mano de obra barata. Hoy en día China es la principal fuente de estudiantes extranjeros matriculados en la educación superior de Estados Unidos, y sus nacionales reciben el segundo mayor número de visas temporales patrocinadas por el empleador H-1B, después de la India. Los inmigrantes chinos están matriculados en estudios de posgrado en una tasa del más del doble que al de los inmigrantes en general (Zong, Jie y Batalova Jeanne, 2017, 19 de septiembre).

En cuanto a la inmigración coreana a Estados Unidos, ésta creció rápidamente después de que la ley de inmigración de 1965 eliminó las restricciones a la migración asiática: la población aumentó siete veces de 39.000 en 1970 a 290.000 en 1980, luego casi se duplicó a 568.000 en 1990 y de nuevo a 1,1 millones en 2010. Mientras que las olas anteriores consistían en trabajadores no calificados y sus familias, la inmigración coreana contemporánea cuenta con una alta situación socioeconómica y los coreanos son considerados generalmente entre los grupos de inmigrantes más exitosos (Zong, Jie y Batalova Jeanne, 2017, 17 de febrero). En 2017 representaron más de 2 por ciento de la población migrante en Estados Unidos y más del 5 por ciento de los estudiantes extranjeros matriculados.

Sin embargo, en los últimos años, la población inmigrante coreana en los Estados Unidos ha estado estancada. A medida que las condiciones económicas y políticas en Corea del Sur han mejorado, menos personas han estado interesadas en emigrar. Entre 2010 y 2015, la población coreana en los Estados Unidos disminuyó cerca de 4 por ciento. Consecuentemente, el número de estudiantes coreanos matriculados en instituciones de educación superior de Estados Unidos también disminuyó 4 por ciento en este periodo y de 2014 a 2017 decreció en un 14 por ciento.

Por último, la inmigración vietnamita a los Estados Unidos empezó al final de la Guerra de Vietnam, en 1975 Estados Unidos patrocinó la evacuación de aproximadamente 125,000 refugiados. A medida que la crisis humanitaria y el desplazamiento de personas en la región de Indochina (Vietnam, Camboya y Laos) se intensificaron, más refugiados y sus familias fueron admitidos en los Estados Unidos. La población inmigrante vietnamita ha crecido significativamente desde entonces, duplicándose cada década entre 1980 y 2000, y luego aumentando el 26 por ciento en el 2000. En 2017, más de 1,3 millones vietnamitas residían en los Estados Unidos, contabilizando el 3 por ciento de los inmigrantes del país Alperin, Elijah y Batalova, Jeanne (2018, 13 de septiembre).

Con respecto al flujo de estudiantes vietnamitas se evidencia que a pesar de que representa poco más del dos por ciento del total de estudiantes internacionales matriculados en universidades de Estados Unidos, éste aumentó casi cuarenta por ciento del 2013 al 2017.

## 4.2 El sistema de educación alemán y las políticas de movilidad estudiantil

### 4.2.1 Sistema de educación superior

El sistema de educación superior en Alemania incluye diferentes tipos de instituciones de educación superior y en algunas ocasiones establecimientos fuera del sistema. Para ingresar a los estudios universitarios es necesario el título de bachillerato (*Abitur*). De acuerdo con el Instituto para la Educación Internacional (2017), Alemania cuenta con 426 instituciones de educación superior públicas y privadas de los siguientes tipos; universidades e instituciones equivalentes de educación superior (*Technische Hochschulen/Technische Universitäten* y *Pädagogische Hochschulen*, colegios teológicos y otros), Colegios de arte y música y Universidades de Ciencias Aplicadas

Adicionalmente, algunas regiones (*Länder*) también cuentan con academias profesionales (*Berufsakademien*). Estas últimas ofrecen una alternativa a la educación superior a través de cursos que califican al estudiante para practicar una determinada profesión. Para ingresar a estas academias, el estudiante debe contar con nivel de educación secundario y estar calificado para entrar a la educación superior (KMK, 2015)

La estructura federal del gobierno, democrático y social, y la ley fundamental rigen la educación en todos los niveles garantizando que las dieciséis regiones (*Länder*) tengan derecho a la autoadministración, otorgando a las instituciones de educación superior un grado considerable de autonomía y responsabilidad sobre la formación profesional, la investigación y la docencia. Igualmente, cada región tiene su propio Ministerio de Educación, Asuntos Culturales y Ciencia que a su vez trabajan en conjunto a través de reuniones periódicas (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

A partir de 1998, se les otorgó más libertad a las regiones en cuestiones de la estructura de sus instituciones de educación superior. Asimismo, la Ley de Reforma Universitaria de Baja Sajonia del 24 de junio de 2002, les da a las universidades la opción de permanecer como una institución estatal o ser transformada en una fundación como un organismo legalmente autónomo apoyado financieramente por el Estado. El apoyo financiero del Estado está basado en la consecución de objetivos concretos, los cuales son establecidos

en un contrato previo suscrito entre el Estado y la institución, y que se incorpora al presupuesto aprobado por el Parlamento (Gürüz, 2011).

Las responsabilidades de las regiones en cuanto a la educación superior incluyen la organización, planificación, gestión y supervisión de todo el sistema escolar, la regulación de la misión de las escuelas, el reclutamiento de personal y la remuneración de los docentes en las escuelas y universidades. Igualmente, son responsables de la financiación de las instituciones de educación superior. La financiación proviene principalmente de fuentes públicas, de estas fuentes el 87% es de las regiones y un 13% de la federación (OCDE, 2014).

Por otro lado, existen diferentes actores que promueven la cooperación entre los ministerios de educación de las regiones, entre ellas; (1) la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales coordina las políticas educativas y formula recomendaciones para futuros desarrollos en el ámbito de la educación secundaria, educación superior, investigación y política cultural. (2) El Ministerio Federal de Educación e Investigación dirige políticas nacionales para el programa de educación vocacional, la educación terciaria y los asuntos exteriores dentro de la educación. (3) La Conferencia Conjunta de Ciencia se ocupa de la financiación de la investigación, las estrategias de política científica y de investigación. (4) El Consejo Alemán de Ciencias y Humanidades emite recomendaciones sobre el contenido y el desarrollo estructural de la educación superior, la ciencia y la investigación. (5) La Conferencia de Rectores Alemanes es una asociación voluntaria de 267 universidades que se ocupa de temas relacionados con la educación superior. (6) El Instituto Federal para la Educación y la Formación Vocacional es una institución del gobierno federal para la política, la investigación y la práctica el programa de formación vocacional.

De igual manera, existen organizaciones y empresas interesadas en promover la investigación que otorgan más fondos a las universidades. No obstante, la mayor parte es otorgada por el gobierno, mismo que en conjunto con las universidades, fija objetivos y requisitos de rendimiento. De acuerdo con la OCDE (2014), las instituciones han ganado autonomía en la forma en la que manejan sus finanzas con el fin de alcanzar los objetivos definidos.

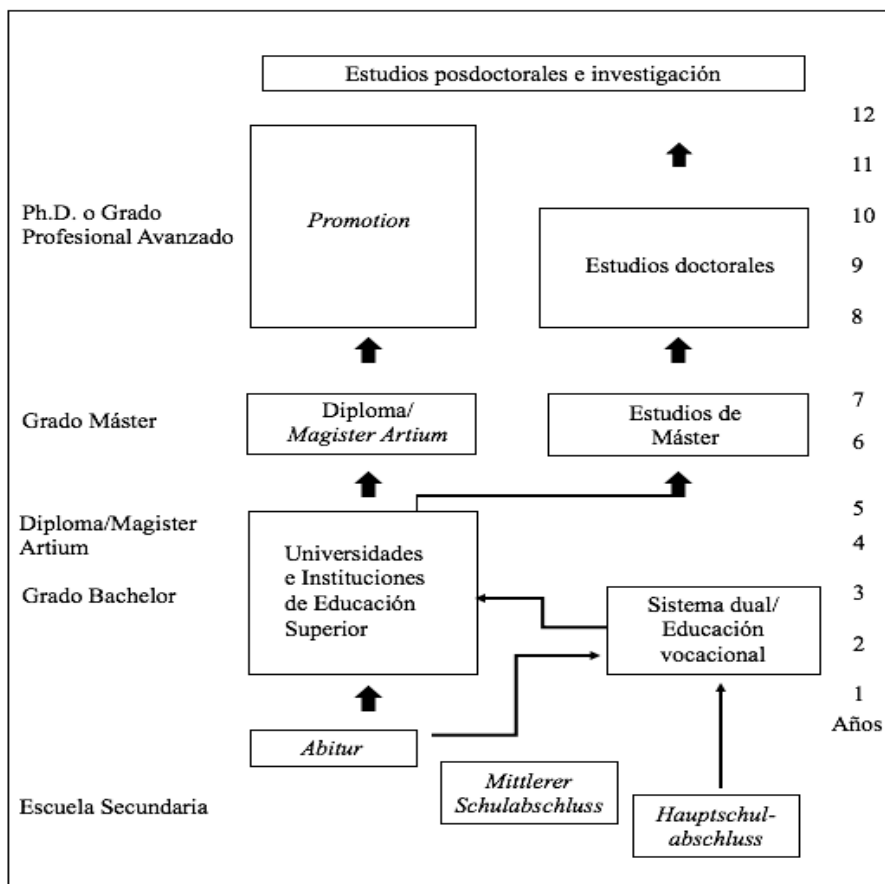
En cuestiones generales, el Proceso Bolonia en Alemania es la reforma más significativa a la educación superior desde la fusión de la enseñanza y la investigación en 1810 de Wilhelm von Humboldt en la misión universitaria. El proceso ha transformado completamente la educación superior alemana, y la ha trasladado hacia medidas centradas en el aprendizaje del estudiante, la transparencia en los resultados y la empleabilidad. Dicho proceso ha cambiado la estructura y gobernanza de la educación superior europea y alemana, no sólo a través de la implementación de la estructura angloamericana de tres niveles de bachelor, máster y doctorado (BA-MA-PhD), nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad y la introducción de regímenes de tasas de matrícula en algunos países (no en el caso de Alemania), sino también a través de importantes reorganizaciones de las estructuras de administración e integración de personal de miles de instituciones de educación superior y de nuevas formas de pensar sobre la forma política y los recursos financieros que se asignan a la educación superior (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

Las reformas de Bolonia en Alemania han sido consideradas por algunos como excesivamente enfocadas en el desarrollo de competencias y la capacitación sacrificando la capacidad de pensamiento crítico. Igualmente, en la última década han predominado inconformidades acerca del proceso, toda vez que promueve excesivamente la masificación a expensas de la calidad de la educación. Por otro lado, en cierta medida, las instituciones de educación superior han perdido autonomía, lo que para muchos significa un retroceso.

Como ya se mencionó anteriormente, la educación superior en Alemania está estructurada en tres niveles; bachelor, máster y doctorado. Empero, es importante agregar que para lograr ser admitido en el primer nivel (bachelor), es necesario contar con el llamado *Abitur*. El *abitur* puede obtenerse al terminar los estudios secundarios y es el primer requisito para ingresar a una institución de educación superior. Si el estudiante no cuenta con *abitur*, solo puede ser admitido en un programa de educación vocacional, mismo que no cuenta con el reconocimiento de educación terciaria, pero puede ser un puente para que los estudiantes, después de haber cursado un par de años, ingresen a una universidad.

A continuación, se presenta de manera general la estructura de la educación superior en Alemania por niveles de estudio y el número de años aproximados de duración de cada uno.

**Figura 4.17 Estructura de la educación superior en Alemania**



Fuente: Elaboración propia con datos de HRK (2015)

En cuanto al tamaño y cobertura en Alemania, el sistema de educación superior está conformado por 269 instituciones públicas y 157 privadas que en 2017, según el Instituto para la Educación Internacional (2017), matricularon a 2,506,257 estudiantes nacionales e internacionales.

Otra de las características particulares del sistema educativo alemán es que, por su carácter público, las universidades no son las únicas responsables de los procesos de

admisión. Es decir, en caso de que la demanda de una determinada institución sobrepasa la oferta de plazas, una institución central se ocupa del reparto y la adjudicación de plazas, tomando en cuenta la nota básica de bachillerato, el tiempo que el aspirante lleva esperando una plaza y otros criterios sociales (Salaburu, 2003).

A pesar de las reformas de carácter regional, el sistema educativo alemán tiene cualidades propias, desde la educación básica, que buscan garantizar que la formación de capital humano sea pertinente a las necesidades nacionales. Un ejemplo es el programa de entrenamiento vocacional que, a pesar de no garantizar un título universitario, se centra en formar técnicos o profesionistas que sean capaces de emplearse en industrias o trabajos que son vitales para el desarrollo de la economía alemana. Además, las universidades alemanas son un pilar de la economía nacional por su estrecha relación con la innovación y la producción de ciencia y tecnología.

#### **4.2.2 La internacionalización y la movilidad de estudiantes en Alemania**

En Alemania, la recepción de estudiantes internacionales es un fenómeno destacado desde hace poco menos de dos siglos. Es a mediados del siglo XIX que emergió como uno de los principales destinos para los estudiantes internacionales, logrando alcanzar el 10 por ciento de extranjeros en la matrícula universitaria (Gürüz, 2011). Sin embargo, es hasta que Alemania se recupera de las devastadoras consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, que la internacionalización comienza a ser un tema de agenda nacional.

En la segunda mitad del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, los factores geopolíticos desempeñaron un rol importante en la internacionalización de la educación superior en Europa. Como parte de la reconstrucción de Europa, la estimulación de la cooperación científica entre Estados Unidos y Europa se convirtió en un pilar del desarrollo. Un ejemplo de lo anterior es el programa Fullbright que originó una multiplicidad de contactos bilaterales, individuales que facilitaron la cooperación y movilidad norte-norte y en el caso de Alemania empieza a operar en 1952, beneficiando a más de 45,000 alemanes y americanos desde entonces (Fullbright Kommission, consultado el 16 de febrero de 2017).

De igual forma, el proceso de descolonización en los cincuentas y sesentas, dieron como resultado nuevas formas de cooperación y desarrollo de un nuevo estrato intelectual en las antiguas colonias. Como una forma de cooperación norte-sur, algunos países europeos fomentaron la movilidad con sus excolonias, como la cooperación entre Alemania y sus antiguas colonias africanas. Igualmente, a partir de los setentas, en Alemania se comienzan a implementar programas más concretos, con un enfoque más regulatorio y que ubicaba la internacionalización ya no solo como parte de los asuntos exteriores. Un ejemplo es el “Programa Integrado para Estudios en el Extranjero” (De Wit, 2011).

Hoy en día, la internacionalización en Alemania es un proceso coordinado y mucho más organizado que en la mayor parte de los sistemas educativos de Europa. Según Streitwieser y Klaubunde (2015), esto se debe al liderazgo y apoyo de cinco actores principales; el Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF), el Consejo alemán de Ciencias y Humanidades (DFG), la Conferencia de Rectores Alemanes (HRK), El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), y la Fundación Alexander von Humboldt (AVH). Estos establecen la agenda al nivel federal definiendo objetivos generales que después se llevan a cabo a nivel estatal y local por institutos de investigación, agencias, universidades, fundaciones e instituciones académicas.

El DAAD es la organización alemana más grande que promueve actividades internacionales a través de diferentes programas de apoyo. La mayoría de los fondos del DAAD es destinada a becas para estudiantes y científicos alemanes e internacionales. También ofrece programas de capacitación y simposios sobre internacionalización para el personal docente y directivo, y cuenta con 18 oficinas internacionales y 55 centros de información en 58 países, donde investigadores y estudiantes potenciales pueden encontrar asesoramiento sobre programas, temas de financiación y visado. (DAAD, página oficial, s.f.).

De todos los programas de estudio registrados en la base de datos de la Conferencia de Rectores Alemanes, el 6,9% es de carácter "internacional" en términos del contenido del currículo, el idioma de la instrucción o el hecho de ofrecer una doble titulación. La mayoría de estos programas internacionales están en el nivel del posgrado. Además, el inglés como lengua de instrucción se ofrece en el 20% de todos los programas internacionales, y el 40%

de todos los programas internacionales conducen a un doble grado. En total más de la mitad de las instituciones de educación superior alemanas (57%) ofrecen programas internacionales (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

En este mismo sentido, la Carta de Calidad Europea sobre la Movilidad de 2011-2012 colocó a Alemania como el único país entre 36 que alcanzó los cuatro objetivos planteados por la comisión europea ; 1) contar con estrategias e iniciativas nacionales y regionales y con organismos gubernamentales o financiados públicamente dedicados a proporcionar información y orientación sobre la movilidad del aprendizaje; 2) contar con recursos de información en internet emitidos públicamente; 3) tener servicios personalizados para asesoramiento, orientación e información; y 4) que involucren múltiples actores para proporcionar información y orientación (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

Por otro lado, en Alemania, la financiación (tasas de matrícula, becas) para la internacionalización de la educación superior, se pone a disposición principalmente de las fuentes públicas a través del gobierno federal alemán y de los gobiernos de las regiones. Se facilitan fondos públicos adicionales a través de los programas Erasmus + y el *European Research*. Los fondos nacionales del gobierno federal se canalizan principalmente a través de organizaciones científicas y de investigación y otras organizaciones relacionadas con la educación superior. Es difícil determinar los fondos de las regiones para la internacionalización, ya que prácticamente no existen programas a nivel estatal para promover la internacionalización, no obstante, es evidente que las fuentes federales facilitadas a través de presupuestos institucionales generales son más significativas (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

Aun cuando el proceso de internacionalización en Alemania está adecuadamente estructurado, cuenta con metas específicas y una variedad de *stakeholders* involucrados, existen obstáculos y desafíos de naturaleza financiera y de calidad, así como nuevos retos que impone el constante avance de las TICs. Uno de los principales obstáculos financieros es que, al ser la educación gratuita para todos los estudiantes, las tasas de matrícula no son una fuente de financiación y aun cuando regiones como Baden-Württemberg están comenzando a implementar costos de inscripción, estos siguen siendo muy bajos, sobre todo

el nivel de *bachelor*, que es en dónde se concentra la gran cantidad de estudiantes internacionales.

### *Principales programas*

En cuanto a las iniciativas recientes relevantes se encuentra la Iniciativa de Excelencia por parte de la Fundación Alemana de Investigación (*DFG, por sus siglas en alemán Deutsche Forschungsgemeinschaft*). Esta iniciativa, promovida en 2005, financia estrategias institucionales y actividades internacionales tanto de instituciones de educación superior, como de *clusters* de investigación. Su objetivo es impulsar investigadores de alto nivel y jóvenes investigadores con el fin de mejorar la competitividad internacional. El programa ha aumentado en 30% su financiamiento hasta llegar a 2.7 billones de euros en 2017 (OCDE, 2014 y Streitwieser y Klaubunde, 2015).

En 2006 y revisado en 2011, el DAAD y el BMBF lanzaron una campaña con el objetivo de asegurar que la mitad de los estudiantes nacionales, pase al menos un semestre en el extranjero, particularmente en destinos menos representados como África, China, Europa del este, India y Latinoamérica. Igualmente, este organismo, trabaja constantemente para mejorar las tasas de retención y terminación de los estudiantes internacionales (Streitwieser y Klaubunde 2015).

Antes de 2008, las iniciativas nacionales de internacionalización se habían desarrollado de manera fragmentada, es decir, realizadas por diferentes organizaciones con diferentes objetivos. A partir de 2008 se establece, elaborada por el Ministerio Federal de Educación y los Ministros Regionales de Educación, una estrategia de internacionalización que busca una agenda coherente y común tomando en cuenta la perspectiva de diferentes *stakeholders* (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

En seguida de la publicación de la estrategia de internacionalización, en noviembre de 2009, se estableció el Código de Conducta Nacional para las Universidades Alemanas con Respecto a los Estudiantes Internacionales. Este último, pretende asegurar que los estudiantes extranjeros reciban apoyo y asesoría de calidad mientras estudian en Alemania. Igualmente, define un mínimo de estándares comunes en los campos de información, marketing,

admisiones, supervisión y apoyo y una serie de servicios en los que los estudiantes internacionales pueden confiar. Además de ofrecer los mismos derechos (que tienen tanto alemanes, como estudiantes de la Unión Europea) a los estudiantes internacionales, este código ofrece servicios de ayuda y asistencia que los estudiantes puedan necesitar (German Rector's Conference, 2009).

La gran particularidad de este código nacional es la evolución de la percepción del estudiante internacional, en el sentido que el estudiante deja de ser visto sólo como un extranjero o migrante y pasa a ser un “invitado” o “visitante” al que se debe de apoyar en medida de lo posible. Un efecto tangible de lo anterior es la instalación de los *Welcome Centers*, que han sido incorporados recientemente a las universidades con el fin de asistir a los estudiantes e investigadores extranjeros no sólo en los procesos administrativos y académicos, sino también en aspectos personales como la integración efectiva en la cultura y sociedad alemana.

A partir de 2009, la HRK realiza una auditoría para examinar la internacionalización de las universidades. Esta ofrece una revisión exhaustiva del proceso de internacionalización y asesoría de cada universidad seleccionada, evaluando las estrategias institucionales de internacionalización y haciendo recomendaciones (Streitwieser y Klaubunde, 2015). Dicha auditoría refuerza el compromiso de las universidades en el proceso, toda vez que la internacionalización es una política nacional a la que el gobierno federal destina una gran cantidad de recursos

Consecutivamente, en 2012, se estableció la Ley de Reconocimiento (*Anerkennungsgesetz*) con el objetivo de facilitar el reconocimiento de las calificaciones adquiridas en el extranjero y la integración profesional de los extranjeros. La Federación proporcionará 2 mil millones EUR entre 2011 y 2020, y el 77% de las instituciones financiadas publicamente, se beneficiarán del apoyo. (OCDE, 2014).

Posteriormente, en 2013 los ministros de educación y ciencia de la Federación y las regiones adoptaron una "estrategia conjunta para la internacionalización". Esta última incluye objetivos en común, resaltando la importancia de incrementar la movilidad de

estudiantes hacia y desde Alemania toda vez que la experiencia en el extranjero es considerada importante para el mercado laboral y para la ciencia (KMK, 2015a).

La estrategia conjunta, plantea las siguientes nueve metas comunes que deben implementar el gobierno federal y las regiones: (1) Creación de marcos estratégicos para la internacionalización institucional. (2) Mejorar marco legal incluyendo los procesos de acreditación con instituciones pares. (3) Fortalecer el aprendizaje internacional e intercultural en casa para todos los estudiantes con el fin de prepararlos para carreras internacionales y promover la ciudadanía global al integrar contenido internacional en el currículum. (4) Establecimiento de programas de titulación conjunta y la expansión de la enseñanza en inglés y otros idiomas. (5) Incremento de la movilidad de estudiantes para lograr que el 50 por ciento de los alumnos en educación superior tenga una experiencia en el extranjero para 2020. (6) Recibir a 350,000 estudiantes extranjeros para 2020 como resultado del incremento de actividades de marketing, mejoramiento de la selección y procesos de admisión y la provisión de mejor información en servicios y oportunidades para permanecer en Alemania. (7) Atraer más científicos internacionales expandiendo los programas internacionales de doctorado y atrayendo a estos investigadores a realizar proyectos y trabajo que aumenten su interés de permanecer en Alemania temporal o permanentemente. (8) Expandir la cooperación internacional en investigación mejorando las estrategias de investigación y las estructuras de apoyo financiero. (9) Promover a expansión de la educación transnacional a través de una elite de campus satélites y programas en el extranjero en instituciones aliadas.

Un año después, se constituye el Plan de Acción sobre cooperación internacional, fijando como fin la internacionalización de todo el sistema educativo y estableciendo ciertos objetivos, entre ellos, el establecimiento de centros de acogida, los llamados *Welcome Centers* y servicios de doble titulación, la ampliación de programas e instituciones alemanas en el extranjero y el aumento de *networking* en Europa.

Por otro lado, a nivel supranacional, existen dos iniciativas importantes que han impactado enormemente la internacionalización de la educación superior alemana; el Proceso Bolonia que inició a finales de los noventa y el Programa Erasmus que tiene sus orígenes en los setenta con la implementación del *Joint Study Program*.

El Proceso Bolonia comenzó en 1999 con la unión de 28 países, incluyendo Alemania, con el fin de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), destinado a fomentar una mayor transparencia entre los sistemas de educación superior de Europa, agilizar el reconocimiento de titulaciones y calificaciones académicas y acelerar la movilidad de estudiantes y académicos dentro de Europa. Los objetivos principales son: introducir el sistema de tres ciclos grado-máster-doctorado, consolidar la garantía de calidad y facilitar el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudios (Comisión Europea, 2017).

La segunda iniciativa supranacional tiene sus raíces en los “*Joint Study Programs*” de 1976, que se transformaron en el “*European Action Scheme for the Mobility of University Students*” (Erasmus) en 1987 y recientemente llamado Erasmus + (De Wit, 2011, p. 464). Este programa busca facilitar los intercambios de corto plazo entre estudiantes de educación terciaria con base en una cooperación institucional entre las universidades de origen y de destino. A pesar de que en un inicio no logró atraer el número de estudiantes esperados, el esquema erasmus se ha convertido en un motor de la movilidad de estudiantes en Europa (Brooks y Waters, 2011).

Este proyecto ha cambiado la realidad de la dimensión internacional en las Universidades europeas y creó las condiciones necesarias para las ulteriores etapas de su internacionalización. En pocos años se crearon las infraestructuras de apoyo a la movilidad a nivel europeo, nacional y sobre todo institucional; se acumuló experiencia de cooperación con otros sistemas; crecieron los presupuestos y se diversificaron las fórmulas de intercambio, a la vez que se extendió su ámbito geográfico como consecuencia de la ampliación de la UE y la puesta en marcha de nuevos programas (Haug, 2010).

Desde 1987, el programa Erasmus ha permitido a aproximadamente 3 millones estudiantes, incluyendo más de 400.000 estudiantes alemanes, estudiar, adquirir experiencia, descubrir otras culturas e idiomas y construir redes en otros países europeos (Münch y Hoch, 2013).

La Unión Europea además de los esfuerzos que realiza en materia de internacionalización de la educación superior en la región, ha establecido diversos diálogos políticos con otras regiones y países alrededor del mundo. Por medio de estos diálogos

políticos, busca intercambiar prácticas exitosas, incrementar la cooperación e incluso apoyar ciertos países o regiones en sus esfuerzos para reformar la educación superior.

En 2013, la UE lanzó una estrategia global de educación superior con el fin de promover la movilidad y la cooperación entre universidades de los países pertenecientes a la UE, así como con países no miembros. Los principales objetivos de dicha estrategia son; mejorar la calidad de la educación europea a través la enseñanza en pares, la cooperación y la comparación con otros proveedores de educación en el mundo; incentivar la innovación y la creación de empleo atrayendo estudiantes internacionales y migrantes calificados; preparar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos globales; y influenciar y comprometer a nuevas audiencias de forma que avance la posición de la UE en el mundo. Es en este sentido que, la Comisión apoya a los estados miembros a sus instituciones de educación superior a incrementar la cooperación y movilidad con países “partners” fuera de la UE a través de los programas Erasmus+ y Horizon 2020. (Comisión Europea, 2017).

#### **4.2.3 La movilidad de estudiantes en números**

A partir de mediados del siglo XIX, Alemania emergió como un destino importante para los estudiantes extranjeros. Para 1911, la matrícula de estudiantes internacionales alcanzó su nivel máximo, con un total de 7,088, representando el 10.7 por ciento de la matrícula universitaria en el país. En ese año, los estudiantes europeos conformaron 92,3 por ciento de la matrícula extranjera en Alemania, seguidos por americanos 4,6 por ciento, y asiáticos 2,6 por ciento.

Las raíces internacionales de las universidades alemanas y la misma historia de las reformas educativas llevadas a cabo en el siglo XIX, cuando Wilhelm von Humboldt promovió la inclusión de la investigación en una función universitaria, además de la docencia<sup>5</sup>, ayudaron a que la matrícula de estudiantes se multiplicara de 1870 a 1930 (Gürüz, 2011).

---

<sup>5</sup> Las universidades alemanas fueron las primeras en establecer la investigación como una de sus actividades prioritarias, la cual tuvo soporte en institutos con laboratorios, para las ciencias naturales y bibliotecas para las humanidades, convirtiéndolas en líderes en las ramas de medicina, química y física (López-Leyva, 2005)

Posteriormente, los flujos de estudiantes internacionales se vieron afectados durante la Segunda Guerra Mundial. En 1936, durante el régimen nazi, la proporción de estudiantes europeos descendió en un 71 por ciento y para 1940, el número de estudiantes extranjeros en Alemania había descendido a menos de 2000 (Gürüz, 2011). No obstante, en la década de los cincuentas, cuando Alemania comenzó a recuperarse de la debacle de la guerra, el número de estudiantes aumentó nuevamente (véase figura 4.16).

Alemania no distingue entre los estudiantes extranjeros residentes (*Bildungsinlaender*) y no residentes (*Bildungsauslaender*), por esta razón, el número de extranjeros en las universidades en Alemania se disparó de 21.701 en 1960, cuando comenzó la migración laboral, a 92.016 en 1990, y 141.460 en 1995 (véase figura 4.18), cuando los hijos beneficiados del programa *Gastarbeiterprogramm*<sup>6</sup> comenzaron a beneficiarse de la oportunidad de la educación superior gratuita aumentando el número de extranjeros en la matrícula universitaria en general (Gürüz, 2011).

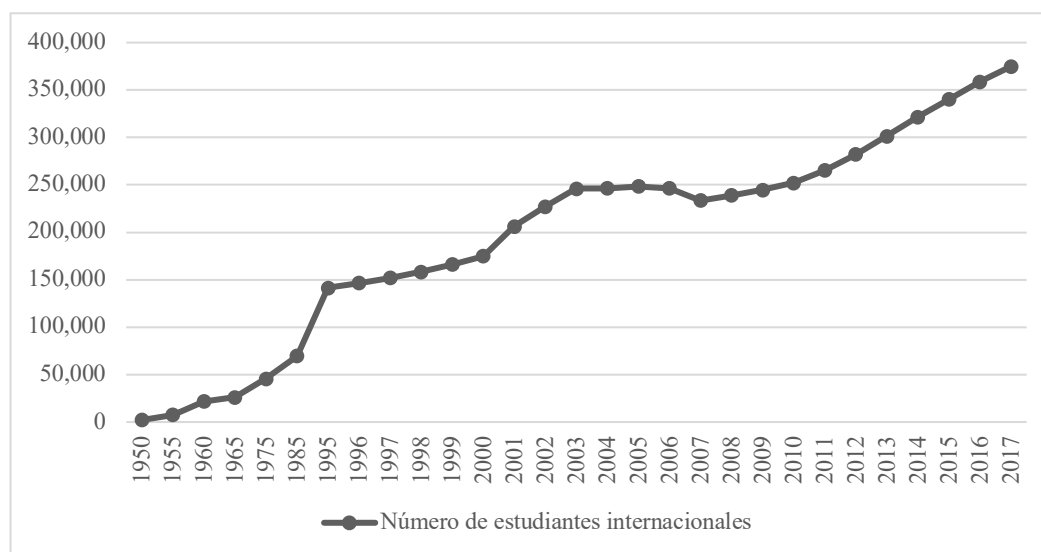
A inicios del siglo XXI, la recepción de estudiantes internacionales repunta pasando de 175, 065 en el año 2000 a 248, 357 en 2005. Empero en el año 2006, se registró un decrecimiento de más de ocho mil estudiantes. El servicio alemán de intercambio académico, en su estrategia 2020, buscaba aumentar el número de estudiantes extranjeros en Alemania a 350 000 y el número de estudiantes alemanes que van al extranjero al 50%. La primera meta fue superada en 2016, con la recepción de 358,895 estudiantes extranjeros.

Según datos del Instituto para la Educación Internacional, a nivel nacional, en 2017, el número de estudiantes internacionales entrantes alcanzó 374,951, un 4.5% más que el año anterior. En 2017, los estudiantes de pregrado comprendían el 56% del total de estudiantes internacionales, 38% de estudiantes de posgrado y un 6% no especificado.

---

<sup>6</sup> En los cincuentas el gobierno alemán desarrollo un programa formal para reclutar trabajadores provenientes de otros países, a este programa se le denominó *Gastarbeiterprogramm* y el principal país de origen de los inmigrantes era Turquía.

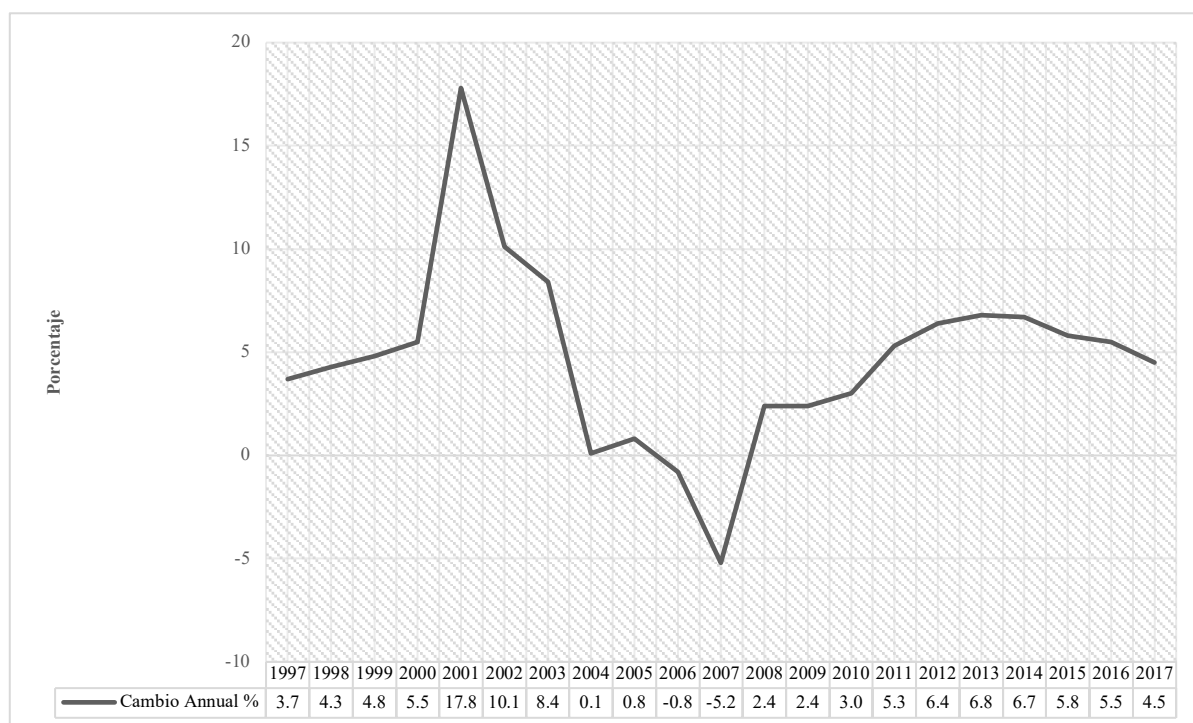
**Figura 4.18 Número de estudiantes internacionales matriculados en el sistema educativo superior de Alemania**



Elaboración propia con datos de Gürüz (2011) y DAAD (2018)

El crecimiento anual de estudiantes internacionales de 1997 a 2007 tiene altas y bajas. Es a partir de 2008 que comienza a crecer constantemente, logrando un crecimiento de más del 5 por ciento anual de 2011 a 2017. Esto es el reflejo del énfasis del gobierno alemán a través de diferentes ministerios y con el apoyo del DAAD para mejorar la internacionalización en las universidades, teniendo como prioridad la atracción de estudiantes internacionales. Además, según el Ministerio Federal de Educación (s.f.), en el marco del Proceso Bolonia, el proceso para el reconocimiento de créditos y diplomas a mejorado. Aumentando el 60 por ciento del reconocimiento de los grados académicos en 2009 al 75 por ciento en 2012.

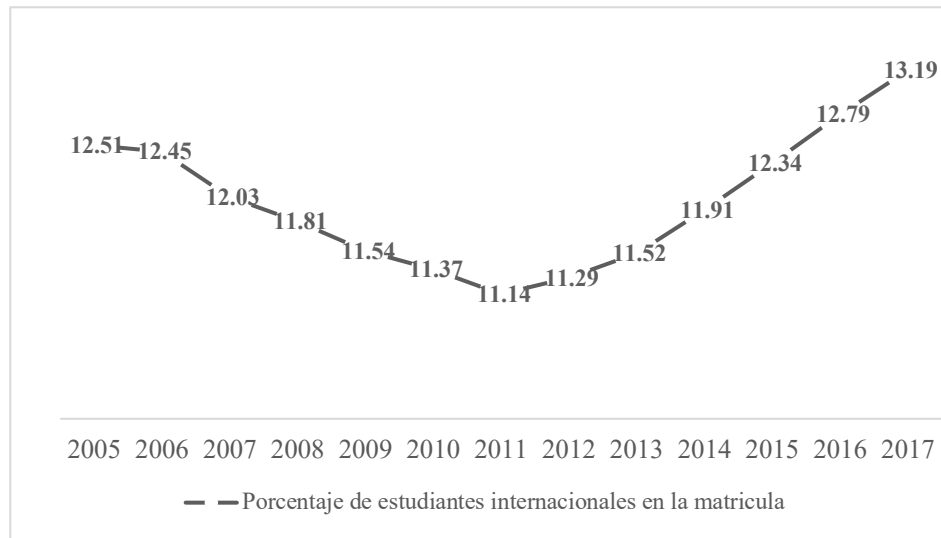
**Figura 4.19 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Alemania representado en porcentaje de 1997 a 2017**



Elaboración propia con datos DAAD (2018).

Alemania es uno de los principales líderes en la recepción de estudiantes en el mundo lo que se ve reflejado en el porcentaje de la matrícula que representan los extranjeros. No obstante, a pesar de que desde 2005 supera el 10 por ciento, sigue siendo bajo si se compara con otros líderes en este ámbito como Australia (30%) y Reino Unido (27%). En 2017, el porcentaje llegó a su momento más alto, logrando contar con más del 13 por ciento de estudiantes extranjeros, no obstante, el crecimiento del porcentaje de matrícula extranjera 2005 a 2017 fue de menos de 1 por ciento.

**Figura 4.20 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de 2005 a 2017**



Elaboración propia con datos del DAAD (2018).

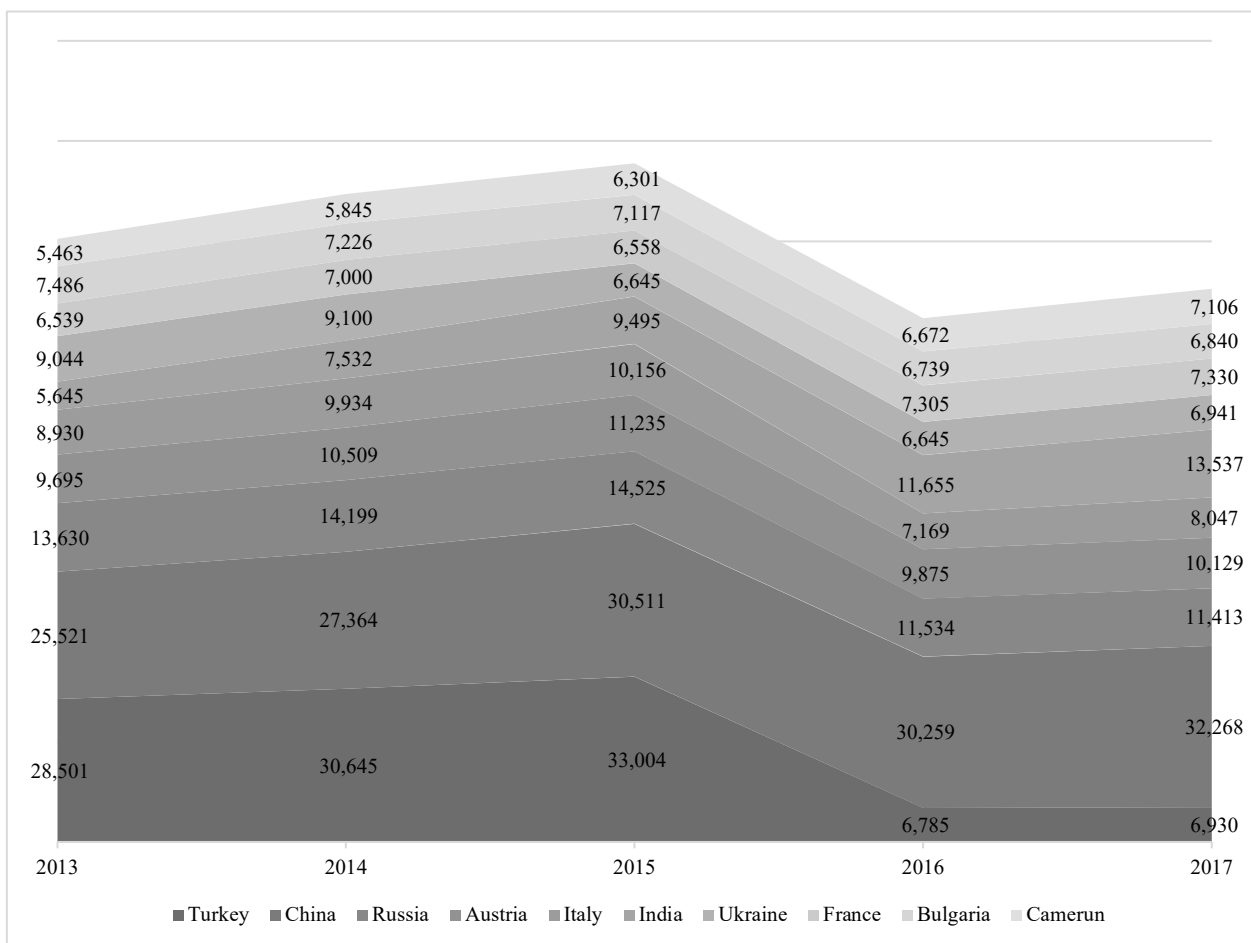
De los 4,5 millones estudiantes mundialmente móviles de hoy en día, Europa atrae el 45 por ciento y Alemania el 6% del total global, convirtiéndolo en el quinto país anfitrión más popular en todo el mundo (Instituto para la Educación Internacional, 2017b). En la actualidad, el mayor grupo de estudiantes internacionales de Alemania proviene de China, seguido por estudiantes de India, Rusia, Austria, Italia, Francia, Camerún, Ucrania, Bulgaria y Turquía.

La figura 4.21 muestra que los principales dos países de origen de los estudiantes son asiáticos, China e India, y aproximadamente el diez por ciento es de origen indio. En general el flujo de los estudiantes extranjeros de los principales países de origen está distribuido hasta cierto punto de forma equitativa. El top 10 de los países de origen de los estudiantes internacionales representa menos del 10 por ciento total de la matrícula de estudiantes internacionales en Alemania. Lo anterior muestra que en este país hay una diversificación de clientes de diferentes naciones y regiones.

Otros datos interesantes son que, de los 10 países principales, cuatro son miembros de la Unión Europea, lo que reafirma el éxito de los esfuerzos realizados a través del Plan Boloña. Además, los lazos que Alemania tiene con sus excolonias se ve reflejado en el mantenimiento de Camerún en el top 10 de los países de origen de los estudiantes

internacionales. Por último, como es de esperarse y debido a la estrecha relación política, social y económica de Alemania con Turquía, este último país también ha permanecido dentro de los principales países de origen.

**Figura 4.21 Número de estudiantes internacionales en Alemania por país de origen de 2013 a 2017**



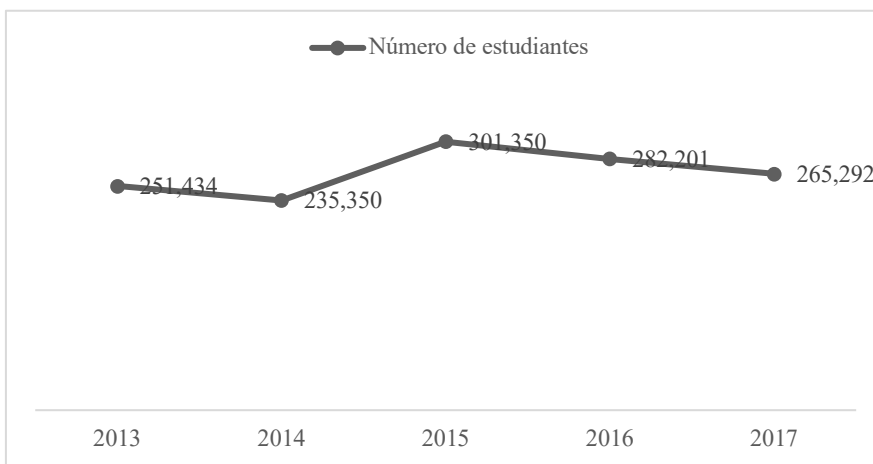
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

Alemania se ha vuelto atractivo para los estudiantes por la exención del pago de matrícula o el bajo costo de esta, por la reputación académica, la oferta académica en inglés, la oportunidad de tener un trabajo de medio tiempo y el gran campo labora que existe en los campos de la medicina, tecnología, ciencia e ingeniería temas que se verán a detalle en el capítulo

*Movilidad saliente*

Alemania es también uno de los países más activos en el envío de sus estudiantes, por un corto periodo de tiempo en el extranjero. Casi el 33% de todos los universitarios que se movilizan como parte de un programa educativo y antes de graduarse, lo hacen a través del programa Erasmus. Igualmente, para los estudiantes que no se van al extranjero, el 57% de las instituciones de educación superior alemanas ofrecen programas internacionales, con un 20% del programa internacional totalmente en inglés, y el 40% de esos programas conducen a un doble grado. En los últimos 25 años ha habido un aumento constante en el número de estudiantes alemanes que participan en la movilidad de grado, de 34 000 en 1991 a 133 800 en 2011. Para los estudiantes alemanes en el extranjero, los principales países receptores son Austria (22,9%), los países bajos (18,7%), el Reino Unido (11,2%), Suiza (10,4%), los Estados Unidos (7%), y Francia y China (ambos 4%) (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

**Figura 4.22 Estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad de Estados Unidos estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo**



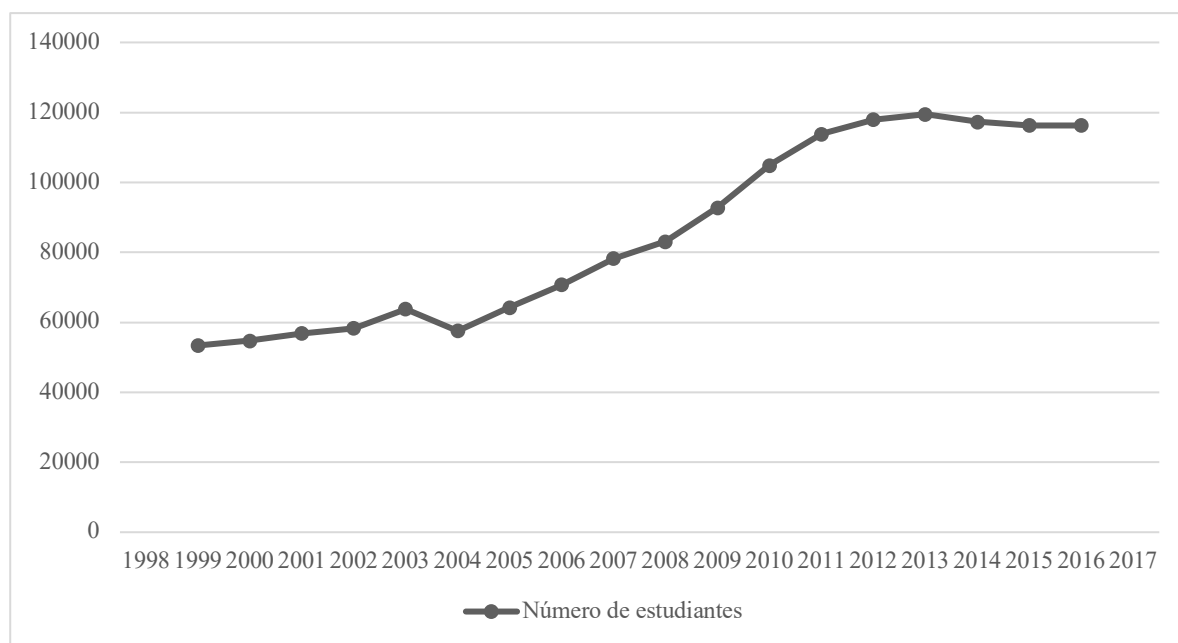
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

Por otro lado, el número de estudiantes alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma es menor que los que se matriculan por un corto periodo de tiempo. Lo anterior puede ser, porque gracias al programa Erasmus, resulta cada vez más sencillo cursar uno o dos semestres en el extranjero, además de la variedad de fuentes de financiamiento que hay en Alemania para este tipo de actividades. Otro punto importante que motiva que los jóvenes no decidan salir al extranjero a cursar un programa completo de grado

o pregrado, son la alta calidad de las universidades alemanas y las bajas o nulas tasas de matrícula que existen en casi todo el territorio.

Aun cuando las condiciones nacionales son favorables, el número de estudiantes alemanes matriculados en el extranjero para obtener un diploma se duplicó desde 1998 a 2017. En 2017, la cifra superó los 116,000 estudiantes y alcanzó su punto máximo en 2013 con un total de más de 119,000 estudiantes (véase figura 4.23).

**Figura 4.23 Estudiantes alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2018).

Finalmente, la característica principal que moldea el flujo de estudiantes en Alemania es la diversificación del país origen de los estudiantes internacionales. Igualmente, el flujo de estudiantes internacionales está marcado por las tendencias globales, lo que se ve reflejado en el posicionamiento de la India y China en los primeros lugares de los países de origen. Además, del 2013 al 2017 se visualiza un repunte en la recepción de estudiantes internacionales, mismo que no se refleja en el porcentaje total de la matrícula el cual a lo largo de esos cinco años permanece entre 11 y 13 por ciento.

#### **4.2.4 Principales aspectos que impactan la movilidad estudiantil internacional**

El flujo de estudiantes internacionales en Alemania, tanto los que salen, como los que entran al país, ha sido impulsado por una diversidad de factores de distinta índole. El presente apartado analiza cuatro variables principales que moldean en cierta medida las motivaciones para que los gobiernos e instituciones de educación superiores realicen estrategias para atraer estudiantes extranjeros. En el caso de la recepción de estudiantes internacionales, encontramos una fuerte relación entre las estrategias planteadas a nivel regional en la Unión Europea y los programas nacionales promovidos. Asimismo, se muestra un interés económico que va más allá de los beneficios del flujo de estudiantes en el corto plazo. La recepción de estudiantes internacionales se ha convertido en una estrategia nacional para atraer fuerza laboral calificada y lograr su permanencia en el país.

Otro factor interesante, es la importancia de los rankings internacionales de instituciones de educación superior en el discurso nacional, que se refleja en la mejora sustancial del desempeño de las universidades clasificadas en el ranking THES. Por último, se observan aspectos culturales e históricos que han influenciado el flujo de estudiantes internacionales, como las olas migratorias desde el periodo de la posguerra y la relación entre los estudiantes internacionales y la cercanía geográfica de su país de origen.

##### **4.2.4.1 El papel de la integración regional**

La Unión Europea es una asociación *sui generis* de carácter económico y político compuesta por 28 países europeos. Esta organización se creó en 1958 con el nombre de Comunidad Económica Europea y en un principio establecía una cooperación económica entre seis países; Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. La Comunidad evolucionó con el paso del tiempo para incluir otros aspectos políticos y sociales, incluyendo temas de seguridad, migración, salud, educación, medioambiente, relaciones exteriores, entre otros. Igualmente se incluyeron otros 22 países miembros y cambió su nombre a Unión Europea en 1993.

En cuanto al proceso de integrar los temas de educación superior en la Unión Europea, aunque de manera marginal, comenzó en la década de los cincuenta. La inclusión de la educación superior fue avanzando con el paso del tiempo, tanto en magnitud, como en profundidad. La educación terciaria paso de ser desregulada y con pequeñas acciones en la Comunidad Europea, a convertirse en una legislación fundamental para el desarrollo económico y social.

En este sentido, la internacionalización de la educación superior es un proceso que estuvo presente en cierta medida desde los inicios del proceso de integración de la Comunidad. Aunque la internacionalización no se buscaba en los cincuentas o sesentas de manera intencionada y abierta, existían actividades importantes del proceso, como la movilidad estudiantil. En lo setentas surgen programas aislados sin un impacto relativo, pero suficientes para sentar las bases de los programas y planes de acción que surgieron en los ochenta. En la década de los noventa la internacionalización de la Educación Superior se convierte explícitamente en una temática de la agenda política de la UE.

#### *Programas regionales para promover la movilidad estudiantil*

Aun cuando el periodo de 1950 a 1970 en Europa no es visto como una etapa de internacionalización, la movilidad estudiantil internacional estaba presente. Es decir, se desarrollaba lo que Hans de Wit (2011) llama un *laissez-faire* benevolente que promovía la recepción de estudiantes extranjeros, en su mayoría provenientes de excolonias francesas y británicas. Igualmente, durante dichas décadas la masificación universitaria y la naturaleza bipolar del sistema internacional moldearon las principales características de la dimensión internacional.

Antes de la introducción de los programas europeos, Baumgratz-Gangl (1996), señala que la internacionalización en Europa estaba caracterizada por; lazos históricos con las ex colonias que usualmente estaba combinado con lazos culturales y lingüísticos; consideraciones políticas y económicas; la presencia de refugiados; migración de trabajadores “visitantes”; incremento del lenguaje extranjero en el nivel secundario; la movilidad tradicional de elites; mejora del transporte y la comunicación y la expansión del turismo; cooperación en el nivel posgrado entre Europa Occidental y los Estados Unidos;

movilidad de estudiantes y académicos de Tercer Mundo a Europa Occidental (citado por De Wit, 2011, p. 463).

En la segunda mitad del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, los factores geopolíticos desempeñaron un rol importante en la internacionalización de la educación superior en Europa. Como parte de la reconstrucción de Europa después de la Guerra, la estimulación de la cooperación científica con Estados Unidos se convirtió en un pilar del desarrollo. De igual forma, el proceso de descolonización en los cincuenta y sesenta, dieron como resultado nuevas formas de cooperación y desarrollo de un nuevo estrato intelectual en las antiguas colonias. Como una forma de cooperación norte-sur, los países europeos fomentaron la cooperación en términos educativos con sus excolonias, como es el caso de Alemania con Camerún.

En 1974 surge el Programa de Acción en Educación, que se lanzó en 1976, con el fin de integrar la dimensión europea en la comisión, el cual tuvo un impacto marginal. De manera más concreta, el Consejo Europeo adoptó en 1976, un programa de acción sobre educación. A pesar de ser la primera acción por parte de la UE en el área de educación, seguía sin ser parte de la legislación (De Wit, 2011)

En los ochentas, la ausencia legal para el campo de acción en la UE, lo que le dio la Comisión un gran margen de acción para lograr varios programas en el área de la educación. En 1986 se da el lanzamiento de COMETT, en 1987 el programa de ERASMUS y estos son seguidos de diversos programas para la educación (De Wit, 2011). El Programa Erasmus se estableció como un programa de intercambio para estudiantes de enseñanza superior. Desde el primer año, en que participaron 3 200 estudiantes de once países europeos, el programa ha experimentado una evolución constante (Comisión Europea, 2017b).

En los noventa el periodo de informalidad de las políticas de educación terminó. El Tratado de Maastricht de 1992 incluyó la educación por primera vez. Según Brouwer (citado por De Wit, 2011, pp. 468 y 469), la decisión de incluir la educación fue influenciada por factores como la existencia de una práctica de cooperación en la educación, el reconocimiento de la importante contribución de la educación a la realización de objetivos del tratado y políticas relacionadas, la existencia de una jurisprudencia en el campo de

educación, la necesidad de expandir las responsabilidades de la comunidad como un resultado de las decisiones de Unión Monetaria Europea y la Unión Política Europea (De Wit, 2011).

A partir del Tratado de Maastricht, la atención se focaliza en realizar acciones específicas con el fin de lograr una armonización del sistema de educación superior de los Estados miembros de la Unión. Surgen temas como el desarrollo de un sistema de transferencia de créditos, de un espacio europeo para la cooperación en educación superior y el reconocimiento de diplomas entre las diferentes instituciones de Europa. La movilidad estudiantil pasa a ser de benevolente y una política de *laissez-faire*, a una recepción más controlada.

El 19 de junio de 1999 en Bolonia, Italia, los ministros de educación de 29 países europeos firmaron la Declaración. Las premisas básicas del proceso de Bolonia se remontan a la declaración conjunta de La Sorbona sobre la Armonización de la Arquitectura del Sistema Europeo de Educación Superior, firmada por los ministros de educación de cuatro países: Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (Reyes Miguel, 2015).

El proceso Bolonia tiene como objetivo crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos, un sistema de acumulación y transferencia de créditos, fomentar la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, la cooperación para garantizar la calidad y lograr la dimensión europea en la enseñanza superior (Europa, Síntesis de la Legislación de la UE, página oficial).

Bolonia no es iniciativa exclusivamente comunitaria, además de estar conformada por todos los países de la Unión, forman parte algunos países que no son miembros de la UE, logrando un total de 47 participantes. Por otro lado, esta iniciativa es un compromiso voluntario en el cual se invita a los países a reformar su sistema de enseñanza, pero no significa que Bolonia sea una reforma impuesta a los gobiernos nacionales ni a las universidades.

En este orden de ideas, el artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la UE estipula que la Comunidad “contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la

acción de éstos”. Los Estados conservan todas sus competencias sobre el contenido de la enseñanza y la organización de sus sistemas educativos, así como su diversidad cultural y lingüística (Europa, Síntesis de la Legislación de la UE, página oficial). Entonces, a pesar de que Bolonia ha contribuido a la reforma de muchos de los sistemas de educación europeos, incluyendo el de Alemania, esto no significa que haya una pérdida explícita de soberanía de las universidades.

A finales de los noventa, el movimiento de estudiantes internacionales como un servicio de exportación se expandió en el continente y se convirtió en un componente importante de la política de educación superior en el nivel nacional e institucional. Del mismo modo, países como Alemania, Francia y Escandinavia, encontraron efectos económicos positivos a largo plazo, mismos que eran más importantes que el ingreso directo. (De Wit, 2011).

En el marco del proceso Bolonia, se planteó la construcción de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que busca facilitar la movilidad de los estudiantes dentro de la comunidad, a través del reconocimiento de créditos y diplomas. Además, en 2010 en la Declaración de Budapest-Viena, se reafirma el compromiso con de la Unión con el EEES y la importancia de que éste sea internacionalmente competitivo y atractivo, donde las instituciones de educación superior, apoyadas por un personal fuertemente comprometido, puedan cumplir con sus diversas misiones en la sociedad del conocimiento; y donde los estudiantes que se benefician de la movilidad con reconocimiento efectivo y equitativo de sus títulos, pueden encontrar los caminos educativos adecuados (Reyes Miguel, 2015).

Por otro lado, en 2014 se reestructura el programa Erasmus y se convierte en Erasmus + para el periodo 2014-2020 como resultado de la integración de los distintos programas europeos desarrollados por la Comisión durante el periodo 2007-2013, como el Programa de Aprendizaje Permanente, el programa La Juventud en Acción, el programa Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, y los programas de cooperación con países industrializados en materia de educación superior. Su ejecución se lleva a cabo conjuntamente entre la Comisión y las Agencias Nacionales de los países miembros de la Unión Europea. Al ser un programa

tan completo, divide sus actuaciones a través de distintas acciones, con objetivos determinados y específicos (Reyes Miguel, 2015)

Desde su nacimiento, según la Comisión Europea (2017b), Erasmus ha ofrecido a más de nueve millones de personas de la Unión Europea y a provenientes de países no miembros, la oportunidad de, estudiar, formarse, trabajar como voluntarios o adquirir experiencia profesional en el extranjero.

En otro orden de ideas, la UE en su papel de actor regional tiene importantes lazos con otras regiones y países para fomentar la internacionalización de la educación superior y la movilidad de estudiantes. Algunos ejemplos son el Espacio Común de Educación Superior de Europa, América Latina y el Caribe, el programa TEMPUS con Europa del Este y la cuenca mediterránea, ALFA con América Latina y ATLANTIS con Estados Unidos.

Así también, la UE se preocupa por la competencia de las universidades asiáticas y latinoamericanas y reconoce que los estudiantes e investigadores que provienen de países fuera de la Unión Europea pueden contribuir al crecimiento y a la competitividad con su conocimiento y habilidades. El desarrollo de masters y doctorados de excelencia es una de las acciones de la UE con el fin de convertirse en uno de los destinos más importantes para el estudio y la investigación. También la participación en ferias de educación alrededor del mundo es una estrategia importante para promover Europa como destino académico. Desde 2010, la UE ha participado en más de 12 eventos de este tipo (Comisión Europea, 2017a).

#### *Acreditación y reconocimiento de créditos y títulos*

Los principales esfuerzos para la acreditación de créditos y títulos en la Unión Europea se han dado en el marco del EEES, lanzado en 2010 y tiene como objetivo principal conseguir que los sistemas de educación superior en Europa sean comparables, garantizando la calidad de la enseñanza. Este espacio pretende crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos, un sistema de acumulación y transferencia de créditos, la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, la cooperación para garantizar la calidad y la dimensión europea en la enseñanza superior (Europa, Síntesis de la Legislación de la UE, página oficial).

Por consiguiente, el establecimiento de un sistema de créditos (ETCS) pretende crear un ambiente adecuado para la movilidad de estudiantes. Este sistema les permite a los estudiantes conseguir los créditos en otras instituciones de educación superior y fuera de ellas, ya que incluye ciertos tipos de experiencias adquiridas en otros ambientes sociales. De acuerdo con Reyes Miguel (2015), este sistema elimina los obstáculos para el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación alrededor de Europa.

Inclusive, el EEES pretende la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable y establece el Suplemento de Diploma para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del Sistema de Educación Superior Europeo. Este último está conformado por dos ciclos (grado y postgrado) y sugiere tres niveles formativos; grado, máster y doctorado, cuyos títulos tienen validez en todos los países que conforman el Proceso Bolonia.

La estructura de los estudios tiene en el título de grado como eje básico que tiene una duración de 240 ECTS, no obstante, algunos estudios de grado, que cuentan con regulación específica, como es el caso de medicina, arquitectura o ingeniería, tienen una duración mayor. Consecutivamente, los programas de máster comprenden entre 60 y 120 créditos ECTS (de uno o dos años). Finalmente, el doctorado está constituido por un período de formación (de al menos 60 créditos ECTS y que puede ser parte del ciclo de máster) y otro de investigación, que finaliza con la elaboración de la tesis doctoral. El doctorado puede tener una duración de entre tres y cuatro años entre estudio, investigación y redacción de la tesis (Espacio Europeo de Educación Superior, s.f.).

El objetivo fundamental del EEES es facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y titulados entre todos los países miembros, y permitir a los estudiantes que desean integrarse a otra universidad del sistema, generándose también programas de intercambio de profesorado y facilitando la movilidad internacional de trabajadores profesionistas.

*Conferencias y consorcios regionales que promueven la movilidad de estudiantes*

En el marco de la Declaración Bolonia, de 1998 al 2018, se han celebrado se han celebrado diez conferencias de ministros en diferentes ciudades europeas, con el fin de planificar el proceso de Bolonia: París, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen, Londres, Leuven/Lovain-la-Neuve, Budapest-Viena, Bucarest, Ereván. La toma de decisiones en el Proceso Bolonia es responsabilidad de los ministros de educación de cada país participante. Se reúnen en las Conferencias Ministeriales cada dos años y en estas se evalúan resultados y se acuerdan comunicados que agregan objetivos al proceso (Reyes Miguel, 2015)

Estas conferencias llevadas a cabo en el marco de la Declaración de Bolonia analizan la situación del EEES y emiten recomendaciones para el futuro. Es evidente que la movilidad estudiantil, al ser uno de los principales objetivos del EEES y una de las políticas educativas de la UE más importantes, es un tema que se revisa constantemente.

Inclusive, en 2013 la UE lanza una estrategia global de educación superior con el fin de promover la movilidad y la cooperación entre universidades de los países pertenecientes a la UE, así como con países no miembros. Los principales objetivos de dicha estrategia son; mejorar la calidad de la educación europea a través la enseñanza en pares, la cooperación y la comparación con otros proveedores de educación en el mundo; incentivar la innovación y la creación de empleo atrayendo estudiantes internacionales y migrantes calificados; preparar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos globales; y influenciar y comprometer a nuevas audiencias de forma que avance la posición de la UE en el mundo. Es en este sentido que, la Comisión apoya a los estados miembros a sus instituciones de educación superior a incrementar la cooperación y movilidad con países “partners” fuera de la UE y lo hace sobre todo a través de los programas Erasmus+ y Horizon 2020. (Comisión Europea, 2017a).

### *Facilidades migratorias*

La primera regulación en el tema de la migración con motivos educativos se da en 1990 cuando se reconocer el derecho de los estudiantes de residir en cualquier país miembro de la UE, siempre y cuando dispusiera de recursos, estuviera matriculado en un centro educativo y contara con un seguro médico. Posteriormente en 2004, con la creación de la ciudadanía de la Unión les otorga el beneficio a los ciudadanos de los países miembros de circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros (Sáenz, 2014).

Por consiguiente, en el caso de la Unión Europea, las facilidades migratorias están reguladas en el marco de la integración regional que a través de la ciudadanía europea permite a las personas circular libremente. Los estudiantes, ciudadanos de los países miembros, que deciden cursar un corto periodo de tiempo o un grado en su totalidad, en otro país miembro de la UE no necesitan ningún tipo de visa o permiso del país de destino. Solamente deben de cumplir con requisitos burocráticos, como el registro de llegada en el país de destino.

#### **4.2.4.2 La educación como mercancía de exportación**

En el caso de Alemania, a pesar de que las ventajas económicas que representan los estudiantes internacionales son evidentes, no existen suficientes datos de los efectos positivos que representan en el corto plazo. Resulta aún más complicado investigar los efectos económicos directos toda vez que hay una exención de los pagos de matrícula en la mayoría los programas de grado. En este país los beneficios de atraer estudiantes internacionales están más orientados a una lógica de migración calificada que a la comercialización de los servicios educativos.

##### *Ganancias económicas*

Los estudiantes, en general, no pagan las cuotas de matrícula, sin importar de dónde provengan. La principal razón en torno a la atracción de estudiantes internacionales es el vacío demográfico que tiene el país, siendo el segundo en términos de la proporción de su población de más de 60, según las Naciones Unidas, y por lo tanto necesita trabajadores jóvenes y calificados para mantener su economía en marcha (Matthews, 2017).

Igualmente, Isserstedt y Schnitzer (2005), aseguran que es el temor a la escasez de profesionales calificados lo que impulsado al país a realizar estrategias para atraer estudiantes extranjeros. Asimismo, señalan que estrategias diseñadas para facilitar la recepción de extranjeros con fines laborales (conocido en Alemania como el programa "Green Card"), han demostrado que es más difícil atraer profesionales altamente cualificados que educarlos directamente en Alemania.

De acuerdo con De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015), la estrategia de Alemania en cuanto a la atracción de talentos internacionales es a largo plazo. Es decir, estos autores argumentan que los estudiantes internacionales son vistos como una manera de ejercer poder suave convirtiéndolos en embajadores del país. Además de que estos estudiantes contribuyen al desarrollo tecnológico y económico nacional.

Aun cuando las tasas de matrícula no son una fuente de financiación privada para la internacionalización de la educación superior en Alemania. Los gobiernos extranjeros contribuyen con becas para que sus estudiantes estudien y realicen investigaciones en Alemania. También la mayor parte de los estudiantes extranjeros solventa su estancia en Alemania con recursos familiares o propios. En este sentido, el dinero que los estudiantes gastan en vivienda, gastos comunes, ocio y viajes se ve reflejado positivamente en la economía nacional. A pesar de que no existen datos acerca de como ha evolucionado el impacto económico en el corto plazo de los estudiantes extranjeros, existe evidencia que muestra que existen beneficios.

En este sentido, en el nivel macroeconómico, los impuestos indirectos de los gastos de los estudiantes generan ingresos. En 2011, el valor añadido calculado para los estudiantes internacionales en Alemania ascendió a más de 8,000 euros por persona (Münch y Hoch, 2013). Entonces, si en ese mismo año según el Instituto para la Educación Internacional (2017d) estuvieron inscritos 252,032 estudiantes extranjeros, da un total de poco más de 2 mil millones anuales

Es evidente que los estudiantes internacionales contribuyen a la creación de empleos de manera directa e indirecta. Un análisis de la relación entre estudiantes internacionales y puestos de trabajo reveló que cada estudiante internacional en Alemania lleva a la creación de aproximadamente 0,14 empleos. En 2011 esto representaba un total de más de 35,000 puestos de trabajo (Münch y Hoch, 2013).

En el largo plazo hay un claro aumento de los rendimientos macroeconómicos en Alemania. El nivel anual de rentabilidad a largo plazo depende enteramente del número de estudiantes internacionales que, una vez graduados, optan por permanecer en un país y conseguir un empleo remunerado. La proporción de estudiantes internacionales que optan

por permanecer en un país anfitrión (la tasa de retención) también determina el período necesario para amortizar la inversión que un país anfitrión hace al proporcionar lugares de estudio. En Alemania es necesario que el 30% de los estudiantes internacionales permanezcan en el país por un periodo de cinco años después de completar sus estudios, para amortizar la inversión nacional (Münch y Hoch, 2013). Al parecer esto no representa un reto para Alemania toda vez que de acuerdo con una encuesta sobre intercambio académico realizada por el DAAD a estudiantes internacionales (citado por Matthews, 2017), tres de cada 10 planean permanecer permanentemente en Alemania.

Entonces, los beneficios económicos en el corto y largo plazo son evidentes, aún cuando la educación no se interprete como una mercancía que se exporta. Las autoridades alemanas tienen clara la importancia de la atracción de estudiantes internacionales como una estrategia principal para atraer capital humano al país. A pesar de los costos económicos y la presión política que recibe la exención de las tasas de matrícula a los estudiantes internacionales, está claro que la migración calificada conlleva mayores beneficios que costos en el largo plazo.

#### *Los estudiantes internacionales y el discurso nacional*

El actor nacional más importante en cuestiones de internacionalización, el DAAD, señala que la movilidad estudiantil da lugar a efectos de cadena que no pueden expresarse solamente en términos económicos. Por un lado, se refiere a la posibilidad de transferencia de conocimientos transfronterizos que beneficia a los países participantes y por otro lado, la movilidad estudiantil representa un medio importante de reclutamiento de profesionales cualificados para el mercado laboral local. Además, hace hincapié en que los alumnos son capaces de adquirir competencias multiculturales que en el plano individual son valiosas para las carreras futuras, y en el plano social contribuyen a la comprensión y a la ruptura de los prejuicios entre los pueblos. Además, la movilidad transfronteriza de los estudiantes facilita la formación de redes internacionales, que a largo plazo pueden llevar a una intensificación de las relaciones económicas entre los países participantes (Münch y Hoch, 2013).

Por otro lado, la Conferencia de Rectores Alemanes, en sus múltiples reuniones y declaraciones expresa la importancia de las universidades como motores de bienestar

económico en Alemania y el papel que los graduados internacionales como socios de Alemania en el mundo al promover la construcción de redes internacionales es de inmensa importancia para el país (Matthews, 2017).

Incluso, la Comisión Europea, actor que debe de ser considerado por el gran impacto en las políticas educativas nacionales, apoya los esfuerzos nacionales referentes a la internacionalización, reconociendo la importancia de la movilidad de estudiantes dentro y fuera de Europa. El mayor esfuerzo de la Comisión en este sentido es el apoyo de millones de euros al programa Erasmus+ (Comisión Europea, 2017b).

### *Estrategias específicas*

Las estrategias específicas de Alemania están orientadas a atraer estudiantes internacionales de diferentes partes del mundo. Para lograr sus objetivos, el gobierno alemán otorgó nuevas funciones al DAAD que van más allá de la promoción de intercambio académico. Estas incluyen becas para que extranjeros puedan estudiar en Alemania, becas para que alemanes estudien en el extranjero, apoyo a la internacionalización de las universidades, la promoción de estudios alemanes y el idioma alemán en el extranjero y cooperación educativa con países en desarrollo.

De 1999 a 2006, el número de estudiantes graduados por fuentes alemanas creció de 1,130 a 12,140, reflejando las políticas de internacionalización centradas en atraer migración calificada (Gürüz, 2011). Entonces la atracción de talentos y focalización de las áreas donde se necesita capital humano y el desarrollo de programas de becas y entrenamiento financiado para estos campos se han convertido en una estrategia nacional.

En este orden de ideas, la Estrategia 2020 del DAAD asegura que Alemania debe tomar medidas para mantener su posición como uno de los cinco principales países anfitriones líderes para los estudiantes internacionales. La estrategia argumenta que para mantener el sistema de educación superior alemán en su forma actual, garantizar su capacidad innovadora y asegurar una cantidad suficiente de talento internacional es necesaria la atracción de un gran número de estudiantes internacionales calificados en la próxima década. (DAAD, 2013)

Otra de las estrategias en torno a los estudiantes internacionales es el aumento de la tasa de éxito académico de los estudiantes internacionales a por lo menos el 75% que equivale a la de los estudiantes alemanes. Para lograrlo, el DAAD contribuye con programas de financiación y apoyo a las buenas prácticas. Igualmente, busca integrar con éxito a estos estudiantes en la Universidad y en sociedad por lo que se hace énfasis en mejorar los procedimientos de la ingreso a la Universidad y asegurar su exigencia (DAAD, 2013).

*Los costos de matrícula y los estudiantes internacionales*

Alemania es uno de los pocos países que exenta las tasas de matrícula en el mundo. Los estudiantes solo deben de pagar las contribuciones estudiantiles que no superan los 570 dólares por año. De acuerdo con el DAAD (2017), los estudiantes internacionales gastan en costos de inscripción y gastos de vivienda y alimentación aproximadamente 12,180 dólares anuales.

**Tabla 4.3 Costos por año en las universidades alemanas en el ciclo 2017-2018**

	<b>Instituciones de Educación Superior</b>
<b>Costos de inscripción y matrícula</b>	570 USD
<b>Vivienda y alimentación</b>	11,610 USD
<b>Total por año</b>	12,180 USD

Fuente: Elaboración propia con datos del DAAD (2017)

A pesar de que el cobro de tasas de matrícula es un tema que se revisa constantemente en la esfera política, casi la totalidad de las regiones alemanas siguen exentando los costos de matrícula a los estudiantes internacionales. La discusión en este tema es delicada ya que puede ser interpretada como un comienzo para el cobro futuro de tasas para todos los estudiantes. Además, a pesar de que una de las regiones, Baden-Württemberg, introdujo tasas para los estudiantes internacionales a partir de 2017, éstas son moderadas (1,500 euros por semestre) en comparación con los costos de Estados Unidos y Reino Unido (Matthews, 2017).

### *Facilidades para permanecer en el país al terminar los estudios*

La mayoría de los estudiantes internacionales que llegan Alemania con una visa estudiantil tienen permitido trabajar tiempo parcial, lo que facilita la integración laboral al terminar los estudios universitarios. Además, una vez finalizados los estudios, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir una visa de trabajo de hasta 18 meses, sin ser necesario tener una propuesta laboral al solicitarla, solo deben mostrar pruebas de que están buscando empleo.

Por otro lado, como se menciona en el apartado que aborda la integración regional, los estudiantes internacionales provenientes de países miembros de la UE pueden circular estudiar y trabajar libremente en cualquiera de los países miembros sin necesidad de solicitar una visa.

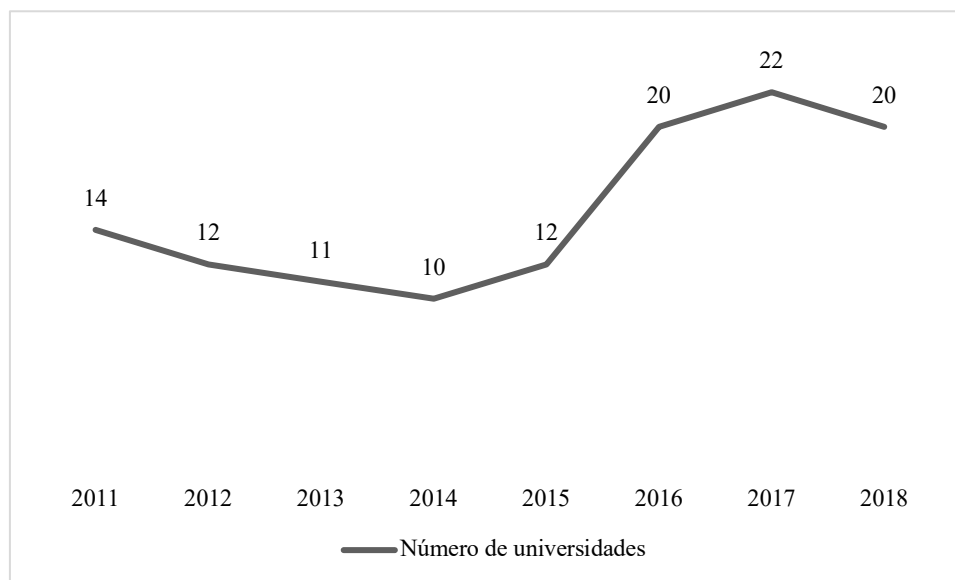
#### **4.2.4.3 Los rankings y la competencia internacional**

Al analizar el comportamiento de las universidades en el ranking THES, se encontró un que las instituciones de educación superior alemanas han mejorado enormemente su desempeño lo que se ve reflejado no solo en el aumento de las instituciones clasificadas, sino también en la escalada en el posicionamiento de las universidades. Sin duda, todo esto es el resultado del énfasis del gobierno alemán en la mejora de la calidad educativa de las instituciones y la especial atención a la importancia de la competitividad a nivel global a través de una sólida y estructurada estrategia de internacionalización.

#### *Número de universidades en el ranking THES de 2011 a 2018a*

Al revisar el número de universidades alemanas en el ranking, desde que se tiene registro en la página oficial, se visualiza un decrecimiento los primeros cuatro años (2011 a 2014), no obstante, de 2014 a 2015, el número de universidades clasificadas creció en más del 65 por ciento. Inclusive se registró un aumento del 42 por ciento en 8 años, al pasar de 14 universidades clasificadas en 2011 a 20. Además, en 2017, se logró el número más elevado de clasificaciones alemanas en la historia del ranking, al posicionar 22 instituciones.

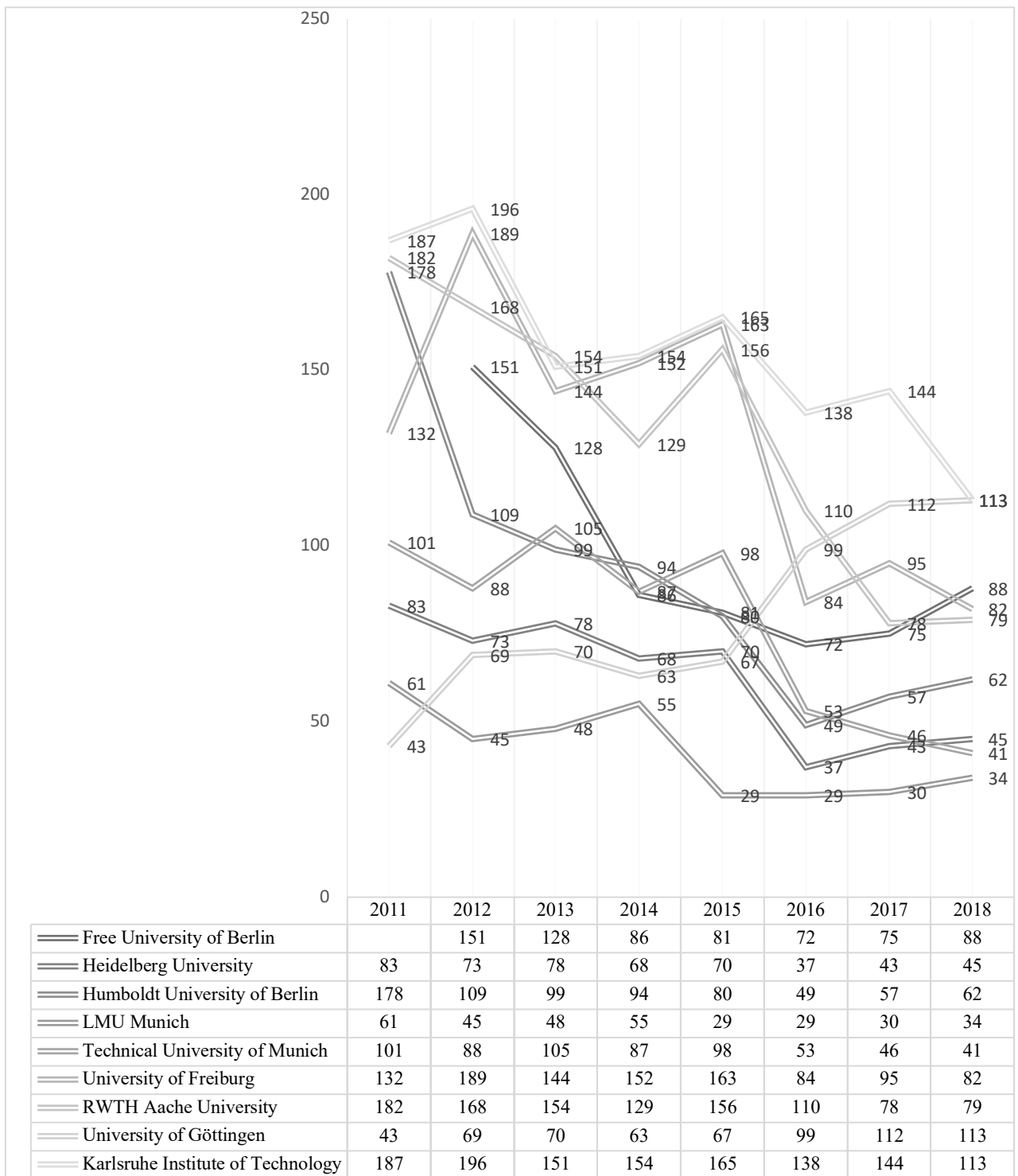
**Figura 4.24 Número de universidades alemanas en el ranking THES de 2011 a 2018**



Fuente: Elaboración propia con datos de World University Rankings (2011-2018).

Al analizar las publicaciones del ranking THES, se encontraron ocho universidades que clasificaron ininterrumpidamente de 2011 a 2018 y otra más que lo hizo de 2012 al 2018. La universidad alemana mejor clasificada en el transcurso de esos ocho años fue la LMU Munich que de estar en el lugar 61 en el 2011, logro la posición 34 en el 2018. Es evidente la mejora del desempeño de las universidades alemanas debido a que ocho de las nueve mejores universidades mejoraron impresionantemente su lugar en el ranking. La Humboldt University of Berlin pasó de estar el lugar 178 en 2011 al 62 en 2018, escalando 116 posiciones, la Free University of Berlin mejoró en el mismo periodo 63 lugares y la Technical University of Munich mejoró 60 posiciones. No obstante, aun cuando se ha logrado la clasificación interrumpida de ocho universidades y una evolución exitosa de estas instituciones en el ranking THES, ninguna universidad ha estado en las primeras veinte del ranking.

**Figura 4.25 Universidades alemanas clasificadas consecutivamente en los primeros lugares del ranking THES de 2011 a 2018.**



Fuente: Elaboración propia con datos del World University Ranking (2011-2018).

### *Porcentaje de estudiantes extranjeros en las universidades 2016-2018*

El porcentaje de alumnos extranjeros en las universidades alemanas clasificadas en el ranking de 2016 a 2018 es en promedio de 14.1 por ciento de la matrícula estudiantil. El mayor porcentaje reportado de estudiantes internacionales en las universidades clasificadas fue de 23 por ciento en 2018 en la Technical University of Munich, la cual se mantuvo en el ranking sin interrupciones desde 2011 y de 2016 a 2018, en esta institución, dos de cada 10 estudiantes era extranjero.

**Tabla 4.4 Estudiantes extranjeros en las universidades alemanas clasificadas en el ranking THES de 2016 a 2018**

<b>Año</b>	<b>Número de universidades en el ranking</b>	<b>Promedio de estudiantes internacionales en las universidades</b>	<b>Mayor porcentaje reportado en las universidades del ranking</b>	<b>Menor porcentaje reportado en las universidades del ranking</b>
<b>2016</b>	20	13.5	20	8
<b>2017</b>	22	13.6	22	6
<b>2018</b>	20	15.2	23	7
<b>Total (promedio)</b>	20.7	14.1	14.1	7

Fuente: Elaboración propia con datos de World University Ranking (2016-2018).

### *Los rankings internacionales y el discurso nacional*

En Alemania los principales actores de la educación superior, como el DAAD, la Conferencia de Rectores y la Comisión Europea, hacen un constante llamado a la competencia internacional de las instituciones de educación superior. Concretamente, en 2004, el gobierno anunció la intención de transformar al menos diez universidades en instituciones de “clase mundial” capaces de competir en el ranking THES. En este orden de ideas, Streitwieser y Klaubunde (2015), señalan que la estrategia denominada Iniciativa de Excelencia, reconoce que la educación superior alemana es insuficientemente financiada, ineficiente,

excesivamente dependiente del Estado y que no es competitiva con rivales en los Estados Unidos, Reino Unido y Francia.

La Iniciativa de Excelencia tiene como objetivo mejorar el rendimiento de la investigación y la competitividad internacional de las universidades alemanas inyectando 2,3 mil millones de euros en un pequeño número de instituciones durante cinco años. Esta ha influido tanto en la percepción del sistema de educación superior alemán, como en la competitividad de la educación europea en conjunto. Además, en 2012 se aprobaron 2,7 mil millones de euros adicionales para promover 45 escuelas de posgrado, 43 clústeres de excelencia y 11 estrategias de internacionalización para aumentar la capacidad de formación y la creación de nuevos vínculos con los centros de investigación y las colaboraciones internacionales (Streitwieser y Klaubunde, 2015).

Los esfuerzos realizados conjuntamente por el gobierno alemán y las IES se ven reflejados en la mejora del desempeño de las universidades alemanas en la clasificación THES. Esta iniciativa muestra un especial interés por mejorar la competitividad de las universidades a través de la mejora de su perfil internacional, la caza de talentos estudiantiles y académicos, el aumento de la producción de investigación y los demás aspectos que evalúan estas calificadoras de educación terciaria.

#### **4.2.4.4 Aspectos históricos y culturales**

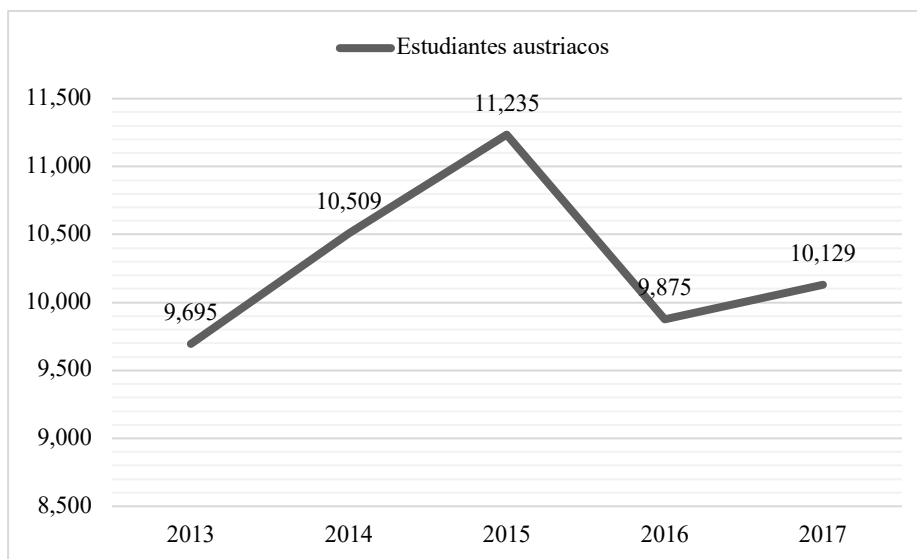
En esta sección de la investigación, para analizar los aspectos históricos y culturales que rodean al flujo de estudiantes internacionales, se seleccionaron los principales países origen de los estudiantes internacionales. Estos son; Turquía, China, Rusia, Austria, Italia, India, Ucrania, Francia, Bulgaria y Camerún, mismos que representaron el 30 por ciento del flujo total de estudiantes internacionales en 2017.

##### *Relación con el idioma*

Al revisar los principales países de origen de los estudiantes internacionales, se observó que, sólo Austria comparte el mismo idioma con Alemania. En el caso específico de la Austria,

se observa que de 2013 a 2017, se mantuvo como el cuarto lugar de origen de los estudiantes internacionales.

**Figura 4.26 Número de estudiantes provenientes de Austria de 2013 a 2017**



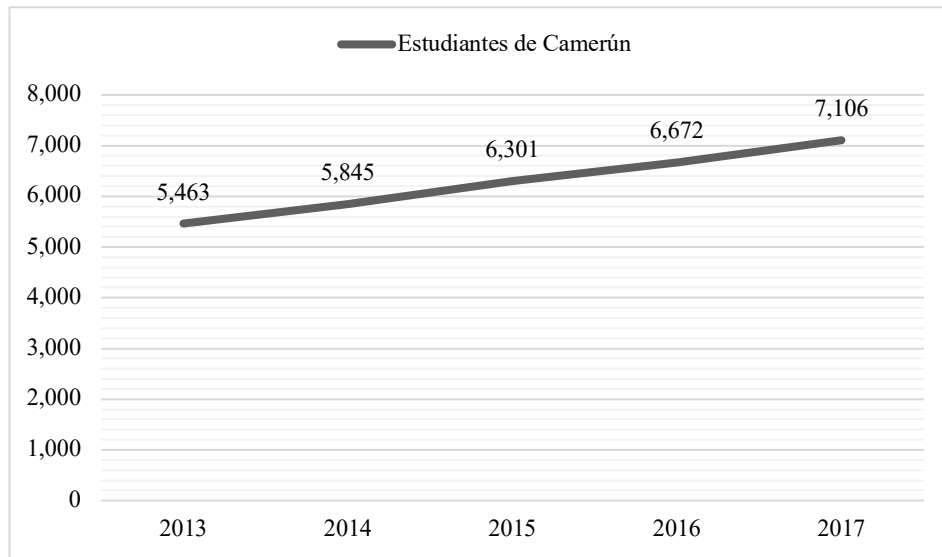
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

Además de compartir el idioma con Austria, Alemania comparte con este país diversos lazos históricos toda vez que en diversos periodos formaron parte de un mismo territorio. Lo anterior se ve reflejado en la inmigración austriaca en Alemania y el número de estudiantes internacionales austriacas que recibe educación en universidades alemanas.

#### *Relación con la colonización*

En cuanto a la colonización, se examinó que uno de los principales países expulsores de estudiantes hacia Alemania fue en el siglo pasado una colonia alemana; Camerún. A pesar de que Camerún dejó de ser colonia alemana al finalizar la Primera Guerra Mundial, las relaciones de Alemania en términos de cooperación para el desarrollo, específicamente en cuestiones educativas se ha focalizado en países africanos, especialmente con aquellos con los que comparte lazos históricos. El número de estudiantes cameruneses ha crecido de forma constante, pasando de 5,463 estudiantes en 2013 a 7,106 en 2017.

**Figura 4.27 Número de estudiantes provenientes de Camerún de 2013 a 2017**

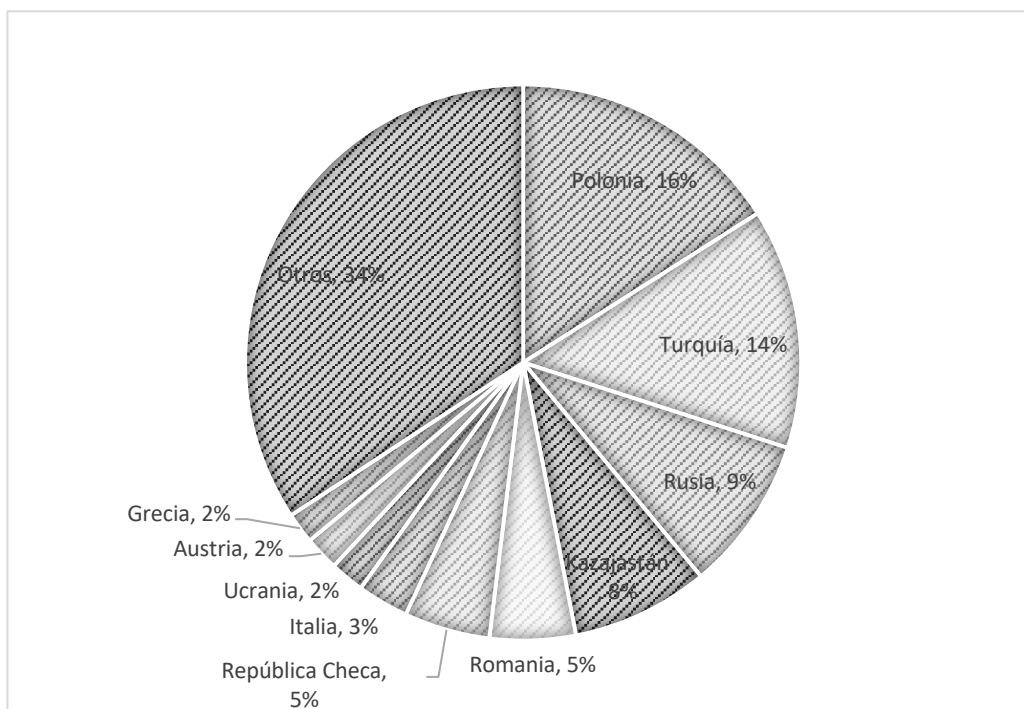


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

### *Relación geográfica y olas migratorias*

Al relacionar los principales diez países de origen de los inmigrantes en Alemania encontramos una relación en la mitad de los diez países de origen de los estudiantes internacionales. Los datos más recientes acerca de los inmigrantes en Alemania son del año 2017 e incluyen, al igual que el top 10 de los países de origen de los estudiantes internacionales en Turquía, Rusia, Austria, Italia y Ucrania.

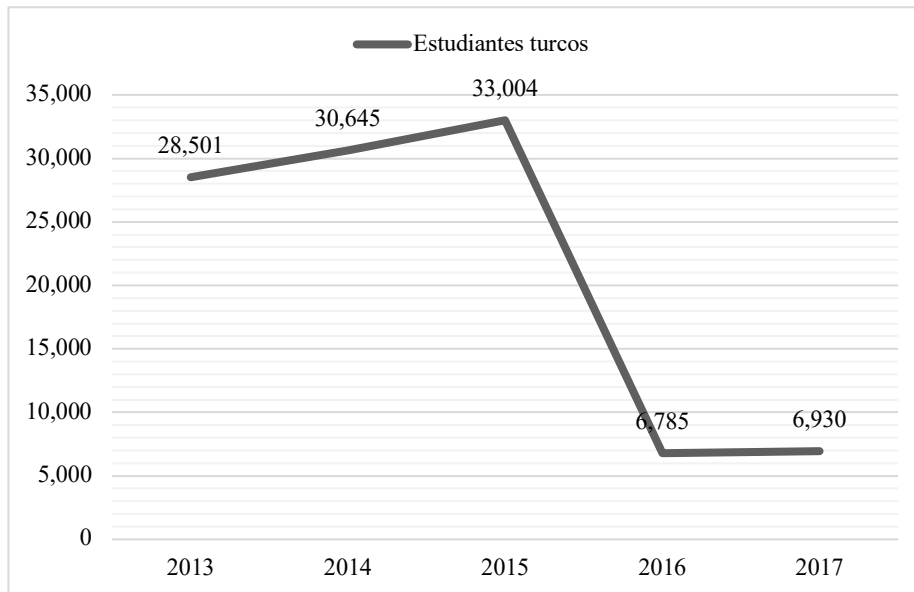
**Figura 4.28 Principales países de origen de los migrantes en Alemania en 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos de Pew Research Center (2018b)

La mayor parte de los estudiantes turcos en Alemania son hijos y familiares de los Gastarbeiter. El número incremento de 4,208 en 1976 y alcanzó el punto más álgido en 2015 con 24,448. El flujo comienza a declinar el 2016 (véase figura 4.29), probablemente porque los estudiantes turcos comienzan a ser incluidos como estudiantes nacionales debido a su naturalización y/o porque los datos, a partir de 2017, incluyen solamente a aquellos que viajan a Alemania con el objetivo de estudiar y dejan de ser tomados en cuenta aquellos que residían ahí desde la educación secundaria.

**Figura 4.29 Número de estudiantes provenientes de Turquía de 2013 a 2017**

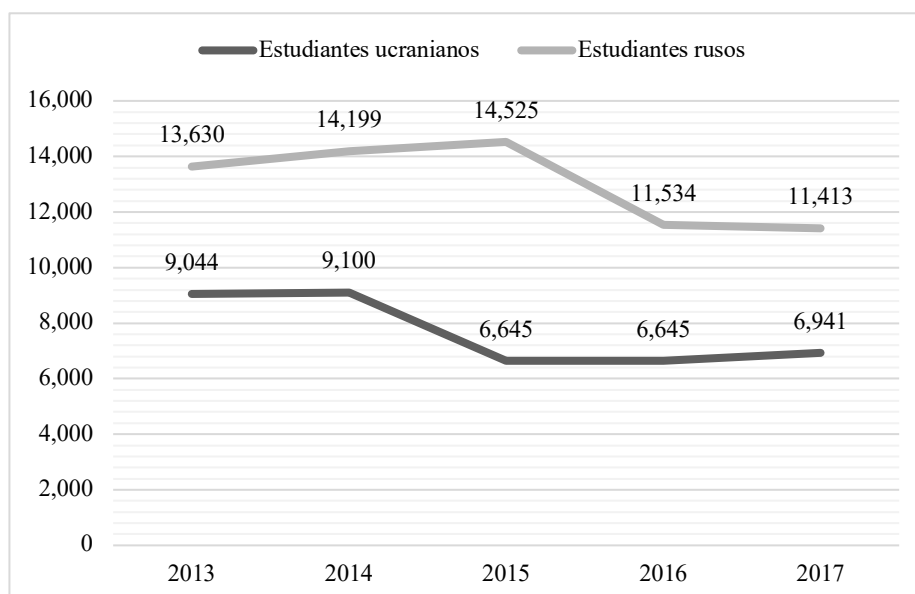


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

Muchas familias de Italia y Turquía llegaron a Europa en el periodo de 1955 a 1973 durante el reclutamiento de los trabajadores invitados y se han convertido desde entonces en parte importante de la población. Los estudiantes italianos representan el dos por ciento del total de la matrícula de estudiantes internacionales y el tres por ciento de los migrantes totales en Alemania.

Por otro lado, los rusos representan el nueve por ciento del total de la inmigración total en Alemania y el tres por ciento de los estudiantes internacionales. Los estudiantes ucranianos por su parte representan solo el 1.8 por ciento de los estudiantes internacionales inscritos y el dos por ciento de la inmigración total. Como se muestra en la figura 4.30, ambos flujos de estudiantes, ucranianos y rusos han mostrado un decrecimiento desde 2013.

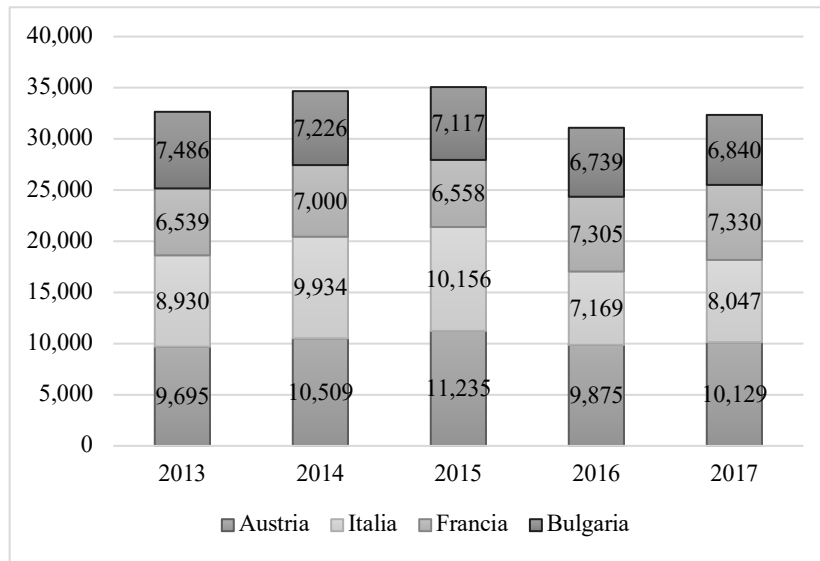
**Figura 4.30 Número de estudiantes provenientes de Ucrania y Rusia de 2013 a 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

En cuanto al tema geográfico, se observa que dentro de los diez principales países de origen de los estudiantes internacionales existe una relación con cuatro de los diez países miembros de la Unión Europea; Austria, Italia, Francia y Bulgaria. La cercanía geográfica y la libre circulación de personas dentro de la unión promueven la atracción de estudiantes de los países mencionados, mismos que en conjunto en 2017, representaron el nueve por ciento del total de estudiantes internacionales (véase figura 4.29).

**Figura 4.31** Número de estudiantes provenientes de Austria, Italia, Francia y Bulgaria de 2013 a 2017



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Educación Internacional (2018).

## CAPÍTULO V

### YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN

#### Estrategias y aspectos en torno a la recepción y movilidad de estudiantes internacionales

##### **5.1 Sistemas de educación superior y estrategias de internacionalización**

###### **5.1.1 Sistemas educativos de educación superior**

La principal diferencia de los sistemas de educación superior en Estados Unidos y Alemania es el tamaño. Mientras que Alemania cuenta con un total 436 instituciones de educación superior, Estados Unidos tiene 4,512. Asimismo, en 2017, según el Instituto para la Educación Internacional (2018a y 2018b), Alemania matriculó en sus universidades 2,506,257 estudiantes y Estados Unidos a 19,106,178 estudiantes.

En cuanto a la estructura de la educación superior existen grandes similitudes debido a la implementación de la estructura angloamericana (bachelor, máster y doctorado) en Alemania como parte de las reformas impulsadas en el marco del proceso Bolonia. Igualmente, en ambos países existen particularidades en algunos campos formativos como en los casos de estudios de medicina y leyes.

Por otro lado, el papel gubernamental es distinto en ambos países. Mientras que en Estados Unidos no existe un plan de estudios nacional y cada universidad tiene gran libertad de acción en sus programas educativos, en Alemania, las regiones (Länder) tienen un rol fundamental en la planificación y supervisión de todo el sistema escolar.

Las universidades estadounidenses tienen mayor libertad de acción que las alemanas que deben de seguir una serie de lineamientos establecidos dependiendo a la región en la que pertenecen. Esta dependencia de las IES alemanas a la estructura gubernamental es parte de su característica pública y dependiente, en gran medida, de los recursos del Estado. Por otro lado, la independencia de las universidades americanas se debe en cierta forma a la diversificación de fondos. Para competir y acceder a los fondos de carácter privado, las

instituciones deben de cumplir exigencias que van más allá de las prioridades gubernamentales.

Por último, el funcionamiento de las tasas de matrícula es completamente diferente en ambos países. En el caso de Alemania, predomina en la mayoría de sus regiones, la exención de cobros a estudiantes nacionales e internacionales. Los estudiantes solo deben de pagar contribuciones semestrales que no exceden los 600 euros anuales. En cambio, en Estados Unidos, las universidades en general cobran tasas a estudiantes nacionales e internacionales. Estas tasas son menores dependiendo del tipo de institución educativa y si ésta está financiada o no por el estado. Además, existen una serie de financiamientos para los estudiantes que están limitados para los ciudadanos estadounidenses, es decir los estudiantes internacionales no tienen acceso a muchos de los fondos gubernamentales para la educación y terminan pagando tasas aún más altas que los estudiantes nacionales.

### **5.1.2 La internacionalización y la movilidad de estudiantes internacionales**

Los procesos de internacionalización de la educación superior en Alemania y Estados Unidos pueden ser considerados exitosos por el reconocimiento global de diversas universidades en ambos países, la internacionalización de los contenidos educativos, los flujos de estudiantes extranjeros y en general, la inclusión de la dimensión internacional en la mayoría de sus IES. No obstante, la evolución y funcionamiento de las estrategias de internacionalización, sobre todo aquellas enfocadas en atraer estudiantes internacionales, es completamente distinta.

En este sentido, es después de la Segunda Guerra Mundial cuando Estados Unidos aprovechó su rol de potencia en el sistema bipolar de la Guerra Fría y las desfavorables condiciones de Europa, para reafirmarse como líder en la recepción de estudiantes internacionales. Por su parte, Alemania que había sido atractivo para los estudiantes por la calidad de sus universidades, deja de recibir estudiantes en la época de la guerra y es hasta la reunificación alemana que la atracción de estudiantes internacionales reputa de nuevo.

En la actualidad, el proceso de internacionalización es mucho más organizado y coordinado en Alemania, debido a que forma parte de una política nacional bien estructurada,

con objetivos bien definidos y a que cuenta con el apoyo de una variedad de actores que en conjunto establecen la agenda que llevan a cabo los centros de educación superior. Un ejemplo de lo anterior es el establecimiento en 2005 de un código de conducta nacional para que los estudiantes reciban el apoyo necesario en las universidades mientras estudian en Alemania y el establecimiento de auditorías anuales para examinar la internacionalización de las universidades, a partir de 2009.

En cuanto a Estados Unidos no existe una política nacional de internacionalización y son las instituciones de educación superior las que, según sus objetivos propios y valores institucionales, moldean las diferentes actividades de internacionalización, motivadas en su mayoría por el mercado.

Por otro lado, los principales programas para atraer estudiantes internacionales en estos países son; el Programa Fulbright en Estados Unidos y el Programa Erasmus en Alemania. El primero tiene más de setenta años promoviendo el intercambio académico y además en el periodo de la posguerra, fortaleció las relaciones de Estados Unidos en términos educativos con Alemania. El programa Erasmus funciona desde 1987 y promueve la movilidad dentro y fuera de Europa.

En cuanto a la atracción de estudiantes internacionales en Estados Unidos, se ha convertido en una principal fuente de ingresos para las universidades por las altas tasas de matrícula. Además de que existe un reconocimiento de la participación de extranjeros en la ciencia y la tecnología, lo que se refleja en la participación de los graduados extranjeros en el registro de patentes, la publicación de artículos científicos, la obtención de premios nobeles y la creación de empresas.

Por otro lado, el financiamiento público de la educación superior en Alemania ha permitido que cientos de miles de estudiantes internacionales se matriculen en las universidades sin pagar tasas de matrícula. Los estudiantes internacionales son visualizados por el gobierno alemán como una inversión de capital humano, toda vez que las estrategias están orientadas a generar las condiciones para que, una vez terminados los estudios, los extranjeros decidan quedarse y trabajar en Alemania.

El tema de los estudiantes internacionales y sus ventajas económicas en el corto y largo plazo está mucho más estudiado en Estados Unidos que en Alemania. Existen una variedad de estudios estadounidenses que demuestran los diferentes beneficios de atraer estudiantes internacionales, mientras que en Alemania la mayor información proviene de fuentes gubernamentales que destacan superficialmente el papel de los estudiantes internacionales en la generación del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

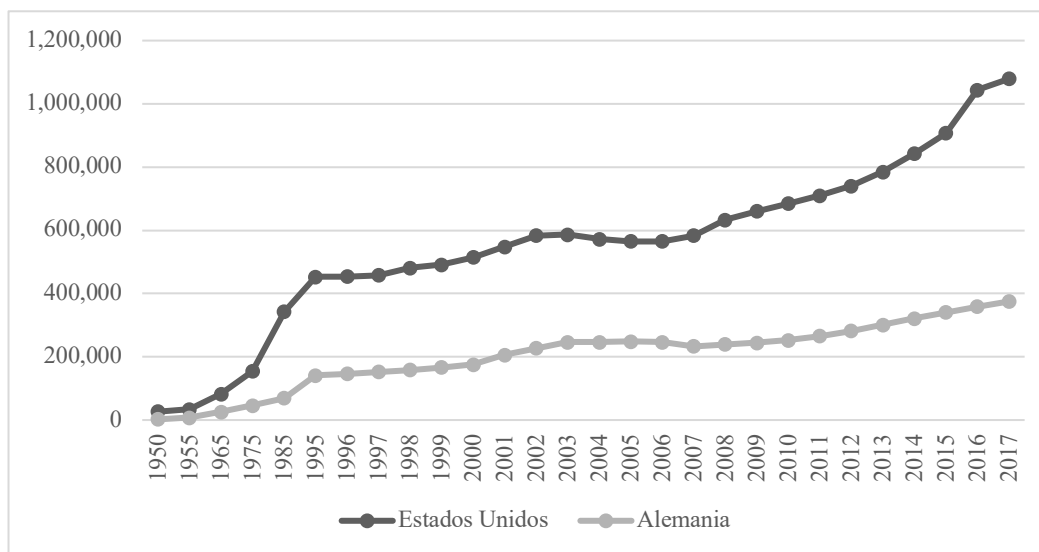
### **5.1.3 La movilidad estudiantil en números**

Los flujos de estudiantes internacionales en Alemania y Estados Unidos comparten ciertas tendencias. En primer lugar, ambos presentan un incremento sustancial en los ochentas que se magnifica en los noventas. Este periodo coincide con la intensificación de los procesos globalizadores y el auge de la internacionalización en las universidades del mundo desarrollado. Igualmente, ambas potencias presentan un crecimiento constante de 2007 al 2017 y las dos, incrementaron el flujo de estudiantes internacionales de 2016 a 2017 en aproximadamente cinco por ciento (véase figura 5.1).

En lo referente al nivel de estudios en el que se matriculó la población estudiantil internacional en 2017, se encontró que en el caso de Estados Unidos los estudiantes de pregrado comprendían el 41% del total de estudiantes internacionales, 36% de estudiantes de posgrado y un 23% no especificado. En Alemania, los estudiantes de pregrado comprendían el 56% del total de estudiantes internacionales, 38% de estudiantes de posgrado y un 6% no especificado.

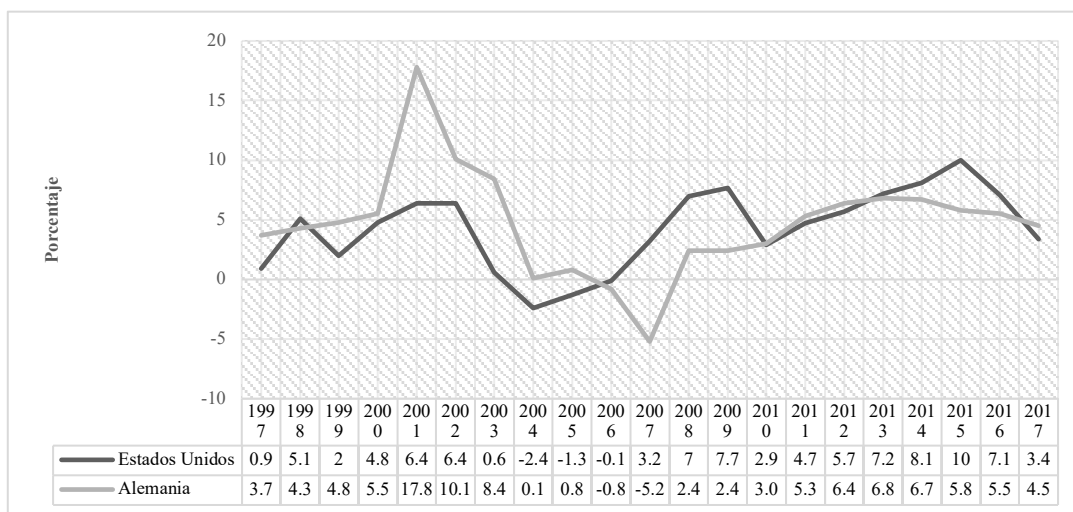
De acuerdo con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017), el número de estudiantes extranjeros matriculados en las universidades internacionales aumentó de 26,433 en 1950 a 1,078,822 en 2017 en Estados Unidos y de 2,114 a 374,951 en el mismo periodo en Alemania. Igualmente, si comparamos los datos en el periodo correspondiente al presente análisis, encontramos un crecimiento de 2007 al 2017 de cerca del 73 por ciento en Estados Unidos y de 37 por ciento en Alemania.

**Figura 5.1 Número de estudiantes internacionales matriculados en las universidades estadounidenses y alemanas**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017).

**Figura 5.2 Crecimiento anual del total de estudiantes internacionales en Estados Unidos y Alemania representado en porcentaje de 1997 a 2017**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017).

Estados Unidos es el líder en la recepción de estudiantes en el mundo, no obstante, cuando se analiza el porcentaje de la matrícula que representan los extranjeros, se observa que éste a pesar de aumentar cada año, es todavía muy bajo si lo comparamos con Alemania. Los estudiantes internacionales en Alemania, como porcentaje de la matrícula nacional,

representan más de doble que los estudiantes internacionales en Estados Unidos. En 2017, de cada cien estudiantes en Alemania, trece eran estudiantes internacionales y de centena de alumnos en Estados Unidos, solamente 5 eran de origen extranjero. También se puede observar que no hay una variación importante de 2005 a 2017 en el porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula nacional. Es decir, en este periodo Alemania incrementó solo en 1.3 por ciento su matrícula internacional y Estados Unidos solo 2.2 por ciento.

**Figura 5.3 Porcentaje de estudiantes internacionales en la matrícula de las IES estadounidenses y alemanas de 2005 a 2017**

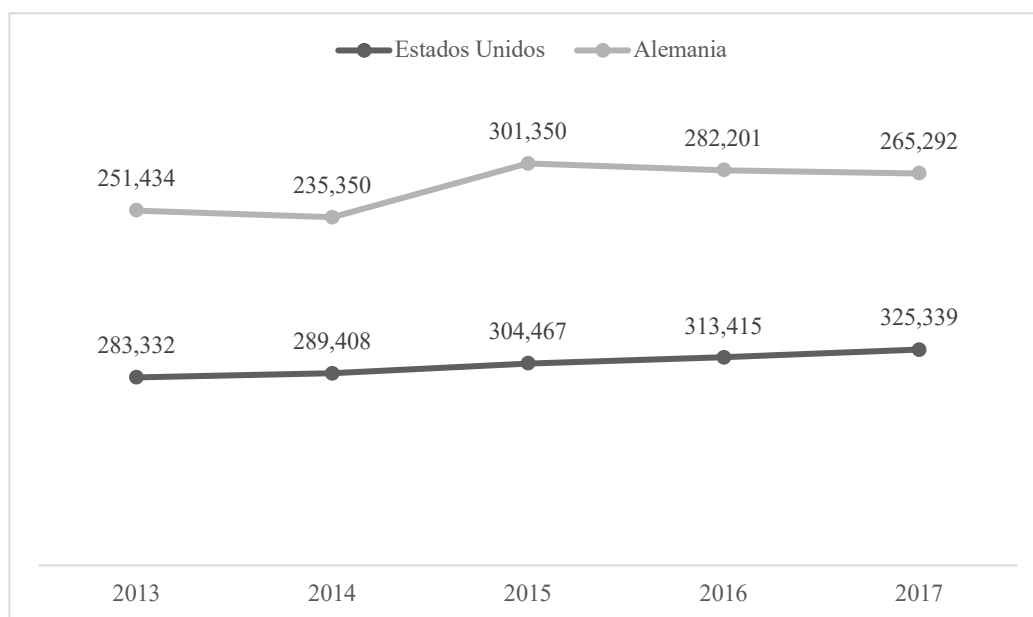


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

Al revisar el origen de los principales diez países de origen de los estudiantes internacionales en Estados Unidos y Alemania de 2013 a 2017 se reveló lo siguiente: (1) En ambos países China e India son los principales países de origen de los estudiantes internacionales. (2) Mientras que el Asia es el mercado más importante para Estados Unidos, para Alemania es el mercado europeo. (3) En Estados Unidos aproximadamente el 70 por ciento de los estudiantes internacionales proviene de solamente diez países y el 50 por ciento proviene de China e India. (4) Mientras que, en Alemania, solamente el 10 por ciento proviene de los diez países expulsores principales, demostrando un mercado más diversificado en el caso de Alemania y una dependencia del mercado asiático por parte de Estados Unidos.

Estados Unidos atrae un número mayor de estudiantes que el número que exporta, Alemania es uno de los países más activos en cuanto envío y recepción de estudiantes. En ambos países gran parte del incremento de los flujos de movilidad se da en los programas a corto plazo. Para los estudiantes alemanes en el extranjero, los principales países receptores son Austria, Países Bajos, Reino Unido, Suiza y Estados Unidos y para los estudiantes estadounidenses son; Reino Unido, Italia, España y Francia (Cabrera y Le Renard, 2015 y Streitwieser y Klaubunde, 2015).

**Figura 5.4 Estudiantes estadounidenses y alemanes matriculados estudiando en el extranjero por un corto periodo de tiempo**

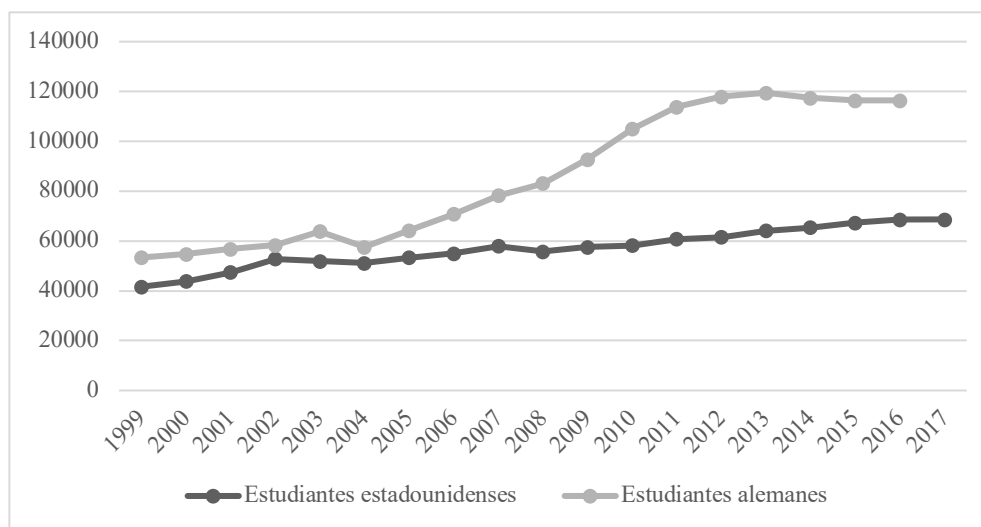


Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto para la Educación Internacional (2017)

Por otro lado, el número de estudiantes estadounidenses matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma universitario es verdaderamente bajo. En 2017 solo poco más de 38 mil cursaron estudios superiores en el exterior, comparado los más de 325 mil estudiantes estadounidenses que cursaron un semestre o ciclo escolar en el extranjero. Por otro lado, en 2017 el número de estudiantes alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma fue de cerca de 116,000 comparado con los 265,292 estudiantes que se matricularon en el extranjero por un corto periodo de

tiempo. Lo anterior puede ser, porque gracias al programa Erasmus, resulta cada vez más sencillo cursar uno o dos semestres en el extranjero.

**Figura 5.5 Estudiantes estadounidenses y alemanes matriculados en una universidad extranjera para obtener un título o diploma**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2018)..

## **5.2 Aspectos que impactan la recepción de estudiantes internacionales en Alemania y Estados Unidos**

### **5.2.1 El papel de la integración regional**

#### *Integración de los sistemas de educación superior*

La integración de los sistemas de educación superior es un aspecto que impacta de manera muy diferente en Alemania y Estados Unidos. Los procesos de integración regional han tenido una evolución muy distinta en ambas naciones. En el caso del TLCAN, está limitado a una relación comercial trilateral que desde la llegada del presidente Donald Trump ha estado en constante riesgo. Y, por otro lado, la Unión Europea ha logrado alcanzar niveles altos de integración, incluyendo además de aspectos económicos, una serie de elementos políticos y sociales, incluyendo la educación.

A pesar de que Estados Unidos se relacionó en términos comerciales con Canadá y México con promesas de una mayor integración, incluyendo la educación superior, no se logró un marco institucional común de esta índole, ni parece que se realizará en un futuro próximo. Lo que predomina en el caso del TLCAN y la educación superior, son una serie de esfuerzos, realizados en la primera década posterior a la firma del tratado, que se han consolidado, pero tienen un alcance muy corto. Estos son en su mayoría; CONAHEC, PROMESAN y CONASEP.

La movilidad de estudiantes hacia Alemania se ha visto beneficiada en gran medida por la integración de los sistemas de educación superior en la Unión Europea. Desde inicios de la Comunidad Europea se realizaba la recepción de estudiantes internacionales en un contexto de cooperación, en su mayoría con los extranjeros provenientes de excolonias francesas y británicas. Posteriormente en los ochentas se crea el programa ERASMUS, mismo que es considerado como una de las políticas más exitosas de la Unión Europea y que junto con la firma de la Declaración Bolonia ha formalizado la movilidad de estudiantes a través del reconocimiento de créditos y la estandarización de los sistemas educativos.

El sistema de transferencias de créditos, el reconocimiento de diplomas y la armonización de los sistemas de educación superior son estrategias que han logrado integrar los sistemas educativos al proceso de integración superior y han facilitado la movilidad de capital humano calificado y contribuido a la construcción del sentimiento de una ciudadanía europea.

Para concluir, se observa que la integración regional ha contribuido enormemente en el flujo de estudiantes internacionales europeos hacia Alemania, toda vez que este país reformó su sistema de educación superior, en el marco del Proceso Bolonia, convirtiendo en sus universidades más atractivas y facilitando la llegada de estudiantes internacionales. Por el contrario, el impacto de la integración regional en los flujos de estudiantes internacionales es casi nula y los procesos de reconocimiento de créditos de manera regional poco tienen que ver con la integración.

*Conferencias y consorcios regionales que promueven la movilidad de estudiantes.*

Las conferencias y consorcios llevados a cabo en el marco del TLCAN, surgieron, en gran medida, en los noventa. Algunos, como CONAHEC y PROMESAN continúan su actuación, pero no han incrementado su importancia. Además, las actividades que se realizan en el marco de éstos son en su mayoría de carácter bilateral y no trilateral y lo que predomina es una relación bilateral entre Estados Unidos y Canadá.

Las conferencias en temas de educación superior que se realizan a la luz de la Unión Europea son diversas. Algunas de las más importantes son las que se llevan a cabo cada dos años como parte del Proceso Bolonia, de las cuales se han celebrado diez en diferentes ciudades europeas. Estas conferencias llevadas a cabo en el marco de la Declaración de Bolonia analizan la situación del EEES y emiten recomendaciones para el futuro, mismas que Alemania, en su papel de líder, considera para efectos de sus estrategias nacionales.

#### *Acreditación y reconocimiento de créditos y títulos*

En el caso del TLCAN, existen diferencias en temas de acreditación, reconocimiento de créditos y validación de titulaciones toda vez que las diferencias en los niveles educativos y disparidades en la inversión económica han hecho imposible un espacio abierto de reconocimiento de créditos y grados. Por su parte, la Unión Europea cuenta con el EEES que sigue trabajando para conseguir que todos los sistemas de educación superior de los países miembros sean comparables, garantizando la calidad de la enseñanza. Este espacio pretende crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos, un sistema de acumulación y transferencia de créditos. Lo anterior ha sido un proceso lento que tiene un gran camino por recorrer debido a que cada país tiene autonomía para decidir cuales reformas llevar a cabo en sus sistemas de educación superior con base en las recomendaciones propuestas por la Comisión Europea.

#### *Facilidades migratorias*

En América del Norte los procesos migratorios no están homologados, mientras que los canadienses no necesitan una visa para estudiar en Estados Unidos, los estudiantes mexicanos deben de llevar a cabo un proceso administrativo exigente para conseguirla. Sin embargo, en

la Unión Europea existe una libre circulación de personas en los países miembros de la unión, que incitan a los estudiantes a movilizarse dentro de Europa, según sus necesidades.

### **5.2.2 La educación como mercancía de exportación**

#### *Ganancias económicas*

Ambos países reconocen las grandes contribuciones económicas de la recepción de estudiantes internacionales al solventar sus gastos de alimentación y vivienda con recursos, en su mayoría, propios o con recursos de los gobiernos de sus países de origen.

La gran diferencia entre Estados Unidos y Alemania en cuanto a las ganancias económicas es que el primero busca obtener ventajas en el corto y largo plazo y en el segundo las ventajas se visualizan a largo plazo. Las universidades estadounidenses cobran altas tasas de matrícula a los estudiantes internacionales y solventan gran parte de sus gastos con estos recursos, igualmente el país y las instituciones reconocen la importancia de la caza de talentos para el desarrollo y la innovación. Alemania, en cambio, los beneficios de atraer estudiantes internacionales están más orientados a una lógica de migración calificada que a la comercialización de los servicios educativos. Esta lógica de migración calificada está basada en el vacío demográfico y la necesidad de trabajadores calificados para mantener su economía en marcha.

Resulta muy difícil hacer una comparación cuantitativa sobre las ganancias económicas de los estudiantes internacionales toda vez que en el caso de Alemania no existen datos del impacto económico en el corto plazo.

En Alemania los beneficios obtenidos por los estudiantes internacionales se visualizan a largo plazo cuando estos obtienen un periodo remunerado. Para que los beneficios económicos sean mayores que los gastos invertidos en estos estudiantes internacionales, de acuerdo con Münch y Hoch, (2013), es necesario que el 30% de los estudiantes internacionales permanezcan en el país por un periodo de cinco años después de completar sus estudios, lo cual no parece difícil de conseguir toda vez que Alemania ha

elaborado una serie de estrategias para facilitar su permanencia y lograr su integración social y laboral.

Las ganancias económicas atribuidas a los estudiantes internacionales en Estados Unidos son enormes y ascienden a los 36,9 mil millones de dólares en ciclo escolar 2016-2017. Igualmente los trabajos apoyados ascendieron más de 450,000 empleos en la economía nacional en el mismo periodo (NAFSA; Asociación de Educadores Internacionales, s.f.).

### *Los estudiantes internacionales y el discurso nacional*

Al analizar el discurso nacional se encontraron similitudes acerca de los beneficios de recibir estudiantes internacionales en Alemania y Estados Unidos. Las semejanzas son; (1) los estudiantes internacionales son parte de las estrategias de diplomacia suave porque fortalecen los lazos con diversos países. (2) Los estudiantes internacionales mejoran el entendimiento multicultural en las universidades y localidades. (3) También ayudan a la creación de empleos y al desarrollo del capital humano. Por último, (4) los estudiantes internacionales mejoran el desarrollo de redes académicas y las relaciones comerciales con sus países de origen.

En cuanto a las diferencias, Estados Unidos enfatiza en la importancia de los estudiantes internacionales por su contribución económica a las universidades, sobre todo en las estatales que mantienen grandes déficits presupuestarios. Por su parte, Alemania destaca que la recepción de estudiantes internacionales es un medio importante para el reclutamiento de profesionales cualificados para el mercado laboral local.

### *Estrategias específicas*

En Estados Unidos las estrategias específicas en torno a la atracción de estudiantes internacionales giran en torno a ciertos países o regiones basados en las necesidades y prioridades del gobierno. Los factores importantes para priorizar los países, de acuerdo con el Departamento de Educación (2012), incluyen la significación geopolítica y la seguridad nacional, la relación comercial con los Estados Unidos, el tamaño de la economía, los patrones de proximidad e inmigración, y el número de estudiantes estadounidenses en el

extranjero y estudiantes extranjeros en los Estados Unidos. Brasil, China, India e Indonesia son países con los que Estados Unidos realiza estas estrategias de diplomacia educativa.

Mantener su posición como uno de los cinco principales países anfitriones líderes para los estudiantes internacionales es una de las principales estrategias del gobierno alemán. Inclusive promueve los estudios alemanes y del idioma alemán en el extranjero. Puntualmente el gobierno, por medio del DAAD, busca aumentar la tasa de éxito de los estudiantes internacionales para que sea igual a la de los estudiantes alemanes y además pretende garantizar con éxito la integración en el mundo laboral y en la sociedad alemana de los extranjeros una vez que finalizan sus estudios.

#### *Los costos de matrícula para los estudiantes internacionales*

El pago de los costos de matrícula es principal ganancia directa que representan los estudiantes extranjeros en Estados Unidos y es uno de los países con las tasas más altas de matrícula en el mundo superando los 34,740 dólares anuales en las instituciones privadas, alcanzando un total de 46,950 dólares anuales al sumar los gastos de vivienda y alimentación. En Alemania los estudiantes solo deben de pagar las contribuciones estudiantiles que no superan los 570 dólares por año. Los estudiantes internacionales gastan en costos de inscripción y gastos de vivienda y alimentación aproximadamente 12,180 dólares anuales.

Entonces, estudiar una carrera de cuatro años puede alcanzar un total 187,800 dólares en una universidad públicas (sin financiamiento estatal) y en Alemania un total de 48,720 dólares que representa solamente poco más de una cuarta parte de los gastos totales de un estudiante cursando su grado de bachelor en Estados Unidos.

#### *Facilidades para permanecer en el país al terminar los estudios*

Alemania y Estados Unidos otorgan facilidades a los estudiantes internacionales para permanecer en el país al terminar sus estudios. Estados Unidos otorga hasta 12 meses de entrenamiento práctico opcional (OPT) al graduarse y se vuelven elegibles para otro año de OPT cuando buscan otro título postsecundario en un nivel más alto. Además, prioriza a los estudiantes de los campos STEM, siendo estos elegibles para una extensión del OPT de hasta

24 meses adicionales. Alemania otorga hasta 18 meses a los estudiantes al graduarse, sin ser necesario tener una propuesta laboral al solicitarla, solo deben mostrar pruebas de que están buscando empleo.

### **5.2.3 Los rankings y la competencia internacional**

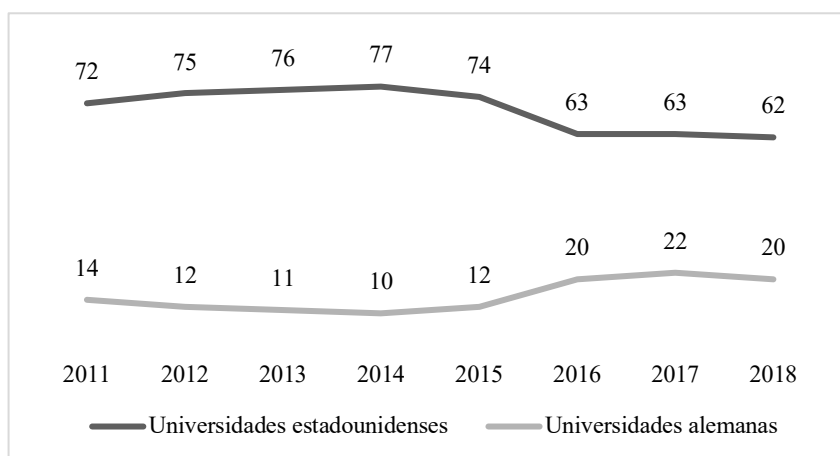
#### *Número de universidades en el ranking THES de 2011 a 2018*

Al analizar la clasificación del ranking THES de 2011 a 2018 se observó un claro liderazgo de las universidades estadounidenses, mismas que a lo largo de la evolución de la clasificación han permanecido en los principales lugares. Por otro lado, las universidades alemanas, aunque en 2018 no representaban ni una tercera parte de las universidades estadounidenses, han mejorado enormemente su desempeño y aumentado en el posicionamiento de las universidades.

Estados Unidos es el país que cuenta con el mayor número de universidades dentro del THES, en el 2011 el 36 por ciento de las universidades eran estadounidenses y en 2018, el 31 por ciento. Alemania por su parte, registró un aumento del 42 por ciento en 8 años, al pasar de 14 universidades clasificadas en 2011 a 20. Ambos países buscan mejorar su papel en las clasificaciones del THES, la diferencia es que mientras las universidades estadounidenses elaboran sus estrategias desde una perspectiva institucional y como parte de la competencia entre las mismas instituciones de educación superior, Alemania pretende aumentar el número de universidades en el ranking y mejorar el desempeño de las que ya han clasificado a través de recursos y estrategias nacionales.

Por otro lado, si bien es cierto que las universidades estadounidenses clasificadas en el ranking superan en gran proporción al número de universidades alemanas, el número de instituciones de educación superior que hay en Estados Unidos es muchísimo mayor que en Alemania. Entonces mientras en 2018 clasificaron 62 universidades estadounidenses de un universo de 4512, en Alemania lo hicieron 20 de un total de 426 universidades alemanas, representando cerca del 5 por ciento.

**Figura 5.6 Número de universidades alemanas y estadounidenses en el ranking THES de 2011 a 2018**



Fuente: Elaboración propia con datos de World University Rankings (2011-2018).

#### *Porcentaje de estudiantes extranjeros en las universidades en el THES 2016-2018*

El porcentaje de estudiantes extranjeros en ambas universidades clasificadas en el ranking es similar. Mientras que Estados Unidos tiene en promedio el 16 por ciento de estudiantes internacionales en la matrícula, en Alemania cuentan con el 14 por ciento.

#### *Los rankings internacionales y el discurso nacional*

Estados Unidos tiene casi el monopolio de las mejores universidades del mundo. A pesar del surgimiento de diversas universidades de clase mundial alrededor del mundo, Estados Unidos sigue siendo el líder en cuestiones de educación superior gracias a su modelo educativo exitoso. Por su parte, Alemania ha mejorado el posicionamiento de sus universidades en el ranking gracias a la Iniciativa de Excelencia que se estableció en 2004 y que incluye la inversión en un pequeño número de universidades para transformarlas en universidades de “clase mundial”.

### **5.2.4 Aspectos históricos y culturales**

En esta sección de la investigación, para analizar los aspectos históricos y culturales que rodean al flujo de estudiantes internacionales, se seleccionaron los principales países origen

de los estudiantes internacionales. Estos son; China, India, Corea del Sur, Arabia Saudita, Canadá, Vietnam, Taiwán, Japón, México y Brasil. Mismos que representaron el 71 por ciento del flujo total de estudiantes internacionales en 2017. En esta sección de la investigación, para analizar los aspectos históricos y culturales que rodean al flujo de estudiantes internacionales, se seleccionaron los principales países origen de los estudiantes internacionales. Estos son; Turquía, China, Rusia, Austria, Italia, India, Ucrania, Francia, Bulgaria y Camerún, mismos que representaron el 30 por ciento del flujo total de estudiantes internacionales en 2017.

#### *Relación con el idioma*

Al revisar los principales países de origen de los estudiantes internacionales en Alemania se observó que solamente Austria comparte el mismo idioma y éste se mantuvo como el cuarto lugar de origen de los estudiantes internacionales. En Estados Unidos se observó que en el 20 por ciento de estos países (Canadá y la India) tiene como característica, el inglés como idioma oficial. En el caso específico de la India, se observa que de 2013 a 2017, se mantuvo como el segundo lugar de origen de los estudiantes internacionales. Canadá por su parte se colocó en quinto lugar de 2013 a 2017.

#### *Relación con la colonización*

En el caso de Estados Unidos, no se registra alguna relación con el Reino Unido y los principales países de origen de los estudiantes internacionales. Por otro lado, Alemania ha mantenido una relación con su excolonia Camerún lo que se ve reflejado en la permanencia de éste en los primeros países de origen de los estudiantes internacionales en Alemania.

#### *Relación geográfica y olas migratorias*

Existe una correlación entre la relación geográfica y el número de estudiantes internacionales en ambos países estudiados. En Estados Unidos dos de los principales países de origen son los dos países que comparten frontera con Estados Unidos: Canadá y México. Por otro lado, en Alemania se observa que dentro de los diez principales países de origen de los estudiantes

internacionales existe una relación con cuatro de los diez países miembros de la Unión Europea; Austria, Italia, Francia y Bulgaria.

Lo mismo ocurre al relacionar los principales diez países de origen de los inmigrantes en Estados Unidos y Alemania. En ambos existe una relación en la mitad de los diez países de origen de los estudiantes internacionales. En Alemania las naciones que están en los tanto en los principales países de origen de los inmigrantes y de los estudiantes internacionales son; Turquía, Rusia, Austria, Italia y Ucrania. Y en Estados Unidos estos son; México, la India, China, Corea del Sur y Vietnam.

## Conclusiones

El componente internacional se encuentra en la esencia de la universidad desde su fundación. Desde siglos pasados, las personas cruzaban las fronteras con fines educativos. Empero, esta “movilidad” ha evolucionado a lo largo de la historia para volverse más compleja y regulada. Los primeros registros de movilidad se reportan en su mayoría en Europa entre países de la región, posteriormente la movilidad se da en un sentido Sur-Norte en una especie de cooperación para el desarrollo de las universidades subdesarrolladas y en la actualidad los flujos de estudiantes se dan de manera horizontal y vertical entre países desarrollados y subdesarrollados.

La movilidad de estudiantes ha sido una actividad importante que ha influido en el desarrollo de diferentes naciones a lo largo de la historia. Por ejemplo: para la preparación de capital humano en la época colonial, la reconstrucción de Europa en la época de la posguerra y para la creación de universidades en los países en desarrollo del mundo poscolonial. Específicamente durante la Guerra fría, la recepción de estudiantes internacionales fue un elemento de los dos bloques para capacitar capital humano y prepararlo y adoctrinarlo en términos ideológicos con el fin de que sirvieran como catalizadores del comunismo o capitalismo al regresar a sus países de origen.

En los ochentas la movilidad de estudiantes se convierte oficialmente en un tema regional sobre todo en Europa con el establecimiento del programa Erasmus. En los noventas, el surgimiento del concepto de internacionalización genera una nueva visión de las universidades alrededor del mundo y la cooperación entre universidades de diferentes países y la firma de acuerdos en los que se incluía el intercambio de estudiantes se magnifica.

A inicios de siglo XXI, la globalización, el avance de las tecnologías y la masificación de la educación superior, cambian la dinámica de los flujos estudiantiles convirtiéndolos en una tendencia universal en la que participan una variedad de actores nacionales, internacionales y regionales. Hoy en día son cada vez más los estudiantes a nivel global que tienen la opción de elegir dónde cursar sus estudios superiores en cualquier parte del mundo. Siguiendo la lógica de la migración, ésta tiene su base en mejorar la calidad de algún aspecto de la vida y en este entendimiento los estudiantes internacionales se movilizan para tener

acceso a una educación de mejor calidad o porque resulta más factible en términos económicos.

La movilidad de estudiantes ha existido desde hace siglos, sin embargo, lo que si es propio de finales del siglo XX e inicios de siglo XXI, es el interés explícito de los gobiernos e instituciones por atraer estudiantes internacionales como parte del proceso de internacionalización de los sistemas de educación superior. La internacionalización de la educación superior, entendida como el proceso de integrar el componente global en todas las funciones universitarias, se ha convertido en un proceso obligatorio en el primer mundo y una quimera para las universidades del mundo subdesarrollado.

Aun cuando la internacionalización es una tendencia actual de la educación superior, también produce efectos negativos. Las principales críticas en torno a este proceso son: el cambio de enfoque a una comercialización excesiva de la educación dejando de lado los modelos de ayuda y cooperación para fomentar la competencia; la posibilidad de que la internacionalización replique las desigualdades entre universidades de los países desarrollados y en desarrollo; el riesgo de que los rankings internacionales generen un club exclusivo de instituciones que motivan a las universidades a competir basándose en el interés propio y no a cooperar y compartir conocimiento y; el peligro de la estandarización que puede llevar a la homogeneización y por ende a la pérdida de identidad y valores institucionales y nacionales, dejando fuera las prioridades locales.

Igualmente, el riesgo más evidente en el corto plazo es la fuga de cerebros. Los países desarrollados con bajas tasas de natalidad han encontrado en la recepción de estudiantes internacionales una fuente de capital humano calificado para cubrir las necesidades del mercado laboral. El crecimiento exponencial y las predicciones futuras de la movilidad de estudiantes alrededor del mundo pueden transformar a la fuga de cerebros en la principal amenaza de la internacionalización de la educación superior.

El aumento de la movilidad de estudiantes internacionales ha cambiado la naturaleza de los flujos tradicionales. Aún cuando más de la mitad de los estudiantes que se movilizan lo hacen a Estados Unidos o a Europa Occidental, ha habido un aumento considerable de los flujos interregionales de estudiantes en los diferentes países de Asia, América Latina, Países

Árabes y África Subsahariana. Asimismo, la mayoría de los estudiantes provienen de países en desarrollo y más del cuarenta por ciento proviene de un país asiático y casi el cincuenta por ciento de los países receptores son de habla inglesa.

A pesar de los cambios en los flujos de estudiantes, Estados Unidos y Reino Unido han predominado como los grandes líderes en la recepción de estudiantes internacionales. La movilidad estudiantil internacional sigue reflejando en gran medida un fenómeno sur-norte en su mayoría estudiantes asiáticos que ingresan a sistemas académicos de Norteamérica, Europa Occidental y Australia.

Los aspectos que impactan los flujos de estudiantes internacionales, específicamente en los países analizados en el presente trabajo; Alemania y Estados Unidos, son diversos. Entre los más importantes se encuentran los acuerdos de integración regional, los rankings internacionales, las grandes ganancias en el corto y largo plazo que representan los estudiantes internacionales y diversos aspectos culturales, históricos y geográficos.

La integración regional, en el caso de Alemania, como un instrumento que influye en los flujos de movilidad estudiantil internacional tiene un peso importante. A través de la membresía de este país a la Unión Europea y como líder de la región se observa una estrecha relación entre los flujos de estudiantes que se movilizan hacia Alemania y los esfuerzos y reformas que se han realizado en el país en el marco de la integración.

A pesar de que la lógica para atraer estudiantes internacionales es distinta en Alemania y en Estados Unidos, ambos países tienen intereses económicos en esta actividad. Por un lado, Alemania se beneficia de la permanencia de los egresados internacionales y su incorporación en el mundo laboral y por otro, Estados Unidos obtiene grandes ganancias por las tasas de matrícula que les permiten a las universidades seguir manteniendo la calidad universitaria.

Ambos países tienen grandes fortalezas en cuanto a la organización de sus sistemas de educación superior que se ven reflejadas en los indicadores de calidad y en el desempeño de las universidades en los rankings internacionales. Estas universidades de clase mundial en ambos países se han convertido en referentes para atraer talentos a las aulas universitarias.

Otro aspecto en lo que difieren Alemania y Estados Unidos en cuanto a las estrategias para la recepción de estudiantes internacionales es que en el primero éstas son dirigidas por las políticas gubernamentales y en el segundo las acciones de las instituciones educativas son más significativas.

Sin duda, la internacionalización en Alemania es un proceso vertical, en el que el gobierno federal a través del financiamiento y de políticas con objetivos bien definidos ha logrado, de la mano con otros organismos como el DAAD, incluir de manera holística el componente global en la educación superior. Los planes, declaraciones y evaluaciones constantes que realiza el gobierno través de sus diferentes dependencias, son evidencia que las estrategias de internacionalización están constantemente replanteadas y reestructuradas con el fin ser cada vez más eficientes y concretas en cuanto a resultados y objetivos.

Alemania no solo se preocupa por atraer a los estudiantes, sino que busca su integración en la vida académica, la finalización con éxito de sus estudios y la adaptación a la vida laboral y cultura alemana. Algunos ejemplos son los diferentes cursos de integración que se otorgan a los estudiantes internacionales y la oportunidad de asistir a clases de alemán sin ningún costo.

Por su parte, Estados Unidos seguirá siendo líder, al menos el corto plazo, en la atracción de estudiantes internacionales sobre todo gracias a los flujos de estudiantes asiáticos que aumentan cada año. No obstante, las restricciones migratorias que son cada vez mayores y los altos costos de matrícula de las universidades estadounidenses, aunado al surgimiento de nuevas universidades de clase mundial en países en vías de desarrollo, podrían representar una amenaza en el largo plazo.

Por último, el papel de la recepción de estudiantes internacionales como parte la diplomacia *soft*, ha sido una estrategia utilizada desde hace tiempo por parte de ambos países, pero sus resultados no han sido suficientemente analizados. Igualmente, la atracción de talentos internacionales es reconocida por las dos naciones como un factor que mejora la calidad educativa, promueve el entendimiento multicultural y fortalece el liderazgo de la nación en el sistema internacional.

### *Recomendaciones para México*

En México no existe una política nacional que guíe la internacionalización de la educación superior y tampoco son las instituciones de educación superior las que por si solas están teniendo éxito en este proceso. Lo que existe son esfuerzos nacionales no coordinados de diferentes dependencias gubernamentales y en general un cúmulo de universidades públicas que se han visto revasadas por las tendencias globales y han iniciado súbitamente el proceso de internacionalización.

La internacionalización como tal no es vista como un proceso que genere utilidad a las universidades y las ventajas anunciadas son en su mayoría intangibles y de carácter cultural. La comercialización internacional de la educación superior está limitado a las universidades privadas y en el caso de las universidades públicas, las bajas tasas de matrícula y el reducido número de estudiantes internacionales matriculados hacen que las ganancias económicas producto de este tipo de estudiantes, sean insignificantes.

Es de vital importancia que se formen profesionistas bilingües en las universidades para aprovechar los beneficios de la internacionalización y que se promueva la creación de programas educativos impartidos en inglés. Lo anterior debido a que éste es el idioma de la comunidad académica y son las instituciones de habla inglesa las que producen la mayor cantidad de investigación, además las revistas científicas y académicas más importantes son publicadas en el idioma inglés, así como los libros de las grandes editoriales multinacionales. Igualmente, el inglés se ha convertido en el idioma oficial en muchos programas educativos de universidades en países de habla no inglesa.

Otro aspecto importante acerca de la movilidad de estudiantes en el país son los programas nacionales que otorgan becas para que jóvenes cursen estudios superiores en el extranjero, mismos que no ha sido evaluados. Además el principal actor en este tipo de programas es Conacyt, el cual otorga apoyos económico para que mexicanos realicen estudios de posgrado en el extranjero, sin comprometerlos eficazmente a regresar al país a contribuir a la sociedad y retribuir la inversión, una vez terminados los estudios, lo que aumenta la fuga de cerebros.

Para concluir, es la fuga de cerebros el aspecto negativo de la internacionalización que México debe evitar. Las nuevas estrategias de las universidades extranjeras para atraer estudiantes internacionales representan un riesgo para México. Para combatirlo, el país debe fortalecer la comunidad académica e incentivar la innovación y el desarrollo tecnológico, así como crear oportunidades laborales y espacios donde el talento mexicano pueda florecer.

## Referencias

- Ahmad, Shakeel. (2012) "Internationalization of Higher Education: A Tool for Sustainable Development". *International Journal of Sustainable Development*. Pp. 79-90.
- Alperin, Elijah y Batalova, Jeanne (2018, 13 de septiembre). Vietnamese Immigrants in the United States. *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/vietnamese-immigrants-united-states-5>
- Albatch, Philip G., Reisberg Liz, Rumbley Laura E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference in Higher Education. UNESCO. Paris.
- Altbach, P. G., & Wit, H. de. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 19. Pp. 4–10.
- Bhandari, Rajika y Blumenthal, Peggy (2010). International Students and Global Mobility in Higher Education. National Trends and New Directions. International and Development Education. Springer. 243 pp.
- Brooks R. y Waters. J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Ed. Palgrave Macmillan UK.
- Bruce Vázquez del Mercado, Marcelle (2009). Globalización y Educación Superior en México. *Reencuentro*. Núm. 54. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Pp. 83-90.
- Cabrera, Ángel y Callie Le Renald (2015) Internationalization, Higher Education and Competitiveness. En Ulberg, Eskil (ed.), *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness, Integrating Economics, Innovation and Higher Education*. Suiza: Springer.
- College Board (2018). Average Published Undergraduate Charges by Sector and y Carnegie Classification. Estados Unidos.
- Comisión Europea (2017a). Educación y formación. Apoyo a la educación y formación en Europa y más allá de Europa. Última actualización: 05 de febrero del 2017. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_es).
- Comisión Europea (2017b). De Erasmus a Erasmus +. Treinta años de historia. Bruselas.

- CONAHEC (2017) Conahec Student Exchange Program. Recuperado de [https://www.ehu.es/documents/2099535/6246986/CONAHEC+Exchange+Institutional+Profiles\\_Fall2017\\_V1.pdf](https://www.ehu.es/documents/2099535/6246986/CONAHEC+Exchange+Institutional+Profiles_Fall2017_V1.pdf)
- DAAD (2013). *Strategy DAAD 2020*. Bon, Alemania.
- DAAD (2017). Information for foreigners. Consultado en <https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/voraussetzungen/en/9198-financing/>
- DAAD (2018). *Studierende insgesamt, Deutsche und ausländische Studierende, Bildungsausländer, Bildungsinländer, insgesamt und weiblich, WS47/48-WS16/17*. Bon, Alemania.
- DAAD (s.f). Página oficial. Consultado en <https://www.daad.de/der-daad/ueber-den-daad/en/>
- Declaración Bolonia (1999). Declaración conjunta de lo Ministros Europeos de Educación. 19 de junio de 1999. Bolonia.
- Departamento de Educación y Asuntos Culturales de Estados Unidos, sitio oficial. Consultado el 06 de febrero de 2017 en <https://exchanges.state.gov/non-us/program/global-undergraduate-exchange-program-global-ugrad>
- Departamento de Educación de Estados Unidos (2012). *Succeeding Globaly Through International Education and Engagement*. U.S. Department of Education International Strategy 2012-2016.
- Departamento de Estado de Estados Unidos (2017). Report of the Visa Office 2017. Consultado el 16 de febrero de 2018 en <https://travel.state.gov/content/travel/en/legal/visa-law0/visa-statistics/annual-reports/report-of-the-visa-office-2017.html>
- De Wit, Hans. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Massachusetts. Greenwood Publishing Group.
- De Wit Hans (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, Num. 2. Pp. 241-248.

- De Wit Hans, Hunter Fiona, Howard, Laura y Egron-Polak, Eva (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Bruselas.
- Eckel, Peter D. y King, Jacqueline E. (2007). United States en Forest, James J.F. y Gacel-Ávila, Jocelyne (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. México. Universidad de Guadalajara.
- Elliot, David (1998) Internationalizing British Higher Education: Policy Perspectives. En Scott, Peter (Ed.). *The Globalization of Higher Education*. Estados Unidos: The Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Embajada y Consulados de Estados Unidos en México, sitio web oficial, “La fuerza de 100,000 en las Américas”. Consultado el 03 de febrero de 2017 en <https://mx.usembassy.gov/es/education-culture-es/educacion/la-fuerza-de-100000-en-las-americas/>
- Embajadas y Consulados de Estados Unidos en México (s.f.) Consultado en <https://mx.usembassy.gov/es/visas-es/>
- Embajada de Estados Unidos en Canadá (s.f.) Consultado en <https://ca.usembassy.gov/visas/canadian-students/>
- Espacio Europeo de Educación Superior (s.f.). Página oficial en español <http://www.eees.es/es/eees>
- Europa, Síntesis de la Legislación de la UE. Unión Europea. Página oficial. En [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Fullbright, página web, consultado el 15 de septiembre de 2017 en <https://us.fulbrightonline.org/about/history>
- Fullbright Kommission (2017). Consultado en <https://www.fulbright.de/programs-for-germans>
- Fuller Ed (17 de noviembre 2017). Chinese Students Are A Win-Win For U.S. Tourism. Forbes. Consultado en <https://www.forbes.com/sites/edfuller/2017/11/13/chinas-students-creating-winwin-experience-for-us-tourism/>
- Gacel-Ávila Jocelyne (2003a). La internacionalización de la educación superior: Respuesta educativa para el siglo XXI. En Sáenz López *et al* (ed.). *Innovación:*

*reflexiones sobre la educación superior*. México. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Gacel-Ávila, Jocelyne (2005). Internationalization of Higher Education in Mexico. En De Wit, Hans, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight (eds.). *Higher Education in Latin America, The International Dimension*. Washington, D.C.: El Banco Mundial. Pp. 239-279.

Gascón Muro, Patricia y José Luis Cepeda Dovala (2009) La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política (PDF) *Reencuentro*, No. 54.

German Rector's Conference (2009). Código de Conducta Nacional para las Universidades Alemanas con Respecto a los Estudiantes Internacionales (2009). Consultado en: <https://www.hrk.de/hrk-international/study-in-germany/code-of-conduct/>

Gürüz, Kemal. (2011). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition*. State University of New York Press.

Haug Guy (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*. Núm. 6. Universidad Politécnica de Madrid. En [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_6/pdfs/LCU-6-3.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/LCU-6-3.pdf)

Hilker, Franz (1964). *La pédagogie comparée: introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Instute Pédagogique National. Paris.

HRK (2015). German's Rectors Conference. European Study Reform (Bologna Process), Implementing Bologna structures and principles in German universities. <https://www.hrk.de/activities/bologna-process/>

Hudzik, John. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From Concept to Action*. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators.

Hudzik, John K. (2015a) "Germany" en Hans de Wit *et al* (2015a) *Internationalisation of Higher Education*, Study. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. European Parliament: Brussels.

- Hudzik, John K. (2015b) “United States” en Hans de Wit *et al* (2015b) *Internationalisation of Higher Education, Study*. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. European Parliament: Brussels.
- Hughes, Rebecca (2008), “Internationalisation of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity”, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 20/1. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art6-en>
- Instituto para la Educación Internacional (2017a). Economic Impact of International Students. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/Economic-Impact-of-International-Students>
- Instituto para la Educación Internacional (2017b). International Student Enrollments Trends, 1948/49-2016//17. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/International-Students/Enrollment>
- Instituto para la Educación Internacional (2017c). Proyecto ATLAS. Estados Unidos. Consultado en: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/United-States>
- Instituto para la Educación Internacional (2017d). Proyecto ATLAS. Germany. Consultado en: <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/Germany>
- Instituto para la Educación Internacional (2018). Proyecto ATLAS. Estados Unidos
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2008) Consultado en <http://data.uis.unesco.org/#>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 2011. Montreal, Québec.
- Isserstedt Wolfgang y Klaus Schnitzer (2005). *Internationalisation of Higher Education. Foreign Students in Germany. German Students Abroad*. Ministerio Federal de Educación e Investigación. Bonn.
- Jaramillo, Isabel Cristina y Jane Knight (2005). Key Actors and Programs: Increasing Connectivity in the Region. En De Wit, Hans, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight (eds.). *Higher Education in Latin*

- America, The International Dimension*. Washington, D.C.: El Banco Mundial. Pp. 301-339.
- Klineberg, Otto (1976). *International Education Exchange, An Assesment of Its Nature Its Prospects*. Paris: Mouton.
- KMK, (2015a). The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014 A description of the responsibilities, structures and development s in education policy for the exchange of information in Europe. Bon. KMK, 2015. <file:///C:/Users/Velina/Desktop/Documents/German%20Higher%20Education.pdf>
- KMK (2015b). The Education System in the Federal Republic of Germany 2014/2015. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.
- Knight, Jane (2002). Trade in Higher Education Servies: The Implications of GATS. The Observatory on Boderlesshigher Higher Education. Londres.
- Knight, Jane (2005). An International Model: Responding to New Realities and Challenges. En De Wit Hans *et al* (ed.). *Higher Education in America Latina, The International Dimension*. Washington, D.C. TheWorld Bank.
- Knight, Jane (2011). Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education*, Vol 15. Núm. 3. Pp. 221–240.
- Knight, Jane (2012). Student Mobility and Internationalisation. Trends and Tabulations. *Research in Comparative and International Education*. Volume 7. Núm. 1. Pp. 20-33.
- Lane, Jason E. (2015). Higher Education Internationalization: Why Government Care Competitiveness. En Ulberg, Eskil (ed.), *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness, Integrating Economics, Innovation and Higher Education*. Suiza: Springer.
- Leyton-Brown (1996), David. Political Dimensions of Regionalization in a Changing World. En Blumenthal, Peggy *et al* (eds.). *Academic Mobility in a Changing World*. Gran Bretaña. Jessica Kingsley Publishers.
- López Leyva, Santos, Alonso Bajo, Rosario y Bastidas Morales José Mateo (2011). Universidades de clase mundial e indicadores de competitividad económica de

los países en *Investigaciones de Economía de la educación*. Asociación de la Economía de la Educación (AEDE). Vol. 6. Pp. 433-447.

Marúm Espinoza, E. (1998). Las implicaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en la educación superior mexicana. En R. R. (cord.), *La Integración Latinoamericana y las Universidades* (págs. 269-284). Ciudad de México: UDUAL.

Matthews, David (2017). Why Germans Educate International Students for Free. *The Times Higher Education*. Consultado en: <https://www.insidehighered.com/news/2017/04/27/germany-sees-benefits-educating-international-students-free>

Ministerio Federal de Educación e Investigación (s.f.). Germany is first choice for international students. Bologna Process. Consultado en <https://www.bmbf.de/en/germany-is-first-choice-for-international-students-1446.html>

Ministerio Federal de Educación e Investigación (2005). *Internationalization of Higher Education*. Berlin.

Münch y Hoch (2013). The Financial Impact of Cross-border Student Mobility on the Economy of the Host Country. Federal Ministry of Education and Research. German Academic Exchange Service. Berlin. 12 pp.

Murphy-Lejeune, Elizabet (2008) The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score. En Byram, Mike y Dervin Fred (Eds.). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK.

NAFSA (2017). Welcoming Foreign Students to US Institutions is Vital to American Public Policy. Sitio web oficial recuperado de: [https://www.nafsa.org/Policy\\_and\\_Advocacy/Policy\\_Resources/Policy\\_Recommendations/Welcoming\\_Foreign\\_Students\\_to\\_U\\_S\\_Institutions\\_is\\_Vital\\_to\\_American\\_Public\\_Policy/](https://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Recommendations/Welcoming_Foreign_Students_to_U_S_Institutions_is_Vital_to_American_Public_Policy/)

NAFSA (s.f.) New NAFSA Data: International Students Contribute \$32.8 Billion to the U.S. Economy. Sitio web oficial recuperado de [https://www.nafsa.org/About\\_Us/About\\_NAFSA/Press/New\\_NAFSA\\_Data\\_International\\_Students\\_Contribute\\_\\$32\\_8\\_Billion\\_to\\_the\\_U\\_S\\_Economy/](https://www.nafsa.org/About_Us/About_NAFSA/Press/New_NAFSA_Data_International_Students_Contribute_$32_8_Billion_to_the_U_S_Economy/)

- OCDE (2004) *Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges*.
- OCDE (2013). Education Indicators on Focus. Julio 2013.
- OCDE (2014). “Education Policy Outlook. Germany”, OCDE Publishing: París.
- OCDE (2016). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Pandit, K. (2007). The Importance of International Students on Our Campuses. *Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers*, 69, 156-159. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24043274>
- Pawan Agarwal (2008). Privatization and Internationalisation of Higher Education in the Countries of South Asia: An Empirical Analysis. South Asia Network of Economic Research.
- Pew Research Center (2018a). Origins and Destinations of the World’s Migrants, 1990-2017. Washington, D.C. Consultado en <http://www.pewglobal.org/2018/02/28/global-migrant-stocks/?country=DE&date=2017>
- Pew Research Center (2018b). Origins and Destinations of the World’s Migrants, 1990-2017. Washington, D.C. Consultado en <http://www.pewglobal.org/2018/02/28/global-migrant-stocks/?country=US&date=2017>
- Philo, Hutcheson (2011) Goals for United States higher education: from democracy to globalization, *History of Education*, 40:1, 45-57
- Porter, Michael E. (2011). Competitive Advantage of Nations. Creating and Sustaining Superior Performance. Simon and Schuster. 896 pp.
- Reyes Miguel, Ana Elena (2015). Educación y formación en la Unión Europea: análisis del Proceso Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la Estrategia Europa 2020 y el Programa Erasmus +. *Derecho y cambio social*. Perú.
- Rubio Oca, Julio (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*. Núm. 50, diciembre. Pp. 35-44. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Ruby, Alan (2009). Mary, Mary, Quite Contrary, How Does Your Garden Grow? The Uncertain Future for International Higher Education in the Asian Pacific. Forum

on New Approaches to Cooperation with Asia and Australia NAFSA: Association of International Educators Annual Conference

Ruiz, Neil G. (2014). *The Geography of Foreign Students in U.S. Higher Education: Origins and Destinations*. The Brookings Institution. Washington, D.C.

Sá, Creso y Patricia Gaviria (2012). Asymmetrical Regionalism in North America: The Higher Education Sector since NAFTA. *Revista Académica del CISAN-UNAM*. Núm. 2. México. Pp.111-140.

Sáenz, Paz Andrés (2014). Movilidad de estudiantes y ciudadanía de la Unión: un análisis a través de la jurisprudencia del TJUE. *Revista de Derecho de la Unión Europea*. Núm. 28. Pp. 231-258.

Salaburu, Pello (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes: Madrid.

Scott, Peter (2011). *Massification, Internationalization and Globalization*, Peter Scott. 2011 en Scott, Peter (Ed.). *The Globalization of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education.

Streitwieser Bernhard y Klabunde, Niels (2015) “Germany” en Hans de Wit *et al* (2015) *Internationalisation of Higher Education, Study*. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. European Parliament: Brussels.

Teichler, Ulrich (2015). Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*. Vol. 23. Pp. S6-S37.

The Economist. “The brain business”. Consultado el 08 de septiembre de 2005 en <https://www.economist.com/special-report/2005/09/08/the-brains-business>

UNESCO (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

UNESCO (2014) Global Flow of Tertiary-Level Students en <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

Varghese, N.V. (2006). *Globalization of higher education and cross-border mobility*. International Institute for Educational Planning. UNESCO.

- Verbik, Line y Lasanovski, Veronica. (2007). Report. International Student Mobility: Patterns and Trends. *The Observatory on borderless higher education*. Septiembre.
- World University Ranking (2011) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2011/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2011/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2012) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2012/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2012/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2013) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2013/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2013/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2014) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2014/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2014/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2015) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2015/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2015/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2016) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2017) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- World University Ranking (2018) Times Higher Education. Consultado en: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- Zong, Jie y Batalova Jeanne (2017, 17 de febrero) Korean Immigrants in the United States, *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/korean-immigrants-united-states>

- Zong, Jie y Batalova Jeanne (2017, 31 de agosto) Indian Immigrants in the United States, *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/indian-immigrants-united-states>
- Zong, Jie y Batalova Jeanne (2017, 19 de septiembre) Chinese Immigrants in the United States, *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/chinese-immigrants-united-states>
- Zong, Jie, Batalova Jeanne y Hallock Jeffrey (2018, 18 de febrero). Frequently Requested Statistics on Immigrants and Immigration in the United States. *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>
- Zong, Jie y Batalova Jeanne (2018, 11 de octubre) Mexican Immigrants in the United States, *The online journal of the Migration Policy Institute*. Consultado en: <https://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states>