



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Ensayos sobre la internacionalización de la
educación superior mediante campus satélites.
El caso español y su contexto institucional

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

Cristina Villó Sirerol

Dirigida por: Juan Sapena Bolufer
Jordi Paniagua Soriano

“Qué vas a hacer? Todo, supongo.
Será un poco desordenado, pero acepta el desorden.
Será complicado, pero abraza las complicaciones”
LAURA FERRERO

A Juanjo, Mar y Juan

AGRADECIMIENTOS

Han pasado 4 años y 9 meses desde el día que decidí iniciar el desafío de llevar a cabo una tesis doctoral. Han sido unos años duros en los que he tratado de compatibilizar, no siempre con éxito, el estudio y trabajo de la tesis, mi familia y la dedicación exclusiva que me exige mi trabajo.

Finalizar esta tesis supone terminar una etapa, y sobre todo, iniciar otra. Lo que empezó siendo un reto personal, ha terminado siendo un camino de aprendizaje continuo y superación que ha conseguido motivarme día tras día, a pesar de la dureza y lo solitario del trayecto.

Quiero agradecer a todas y cada una de las personas que me han acompañado en este desafío:

En primer lugar, a mis directores de tesis, especialmente a Jordi Paniagua, por haber creído en mí, por marcarme desde el inicio una estrategia clara a seguir para poder llegar hasta aquí y por no dejarme caer en ese momento en el que continuar no parecía tener mucho sentido, y a Juan Sapena por haberse ofrecido a ser compañero de viaje.

Un agradecimiento enorme a las dos personas en las que me he apoyado durante el tortuoso camino de las publicaciones y los congresos, en especial a María Escrivá Beltrán, por estar siempre ahí, apoyando, animando, corrigiendo y revisando, y a Javier Muñoz de Prat por su inestimable ayuda.

Gracias a todos por vuestro apoyo.

Y para finalizar, un agradecimiento emocionado a mi familia, Juanjo, Mar y Juan, porque sin vosotros, vuestra paciencia, vuestros ánimos y renunciaciones, esto no hubiera sido posible.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	vii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS	xv
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	xxi
CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN.....	25
0.1. MOTIVACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	29
0.2. CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO Y OBJETIVOS.....	35
0.3. MARCO TEÓRICO	37
0.4. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO	42
CAPÍTULO 1. MARCO INTRODUCTORIO PARA EL ANÁLISIS DE LOS IBCS	49
1.1. GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	53
1.2. LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL.....	56
1.3. LA INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	61
CAPÍTULO 2. DEFINICIÓN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LOS IBCS	65
2.1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS IBCS.....	69
2.2. DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE IBCS ESTABLECIDOS	74
2.3. ANÁLISIS POR PAÍSES DE ORIGEN Y DESTINO DE LOS IBCS.....	81
2.3.1. Países de origen o exportadores de IBCs.....	83
2.3.2 Países anfitriones destino de los IBCs.....	93
CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA RELACIONADA CON LOS IBCS..	99
3.1.- DATOS Y METODOLOGÍA	103
3.2. PATRONES DE PUBLICACIÓN, TIPOS DE ARTÍCULOS Y ESTRUCTURA GENERAL DE CITAS.	105
3.2.1 Por año de publicación.....	105
3.2.2 Por tipo de documento.....	107
3.2.3 Por título de revista académica.....	108
3.2.4 Por autor.....	110
3.2.5 Por número de citas.....	111
3.3. ESTRUCTURA TEMÁTICA	114
3.3.1. Razones institucionales para establecer un IBC	116
3.3.2 Modelos de IBCs.....	121
3.3.3. Aspectos relacionados con los estudiantes.....	126
3.3.4. Aspectos relacionados con el personal académico	129
3.3.5. Aspectos relacionados con la gestión.....	132
3.3.6. Sostenibilidad de los IBCs.....	137
3.3.7. El idioma inglés como lingua franca.....	138
3.3.8. Las zonas específicas de educación superior o hubs educativos.....	139
3.3.9. Paralelismo entre un IBC y una empresa subsidiaria de una multinacional.....	147
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES DE LOS IBCS APLICANDO EL MODELO DE GRAVEDAD	153
4.1. LA ECUACIÓN DE GRAVEDAD	157
4.2 LOS DETERMINANTES DE LOS IBC	159
4.2.1 Determinantes económicos.....	159

ÍNDICE DE CONTENIDOS

4.2.2. <i>Determinantes culturales e institucionales</i>	161
4.2.3. <i>Determinantes educativos</i>	163
4.3. METODOLOGÍA Y DATOS.....	164
4.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	168
4.4.1. <i>Campus sucursal (margen extensivo)</i>	168
4.4.2 <i>Programas de máster o posgrado (margen intensivo)</i>	175
4.4.3 <i>Análisis de sensibilidad</i>	178
4.5 CONCLUSIONES.....	179
CAPÍTULO 5. EL MODELO DE EDUCACIÓN EN EUROPA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IBC. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA.	181
5.1. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EUROPEA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	185
5.2. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA.....	189
5.3. IBCs CON ORIGEN Y DESTINO EUROPA.....	191
5.3.1 <i>Europa como exportador de IBCs</i>	191
5.3.2. <i>Europa como anfitriona de IBCs</i>	193
5.4. FLUJOS DE IBCs DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	196
5.5. LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. 202	
5.6. LOS BRANCH CAMPUS INTERNACIONALES, IBCs, DESDE LA PERSPECTIVA DE ESPAÑA 203	
5.6.1 <i>IBCs exportados por instituciones de educación terciaria españolas</i>	203
5.6.2 <i>IBCs establecidos en España por instituciones de educación superior extranjeras</i> 206	
5.7. CONCLUSIONES.....	219
CAPÍTULO 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	223
6.1. ANTECEDENTES.....	227
6.2. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.....	234
6.2.1. <i>Patrones de publicación, tipos de artículos y estructura general de citas</i>	236
6.2.2. <i>Marco conceptual y metodología empleada por la literatura académica</i>	239
6.2.3. <i>Influencia académica</i>	243
6.2.4. <i>Países analizados en la literatura</i>	246
6.2.5 <i>Funciones de las Agencias de Promoción de Inversión</i>	247
6.2.6. <i>Determinantes de la efectividad de las IPAs</i>	256
6.3. CONTEXTO ECONÓMICO E INSTITUCIONAL DE LA IED EN ESPAÑA.....	262
6.3.1. <i>El marco español para la inversión extranjera</i>	262
6.3.2 <i>Las agencias autonómicas de promoción de inversiones</i>	269
6.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS AGENCIAS REGIONALES DE PROMOCIÓN DE INVERSIONES DE ESPAÑA.....	273
6.4.1 <i>Metodología</i>	273
6.4.2. <i>Análisis de los resultados de la encuesta</i>	277
6.5. ACTIVIDAD Y FUNCIONES DE LAS AGENCIAS REGIONALES DE PROMOCIÓN DE INVERSIONES.....	294
6.5.1 <i>Actividad promocional</i>	297
6.5.2 <i>Información y acompañamiento al inversor</i>	299
6.5.3 <i>Servicios aftercare o de fidelización</i>	301
6.5.4 <i>Concesión de incentivos fiscales o financieros</i>	302
6.5.5 <i>Ventanilla única –One Stop-Shop-</i>	302
6.5.6. <i>Evaluación del clima de inversión</i>	303
6.5.7. <i>Influencia política para mejorar el clima de inversión</i>	305

ÍNDICE DE CONTENIDOS

6.6. INDICADORES DE ACTIVIDAD DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIONES ESPAÑOLAS	307
6.7. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS SOBRE LA ESTRUCTURA Y LA ACTIVIDAD DE LAS APIs REGIONALES EN ESPAÑA	311
6.8. LA INVERSIÓN EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA Y EL PAPEL DE LAS AGENCIAS EN LA CONCRECIÓN DE ESTOS FLUJOS	312
6.8.1 <i>La educación superior en España y la inversión extranjera en proyectos de educación terciaria.</i>	312
6.8.2 <i>El papel de las APIs en los flujos de inversión extranjera en educación terciaria en España.</i>	316
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	321
7.1. CONCLUSIONES.....	325
7.2. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	327
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	332
BIBLIOGRAFÍA	335
ANEXOS	381

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Modos Básicos de Entrada en los Mercados Internacionales 41
- Figura 2: Estructura del trabajo 47
- Figura 3. Evolución del concepto de IBC..... 71
- Figura 4. Modelos de IBCs..... 121
- Figura 5. Modelos de implantación física de IBCs..... 125
- Figura 6. Factores que determinan la elección de estudiar en un IBC 128
- Figura 7. Principales problemas relacionados con el personal académico..... 130
- Figura 8. Estrategias de introducción de las instituciones de educación superior en mercados internacionales 135
- Figura 9. Enfoques ofrecidos por parte de la literatura académica sobre las APIs 233

INDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Evolución del comercio mundial de servicios educativos (millones de dólares americanos)..... 60
- Gráfico 2. Evolución de la IED en el sector de la educación 62
- Gráfico 3. Evolución del número de proyectos greenfield en el sector educativo 62
- Gráfico 4. Evolución de IBCs creados por año. Periodo 1960-2020..... 77
- Gráfico 7. Porcentaje de IBCs planificados hasta 2007 por país de origen..... 81
- Gráfico 8. Porcentaje de IBCs planificados hasta 2020, por país de origen..... 82
- Gráfico 9. Evolución de desarrollos promovidos por EEUU, Reino Unido, Francia, y Rusia. 86
- Gráfico 10. Evolución del número de IBCs promovidos por IES de Estados Unidos 87
- Gráfico 11. Presencia de IBCs de los Estados Unidos en el mundo..... 88
- Gráfico 12. Presencia de IBCs del Reino Unido en el mundo..... 89
- Gráfico 13. Presencia de IBCs de Francia en el mundo 91
- Gráfico 14. Presencia de IBCs de Rusia en el mundo 92
- Gráfico 15. Porcentaje de IBCs operativos por país de destino 94
- Gráfico 16. Presencia de IBCs en el continente africano -excluida la región MENA- 97
- Gráfico 17. Flujos de IBCs a nivel mundial 98
- Gráfico 18. Número de publicaciones por año, entre 1960 y 2020 106
- Gráfico 19. Número de publicaciones vs número de aperturas de IBCs entre 1960 y 2020 106
- Gráfico 20. Modelos de propiedad de IBCs 122

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

▪ Gráfico 21. La evolución de la educación superior internacional	148
▪ Gráfico 22. Distribución de países EEES exportadores de IBCs	192
▪ Gráfico 23. Distribución de países EEES anfitriones de IBCs a nivel mundial	193
▪ Gráfico 24. Presencia de IBCs operativos en países de la Unión Europea.....	195
▪ Gráfico 25. Evolución de IBCs creados en el EEES	197
▪ Gráfico 26. Flujos de IBCs entre países de la UE	199
▪ Gráfico 27. Flujos de IBCs entre países del EEES –no miembros de la UE- a países que integran el EEES.....	201
▪ Gráfico 28 Evolución del desarrollo y establecimiento de APIs.....	230
▪ Gráfico 29. Evolución de la literatura académica sobre Agencias de Promoción de Inversiones.....	231
▪ Gráfico 30. Evolución del número de publicaciones por año.....	237
▪ Gráfico 31. Distribución de publicaciones por metodología empleada.....	240
▪ Gráfico 32. Publicaciones más relevantes por año de publicación.....	246
▪ Gráfico 33. Países mayoritariamente analizados por la literatura (≥ 3)	247
▪ Gráfico 34. Evolución de la inversión extranjera recibida en España (miles euros).....	263
▪ Gráfico 35. Origen de los flujos de inversión productiva bruta – Año 2020 (miles euros).265	
▪ Gráfico 36. Inversión extranjera productiva por CCAA (Año 2020).....	266
▪ Gráfico 37. Flujos de inversión extranjera por Comunidad Autónoma (2005-2020).....	267
▪ Gráfico 38. Distribución regional del stock de empleo derivado de la IED (Año 2018)	268
▪ Gráfico 39. Año de creación de las agencias regionales de promoción de inversiones	270
▪ Gráfico 40. Presupuesto de las agencias regionales de promoción de inversiones 2007-2010	279
▪ Gráfico 41. Presupuesto APIs 2008-2019 -datos por CCAA-.....	280
▪ Gráfico 42. Evolución del presupuesto de las APIs entre los años 2009 y 2019	281
▪ Gráfico 43. Presupuesto medio de las Agencias regionales de promoción de inversiones .282	
▪ Gráfico 44. Personal adscrito a las Agencias de Desarrollo Regional	286
▪ Gráfico 45. Número de proyectos ejecutados vs número de proyectos asistidos por las agencias regionales de promoción de inversiones. Acumulado años 2008 – 2019.....	308
▪ Gráfico 46. Puestos de trabajo creados por la IED por CCAA	310
▪ Gráfico 47. Número de matriculaciones en educación superior en España, años. 2013-2018.	313
▪ Gráfico 48. Número de estudiantes extranjeros por país de la UE.....	314
▪ Gráfico 49. Distribución de la inversión extranjera en educación superior en España. Años 2000-2019.....	315

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

- Gráfico 50. Evolución de la inversión extranjera en educación superior en España. Años 2000-2019 315
- Gráfico 51. La agencia ha recibido alguna iniciativa de inversión extranjera en educación superior en los últimos 5 años 317

INDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Relación entre los servicios transfronterizos generales y los servicios de educación superior 57
- Tabla 2. Listado de IBCs aperturados entre 1960 y 1990..... 75
- Tabla 3. IBCs registrados por C-BERT en 2017 78
- Tabla 4. IBCs registrados por C-BERT y FDI Markets en 2020..... 78
- Tabla 5. Número de países de origen y países anfitriones..... 83
- Tabla 6. Ranking de principales países exportadores de IBCs > 5 campus 84
- Tabla 7. Resto de países exportadores de IBCs < 5 campus 85
- Tabla 8. Países europeos destino de IBCs británicos 90
- Tabla 9. Ranking de países anfitriones de IBCs..... 95
- Tabla 10. Número de publicaciones por tipo de documento 107
- Tabla 11. Número de publicaciones por revista científica (=+2) 109
- Tabla 12. Ranking de autores con mayor número de publicaciones 110
- Tabla 13. Ranking de autores más influyentes (=+100 citas)..... 111
- Tabla 14. Número de citas por autor de relevancia 113
- Tabla 15. Países vinculados con los IBCs objeto de análisis por parte de la literatura 115
- Tabla 16. Principales áreas de investigación y número de publicaciones 116
- Tabla 17. Determinantes de los IBCs para los países anfitriones..... 120
- Tabla 18. Principales aspectos relacionados con la gestión estratégica de los IBCs en la literatura académica 133
- Tabla 19. Estadística descriptiva 166
- Tabla 20. Matriz de correlación..... 167
- Tabla 21. Resultados: Margen Extensivo (número de IBCs) 169
- Tabla 22. Margen Intensivo (número de másteres en los IBCs)..... 176
- Tabla 23. Ranking países europeos anfitriones de campus extranjeros..... 194
- Tabla 24. Total de IBCs implantados en países del EEES 196
- Tabla 25. IBCs de países UE en el EEES 198
- Tabla 26. IBCs de países del EEES –no miembros de la UE- a países que integran el EEES 200

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

▪ Tabla 27. Inversión realizada por IES españolas en el extranjero	206
▪ Tabla 28. IBCs establecidos en España	207
▪ Tabla 29. Programas que ofrece Berklee College of Music en Valencia	208
▪ Tabla 30. Programas que ofrece DigiPen Bilbao.....	210
▪ Tabla 31. Programas que ofrece Saint Louis University en Madrid.....	211
▪ Tabla 32. Programas que ofrece Schiller International University en Madrid.....	213
▪ Tabla 33. Programas que ofrece L'Ecole Supérieure de Commerce de Paris en Madrid ...	214
▪ Tabla 34. Programas que ofrece EPITECH en Barcelona	216
▪ Tabla 35. Programas que ofrece la Toulouse Business School en Barcelona	217
▪ Tabla 36. Programas que ofrece la Universidad Francisco Marroquín en Madrid.....	218
▪ Tabla 37. Número de publicaciones por tipo de documento	236
▪ Tabla 38. Por título de publicación (=+2 por título).....	238
▪ Tabla 39. Metodología utilizada por la literatura académica	240
▪ Tabla 40. Artículos académicos más influyentes en la literatura académica centrados en la promoción de la IED a través de las APIs (+100 citas).....	243
▪ Tabla 41. Principales funciones de las agencias de promoción de inversiones analizadas por la literatura	249
▪ Tabla 42. Determinantes de la efectividad de las políticas de promoción de inversiones analizadas por la literatura	256
▪ Tabla 43. Distribución proyectos greenfield recibidos en la Unión Europea en 2020	264
▪ Tabla 44. Relación de agencias autonómicas de promoción de IED.....	274
▪ Tabla 45. Estructura del cuestionario diseñado para analizar las principales características de las APIs regionales	276
▪ Tabla 46. Organización de las APIs en función del número de mandatos legales.	278
▪ Tabla 47. Número de empleados por API regional	284
▪ Tabla 48. Organización de los equipos de las APIs.....	289
▪ Tabla 49. Estructura de gobierno de las agencias regionales de promoción de inversiones	293
▪ Tabla 50. Resumen de las principales actividades de las APIs en España	296
▪ Tabla 51. Iniciativas de inversión y proyectos de fidelización asistidos en 2019 (+50)	300
▪ Tabla 52. APIs que actúan como ventanilla única.....	303
▪ Tabla 53. Evaluación del clima de inversión por parte de las APIs en España.....	304
▪ Tabla 54. APIs que ejercen activamente influencia política para reformar el clima de inversión	305
▪ Tabla 55. Perfil de los proyectos de IED en educación superior recibidos y finalmente implantados.....	318

LISTADO DE ABREVIATURAS

LISTADO DE ABREVIATURAS

AEAIE	Asociación Europea para la Educación Internacional
ACR	Acuerdos Comerciales Regionales
ADER	Asociación de Desarrollo Empresarial de La Rioja
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
API	Agencia de promoción de inversiones
AREX	Aragón Exterior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
C-BERT	Cross-Border Education Research Team
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ES	Educación Superior
ESCP	Ecole Supérieure de Commerce de Paris
FIAS	Servicio de Asesoramiento sobre Inversión Extranjera del Banco Mundial
GATT	Acuerdo General de Aranceles y Comercio
HLC	Higher Learning Commission
IBC	International Branch Campus
ICE	Instituto de Competitividad Empresarial de la Junta de Castilla y León
ICEX	Instituto Español de Comercio Exterior
IED	Inversión extranjera directa
IE	Instituto de Empresa
IGAPE	Instituto Gallego de Promoción Empresarial
IPEX	Instituto de Promoción Exterior de Castilla La Mancha
ITC	International Trade Center
IVACE	Instituto Valenciano de Competitividad Empresarial
IVEX	Instituto Valenciano de la Exportación
MENA	Países de Medio Oriente y Norte de África
OBHE	The Observatory of Borderless Higher Education
OCDE	Organización para la cooperación y el desarrollo económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas
OLI	Enfoque de paradigma ecléctico
OMC	Organización Mundial del Comercio
PIB	Producto Interior Bruto
PROEXCA	Sociedad Canaria de Fomento Económico
QAA	Agencia de Garantía de Calidad del British Council

LISTADO DE ABREVIATURAS

SEPIE	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SLU	Saint Louis University
SODENA	Sociedad de Desarrollo Empresarial de Navarra
SODERCAN	Sociedad de Desarrollo Regional de Cantabria
TBI	Tratados Bilaterales de Inversión
TBS	Toulouse Business School
UEA	Unión de Emiratos Árabes
UNCTAD	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
UNESCAP	Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico de Naciones Unidas
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIDO	Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial
WAIPA	Asociación Mundial de Agencias de Promoción de Inversiones

Capítulo 0
INTRODUCCIÓN

- 0.1. MOTIVACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
- 0.2. CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO Y OBJETIVOS
- 0.3. MARCO TEÓRICO
- 0.4. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En el presente capítulo introducimos el tema de esta tesis doctoral, describiendo la motivación que justifica la elección del trabajo de investigación. Así, en primer lugar, se presenta el fenómeno de los campus universitarios en el exterior como una forma de inversión extranjera en el ámbito de la educación superior, destacando el creciente interés que esta área de análisis ha generado en la literatura académica en los últimos años. En segundo lugar, se enuncia la principal contribución del trabajo, como objetivo general que guía esta tesis doctoral, el cual se concreta en una serie de objetivos específicos que son los que determinarán el desarrollo de la investigación. En tercer lugar, se presenta el marco teórico, y se finaliza describiendo la metodología así como la estructura de contenidos que integra cada uno de los capítulos del presente trabajo.

0.1. Motivación del trabajo de investigación

El desarrollo de campus universitarios en el extranjero es un fenómeno que, aún remontándose a siglos pasados, su principal desarrollo es relativamente reciente. Las instituciones de educación superior no han sido ajenas a los efectos de la globalización, y, siguiendo el modelo de las empresas multinacionales, han buscado diferentes vías para internacionalizarse en un entorno global.

La presente tesis doctoral es un trabajo de investigación que trata de analizar los flujos de inversión extranjera directa, en adelante IED, desde el ámbito de la educación superior a través las sucursales o también conocidos como campus satélite, campus transfronterizos o campus filial internacional, que las instituciones de educación superior implantan en terceros países, en su denominación inglesa *international branch campus* (en adelante, IBC). En concreto, la tesis presenta cuatro contribuciones a la literatura académica especializada en educación superior, y en concreto en educación transnacional. En primer lugar, una revisión crítica de la literatura existente sobre los IBCs, su evolución y los ámbitos de mayor interés relacionados con este tipo de flujos de educación superior transfronteriza. En segundo lugar, un análisis empírico de los determinantes de los IBCs mediante la ecuación de gravedad que ofrece interesantes conclusiones a la hora de abordar estos procesos de inversión por parte de los gestores de las instituciones educativas promotoras de los IBCs así como de los gobiernos que los financian. En tercer lugar, una descripción pormenorizada del proceso de internacionalización de las universidades españolas en el marco del modelo europeo de educación transfronteriza, así como de los campus extranjeros implantados en territorio español. Por último, un análisis del papel de la promoción institucional en el proceso de internacionalización de la educación superior.

INTRODUCCIÓN

La educación no es ajena al proceso de globalización de la economía internacional, caracterizada por la apertura comercial exterior de la mayoría de los países enmarcada en diferentes procesos de integración regional y el papel de instituciones como la Organización Mundial del Comercio, OMC, o el Acuerdo General de Aranceles y Comercio, GATT, que desde 1995 incluyeron el sector de la educación como un servicio comercializable y con fines de lucro.

La globalización, entendida como el mayor proceso de transformación económica a nivel mundial, ha intensificado la demanda de las economías basadas en el conocimiento, impactando directamente en el sector de la educación superior y convirtiéndolo en una empresa global que participa en estrategias de marketing para comercializar sus productos o servicios basados en el conocimiento, atraer estudiantes extranjeros y establecer sucursales internacionales (Spring, 2009). Ello ha motivado que las instituciones de educación superior se hayan visto inmersas en procesos de internacionalización en la búsqueda de nuevos mercados, y, en paralelo, que determinados países ofrezcan su sistema educativo al mercado global para atraer inversión extranjera (Gomez, 2015).

Los antecedentes históricos del proceso de globalización del sector de la educación superior se remontan al 12 de mayo de 1551 cuando la Corona Española, a través del emperador Carlos I de España y V del Sacro Imperio Germánico, constituyó la Universidad Nacional de San Marcos en Lima, a través de un decreto real. Esta universidad peruana es la más antigua de América y, bajo el paraguas pontificio desde 1571 (Universidad Nacional Mayor de San Marcos - UNMSM, s.f.), constituye el primer ejemplo de educación transnacional, entendiendo el término educación transnacional como "la movilidad de un programa educativo o institución / proveedor de educación superior entre países" según la definió Knight (2016). Desde entonces, la evolución internacional de la educación superior se ha relacionado con la globalización y la expansión internacional de la actividad económica, a través del comercio, las relaciones culturales, etnológicas y políticas entre países.

INTRODUCCIÓN

Así, durante todo el siglo XX y hasta nuestros días, las universidades han cruzado las fronteras a través de varias vías, entre las que destaca, como objeto de este estudio, la figura del campus satélite internacional que opera como una extensión de una universidad, ofreciendo servicios de educación superior en un país extranjero.

Los IBCs representan uno de los ejemplos más tangibles de la educación transnacional y se han convertido en una forma cada vez más habitual de internacionalización de la educación superior (Wilkins y Balakrishnan, 2012).

La presente tesis pretende avanzar en el conocimiento académico de estos campus desde una perspectiva empírica. Sin embargo, recopilar información sobre los IBCs no es tarea fácil ya que no existe una entidad gubernamental o no gubernamental que rastree oficialmente el desarrollo de estas instituciones con presencia internacional.

En este sentido, las dos organizaciones principales que monitorean la actividad y el crecimiento de los IBCs a nivel mundial son, por un lado, el Observatorio de Educación Superior Sin Fronteras, en su denominación inglesa, *The Observatory of Borderless Higher Education*, conocido por sus siglas OBHE, y por otro, el Equipo de Investigación de Educación Transfronteriza, en inglés, *Cross-Border Education Research Team*, conocido como C-BERT. OBHE realizaba encuestas periódicas y ha publicado informes muy detallados desde 2002 (Becker, 2009; Garrett, 2002; Garrett et al., 2016; Garrett y Verbik, 2004; Lawton y Katsomitros, 2012; Merola, 2019; Naidoo, 2015; Rumbley y Altbach, 2007). C-BERT, que nace de un equipo de investigación de la Universidad de Albany, universidad estatal de Nueva York, por su parte, realiza una investigación exhaustiva sobre el desarrollo de los IBCs y mantiene una base de datos en línea de este tipo de campus, cuya última actualización es de noviembre 2020. Actualmente C-BERT tiene su sede en la Universidad de Pensilvania (C-BERT, 2020a; OBHE, 2020). En el caso de OBHE, fue clausurada en diciembre de 2020 por motivos económicos provocados por la COVID-19.

INTRODUCCIÓN

OBHE y C-BERT han sido las organizaciones que tradicionalmente han ofrecido la definición comúnmente aceptada de IBC como

Entidad que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor extranjero de educación; operado en nombre del proveedor extranjero de educación; ofrece un programa académico completo en el país donde está ubicado, y conduce a un título otorgado por el proveedor extranjero de educación.

Sin embargo, la heterogeneidad que se encuentra en los distintos modelos de IBCs hace difícil establecer un concepto estático de estos desarrollos. Existen diversos motivos, como entornos legales cambiantes, diferentes realidades competenciales que pueden afectar al tipo de propiedad, diferentes formas de gestión académica, así como diferencias en las estructuras legales y financieras, que hacen que el término haya evolucionado a lo largo de los años e incluya actividades *offshore* diversas, incluyendo de forma arbitraria, determinados tipos de IBCs y por lo tanto, excluyendo a otros (Altbach, 2015a; Becker, 2009; Borgos, 2016; Healey, 2014, 2015; Healey y Michael, 2015; Lane, Owens, y Kinser, 2015; J. Lane y Kinser, 2011; Lane y Kinser, 2013; Lawton y Katsomitros, 2012; Wilkins, 2016)

El crecimiento en el número de IBCs ha sido uno de los desarrollos más llamativos en la internacionalización de la educación superior desde el cambio de siglo (Healey, 2015). Este trabajo pone de manifiesto la importante evolución que ha tenido en las últimas décadas el desarrollo de los IBCs, lo que ha motivado a su vez un incremento de literatura académica centrada en aspectos tales como modelos de campus filiales internacionales, su actividad académica, la gestión de los mismos, su sostenibilidad, o los *hubs* educativos, entre otros.

En esta evolución creciente de la literatura vinculada a los procesos de educación transnacional, llama la atención que la literatura económica internacional, que ofrece un marco teórico y herramientas empíricas para analizar los flujos transfronterizos, no se ha detenido a investigar en profundidad los flujos económicos que genera la educación

INTRODUCCIÓN

transnacional desde el punto de vista del comercio o la inversión, ni los determinantes que motivan este tipo de desarrollos, siendo escasas las referencias que contemplan unos procesos, que, en el ámbito de los negocios internacionales, se identificarían como de inversión extranjera directa.

Para llevar a cabo este análisis, este trabajo utilizará el caballo de batalla de los estudios empíricos de los flujos económicos internacionales: la ecuación de la gravedad. Este modelo se ha aplicado a muchos de los flujos diádicos entre pares de países (por ejemplo, comercio, IED, migración, turismo). La ecuación de gravedad debe su nombre a la teoría de la gravitación universal de Newton, ya que relaciona la atracción económica entre dos países con sus masas económicas (Producto Interior Bruto o PIB) y la distancia entre ellas (un *proxy* de los costes de transporte y transacción).

Se trata de una interesante línea de investigación que nos lleva a integrar dos ámbitos diferentes, pero ambos de una gran influencia en el crecimiento económico de los países: por un lado, el ámbito de la educación, y más concretamente, el de la educación terciaria o superior, y por otro, el de la IED. Es un hecho que, en los países emergentes, donde este fenómeno ha experimentado un desarrollo mayor, la implantación de universidades extranjeras es un apoyo importante para transformar el entorno político, así como para el desarrollo de la sociedad en general.

A lo largo del trabajo, y a través del un proceso de revisión sistemática de la literatura existente se analizan las motivaciones y aquellos aspectos que los académicos destacan de mayor relevancia en los procesos de implantación de los campus filiales a nivel internacional. Partiendo de un análisis general, se va acotando el marco de investigación, y destacan los procesos llevados a cabo en el marco de la Unión Europea, donde, la internacionalización de la educación se canaliza, fundamentalmente, hacia la internacionalización del plan de estudios, la captación de estudiantes internacionales, promover intercambios internacionales de estudiantes y profesores, así como la cooperación internacional en materia de investigación y la publicación de artículos en inglés.

INTRODUCCIÓN

Del análisis destaca la diferente respuesta de los distintos países en función del grado de autonomía que tengan este tipo de instituciones respecto al Estado, que es, en definitiva, quien define el marco regulatorio. En este sentido, los países que han implementado reformas neoliberales basadas en la “Nueva Gestión Pública” como los Estados Unidos de América, el Reino Unido, o Australia, son en general más propicios para las actividades transnacionales (Wilkins y Huisman, 2012).

El papel de la inversión extranjera a través de estos desarrollos vinculados a la educación terciaria en países de nuestro entorno, y más concretamente en el territorio español, no ha sido abordado desde el ámbito académico.

El hecho de estar vinculada profesionalmente a una agencia de promoción de la IED ha motivado mi interés en profundizar en el papel que la estructura organizativa y funcional de estas agencias tienen en los flujos de inversión extranjera en cada uno de los territorios donde están implantadas y, más concretamente, en relación con los procesos de inversión en el ámbito de la educación superior.

0.2. Contribución del trabajo y objetivos

La contribución del presente trabajo se resume a continuación ya que con el estudio llevado a cabo se pretende,

abordar una brecha interdisciplinaria, vinculando el desarrollo de los IBCs con los procesos de inversión extranjera directa en el ámbito de la educación superior.

Para la consecución de este objetivo, se ha tenido en cuenta la aportación que la literatura académica hace a este respecto, a través de una revisión sistemática, proporcionando información relevante sobre la temática objeto de análisis, así como las diversas teorías sobre las razones y objetivos de estos procesos, lo que permitirá obtener una interesante fotografía del marco teórico de los campus internacionales.

La estructura temática que se extrae de este análisis se basa inicialmente en un alcance más tradicional, que evoluciona hacia el ámbito del negocio multinacional y de la inversión directa extranjera -en adelante IED-, a medida que avanza el trabajo, dirigiendo el foco hacia una nueva área de investigación que profundiza en el análisis de los posibles determinantes económicos de la IED en el sector de educación superior, y en el papel de las instituciones responsables de la toma de decisiones políticas de facilitar ese tipo de iniciativas en sus propios territorios.

Este análisis se aterrizará con una aproximación al marco europeo de Bolonia y cómo la contextualización del marco europeo favorece la integración de la Unión. Este proceso de integración de las diferentes legislaciones y sistemas universitarios nacionales europeos respecto a la educación superior se ha desarrollado prácticamente en paralelo al proceso de internacionalización de las instituciones universitarias, donde analizaremos los IBCs desde dos ópticas, por un lado, desde la de Europa como mercado de emisión de campus filiales a terceros países, y por otro, desde el punto de vista de los países anfitriones.

INTRODUCCIÓN

Por último, esta tesis abordará el caso de España, ofreciendo un estudio pormenorizado del papel que desempeñan las agencias de promoción de inversión extranjera a la hora de canalizar los flujos de IED y en concreto aquellos vinculados a la educación superior.

Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos que son los que determinarán el desarrollo de la investigación:

- a) Por un lado, entender los principales conceptos relacionados con la internacionalización de la educación superior, la educación transnacional y la IED, relacionada con este sector en concreto.
- b) Analizar los flujos de inversión vinculados al establecimiento de IBCs a través de una actualización de las diferentes bases de datos disponibles, así como su evolución a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días.
- c) Conocer el estado de la investigación, a través de una revisión sistemática de la literatura relacionada con los campus filiales internacionales, y desde la clasificación de las principales áreas temáticas identificadas.
- d) Analizar las diferentes variables que determinan el desarrollo de estos campus desde el punto de vista económico, cultural, institucional y educativo, aplicando el modelo de gravedad.
- e) Conocer el modelo de educación transnacional en Europa y el papel de la IED en educación terciaria en España, tanto desde el punto de vista de país emisor como de país receptor de este tipo de proyectos.
- f) Examinar el marco de la inversión extranjera en España, y el papel que tienen actualmente las agencias de promoción de inversión extranjera en nuestro país.
- g) Conocer el rol que adoptan estas agencias frente a iniciativas de inversión de campus extranjeros en España.
- h) Aportar conclusiones e implicaciones que sean de utilidad para adecuar la promoción de políticas de atracción de inversiones a este tipo de iniciativas de IED relacionadas con la educación terciaria.

0.3. Marco teórico

Teniendo en cuenta que el alcance del trabajo de investigación se basa en el análisis de los IBCs como filiales de instituciones de educación superior, así como del papel de las agencias gubernamentales que facilitan los flujos de inversión extranjera en los respectivos territorios, la mayor parte de la literatura está dominada por la teoría institucional. La relación entre la teoría institucional, la IED y la toma de decisiones organizacionales se explica por el nuevo institucionalismo económico que está centrado casi exclusivamente en la eficiencia económica (Vincent-Lancrin, 2011). La perspectiva institucional explica asimismo las influencias de múltiples fuentes de factores institucionales sobre la IED (Henisz y Delios 2000; Francis et al., 2009).

La teoría institucional según North (1990) y Scott (1995) ha sido la favorita para el estudio de los mercados emergentes en términos de determinar el impacto de varias distancias (geográficas, económicos, administrativos, psíquicos, culturales, institucionales, etc.), restricciones (normativas, cognitivas y reguladoras) y la importancia relativa de los intercambios relacionales versus contractuales. Además, la teoría institucional se ha utilizado para explicar el comportamiento de las empresas multinacionales frente a la incertidumbre generada por el posible riesgo político en países extranjeros.

Las instituciones universitarias, como se ha comentado anteriormente, presentan similitudes con las empresas internacionales, por lo que se considera adecuado el abordar la internacionalización de las organizaciones desde un punto de vista general y teórico. La literatura trata de explicar, a través de los modelos teóricos, el por qué y el cómo la empresa estructura su internacionalización y en concreto las formas de entrada en cada uno de los mercados dentro de su estrategia individual.

INTRODUCCIÓN

En la medida en que las universidades se expanden, al igual que las empresas, interactúan con entornos externos complejos, no controlados por ellas, pero que influyen en su toma de decisiones. Ello les obliga a tomar diferentes posicionamientos, global, local o glocal (Aulakh y Kotabe, 1997; Ghauri et al., 2003; Hill et al., 1990; Prahalad y Doz, 1987) dependiendo del conocimiento que tengan del mercado de destino (Arteaga, 2013) y de su capacidad para enfrentarse a dichos entornos.

Tal y como expresa la OECD (2018), esta complejidad abarcaría desde el ámbito operativo y logístico hasta la propia incertidumbre del comercio internacional referida a la seguridad jurídica, financiera y política.

Una parte de la literatura que analiza los determinantes de la universidad multinacional lo hace a través del enfoque del paradigma ecléctico, que se conoce por sus siglas en inglés, OLI, *Ownership, Location and Internationalization* (Dunning, 1977), y que se desarrolla a continuación. Este autor recoge todos aquellos factores y condicionantes que estarían determinando la localización de actividades productivas de carácter internacional dentro de un contexto propio de teorías de empresas multinacionales. Se trata de un marco teórico que explica por qué las empresas se internacionalizan a través de la IED en vez de hacerlo a través de la exportación directa o de otro tipo de mecanismos como las licencias (Dunning, 1980). Estas siglas, OLI, hacen referencia a las ventajas específicas de propiedad de la empresa sobre sus contrapartes (*ownership specific advantages*), de internalización del proceso productivo llevado a cabo por la empresa a través de intangibles que le dan superioridad en el mercado (*internalization advantages*), y de localización de los países destino de la IED (*location specific endowments*), relacionadas con los costes y disponibilidad de factores de producción, al mismo tiempo que recogerían las particularidades del sistema institucional vigente en el país receptor de la inversión.

Factores como la calidad de las infraestructuras educativas, de transporte -carreteras, ferroviarias, aeroportuarias-, así como un ecosistema tecnológico e innovador, además de un entorno regulatorio favorable, pueden determinar la decisión del establecimiento de actividades de IED de educación superior en un determinado territorio.

INTRODUCCIÓN

Este modelo sugiere que la existencia de estas ventajas específicas -las capacidades y recursos de una empresa-, junto con la posibilidad de internalizarlas, resulta la opción más productiva y ventajosa para vincular a la empresa con las ventajas de ubicación específicas de los países anfitriones de la manera más eficiente posible (Durán et al., 2002).

Aunque el marco teórico formulado por Dunning data de 1977, este autor introduce diferentes aportaciones posteriores, reformulando la teoría inicialmente expuesta e incorporando nuevas consideraciones, como la sustitución del término “competitividad” por el de “cooperación” o alianzas inter-empresariales, con el objeto de paliar y “repartir” los costes fijos derivados de la innovación tecnológica y aumentar la eficiencia empresarial (Dunning, 1995). Destaca asimismo el rol de los diferentes gobiernos en la atracción de la inversión extranjera (Dunning y Narula, 2003), así como la llegada de internet y el comercio electrónico y su influencia sobre las variables OLI (Dunning y Wymbs, 2001) o el impacto de los activos relacionales tanto a nivel corporativo como social que afecta a la actividad de las multinacionales (Dunning, 2003). Más recientemente Dunning (2015) aporta a esta reformulación del paradigma ecléctico, las ventajas competitivas derivadas de las llamadas cadenas globales de valor.

El paradigma ecléctico proporciona una herramienta analítica amplia que puede complementarse con otras teorías y conceptos dependiendo del contexto empírico específico y los objetivos de investigación que se pretendan abordar (Narula y Dunning, 2010).

En esta línea, entre las teorías de comercio internacional, uno de los modelos más seguidos es el de la escuela de Uppsala (Johanson y Vahlne, 1977; Johanson y Wiedersheim-Paul, 1975) que secuencía el proceso de entrada en nuevos mercados basándose en las capacidades, la experiencia o conocimiento previo, así como en la distancia psicológica entre los diferentes mercados.

INTRODUCCIÓN

Si bien se trata de un modelo muy pedagógico, y parcialmente válido, no explica los comportamientos empresariales fruto de la homogeneización de los mercados y de los recursos generados por la globalización especialmente en lo relacionado con el uso de las tecnologías y la seguridad financiera jurídica y logística (Johanson y Vahlne, 2009). Por su parte, Ghoshal y Bartlett (1990) describen la emergencia de este nuevo tipo de organizaciones que denominan empresa transnacional que combinan de forma adecuada, una eficiencia máxima, una capacidad de dar respuesta a los mercados locales y una flexibilidad para transmitir a toda la organización las experiencias e innovaciones que surjan en cualquiera de los países.

Así, a mayor experiencia, la empresa transnacional y en su caso la universidad, podrá tener una mayor capacidad y comprensión respecto a cómo plantear la entrada en nuevos mercados como son: la cooperación, la planificación del marketing internacional (recursos y capacidades) y la percepción empresarial de los problemas subjetivos a la internacionalización (Calderón et al., 2007).

Al plantearse el establecimiento en un mercado extranjero, la empresa, al igual que las universidades, parte de una disyuntiva entre riesgo y compromiso, que dependiendo del “contexto institucional” - normas formales e informales- condicionarán la elección de la forma de entrada (Wilkins y Huisman, 2014) que dependerá de las características del producto, del mercado y de la propia empresa quien puede optar por un rol activo directo, utilizar intermediarios, o bien optar por modelos de colaboración o cooperación con otras empresas o con otras instituciones educativas en el caso de las universidades (Klein et al., 1990).

La empresa, en función de su percepción del riesgo país, buscará posiciones flexibles, decantándose por figuras con poco compromiso (Guillén et al., 2012) o si opta por un mayor compromiso, lo hará a través de alianzas estratégicas que permitan reducir el riesgo inherente a la inversión (Grant, 1996), o a través de filiales propias.

INTRODUCCIÓN

Este último modelo, que exige un mayor número de recursos, siendo el más arriesgado, pero también el más rentable, con tiempos de retorno más largos, es el elegido por las instituciones de educación superior para establecer sus campus filiales en el exterior.

Buckley (2009) simplifica en tres los modos de entrada que suelen ser utilizados por las empresas en los mercados: exportación, licencias e inversión directa, según recoge la figura 1.

Figura 1. Modos Básicos de Entrada en los Mercados Internacionales



Fuente: Elaboración propia adaptado de Muñoz de Prat, 2019

La clasificación que recoge la figura 1 se hace en función de si se comparte o no el riesgo y la inversión con otra empresa. Así, se clasifican como empresa conjunta o *Joint Venture* en su denominación inglesa, subsidiaria de propiedad total, en inglés, *Wholly Owned Subsidiary*, o franquicias. Se trata de tres formas distintas de entrada en mercados extranjeros, que se desarrollarán en capítulos posteriores.

0.4. Metodología y estructura del trabajo

El presente trabajo se basa en un análisis del fenómeno de los IBCs y las interrelaciones existentes con otras disciplinas. Para ello, se desarrolla una primera parte teórica dirigida a exponer y explicar los diferentes términos relacionados con la globalización e internacionalización de la educación superior, su evolución hacia la educación transnacional y la relevancia que adquiere la inversión extranjera directa en el sector de la educación terciaria.

Esta investigación se ha llevado a cabo en tres frentes: primero, desde un enfoque mixto, cualitativo y descriptivo¹, segundo, a través de un análisis cuantitativo, mediante la aplicación empírica de un modelo econométrico como es el gravitacional, y por último, desde un enfoque local que aterriza el análisis de la situación de los IBCs en Europa en el caso concreto español, y lo vincula con las políticas públicas que fomentan la promoción de la inversión extranjera, en este ámbito específico de la educación superior.

La primera parte del trabajo se centra en un estudio de campo sobre los IBCs como tendencia global de la internacionalización de la educación superior. En esta fase preliminar, una revisión de los orígenes y la evolución del desarrollo de los campus filiales internacionales se consideraron una prioridad. Las evidencias de este estudio concluyen que se ha producido un amplio desarrollo de esta tendencia en este siglo XXI. Este sorprendente crecimiento motivó a avanzar más a través de una revisión que recogiera todo el alcance de la literatura existente sobre los IBCs, adoptando un enfoque de revisión sistemática para capturar todo el extenso cuerpo de literatura sobre estos campus. Para esta revisión se sigue el enfoque estándar utilizado para revisar los estudios de negocios internacionales (Jormanainen y Koveshnikov, 2012; Surdu y Mellahi, 2016).

¹Cuando el objetivo de un estudio es obtener información para proporcionar una mejor comprensión de factores específicos, así como para describir un fenómeno, el enfoque cualitativo se considera apropiado (Yin, 2009).

INTRODUCCIÓN

El estudio de campo sobre los IBCs se inició con un análisis en profundidad de los diferentes informes y encuestas elaboradas por los dos organismos dedicados a monitorizar la actividad de estos campus internacionales, C-BERT, *Cross-Border Education Research Team*, y OBHE, *The Observatory of Borderless Higher Education* (Becker, 2009; Garrett, 2002; Garrett et al., 2016; Lawton y Katsomitros, 2012; Merola, 2019; Naidoo, 2006; Rumbley y Altbach, 2007; Verbik y Merkley, 2006).

La presente tesis parte de un análisis sistemático de la literatura donde se realizó una búsqueda a través de todas las publicaciones en las bases de datos de *Web of Science*, *The Educational Resources Information Center* (ERIC), y *Google Scholar*. Para ello se utilizaron los siguientes términos de búsqueda en inglés: *International Branch campus*, *Transnational Education*, *Foreign Branch Campus*, y otros términos como *Offshore Campus*, *Cross-border education*, o *Education without borders*. Una vez que se realizó la búsqueda bibliográfica, se revisaron los títulos y el resumen para reducir los resultados a aquellos elementos relacionados directamente con los IBCs, llegando a una selección final de 208 documentos -artículos de revistas, informes, monografías, secciones de libros, tesis y publicaciones web- estrechamente relacionados con este fenómeno, entre los que destacan artículos o informes clasificados como "literatura gris", publicados por la Agencia de Garantía de Calidad -QAA- del *British Council*, por Naciones Unidas, la UNCTAD, la OCDE, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, o la publicación *Times Higher Education*.

La segunda parte utiliza un diseño explicativo de método mixto de análisis cuantitativo y cualitativo. Este estudio desarrolla y prueba, además, un modelo que explica los determinantes de la inversión extranjera directa emprendida por los proveedores de servicios educativos a través de la teoría subyacente a la ecuación de gravedad en la literatura económica internacional. La ecuación de gravedad para los flujos comerciales se basa en una teoría económica sólida desde Anderson (1979) y Bergstrand (1985), y se ajusta bien a los datos de los flujos económicos internacionales ya que permite incluir características del mundo real como múltiples países y costos comerciales.

INTRODUCCIÓN

La ecuación de gravedad se usa ampliamente en la investigación empírica y explica con éxito una variedad de interacciones económicas diádicas, como el comercio (Tinbergen, 1962), la IED (Bergstrand y Egger, 2007), la migración (Beine et al., 2015), las inversiones *greenfield* (Cuadros et al., 2016), el turismo (Morley et al., 2014), y el empleo en el extranjero (Paniagua y Sapena, 2015).

Asimismo, se identifica unos pocos investigadores en educación superior que han usado la ecuación de gravedad para modelo de flujos internacionales de estudiantes. Por ejemplo, González et al. (2011) aplican la ecuación de gravedad para estimar los determinantes de la movilidad de estudiantes del Programa Europeo Erasmus, y Bessey (2012) estudió la migración de estudiantes internacionales en Alemania.

El primer intento de estudiar los determinantes de los IBCs utilizando la ecuación de gravedad se encuentra en Lien y Keithley (2018). Esta es la referencia más cercana en la literatura, aunque la investigación que aquí se aporta se aleja de ella, y lo hace mejorando el análisis de estos autores en tanto en cuanto, desarrolla el análisis conceptual dentro de un marco de IED más que en el comercio de servicios.

El establecimiento de un IBC es a menudo una inversión nueva en un país extranjero que implica una transferencia tácita de conocimientos, en lugar de la exportación de conocimientos codificados. Por lo tanto, los IBCs representan la huella persistente y duradera de una universidad extranjera en un país extranjero.

La última parte del trabajo particulariza lo aprendido anteriormente para el caso español. En concreto, se analizan los flujos que tienen origen y destino Europa, se hace un recorrido por los IBCs en España y se analiza el papel de las agencias regionales de promoción de inversión y más concretamente su papel en los procesos de inversión de proyectos de educación terciaria extranjera en territorio español.

Así, el trabajo se queda estructurado como sigue:

Capítulo 1: *Marco introductorio para el análisis de los International Branch Campus, o IBCs.* De una manera más detallada, en el primer capítulo se introducen los conceptos clave para adentrarse en el estudio de los IBCs: globalización e internacionalización de la educación superior, la educación transnacional y la inversión extranjera directa en la educación superior.

Capítulo 2: *Definición, desarrollo, evolución y situación actual de los IBCs.* El segundo capítulo, tras la introducción, realiza una revisión de los orígenes y evolución de este tipo de desarrollos -IBCs- durante todo el siglo XX hasta nuestros días. Con esta finalidad se ha llevado a cabo un análisis detenido de los datos ofrecidos por las dos principales organizaciones que monitorean la actividad y el crecimiento de los IBCs a nivel mundial como son C-BERT y OBHE, a través de un mapeo de dicha evolución por países de origen y destino, y ofreciendo una fotografía bastante ajustada de la situación de los IBCs a nivel global. La importancia de este apartado reside en haber conseguido actualizar el estado de los IBCs desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Este capítulo ofrece asimismo un recorrido sobre las diferentes definiciones que a lo largo de las décadas se han ido exponiendo sobre el concepto de IBC. La última parte de este apartado consigue estructurar en nueve áreas temáticas el contenido del grueso de los trabajos revisados.

Capítulo 3: *Revisión de la literatura relacionada con los IBCs.* A lo largo del tercer capítulo se desarrollan las conclusiones extraídas de una revisión sistemática de la literatura relacionada con el fenómeno de los IBCs, actualizada con los trabajos publicados más recientemente, destacando y estructurando las principales áreas de estudio que abordan los artículos y trabajos revisados, y aportando gráficos y tablas que puedan ayudar a la comprensión de la temática objeto de estudio.

Capítulo 4: *Análisis de los determinantes de los IBCs aplicando el modelo de gravedad.* En el capítulo cuarto se aplica un modelo econométrico para explicar los determinantes de la inversión extranjera directa emprendida por los proveedores de servicios educativos, a través de la teoría subyacente a la ecuación de gravedad en la literatura económica

internacional. Se analiza la influencia de determinadas variables que determinan, desde el punto de vista económico, institucional, cultural y educativo, el desarrollo de los IBCs.

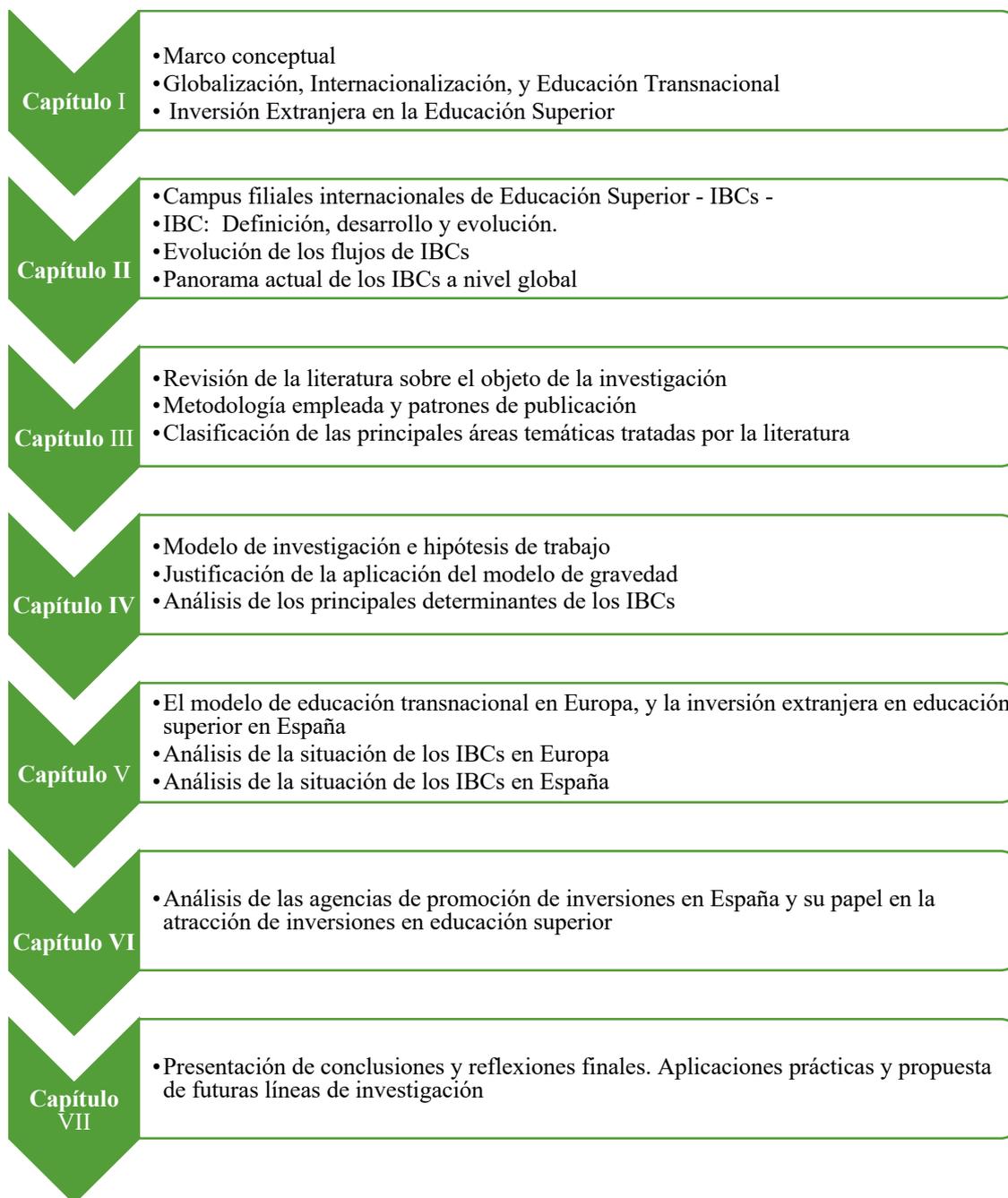
Capítulo 5: *El modelo de educación transnacional en Europa y la inversión extranjera en el sector de la educación superior en España.* El quinto apartado se centra en el modelo de educación transnacional en Europa que necesariamente contempla, por un lado, el proceso de integración europea llevado a cabo en el ámbito educativo a través del marco europeo de Bolonia, y por otro, la evolución del desarrollo de los IBCs, tanto los ubicados en territorio de la Unión Europea, como los promovidos por instituciones europeas en el exterior. En este apartado se analiza el caso español, donde se expone la relación de campus exportados por instituciones españolas, como los establecidos en nuestro país por parte de universidades extranjeras.

Capítulo 6: *El papel de las agencias autonómicas de promoción de inversión extranjera en los flujos de inversión en España y en concreto en las iniciativas de inversión en educación.* El capítulo sexto recoge el marco de la inversión extranjera directa en España y el papel que las agencias de promoción de inversiones tienen en los flujos de IED en nuestro país, analizando en detalle la estructura de las mismas, y su influencia, frente a las iniciativas de inversión de campus extranjeros en territorio español.

Capítulo 7: *Conclusiones, implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación.* El trabajo concluye con una presentación de las conclusiones de estudio realizado, así como recomendaciones e implicaciones prácticas tanto para gestores como para la aplicación de políticas públicas directamente vinculadas a la temática objeto del presente análisis. Por último, plantea un amplia propuesta de las líneas de investigación futuras que se abren a partir de este estudio.

INTRODUCCIÓN

Figura 2: Estructura del trabajo



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 1

**MARCO INTRODUCTORIO PARA EL ANÁLISIS
DE LOS IBCs**

1.1. GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.2. LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

1.3. LA INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inversión extranjera en el ámbito de la educación superior tiene un peso clave en el análisis que ofrece esta tesis doctoral. Con el objetivo de contextualizar este tipo de procesos, el primer capítulo de este trabajo ofrece una conceptualización de la terminología clave en el ámbito de la globalización y la internacionalización de la educación superior, hasta abordar las diferentes acepciones del término educación transnacional que ofrece la literatura. Para finalizar, este capítulo analiza la evolución y situación actual de la inversión extranjera directa en la educación superior.

1.1. Globalización e Internacionalización de la Educación Superior

La globalización ha sido probablemente el motor más fuerte y poderoso de la economía mundial en el último siglo. La globalización, entendida como la integración progresiva de los mercados internacionales, ha impulsado la interconexión de los países tanto en lo económico, en lo cultural, y en lo político. Ello explica que en las últimas décadas que la globalización y la internacionalización hayan sido temas centrales también para el ámbito de la educación superior a nivel mundial.

La internacionalización, entendida como la búsqueda de mercados exteriores, se ha convertido en un concepto dominante en todo el mundo desde que surgió a mediados del siglo XX. En este sentido, el sector de la educación no ha sido ajeno a esta realidad como forma de expansión y se observa cómo la evolución internacional de la educación superior se vincula a la globalización y la expansión internacional de la actividad económica a través del comercio, las relaciones culturales, etnológicas y políticas entre los diferentes países.

Globalización e internacionalización, cada uno desde su ámbito, han atraído la atención de buena parte de las esferas académicas e institucionales. La discusión conceptual sobre la internacionalización de la educación superior ha estado presente en la literatura en los últimos 30 años donde se encuentran muchas publicaciones que analizan las similitudes y diferencias entre la globalización y la internacionalización y sus respectivos roles en la transformación de la educación superior en la era moderna, concluyendo que, aunque tradicionalmente estos dos términos han sido utilizados indistintamente, la internacionalización difiere fundamentalmente de la globalización (Altbach y Knight, 2007; Jones y De Wit, 2014; Kehm y Teichler, 2007; Knight, 2004, 2005; Marginson y van der Wende, 2007; OECD, 2009; Scott, 1998; Van Damme, 2001; de Wit, 1995).

Voces destacadas como Spring (2009), Scott (1998) o de Wit (2017) vienen a sugerir que la internacionalización es una respuesta del sector de la educación superior a la globalización, y afecta tanto a las instituciones como a los países, en tanto en cuanto las universidades y los sistemas académicos buscan hacerse atractivos para los estudiantes extranjeros y construir vínculos con universidades de otros países para mejorar su alcance global. A las universidades, la internacionalización les obliga a cambios tanto en origen *at home*, como en el país de destino, *abroad*, aceptando retos interculturales en el aprendizaje y en la investigación, mientras que a las naciones y a los gobiernos les obliga a un desarrollo de sus legislaciones reconociendo y apoyando esta internacionalización para evitar su exclusión del sistema educativo global (Ilieva et al., 2019). Por todo ello, y en lo que se refiere a la educación, globalización e internacionalización son dos conceptos dinámicamente vinculados.

Uno de los autores más prolíficos e influyentes dentro de la literatura especializada en educación superior internacional, Altbach (2015a), ofrece una distinción interesante entre ambos términos. Así la globalización haría referencia a las tendencias en la educación superior que tienen implicaciones transnacionales como son la educación superior de masas, un mercado global para estudiantes, profesores o personal académico, o el alcance global de las nuevas tecnologías basadas en Internet, entre otras. Por otro lado, la internacionalización se referiría, en su opinión, a las políticas e iniciativas específicas de los países, instituciones y/o sistemas académicos, para abordar tendencias globales como las políticas relacionadas con el reclutamiento de estudiantes extranjeros, la colaboración con instituciones o sistemas académicos en otros países y el establecimiento de filiales de campus de educación superior en el extranjero. Marginson y van der Wende (2007), por su parte, entienden por internacionalización toda relación, entre personas y/o instituciones de educación superior, que exceda de las fronteras de un Estado-Nación.

El equipo de investigación de la OECD (2009), por su parte, sugiere que los flujos transfronterizos de ideas, estudiantes, profesores y financiación, junto con los avances en la tecnología de la información y la comunicación, están cambiando el entorno en el que funcionan las instituciones de educación superior.

Por todo ello la educación superior estimula y a la vez es impulsada por la globalización; por un lado, capacita a los trabajadores altamente cualificados y contribuye a la base de investigación y la capacidad de innovación que determinan la competitividad en la economía global basada en el conocimiento. La globalización de la educación superior, por su parte, promueve la colaboración internacional y estimula el intercambio intercultural entre países.

La globalización y la internacionalización de la educación deben verse como conceptos dinámicamente vinculados (Naidoo, 2006), y en esta línea destaca la significativa contribución de Knight (2005), quien identifica la internacionalización como un agente de la globalización, especialmente de la globalización económica o comercial, en tanto en cuanto es manifiesto el enfoque de mercado de la educación superior por el carácter lucrativo que implica el reclutamiento de estudiantes extranjeros y la oferta comercial transfronteriza que ello supone.

Esta línea argumental viene reforzada por otros autores que estiman que la globalización ha hecho de la educación superior una empresa global que desarrolla estrategias empresariales para vender su producto basado en el conocimiento, atraer estudiantes extranjeros y establecer sucursales internacionales (Spring, 2009).

La globalización o internacionalización de la educación superior ha provocado un incremento de las universidades que ofrecen educación transnacional o transfronteriza. El objetivo principal de este modelo de educación transnacional es traspasar las fronteras nacionales y regionales para dar acceso a los estudiantes a una universidad extranjera en sus propios países de origen.

1.2. La Educación Transnacional

Desde que en 1995 la Organización Mundial del Comercio -en adelante OMC- incluyera la educación como un servicio comercializable en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios –en adelante AGCS-, la educación transnacional hace referencia al comercio internacional de la educación superior (Chen, 2015).

La OMC clasifica en cuatro los tipos de prestación de actividades transfronterizas para el comercio del sector servicios que tienen su reflejo en la educación superior. Esta conceptualización la esquematizan recientemente Girdzijauskaitė et al. (2019) como se aprecia en la tabla 1. Así, el primer modo es el más básico y hace referencia a la movilidad tanto de estudiantes como de profesores que se desplazan al extranjero con fines educativos y en un espacio de tiempo concreto (Knight, 2004). El segundo modo conlleva la elaboración de programas conjuntos o programas a distancia o en línea, frente al tercero que supone la creación y prestación del servicio de una institución, pero de forma temporal y bajo el paraguas, generalmente, de otra institución (Ennew, 2012). Por último, el cuarto y último iría referido a la creación de campus filiales a nivel internacional, IBCs, que supone el establecimiento de una institución de educación superior en un país tercero, a modo de subsidiaria comercial, lo que implica un mayor riesgo a la vez que un mayor compromiso (Czinkota y Ronkainen, 2009).

Tabla 1: Relación entre los servicios transfronterizos generales y los servicios de educación superior

Terminología GATT	Equivalencia en Educación Superior	Movilidad	Dirección	Clasificación
Consumo en el extranjero	Captación de estudiantes extranjeros	Estudiantes	Interior	
Comercio transfronterizo	Programas conjuntos, a distancia, on line	Programas	Mixto	
Prestación del servicio en el extranjero	Programas Internacionales	Facultad / Institución	Exterior	
Presencia Comercial	Campus satélite	Instituciones	Exterior	Franquicia Joint-Venture Wholly Owned Subsidiary (empresa subsidiaria)

Fuente: Adaptada de Girdzijauskaitė et al. (2019)

Es a partir de la inclusión de la educación superior en el AGCS cuando empiezan a surgir voces que apuestan por la liberalización y privatización de este sector.

La inclusión de la educación como servicio comercializable hace muy atractivo este sector para la industria educativa y para el capital, y ello genera discursos contrapuestos, de quienes apoyan los beneficios de la globalización para la provisión de servicios educativos (Verger, 2010), frente a quienes sostienen que la educación no debe estar sujeta a las fuerzas del mercado, en tanto que es un medio para adquirir conocimientos y habilidades independientemente del estrato social al que se pertenezca, considerándola como un instrumento público para garantizar la cohesión nacional al garantizar el acceso equitativo al conocimiento (Saner y Fasel, 2003).

La literatura académica ofrece una variedad de definiciones del término “educación transnacional”. Knight y Mcnamara (2017) lo definen como "la movilidad de los programas de educación superior e instituciones / proveedores entre fronteras internacionales" (p. 12). La mayor parte de los autores coincide en afirmar que el objetivo principal de la educación transnacional es traspasar las fronteras nacionales y regionales para dar acceso a los estudiantes a una universidad de otro país, en sus países de origen (British Council, 2013).

En esta línea, muchos autores elevan el fenómeno de la educación transnacional al estadio más avanzado de internacionalización en la educación superior, con profundas implicaciones para los responsables políticos en los países de origen y de acogida y con posibilidades de reequilibrar el mercado mundial de este sector, al permitir que más estudiantes estudien en sus propios países, lo que reduce los costos para los países en desarrollo en términos de divisas, así como la "fuga de cerebros" (Healey, 2008; Mazzarol et al., 2003; Healey y Michael, 2015; Knight, 2005, 2006, 2007; McBurnie y Ziguras, 2006, 2009).

Con el propósito de aportar claridad sobre el significado real del término educación transnacional, que presenta diversas acepciones tales como “educación transfronteriza”, “educación sin fronteras” o “educación *offshore*”, Knight y Mcnamara (2017) ofrecen un marco conceptual novedoso bajo dos principios de organización de la oferta, que califican por un lado, de colaborativa, y por otro, de independiente. Así, la oferta de educación transnacional “colaborativa” comprendería los programas de asociación de educación transnacional, como hermanamientos entre universidades o colegios, o la educación a distancia con un socio académico local. Por su parte, la oferta de educación transnacional "independiente" comprendería la figura del IBC junto con los programas de franquicia y la educación a distancia de autoaprendizaje. Para estos autores, la característica común de ambos modelos es que una institución proveedora de educación superior del país emisor ofrece sus programas en un país anfitrión.

En ese marco, los IBCs se presentan como uno de los instrumentos más utilizados y efectivos de la educación superior transnacional (Wilkins, 2016, 2017; Wilkins y Balakrishnan, 2012).

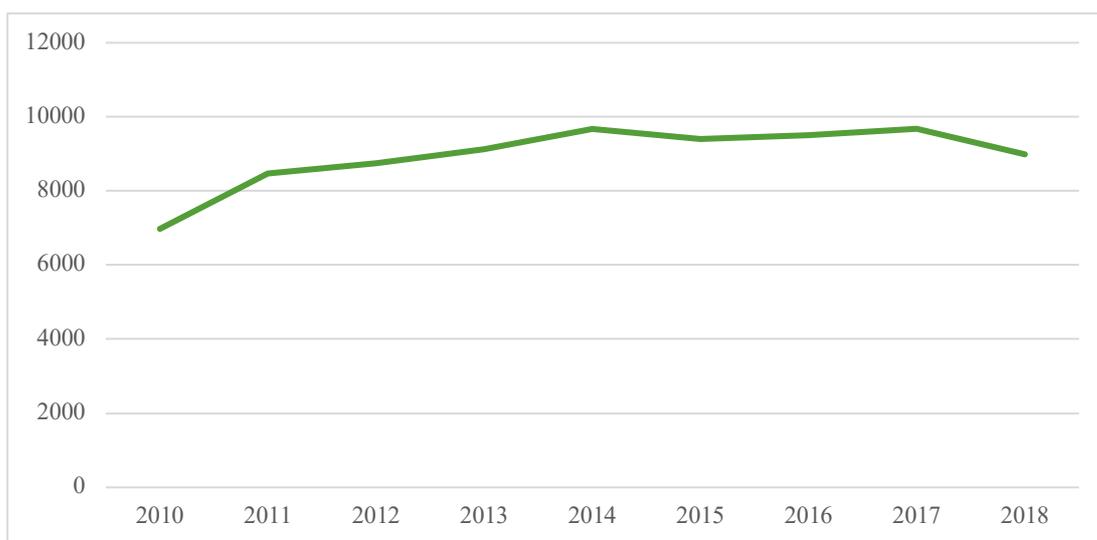
En los últimos años, ha aparecido un nuevo desarrollo de educación transnacional como es el Micro-Campus. Se trata de una versión de IBC, pero sin la carga regulatoria y de costes que supone el establecimiento de un IBC. Desde el año 2014 se encuentran ejemplos a través de la Universidad de Arizona -UA-, la cual define micro-campus como un espacio de UA en el campus de una universidad asociada, que permite, en colaboración con sus respectivas universidades asociadas, ofrecer a nivel internacional programas de grado de dicha Universidad, a estudiantes locales. Se trata de un modelo que, en comparación con el IBC, parece ofrecer mayores ventajas para la universidad de origen, entre las que destacan, el ahorro en costes de infraestructura, ya que la universidad de origen establece el micro campus en un espacio existente en la universidad local asociada, y con ello un ahorro en gastos de mantenimiento que son mínimos, un menor riesgo financiero, menos regulación gubernamental, mayores oportunidades para desarrollar sinergias colaborativas con la institución local asociada, y costes más reducidos para los estudiantes locales (Castiello-Gutiérrez y Ghosh, 2019).

La estrategia de micro campus parece llevar más lejos el modelo transnacional del IBC, ya que proporciona una mayor red de países, programas e instalaciones de investigación a nivel internacional que aseguran que un estudiante, investigador y miembro de la facultad tenga acceso casi instantáneo a un importante número de países, así como a los campus matrices.

Este nuevo formato de micro campus aprovecha la tecnología para brindar educación de vanguardia a los estudiantes en cualquier parte del mundo, al tiempo que preserva una experiencia presencial en el aula (White, 2017).

La evolución del comercio de servicios educativos a nivel mundial ha alcanzado en 2018 la cifra de 3.570 millones de dólares, lo que representa el 0,060% del comercio de servicios a nivel mundial (WTO Data, 2020)². Esta evolución ha transformado este sector en un negocio global que sigue la tendencia de otros sectores de servicios (Czinkota, 2006) con un incremento significativo en lo que respecta a la inversión extranjera directa, en tanto que las universidades han cruzado las fronteras a través de IBCs que operan como una extensión de una universidad, ofreciendo servicios de educación superior en un país extranjero. Así, las instituciones universitarias se convierten en organizaciones internacionales con problemas y riesgos similares a las empresas generales (Hou et al., 2014).

Gráfico 1. Evolución del comercio mundial de servicios educativos (millones de dólares americanos)



Fuente: (WTO Data, 2020)

² Las cifras referidas a 2019 ascienden a 2.294 millones de dólares, pero no se incluyen en la evolución que refleja el gráfico 1.1, al registrar exclusivamente los datos publicados de Singapur y los Estados Unidos de América

1.3. La inversión extranjera directa en la educación superior

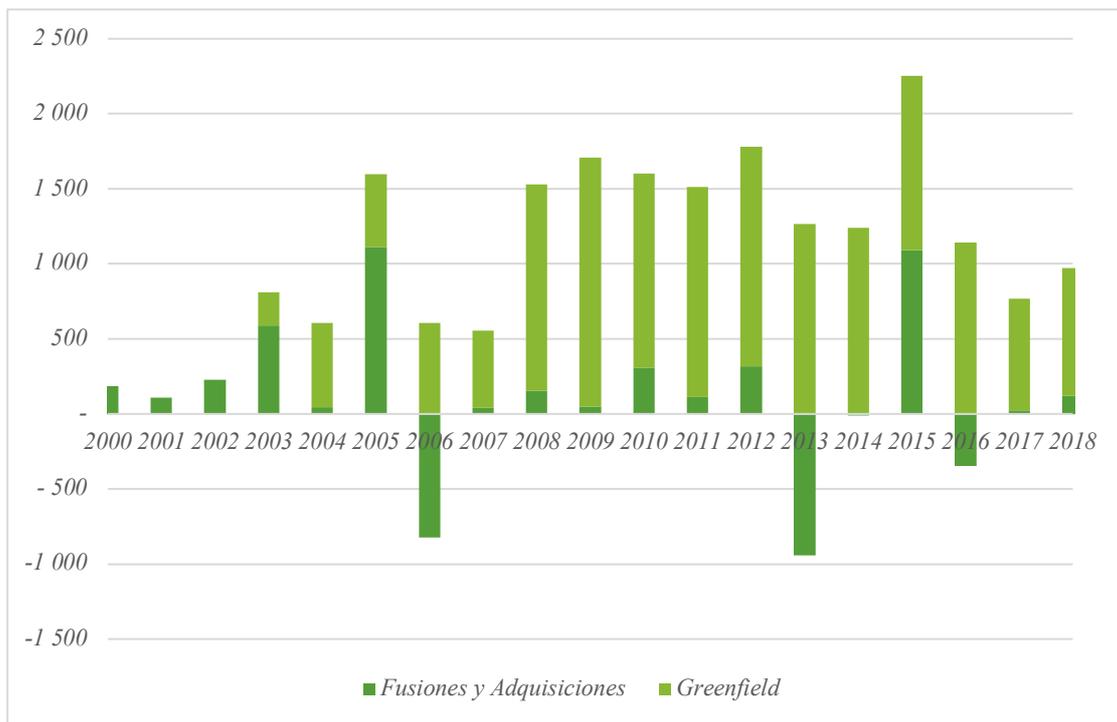
La teoría económica reconoce la IED y el capital humano como dos de las vías más importantes para el crecimiento económico de un país y el desarrollo de cualquier economía en esta era de globalización. La IED puede contribuir directamente al crecimiento de una economía mejorando el conocimiento, el saber hacer o “*Know-how*” a nivel técnico así como los avances tecnológicos, incrementando los stocks de capital y promoviendo la producción y el consumo interno (Mughal y Vecchiu, 2015).

Por otro lado, los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Agenda 2030 de la Asamblea de las Naciones Unidas, describen la educación como elemento clave del desarrollo humano y del crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible (United Nations Sustainable Development Sites, 2020).

En 1990, la inversión extranjera directa en educación era prácticamente residual: a nivel mundial, el stock interno se estimó en unos 100 millones de dólares americanos, ubicados todos ellos en países desarrollados. Esta cifra ha ido evolucionando de forma muy positiva.

Así, los flujos de IED en educación despegaron entre los años 2008 y 2012, alcanzando en el año 2015 los valores más altos de proyectos nuevos -greenfield-, así como de fusiones y adquisiciones. A partir de ahí, como se aprecia en el gráfico 1.2, y el gráfico 1.3, las cifras se han ido reduciendo hasta la cifra más baja en 2017, con un ligero repunte en 2018, que, sin embargo, no alcanza el 50% de las cifras conseguidas en 2015.

Gráfico 2. Evolución de la IED en el sector de la educación



Fuente: («UNCTADstat», 2020)

Gráfico 3. Evolución del número de proyectos *greenfield* en el sector educativo



Fuente: (UNCTADstat, 2020)

La IED es un desarrollo relativamente reciente en la internacionalización de la educación terciaria y representa una oportunidad para que los países en desarrollo avancen sus sistemas de educación superior de forma más rápida y a un coste más bajo que si tuvieran que depender de recursos propios o de la Ayuda Oficial al Desarrollo, AOD, que ha ido disminuyendo en los últimos años.

En un escenario ideal, estos países deberían vincular sus estrategias nacionales de desarrollo a una estrategia educativa nacional, que evalúe las necesidades de capacitación y las habilidades precisas para contribuir al desarrollo económico así como la necesidad de recurrir a la importación de programas o de apoyar la entrada de instituciones extranjeras de educación superior que proporcionen acceso a dichas habilidades (Vincent-Lancrin, 2011). Para estos países, contar con una mayor oferta de mano de obra cualificada, como resultado de un mayor número de personas que reciben educación superior, supone contar con una ventaja competitiva a la hora de atraer nuevos proyectos de inversión extranjera de sectores avanzados a su país (Siu, 2017), y ello a su vez supone un incentivo para incrementar su participación en los sistemas de educación superior.

En este sentido, los países que han atraído proyectos de educación superior más exitosos a través de inversión extranjera son aquellos que han ofrecido incentivos financieros, además de aquellos con marcos normativos claros, transparentes y estables que minimizan el riesgo para el posible proveedor extranjero.

Sin embargo, muchos de los países en desarrollo con un creciente interés en atraer inversiones en el ámbito de la educación superior no solo carecen de la suficiente demanda en educación privada, sino que adolecen de marcos regulatorios sólidos para garantizar unos niveles de calidad a las instituciones proveedoras de educación superior (Zimny, 2011). Un marco regulatorio claro, estable y transparente es particularmente importante para la IED en la educación transnacional.

Para muchos de estos países, la atracción de inversión extranjera en el sector de la educación superior puede ayudar a fortalecer las relaciones geopolíticas, así como a captar otras formas de inversión. Sin embargo estos beneficios no están exentos de importantes dudas respecto a la sostenibilidad de este tipo de proyectos a medio plazo (Lane, 2018).

Desde el punto de vista de las instituciones proveedoras de educación superior, el establecimiento de un IBC va más allá de las vías tradicionales de exportación de servicios educativos en tanto en cuanto sigue patrones claros de IED. En este sentido, se analizan más adelante algunas de las variables que determinan los flujos de IED en el sector de la educación superior, sin perder de vista la dimensión tanto estratégica como operativa que exige este tipo de procesos. Las instituciones promotoras del establecimiento de IBCs en el extranjero incorporan operativas de multinacionales en las que el proceso de decisiones estratégicas para la provisión de los diferentes programas, el modo de selección de entrada en el país foráneo, la selección de la ubicación más idónea, el diseño de las infraestructuras, la selección del personal, el plan de marketing así como los aspectos de carácter financiero, serán claves para el éxito del proyecto.

Capítulo 2

**DEFINICIÓN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE
LOS IBCs**

- 2.1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS IBCs
- 2.2. DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE IBCs
- 2.3. ANÁLISIS DE LOS IBCs POR PAÍS DE ORIGEN Y POR PAÍS DE DESTINO

Tal y como se describe en el capítulo 1, una de las vías más interesantes de inversión extranjera que desarrollan instituciones de educación superior es la de implantar un campus satélite en países extranjeros. Como continuación, el presente capítulo ofrece un recorrido sobre las diferentes definiciones que, a lo largo de las décadas, la literatura académica expone sobre el concepto de IBC. La segunda parte del mismo se adentra en una revisión de los orígenes de este tipo de desarrollos y su evolución a lo largo del siglo XX hasta nuestros días, ofreciendo un análisis detallado de los flujos de IBCs entre países a nivel global.

2.1. Definiciones y características de los IBCs

La definición de IBC ha ido evolucionando con el tiempo (Becker, 2015; Borgos, 2016; Healey y Michael, 2015; Kinser y Lane, 2015; Lane y Kinser, 2011). Este tipo de establecimientos, al igual que les sucede a las organizaciones empresariales, ha tenido que adaptarse a entornos legales y competitivos, heterogéneos y cambiantes que afectan especialmente a la estructura de la propiedad -estructura y división-, la gobernanza académica, las finanzas o la gestión académica. Por todo ello, cualquier definición incluye de forma arbitraria determinados modelos de IBC mientras que al mismo tiempo, excluye necesariamente otros (Healey, 2016).

Una de las primeras definiciones sobre este tipo de campus satélites la ofrecía en 2009 el Consejo Americano de Educación, ACE (“*American Council of Education*”) según el cual,

Un IBC es una instalación educativa que tiene sus propias instalaciones en un país diferente a la de la institución de origen, ofrece cursos de grado en más de un campo académico; proporciona títulos que llevan el nombre de la institución matriz y puede operar de forma independiente o en colaboración con una institución asociada; ofrece fundamentalmente programas presenciales y dispone de personal fijo tanto administrativo como académico (Wilkins, y Huisman, 2011, p.63).

El *British Council* (2013) definía el IBC de una forma descriptiva, en tanto que una institución de educación superior establece una filial independiente en un país anfitrión y es responsable de todos los aspectos del reclutamiento del personal, profesores y administración y servicios, admisión del alumnado, coordinación del programa de estudios y otorgamiento del título universitario correspondiente. Además del profesorado empleado de la institución matriz, el IBC puede emplear profesores locales y/o internacionales para impartir docencia. La garantía de calidad del programa es responsabilidad de la institución de educación superior emisora y, a menudo, está sujeta a procesos legales de acreditación adicionales por parte del país anfitrión.

Por su parte, OBHE, en Lane (2016), ofrece lo que se ha venido a denominar la definición “oficial” según la cual,

Un IBC es una entidad que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor de educación extranjero; que está operada en nombre del proveedor de educación extranjero; que proporciona un programa académico completo, fundamentalmente allí donde se ha instalado; y que conduce a un título otorgado por el proveedor de educación extranjero (Garrett, 2018, p. 15).

El término campus satélite internacional se utiliza aquí como una entidad extraterritorial de una institución de educación superior (Altbach, 2010; Becker, 2009, 2015).

En la figura 3 se presenta de forma esquemática un resumen de las definiciones más importantes de IBC expuestas previamente.

Figura 3. Evolución del concepto de IBC



Fuente: Elaboración propia

En la figura 3 se observa como todas las definiciones comparten un criterio común para determinar un IBC, y es la obligación de otorgar un título a sus graduados con el nombre de la institución de educación superior matriz. Se trata de definiciones de cierta amplitud por la necesidad de integrar las diferentes realidades que los IBCs enfrentan en su expansión internacional.

Esta obligación de entregar un título en nombre de la universidad matriz sería el factor diferencial para distinguir un campus filial de otro tipo de organizaciones de educación transnacionales que no se ajustan a la definición de IBC, en tanto que excluye aquellas entidades proveedoras de educación superior que ofrecen cursos de más de una institución, o aquellas que ofrecen programas a través de una institución asociada, así como las que solo ofrecen títulos conjuntos o dobles titulaciones internacionales. Ninguna de las definiciones anteriores contempla los campus extranjeros que solo ofrecen parte de un programa de grado, o campus de estudios en el extranjero para estudiantes locales, ni los proyectos que se crean en base a un sistema extranjero de educación superior sin vincularse a ninguna institución específica, o universidades que, de la mano de capital extranjero, se crean bajo la jurisdicción del país anfitrión como institución de educación superior contando con apoyo académico inicial de proveedores extranjeros (Becker, 2015).

El reciente trabajo de Wilkins y Rumbley (2018) trata de dotar de mayor amplitud a la definición ofrecida por OBHE y aceptada mayoritariamente (Garrett, 2018). En opinión de estos autores, OBHE omite ciertas características clave de los IBCs que son esenciales y que están ligadas a la operativa empresarial, como es la utilización del término “sucursal”, “filial” o “satélite” en la propia denominación. Si bien los IBCs no son habitualmente tratados por la literatura económica al no tener la consideración de empresa, en realidad, son parte integrante de una multinacional, al referirse este término a cualquier organización que, a través de procesos de IED, actúa y opera en varios países. Estos autores ofrecen una definición revisada según la cual el IBC es “una entidad que es propiedad, al menos en parte, de una institución de educación superior extranjera

específica, que tiene cierto grado de responsabilidad sobre la estrategia general y garantizar la calidad del campus filial. El IBC opera bajo el nombre de la institución extranjera y ofrece una programación y / o acreditación bajo el nombre de la institución extranjera.

En cuanto a la forma en que operan, la literatura académica sabe relativamente poco sobre estos IBCs (Girdzijauskaitė y Radzeviciene, 2014; Poyago-Theotoky y Tampieri, 2016). Generalmente se presume que son desarrollos extranjeros de la universidad de origen, que funcionan como campus satélites remotos, pero adhiriéndose a procedimientos estándar y procesos académicos de la universidad de origen (Healey, 2015). En la práctica, sin embargo, los IBCs varían considerablemente en términos de estructuras de propiedad y gobernanza, así como en su base financiera y el entorno regulatorio en el que operan ya que éste depende del país en el que se ubiquen (Healey y Bordogna, 2014; Rumbley y Altbach, 2007).

2.2. Desarrollo y evolución del número de IBCs establecidos

Los orígenes de la educación superior transfronteriza se remontan al siglo XVI con la Universidad de San Marcos en Lima (Reseña Histórica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, s.f.), y aunque la literatura académica coincide en establecer un primer hito en 1950, año en que la Universidad Johns Hopkins estableció un campus en Italia (Becker, 2009; Lane, 2011b), se pueden encontrar iniciativas anteriores en el siglo XX como la *Florida State University*, que, en 1933, comenzó a ofrecer programas en Panamá.

El crecimiento en el número de IBCs ha sido uno de los hechos más llamativos en la internacionalización de la educación superior desde el cambio de siglo. Durante todo el siglo XX y hasta la década de los 70, el ritmo de desarrollo de los campus satélite a nivel internacional fue lento, habiendo solo constancia de la fundación de cinco IBCs durante esos años (Garrett et al., 2016). Es a partir de 1980 cuando se produce el despegue de la globalización de la economía y con ello la internacionalización de la educación superior, y se registra un aumento significativo de estos campus (Lane, 2011a).

Esta internacionalización coincide con años de rápido crecimiento de las economías en muchos países; en particular, países emergentes como China plantearon, en estas décadas, un viraje estratégico que les permitiera encontrar formas de alinear su sistema educativo con las necesidades de desarrollo laboral de su país (Borgos, 2016).

Para analizar la evolución de los IBCs a nivel internacional, se partió de la base de datos publicada por OBHE en 2017 (Garrett et al., 2016). Se trata de la primera base de datos oficial de este tipo de desarrollos, que ha permitido en estos últimos años elaborar diferentes estudios y análisis de la evolución de los IBCs por parte de esta rama de la literatura académica. También se utilizaron para el análisis las bases de datos de C-BERT 2020 y fDi Markets (2020)³, y de este modo, poder llevar a cabo un informe detallado de la evolución de los mismos.

³ fDi Markets es un servicio del Financial Times, que ofrece una base de datos en línea de inversiones greenfield transfronterizas disponible, cubriendo todos los países y sectores en todo el mundo.

Tal y como se aprecia en el gráfico 4, se pueden distinguir cuatro fases en la evolución de los IBCs: una primera fase que abarca desde 1961 (ya que no se dispone de datos anteriores) hasta 1990, una segunda fase que abarcaría desde finales de la década de los 90 hasta los primeros años de la década del 2000, una tercera fase que iría desde 2005 hasta 2010, y una cuarta fase que se extendería desde el año 2010 hasta la actualidad.

Entre los años 1960 y 1990 es cuando se inician los primeros desarrollos de IBCs que se listan en la tabla 2.

Tabla 2. Listado de IBCs aperturados entre 1960 y 1990

Nombre	Año apertura	País de origen	País Anfitrión	Año cierre
McDaniel Europe in Budapest; Hungary	1961	Estados Unidos	Hungría	
Schiller International University	1964	Estados Unidos	Reino Unido	2015
Temple University – Japan Campus	1970	Estados Unidos	Japón	
Webster University; Netherlands	1972	Estados Unidos	Holanda	
ESCP Europe London	1973	Francia	Reino Unido	
ESCP Europe Berlin Campus	1973	Francia	Alemania	
La Verne Athens	1975	Estados Unidos	Grecia	2004
Boston University Brussels Graduate Center	1978	Estados Unidos	Bélgica	2014
Saint Louis University Madrid	1978	Estados Unidos	España	
American Intercontinental University	1979	Estados Unidos	Reino Unido	2013
DeVry University of Technology	1981	Estados Unidos	Canadá	2013
University of New Orleans	1981	Estados Unidos	Jamaica	

Capítulo 2. DEFINICIÓN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LOS IBCs

St. John's University Rome Campus	1982	Estados Unidos	Italia
Lakeland University; Japan Campus	1983	Estados Unidos	Japón
ESMOND, Japon	1984	Francia	Japón
City University of Seattle in Canada (Calgary)	1984	Estados Unidos	Canadá
City University of Seattle in Canada (Edmonton)	1984	Estados Unidos	Canadá
City University of Seattle in Canada (Vancouver)	1984	Estados Unidos	Canadá
City University of Seattle in Canada (Victoria)	1984	Estados Unidos	Canadá
Fairleigh Dickinson University; Vancouver Campus	1984	Estados Unidos	Canadá
Rochester Institute of Technology Croatia	1985	Estados Unidos	Croacia
City Unity College	1986	Estados Unidos	Grecia
ESMOD, Seoul	1989	Francia	Corea del Sur
Lancaster University Ghana	1989	Reino Unido	Ghana
Touro College Berlin	1989	Estados Unidos	Alemania
Amity University Dubai	1990	India	Emiratos Árabes Unidos, Dubai
Assumption University (Beijing Language and Culture University Bangkok Office)	1990	China	Tailandia
ESMOD Oslo; Moteskolen AS	1990	Francia	Noruega
Brookdale College Ecuador	1990	Estados Unidos	Ecuador

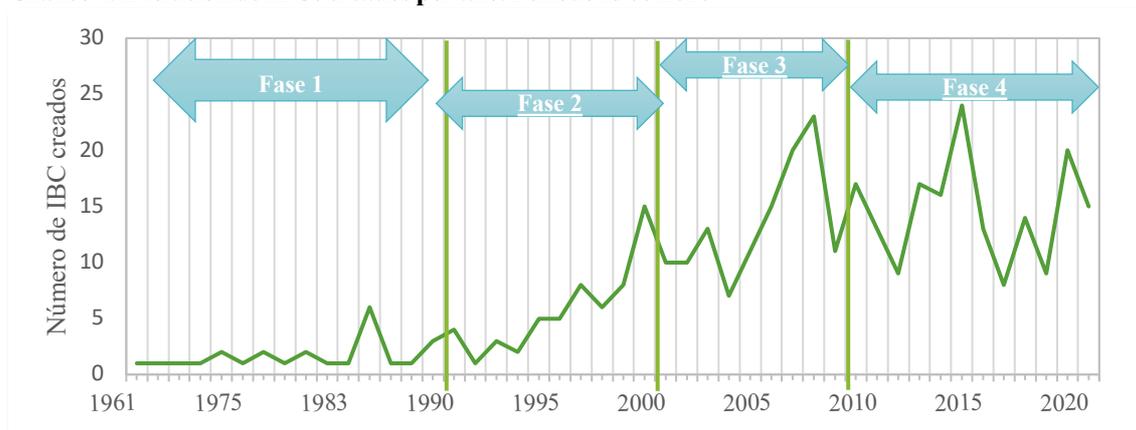
Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT, 2020 y; fDi Markets (2020)

Durante la segunda fase que se inicia a mediados de los años 90, se observa una creciente expansión internacional por parte de las universidades y también de otras instituciones educativas que establecían su presencia física en el extranjero (Knight, 2008; Kosmützky, 2014; Lane y Kinser, 2011), rompiendo así las barreras físicas y psicológicas que les impedían establecerse en otras áreas y regiones geográficas.

Tal y como muestra el gráfico 4, la tercera fase de la expansión de los IBCs se sitúa entre los años 2005 hasta 2010. En estas fechas se pasa de 85 IBCs en 2006, a cerca de 200 en el año 2011.

Finalmente, la consolidación de este proceso se concreta en estos últimos diez años, entre 2011-2020, en lo que se denomina la fase 4 en la que se observa un crecimiento, consolidación y diversificación de este fenómeno, lo que ha supuesto uno de los desarrollos más llamativos en la internacionalización de la educación superior. Los avances en tecnología, infraestructura y transporte son algunos de los factores que han facilitado durante estos años la movilidad física de este tipo de instituciones, a través de las fronteras geopolíticas, y a un ritmo sin precedentes (Knight, 2008). De los 263 IBCs que operaban en todo el mundo a finales de 2017 (Merola, 2019) aproximadamente la mitad (133) se habrían fundado entre 2008 y 2017 (Garrett, 2018).

Gráfico 4. Evolución de IBCs creados por año. Periodo 1960-2020



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020); fDi Markets (2020)

Inicialmente, esta tesis se basó en los datos de registros de IBC disponibles en la fecha de la elaboración del análisis que quedan reflejados en la tabla 3, con base en la base de datos que había publicado C-BERT en 2017.

Tabla 3. IBCs registrados por C-BERT en 2017

Número de campus fundados 2017	Número de campus operativos 2017	Número de cierres 2017	Número de desarrollos pendientes 2017
311	263	42	28

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2017)

Posteriormente, en noviembre de 2020, C-BERT publicaba una reciente actualización de su base de datos de IBCs a nivel mundial. La publicación de estos registros se contrastó con la información de inversión en educación superior a través de IBCs publicada por fDi Markets (2020): lo que permitió obtener una única base de datos que recoge un total de 397 IBCs aperturados hasta finales de 2020 -de los que 356 están operativos-, así como de los cierres y los desarrollos pendientes hasta esa fecha, según recoge la tabla 4.

Tabla 4. IBCs registrados por C-BERT y FDI Markets en 2020

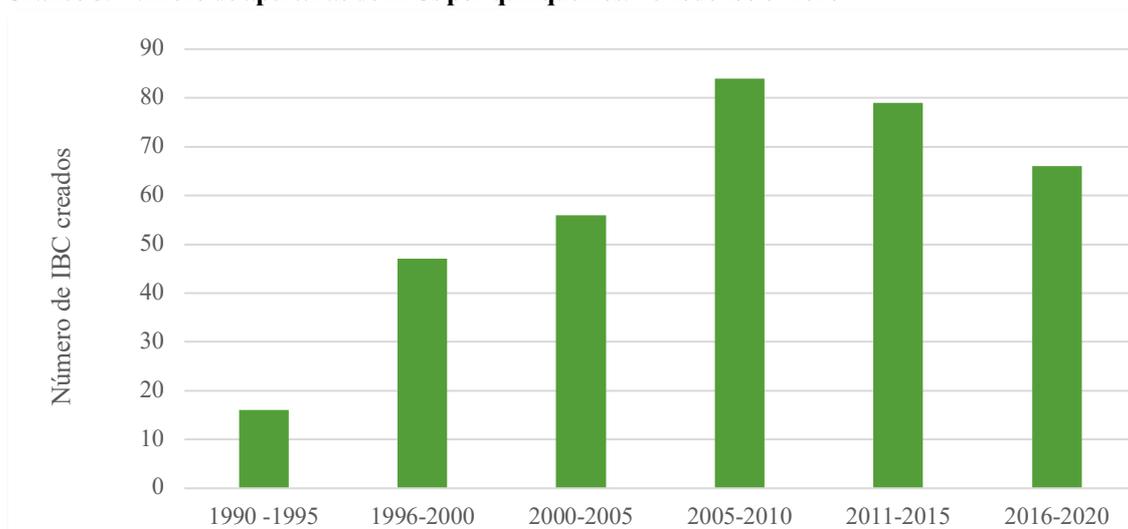
Número de campus fundados	Número de campus operativos	Número de cierres	Número de desarrollos pendientes
397	356	41	22

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

El gráfico 5 resume la evolución de aperturas de IBCs entre 1990 y 2020, divididos en periodos de 5 años. En términos absolutos, el crecimiento en esta última década ha sido constante: un total de 145 IBCs se han constituido entre 2011 y 2020, frente a los 140 contabilizados en la década anterior

En los últimos cinco años, entre el 2016 y el 2020, un total de 66 nuevos IBCs han abierto sus puertas, de los cuales, 35, lo han hecho entre los años 2019 y 2020 a pesar de la situación de pandemia COVID-19 que provocó el pasado año y durante varios meses, una paralización de la actividad a nivel mundial, quedando pendiente de apertura 22 nuevos proyectos previstos para los años 2021 y 2022.

Gráfico 5. Número de aperturas de IBCs por quinquenios. Periodo 1990- 2020



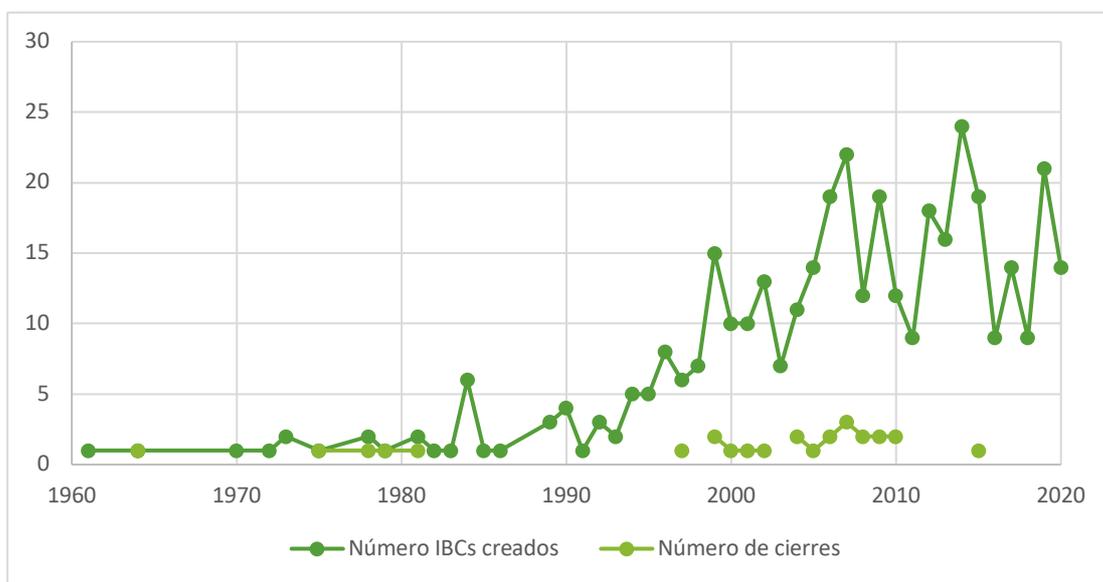
Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Esta expansión viene a demostrar que esta forma de educación superior transnacional no es una tendencia superada, sino que sigue siendo atractiva para instituciones, estudiantes y gobiernos (Wilkins, 2020a).

La actualización de los datos ofrece asimismo información respecto a los campus que han tenido que cerrar, y que ascienden a un total de 41. Estos cierres se han debido fundamentalmente a la incapacidad de alcanzar los objetivos de matriculación y no poder cumplir con las exigencias contractuales para llegar a ser autónomos (Johnson, 2017).

El 56,09% de estos cierres se produjeron entre los años 2007 y 2013, coincidiendo con los años de crisis económica y financiera a nivel mundial, según recoge el gráfico 6.

Gráfico 6. Comparativa IBCs creados vs IBCs cerrados. Periodo 1960 a 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

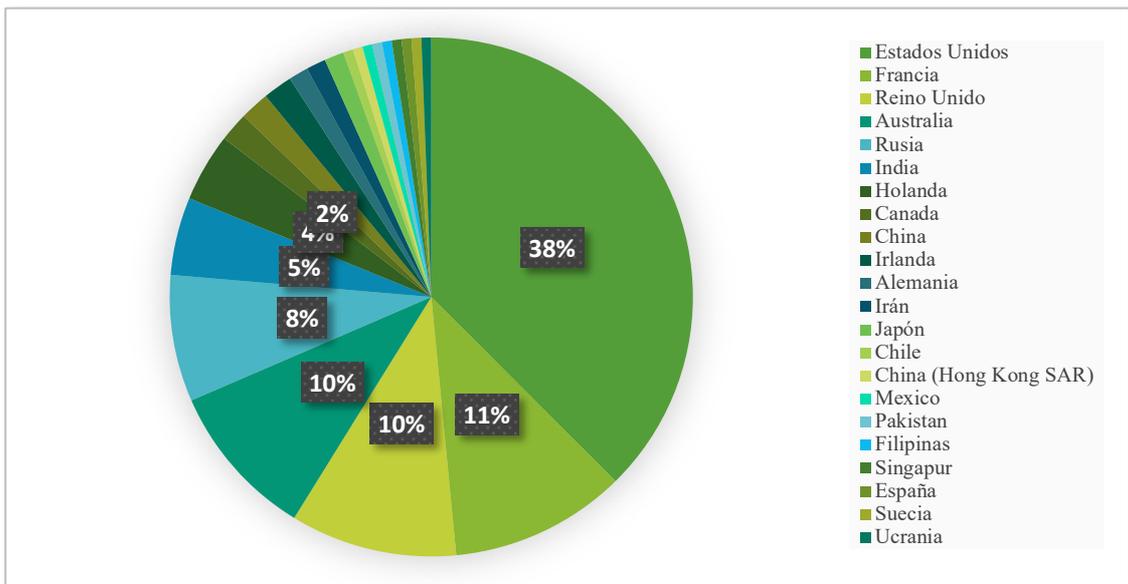
2.3. Análisis por países de origen y destino de los IBCs

En el presente apartado se procede al análisis de los IBCs fundados hasta el año 2020; dicho análisis se lleva a cabo por países, tanto de origen como de destino.

Tradicionalmente, los flujos de IBCs han sido de norte a sur. De hecho, del total de aperturas registradas en estos últimos diez años, el 44% corresponde a iniciativas de instituciones de educación superior de Estados Unidos y del Reino Unido (C-BERT, 2020; fDi Markets, 2020).

El informe llevado a cabo por Garrett et al. (2017), investiga los factores de éxito de los 130 IBCs fundados antes de 2007, denominados “maduros” por los autores, y que representaban alrededor de la mitad de los IBCs contabilizados hasta ese momento. Más del 75% de estos IBCs fueron promovidos por instituciones de tan solo cinco países: Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Australia y Rusia, tal y como refleja el gráfico 7.

Gráfico 5. Porcentaje de IBCs planificados hasta 2007 por país de origen

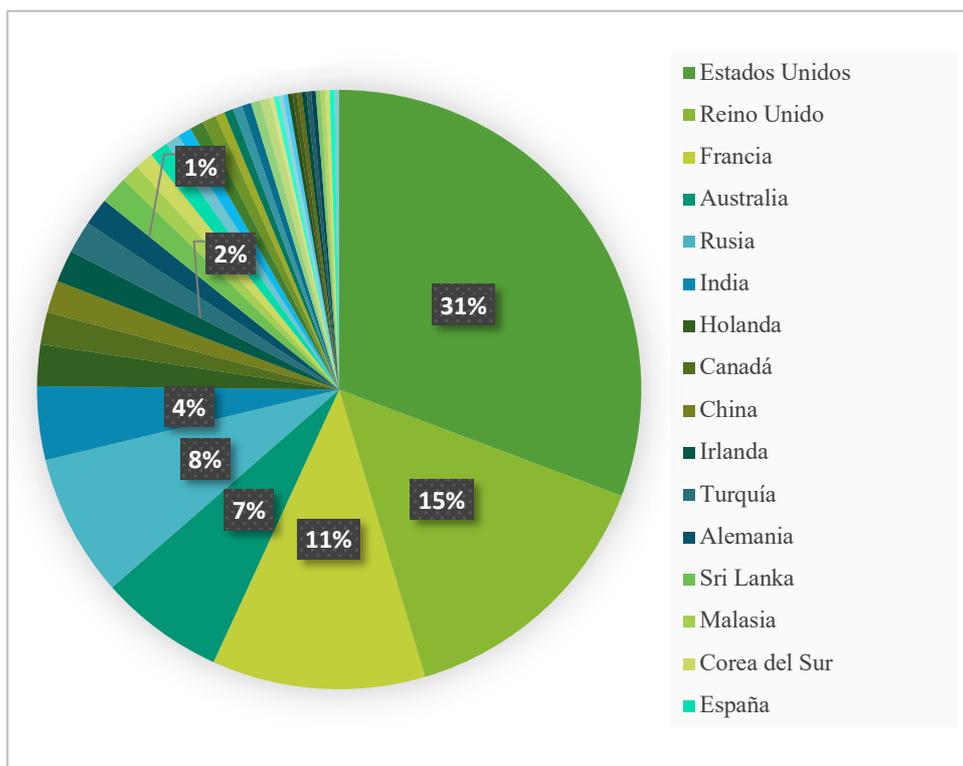


Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Tal y como refleja el gráfico 8, ampliando la muestra hasta el año 2020, el crecimiento reciente de IBCs sigue un patrón similar al de los años anteriores, impulsado por el mismo grupo de países. Actualmente, la mitad del total de IBCs operativos en el mundo han sido planificados por instituciones con sede en los EE. UU. y el Reino Unido, cuya expansión ha estado ligada a la buena percepción que se tiene de la calidad de sus instituciones, y es que, en estos casos, y en gran medida, la reputación global de la universidad está respaldada por el papel hegemónico de la nación (Marginson, 2004).

Sin embargo, si bien son las instituciones de educación superior de estos dos países las que siguen dominando este tipo de desarrollos a nivel internacional, cada vez son más las instituciones de otros países las que están apostando por esta vía de campus satélites en el extranjero (Verbik, 2015).

Gráfico 6. Porcentaje de IBCs planificados hasta 2020, por país de origen



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Emerge así una nueva provisión "sur-sur", en tanto que IES de países en desarrollo están estableciendo de forma lenta, pero cada vez más intensa, sus propias sucursales en el exterior. Esto se debe, en gran medida, a la mejora en la calidad de los programas de educación superior que ofrecen estos países emergentes, junto con la ambición por exportar contenidos y programas educativos, así como de generar beneficios a través de este tipo de establecimientos (Becker, 2015). Sin embargo, estos nuevos desarrollos conllevan *per se* un riesgo reputacional que se genera por la falta de experiencia internacional y de habilidades y *know how* para gestionar los IBC (Healey, 2015).

En esta línea, autores como Borgos (2016) consideran que la aproximación a los países destino de los IBCs, en ocasiones no ha sido la adecuada, destacando entre los principales errores cometidos, la forma de entrada seleccionada así como la estrategia de gestión y organización llevada a cabo. A pesar de todo ello, el modelo, con sus imperfecciones, ha sido ampliamente reproducido (Lawton y Katsomitros, 2012; Wilkins, 2012).

A continuación, en los apartados siguientes se procede a un análisis descriptivo de los flujos de apertura de IBCs, tanto por países de origen de las instituciones promotoras de este tipo de iniciativas, como por los países anfitriones o de destino que acogen estos campus.

2.3.1. Países de origen o exportadores de IBCs

Tal y como se extrae de la información publicada por C-BERT (2020) y fDi Markets (2020), el establecimiento de IBCs proviene de instituciones de educación superior con origen en 40 países diferentes, que operan en un total de 93 países, tal y como recoge la tabla 5.

Tabla 5. Número de países de origen y países anfitriones

Nº de países emisores de IBCs	Nº de países anfitriones
40	93

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

En cuanto a los países exportadores de este tipo de sucursales, destaca Estados Unidos con un total de 102 IBCs, seguido de Reino Unido, con 53, y Francia con 45. Le siguen Rusia (28), Australia (21) y la India (16), y a cierta distancia, Holanda, China y Turquía con 7 campus, y Alemania, Canadá e Irlanda, con 6 campus respectivamente.

Dado el volumen de información aportada, para una mejor comprensión, se muestran los datos en dos tablas: en la tabla 6 se detallan los principales países exportadores de IBCs con más de 5 campus operativos en la actualidad, mientras que la tabla 7 completa esta información con la relación de países promotores de hasta un máximo de 5 campus.

Tabla 6. Ranking de principales países exportadores de IBCs > 5 campus

País de origen	Número de campus exportados	Número de cierres	Total IBCs operativos	Desarrollos pendientes
Estados Unidos	125	23	102	3
Reino Unido	59	6	53	7
Francia	46	1	45	1
Rusia	31		31	
Australia	27	6	21	
India	16		16	
Holanda	8		8	1
China	7		7	1
Turquía	7		7	
Canadá	6		6	1
Alemania	6		6	
Irlanda	8	2	6	
Sri Lanka	6	1	5	

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

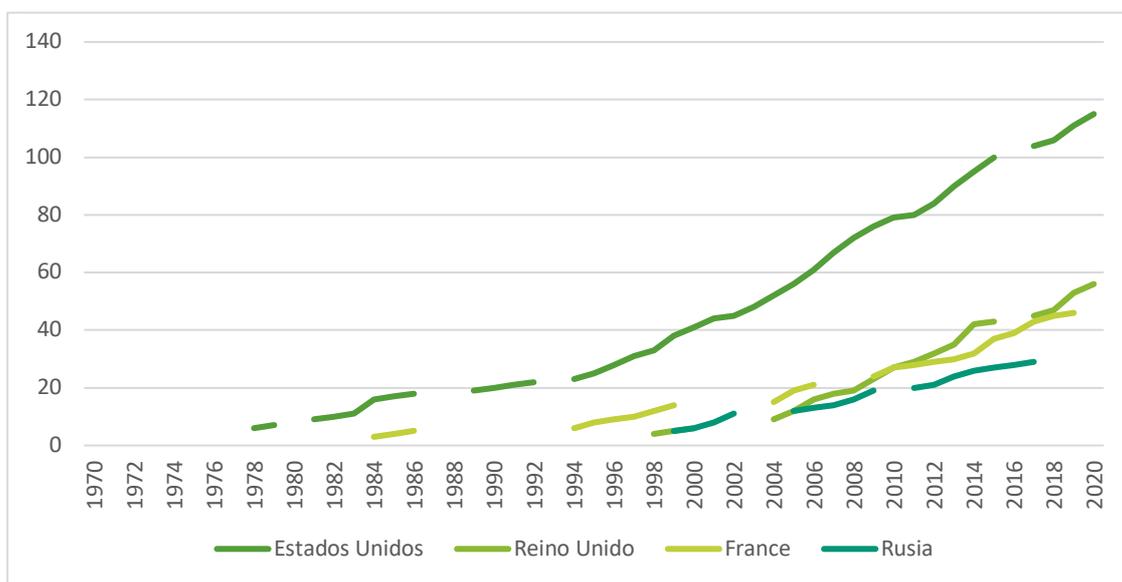
Tabla 7. Resto de países exportadores de IBCs < 5 campus

País de origen	Número de campus exportados	Número de cierres	Total IBCs operativos	Desarrollos pendientes
Malasia, España	4		4	
Corea del Sur	4		4	1
Suecia, Suiza	3		3	
China (Hong Kong SAR), Italia, Japón, Líbano, Uganda	2		2	
Irán	2		2	1
Bélgica	2	1	1	
Austria, Azerbaiyán, Bangladesh, Chile, Estonia, Kenia, Luxemburgo, México, Pakistán, Filipinas, Singapur, Taiwán, Ucrania	1		1	
Senegal	1		1	2
Portugal	1	1	0	
Egipto	0		0	4

Fuente: elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

En el gráfico 9 se analiza cómo han evolucionado, a lo largo de los años, los desarrollos promovidos por los principales países exportadores de IBCs, Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Rusia, responsables del 65,74% del total de los IBCs existentes en todo el mundo en la actualidad .

Gráfico 7. Evolución de desarrollos promovidos por EEUU, Reino Unido, Francia, y Rusia.



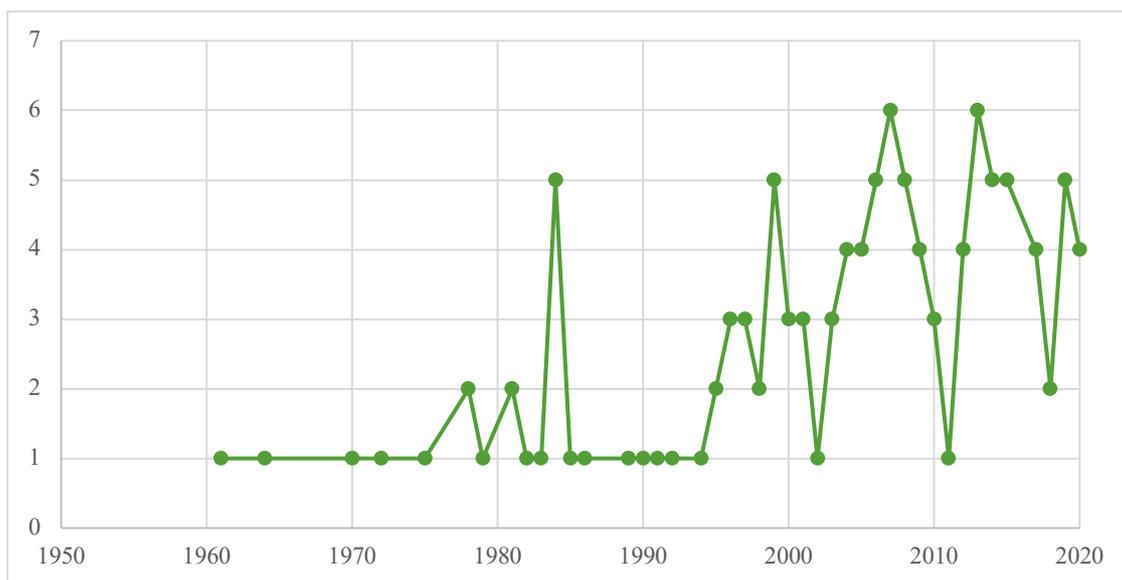
Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

2.3.1.1. IBCs exportados por Estados Unidos

Tal y como referencia la tabla 6, Estados Unidos se consolida como el mayor exportador mundial, con 125 IBCs operando en 43 países, lo que supone el 31,48% del total de IBCs en el mundo. Como puede verse en el gráfico 10, el 72% de estos campus -90 campus- se han establecido en las dos últimas décadas, habiendo cerrado sus puertas 23 de ellos entre los años 2004 y 2016. El 50% de estos cierres tuvo su origen en la crisis económica y financiera de los años 2007 al 2012.

En la actualidad, instituciones americanas promueven tres proyectos de educación superior en Costa Rica -Texas University-, Francia -University of Chicago- e Italia -Life University-.

Gráfico 8. Evolución del número de IBCs promovidos por IES de Estados Unidos

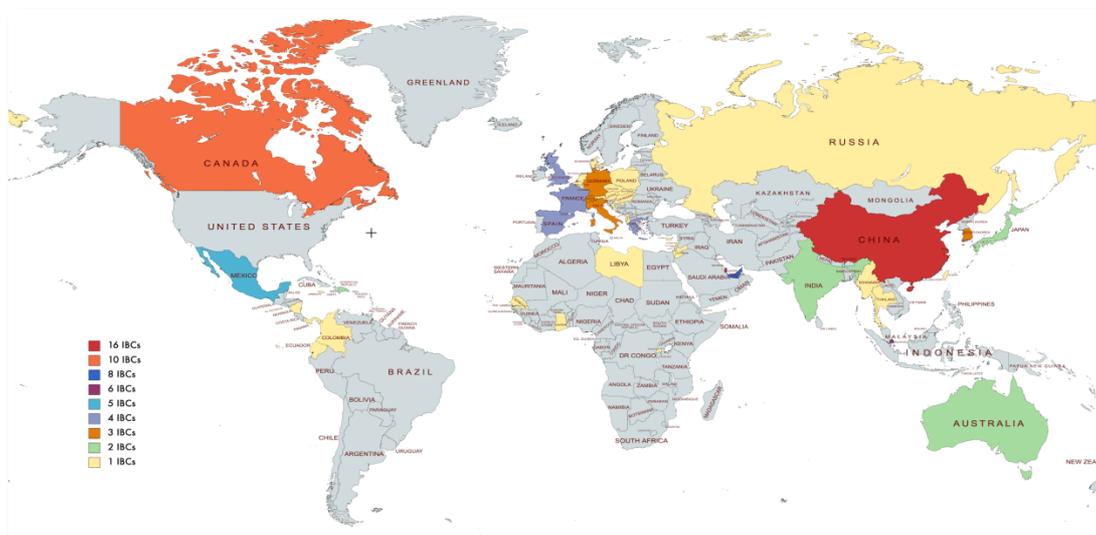


Fuente: elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

El gráfico 11 muestra sobre el mapa la distribución geográfica de los campus de universidades estadounidenses a nivel internacional, destacando China, donde Estados Unidos cuenta con 16 campus, Emiratos Árabes con 12 campus, 10 campus estadounidenses hay registrados en Canadá y 6 en Qatar. Se trata de países donde las instituciones americanas persiguen posicionar su marca (Johnson, 2017).

Las universidades de Estados Unidos mantienen así la supremacía internacional en el sector de la educación superior, apostando claramente hacia la expansión a través de campus en el extranjero como una forma innovadora de atraer y ampliar su base de estudiantes internacionales, brindar oportunidades globales para profesores y estudiantes en el campus de origen y mantenerse a la vanguardia del mercado de la educación superior (Johnson, 2017).

Gráfico 9. Presencia de IBCs de los Estados Unidos en el mundo



Fuente: elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

2.3.1.2. IBCs exportados por el Reino Unido

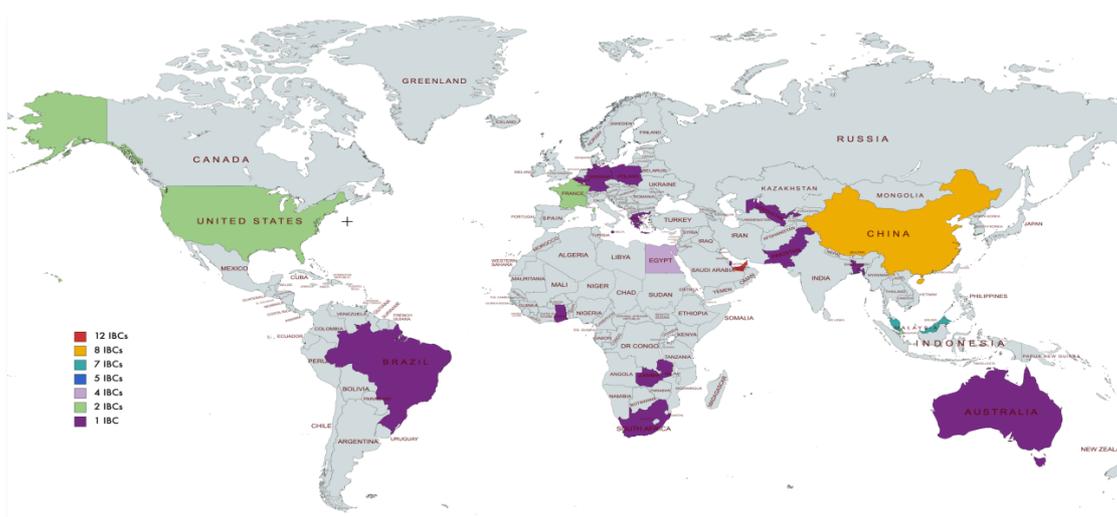
El segundo puesto del ranking de países exportadores de IBCs lo ocupa el Reino Unido.

Las instituciones británicas han sido las promotoras del 14,86 % de este tipo de campus a nivel mundial, con 59 campus localizados en 27 países, tal y como muestra el gráfico 12, y entre los que destaca Emiratos Árabes donde se han implantado un total de 11 IES británicas, China que cuenta con 8 campus operativos, o Malasia con 7 IBCs del Reino Unido.

Por otro lado, 4 campus promovidos por IES del Reino Unido cerraron sus puertas en los años 2004, 2013, 2014 y 2017, mientras que en la actualidad hay registros de 7 nuevos proyectos de IBCs pendientes de apertura, de los cuales 2 se situarían en Corea del Sur, otros 2 en Estados Unidos, y el resto en Bahrein, Marruecos y Singapur.

Entre los motivos que destaca el informe del gobierno británico para la expansión de las universidades británicas a través de la provisión de educación transnacional en terceros países estarían, además de razones financieras y reputacionales, el interés por diversificar la oferta de la institución a nivel internacional reduciendo así la dependencia del reclutamiento directo de estudiantes internacionales en el Reino Unido; la posibilidad de entrar en nuevos mercados en economías emergentes; ampliar la internacionalización de la universidad, la actividad investigadora y las colaboraciones internacionales a través de la presencia en otros países; o mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el IBC (Mellors-Bourne, 2017).

Gráfico 10. Presencia de IBCs del Reino Unido en el mundo



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

La reciente salida del Reino Unido de la Unión Europea, conocida comúnmente como *Brexit*, supone un nuevo contexto para la educación transnacional británica, que requerirá de una redefinición de la posición de este país como inversor a través de infraestructuras físicas en forma de IBCs en los mercados europeos.

En la actualidad, 8 de los 59 IBCs que el Reino Unido ha exportado alrededor del mundo, están ubicados en los países europeos que se indican en la tabla 8.

Tabla 8. Países europeos destino de IBCs británicos

País anfitrión	Año de apertura
Francia	1984
Grecia	2000
Francia	2009
Malta	2010
Bélgica	2010
Chipre	2012
Polonia	2020
Alemania	2020

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

El *Brexit* plantea barreras comerciales claras entre el Reino Unido y la Unión Europea, así como restricciones a la movilidad de estudiantes y docentes. Esta situación tiene consecuencias directas en el ámbito educativo, tanto en lo que respecta al reconocimiento mutuo de títulos como a la imposibilidad de seguir accediendo a la financiación que Europa ofrece para la investigación por parte de las universidades británicas, lo que originará un descenso de la demanda por parte de estudiantes europeos y consecuentemente una pérdida de ingresos para las instituciones de educación superior del Reino Unido.

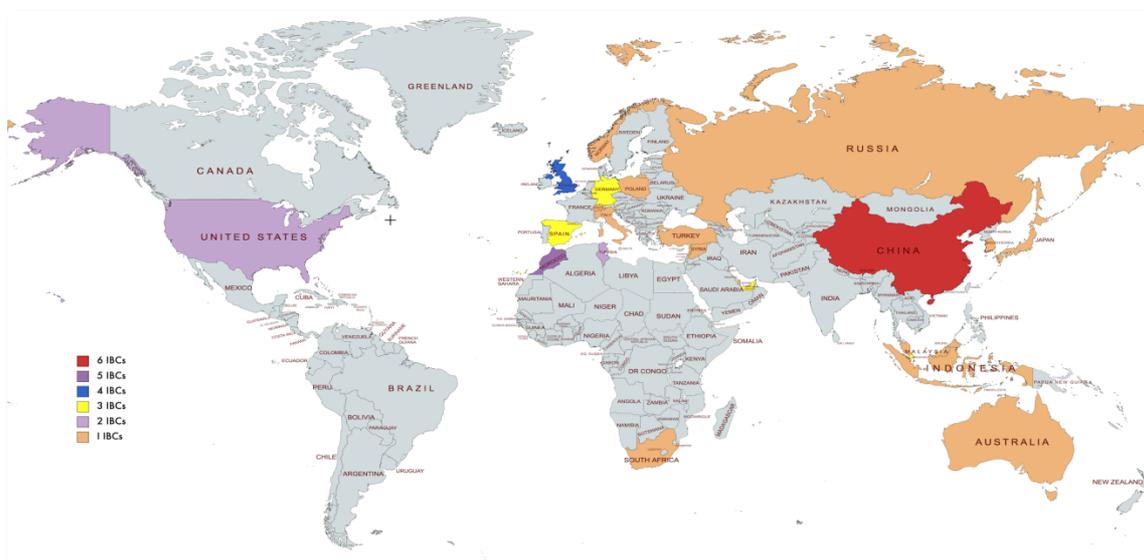
La decisión de universidades británicas de aperturar IBCs en territorio de la UE durante el pasado año, reflejados en la tabla 8, puede entenderse desde un punto de vista estratégico como una vía, no solo para consolidar y expandir las relaciones dentro del territorio europeo, sino también como una estrategia para protegerse contra el número potencialmente decreciente de estudiantes de la UE, en tanto se amplía la oferta de servicios educativos a los nacionales de terceros países en la sucursal internacional (Kleibert, 2020).

2.3.1.3. IBCs exportados por Francia

Francia cuenta con 46 IBCs ubicados en 26 países, lo que le hace merecedor del tercer puesto en el ranking de países emisores. Esta cifra representa el 11,58% del total mundial.

El gráfico 13 recoge la distribución por países de los IBCs franceses, entre los que destaca el área del Magreb como primer destino, con 5 IBC en Marruecos y 2 en Túnez. Países con relaciones históricas con Francia, como Siria o Líbano, también cuentan con campus franceses, lo que viene a avalar posiciones que históricamente han definido los IBCs como una forma de neocolonialismo, o colonialismo educativo (Altbach, 2004; Altbach y Knight, 2007; Nguyen et al., 2009). Por su parte, y al igual que han hecho los Estados Unidos de América, y el Reino Unido, Francia se ha posicionado en China con un total de 6 campus. Por su parte, Singapur, España o Alemania cuentan con 3 IBCs de instituciones francesas de educación superior respectivamente.

Gráfico 11. Presencia de IBCs de Francia en el mundo



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

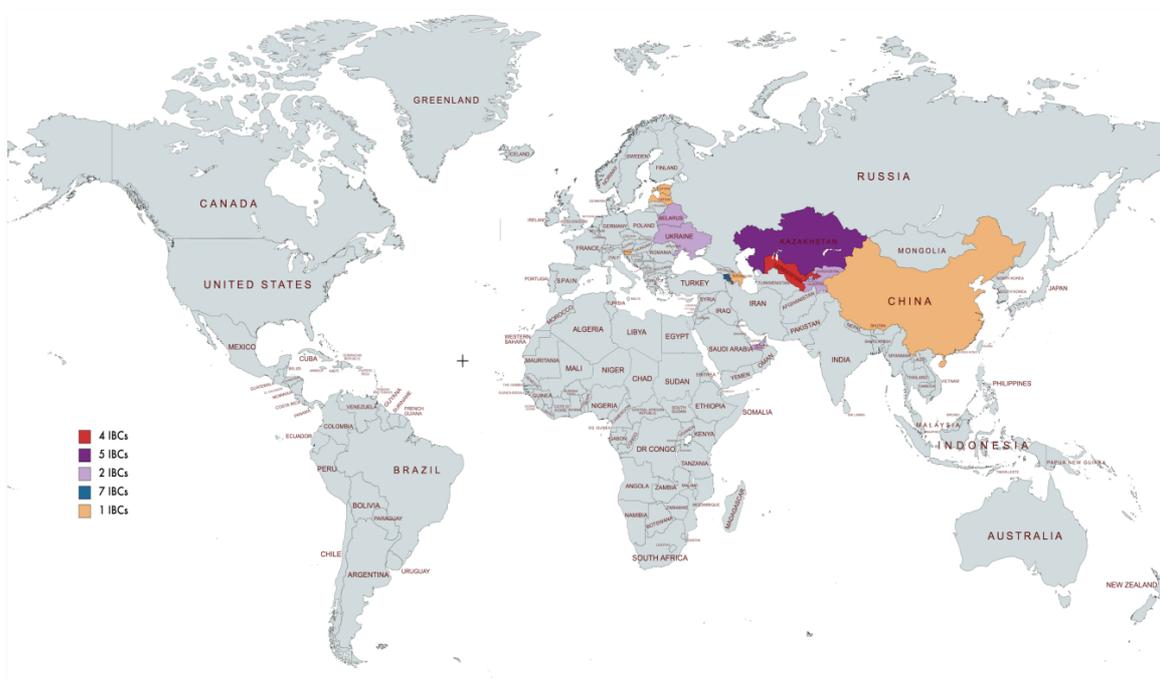
2.3.1.4. IBCs exportados por Rusia

Por último, se analiza el caso de Rusia, que es especialmente interesante por la estrategia de liderazgo geopolítico que este país persigue en la región entre las antiguas repúblicas soviéticas (Kosmützky, 2018).

Rusia utiliza de este forma los IBCs como un instrumento para retener y fortalecer su poder e influencia política en los países de la ex Unión Soviética (Chankseliani, 2020).

Tal y como se aprecia en el gráfico 14, de los 31 campus promovidos por IES rusas a nivel internacional, 28 están implantados en los países del entorno de influencia de Rusia, promoviendo, de esta forma, que los estudiantes de esos países estudien en universidades rusas que enseñan completa o principalmente en ruso (Wilkins, 2020a), lo que viene a ratificar las políticas de rusificación que viene implementando el gobierno ruso en la zona (Chankseliani, 2020).

Gráfico 12. Presencia de IBCs de Rusia en el mundo



Fuente: elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

2.3.2 Países anfitriones destino de los IBCs

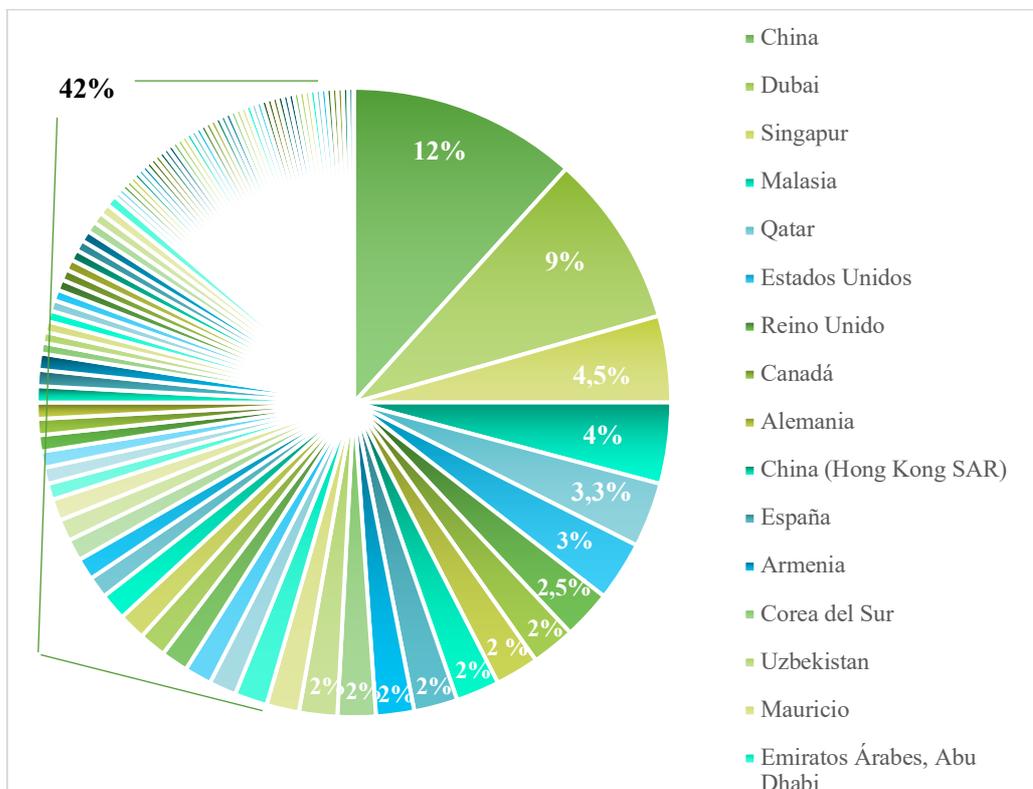
Actualmente existe un total de 94 países receptores de IBCs. Los principales países anfitriones se encuentran dispersos en el sudeste de Asia y el Medio Oriente (Wilkins, 2020b) y muchos de ellos apuestan por este tipo de campus “para incrementar su capacidad de ofrecer educación terciaria y poder atender así la demanda del mercado laboral, contribuyendo de esta manera a la creación del conocimiento y a la innovación” (Wilkins y Juusola, 2018).

Tal y como describe más adelante la tabla 9, en los últimos años ha habido un cambio de tendencia en cuanto a los países destino de los IBCs. Los Emiratos Árabes Unidos, que lideraron el ranking entre los años 2000 y 2010, en los que se fundaron 31 de los 50 campus extranjeros implantados en esa región, han sido superados en los últimos años por Asia y los países del sudeste asiático (C-BERT, 2020; fDi Markets, 2020).

El gráfico 15 muestra cómo China, con 42 IBCs, se posiciona como el primer país del ranking de países anfitriones de este tipo de desarrollos, debido fundamentalmente al importante apoyo que el gobierno chino ofrece a este tipo de iniciativas. China, seguido de Dubai en los Emiratos Árabes, con 35 IBCs activos, Singapur y Malasia -que registran 16 IBCs respectivamente-, y Qatar -con 12 IBCs registrados-, representan el 33,80% del total de IBCs operativos a nivel mundial. Estos últimos tres países, Malasia, Singapur y Qatar destacan por haberse convertido en verdaderos centros educativos de influencia en sus respectivas regiones, al haber desarrollado áreas específicas destinadas a atraer instituciones extranjeras de educación superior.

Un dato que refleja la importante actividad llevada a cabo por las IES promotoras de IBCs a nivel mundial es que en los últimos cinco años se registran aperturas en un total de 39 países.

Gráfico 13. Porcentaje de IBCs operativos por país de destino



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Estados Unidos y Reino Unido, que tradicionalmente han sido países netamente emisores, están, asimismo, acogiendo campus de universidades e instituciones extranjeras en los últimos años. Así, de los 11 campus que operan en cada uno de estos países respectivamente, un 54,5% lo hace desde 2007 en el caso del Reino Unido, mientras que en Estados Unidos, este porcentaje alcanza el 81,8% del total en el mismo periodo.

Tabla 9. Ranking de países anfitriones de IBCs

País	Número IBCs creados	Número de Cierres	Número de IBCs activos	Desarrollos pendientes
China	46	1	45	2
Emiratos Árabes Unidos, Dubái	40	5	35	
Malasia	21	3	18	2
Singapur	21	4	17	1
Estados Unidos	13		13	2
Canadá	12	3	9	1
Qatar	12		12	
Reino Unido	11	2	9	
Alemania	9	1	8	
Corea del Sur	9		9	2
Emiratos Árabes Unidos; Abu Dabi	9	1	8	2
Uzbekistán	9		9	
China (Hong Kong SAR)	8		8	
Francia	8	2	6	1
España	8		8	1
Mauricio	7		7	
Armenia	6		6	
Grecia	6	2	4	
Italia	6		6	1
México	6	1	5	
Marruecos	6		6	1
Sudáfrica	6	2	4	
Australia	5	2	3	
Bahréin	5	1	4	1
Egipto Japón, Kazajstán	5		5	
Suiza	5	1	4	
Rusia	4		4	
Brasil	3		3	1
Chipre, India, Emiratos Árabes Unidos; Ras Al Khaimah	3	1	2	
Indonesia, Kuwait, Líbano, Polonia, Tailandia, Vietnam	3		3	
Pakistán	3	2	1	
Bangladesh, Bielorrusia, Ecuador, Ghana, Kirguistán, Letonia, Omán, Panamá, Sta. Lucía, Túnez	2		2	

Capítulo 2. DEFINICIÓN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LOS IBCs

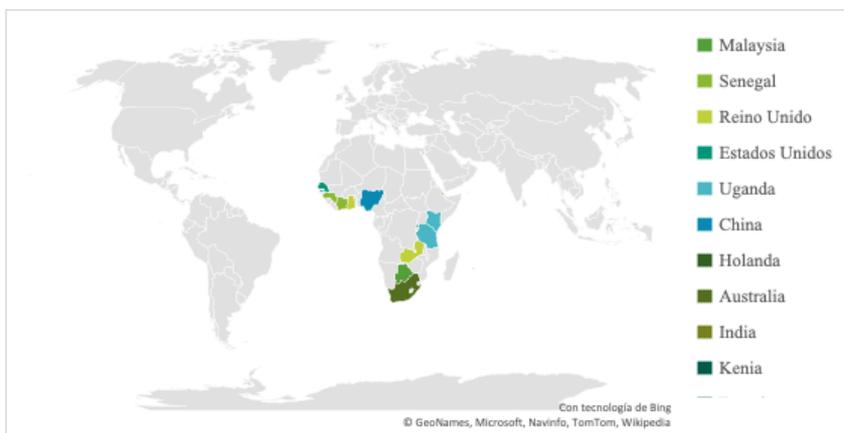
Bélgica, República Dominicana	2	1	1	
Nigeria	2		2	1
Albania, Argentina, Austria, Azerbaiyán, Botsuana, Camboya, Colombia, Croacia, República Checa, Dinamarca, Yibuti, Finlandia, Georgia, Hungría, Israel, Jamaica, Kenia, Laos, Malta, Mongolia, Myanmar, Nepal, Holanda, Nicaragua, Noruega, Ruanda, Arabia Saudí, Senegal, Eslovaquia, Somalia, Sri Lanka, Siria, Taiwán, Tayikistán, Tanzania, Turquía, Ucrania, Yemen, Zambia	1		1	
Costa de Marfil, Costa Rica, Guinea	3	3	0	3
Total, general	419	41		22

Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT y FDI Markets

Del análisis de la tabla anterior, cabe destacar el desarrollo observado en América Latina, con un total de 18 campus: Costa Rica, Jamaica, República Dominicana, Argentina, y Nicaragua, con un campus en cada país; Brasil, Ecuador, Santa Lucía y Panamá con dos campus respectivamente; y México con un total de cinco.

En lo que respecta al continente africano, donde existe una gran demanda insatisfecha de educación superior, este tipo de desarrollos podrían parecer poco atractivos para las instituciones de educación superior con ánimo de lucro, en tanto que la media de ingresos es muy baja (Wilkins, 2020a). Sin embargo, en la actualidad hay registro de 27 IBCs implantados en países como Botsuana, Costa de Marfil, Guinea, Kenia, Senegal, Yibuti, Ruanda, Somalia, Tanzania, o Zambia, con 1 campus en cada país, en Ghana y Nigeria con 2 campus cada uno, Sudáfrica con 5, o Mauricio con 7. Es de interés destacar que 6 de los IBCs abiertos en África han sido promovidos por instituciones africanas de educación superior de Kenia, Senegal y Uganda. Los 19 campus restantes han sido promovidos por instituciones británicas -5-, de Estados Unidos -4-, Australia, Holanda y Francia -2-, y Malasia y China, con 1 cada país, tal y como se observa en el gráfico 16.

Gráfico 14. Presencia de IBCs en el continente africano -excluida la región MENA-



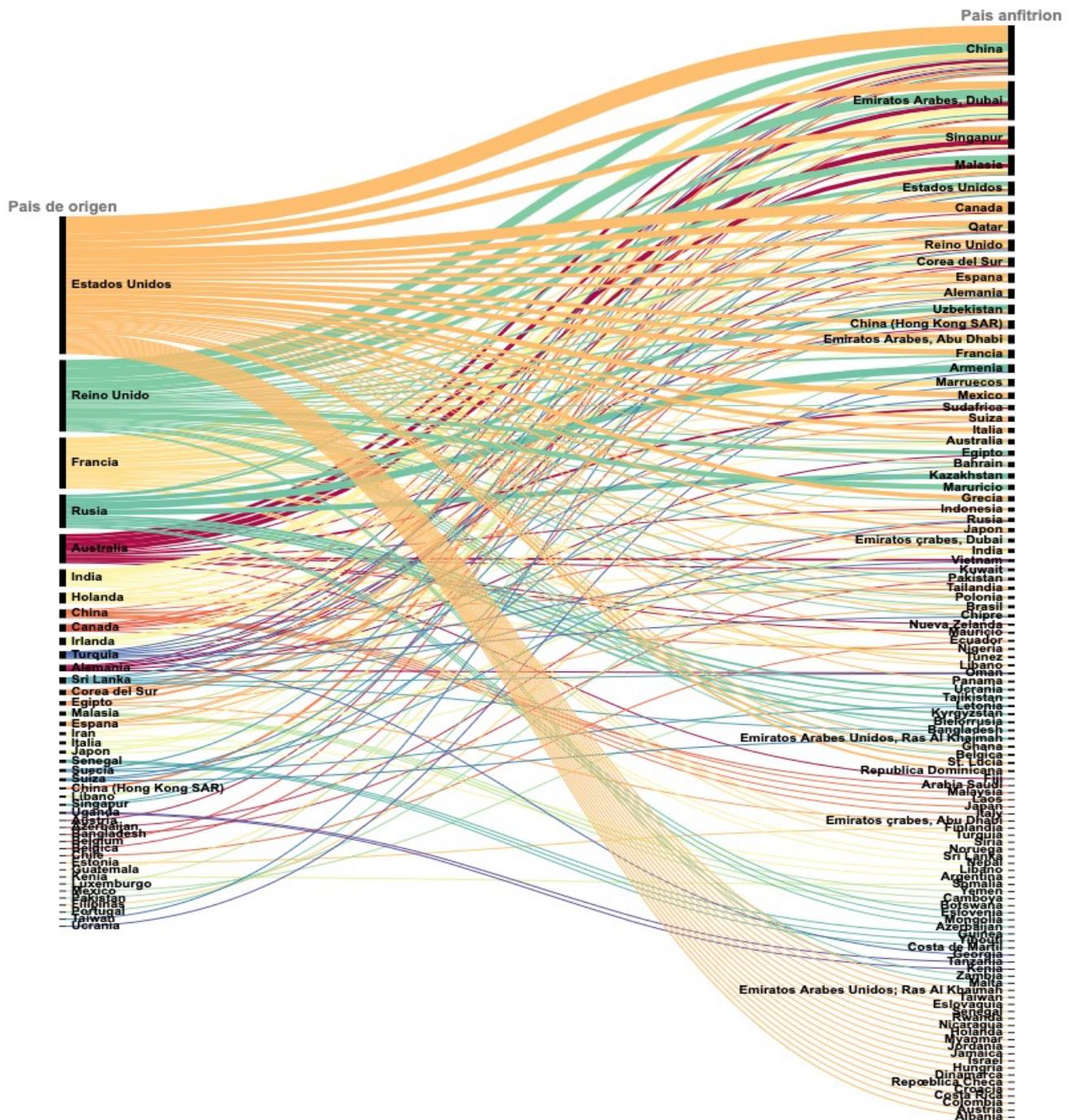
Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Por su parte, los países de la región MENA, registran 7 campus, 2 en Túnez y 5 en Marruecos, de los cuales 6 de ellos han sido promovidos por instituciones francesas por la relación e influencia que históricamente ha tenido Francia en la región.

Actualmente se estima que más de 200.000 estudiantes están matriculados en estos campus internacionales. En este sentido, existe una gran variedad de IBCs tanto en lo que respecta a su tamaño como a su alcance (Lane y Kinser, 2011): la mayoría de los IBCs tienen menos de 1.000 estudiantes, mientras que los más grandes tienen matriculados a más de 5.000 estudiantes y algunos de ellos estiman llegar a superar los 10.000 estudiantes antes del 2025 (Wilkins, 2020a).

Para finalizar, y como conclusión del presente capítulo, se muestra en el gráfico 14 una visualización de los flujos de inversión de IBCs a nivel mundial, desde los respectivos países de origen, listados en la columna de la izquierda, hacia los países que acogen este tipo de sucursales, o países anfitriones, detallados en la columna derecha. Se trata de mostrar, de una forma muy visual la estructura de flujos de inversiones en campus a nivel internacional, cuyo análisis se ha ido recogiendo en cada uno de los apartados anteriores.

Gráfico 15. Flujos de IBCs a nivel mundial



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Capítulo 3

REVISIÓN DE LA LITERATURA RELACIONADA CON LOS IBCs

3.1. DATOS Y METODOLOGÍA

3.2. PATRONES DE PUBLICACIÓN, TIPOS DE
ARTÍCULOS, Y ESTRUCTURA GENERAL DE
CITAS

3.3 ESTRUCTURA TEMÁTICA

Este capítulo presenta una revisión de la literatura publicada en el ámbito de los IBCs con el objetivo de conocer en profundidad el alcance de la educación transnacional a través de los campus internacionales. A lo largo del mismo se desarrollan las conclusiones extraídas de dicha revisión, que ha sido actualizada con los trabajos publicados más recientemente, destacando y estructurando las principales áreas de estudio que abordan los artículos y trabajos revisados, y aportando gráficos y tablas que puedan ayudar a la comprensión de la temática objeto de estudio. En primer lugar se procede a presentar la procedencia de los datos y la metodología empleada, para seguir, en un segundo apartado, analizando los patrones de publicación, tipos de artículos y estructura general de citas. Por último, se define un marco de áreas temáticas interconectadas que sirve para clasificar los resultados de la revisión sistemática.

3.1.- Datos y metodología

Con el objetivo de realizar un análisis en profundidad del conocimiento que aporta la literatura existente relacionada con los IBCs, este capítulo presenta una revisión sistemática de la misma. La tendencia general que sigue este tipo de análisis respecto a la metodología y los datos es a favor de un enfoque cualitativo con análisis estadísticos, como pueden ser el análisis de regresión y el modelado multinivel. Sin embargo este estudio sigue el enfoque estándar utilizado en Jormanainen y Koveshnikov (2012) y Surdu y Mellahi (2016) para revisar estudios relativos a la economía y los negocios internacionales.

Tomando las encuestas e informes OBHE y C-BERT como punto de partida, se realizó una búsqueda a través de todas las publicaciones de las siguientes bases de datos y motores de búsqueda: *Web of Science*, *The Educational Resources Information Centre (ERIC)*, y *Google Scholar*, utilizando los términos de búsqueda en inglés que se indican a continuación: *international branch campus*, *transnational education*, *foreign branch campus*, y otros términos como *off-shore campuses*, *cross-border education*, o *borderless education*. Aunque no se filtró por año de publicación, la selección se realizó partiendo de lo publicado desde 1960.

Una vez que se realizó la búsqueda bibliográfica, se revisaron los títulos y los resúmenes para limitar los resultados objeto de estudio solo a aquellos elementos directamente relacionados con los IBCs. La muestra final resultante del proceso de análisis inicial, explicado anteriormente, consta de una selección final de 208 documentos estrechamente vinculados a esta temática, mayoritariamente artículos en revistas académicas, pero también una gran cantidad de trabajo clasificado como "literatura gris", que es aquella "que no se difunde por los canales ordinarios de distribución comercial sino a través de canales limitados, y, a menudo, es confidencial / semi-confidencial o cuenta con un muro de pago, lo que dificulta su búsqueda y acceso" (Wilkins, 2020a). Este conjunto de publicaciones está integrado por informes publicados por organismos gubernamentales,

entidades reguladoras tanto de países de origen como de acogida, instituciones de educación superior, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de investigación especializadas (Wilkins, 2020a).

En este sentido, los resultados revelan que, sobre todo en los primeros años, la literatura sobre internacionalización en educación superior tendía a ser más conceptual y teórica, llena de nociones poco claras (Kehm y Teichler, 2007). Sin embargo, la investigación más reciente ofrece información sobre ámbitos temáticos particulares de la educación superior transnacional y transfronteriza, así como sobre áreas geográficas concretas (Kosmützky y Putty, 2016; Waterval et al., 2015)

Si bien parte de la literatura puede clasificarse claramente como empírica, muchos de los documentos analizados no se identifican con ninguna posición en particular, incluyendo aquí investigaciones basadas en la revisión de literatura. Cabe destacar, claramente, una tendencia general hacia el enfoque cualitativo con análisis empírico de carácter estadístico, utilizando por ejemplo análisis de regresión o los modelos multinivel. Estos estudios empíricos emplean una amplia gama de instrumentos de recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, destacando los estudios de casos, análisis de casos cruzados, grupos focales, o entrevistas.

Los 208 documentos analizados datan principalmente del periodo 2000-2020, y se han publicado en su totalidad en inglés.

Tal y como se ha mostrado en el apartado 2.1 del capítulo 2, existe una evolución del concepto y de la definición de IBC. Esta revisión sistemática de la bibliografía ha permitido delinear el alcance y evolución de las definiciones ofrecidas por la literatura sobre dicho término, para adaptarse e incorporar los diferentes ajustes que el desarrollo de IBC ha tenido a lo largo de los años (Altbach, 2010; Becker, 2009; Garrett, 2018; Healey, 2014; Knight, 2016; Lawton y Katsomitros, 2012; Wilkin, 2012; Wilkins y Rumbley, 2019).

La literatura académica que analiza la inversión en infraestructuras físicas por parte de instituciones de educación superior, en forma de campus filiales internacionales, es amplia, y presenta enfoques muy diversos. Por ello, esta revisión tiene por objetivo clasificar y agrupar la literatura en función de sus diferentes áreas de investigación, atendiendo a criterios tales como razones institucionales para establecer o acoger un IBC, los diferentes modelos de IBC existentes, los aspectos vinculados tanto a los estudiantes como al personal académico, los relacionados con la gestión, así como los criterios de sostenibilidad de los IBCs.

3.2. Patrones de publicación, tipos de artículos y estructura general de citas.

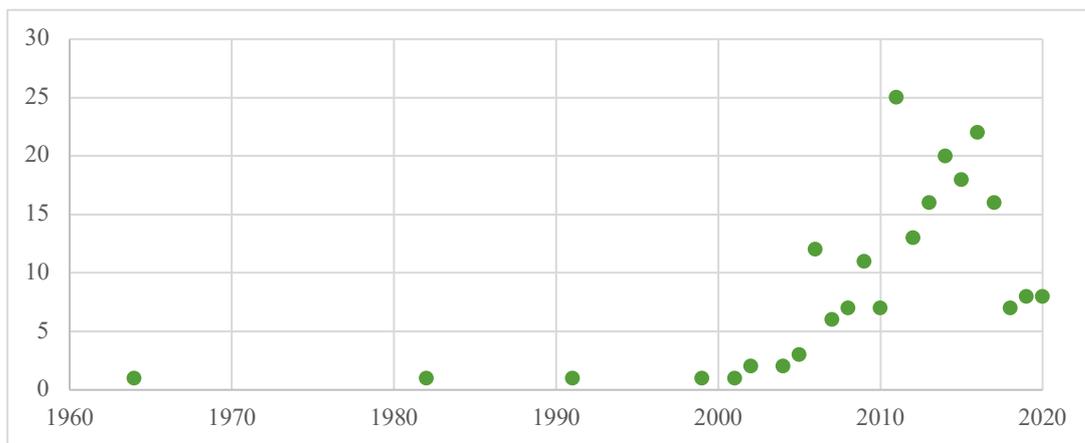
En este apartado se procede a explicar los patrones de publicación detectados tras el análisis de la bibliografía. Se analizan los datos obtenidos por año de publicación, por tipo de documento, por título de revista académica, por autor y por citas.

3.2.1 Por año de publicación

Para iniciar el análisis, se clasificaron los artículos por año de publicación, incidiendo así en la atención que los analistas han prestado a esta temática a lo largo de los años.

El gráfico 18 refleja la evolución que ha tenido la literatura relacionada con los IBCs, en cuanto al número de publicaciones al año. Tal y como se aprecia, esta temática ha atraído el interés de los académicos mayoritariamente en los últimos veinte años, habiendo alcanzado el máximo interés en la última década coincidiendo con la que en el capítulo anterior se denominaba “fase cuatro”, y que coincide con el periodo donde más IBCs han abierto en el mundo tal y como se indicaba en el gráfico 4.

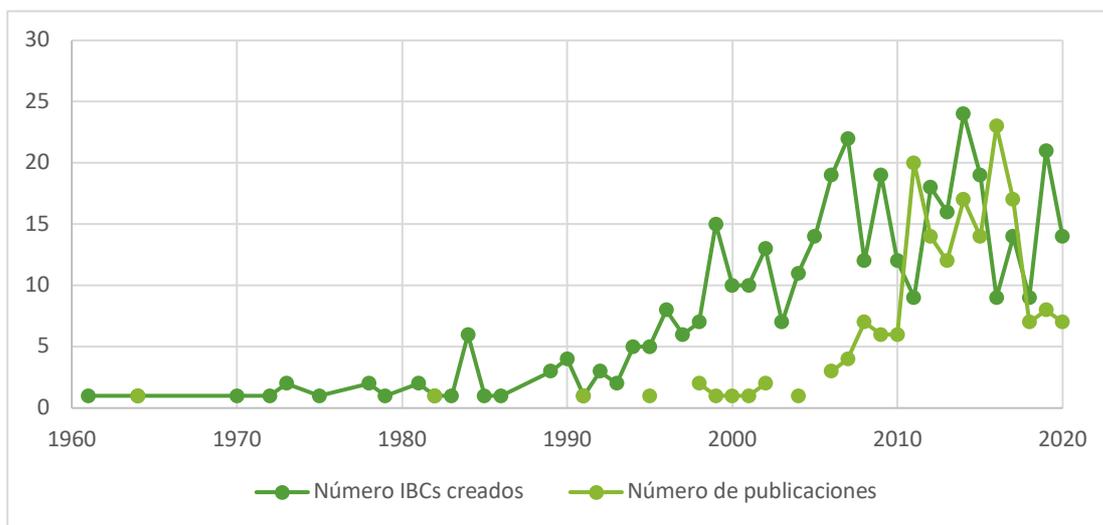
Gráfico 16. Número de publicaciones por año, entre 1960 y 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020); fDi Markets (2020)

Siguiendo la misma tendencia se detecta un crecimiento de la literatura académica al respecto, alcanzando su máximo exponente a partir del 2010 como se aprecia en el gráfico 19, que presenta una comparativa donde se aprecia cómo el interés por parte de la literatura crece conforme crecen las aperturas de los IBCs mostrando cierto paralelismo entre la apertura y las publicaciones de documentos relativos a los IBCs en esas mismas fechas.

Gráfico 17. Número de publicaciones vs número de aperturas de IBCs entre 1960 y 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de C-BERT (2020); fDi Markets (2020)

3.2.2 Por tipo de documento

En este apartado se procede a la clasificación de los 208 documentos encontrados atendiendo a la tipología de documento. Tal y como se muestra en la tabla 10, 143 documentos son artículos publicados en revistas académicas que representan el 68,75% del total analizado, mientras los libros, páginas webs, capítulos de libros, informes, artículos en conferencias, tesis, y post en blogs, representan el 31,25%.

Tabla 10. Número de publicaciones por tipo de documento

Tipo de Publicación	Número de publicaciones	% Total
Artículos en revista especializada	143	68,75 %
Libros	21	10,10 %
Páginas web	12	5,77 %
Secciones de libro	12	5,77 %
Informes	9	4,33 %
Artículos en conferencia	5	2,40 %
Tesis	4	1,92 %
Post en Blog	2	0,96 %
Total	208	100 %

Fuente: Elaboración propia

3.2.3 Por título de revista académica

Al analizar los datos atendiendo a las revistas científicas, se detecta que a pesar de la amplia gama de publicaciones que abordan y analizan el fenómeno de los IBCs, de las 143 revistas científicas identificadas, dos de ellas, *International Higher Education*, en adelante IHE en su denominación abreviada, y *Journal of Studies in International Education*, en adelante, JSIE, lideran el ranking de revistas, a mucha diferencia del resto.

La tabla 11 enumera todas las revistas en las que se han identificado más de dos artículos dedicados a la materia objeto de investigación. La lista incluye algunas de las principales revistas académicas internacionales especializadas en educación superior, de la que se desprende que el 53,14% del total de estos artículos se concentran en un total de 14 revistas académicas, de las que, IHE, con 20 publicaciones, seguida de JSIE, con 18, son las que presentan un perfil más alto, tras publicar el trabajo de autores altamente reconocidos en el ámbito de la internacionalización de la educación superior a nivel mundial, y en particular en el ámbito de los IBCs.

El resto de las publicaciones analizadas corresponden a libros o secciones de libros académicos, revistas orientadas a los profesionales de la educación, o literatura gris como la publicada por el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras, OBHE, u organismos internacionales como UNCTAD, u OCDE.

Tabla 11. Número de publicaciones por revista científica (n=2)

Título de las revistas	Abreviatura	Indexada	Factor de impacto	Cuartil de la Categoría	Número de publicaciones	% del total
International Higher Education	IHE				20	13,99
Journal of Studies in International Education	JSIE	JCR	2.148	Q2	18	12,59
Higher Education Studies in Higher Education	HE	JCR	2.856	Q1	7	4,90
Journal of Higher Education Policy and Management	JHEPM	JCR	3.000	Q1	5	3,50
International Journal of Education Economics and Development	IJEED	JCR	0.939	Q4	4	2,80
New Directions for Higher Education	NEJHE	SJR	0.22	Q3	3	2,10
Quality in Higher Education	QHE	SJR	0.74	Q1	3	2,10
The Journal of Continuing Higher Education	JCHE	SJR	0.307	Q3	3	2,10
Higher Education Policy	HEP	JCR	0.939	Q2	2	1,40
Higher Education Quarterly	HEQ	SJR	0.939	Q1	2	1,40
International Journal of Educational Development	IJED	JCR	1.360	Q3	2	1,40
International Journal of Educational Management	IJEM	SJR	0.57	Q2	2	1,40
International Studies Review	ISR	JCR	2.232	Q1	2	1,40
Total					76	53,14

Fuente: Elaboración propia

3.2.4 Por autor.

Se procede, a continuación, a analizar la publicaciones centrando el interés en los autores y concretamente en aquellos que sobresalen por ser más prolíficos.

La tabla 12 muestra los autores más relevantes, destacando aquellos que poseen más de cinco publicaciones en el ámbito de los IBCs. Cada uno de ellos ha seguido una línea de investigación bastante uniforme a lo largo de los años, tal y como se analizará más adelante.

Tabla 12. Ranking de autores con mayor número de publicaciones

Autores	Número Publicaciones
Wilkins, Stephen	20
Lane, Jason E.	17
Huisman, Jerom	13
Kinser, Kevin	13
Knight, Jane	12
Healey, Nigel	8
Garrett, Richard	6
Ziguras, Christopher	5

Fuente: Elaboración propia

3.2.5 Por número de citas

Tomando en consideración todo el alcance de la búsqueda, la tabla 13 muestra el número de autores más citados, con un umbral de 100 citas por artículo.

Tabla 13. Ranking de autores más influyentes (=+100 citas)

Tipo de publicación	Año	Autor	Nombre de la publicación	Citas
Libro	2007	Marginson, S.; van der Wende, M.	OECD	837
Libro	2012	Wildavsky, B.		661
Artículo en revista académica	2001	Van Damme, D.	Higher Education	465
Libro	2006	McBurnie, G.; Ziguras, C.		410
Artículo en revista académica	2011	Knight, J.	Journal of Studies in International Education	386
Sección de Libro	2007	Knight, J.	International Handbook of Higher Education	365
Artículo en revista académica	2012	Wilkins, S.; Huisman, J.	Higher Education	314
Libro	2006	Knight, J.		310
Artículo en revista académica	2012	Wilkins, S.; Balakrishnan, M.S.; Huisman, J.	Journal of Studies in International Education	246
Artículo en revista académica	2013	Wilkins, S.; Balakrishnan, M.S.; Huisman, J.	International Journal of Educational Management	231
Página web	2009	Becker, R.	The Observatory on Borderless Higher Education	217
Artículo en revista académica	2006	Verbik, L.; Merkley, C.	International Higher Education	180
Artículo en revista académica	2015	Verbik, L.; Merkley, C.	International Higher Education	179
Artículo en revista académica	2015	Knight, J.	Journal of Studies in International Education	172
Artículo en revista académica	2011	Gopal, A.	International Journal of Teaching and Learning in Higher Education	171
Artículo en revista académica	2010	Wilkins, S.; Huisman, J.	Journal of Studies in International Education	167
Artículo en revista académica	2007	Rumbley, A.	London: The Observatory on Borderless Higher Education	166

Capítulo 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA RELACIONADA CON LOS IBC

Libro	2011	Welch, A.		164
Artículo en revista académica	2016	Kosmützky, A.; Putty, R.	Journal of Studies in International Education	161
Artículo en revista académica	2012	Shams, F.; Huisman, J.	Journal of Studies in International Education	160
Artículo en revista académica	2010	Wilkins, S.	Journal of Higher Education Policy and Management	157
Sección de Libro	2006	Knight, J.	HIGHER EDUCATION:	154
Artículo en revista académica	2006	Naidoo, V.	Journal of Research in International Education	153
Libro	2013	Knight, J.		144
Artículo en revista académica	2011	Miller-Idriss, C.; Hanauer, E.	Comparative Education	143
Artículo en revista académica	2012	Lawton, Wi.; Katsomitros, A.	The Observatory on Borderless Higher Education	141
Página web	2011	Wilkins, S.; Huisman, J.	Taylor & Francis	138
Artículo en revista académica	2016	Knight, J.	Journal of Studies in International Education	130
Artículo en revista académica	2013	Wei, H.	Higher Education	113
Artículo en revista académica	2006	Chapman, A.; Pyvis, D.	Teaching in Higher Education	112
Artículo en revista académica	2012	Wilkins, S.; Stephens Balakrishnan, M.; Huisman, J.	Journal of Higher Education Policy and Management	108
Artículo en revista académica	2013	Wilkins, S.; Huisman, J.	Journal of Studies in International Education	108
Artículo en revista académica	2011	Wilkins, S.	Australian Universities' Review	106
Artículo en revista académica	2009	Smith, L.	Higher Education Research and Development	100
Artículo en revista académica	2011	Dobos, K.	Education Review	100

Fuente: Elaboración propia

Este ranking pone de relieve que el grueso de la literatura más relevante está dominado por el conjunto de autores más prolíficos que son, además, los de mayor influencia en el ámbito de investigación de este trabajo, tal y como se desprende de la tabla 14.

Tabla 14. Número de citas por autor de relevancia

Autores más citados	Número total de citas
Knight, Jane	1661
Wilkins, Stephen	1575
Huisman, Jerom	1271
Ziguras, Christopher	410
Lane, Jason E.	172

Fuente: Elaboración propia

3.3. Estructura temática

Las diferentes publicaciones que abordan la temática objeto de este estudio lo hacen desde enfoques muy diversos.

Entre los trabajos analizados, destacan aquellos que, con un fundamento empírico se centran en analizar las particularidades que ofrecen este tipo de campus filiales de educación superior en determinados países, siendo Malasia, Australia y Reino Unido los países que mayor atención han recibido por parte de los académicos, seguidos de Emiratos Árabes Unidos y China, según se desprende de la tabla 15.

La elección de estos países viene motivada por la importancia que todos ellos han ido adquiriendo en los últimos años como países anfitriones de IBCs, según se ha podido analizar en el capítulo anterior.

El caso del Reino Unido resulta también de especial interés ya que ha pasado de ser un país netamente emisor de este tipo de desarrollos, a atraer la atención de instituciones de educación superior extranjeras para ubicar sus campus en territorio británico.

Tabla 15. Países vinculados con los IBCs objeto de análisis por parte de la literatura

País	Número de publicaciones que analizan la educación transfronteriza en esos países
Malasia	7
Australia	6
Reino Unido	6
Emiratos Árabes Unidos	5
China	5
Estados Unidos de América	4
Asia Pacifico	3
Qatar	2
India	2
Sudeste asiático	2
Singapur	2
Europa	2
Egipto	1
Total	47

Fuente: Elaboración propia

A continuación se define un marco de áreas temáticas interconectadas que sirve para clasificar los resultados de la revisión sistemática.

En la tabla 16 se muestran las nueve áreas que incluyen estos grupos temáticos y que serán objeto de análisis en los siguientes apartados.

Tabla 16. Principales áreas de investigación y número de publicaciones

Principales áreas de análisis	Número de publicaciones
Razones institucionales para establecer un IBC	15
Modelos de IBC	7
Aspectos vinculados al estudiante del IBC	17
Aspectos relacionados con el personal académico	19
Gestión de los IBCs	27
Hubs educativos	17
Sostenibilidad de los IBCs	9
El idioma inglés como “lingua franca”	6
Paralelismo con una filial o subsidiaria	17

Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Razones institucionales para establecer un IBC

3.3.1.1. Motivaciones desde el punto de vista de las instituciones promotoras de IBCs

Desde un punto de vista conceptual, autores como Jason Lane, de forma individual, así como en colaboración con otros analistas como Kevin Kinser, con quien fundó C-BERT para recabar datos e investigación académica imparcial sobre la importación y exportación de la educación superior, o con Richard Garrett, quien fuera el director del Observatorio de Educación Superior Transfronteriza –*OBHE, Observatory of Borderless Higher Education*- entre los años 2001 y 2005, aportan un extenso trabajo relacionado con el rol que juegan los gobiernos en los procesos de educación transnacional, las motivaciones institucionales que impulsan la inversión en IBCs, o aspectos relacionados con la gestión de estos campus.

La literatura presenta una amplia gama de razones detrás de la idea de establecer un campus internacional en el extranjero. Una de las principales motivaciones para las instituciones de educación superior es responder a la demanda de la globalización, al tiempo que compiten por ganar reputación y prestigio académico fortaleciendo así sus

estándares académicos para mantener su competitividad (Delgado-Márquez et al., 2013; Wit, 2020). El prestigio es claramente una de las mayores motivaciones para que las universidades establezcan un IBC, ya que desarrollan alianzas estratégicas que les ayudan a aumentar la visibilidad internacional (Sammartino, 1964).

Sin embargo, algunas voces críticas afirman que estos establecimientos pueden ser una nueva forma de colonialismo -colonialismo académico- (Croom, 2010; Nguyen et al., 2009) en tanto en cuanto la educación superior transnacional tradicionalmente ha fluido de los países más desarrollados a los países emergentes o en desarrollo (Naidoo, 2015), siendo los países anglosajones como Estados Unidos, Reino Unido y Australia los principales países exportadores (Zhang et al., 2014).

Reforzando estos argumentos, enfoques más mercantilistas sugieren que los beneficios y las políticas impulsadas por los requerimientos del mercado se han situado por delante de la política y la ideología, como factores desencadenantes de estos procesos. Este colonialismo educativo simplemente impone su modelo institucional y el plan de estudios (Altbach, 2007a). Sin embargo, estas posiciones han pasado por alto que un factor crítico de la demanda de educación transnacional es el deseo de los estudiantes de participar en experiencias educativas y sociales diferentes a las que pueden encontrar localmente (McBurnie y Ziguras, 2011).

Aunque la evidencia empírica sobre las motivaciones de las universidades y otras instituciones de educación superior para expandir sus actividades en el exterior con la apertura de este tipo de sucursales es escasa, la razón que mayoritariamente cita la literatura es la oportunidad financiera, la posibilidad de buscar nuevas fuentes de ingresos, así como aprovechar los incentivos económicos que ofrecen los gobiernos locales anfitriones, y la convicción de que tales compromisos internacionales mejorarán la calidad educativa de la institución (McBurnie y Ziguras, 2009; Naidoo, 2006; Verbik y Merkley, 2006; Wilkins, 2020a; Wilkins, S., 2012; Wilkins y Huisman, 2012). Otras posiciones defienden que las instituciones de educación superior con experiencia internacional ya no persiguen el beneficio económico como razón principal, sino que

buscan una ventaja reputacional de contribuir al desarrollo económico y social del país anfitrión (Fielden y Gillard, 2011).

Otras razones hacen referencia al reconocimiento global de marca, en tanto que universidades de reconocido prestigio se han dado cuenta que incrementar su presencia global a través del establecimiento de un IBC es una estrategia eficaz no solamente para ampliar su base de estudiantes sino también para el fortalecimiento de su marca a nivel mundial (Wilkins y Huisman, 2011).

Las instituciones de educación terciaria, además de perseguir ganar prestigio y reputación, aumentando su visibilidad internacional, pueden buscar también fortalecer su calidad educativa (Harding y Lammey, 2011a; McBurnie y Ziguras, 2006; Naidoo, 2015), así como nuevas oportunidades de investigación e intercambio para estudiantes y profesores (Garrett y Verbik, 2004).

La educación superior se ha convertido para muchos países en una potente herramienta para canalizar relaciones políticas, sociales y económicas con otros países. Este tipo de enfoque, vinculado al denominado *soft power* o poder blando se ha venido adoptando por determinados países interesados fundamentalmente en ampliar su ámbito de influencia o dominio en la región o sobre otros países (Wilkins, 2020b). En este sentido, y como alternativa al *soft power* o poder blando, en los últimos años ha surgido un nuevo marco que los analistas han denominado la “diplomacia del conocimiento”, asimilando los IBCs a “embajadas de conocimiento” (Lane, 2013, 2016; Lee, 2015).

La diplomacia del conocimiento puede implicar el uso de educación, investigación e innovación transnacionales para fortalecer las relaciones entre países, e incorpora valores de la diplomacia como “comprensión, compromiso mutuo y reciprocidad”, buscando el beneficio mutuo para todos los actores implicados (Knight, 2020).

En esta misma línea, Moisis (2018) conceptualiza las instituciones de educación superior como actores geopolíticos en la economía basada en el conocimiento. Así, autores como Lane y Pohl, (2020) y Wilkins (2020b) ponen el acento en el papel de los IBCs como impulsores de la economía del conocimiento, a través de incrementar la producción de investigación académica o el registro de patentes.

3.3.1.2 Motivaciones de carácter institucional desde el punto de vista de los países anfitriones

En cuanto a las motivaciones que esgrimen los gobiernos anfitriones que buscan atraer universidades extranjeras a sus respectivos países, destaca el beneficio que estos obtienen de conseguir una mayor participación de sus estudiantes en la educación superior por la mayor capacidad que ofrecen estos campus al sistema (Knight y Mcnamara, 2017; Mackie, 2019). Asimismo, el establecimiento de IBCs genera una disminución de la salida de divisas que supone el desplazamiento de ciudadanos que estudian en el extranjero, así como un incremento en la demanda y el gasto en la economía como resultado de la entrada de estudiantes extranjeros en el país.

La presencia de universidades extranjeras facilita el acceso de un mayor número de jóvenes a la educación superior (Wilkins, 2011), ayuda a mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes, y les facilita su inserción en el mercado laboral reduciendo así los niveles de desempleo juvenil.

Aquellos países que desarrollan políticas dirigidas a favorecer la presencia extranjera en sus respectivos sistemas de educación superior a través de la apertura de IBCs, lo hacen no solo por razones de *soft power* o poder blando, sino que buscan mejorar la competitividad de su economía, a través del desarrollo de una industria educativa, mejorar su imagen como país, y ganar prestigio y reconocimiento educativo a nivel internacional, en tanto que estas instituciones pueden contribuir a la innovación y al desarrollo de las economías del conocimiento (Lee, 2015, p 2; Wilkins, 2013)

A raíz de un análisis en profundidad de los denominados *hubs* educativos o áreas especiales de educación superior que determinados países emergentes han creado ex profeso para atraer los proyectos internacionales de IES a nivel mundial, Knight (2014a) clasifica en cinco las principales categorías de determinantes que motivan a los países anfitriones el impulsar el establecimiento de IBC en sus respectivos territorios, como respuesta también a los efectos de la globalización, y que resume la tabla 17.

Tabla 17. Determinantes de los IBCs para los países anfitriones

Determinantes	Ranking de importancia
Economicos	1
Diversificación de la economía	
Generación de ingresos	
Atracción de inversiones	
Educativos	2
Mejora del sistema de calidad de la educación superior	
Mejora del acceso a la educación superior	
Alineación de la educación superior a las necesidades de la industria para mejora de las capacidades	
Laborales	3
Atracción de talento extranjero	
Retención de talento	
Inserción de mano de obra en el mercado laboral	
Estatus	4
Reconocimiento regional/ mundial	
Mejora de la competitividad	
Influencia geopolítica	
Investigación	5
Producción de conocimiento	
Innovación aplicada	

Fuente: Adaptación de Knight (2014b) en (Knight, 2014a)

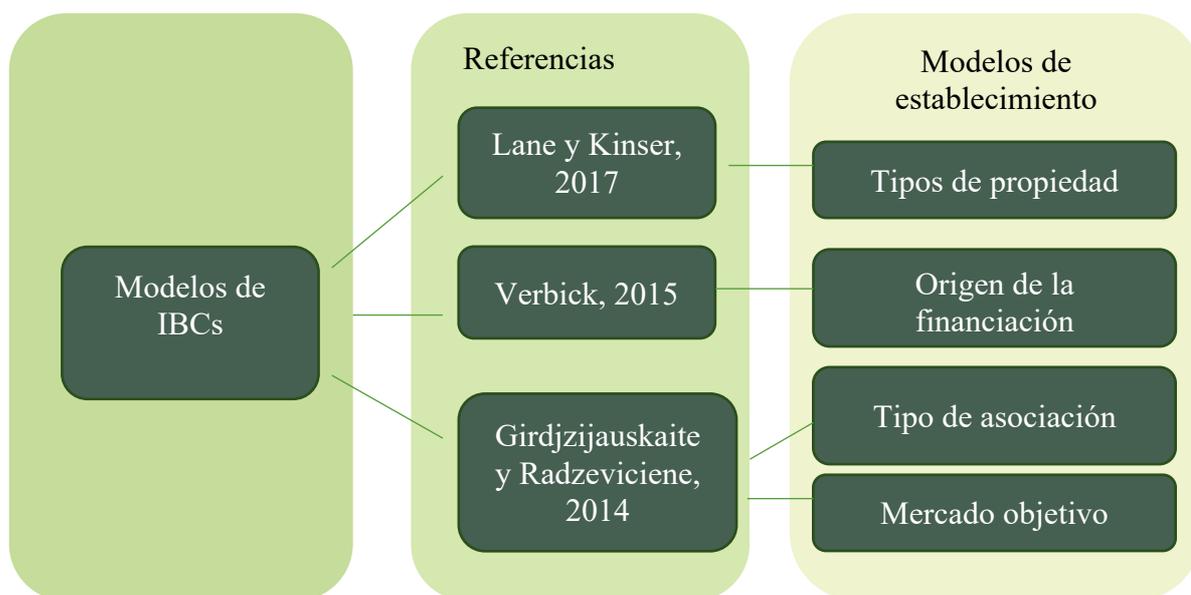
Para finalizar este apartado, la literatura plantea una reflexión respecto al alto riesgo que supone este tipo de establecimientos, sugiriendo que no todo son beneficios para las diferentes partes implicadas, sean instituciones promotoras o países anfitriones, teniendo en cuenta el alto nivel de fracaso y de cierres, cuyas consecuencias trascienden a la propia institución que lo lidera, puesto que no solo repercuten al ámbito estrictamente financiero,

sino también al reputacional; por un lado afecta muy negativamente a la institución que lo promueve, y por otro, reduce la confianza en el país anfitrión y en la educación transnacional en su conjunto (Marginson, 2006; Gribble y McBurnie, 2007).

3.3.2 Modelos de IBCs

Una vez que se ha tomado la decisión de abrir un IBC, las instituciones de educación superior pueden elegir entre diferentes modelos para establecer la “infraestructura física”, según quieran vincularlo con el tipo de propiedad (Lane y Kinser, 2017), con el tipo de asociación o colaboración que lleven a cabo en el país de destino, con el mercado objetivo al que se dirigen (Girdzijauskaite y Radzeviciene, 2014; Girdzijauskaite et al., 2019), o con el origen de su financiación (Verbik, 2015) tal y como recoge la figura 4.

Figura 4. Modelos de IBCs

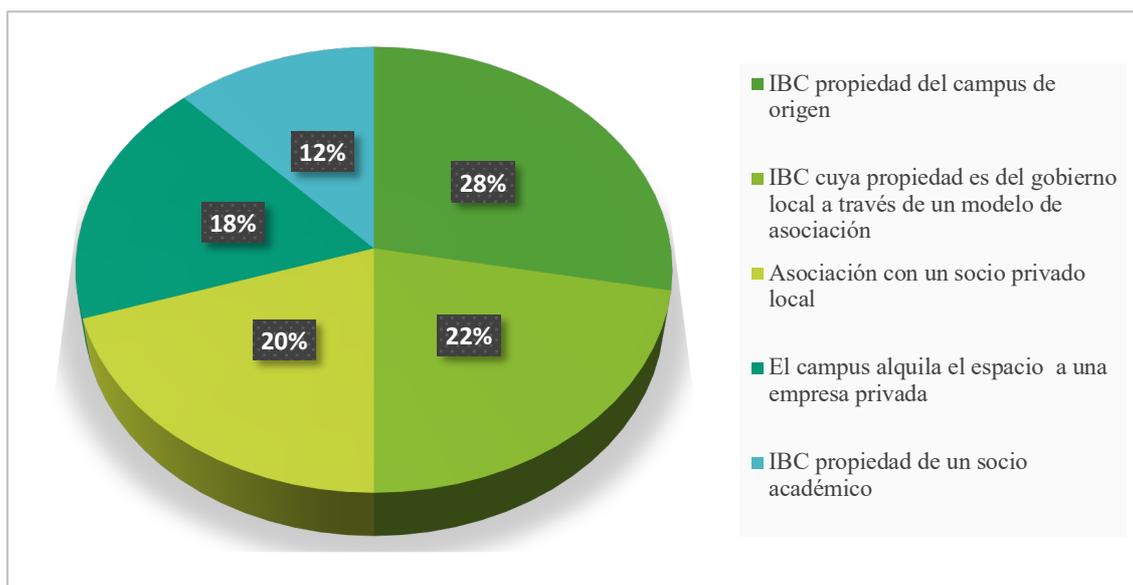


Fuente: Elaboración Propia

3.3.2.1 Modelos de IBCs en función del modelo de propiedad

En cuanto al análisis de los modelos de IBCs en función de los diferentes modelos de propiedad, una encuesta realizada por C-BERT a 50 IBC en el año 2013, revelaba cinco tipos de patrones de propiedad de estos campus satélite (Lane y Kinser, 2017).

Gráfico 18. Modelos de propiedad de IBCs



Fuente: Lane y Kinser (2017)

Según refleja el gráfico 20, en primer lugar, el tipo de IBC propiedad del campus de origen es el más común -el 28%- lo que puede resultar sorprendente al tratarse del modelo que conlleva un mayor riesgo asociado. El segundo lugar lo ocuparían aquellos IBCs cuya propiedad es del gobierno local a través de un modelo de asociación por el que el éste subsidia el coste del campus; este modelo en que los gobiernos proporcionan incentivos para atraer instituciones específicas para ayudar a fomentar el crecimiento económico local representa el 22% del total de IBCs. El tercer modelo, seguido por un 20%. de los casos, se basa en una asociación con un socio privado local, que suele ser una empresa de inversión o el promotor-constructor del campus, quien puede percibir una participación en los ingresos del IBC. El tipo de IBC en que el espacio del campus se alquila a una

empresa privada representa el 18%. Por último, el IBC propiedad de un socio académico supone un 12% del total (Lane y Kinser, 2017).

3.3.2.2 Modelos de IBCs en función de la fuente de financiación

La segunda propuesta, tal y como se desprende de la figura 4, es la que propone Verbik (2015), quien sugiere tres modelos diferentes de IBC dependiendo de la fuente de financiación. El primer modelo de IBC implica el 100% de la financiación por parte de la institución de origen, y es el menos habitual, porque las instituciones evitan asumir la totalidad de los riesgos asociados a este tipo de establecimientos, buscando enfoques más colaborativos, siendo cada vez más reticentes o incapaces de asumir la totalidad de los costos y riesgos asociados con el establecimiento de un campus. El segundo modelo, que es el más utilizado por las instituciones que desean establecer una presencia en el exterior, contempla financiación externa que puede provenir del gobierno anfitrión o de empresas privadas u otras organizaciones en el país anfitrión o de origen; se trata de un modelo que aunque tiene sus ventajas obliga a la institución a evaluar si el proyecto se ajusta a su misión general y sus objetivos institucionales, y si está dispuesta a cubrir los costes que no cubre la financiación del país anfitrión. En el tercer y último modelo, quien proporciona las instalaciones para el campus es una empresa o el gobierno local interesados en promover la presencia de instituciones extranjeras en su territorio, y es el tipo de operaciones que suele establecerse en los países más avanzados del Golfo.

La universidad que establece un campus filial se compara con una empresa comercial que ingresa a nuevos mercados (Shams y Huisman, 2012) en tanto que las diferentes vías que utiliza para entrar en los mercados extranjeros y establecer sus sucursales presentan claras analogías con las estrategias empresariales de inversión en mercados internacionales, en función del tipo de propiedad que se defina, y de si se comparte o no el riesgo y la inversión con otra empresa (Lane y Kinser, 2017; Verbik, 2015). Así se definiría el IBC como empresa subsidiaria, en su denominación inglesa *wholly owned subsidiary*, empresa conjunta o *joint venture*, o franquicia, tal y como desarrolla, más adelante, el apartado 3.3.9.

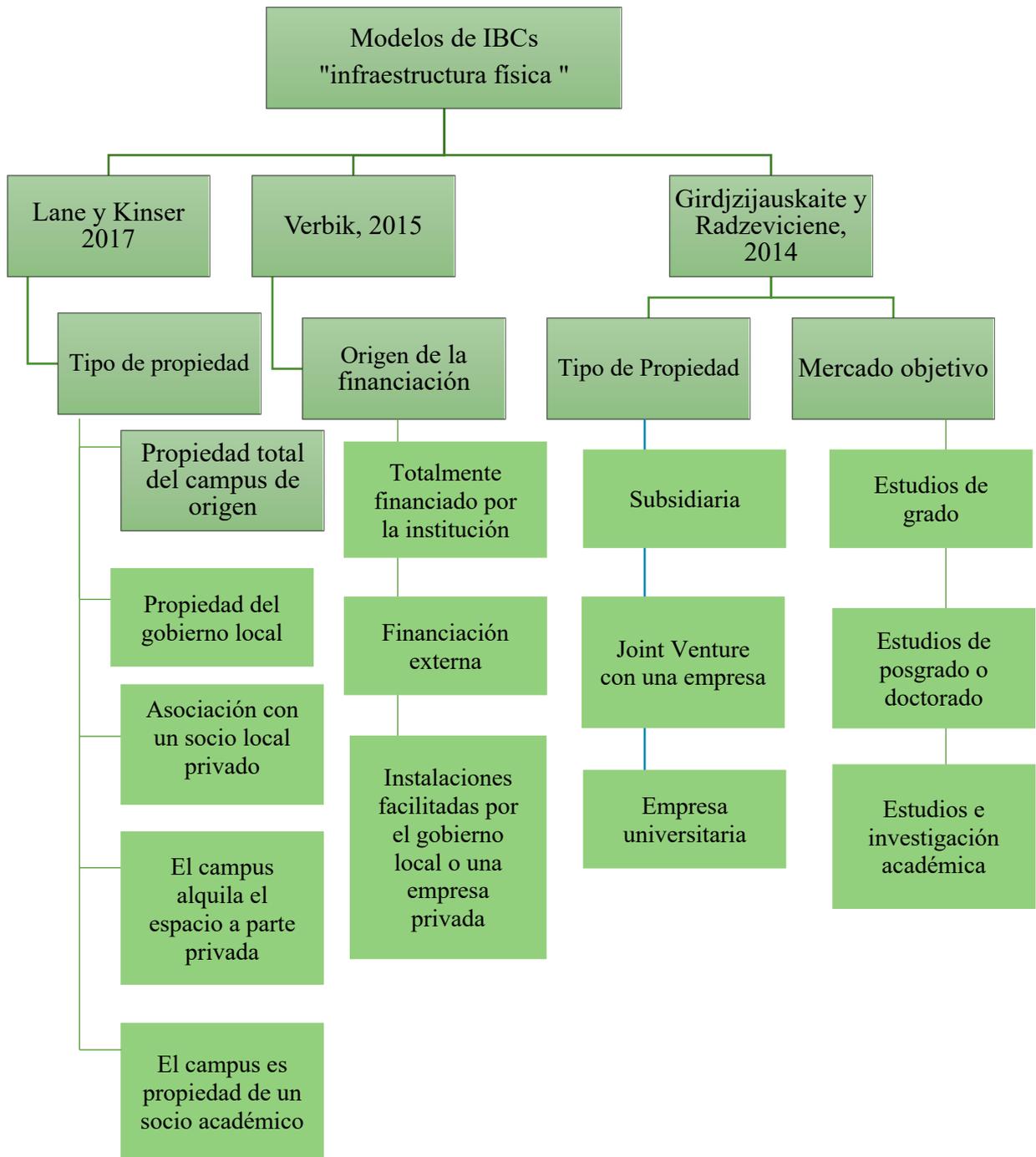
3.3.2.3 Modelos de IBCs en función del tipo de asociación y del mercado objetivo.

La última clasificación basada en la aplicación de la teoría empresarial la proporciona Girdzijauskaitė y Radzevičienė (2014), quienes propusieron dos modalidades de campus sucursal, dependiendo, por un lado, de la forma de asociación, y por otro, del mercado objetivo.

En primer lugar, en lo que respecta a la forma de asociación, los autores dividen los IBCs en tres grupos: (1) una subsidiaria con ciertas operaciones individualmente deslocalizadas a un país extranjero; (2) una empresa conjunta en la que tiene lugar una fusión bilateral o multilateral de instituciones de educación superior; y (3) una empresa universidad-empresa.

Con respecto al mercado al que se dirigen, los IBCs pueden constituirse en campus educativos, que tienen a los estudiantes de pregrado como único objetivo; en campus de investigación dirigidos a estudiantes de posgrado y doctorado; o en campus que combinan la educación y la investigación, cuya atención se dirige a los tres tipos de estudiantes, grado, posgrado y doctorado.

Figura 5. Modelos de implantación física de IBCs



Fuente: (Girdzijauskaite y Radzeviciene, 2014)

3.3.3. Aspectos relacionados con los estudiantes

La internacionalización de la educación superior se ha vuelto muy competitiva y las expectativas de las partes interesadas, como estudiantes, padres, empleadores y gobiernos, son cada vez mayores (Ahmad y Buchanan, 2016). Las instituciones de educación superior que no aprecian la importancia de comprender a los estudiantes buscando satisfacer sus necesidades, pueden tener que enfrentarse a un posible cierre, lo que generará enormes pérdidas financieras y graves consecuencias relacionadas con la reputación de la institución (Becker, 2009).

Las razones por las que los estudiantes deciden estudiar en un determinado IBC, teniendo en cuenta que estos, normalmente, se establecen en países menos desarrollados que aquellos en los que se sitúa la universidad matriz, han recibido cierta atención en los últimos tiempos (Ahmad y Buchanan, 2016; Hoyt y Howell, 2012; Wilkins y Huisman, 2011; Wilkins y Balakrishnan, 2012, 2013; Wilkins et al., 2012). En particular, la satisfacción de los estudiantes en campus internacionales de los Emiratos Árabes Unidos ha sido analizada por Wilkins et al., (2012) y por Wilkins y Balakrishnan (2013) mientras que Ahmad (2015) y Ahmad & Buchanan (2016) lo han hecho en el caso de los IBC establecidos en Malasia. Las conclusiones de estas investigaciones sugieren que los determinantes que motivan a estudiar en IBCs son complejos, pudiendo diferenciar factores de carácter académico de los que no son estrictamente educativos.

Entre los factores de carácter académico que pueden determinar la elección de institución educativa del estudiante, destacan la reputación de la calidad de la institución, el reconocimiento internacional de sus calificaciones educativas así como los vínculos o alianzas con instituciones en el país de origen del estudiante (Mazzarol et al., 2003). Se valora asimismo la calidad del programa docente, la calidad de los profesores, así como el entorno de aprendizaje, un uso efectivo de la tecnología, así como contar con apoyo en el asesoramiento académico, y encontrar una vida social acorde a las expectativas (Ahmad, 2015; Ahmad y Buchanan, 2017). Algunas otras motivaciones están relacionadas con la ubicación del campus, los requisitos de ingreso y unas tasas de matrícula más económicas (Wilkins, 2010; Wilkins y Huisman, 2015). Por último, es un

hecho que el coste de estudiar en un IBC es inferior al coste de estudiar en una universidad en el extranjero.

La imagen que de una universidad tienen los estudiantes influye enormemente en su elección (Wilkins y Huisman, 2015). Así, aunque se supone que la universidad de un país desarrollado generalmente tiene una mayor reputación en comparación con las universidades en países en desarrollo, no está claro que cuando las universidades se embarcan en procesos de internacionalización, sus campus filiales en un tercer país generen la misma percepción en términos de reputación de marca (Chee et al., 2016; Healey, 2015). La imagen de marca de la institución en el país de origen pesa en la elección del estudiante, que luego ha de enfrentarse a una realidad diferente con campus más pequeños y recursos mucho más limitados (Healey, 2015).

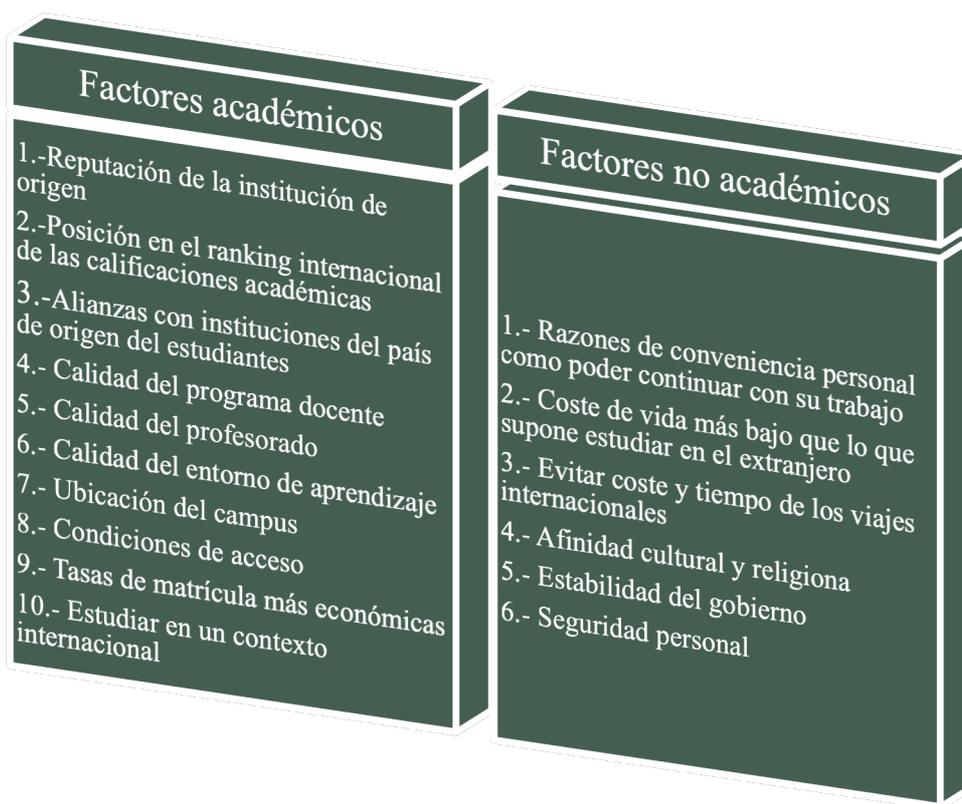
Por último, los IBCs tienden a atraer a estudiantes que ven cómo los efectos de la globalización impactan directamente no solo en la economía de su país sino también en sus perspectivas de carrera profesional y en su vida futura, en un mundo en constante cambio. El proceso de formación en un contexto más internacional es altamente valorado por aquellos que participan en este tipo de procesos (Lee, 2015).

Entre los factores no académicos, destacan, por un lado, razones de conveniencia como continuar en el trabajo actual, evitar el tiempo y el costo de los viajes internacionales, así como poder seguir viviendo con la familia, y por otro, razones específicamente ligadas al país anfitrión, como el coste de la vida comparativamente más bajo, la seguridad personal, afinidad cultural y religiosa, la estabilidad del gobierno, así como la lucha contra la discriminación (Ahmad y Buchanan, 2016; Healey, 2015; Hoyt y Howell, 2012; Mazzarol et al., 2003; Wilkins y Balakrishnan, 2013; Wilkins et al., 2012; Wilkins y Huisman, 2015).

Para concluir este apartado, es interesante destacar el análisis de (Garrett, 2002) quien sugiere que los IBCs son la contraparte del desarrollo del aprendizaje en línea en la educación superior, en tanto en cuanto se dirigen a estudiantes de pregrado a los que

ofrece una experiencia convencional y presencial basada en un campus físico, mientras que, por el contrario, los programas en línea se dirigen fundamentalmente a posgraduados a los que ofrecen otro tipo de experiencia por su capacidad de estudiar de forma independiente, la necesidad de una mayor flexibilidad, sus habilidades técnicas y capacidad de pago.

Figura 6. Factores que determinan la elección de estudiar en un IBC



Fuente: Elaboración propia

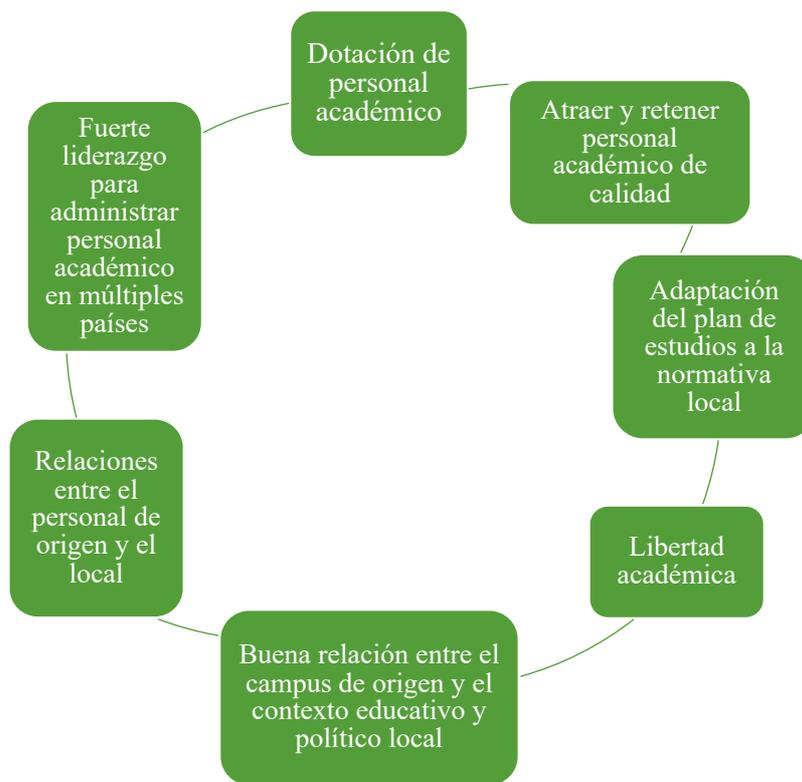
3.3 4. Aspectos relacionados con el personal académico

La literatura sobre los IBCs analiza, desde diferentes ámbitos, los problemas que plantea la dotación de personal académico a lo largo del desarrollo de estos entornos. Después de revisar la mayoría de los artículos publicados, se concluye que la dotación de personal es uno de los principales desafíos estratégico al que se enfrentan los IBCs (Edwards et al., 2014; Hughes, 2011; Salt y. Wood, 2014; Shams y Huisman, 2012, 2016).

En este sentido, el éxito de un campus satélite, que exige enseñar los programas de la institución de origen manteniendo unos estándares similares de calidad, depende, en primer lugar, de atraer y retener personal académico cualificado, con la experiencia académica adecuada y las habilidades necesarias para adaptarse a contextos internacionales diferentes (Macdonald, 2006; Fielden y Gillard, 2011), estas competencias interculturales (Gopal, 2011) son esenciales para poder trabajar en contextos transnacionales, ya que, el hecho de estar al tanto de los problemas específicos del país y comprender la cultura y las tradiciones locales mejora la experiencia docente transnacional (McBurnie y Ziguras, 2009; Wallace y Dunn, 2013; Ziguras, 2008).

La figura 7 recoge de forma resumida esta problemática, a la que hay que añadir otros factores como son la adecuada adaptación del plan de estudios a los reglamentos y normativa local (Shams y Huisman, 2012, 2016), así como la existencia de una buena relación entre el campus de origen y el contexto educativo y político local, y entre el personal académico de ambos países (Crosling, 2011; Edwards et al., 2014; Hughes, 2011; Smith, 2009). Por último, hay que mencionar la falta de compromiso de los profesores de la institución de origen para enseñar en los países de destino de los respectivos campus, y su renuncia a mudarse (Altbach, 2010; Salt y Wood, 2014).

Figura 7. Principales problemas relacionados con el personal académico



Fuente: Elaboración propia

La adaptación del currículo a las normas y regulaciones locales ha sido analizada por Shams y Huisman (2012), quienes establecen la dicotomía estratégica de la integración global (I) versus la capacidad de respuesta local (R). Estos autores sugirieron que, por razones estratégicas, los IBCs tienden a mantener vínculos estrechos con sus universidades de origen en términos de identidad, plan de estudios y procedimientos, pero buscan contratar profesorado del país para reducir los costes operativos y legitimar su presencia a nivel local (He y Wilkins, 2018). Esto crea una tensión potencial entre el personal expatriado en comisión de servicio y la dirección con el personal académico contratado localmente, que generalmente tiene términos y condiciones inferiores.

También es importante tener en cuenta la relación con el campus de origen y el contexto educativo y político local por la influencia que tienen en el personal académico. Es extremadamente importante fomentar las relaciones entre los dos campus, ya que la comunicación (o la falta de ella) ha sido uno de los factores clave en el desarrollo histórico de la relación entre los dos campus. La universidad de origen debe ser sensible a lo que sucede en el terreno y escuchar las demandas e inquietudes del personal docente local (Smith, 2009; Hughes, 2011).

La necesidad de aumentar la libertad académica del profesorado a lo largo del tiempo es otro de los desafíos en tanto que la madurez del IBC se refleja en el incremento de la libertad académica que la institución matriz otorga al personal académico (Crosling, 2011).

Uno de los aspectos claves para el éxito y supervivencia de un IBC es la necesidad de un fuerte liderazgo para administrar personal en diferentes ubicaciones geográficas, y que pueda superar la dificultad de contratar personal académico cualificado a nivel internacional en condiciones locales de empleo, lo que no siempre es posible, obligando a la IES a contratar profesores locales que no representan a la institución de origen por la diferencia cultural existente (Hughes, 2011).

La literatura sobre este alcance describe ciertas características que son comunes a las organizaciones multinacionales en tanto que las universidades pueden necesitar determinadas competencias de personal similares a las empresas multinacionales (Edwards et al., 2014; Fielden y Gillard, 2011; Salt y Wood, 2014). Sin embargo, se detectan diferencias sustanciales por la dinámica operacional de ambas organizaciones. Por ejemplo, en las empresas multinacionales, las estrategias de dotación de personal son parte integral de la internacionalización corporativa, en tanto que el modelo de "recursos humanos" está diseñado para responder a las circunstancias cambiantes a nivel internacional, con personal cualificado que es considerado como parte de la fuerza laboral global de la compañía. Sin embargo, la universidad en el país de origen parte de la reticencia del personal de la institución matriz a mudarse al extranjero, lo que hace que

dependan de la contratación a nivel internacional o local para dotar a los IBCs. La experiencia corporativa sugiere que estas prácticas no son compatibles con los objetivos a largo plazo de la expansión en el extranjero, que requieren de estrategias de personal más integradas, similares a las que adoptan las multinacionales (Fielden y Gillard, 2011; Salt y Wood, 2014).

3.3.5. Aspectos relacionados con la gestión.

Autor destacado en el análisis de esta temática es Stephen Wilkins, quien, en la última década ha desarrollado una ardua labor de investigación relacionada con muy distintos y variados aspectos de la educación transnacional y más concretamente de los IBCs. Wilkins canaliza su trabajo a través de análisis del caso de experiencias concretas de campus en los Emiratos Árabes Unidos, analizando, por ejemplo, los retos que afrontan estos campus a nivel de gestión estratégica como por ejemplo, la necesidad de garantizar, por un lado, la calidad de los programas que ofrecen, y por otro, la ética en los procesos de transnacionalidad de la educación superior. Wilkins ofrece además diferentes análisis desde el punto de vista de los diferentes actores implicados como son los estudiantes y el personal académico. Una parte importante de este trabajo lo lleva a cabo en colaboración con Jerom Huisman, con quien también aborda el desafío reputacional al que se enfrentan los IBCs en relación con la imagen de la universidad que aborda estos procesos.

Dado que el objetivo último de la mayoría de IBCs es la generación de ingresos, la literatura existente al respecto se ha centrado en analizar sus estrategias comerciales. Es por ello que debemos ir a la literatura empresarial que proporciona información para clarificar las tensiones resultantes de la participación de las instituciones de educación superior en la educación transnacional, así como sobre los diferentes enfoques que relacionan la gestión de los IBCs con la gestión estratégica y la literatura relativa al comercio internacional (Edwards et al., 2014), y que se recogen en la tabla 18.

Tabla 18. Principales aspectos relacionados con la gestión estratégica de los IBCs en la literatura académica

Principales Aspectos	Referencias bibliográficas
Liderazgo estratégico	Conover, 2009; Schuman, 2009; Hughes, 2011; Lane, 2011; Lane y Kinser, 2011; Healey, 2016; Neri y Wilkins, 2019.
Riesgo corporativo	McBurnie y Pollock, 2000; Lim y Saner, 2011; Healey, 2015; Beecher y Streitwieser, 2017.
Estrategias institucionales	Middlehurst y Woodfield, 2007; Phillips, Tracey, y Karra, 2009; Shams y Huisman, 2012, 2014; Wilkins, 2016, Wilkins, 2017; Johnson, 2017.
Aseguramiento de la calidad	OECD, 2005; Stella, 2006; Woodhouse, 2006; Wilkins, 2010; 1/9/21 13:12:00Kinser y Lane, 2016; Datta y Vardhan, 2017; Hou et al., 2018.
Marketing y branding	Lipka, 2012; Karram, 2014; Wilkins & Huisman, 2014, 2015; Lewis, 2016; Ellison, 2017.
Cultura organizativa	Bartell, 2003; Tierney y Lanford, 2015; Golkowska, 2016.
Estrategias de entrada en los mercados	Harding y Lammey, 2011; Nan Jiang y Victoria Carpenter, 2011; Girdzijauskaite y Radzeviciene, 2014 Lindsay y Antoniou, 2016; Girdzijauskaitė et al., 2019; Tayar y Jack, 2013.
Retos inter-culturales	Marginson y van der Wende, 2007; Olcott, D., 2009 Smith, 2009; Eldridge y Cranston, 2009; Gopal, 2011; Lane, 2013; Vora, 2014; Knight, 2015; Lane, 2015; Lee, 2015; Sia, 2015; Lanford y Tierney, 2016
<i>Stakeholders</i>	Wilkins, 2011; Healey, 2015; Healey, 2016; Lourenço et al., 2020.

Fuente: Elaboración propia

La literatura constata que el establecimiento de un IBC en el extranjero tiene un efecto positivo en la competitividad de una institución de educación superior (Girdzijauskaitė et al., 2019). Este efecto positivo conlleva implícito, sin embargo, una enorme complejidad en lo que respecta a la gestión de un IBC, al tener que adaptar las operaciones comerciales de la institución a los distintos condicionantes culturales, legales y sociales de los países donde opera, muy distintos, habitualmente, de los del campus de origen. Asimismo, exige

comprender y equilibrar los conflictos de intereses que surgen cuando se opera en un entorno multicultural para adaptarlos a las necesidades locales (Altbach, 2015a; Harding y Lammey, 2011; Healey, 2015; Healey, 2016; Owens y Lane, 2014; Shams y Huisman, 2016; Tierney y Lanford, 2015). Esta capacidad de adaptación es necesaria al tiempo que los gestores del IBC deben tratar de conseguir la máxima libertad académica posible, por un lado, y una mejora de condiciones sociales, políticas y legales en los distintos países en los que operan, por otro (Wilkins, 2017).

Si bien la figura del IBC ha crecido en términos de número y destinos, su expansión no ha sido tan rápida como otras vías de internacionalización de la educación superior, como puedan ser los acuerdos de franquicia o hermanamientos. Ello se debe al alto riesgo que implica el establecimiento de un campus filial en el extranjero en lo que respecta a las importantes inversiones que la institución tiene que hacer en terrenos, infraestructuras y equipos, además de requerir marcos normativos claros que proporcionen suficiente estabilidad para alentar al proveedor a invertir capital para operaciones de largo plazo (Healey, 2015; Lim y Saner, 2011; McBurnie y Pollock, 2000). De hecho, de un total de 19.400 instituciones de educación superior a nivel mundial (IAU, 2020), el establecimiento de campus filiales internacionales no es significativo en términos cuantitativos, ya que al tratarse del modelo más arriesgado, supone un aspecto reducido de la actividad internacional y transnacional de estas instituciones (Wilkins y Huisman, 2012).

Para mejorar la competitividad de los IBCs la literatura propone diferentes estrategias (Luqmani y Quraeshi, 2011; Wilkins, 2016). El riesgo que implica este tipo de inversiones exige a la institución evaluar claramente sus necesidades, sus capacidades y recursos y recabar información de mercado antes de tomar determinadas decisiones, con el objetivo de minimizar las posibilidades de fracaso (Girdzijauskaite y Radzeviciene, 2014). La literatura recoge aquellas causas que pueden motivar este tipo de fallidos como son, por un lado, una inadecuada planificación inicial de recursos; por otro, un desconocimiento del mercado de destino que provoque la falta de adaptación de los cursos a la demanda local y una errónea previsión de la demanda de los programas educativos ofrecidos; un

incremento sobrevenido del tipo de cambio de la divisa o de los tipos de interés bancarios; o, por último, la elección de un socio con motivaciones no alineadas con las de la institución matriz (McBurnie y Pollock, 2000; Beecher y Streitwieser, 2017).

Otro aspecto que puede ser determinante para el éxito de este tipo de filiales es el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen (Shams y Huisman, 2012; Edwards et al., 2014).

Con el objetivo de minimizar todos estos riesgos, Girdzijauskaitė y Radzevičienė (2014) adaptan la matriz proporcionada por Phillips et al. (2009), utilizando el concepto de distancia institucional para proponer cuatro posibles estrategias de entrada de los IBCs en un nuevo mercado, tal y como refleja la figura 8.

Figura 8. Estrategias de introducción de las instituciones de educación superior en mercados internacionales

		INCERTIDUMBRE INSTITUCIONAL EN EL PAÍS RECEPTOR	
		Baja	Alta
Diferencia institucional en el país anfitrión	Alta	Adaptarse Riesgo Moderado, complejidad, esfuerzo Establecer un IBC, pero adaptar las estructuras y los procesos al contexto institucional del país anfitrión	Evitar Alto riesgo, complejidad, esfuerzo No establecer el campus en el país anfitrión al ser el riesgo demasiado elevado
	Baja	Transferir Riesgo bajo, complejidad, esfuerzo Establecer un IBC, pero utilizando las mismas estructuras y procesos que en el país de origen	Proteger Riesgo moderado, complejidad, esfuerzo Establecer un IBC pero en <i>joint venture</i> v con un socio local, u obtener financiación y aseguramiento del gobierno del país anfitrión

Fuente: Adaptación de la matriz de Phillips et al. (2009) en “Transnational strategies for a university based on institutional difference and institutional uncertainty” por Girdzijauskaitė y Radzevičienė (2014).

Por todos los motivos anteriormente expuestos, se puede concluir que las instituciones de educación superior necesitan desarrollar una estrategia de largo plazo cuando plantean invertir en un IBC y evitar así el impacto que podría tener cualquier fallo en este tipo de inversiones, impacto que no solo será financiero sino, mucho más importante, de carácter reputacional (Altbach, 2010; Lien y Wang, 2010; Shams y Huisman, 2012; Wilkins et al., 2012; Wit, 2020).

El éxito de un campus internacional, al igual que ocurre con los procesos de expansión internacional de las empresas, va ligado al diseño de una estrategia de marca internacional. En estos procesos, el marketing juega un papel crucial no solo por los esfuerzos de promoción, sino por la utilización de estrategias de inteligencia de mercado en la etapa inicial, que permitirán posicionar el campus de una manera efectiva dentro de su entorno local o regional, y facilitarán información que les permita poder adaptar su portafolio de programas a la verdadera demanda existente (Lewis, 2016).

La localización del currículum y del personal figura como otro desafío que los IBCs deben enfrentar. Shams y Huisman (2012) recurren a la literatura sobre gestión estratégica y negocios internacionales para referirse a la dicotomía estratégica de integración global versus la capacidad de respuesta a nivel local. Una de las estrategias sugeridas por Bhanji (2008) para lograr una mayor legitimidad en el país anfitrión es llevar a cabo algunas actividades de responsabilidad social corporativa, para fomentar la confianza, lo que conduciría a un mayor grado de desarrollo y capacidad social. En lo que respecta a las diferencias culturales, la literatura no solo revela aspectos negativos al referirse al imperialismo cultural, sino que muestra también los aspectos positivos de contribución a la diversidad cultural (Kinser y Lane, 2015; Lanford y Tierney, 2016; Lee, 2015; Healey, 2017, p. 2).

3.3.6. Sostenibilidad de los IBCs

La sostenibilidad de los IBCs se basa en su capacidad para adaptar diferentes entornos sociales, culturales y educativos al país anfitrión respectivo en cuanto a número de matriculaciones, fuentes de ingresos, calidad del plan de estudios, libertad académica, disponibilidad de docentes, adaptación a las condiciones locales, así como a su capacidad de crear asociaciones con el sector privado local para ayudar a su mantenimiento y reducir su dependencia de las contribuciones financieras del gobierno (Altbach, 2010; Bhuian, 2016; Borgos, 2016; Crombie-Borgos, 2013; Edwards et al., 2014; Franklin y Alzouebi, 2014; Knight, 2014a; Wilkins et al., 2012).

Asegurar la calidad de los programas que ofrece la educación superior transfronteriza es un serio desafío (Datta y Vardhan, 2017; Dobos, 2011; Hou et al., 2018; Kinser y Lane, 2016; Stella, 2006; Woodhouse, 2006). Organizaciones internacionales como UNESCO y OECD (2005) realizan un esfuerzo conjunto para desarrollar directrices en esta línea, lo que propicia una conciencia creciente entre las agencias de garantía de calidad de que deben trabajar conjuntamente para abordar esta problemática (Stella, 2006).

La literatura ofrece ejemplos de estudios comparativos entre los principales países importadores en los que se observa cómo países como Emiratos Árabes estableció en su día un sistema propio de garantía de calidad para asegurarse de que los campus filiales eran comparables en calidad a los campus de origen (Kinser y Lane, 2016). Otros sistemas educativos reconocen las decisiones de aseguramiento de la calidad de agencias extranjeras como equivalentes a las suyas, haciéndola depender, en ciertos casos, de la acreditación del país de origen o de la acreditación internacional.

También se encuentran ejemplos de países que se alinean con un sistema de regulación liberal con una garantía de calidad mínima, mientras que otros apuestan por una regulación liberal y restrictiva, respectivamente, pero con un proceso integral de garantía de calidad (Hou et al., 2018).

Recientemente, cuestiones éticas como la falta de libertad académica y libertades civiles en el país anfitrión han sido objeto de análisis concluyendo que ignorar este tipo de aspectos por parte de una institución puede dificultar su legitimidad y generar pérdidas financieras así como riesgo reputacional (Lanford, 2020; Wilkins, 2017).

3.3.7. El idioma inglés como *lingua franca*

Una consecuencia clara de la globalización de la economía y la sociedad en general es la necesidad de generar habilidades de fluidez en inglés para poder ser competitivos en el mercado laboral. Por esta razón la literatura concerniente a los IBC también centra su estudio en este aspecto.

La asunción general es que el idioma de los programas transnacionales de educación superior debe ser el inglés para obtener el reconocimiento de programas "internacionales" (Altbach, 2007b; Wilkins y Urbanovic, 2014). El inglés como *lingua franca* en la ciencia y en la educación superior genera una clara ventaja, sin duda, para países como los Estados Unidos, el Reino Unido o Australia, pero también para otros países de habla no inglesa que están estableciendo sucursales en el extranjero con programas cursados en inglés (Wilkins, 2012).

El inglés en la enseñanza suele utilizarse de forma complementaria al idioma local. Pocos países dominan los sistemas científicos mundiales y las nuevas tecnologías son propiedad, fundamentalmente, de corporaciones multinacionales o instituciones académicas de los principales países desarrollados. En este sentido, el dominio del inglés genera ventajas competitivas claras para los países que utilizan este idioma como medio de enseñanza e investigación, en tanto que conlleva una dependencia clara de las principales superpotencias académicas por parte de las naciones en desarrollo o emergentes (Altbach, 2015b).

El crecimiento de la industria de educación superior en países de Oriente Medio, Asia o América Latina ha impulsado el incremento en la demanda de provisión de educación superior transnacional en sus propios idiomas regionales -árabe, español, etc.- (McBurnie y Ziguras, 2009). En esta línea, se prevé que en un plazo de diez a veinte años, idiomas como el español y el chino podrían convertirse en idiomas alternativos al inglés, comúnmente utilizados en el sector de la educación superior transnacional (Wilkins, 2012; Wilkins y Urbanovic, 2014) lo que confirmaría una tendencia que los académicos definen como la “globalización de las lenguas” (Garrido, 2010).

3.3.8. Las zonas específicas de educación superior o *hubs* educativos

Se trata de una de las áreas de especialización de Jane Knight, quien en los últimos años ha ofrecido un análisis pormenorizado del desarrollo que han tenido en los últimos años, y en determinados países, lo que se ha venido a denominar *hubs* o áreas específicas de educación superior cuyas características se definen en este capítulo. Knight además, es una de las investigadoras pioneras, junto con Hans deWit, en analizar los procesos de internacionalización de la educación superior, desde un punto de vista conceptual, a través de un marco donde engloba la evolución de las diferentes definiciones, modelos, retos y tendencias de la educación superior transnacional, en los últimos 20 años.

Los llamados *hubs* educativos o áreas específicamente dedicadas a la educación, constituyen lo que Knight (2011) denomina “la tercera ola” o “tercera generación” al tratarse de iniciativas de educación transfronterizas más recientes, a las que esta misma autora define como “un esfuerzo planificado por un país, zona o ciudad para reunir una masa crítica de actores locales o internacionales que contribuya al desarrollo del sector de la educación superior, a ampliar la reserva de talento en el país y en definitiva a impulsar la economía del conocimiento” (Knight, 2011).

Los países que han desarrollado una estrategia seria dirigida a constituirse como *hubs* educativos son, Hong Kong, Singapur, Malasia, Emiratos Árabes Unidos, Qatar y Botswana (Knight, 2011). Otros como Bahrein, Mauricio, Corea del Sur o Sri Lanka (Knight, 2018), Armenia o Uzbekistán (Wilkins, 2020a), todavía se encuentran en etapas muy incipientes e incluso estancados. En general, se trata de países de tamaño y población relativamente pequeños que actualmente están en el proceso de orientar sus economías hacia los sectores de conocimiento y servicios, y que persiguen posicionarse estratégicamente en la región como *hubs* o centros de producción del conocimiento (Knight y Morshidi, 2011; Singh, 2014). De hecho, coincide que alguno de estos países, como Emiratos Árabes Unidos, Malasia, Singapur o Qatar, a través de estos *hubs*, se han convertido en los principales importadores mundiales de IBCs.

Otros países están desarrollando medidas legislativas para facilitar la implantación de estos centros. Un ejemplo en este sentido es la India que está elaborando una legislación que facilite el establecimiento de IBCs por lo que cuando dicha normativa se apruebe, India, que actualmente registra tan solo 2 IBCs, según refleja la tabla 6 del capítulo anterior, podría convertirse en uno de los países que lidere el ranking de países anfitriones (Wilkins, 2020a). Estos países ofrecen condiciones especiales o incentivos como subsidios, terrenos, o exenciones de impuestos, para atraer campus filiales de instituciones extranjeras (Ahmad y Buchanan, 2016; Fox y Shamisi, 2014; Knight, 2011, 2013a, 2014a; Knight y Lee, 2014; Knight y Morshidi, 2011; Kosmützky, 2014; Lawton y Katsomitros, 2012; Lee, 2014, 2015; Wilkins, 2010; Wilkins y Huisman, 2015).

Estos *hubs* educativos pueden localizarse en una zona específica del país, en una ciudad, o una zona económica en concreto, y combinan la presencia de IBCs con universidades locales, así como de otro tipo de instituciones educativas de formación profesional o tecnológica, con el propósito de ser un verdadero enclave educativo a nivel regional (Knight, 2014a; Knight y Morshidi, 2011). Esta “tercera generación” de educación transfronteriza se caracteriza por un énfasis en la producción de conocimiento e innovación, así como la idea de la participación estratégica que enfatiza y dimensiona un sentido deliberado de interacción o relación entre todos los actores (Knight; 2018).

Entre las razones que esgrime la literatura por las que estos países se han posicionado como *hubs* educativos están la necesidad de diversificar la economía hacia una economía del conocimiento y sector servicios, posibilitando la atracción de la IED y la generación de ingresos; la necesidad de mejorar el acceso a la educación de los estudiantes locales, alineando la oferta educativa con las necesidades de la industria, y mejorando así la calidad de la educación superior en el país anfitrión; la posibilidad de capacitar mano de obra cualificada para el conocimiento y la innovación, con el objetivo de evitar la "fuga de cerebros" al retener el talento local y extranjero en el país, y de esa forma incrementar la competitividad económica y su influencia geopolítica a través del reconocimiento regional o mundial; y por último evitar la salida de divisas de estos países que normalmente son países en desarrollo para los estudiantes locales que estudian en el extranjero (Knight, 2014a; Singh, 2014; Tilak, 2008).

Voces contrarias se alzan en contra de este tipo de infraestructuras educativas, alegando que la feroz competencia que se genera por atraer IBCs puede ser negativa para las instituciones locales, ya que se puede llegar a priorizar la financiación a las universidades extranjeras, frente a una menor inversión en el sistema local de educación superior por parte de los diferentes gobiernos (Varghese, 2015; Wilkins y Huisman, 2015). Esta misma competencia fomenta además una mercantilización agresiva de la educación superior que genera un retroceso en la búsqueda de la calidad de los programas (Hyleen y Michael, 2018).

Knight (2011) sugiere tres tipos de *hubs* educativos en función del foco y los fundamentos que impulsan su desarrollo, distinguiendo entre el *Student Hub* cuya actividad clave es educar y capacitar a estudiantes locales, expatriados e internacionales, el *Talent Hub* dirigido a desarrollar mano de obra cualificada con el objetivo de retener dicho talento en el país de acogida, y el *Knowledge Hub* que amplía su mandato más allá de la educación y formación para incluir la producción y distribución de conocimiento e innovación.

A continuación se analizan brevemente los principales países reconocidos por la comunidad académica como *hubs* educativos:

3.3.8.a) Singapur

Tal y como refleja la tabla 9 del capítulo anterior, actualmente operan en Singapur dieciséis campus extranjeros, el último de los cuales se fundó en 2014, mientras que se identifican cuatro cierres en los últimos años –uno en 2007, dos en 2015, y uno en 2016– ; además de un nuevo desarrollo pendiente de apertura promovido por una institución británica. Países como Australia, China, Francia, Alemania, India, Reino Unido y Estados Unidos han apostado por Singapur para ubicar sus campus internacionales.

El gobierno de Singapur, consciente de su potencial para incrementar su participación en el creciente mercado internacional de la educación superior, impulsó en 2002 una estrategia denominada *Global Schoolhouse* con el objetivo de posicionarse como un *hub* educativo a nivel mundial, en base a tres ejes claros: la contratación de talento extranjero (es decir, reclutamiento de estudiantes internacionales), el desarrollo económico a través de la inversión extranjera directa (es decir, el establecimiento de sucursales internacionales) y la atracción de organizaciones de investigación y desarrollo interesadas en establecer una presencia permanente en Singapur (Knight, 2011; Knight y Morshidi, 2011; Singh, 2014). Para ello, el Gobierno impulsó una campaña para invitar y proporcionar apoyo financiero a “universidades de primer orden a nivel mundial” que establecieran presencia en Singapur a través de programas de enseñanza, asociaciones de investigación y campus filiales, al tiempo que identificaban como objetivo prioritario reclutar un mínimo de 150.000 estudiantes internacionales con un límite temporal de 2015, mientras modernizaban las universidades nacionales (singapurenses) mediante asociaciones con universidades internacionales de élite en áreas académicas seleccionadas (Knight, 2011a, 2011b; Sidhu et al., 2011).

3.3.8.b) Malasia

16 instituciones internacionales procedentes de Australia, China, Francia, Irlanda, Singapur, Estados Unidos, y España⁴ operan en Malasia a través de sus respectivas sucursales internacionales. Asimismo 3 IBCs han terminado cerrando sus puertas -1 en 1999 y los otras 2 en 2007 y 2014- (C-BERT, 2020b; fDi Markets, 2020).

El deseo de ser internacionalmente competitivos en la economía basada en el conocimiento y el objetivo de convertirse en un centro regional para la educación superior, evitando así la salida de fondos para la educación en otros países, han llevado a Malasia a centrar una estrategia de atracción de IBCs.

La introducción de la Ley de Instituciones de Educación Superior Privada (PHEI) en 1996 por el gobierno de Malasia allanó el camino para que el gobierno invitara a universidades extranjeras de primer orden a establecer sucursales internacionales en el país. Así, con el objetivo de llegar a 200.000 estudiantes internacionales en el año 2020, Malasia ha desarrollado la EduCity en Iskandar, la Ciudad de la Educación de Kuala Lumpur, una iniciativa educativa estratégica ubicada en un área comercial y residencial, con un plan de captación de estudiantes internacionales para atraer estudiantes de toda la región. En este sentido, Malasia ha duplicado su número de estudiantes internacionales, dirigiendo su atractivo fundamentalmente a estudiantes musulmanes.

⁴ CodeOp, una escuela internacional de codificación para mujeres con sede en España, inauguró su campus en Malasia en 2020 con el objetivo de proporcionar un espacio seguro para que las mujeres aprendan habilidades técnicas y se conecten con otras mujeres en la industria tecnológica.

3.3.8.c) Botswana

Aunque Botswana solo tiene una sucursal internacional, el país está buscando desarrollarse como un centro de talento, para que coincida con su aspiración de ir más allá de su condición de economía de ingresos medios. Para ello, han identificado una serie de sectores industriales tractors para los que necesitan retener y atraer talento internacional, utilizando un programa de "Estudia en Botswana" para interesar a estudiantes de países vecinos.

3.3.8.d) Emiratos Árabes Unidos

En los últimos años, Oriente Medio y África del Norte (MENA) se ha convertido en una región de importancia estratégica, potencial económico y crecimiento constante que actualmente se encuentra en una transición importante a medida que pasa de una economía basada en el petróleo a una economía orientada al conocimiento / servicios. Con una importante inversión comprometida para desarrollar la infraestructura necesaria para facilitar la transición, se ha identificado una prioridad clave para contar con trabajadores calificados y profesionales para apoyar la creciente economía del conocimiento (Knight, 2011a; Singh, 2014), y para ello han desarrollado estrategias y áreas especialmente diseñadas para reclutar activamente universidades internacionales, profesores y estudiantes e industrias del conocimiento para ayudar en la capacitación de graduados calificados para trabajar en la economía orientada al conocimiento. Sin embargo, este desarrollo lo han hecho sin una visión o planificación nacional explícita (Knight, 2011a; Lawton y Katsomitros, 2012)

Los Emiratos Árabes Unidos han liderado tradicionalmente el ranking de IBCs a nivel mundial, pero, en los últimos años, han experimentado una modesta disminución. Actualmente albergan un total de 45 IBCs, de los que, tal y como se desprende de la tabla 9 del capítulo anterior, 35 están alojados en Dubái, 8 en AbuDhabi, y 2 en Ras Al Khaimah.

La mayoría de los campus sucursales en los EAU ofrecen una gama limitada de cursos, principalmente negocios, administración, y tecnología de la información, que son relativamente baratos de establecer y que pueden acomodar fácilmente un alto número de estudiantes.

3.3.8.e) *Qatar*

En el vecino Qatar, sin embargo, se ha seguido una estrategia centralizada en tanto en cuanto es el propio gobierno quien selecciona con qué instituciones quiere asociarse, define qué programas ofrecerán las instituciones, y proporciona subsidios significativos para cubrir los gastos operativos y de capital (Kinser y Lane, 2016). En 1998, Qatar, consciente de la necesidad de diversificar su economía de su dependencia de sus dotaciones de gas natural y petróleo, desarrolló una estrategia para reformar el sector de la educación superior, con la creación de *Qatar Education City*, lo que supuso una inversión de 2.000 millones de dólares destinada a modernizar el sector de la educación superior del país facilitando el acceso a instituciones de primer nivel, principalmente de Estados Unidos y Reino Unido, y proporcionando a los estudiantes locales las habilidades necesarias para trabajar en una economía diversificada (Witte, 2010).

En Qatar operan 12 campus internacionales que ofrecen una variedad de programas de pregrado y posgrado identificados como prioritarios por el gobierno de Qatar para desarrollar las capacidades de recursos humanos necesarias para la economía planificada de conocimiento (Lawton y Katsomitros, 2012; Witte, 2010). Se trata de una estrategia única, donde no hay solapamiento o competencia en la oferta de programas académicos que ofrecen las instituciones internacionales que operan en Qatar, ya que cada universidad invitada a establecer un campus filial internacional ofrece un ámbito curricular específico (Knight, 2011; Knight y Mcnamara, 2017; Witte, 2010).

La estrategia de asociarse con universidades de élite limita el número de estudiantes catarís que optan a ser admitidos en estos campus filiales internacionales (Witte, 2010). El hecho de que cada institución mantenga los mismos estándares de admisión que sus

respectivos campus de origen plantea desafíos en la inscripción de estudiantes locales calificados (Knight, 2011; Knight y Morshidi, 2011; Witte, 2010).

3.3.8.f) *Mauricio*

Mauricio anunció en 2011 sus planes para convertirse en un nuevo *hub* educativo, lo que motivó a Knight (2014b) a integrar a este país entre los nuevos *hubs* emergentes, junto con otros países como Sri Lanka. El caso de Mauricio se trata de un claro ejemplo de como el gobierno de un pequeño estado insular en desarrollo impulsa el desarrollo de un centro educativo en colaboración con socios locales y globales (Hyleen y Michael, 2018).

En 2012, se creó el *Medine Education Village* una iniciativa privada que nació con el objetivo de albergar un selecto grupo de instituciones de educación superior de reconocimiento internacional para proporcionar educación terciaria de alto nivel a los estudiantes de Mauricio y acoger, así, a estudiantes de otros países africanos (Unicityeducation Hub, 2020).

El apoyo del gobierno a esta iniciativa se justifica por el interés en diversificar una economía centrada en turismo y playas.

A medida que *Medine* fue afianzando un proyecto de ciudad inteligente, *Medine Education Village* pasó a llamarse *Uniciti Education Hub*, convirtiéndose en una parte integral de la oferta educativa del país (Unicityeducation Hub, 2020), donde actualmente se ubican 6 de los 7 IBCs que operan en este país, mayoritariamente procedentes de Reino Unido y Francia.

3.3.9. Paralelismo entre un IBC y una empresa subsidiaria de una multinacional

Entre los autores que destacan en este ámbito, Nigel Healey aborda el desarrollo de los IBCs desde el terreno de los negocios internacionales, prospectando temáticas de carácter empresarial como el marketing o la imagen de marca; e incorporando terminología relacionada con la gestión de la empresa, desde el punto de vista de la oferta y la demanda, el ámbito estratégico, el liderazgo o los *stakeholders*; y vinculando este tipo de inversiones con modelos empresariales como la franquicia, las multinacionales, o las *jointventures*. Healey define los IBCs en el marco de un proceso de internacionalización de la educación superior como “sector exportador”, a través de un marco teórico de paradigma de integración global vs capacidad de respuesta local (I–R), o lo que se ha venido a denominar “glocalización” (Robertson, 2018).

Se puede afirmar que los IBCs son la culminación más tangible de la internacionalización de la educación superior, y se ha definido como la forma más arriesgada de entrar en el mercado de la educación a nivel internacional, ya que supone para las instituciones de educación superior exportar servicios educativos, creando una presencia comercial en el extranjero con amplios riesgos financieros, académicos y de reputación para la institución que lo lleva a cabo, al igual que ocurre cuando una empresa abre una planta en otro país distinto del país de origen (Beecher y Streitwieser, 2017; Girdzijauskaite et al., 2019; Healey, 2015; Shams y Huisman, 2016). El riesgo radica en las distintas formas legales que utilizan los IBCs para llevar a cabo sus actividades en el extranjero, las cuales se reducen a dos: bien la propia institución crea una subsidiaria -propia o en franquicia-, o bien a través de fórmulas colaborativas, establece una empresa conjunta.

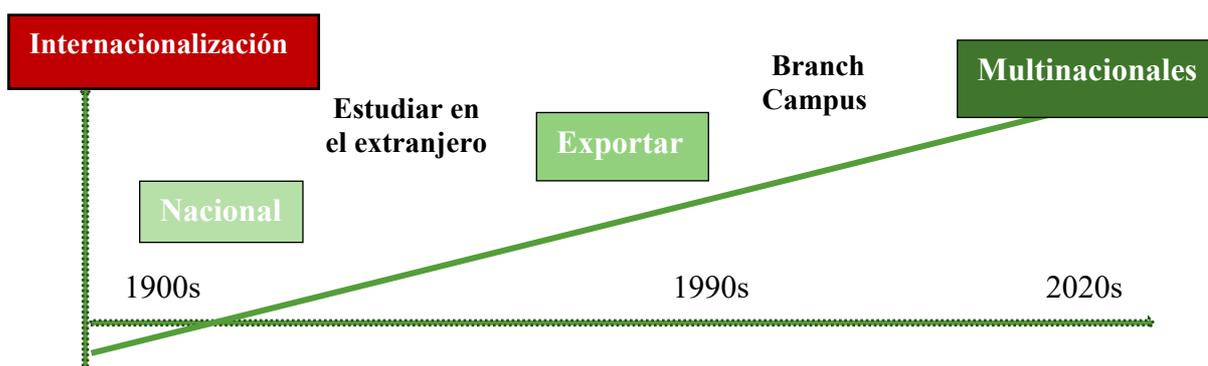
Estos desarrollos, calificados por la literatura de “alto riesgo”, probablemente no sean atractivos ni factibles para la mayoría de las instituciones que actualmente integran el sector de la educación transnacional. Se trata de una estrategia para ser empleada de forma selectiva, y bajo circunstancias específicas (Verbik y Merkley, 2006).

Los IBCs también son vistos como una manera de mejorar la "marca" institucional y la oportunidad de establecer una presencia corporativa visible y distintiva en otro país (Caruana y Spurling, 2006).

Sobre esta base, la literatura ha recurrido en gran medida a establecer vínculos entre los campus de sucursales internacionales y los negocios internacionales, recurriendo en gran medida al paralelismo con las filiales extranjeras de corporaciones multinacionales (Bhanji, 2008; Lane & Kinser, 2011; Gallagher y Garrett, 2012; Shams y Huisman, 2012; Edwards et al., 2014; Healey y Bordogna, 2014; Salt y Wood, 2014; van Rooijen, 2006; Wilkins y Huisman, 2014; Guimon, 2016), ya que, cuanto más globalizado es el campus, más se comporta como una multinacional, de modo que, aquello que no encuentra en el mercado lo suple mediante la internalización de los procesos y costes. Ello se plasma mediante el *outsourcing* de la gestión y de los trabajadores; siempre manteniendo la ventaja competitiva que le otorga el campus del país de origen (Guimon, 2016; Lane y Kinser, 2011; Wilkins y Huisman, 2014)

En el gráfico 21 se puede ver la evolución del proceso de internacionalización de la educación descrita por Gallagher y Garrett (2012).

Gráfico 19. La evolución de la educación superior internacional



Fuente: Adaptación del gráfico en Gallagher y Garrett (2012)

El paso de universidad nacional a internacional, y de internacional a multinacional, se ha ido produciendo desde el momento en que la movilidad de estudiantes dio paso a la movilidad de programas, derivando finalmente a una exportación más radical de servicios educativos con el establecimiento de un campus filial en otro país. Todo ello se ha traducido en el surgimiento de universidades que operan como corporaciones multinacionales con sociedades *off-shore* y campus filiales en ubicaciones en el extranjero.

La revisión de la literatura confirma que una parte de las publicaciones analiza los determinantes de la universidad multinacional a través del enfoque del paradigma ecléctico que explica cómo los IBCs se benefician de su ventaja competitiva y los costes de internalización para ofrecer educación superior en otros países (Bhanji, 2008; Edwards et al., 2014; Gallagher y Garrett, 2012; Guimon, 2016; Healey y Bordogna, 2014; Lane y Kinsler, 2011; Salt y Wood, 2014; Shams & Huisman, 2012; van Rooijen, 2006; Wilkins y Huisman, 2014).

El "paradigma ecléctico" fue desarrollado por John H. Dunning para explicar por qué las empresas internacionalizan sus negocios a través de la inversión extranjera directa en lugar de hacerlo a través de otras formas independientes (exportación o licencias) (Dunning, 1980). El paradigma ecléctico consiste en el marco OLI que analiza la interacción entre las ventajas de propiedad (O), ubicación (L) e internalización (I) que llevan a las empresas a convertirse en multinacionales.

En la literatura comercial internacional, los términos "corporaciones multinacionales" y "corporaciones transnacionales" se usan indistintamente para referirse a negocios globales que operan la producción y distribución en dos o más países. Los dos términos están estrechamente relacionados, pero no son sinónimos. "Transnacional" significa operar a través de las fronteras nacionales, mientras que "multinacional" se refiere a una actividad que involucra a múltiples países o individuos de diferentes nacionalidades. Sus actividades tienen lugar en muchos países y su gerencia y fuerza laboral son multinacionales. Si bien todas las empresas globales tienen dimensiones transnacionales

y multinacionales, se podría argumentar que la verdadera distinción es dónde se encuentra el "centro de gravedad" corporativo. La universidad evoluciona a multinacional cuando el centro de gravedad se aleja de la universidad de origen (Healey y Bordogna, 2014).

Los IBCs operan en países terceros, aunque se mantienen vinculados a la institución que los crea, lo que obliga a un necesario equilibrio entre los diferentes intereses de los *stakeholders* o grupos de interés, implicados (Neri y Wilkins, 2019), así como entre los gestores del IBC y las exigencias locales del país anfitrión (Healey, 2015).

Tal y como desarrollaba la figura 1, entre las modalidades de inversión extranjera directa que reflejan los diferentes modos de entrada que siguen las instituciones de educación superior para establecer sus sucursales en los distintos países anfitriones, se dan analogías claras con las estrategias empresariales de inversión en mercados internacionales, en función del tipo de propiedad que se defina, y de si se comparte o no el riesgo y la inversión con otra empresa.

Así, se clasifican como empresa subsidiaria, en su denominación inglesa *wholly owned subsidiary*, *joint venture* o empresa conjunta, o franquicia.

- *Wholly Owned Subsidiary*, o empresa subsidiaria. Este modelo supone mantener el control total sobre el IBC, permitiendo la libre toma de decisión por parte de la institución matriz. Sin embargo, esta libertad de actuación conlleva asumir la totalidad de los riesgos externos, en especial el financiero. El IBC se convierte en una unidad de negocio responsable de su inversión financiera, de su estructura legal, de su gestión académica y reputacional (Borgos, 2016), sin mucha atención regulatoria por parte de la institución en el país de origen (Kinser y Lane, 2016). Se trata de un modelo de inversión extranjera directa, donde el home campus puede realizar una inversión de cero *greenfield*⁵, o comprar una ya existente *brownfield* en el país de destino.

⁵ La inversión *greenfield* es una forma de inversión extranjera directa en la cual la matriz de una empresa comienza un nuevo emprendimiento en un país extranjero, para lo cual construye nuevas instalaciones operacionales y también crea puestos de trabajo mediante la contratación de nuevos empleados.

Ambas posibilidades conllevan la dificultad de recuperar la inversión realizada, en especial los *sunk costs* o inmovilizado. Por otro lado, siendo esto fundamental, esta forma de entrada permite a la institución considerar el IBC como parte integrante de su campus general

- *Joint Venture* o empresa conjunta con uno o más socios locales con capacidad financiera y conocimiento del mercado de destino, en que la elección del socio es de radical importancia, ya que, de ello dependerá el éxito de la operación, no siendo necesaria su vinculación al sector de la educación. Los acuerdos contractuales y la dependencia del socio que se derivan de la empresa conjunta hacen especialmente difícil la coordinación del IBC, siendo que este modelo disminuye el nivel de riesgo al tratarse de un riesgo compartido. Generalmente, se está ante una disyuntiva o *tradeoff* entre lo académico y lo comercial; máxime cuando el socio local está orientado a la máxima consecución de beneficios (Healey, 2015). Se suele elegir este modelo cuando existe la exigencia legal de incorporar un socio, o bien por la necesidad de contar con un socio con relaciones en el país que aporte un conocimiento del entorno en el mercado local (Verbik y Merkley, 2006).

Este modelo colaborativo implica que los riesgos financieros y posibles beneficios se repartan, según se haya estipulado en el acuerdo base (Muñoz de Prat, 2019). La *Joint Venture*, o empresa conjunta, también conlleva un reparto de las diferentes tareas, obligaciones y derechos derivados de la creación y gestión de un IBC. Esta colaboración conlleva fricciones y una evolución en la relación entre los socios. De hecho, Healey (2014) lo describe como una relación paterno filial en que el éxito es la independencia del hijo, en este caso, el IBC.

Si bien, se considera que la relación perdurará siempre que se mantenga en el tiempo la transferencia de conocimiento o de reputación, y a las partes les compensen las restricciones propias de la colaboración.

- *Alianza estratégica o franquicia*: Sería un modelo intermedio entre las dos anteriores y se da cuando se produce una alianza estratégica entre una entidad del país de origen con otra del país anfitrión (Verbik y Merkley, 2006). El IBC, en esta forma de entrada, no se involucra plenamente, sino que provee exclusivamente de una guía y un grado, a la institución local. Sin embargo, este modelo requiere de un mayor compromiso por parte de la entidad local.

Este artículo es parte del trabajo publicado bajo el título “Insights into international branch campuses: Mapping trends through a systematic review” en el *Journal of Business Research*, vol.101, de fecha 1 de agosto de 2019, DOI 10.1016/j.jbusres.2018.12.049, ISSN 0148-29

Capítulo 4.

ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES DE LOS IBCs APLICANDO EL MODELO DE GRAVEDAD

4.1. LA ECUACIÓN DE GRAVEDAD

4.2. LOS DETERMINANTES DE LOS
IBCs

4.3. METODOLOGÍA Y DATOS

4.4. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Tras haber introducido en los capítulos anteriores el concepto de educación transnacional en el marco del proceso de internacionalización de la educación superior, y más concretamente la figura del campus satélite internacional o IBC, sus diferentes acepciones, su desarrollo hasta llegar al momento actual, y de haber expuesto los aspectos más relevantes que abordan las diferentes publicaciones, estudios e informes llevados a cabo sobre este tema a través de una revisión sistemática de la literatura, en este capítulo se analizan los determinantes económicos, institucionales y culturales y educativos de la expansión internacional de la educación superior, por medio del establecimiento de *branch campus* internacionales, IBCs, a través del caballo de batalla de los estudios empíricos de los flujos económicos internacionales como es la ecuación de la gravedad.

4.1. La ecuación de gravedad

La internacionalización de las universidades ha sido ampliamente analizada en la literatura sobre la educación superior, pero aquella que examina los determinantes y las implicaciones de los flujos de IED en la educación superior a través del establecimiento de campus sucursales es aún escasa. La rama más próxima a la literatura de los IBCs, relacionada con el presente análisis, es la de los negocios internacionales.

En este capítulo se analizarán estos determinantes a través del instrumento por excelencia de los estudios empíricos de los flujos económicos internacionales, como es la ecuación de la gravedad, que permite estimar los efectos de la distancia, la actividad económica, los vínculos institucionales y culturales, junto con la variable educativa, tanto en el margen extensivo (el número de sucursales) como en el margen intensivo (el número total de programas educativos ofrecidos). Este modelo se ha aplicado a muchos de los flujos diádicos entre pares de países, como por ejemplo, el comercio, la inversión extranjera directa (IED), la migración, o el turismo.

La aplicación empírica de la ecuación de gravedad a los determinantes de los IBCs se basa en la investigación académica que estudia los flujos de conocimiento asociados al comercio, la IED y la migración. Bergstrand y Egger (2007) desarrollan un modelo de conocimiento-y-capital físico de los flujos comerciales internacionales, la inversión extranjera directa y las empresas multinacionales. Keller y Yeaple (2013) muestran que las fuerzas de gravedad están detrás del flujo de ideas (patentes) a través de las fronteras. Kleinert y Toubal (2010) exponen que es posible derivar una ecuación de gravedad para las ventas de filiales extranjeras con tres métodos diferentes. Paniagua (2015) amplía el trabajo de Kleinert y Toubal (2010) con un modelo teórico de reinversión extranjera. Cuadros et al. (2016) desarrollan y estiman un modelo para inversiones nuevas que incluye restricciones financieras y flujos migratorios.

Los flujos de IBCs pueden modelarse en términos similares, ya que implican flujos de capital, de conocimiento y de personas.

Varios artículos empíricos han aplicado la teoría de la gravedad en la literatura comercial internacional. Por ejemplo, la ética de la IED (Paniagua y Sapena, 2014), el impacto de las empresas individuales en la IED agregada (Paniagua et al., 2015), el emprendimiento social (Paniagua et al., 2015). Estos estudios estiman los determinantes del volumen de IED entre pares de países (o margen intensivo) y la probabilidad de flujos de IED entre pares de países. Este último se mide como una variable binaria (sí / no) o con una variable discreta que cuenta el número de proyectos cuando están disponibles, lo que se conoce como el margen extensivo en la literatura especializada. Los investigadores incorporan este margen extensivo para reducir un sesgo de agregación excesiva de los flujos de capital (Hilberry, 2002). La mayoría de los estudios concluyen que el crecimiento en el comercio y los flujos de IED está profundamente relacionado con el aumento del número de socios comerciales a través del margen extensivo (Anderson, 2011).

Más recientemente, Lien & Keithley (2018) aplican el modelo de gravedad para estimar la elasticidad de los determinantes del comercio internacional en los IBCs. Estos autores sugieren que, junto con varias variables de control del modelo de gravedad para el desarrollo de los IBCs -el PIB de los países de origen y destino, distancia entre países y relaciones coloniales-, tanto los rankings universitarios del país exportador, el régimen regulador del país anfitrión como la presencia de un *hub* educativo en el país de destino, son factores particularmente significativos.

La literatura sobre la gravedad muestra que el PIB de los países de origen y de destino potencia los flujos internacionales, mientras que otros factores como la distancia geográfica, los costes de transporte y las asimetrías de información son fundamentalmente elementos de disuasión. Sin embargo, reconociendo el hecho de que la distancia y el PIB podrían no ser suficientes para explicar las complejas relaciones bilaterales, los investigadores suelen aplicar una ecuación de gravedad aumentada. Esta ecuación complementa la ecuación de gravedad original con controles adicionales para los rasgos

institucionales, culturales, y lingüísticos, que se sabe que tienen un efecto en los flujos comerciales.

En este capítulo se justificarán el conjunto de variables a incluir en el modelo de gravedad para el desarrollo de los IBCs, como determinantes económicos, culturales/institucionales y educativos.

Dado que se trata de un aspecto novedoso en el estudio de los determinantes de gravedad de los IBC, este análisis utiliza “prestados” los determinantes de áreas académicas vecinas como la educación transnacional, la movilidad de los estudiantes y la IED.

4.2 Los determinantes de los IBC

4.2.1 Determinantes económicos

La especificación económica básica de la ecuación de gravedad para el comercio internacional y la inversión incluye el PIB y la distancia como variables que miden la demanda y costos de transacción respectivamente. La literatura que se ocupa de analizar este modelo muestra que los respectivos PIBs del país de origen y de destino son los principales aceleradores de la IED, mientras que la distancia geográfica, un indicador que mide los costes de transporte y las asimetrías de información, es uno de los principales factores de disuasión de la IED. En esta línea, varios estudios destacan la relevancia de incluir variables económicas en el análisis de la educación superior transnacional (Abbott y Ali, 2009; Ahmad y Buchanan, 2017).

Estas variables se han utilizado ya en anteriores estudios sobre educación superior. Levatino (2015), por ejemplo, demuestra que los países con una población mayor y un PIB más alto envían más estudiantes al extranjero, mientras que la distancia desmotiva la movilidad de los estudiantes. Dobos (2011), por su parte, documenta los problemas relacionados con la calidad de los programas ofrecidos por socios *offshore* a distancia. Más recientemente Lien & Keithley (2018) sugieren que el establecimiento de campus

sucursales se relaciona positivamente con el PIB de los países tanto exportadores como importadores, con los lazos coloniales, y los rankings universitarios del país exportador, y a la inversa, con la distancia entre los dos países y la carga regulatoria del país anfitrión.

Adicionalmente, se han considerado dos controles económicos relacionados con el comercio y la inversión entre pares de países, como son, los Tratados Bilaterales de Inversión –TBI- y los Acuerdos Comerciales Regionales –ACR-, los cuales se utilizan a menudo como una medida relevante de la estabilidad bilateral y la integración económica entre pares de países. Los países con TBIs y ACRs vigentes brindan un mecanismo estable para arbitrar inversiones y disputas comerciales, fomentan la inversión y el comercio internacional (Myburgh y Paniagua, 2016).

Zimny (2011) analiza el papel de los determinantes económicos de la IED para atraer inversión a la educación superior, y establece que las clases medias emergentes y de rápido crecimiento proporcionan ese mercado a muchos países en desarrollo. También Ahmad y Buchanan (2016), por su parte, consideran factores clave para albergar IBCs tanto a las clases medias en crecimiento como al alto rendimiento de las economías emergentes donde hay una demanda creciente de educación superior, mientras que Wilkins (2011) menciona el gran papel económico que la educación superior transnacional está jugando en países emergentes como los estados del Golfo Árabe. Las proposiciones teóricas que confirman el impacto positivo que la tasa de crecimiento de un país ejerce en su educación (Mughal y Vechiu, 2015) o las conexiones existentes entre el establecimiento de los IBCs en la competitividad económica (Zhang et al., 2017) destacan en esta corriente de la literatura.

Desde el punto de vista del país anfitrión, Singh (2014) sugiere que el establecimiento de asociaciones con los gobiernos locales, así como los incentivos que estos pueden llegar a ofrecer, no parecen ser determinantes significativos, con carácter general, aunque pueden existir disparidades entre diferentes países.

En cuanto a la distancia, que captura los costos de transacción como la información y los costos comerciales, tiene un efecto negativo y significativo ya que el campus sucursal tiende a estar cerca del país de origen. Este resultado está en línea con la gran mayoría de las estimaciones de gravedad de los datos diádicos (Disdier y Head, 2008). Además, los países que comparten una frontera administrativa común (por ejemplo, Canadá y los Estados Unidos de América) tienen en promedio un 63% más de campus filiales que otros pares de países que no comparten frontera.

Los resultados del análisis llevado a cabo demuestran que la atracción económica de la demanda es un fenómeno del país anfitrión. La actividad económica del país de origen no tiene un efecto significativo en la determinación del desarrollo de los campus filiales, lo que significa que la creación de vínculos educativos transfronterizos está determinada únicamente por la demanda del anfitrión.

4.2.2. Determinantes culturales e institucionales

La gestión de un IBC es una actividad compleja que requiere un esfuerzo para adaptarse a condiciones culturales, legales y ambientales muy diferentes de las del campus de origen (Harding y Lammey, 2011a; Healey, 2016; Shams y Huisman, 2012) . Sin embargo, los IBCs tienen que enfrentarse no solo a los problemas que plantea la distancia geográfica, sino también la distancia cultural e institucional. Wilkins y Huisman (2012) utilizaron la teoría institucional para explicar cómo las estructuras y procesos reguladores, normativos, y culturales influyen en las estrategias transnacionales de las instituciones de educación superior. Destacaron que no solo la distancia cultural juega un papel importante en las actividades transnacionales, sino también la distancia institucional.

Siguiendo esta rama de la literatura, Phillips et al. (2009) extendió el concepto de distancia institucional para incluir la incertidumbre institucional y, por lo tanto, para poder sugerir diferentes estrategias para establecer IBCs. Por su parte, Eldridge y Cranston (2009) utilizaron las dimensiones del valor cultural nacional de Hofstede como una herramienta analítica, y sugirieron que la cultura nacional afecta tanto la gestión

académica como operativa de sus programas transnacionales de educación superior. Su estudio empírico demostró que las diferencias culturales nacionales generan problemas en términos de pedagogía, de procedimientos de evaluación y de imagen social de sus programas transnacionales de educación superior.

La literatura actual que examina el fenómeno de los IBCs reafirma que algunos países específicos están llamados no solo a ser países vecinos, sino también a compartir el idioma y tener similitudes socioculturales y religiosas (Ahmad y Buchanan, 2016). Por lo tanto, las identidades regionales y los desarrollos económicos, políticos y culturales en la región han desempeñado un papel importante en el rápido desarrollo de la educación superior transnacional en los estados del Golfo (Miller-Idriss y Hanauer, 2011). Por otro lado, otros estudios relacionados con esta rama de investigación concluyeron que la proximidad geográfica de Australia a países asiáticos clave como Malasia, podría explicar la importante actividad de las universidades australianas como proveedores destacados de educación superior en esos países (Garrett, 2002).

Con respecto al idioma, los académicos sugieren que, aunque las instituciones con sede en países anglófonos fueron las primeras en establecer campus filiales internacionales (Wilkins y Urbanovic, 2014) y la mayor parte de la educación transnacional actual parece ser anglófona, esto está cambiando. El crecimiento del sector de la educación superior en algunas regiones como Oriente Medio, Asia o América Latina ha incrementado la demanda de provisión de educación superior transnacional en sus propios idiomas regionales -árabe, español, etc.- (McBurnie y Ziguras, 2009).

Los vínculos coloniales se tratan ampliamente en la literatura (Altbach, 2007b; Futao Huang, 2007; Sidhu y Christie, 2014; Wilkins, 2011; Wilkins y Huisman, 2012) donde estos establecimientos también han sido criticados como “colonialismo académico” (Nguyen et al., 2009).

Tras todo este análisis, la literatura es concluyente respecto a que las instituciones internacionales de educación superior deberían identificar anfitriones con similitudes en cultura, religión e idioma (Ahmad y Buchanan, 2016) ya que un idioma común reduce asimismo la distancia cultural e institucional (Altbach, 2015a; Healey, 2015; Owens y Lane, 2014; Shams y Huisman, 2016; Tierney y Lanford, 2015).

Teniendo en cuenta todos estos argumentos, los determinantes culturales e institucionales de los IBCs incluyen un idioma común, una frontera administrativa común, vínculos coloniales y una religión común. Estas variables se han utilizado ampliamente en modelos de gravedad de migración e IED (Myburgh y Paniagua, 2016; Paniagua et al., 2015; Paniagua y Sapena, 2014). El análisis realizado confirma la hipótesis de que el contexto institucional es relevante. Los países que comparten un idioma común tienen un 26% más de sucursales en promedio, en línea con el meta-análisis de los efectos del lenguaje común en el comercio (Egger y Lassmann, 2012). La religión común tiene un efecto similar en la cantidad de campus filiales: los países tienden a tener un 57% más de campus filiales de países con la misma religión. Sin embargo, el efecto más importante para el comercio son los vínculos coloniales, como lo destacan Head et al. (2010). Los países que comparten una relación histórica colonial tienen en promedio un 360% más de campus filiales.

4.2.3. Determinantes educativos

Un conjunto relevante de determinantes de los IBCs son las variables educativas transnacionales específicas, como son el número de matriculaciones, el gasto educativo y la actividad de investigación. Wei (2013) destaca la importancia de un enfoque global hacia los determinantes educativos en la educación superior transnacional. En este sentido, Voegtle & Windzio (2016) estudian la elección de la movilidad internacional de estudiantes centrándose en la proporción de estudiantes de máster, tasas de matriculación de educación superior en el país anfitrión o el gasto de educación superior como porcentaje del PIB.

Algunos otros académicos explican el auge de los IBCs en muchos países en desarrollo debido a la fuerte participación gubernamental que apoya y financia estas empresas (Ahmad y Buchanan, 2016; Alam et al., 2013; Chan y Ng, 2008; Knight, 2013b).

Seeber et al. (2016), por su parte, revela que las organizaciones educativas orientadas hacia la actividad de investigación son las que tienen más probabilidades de conseguir los mayores beneficios de la internacionalización de este sector.

En los últimos años, análisis como el de Singh (2014) destacan como determinantes de la inversión extranjera directa emprendida por los proveedores de servicios educativos su experiencia internacional, las capacidades específicas de la organización (capacidad administrativa y financiera), la reputación y la cultura de la organización. Este autor sugiere además que el aseguramiento de la calidad y la protección de la marca son determinantes claves para emprender un proceso de inversión extranjera directa por parte de una institución de educación superior.

4.3. Metodología y datos

Los datos dinámicos (como son los datos de comercio de pares de países que varían en el tiempo, o datos de IED y migración) se caracterizan típicamente por numerosos ceros, lo que indica que un par de países no invirtieron o comercializaron en un determinado año. Así, los datos de los IBCs no son diferentes y contienen muchos ceros, como se ve en la última columna del resumen estadístico presentado en la tabla 12. Por lo tanto, en línea con otros estudios empíricos, se utiliza una especificación no lineal similar de la ecuación de gravedad (Cuadros et al., 2016; Myburgh y Paniagua, 2016; Paniagua y Sapena, 2014). En particular, se estima una variante no lineal de la ecuación de gravedad con el estimador de probabilidad pseudo-máxima de Poisson (PPML) similar al propuesto por Silva y Tenreyro (2006). PPML ofrece consistentes estimaciones de datos con ceros ya que este estimador no requiere una alineación logarítmica de las variables. En particular, la ecuación para estimar cada margen es:

$$IBC_{ijt} = \exp \left[\begin{aligned} &\beta_1 GDP_{jt} + \beta_2 GDP_{jt} + \beta_3 \ln(D_{ij}) + \beta_4 colony_{ij} + \beta_5 lang_{ij} \\ &+ \beta_6 comrel_{ij} + \beta_6 contig_{ij} + \beta_8 comcurr_{ijt} \\ &+ \lambda_i + \lambda_j + \lambda_t \end{aligned} \right] + e_{ijt}$$

donde i y j denotan el país de origen y el país anfitrión respectivamente, t es el tiempo, y las variables se definen de la siguiente manera: IBC_{ijt} es el número de campus filiales del país de origen i , en el anfitrión j , en el año t ; GDP_{it} y GDP_{jt} son los productos internos brutos de los países de origen y de acogida, respectivamente; D_{ij} es la distancia en kilómetros entre las capitales de los países; $colony$ se establece en 1 si los dos países alguna vez han tenido un vínculo colonial; $lang$ (idioma común) adquiere un valor positivo si ambos países comparten el mismo idioma oficial; $comrel$ (religión común) es una variable ficticia que mide si ambos países tienen la misma religión; $contig$ (frontera común) indica si ambos países comparten una frontera; y $comcurr$ (moneda común) se establece en 1 si los países comparten una moneda común o tienen un tipo de cambio fijo.

Se usa un conjunto de variables ficticias fijas por país como variables de control para controlar cualquier característica no observada a nivel de país ($\lambda_i + \lambda_j$). Estas variables (450 en total) son habituales de los modelos de gravedad y absorben el efecto de cualquier característica del país. Se denominan en la literatura especializada como resistencia multilateral y ofrecen un buen control de los efectos de terceros países (Anderson y van Wincoop, 2003). Además, se agrega una variable ficticia para cada año en la muestra λ_t para dar cuenta de una tendencia común en el PIB mundial no específica de pares de países (por ejemplo, avances tecnológicos comunes). Por último, e_{ijt} representa un término de error estocástico.

Conceptualmente, estos términos capturan el hecho de que el IBC pudiera ubicarse en terceros países con características similares. Estos términos absorben todas las características de país no dinámicas no observadas y controlan la incidencia de cada país en los costos de transacción de los IBCs del mundo. Para evitar el sesgo variable omitido a nivel de pares de países, también se estima un panel de efectos fijos de pares de países.

Estos efectos fijos son *dummies* para cada par de países que controlan la heterogeneidad no observable entre pares de países. Estas variables absorben el efecto de todas las variables que son constantes entre los pares de países (distancia, idioma común, frontera, colonia y religión). Esta especificación brinda más precisión en las estimaciones del resto de variables con una dimensión de tiempo (BIT, RTA y variables educativas).

Se utiliza la misma técnica de especificación y estimación (PPML) para estimar el número de campus sucursales y el número de programas educativos (licenciaturas, másteres y otras titulaciones). Para estimar la probabilidad de campus sucursales, se recurre al modelo probit log-lineal estándar donde la variable del lado izquierdo toma el valor de 1 si un par de países en particular tiene un campus sucursal en el año t , y 0 en caso contrario.

El resumen estadístico de las variables se reporta en la tabla 19 y la matriz de correlación en la tabla 20.

Tabla 19. Estadística descriptiva

	media	desviación max típica	min	
branchcampus	.001	.052	13	0
edu programs	.008	.506	151	0
logdistw	8.814	.813	9.89	-.004
-	22.653	2.501	30.55	15.99
-	22.653	2.501	30.55	15.99
loggdpo				
loggdpd				
contig	.012	.110	1	0
comlang off	.174	.379	1	0
comcur	.020	.140	1	0
comrelig	.174	.249	1	0
colony	.010	.099	1	0

Tabla 20. Matriz de correlación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- IBC	1									
2- Programas educativos	0.461***	1								
3- Distancia	-0.0272***	-0.0129***	1							
4- PIB	0.0948***	0.0491***	-0.0127***	1						
5- Frontera	0.0479***	0.0184***	-0.328***	0.0237***	1					
6- Idioma	0.0382***	0.00536	-0.0520***	0.0112***	0.111***	1				
7- Religion	-0.0157***	-0.0119***	-0.0881***	0.0895***	0.108***	0.205***	1			
8- Relación colonial	0.167***	0.0951***	-0.0394***	0.166***	0.114***	0.0112***	0.0684***	1		
9- Producción científica	0.155***	0.0979***	-0.0404***	0.728***	0.0147***	0.0601***	0.0240***	0.292***	1	
10 -Gasto	-0.00698*	-0.00363	0.00324	-0.187***	0.00177	0.000502	-0.00541	-0.0141***	-0.0752***	1
11- Matriculación	0.0138***	0.00442	-0.0989***	0.428***	0.000783	0.0521***	-0.0437***	0.0344***	0.212***	-0.339***

* p<0.05 , ** p<0.01 , *** p<0.001

La literatura sobre la gravedad a menudo distingue entre los márgenes extensivos e intensivos. Una característica relevante de estos datos es la posibilidad de distinguir entre el número de IBCs (margen extensivo) y el número de programas educativos (másteres) ofrecidos por los IBCs (margen intensivo). Esta distinción es particularmente interesante ya que la interpretación de los determinantes de ambos revela diferentes percepciones. El margen extensivo captura los factores detrás de la creación de nuevos IBCs. El margen intensivo, los factores detrás de la intensificación de las relaciones existentes.

Los datos de gravedad provienen del Centro de Estudios de Prospectivas y de Información Internacional (CEPII). CEPII proporciona un conjunto de datos de gravedad para todos los pares de países del mundo, para el periodo de 1948 a 2016. Este conjunto de datos fue generado originalmente por Head et al. (2010). Los datos de los IBCs se obtuvieron del conjunto de datos del Equipo de Investigación de Educación Transfronteriza (C-BERT).

El análisis llevado a cabo a través de la base de datos C-BERT arroja un total de 355 IBCs en funcionamiento en un total de 93 países “anfitriones” y por iniciativa de instituciones de educación superior de 40 países de origen, durante el periodo 1979-2020. Sin embargo, la estrategia empírica, que es compatible con ceros en la variable dependiente, permite extender el análisis a muchos otros países al agregar ceros a las instancias donde no hay IBCs presentes. De esta manera, se amplía el alcance del conjunto de datos y minimiza el sesgo derivado de ignorar los ceros en los modelos de gravedad (Paniagua, 2016). Así, se puede estimar con mayor precisión los determinantes de la probabilidad de establecer un IBC.

Los determinantes de la educación provienen del Banco Mundial y su periodo de tiempo y alcance del país es más reducido que el resto de las variables.

4.4. Resultados y discusión

4.4.1. Campus sucursal (margen extensivo)

Los resultados que reporta la tabla 21 comienzan con la estimación PPML de los determinantes económicos del número de IBCs.

Para este análisis, se introdujeron 518 variables de control ficticias: 225 *dummies* del país anfitrión, 225 *dummies* del país de origen y 68 *dummies* de años (cuyos coeficientes no se informan por brevedad).

Estas variables son cruciales en los modelos gravitacionales del comercio y la IED, para evitar sesgos de estimación, ya que controlan los efectos de terceros países o la resistencia multilateral.

Tabla 21. Resultados: Margen Extensivo (número de IBCs)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
log PIB País de origen	0.043 (0.08)	0.012 (0.06)	-0.050 (0.13)	-0.014 (0.16)	-0.329** (0.17)
log PIB País anfitrión	0.691*** (0.06)	0.689*** (0.04)	0.266** (0.10)	0,193 (0.12)	-0.083 (0.12)
TBI dummy	0.253*** (0.05)	0.554*** (0.10)	-0.060 (0.21)	-0.280 (0,25)	0.494** (0,21)
ACR dummy	0.696*** (0.06)	0.369*** (0.10)	0.308** (0.14)	-0.150 (0.11)	0.249** (0.11)
log Gasto educativo en país de origen			0.521* (0.29)	0.987*** (0.37)	1,081** (0.44)
log Gasto educativo en país anfitrión			-0,103 (0,12)	0.092 (0.13)	0.255* (0.14)
Matriculaciones en Educación Terciaria en país de origen (%)				-0.022*** (0,01)	-0.028*** (0,01)
Matriculaciones en Educación Terciaria en país anfitrión (%)				0.004 (0.00)	0.010** (0.00)
log Publicaciones en país de origen					0.768*** (0.22)
log Publicaciones en país anfitrión					0.138** (5.13)
log Distancia	-0.547*** (0.03)				
Frontera	0.493*** (0.08)				
Idioma común	0.149* (0.09)				
Religión común	0.386** (0.17)				
Relaciones coloniales	1.602*** (0.08)				
Observaciones	1,251,210	1,267,368	188,907	119,663	84,533
Pseudo-R ²	0.7	0.9	0.9	0.3	0.3
País FE	Si	No	No	No	No
Par de países FE	No	Si	Si	Si	Si
Año FE	Si	Si	Si	Si	Si

Los errors estándar (en paréntesis) son robustos y se clusterizan a nivel de par de país * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Es importante comenzar con la interpretación de las estimaciones de referencia en la columna 1. Como era de esperar, la ecuación de gravedad se ajusta bien a los datos con un R2 de 0,7. En general, las variables tienen los signos esperados y son significativas al nivel 0.01 (idioma $p < 0.1$ y religión $p < 0.05$).

Vale la pena destacar la interpretación relacionada con el PIB. Como se esperaba, el incremento del 1% del PIB del anfitrión aumenta en un 0,7% el número de campus sucursales en el par de países en promedio. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, el PIB del país de origen no es significativo a ningún nivel estándar. Esto significa que la atracción económica de la demanda es un fenómeno del país de acogida. La actividad económica del país de origen no tiene un efecto significativo en la determinación del número de los campus filiales, lo que significa que la creación de vínculos educativos transfronterizos está determinada únicamente por la demanda del anfitrión.

El análisis confirma la hipótesis de que el contexto cultural e institucional es relevante. Los países que comparten un idioma común tienen un 16% más de IBC en promedio, en línea con el meta-análisis de los efectos del lenguaje común en el comercio (Egger y Lassmann, 2012) y con la literatura sobre educación superior (Altbach y Knight, 2007; Golkowska, 2016; Wilkins y Urbanovic, 2014). La religión común tiene un efecto similar en la cantidad de IBCs: los países tienden a tener un 47% más de IBCs en países con la misma religión. Sin embargo, el efecto más importante son los vínculos coloniales, como lo destacan Head et al. (2010) para el comercio. Los países que comparten una relación histórica colonial tienen en promedio cinco veces más IBCs que los que no lo tienen.

La distancia, que captura los costos de transacción como la información y los costos comerciales, tiene un efecto negativo y significativo en tanto que los países más lejanos tienen menos IBCs. Este resultado está en línea con la gran mayoría de las estimaciones de gravedad de los datos diádicos (Disdier y Head, 2008). Además, los países que comparten una frontera administrativa común (por ejemplo, Canadá y EE.UU) tienen en promedio, 63% más IBCs que pares de países similares sin frontera - *calculado por $(\beta) - 1) * 100$* .

Por otro lado, y contrariamente a lo esperado, una moneda común inhibe el campus de la sucursal. Los pares de países con la misma moneda tienen en promedio un 82% de campus de sucursales que aquellos países que están en diferentes áreas monetarias (con una estructura económica similar). No existe un consenso claro en la literatura económica sobre los efectos de una moneda común en el comercio. Aunque los estudios iniciales sugirieron un efecto claro y positivo (Glick y Rose, 2002) estudios más recientes que utilizan técnicas más sofisticadas encuentran efectos más moderados e incluso negativos (Glick y Rose, 2016; Larch, Wanner, Yotov, y Zylkin, 2017).

La integración económica a través de acuerdos bilaterales también son determinantes relevantes de los campus filiales. Los pares de países que han firmado acuerdos comerciales regionales tienen en promedio un 93% más de IBCs que los que no lo han hecho. Los tratados de inversión parecen tener un impacto moderado con un aumento promedio del 23%.

Sin embargo, cuando se presentan efectos fijos de pares de países en la columna 2, el efecto del tratado bilateral de inversión aumenta al 74% y el efecto del acuerdo comercial regional se reduce al 44%. Un IBC es una relación de inversión duradera y, por lo tanto, las estimaciones deberían parecerse más a los efectos esperados de estas variables en la IED que en el comercio. Estos resultados resaltan la importancia de introducir efectos fijos de pares de países en la ecuación de gravedad para estimar el efecto de variables en el tiempo (Baier y Bergstrand, 2007). Es por eso por lo que cuando se pasan a los determinantes de educación en la tabla 21, se informa directamente los resultados con efectos fijos por pares de países.

En general, los determinantes económicos se alinean con los hallazgos de Wilkins et al. (2012) quienes analizaron el caso de la UEA y mostraron los factores de empuje y atracción de la elección de los estudiantes en educación superior para estudiar en un IBC en su propio país, antes de estudiar en el extranjero. Entre otros factores de atracción, estudiar en un IBC en su propio país mejora las perspectivas en el mercado laboral nacional y el estilo de vida o cultura es conocido, familiar y cómodo. Además, los

resultados obtenidos están en sintonía con Verbik (2015) quien demostró que la cantidad de IBCs está relacionada con el PIB porque los IBCs cuentan con el apoyo de fundaciones gubernamentales o empresas privadas en el país anfitrión. Lane (2011a) confirma este hallazgo y sugiere que los gobiernos anfitriones están reclutando activamente IBCs como una señal al mundo de que su economía se está modernizando. Sin embargo, sí se detectan algunas diferencias en comparación con el trabajo de Lien & Keithley (2018) quienes informaron un efecto no significativo del lenguaje común. Además, se concluye que el PIB del país de origen no tiene efecto sobre el número de IBCs, mientras que estos dos autores informaron un resultado positivo en el PIB de origen (aunque fue más bajo que el PIB anfitrión). En los modelos comerciales, ambos PIB deberían tener un efecto similar y positivo. Sin embargo, Kleinert y Toubal (2010) utilizaron una teoría de proporciones de factores para mostrar que este no es siempre el caso de la IED, donde el signo esperado del PIB de origen puede ser negativo. Estos resultados destacan la relevancia de interpretar los casos de IBC como IED a diferencia del comercio de servicios, y de controlar adecuadamente todos los sesgos antes mencionados.

Se llevaron a cabo más pruebas tras las cuales se puede concluir que las variables ficticias anuales son responsables, en su mayor parte, de absorber el efecto del PIB nacional. Esto sugiere que la tendencia común en el crecimiento del PIB mundial (por ejemplo, la globalización controlada por variables ficticias de tiempo) explicaba el efecto del crecimiento económico interno en los IBCs. Esto no implica que el crecimiento económico del país no haya sido positivo para los IBCs, sino que no es algo específico del país de origen, sino una tendencia general en todos los pares de países.

Centrándose en la religión común, el lenguaje común y los vínculos coloniales y los signos de proximidad cultural, los resultados muestran una influencia positiva en el número de IBCs lo que estaría en línea con el trabajo de Wilkins y Huisman (2011) quienes revelaban la cultura como un factor de atracción para los estudiantes que prefieren elegir un IBC en su propio país o en países similares en los que la cultura y el estilo de vida están más relacionados con los suyos. Más específicamente, las similitudes culturales que se derivan de los vínculos religiosos comunes parecen influir de forma

importante en el desarrollo de IBCs intensas en línea con la investigación existente (Ahmad y Buchanan, 2016; Eldridge y Cranston, 2009; Miller-Idriss y Hanauer, 2011).

No todos los países informan sobre variables educativas y, por lo tanto, esto limita el tamaño de la muestra. Se ha optado por introducir estas variables de forma gradual para que cada columna de la tabla 21 reduzca gradualmente el tamaño de la muestra. Se mantuvieron los determinantes económicos en las estimaciones, que parecen retener los signos esperados. Sin embargo, no se pretende interpretar sus coeficientes ya que se presentan mejores estimaciones en un conjunto de datos más amplio arriba. El enfoque se centra directamente en la submuestra de países que reportaron gastos de educación terciaria, matrícula terciaria y producción científica.

En lo que respecta a los determinantes educativos, la tabla 21 muestra una amplia gama de factores educativos de empuje y atracción. La mayoría de las variables son significativas en el país de origen, desentrañando que la gran parte de los determinantes educativos actúan como factores de empuje. Por un lado, el determinante económico (PIB) más relevante fue exclusivamente un factor de atracción (es decir, solo fue significativo en el país anfitrión). Por otro lado, los determinantes educativos (con la excepción de los artículos científicos) son factores de impulso (es decir, solo fueron significativos en el país de origen). Este resultado arroja algo de luz sobre la diferencia entre los determinantes económicos y educativos. Lo que es relevante desde una perspectiva económica es que exista una demanda importante (por ejemplo, estudiantes dispuestos a pagar las tasas de matrícula). Sin embargo, desde una perspectiva educativa, la importancia radica en la capacidad que tiene el país de origen para fomentar organizaciones con el músculo educativo para cruzar las fronteras.

Esta conclusión se entenderá mejor observando los determinantes de la educación en detalle. El registro del gasto en educación terciaria es positivo y significativo en las tres columnas. Los efectos marginales varían de 0.521 ($p < 0.1$) 1.081 ($p < 0.05$). Los resultados en las últimas dos columnas sugieren que la elasticidad del gasto es cercana a 1, lo que significa que un aumento (o disminución) en el gasto del país de origen en

educación terciaria cumple con un cambio equivalente en el número de IBCs (en términos porcentuales).

Por el contrario, el gasto en el país anfitrión no es significativo en las dos primeras columnas, y parece solo positivo y ligeramente significativo después de controlar la inscripción escolar y la publicación científica. Este resultado tiene implicaciones políticas claras para los países que desean promover IBCs y programas extranjeros en su territorio, en línea con las conclusiones de Seeber et al. (2016).

La importancia estadística de la matrícula en la educación terciaria exhibe un patrón similar. Solo es significativo (y positivo) como factor de atracción después de controlar el resto de las variables educativas, y es robustamente significativo (y negativo) en las columnas 2 y 3 como factor de impulso. En este caso, la elasticidad de la educación terciaria del país de origen tiene un signo negativo, que puede interpretarse como una respuesta a las condiciones de la demanda en dicho país. Cuantos menos (más) estudiantes encuentren las universidades en su país de origen, más (menos) actividad internacional. Por lo tanto, después de controlar otros factores, los IBCs actúan como redes de atracción de estudiantes internacionales cuando la demanda en el país de origen es débil. El signo positivo de la educación terciaria del anfitrión parece estar alineado con esta interpretación, ya que un aumento en el número de estudiantes extranjeros fomenta los IBCs.

Por último, la producción científica actúa simultáneamente como un factor de empuje y atracción. Los países que aumentan su producción científica aumentan en promedio sus IBCs entrantes y salientes, apoyando los argumentos de los académicos que sugieren que la internacionalización tiene una influencia positiva en la reputación de las universidades, la calidad de la investigación, la calidad de la enseñanza y la empleabilidad de los graduados (Altbach y Knight, 2007; Delgado-Márquez et al., 2013).

4.4.2 Programas de máster o posgrado (margen intensivo)

Una vez analizados los determinantes de los campus sucursales, se considera de interés analizar qué determina el volumen de programas de estos campus sucursales, en tanto en cuanto puede no suponer el mismo esfuerzo abrir un campus extranjero con un solo programa que con muchos de ellos. Para ello se optó por centrar el foco en los programas de máster como un buen indicador del volumen, el capital invertido y el número de estudiantes en los IBCs.

Las estimaciones de los determinantes económicos e institucionales del número de programas educativos (margen intensivo) se presentan en la tabla 22. Nuevamente, la mayoría de los coeficientes muestran los signos esperados y la significación estadística y el Pseudo-R² es alto. La distancia, una frontera común, la religión común y la relación colonial tienen las mismas magnitudes (en términos estadísticos) que las estimaciones del margen extensivo. Por ello la interpretación se centra en aquellas variables que son diferentes.

Tabla 22. Margen Intensivo (número de másteres en los IBCs)

Resultados:					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
log PIB país de origen	-0.414*** (0.13)	-0.366*** (0.09)	0.598*** (0.20)	-0.496** (0.22)	-0.477* (0.27)
log PIB país anfitrión	0.704*** (0.10)	0.792*** (0.08)	0.214 (0.18)	0.203 (0.20)	0.429* (0.23)
TBI dummy	0.473*** (0.08)	0.085 (0.12)	0.874*** (0.24)	- 1.416*** (0.32)	0.484** (0.20)
ACR dummy	0.721*** (0.08)	0.037 (0.09)	0.021 (0.15)	-0.265** (0.12)	0.501*** (0.16)
log Gasto educativo en país de origen			0.856** (0.41)	0.842* (0.50)	0.864 (0.58)
log Gasto educativo en país anfitrión			-0.139 (0.20)	-0.003 (0.23)	-0.313 (0.26)
Matriculaciones en Educación superior en el país de origen (%)				-0.039*** (0.01)	-0.041*** (0.01)
Matriculaciones en Educación superior en país anfitrión (%)				-0.007 (0.00)	-0.006 (0.00)
log Publicaciones en el país de origen					0.436* (0.26)
log Publicaciones en el país anfitrión					0.614*** (0.19)
log Distancia	-0.554*** (0.05)				
Frontera	0.878*** (0.12)				
Idioma común	-1.246*** (0.13)				
Religión común	1.212*** (0.21)				
Relaciones coloniales	1.163*** (0.11)				
Observaciones	1,251,210	1,267,368	188,907	119,663	84,533
Pseudo-R ²	0.8	0.9	0.9	0.3	0.3
País FE	Si	No	No	No	No
Pares de país FE	No	Si	Si	Si	Si
Año FE	Si	Si	Si	Si	Si

Los errores estándar son robustos y se clusterizan a nivel de par de país * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

La primera diferencia con el número de IBCs es que el PIB actúa como un factor de empuje y atracción de forma simultánea. Tal y como reflejaba la última columna de la tabla 21, que mostraba el conjunto completo de determinantes educativos sobre los IBCs, el PIB del país de origen es negativo. Estos resultados están en línea con el modelo basado en la demanda del número de IBCs. El aumento de la actividad económica en el país anfitrión casi duplica el efecto marginal de disminuir el PIB en el país de origen.

Compartir el mismo idioma, que fue significativo y positivo en el margen extensivo, tiene un efecto negativo y significativo en el número de programas. La razón es que compartir un idioma desencadena el desarrollo de IBCs, pero disminuye el número de programas posgrado. Los resultados obtenidos pueden estar motivados por IBCs que ofrecen programas de inglés en países con un idioma oficial diferente (por ejemplo, francés o español) (Ahmad y Buchanan, 2016; Altbach, 2007b; Altbach y Knight, 2007; Golkowska, 2016; Wilkins y Urbanovic, 2014).

Como Altbach (2007b) indicaba, el inglés es la lengua imperial que domina el idioma académico y de negocios, por lo que en este nivel de educación, el inglés es importante. Desde este punto de vista, las universidades europeas, en los últimos años, han introducido la enseñanza en inglés como un medio para lograr objetivos de internacionalización como mejorar la empleabilidad de sus graduados y facilitar actividades de intercambio internacional, tal y como Tatzl (2011), y Wilkins y Urbanovic (2014) han demostrado. Siguiendo con esta idea que confirma los resultados obtenidos, Wilkins (2010) señala, entre las razones dadas por los estudiantes para estudiar educación superior en el extranjero, mejorar el inglés, mejorar las perspectivas de empleo y experimentar una cultura diferente.

Con respecto al efecto de las variables educativas presentadas en la tabla 22, se observa que su influencia en el número de programas educativos se asemeja a la del número de IBCs. El gasto en educación terciaria en el país de origen es un fuerte factor de impulso, ya que es positivo y significativo (sin embargo, no es significativo con el conjunto completo de controles en la columna 3). Igualmente, el gasto del país anfitrión en

educación superior no es un factor de atracción relevante. El nivel de matriculación en educación terciaria sigue el mismo patrón: es negativo y significativo para el país de origen, pero no significativo para el país anfitrión. La producción científica a través de artículos publicados actúa como factor de empuje y atracción. Sin embargo, a diferencia del caso del número de IBCs, los artículos en el país anfitrión son un orden de magnitud mayor que en el país de origen. Esto significa que la labor de investigación realizada en los países anfitriones es un factor más relevante (en términos relativos) que el lugar de emplazamiento, para determinar el volumen de IBCs.

4.4.3 Análisis de sensibilidad

En la tabla 22 se evalúa el sesgo derivado de ignorar los términos de resistencia multilateral en este análisis. Se observa que la variación que explican estos controles sigue siendo alta, alrededor del 40%. Sin embargo, la mayoría de las magnitudes estimadas son diferentes. Por ejemplo, al centrarse en el margen extensivo de la columna 1, se subestima el efecto de la distancia, el PIB anfitrión y la relación colonial. Por el contrario, la religión común y el compartir frontera están sobreestimadas. Sin embargo, el sesgo más severo viene en la estimación del PIB interno, que es fuertemente significativo y positivo sin efectos fijos y no significativos con el conjunto completo de controles.

Los resultados están alineados con los que la literatura económica ofrece y se corrobora con aportaciones como las de Bénassy-Quéré et al. (2007) quienes aplicando asimismo el modelo de gravedad para describir los patrones internacionales de inversión extranjera, confirman que todas las variables estándar de gravedad son significativas al nivel del 1 por ciento: los PIB de ambos países tienen un impacto positivo en la IED bilateral, mientras que la distancia geográfica tiene un impacto negativo, tal y como también concluían Disdier & Head (2008). Asimismo se encuentran evidencias claras de que los países en desarrollo que firman más tratados de libres comercio son los que reciben más entradas de IED (Neumayer y Spess, 2005).

4.5 Conclusiones

Este capítulo ha analizado los determinantes económicos, institucionales y educativos de los márgenes extensivos e intensivos de los IBCs. Con este fin, se utiliza la ecuación de gravedad para estudiar el número de IBCs y programas en una amplia gama de países y periodos de tiempo. La especificación empírica permite cubrir varios sesgos de estimación. Los resultados obtenidos son interesantes en muchos sentidos y revelan que los IBCs comparten ciertos rasgos comunes con otros flujos económicos, y más específicamente con la IED, pero también evidencian algunos rasgos muy distintivos.

Las estimaciones destacan la relevancia de analizar ambos márgenes (extensivo e intensivo) para obtener una imagen completa de los determinantes de las IBC. De lo contrario, se podría pensar que los IBCs se expanden en países que comparten un idioma común cuando, de hecho, las estimaciones muestran que este es el caso (en el margen extensivo) en que los IBCs ofrecen menos programas.

Nuestro estudio tiene implicaciones políticas interesantes tanto para los responsables políticos como para la gestión universitaria en los países de origen. Los gobiernos o la dirección de las instituciones de educación superior interesados en promover la expansión internacional de sus universidades podrían examinar detenidamente las políticas destinadas a aumentar la producción científica. Todos los demás factores de impulso, excepto el gasto en educación, no serían aplicables, ya que tienen efectos no deseados en la economía o en la universidad (por ejemplo, disminución de la matrícula o los ingresos). En cuanto a los países de acogida, los responsables políticos tienen una serie de medidas de política educativa para atraer y promover los IBCs. Las políticas diseñadas para aumentar el gasto público por estudiante de educación terciaria y la matrícula, en particular la matrícula con equilibrio de género, podrían resultar útiles para fomentar los IBCs y estimular los programas educativos extranjeros.

Este artículo es parte del trabajo remitido bajo el título “Gravity in Education: The international expansion of universities” a la revista académica *Research in Higher Education*, y se encuentra en estos momentos en revisión por parte de la publicación

Capítulo 5.

**EL MODELO DE EDUCACIÓN EN EUROPA
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IBC.**

UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA.

- 5.1. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN
EUROPEA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
- 5.2. ESTRATEGIAS DE
INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIÓN
EUROPEA
- 5.3. IBCs CON ORIGEN Y DESTINO UNIÓN
EUROPEA
- 5.4. FLUJOS DE IBCs EN EL EEES
- 5.5. LA INVERSIÓN EXTRANJERA EN EL
SECTOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ESPAÑA
- 5.6. LOS IBCs DESDE LA PERSPECTIVA DE
ESPAÑA
- 5.7. CONCLUSIONES

El presente capítulo pretende abordar cómo la integración europea ha creado un marco común que ha favorecido la internacionalización de la educación superior dentro y fuera de las fronteras continentales -no solo de la UE- tomando como ejemplo los IBCs situados en España. El capítulo comienza con una aproximación al marco europeo de Bolonia y las distintas formas de internacionalización impulsadas en este contexto. En segundo lugar se presenta la internacionalización de la educación superior europea desde la perspectiva de las instituciones educativas y los IBCs. Por último, se proporciona un análisis descriptivo de los IBCs existentes en Europa, para finalizar centrándose en el caso español.

5.1. El proceso de integración europea en el ámbito educativo

Durante las últimas décadas, la internacionalización se ha convertido en una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior y aparece como uno de los objetivos prioritarios en las declaraciones de misión de la mayoría de las universidades (Proctor y Rumbley, 2018). En este contexto, la internacionalización ha sido considerada como una respuesta estratégica por parte de las instituciones educativas a la globalización, convirtiéndose en una prioridad para las instituciones europeas.

Aunque los fundamentos del proceso de integración europea fueron principalmente económicos, desde los inicios del mismo, la educación siempre ha tenido una especial relevancia. De hecho, educación y cultura han sido y siguen siendo objetivos prioritarios para la Unión Europea, pudiendo afirmar que el denominado proceso de Bolonia de 1999, que impulsó a los países europeos, sus legislaciones y sistemas universitarios hacia un modelo internacional, intercultural y global enfocado a la empleabilidad, la competitividad y la innovación ha sido una de las grandes revoluciones del sector de la educación superior llevadas a cabo en el marco de este proceso de integración (Coleman, 2006).

El objetivo general, expresado en la Estrategia de Lisboa en el año 2000, era hacer de Europa una "economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social" (Consejo Europeo Lisboa 2000, s.f.).

La Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) iniciaron un proceso de convergencia dentro del marco europeo de la educación superior. El objetivo era unificar, o al menos armonizar, los diferentes sistemas educativos europeos para favorecer la movilidad tanto de estudiantes como de profesores, con el firme respaldo de los gobiernos de los estados miembros de la UE. El proceso de integración que supone Bolonia protege la diversidad de las diferentes instituciones de educación superior en Europa, al tiempo que introduce medidas de convergencia para todos los sistemas

Europeos, haciendo hincapié tanto en el desarrollo de procesos internos de calidad como de sistemas externos de aseguramiento de la misma –*European Credit Transfer System*– que son, en la actualidad, comunes a la mayoría de los países europeos.

Los primeros pasos en el marco de dicho proceso se dieron en 1987 con el programa de movilidad de estudiantes Erasmus. En su primer año participaron 3.200 estudiantes universitarios de 11 países europeos (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido). Comenzó con lo que en ese momento parecía más importante, pero a su vez, sencillo de implementar: la movilidad, primero de estudiantes, y posteriormente del personal universitario, académico y administrativo, dentro de las fronteras europeas. También se introdujeron cambios con la implantación de la educación en la "lengua materna + 2" (lo que significa educación en la lengua materna más dos idiomas adicionales para todos los ciudadanos) (Coleman, 2006) y el establecimiento del inglés como la nueva lengua franca (Coleman, 2006; Powell y Finger, 2013).

Uno de los efectos de esta tendencia de convergencia instituida por Bolonia fue su efecto sobre los países limítrofes (Consejo Europeo Lisboa 2000, s.f.) ya que permitió establecer las bases para la creación, en el año 2010, de un marco único armonizado, el *European Higher Education Area* (Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES), resultado de la colaboración de 49 países que forman parte de Europa, entre los que se encuentran los 27 países que integran la UE. Este conjunto de países, que contaban con políticas, entornos culturales y tradiciones académicas diferentes, se comprometieron con los objetivos de la Unión Europea para crear una Europa más inclusiva, cohesionada y competitiva (Bonjean, 2018). La finalidad última de este espacio, EEES, es hacer de Europa “un espacio único para todos los estudiantes de Educación Superior, caracterizado por la excelencia en la docencia y en la investigación” (Matarranz et al., 2020).

Este marco armonizado ha dado lugar a una serie de reformas estructurales en los 49 países que lo integran que han conseguido obtener una movilidad del personal universitario -académico y administrativo- y de los alumnos -fundamentalmente a través del programa Erasmus y becas Leonardo-, en aras de su empleabilidad.

En este sentido, la Estrategia de Lisboa, aprobada por el Consejo de Europa en el año 2000, sumaba, a los objetivos y valores de Bolonia, como la libertad de expresión, autonomía de las instituciones, sindicatos independientes de estudiantes, libertad académica y libre circulación de estudiantes y personal académico, una serie de objetivos como el fomento del empleo, el crecimiento económico, la inclusión social y la competitividad de Europa, sus sistemas de educación superior y de investigación y sus universidades en el mundo. Estos nuevos objetivos ponían el foco en una mejor formación y educación para la empleabilidad tanto de los estudiantes como del personal universitario, fomentando asimismo una internacionalización más amplia, por razones cada vez menos vinculadas exclusivamente con la mera movilidad y más relacionadas con la calidad, relevancia y competitividad de los sistemas y las instituciones de educación superior (Haug, 2016).

Si bien estos valores pueden variar según el país, con el tiempo han generado dos planes de trabajo: el de 1998-2008 y el de 2008-2020. Estos planes han establecido un terreno común en la educación que se divide en tres sistemas de ciclos (pregrado, grado y posgrado) y se basa en un sistema de créditos por cursos. También han conseguido la sostenibilidad de la educación superior europea a través de la cooperación transnacional basada en la docencia y la investigación innovadoras. Según Tibor Navracsics, Comisionado de Educación y Cultura de la UE: “Gracias al Proceso de Bolonia y al programa Erasmus +, los estudiantes se han vuelto más móviles y pueden beneficiarse de oportunidades de estudio y empleo en el extranjero” (The European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2018). Además, ha ido acompañado de un cambio en la mentalidad de los ciudadanos y los jóvenes europeos, que crecen y se desarrollan en un entorno global.

En la Cumbre Social de Gotemburgo de 2017 se concretaron varios retos a los que se enfrenta el EEES para 2025. Estos retos abarcan diferentes áreas de trabajo: i) aprendizaje y docencia, ii) titulaciones y cualificaciones, iii) garantizar la calidad y el conocimiento, iv) abrir la educación superior a una población estudiantil diversa, v) dar relevancia a los resultados y a la empleabilidad, y por último, vi) la internacionalización y la movilidad (The European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2018).

También fue en la cumbre de Gotemburgo donde empezó a tomar forma la idea de "universidades europeas". Estas universidades son campus interuniversitarios sin fronteras en toda Europa que son muy flexibles y permiten una educación y movilidad personalizadas (Comisión Europea, 2018) lo que permite a los estudiantes graduarse combinando periodos de estudio en varios países de la UE (Comisión Europea, 2018).

La integración europea ha creado un marco común que ha favorecido la internacionalización de la educación superior dentro y fuera de las fronteras continentales. Así, uno de sus principales efectos, tal como se avanzaba en la primera parte del presente capítulo, ha sido el impulso a la movilidad de estudiantes a través del programa Erasmus, desde mediados de los años 80. Este programa, basado en la cooperación y el intercambio entre universidades, ha sido una de las iniciativas más exitosas de la UE y un modelo a seguir en el resto del mundo. El programa Erasmus ha cambiado la realidad de la dimensión internacional en las universidades europeas y ha creado las condiciones necesarias para las ulteriores etapas de su internacionalización. En pocos años se han creado infraestructuras de apoyo a la movilidad a nivel europeo, nacional y sobre todo institucional; se ha acumulado experiencia de cooperación con otros sistemas; han crecido los presupuestos y se han diversificado las fórmulas de intercambio, a la vez que se ha extendido su ámbito geográfico como consecuencia de la ampliación de la UE y la puesta en marcha de nuevos programas (Haug, 2016).

5.2. Estrategias de internacionalización de la Unión Europea

La Unión Europea (UE) aprobó en 2013 la estrategia para la internacionalización de la educación superior (Comisión Europea, 2013). En estas estrategias se invitaba a los Estados miembros a desarrollar estrategias y objetivos nacionales con medidas concretas e indicadores medibles, coherentes con los objetivos y acciones a nivel europeo (SEPIE, 2017).

La motivación detrás de la internacionalización de la educación superior varía, pero hay algunas características comunes en las universidades occidentales. Es una realidad que la saturación del mercado y la hipercompetencia local, nacional, regional y global dificultan la supervivencia de las instituciones. En Europa, donde esta situación se ve agravada por las bajas tasas de natalidad, se intenta resolver este problema mediante la creación de marcas y programas universitarios globales en inglés dirigidos a atraer estudiantes internacionales, independientemente del método de enseñanza de idiomas (CLIL o EMI) que se utilice (Macaro, 2015). En segundo lugar, el aumento tanto de los costes de la gestión universitaria como de las expectativas de los interesados hace que la gestión en el entorno universitario sea cada vez más complicada (Amaral, 2003).

La internacionalización de la educación superior, también en Europa, se inició en 1980, convirtiéndose en un tema fundamental para todas las instituciones de educación superior (Naidoo, 2009). Los procesos de internacionalización que se impulsan desde el ámbito europeo no han seguido el enfoque neoliberal de países mayoritariamente anglosajones como Reino Unido, Canadá, Australia o Nueva Zelanda, que consideran la educación superior como una mercancía o servicio que se comercializa en el mercado mundial. Los países europeos, en su mayoría, alejados de una perspectiva mercantilista, han considerado tradicionalmente la educación como un bien público, siguiendo un enfoque cooperativo de la internacionalización basado no tanto en razones económicas sino académicas y culturales (Marginson y van der Wende, 2007).

La internacionalización en la educación superior se da en cuatro niveles: i) estudiantes que estudian en el extranjero (programa Erasmus), ii) intercambios y acuerdos entre profesores e investigadores (Erasmus + o el programa Horizon 2020), iii) programas académicos internacionales (supercampus europeo), y iv) campus filiales de instituciones de educación superior en terceros países, o IBCs (International Trade Center, Intracen, 2020).

En esta línea, la encuesta realizada en 2015 por la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) estimaba que el establecimiento de campus filiales a nivel internacional era la última prioridad entre las estrategias de internacionalización de estos países, y esto se debe principalmente a que las instituciones europeas priorizan la solvencia financiera y la calidad frente a los desafíos y riesgos asociados con el establecimiento de un campus físico en el extranjero. En este sentido, las principales prioridades para las universidades europeas según las conclusiones de esta encuesta son, el desarrollo de asociaciones o partenariados estratégicos (79%); la investigación e innovación internacional (79%); la movilidad del personal (73% saliente y 71% entrante); y la internacionalización del currículum (68%).

Así, la forma en que se percibe y aborda la internacionalización de la educación superior en Europa, difiere mucho de un país a otro y de una institución a otra (Lourenço et al., 2020). Mientras que las estrategias de internacionalización más comunes se centran en el reclutamiento de estudiantes extranjeros, las asociaciones y proyectos de cooperación internacionales, así como en la enseñanza del inglés (Altbach y Knight, 2007; Lourenço y Pinto, 2019) ciertos países e instituciones de educación superior en Europa mantienen el foco en la movilidad más o menos generalizada, mientras que otros se han orientado a la internacionalización de los estudios y de los campus (Haug, 2016). En este sentido, el establecimiento de campus filiales en el exterior como máximo exponente de educación transfronteriza, aun no estando entre las prioridades de las instituciones europeas, ha sido promovido por parte de algunas entidades europeas de educación superior en terceros países. En esta línea, ejemplos de inversiones foráneas de campus internacionales dentro de territorio europeo han sido identificados en el marco de este estudio.

5.3. IBCs con origen y destino Europa

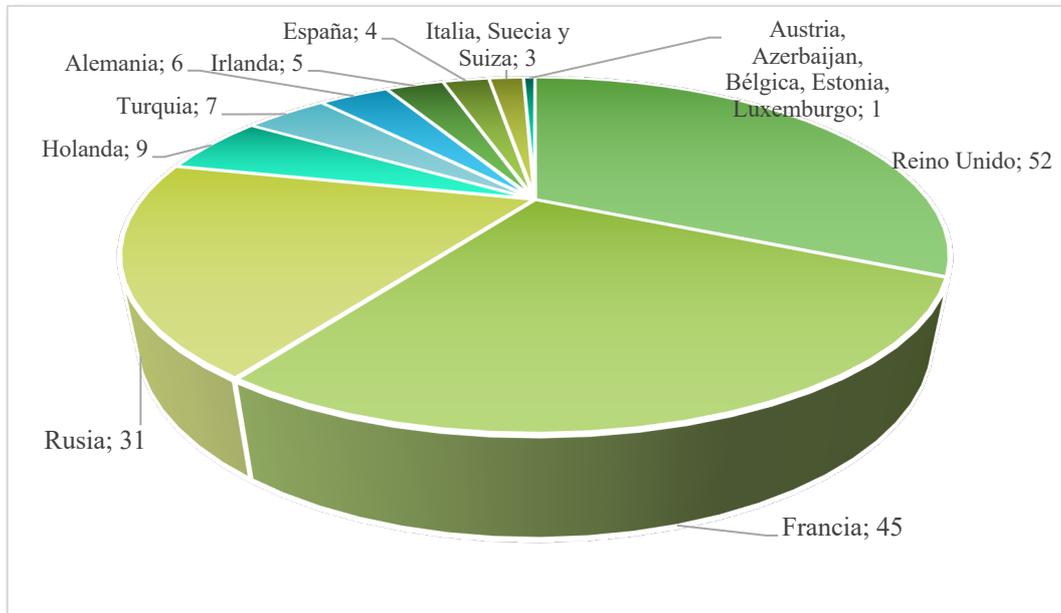
Según los datos recogidos en los capítulos 2 y 3, existen en la actualidad un total de 359 campus internacionales a nivel mundial, de los que 87 operan en territorio europeo, en países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-.

5.3.1 Europa como exportador de IBCs

Las instituciones de educación superior de países del EEES mantienen operativos 173 campus en todo el mundo, lo que representa el 48,2% del total de IBCs a nivel mundial. Los países europeos que lideran el ranking de exportadores de IBCs son el Reino Unido⁶ y Francia, con 52 y 45 IBCs respectivamente, seguidos de Rusia, con 31 IBCs, lo que supone el 73,98% del total de IBCs exportados por los países EEES fuera de sus respectivas fronteras tal y como puede observarse en el gráfico 22. Hay que destacar que el 75,14% del total de estos desarrollos promovidos por instituciones del EEES tienen su origen en países de la Unión Europea, en tanto que solamente Turquía, Suiza y Azerbaiyán aparecen como países EEES no UE exportadores, aparte de Rusia, con un total de 11 IBCs.

⁶Durante el periodo de elaboración del presente capítulo, el Reino Unido todavía formaba parte de la Unión Europea.

Gráfico 20. Distribución de países EEES exportadores de IBCs



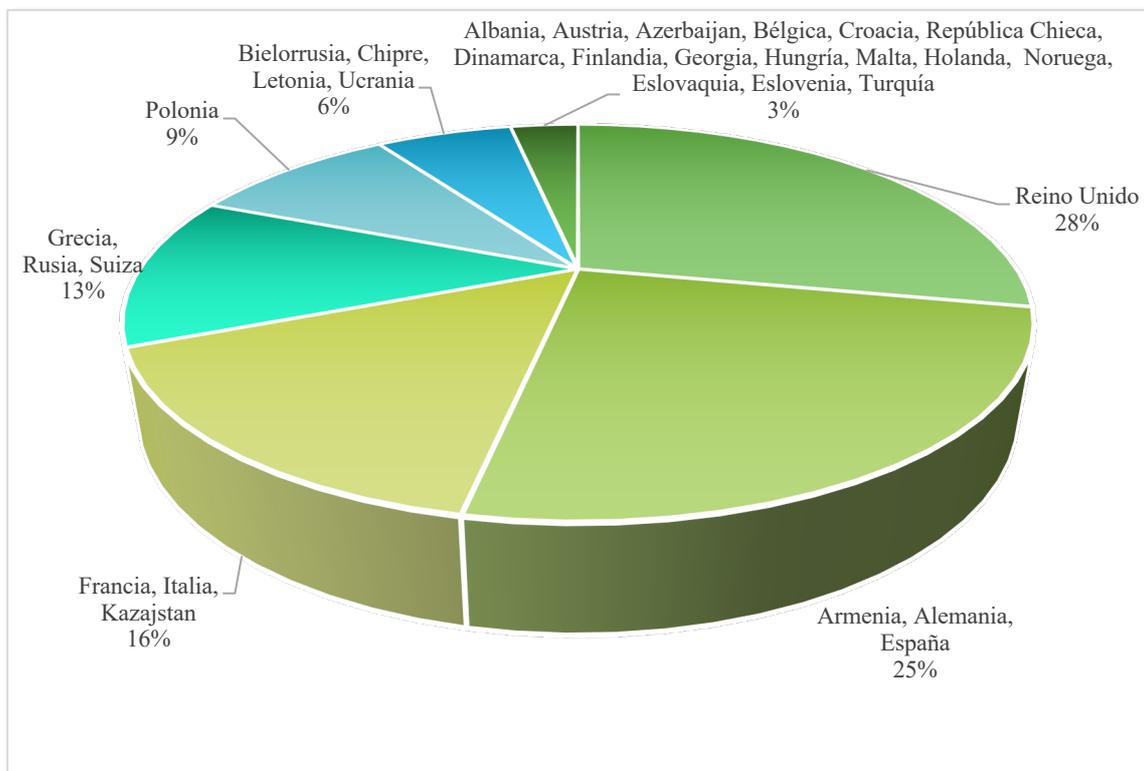
Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Dentro del EEES, las instituciones de educación superior de los países integrantes de la Unión Europea han promovido, por su parte, 130 campus fuera de sus fronteras, lo que supone una tercera parte del total de campus a nivel mundial, el 36,5% del total. Tras el Reino Unido y Francia, como principales países exportadores de IBCs, les siguen a distancia, Holanda con 9 campus, Alemania con 6 campus, Irlanda con 5, España con 4, Suecia e Italia con 3, y, por último, Austria, Azerbaiján, Bélgica, Estonia y Luxemburgo, con 1 campus cada uno en el extranjero.

5.3.2. Europa como anfitriona de IBCs

Actualmente, 31 de los 49 países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-, son anfitriones de un total de 87 IBCs internacionales, lo que representa un 24,23% del total a nivel mundial.

Gráfico 21. Distribución de países EEES anfitriones de IBCs a nivel mundial



Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

El gráfico 23 muestra que los primeros cuatro países más atractivos dentro del EEES para las IES a nivel internacional son Reino Unido, Armenia, Alemania y España. Entre los cuatro acogen el 52% del total de IBCs localizados en dicho Espacio.

Por su parte, los países de la Unión Europea acogen en la actualidad 57 IBCs, el 15,83% del total de campus internacionales que operan en el mundo, y el 65,51% de los campus que operan en territorio EEES. Hay que destacar que de los 57, 37 IBCs se han fundado a partir del año 2000.

En la tabla 23 se puede observar el ranking de países UE anfitriones de IBCs internacionales, liderado por el Reino Unido con 9 campus extranjeros, seguido de España y Alemania con 8, Francia e Italia con 5, Grecia con 4, Polonia 3, y Chipre y Letonia con 2 campus extranjeros cada uno. Estos países acogen el 80,70% del total de IBCs implantados en la Unión Europea. Con un solo campus implantado en su territorio se identifican once países europeos más: Austria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Holanda, Hungría, Malta, y República Checa.

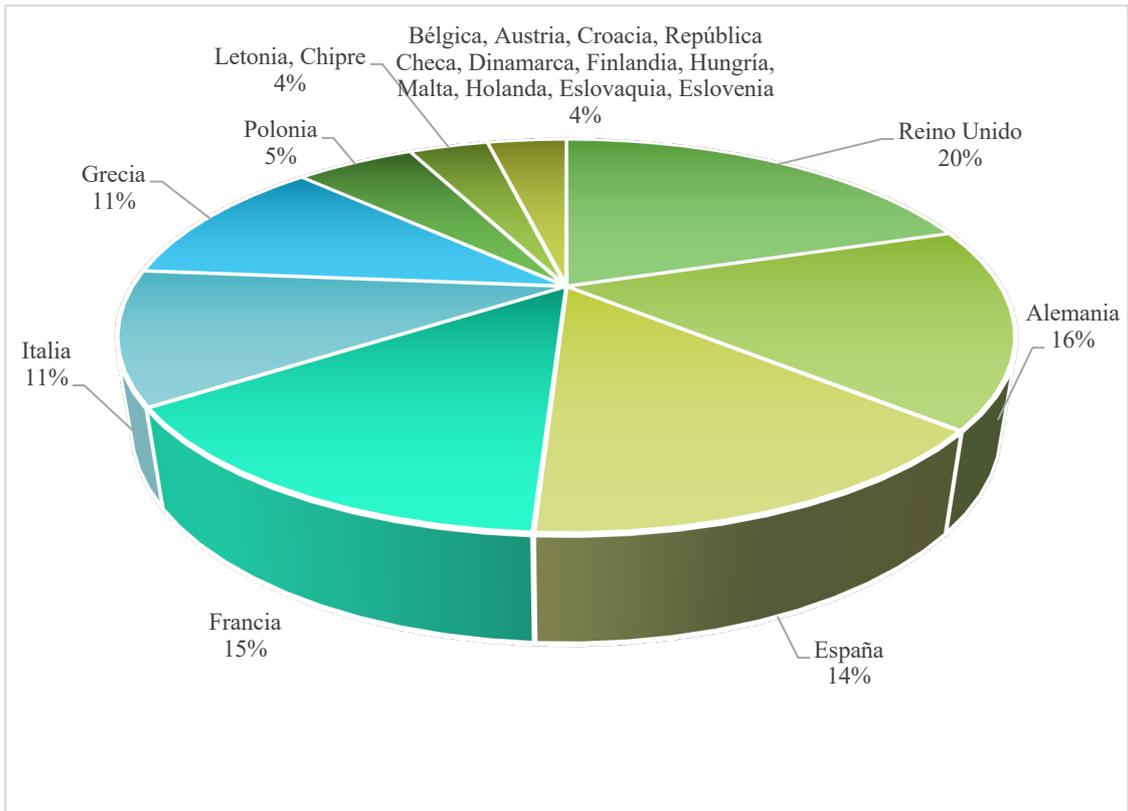
Tabla 23. Ranking países europeos anfitriones de campus extranjeros

País UE Anfitrión	Número de IBCs
Reino Unido	9
España	8
Alemania	8
Francia	5
Italia	5
Grecia	4
Polonia	3
Chipre	2
Letonia	2
11 países	1
Total	57

Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

El gráfico 24 ofrece la distribución de los IBCs que actualmente están operativos en países UE, donde se observa claramente el peso de los cuatro primeros países del ranking: Reino Unido, Alemania, Francia e Italia.

Gráfico 22. Presencia de IBCs operativos en países de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

En la actualidad, Francia e Italia acogen dos nuevos proyectos de campus estadounidenses cuya fecha de apertura está prevista en el año 2022 (fDi Markets, 2020).

5.4. Flujos de IBCs dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

A continuación, se procede a analizar los flujos de IBCs entre países europeos, y el alcance que este tipo de educación transnacional ha tenido tanto en la UE como en el resto de los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, donde actualmente operan 53 IBCs de instituciones provenientes de 23 países europeos, tal y como refleja la tabla 24, donde Armenia es el país que lidera el ranking de países destino, con un total de 8 IBCs, 7 de ellos promovidos por Rusia y 1 por Ucrania. Alemania y Reino Unido ocupan el segundo lugar con 6 campus cada uno, y Kazajstán con 5.

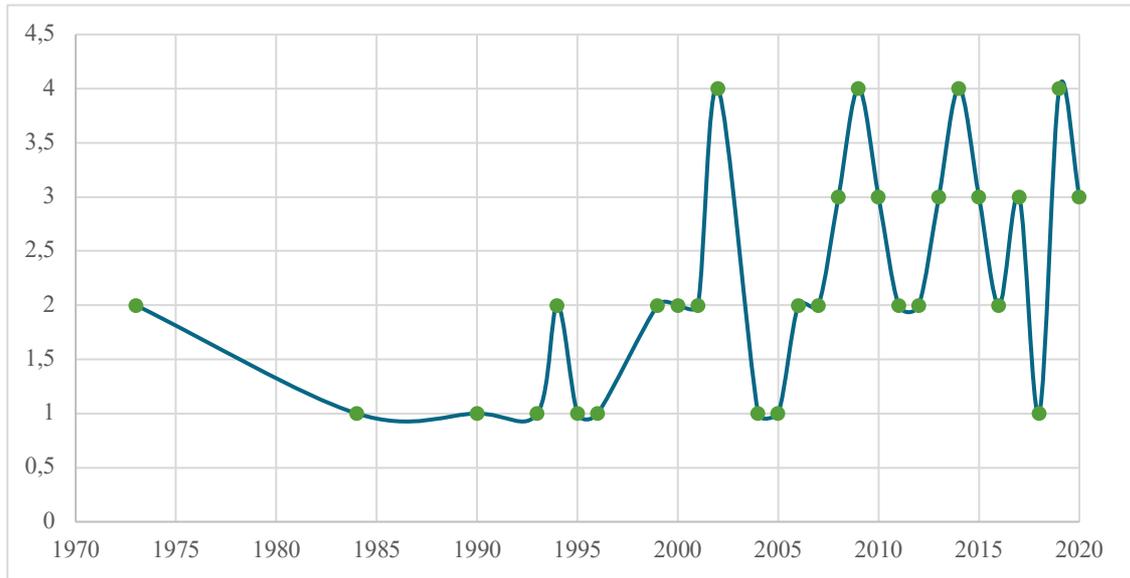
Tabla 24. Total de IBCs implantados en países del EEES

País destino	Número IBCs implantados	Total
Armenia	8	8
Alemania y Reino Unido	6	12
Kazajstán	5	5
España, Rusia	3	6
Bielorrusia, Chipre, Letonia, Polonia, Ucrania	2	10
Azerbaiyán, Bélgica, Eslovenia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Italia, Malta, Noruega, Suiza, Turquía	1	12
Total		53

Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Un 80,95% del total de estos campus se ha creado entre los años 2000 y 2020 tal y como se desprende del gráfico 25.

Gráfico 23. Evolución de IBCs creados en el EEES



Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

La tabla 25 analiza los IBCs promovidos por países UE y muestra cómo tan solo cinco países, Alemania, Estonia Francia, Portugal y Reino Unido, son el origen de los 23 campus universitarios establecidos en 11 países de la Unión Europea. El número de IBCs asciende a 27, si se amplía el alcance al resto de países EEES no UE. Francia lidera el ranking de países UE exportadores de IBCs con 15 campus, seguida del Reino Unido con 7 IBCs.

Capítulo 5. EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IBCs. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA

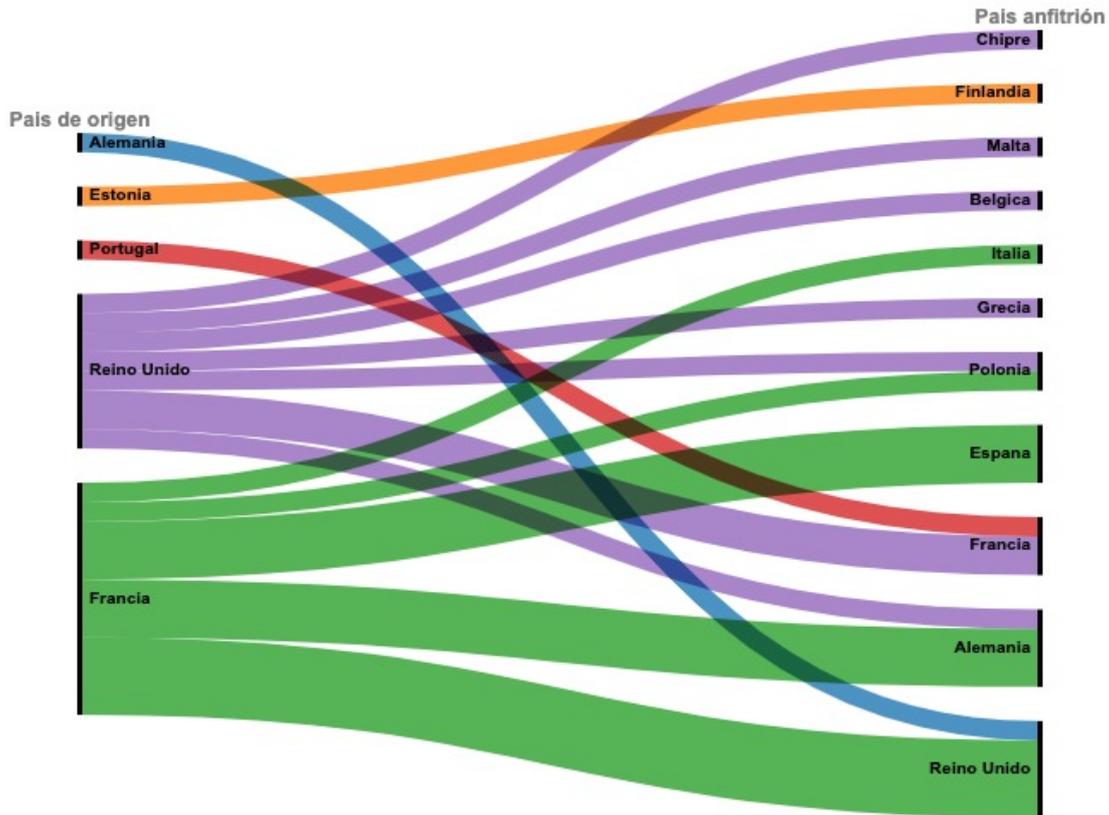
Tabla 25. IBCs de países UE en el EEES

UE País de Origen	UE País anfitrión EEES	Número IBC	NO UE País anfitrión EEES	Número IBC
Alemania		1		0
	Reino Unido	1		
España				0
	Alemania	1		
Estonia		1		0
	Finlandia	1		
Francia		12		3
	Alemania	3	Noruega	1
	Italia	1	Suiza	1
	España	3	Turquía	1
	Polonia	1		
	Reino Unido	4		
Portugal		1		0
	Francia	1		
Reino Unido		7		0
	Alemania	1		
	Bélgica	1		
	Chipre	1		
	Francia	1		
	Grecia	1		
	Malta	1		
	Polonia	1		
Suecia		1		1
	Letonia	1	Rusia	1
Total general		23		4

Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Al hilo de la tabla anterior, el gráfico 26 ilustra los flujos de IBCs entre países de la UE:

Gráfico 24. Flujos de IBCs entre países de la UE



Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

Por otro lado, parece interesante realizar el mismo análisis respecto a los 18 IBCs exportados por países pertenecientes al EEES, no miembros de la UE, a países que conforman el propio Espacio, tal y como queda representado en la tabla 26, y entre los cuales destacan los 16 IBCs exportados por Rusia a un total de 5 países de su área de influencia.

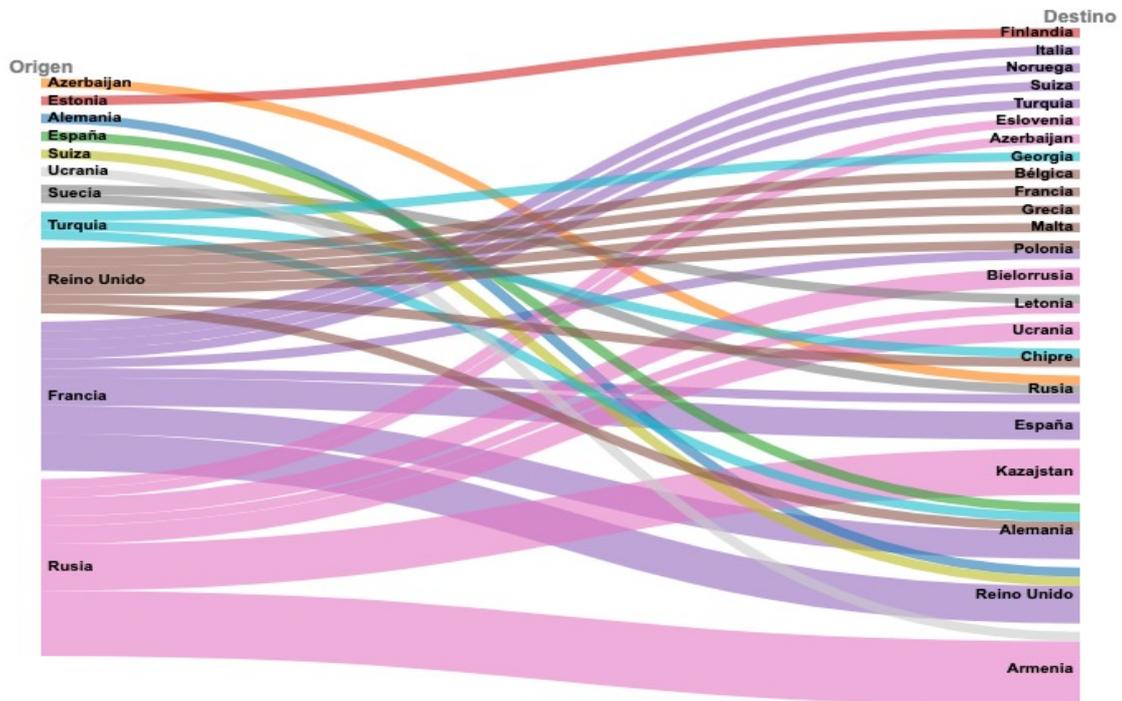
Tabla 26. IBCs de países del EEES –no miembros de la UE- a países que integran el EEES

País de origen EEES	UE País anfitrión EEES	Número IBC	No UE País anfitrión EEES	Número IBC
Rusia		2		16
	Letonia	1	Armenia	7
	Eslovenia	1	Azerbaiyán	1
			Bielorrusia	2
			Kazajstán	5
			Ucrania	1
Suiza		1		0
	Reino Unido	1		
Turquía		1		1
	Alemania	1	Georgia	1
	Chipre	1		
Ucrania				1
			Armenia	1
Total general		4		18

Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

En la misma línea, el gráfico 27 detalla de una forma más visual, los flujos de desarrollos vistos en la tabla 26.

Gráfico 25. Flujos de IBCs entre países del EEES –no miembros de la UE- a países que integran el EEES.



Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

5.5. La inversión extranjera en el sector de la educación superior en España.

España es uno de los 16 países de los 48 que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior que poseen una estrategia formal de internacionalización según el *Informe de Implantación de Bolonia en 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)*. La estrategia que puso en marcha el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) se basa en un concepto de internacionalización amplio, que va más allá de la mera movilidad de estudiantes y la firma de acuerdos internacionales, y tiene en cuenta aspectos como la internacionalización de los currículum formativos, la circulación de cerebros, la internacionalización de la investigación, las titulaciones internacionales conjuntas, la internacionalización en casa, los sistemas de aseguramiento de la calidad, la acreditación y verificación, la competencia por los mejores alumnos, los rankings de universidades, las asociaciones de antiguos alumnos internacionales, la empleabilidad y emprendimiento, el interés por educación superior en español, así como también los campus transnacionales.

Aunque tradicionalmente la educación en España ha estado dominada por el sector público, desde mediados del siglo XX, la creciente liberalización económica ha promovido una mayor participación de agentes privados, favoreciendo su privatización y mercantilización .

La educación superior en España ha sido un sector resistente a los periodos de crisis económica e incertidumbre financiera. De hecho, las universidades privadas españolas esperan un crecimiento estimado del sector del 30% desde la fecha hasta 2025, lo que ha desencadenado un crecimiento del interés empresarial a nivel internacional. La implantación de grupos educativos y fondos de inversión extranjeros a través de la compra de sociedades gestoras y centros ya operativos ha sido clave en el crecimiento experimentado en los últimos años.

En este sentido, la inversión extranjera en España se ha canalizado fundamentalmente a través de fondos de capital interesados en comprar o invertir en centros educativos con fines de lucro. Este tipo de operaciones son interesante para el inversor puesto que España tiene un contexto político que permite la educación privada.

5.6. Los branch campus internacionales, IBCs, desde la perspectiva de España

Tras haber analizado previamente la situación de los campus extranjeros en el entorno europeo, se procede a analizar, desde un punto de vista descriptivo, los campus internacionales que tienen como origen o destino el territorio español, partiendo de la información corporativa que aparece en sus respectivas páginas webs y siguiendo la información registrada de IBCs en C-BERT (2020) y en el informe fDi Markets (2020).

5.6.1 IBCs exportados por instituciones de educación terciaria españolas

España registra únicamente dos instituciones con vocación de internacionalizar sus respectivos campus y programas: IESE Business School, organización especializada en cursos de posgrado vinculados al ámbito de la empresa y los negocios, y CodeOp, una institución de reciente creación, con vocación global, y vinculada al estudio de las nuevas tecnologías digitales.

5.6.1.1. IESE Business School

La única institución española de educación superior que tiene un histórico de implantación de campus fuera del país es IESE Business School, la escuela de negocios perteneciente a la Universidad de Navarra, fundada en 1958 y promovida por la orden católica *Opus Dei* (Nuestra misión y valores | Conoce IESE | IESE Business School, s.f.).

El IESE, desde sus orígenes, llega a acuerdos y alianzas estratégicas con escuelas de negocios y universidades de todo el mundo, y prueba de ello fue una de sus primeras alianzas con la universidad de Harvard en 1963 (Alianzas internacionales | IESE Business School, s.f.). En la actualidad, el IESE ocupa la posición decimotercera en el ranking del Global MBA del *Financial Times* 2020, obteniendo una posición destacada en las ratios de internacionalización, tanto de profesorado como de alumnos (*MBA - Business school rankings from the Financial Times* - FT.com, s.f.).

Tan solo dos escuelas de negocio españolas aparecen en este exclusivo ranking, ESADE que ocupa el puesto vigesimocuarto, y el Instituto de Empresa, IE, que ocupa el puesto 52. Pese a que ESADE y el IE tienen convenios y acuerdos con universidades y escuelas de negocio de todo el mundo, no tienen campus filiales reconocidos en el informe de C-BERT.

De los tres campus internacionales que aparecen en su página web (Nuestra historia | IESE Business School, s.f.), Nueva York, Múnich y Sao Paulo, únicamente se ajusta a la definición de OBHE y C-BERT, el campus de Nueva York, aunque en el último listado publicado (C-BERT, 2020) registra por primera vez los otros dos campus, Alemania y Brasil.

IESE en Nueva York abrió sus puertas en 2007 e imparte cursos de especialización cortos (3-4 días), programas directivos de 6 a 8 meses de duración (IESE *Business School*, s.f.).

IESE ofrece sus programas en el campus de Sao Paulo desde el año 2000, aunque en este caso, en asociación con la escuela de negocios ISE (ISE *Business School*, s.f.) con lo que no cumpliría con la definición oficial de IBC.

El campus del IESE en Múnich es de muy reciente creación y, de hecho, lanzó su primer programa el pasado curso 2019-2020.

El IESE, se ha posicionado como la escuela de negocios española de referencia, siendo la que más presencia internacional directa tiene, demostrando flexibilidad y capacidad de adaptación a la hora entrar en los diferentes mercados.

5.6.1.2. CodeOp

Más reciente es la inversión acometida por el campus tecnológico CodeOp -con la sede central en Barcelona- en Kuala Lumpur -Malasia- que abrió sus puertas en 2020.

La motivación de establecer este nuevo campus en una ciudad como Kuala Lumpur, tal y como indica su web, es su crecimiento en los últimos años como un centro tecnológico, que cuenta con un fuerte apoyo del sector financiero y del gobierno. Kuala Lumpur se encuentra en el centro de la escena tecnológica del sudeste asiático y está bien conectada con el resto de la región. Ofrece asimismo un ecosistema tecnológico que ofrece grandes oportunidades para la creación y desarrollo de redes, siendo el lugar de celebración de algunas de las conferencias más importantes del sudeste asiático como *Next Big Tech Asia* y *Malaysia Tech Week* (CodeOp - An international coding school for women and the TGNC community, s.f.).

En cuanto a la inversión realizada por las dos instituciones, IESE y CodeOp, asciende a un total de 63,8 millones de dólares, con una media por proyecto de 11,70 millones de dólares por parte de IESE en cada uno de los tres países -Estados Unidos, Alemania y Brasil-, y una inversión total de 28,60 millones de dólares llevada a cabo por CodeOp en su campus de Malasia, tal y como recoge la tabla 27. En cuanto a creación de empleo, las filiales de estas instituciones educativas en el exterior generan un total de 33 puestos de media por campus.

Tabla 27. Inversión realizada por IES españolas en el extranjero

Nombre de la empresa	Puestos de trabajos creados		Inversión	
	Total	Media por proyecto	Total (USD m)	Media por proyecto (USD m)
IESE	109	36	35.20	11.70
CodeOp	30	30	28.60	28.60
Total	139	33	63.80	26

Fuente: Elaboración propia a partir de fDi Markets (2020)

5.6.2 IBCs establecidos en España por instituciones de educación superior extranjeras

Por lo que respecta a los IBCs ubicados en España, el informe de C-BERT (2020) registra 6 universidades extranjeras con campus en territorio español, 2 de origen francés, y 4 estadounidenses. Tras analizar otras fuentes como la base de datos de fDi Markets (2020) así como artículos de prensa y páginas web relacionadas, se registran 2 establecimientos más, 1 en Barcelona de origen francés, y 1 en Madrid cuya entidad matriz se ubica en Guatemala.

La tabla 28 resume la relación de los 8 campus filiales internacionales establecidos en nuestro país, de los cuales 5 se ubican en la capital del estado, Madrid, y los 3 restantes en Barcelona, Bilbao y Valencia.

Tabla 28. IBCs establecidos en España

Nombre de la Institución	País de Origen	Año de fundación
<i>Berklee College of Music</i> , Valencia Campus	Estados Unidos	2011
<i>DigiPen Institute of Technology Europe</i> , Bilbao	Estados Unidos	2010
Saint Louis University Madrid	Estados Unidos	1978
<i>Schiller International University</i> , Madrid Campus	Estados Unidos	2012
ESCP <i>Europe</i> – Madrid Campus	Francia	2007
EPITECH Madrid	Francia	2017
Toulouse <i>Business School</i> Barcelona	Francia	1995
Universidad Francisco Marroquin	Guatemala	2019

Fuente: Elaboración propia basada en C-BERT (2020) y fDi Markets (2020)

5.6.2.1 *Berklee College of Music, Valencia*

Berklee College of Music fue fundada en 1945 en Boston por Lawrence Berk. *Berklee College of Music* se caracteriza por la innovación, de hecho, fue el primer *College* de EEUU donde el Jazz era la base del currículum (*A Brief History* | Berklee, s.f.). Además, es una organización sin ánimo de lucro que se financia exclusivamente a través de donaciones.

En 2011, abre su primer campus internacional fuera de Boston (EEUU) en Valencia, España (*About Berklee* | Berklee, s.f.). Uno de los objetivos fue crear un *hub* o centro de operaciones que promocionara y proyectara las carreras internacionales de los estudiantes en su transición hacia la carrera musical profesional finalizados sus estudios.

Los títulos expedidos por Berklee en España están reconocidos tanto en Estados Unidos por la *Commission of Higher Education of the New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), como en Europa por las autoridades españolas, lo que le hace válido en todo el espacio europeo de educación superior.

Tabla 29. Programas que ofrece *Berklee College of Music* en Valencia

Berklee College of Music -Valencia Campus	
Programas que ofrece	Número de programas
Programas de verano	2
Grado Universitario	3
Programas de posgrado	4
Total programas	9

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (Berklee College of Music - Valencia, Spain Campus, s.f.)

Berklee ofrece en la actualidad un total de 175 programas, de los que 9 se imparten en Valencia, todos ellos en inglés. En la tabla 29 se muestran los tipos de programa ofertados. Con 3 de los 5 cursos cortos, permiten a sus alumnos de primer curso en Boston experimentar un año de *College* en el extranjero.

En cuanto a la razón que motivó su implantación en Valencia, destacan, en primer lugar, la posibilidad de ofrecer a los alumnos en Estados Unidos la posibilidad de una experiencia en Europa, y tras analizar ciudades como Madrid, Londres o Berlín, se decidieron por Valencia por la tradición que tiene esta ciudad con las bandas sinfónicas. En este caso en concreto, el apoyo del Gobierno de la región fue determinante a la hora de facilitarles el espacio para el desarrollo del proyecto, así como el hecho de que el español sea la lengua vehicular al tratarse del segundo idioma en Estados Unidos.

5.6.2.2 DigiPen Institute of Technology Europe, Bilbao

DigiPen *Institute of Technology Europe*-Bilbao abrió sus puertas en 2011 como el tercer campus global de DigiPen, tras los campus de Washington y Singapur. *The Princeton Review* ha clasificado a DigiPen entre las cinco mejores escuelas de diseño de videojuegos.

DigiPen fue fundada en 1988 en Vancouver, Columbia Británica, como una empresa de simulación y animación por ordenador que viendo las dificultades que tenía para contratar personal cualificado en las últimas tecnologías digitales diseñó su propio programa de capacitación en animación por ordenador en 3D. Poco después, DigiPen se asoció con *Nintendo of America* para establecer un programa de certificación en programación de videojuegos (Grados en diseño y desarrollo de videojuegos DigiPen Bilbao, s.f.).

DigiPen diseñó el primer programa de licenciatura en desarrollo de videojuegos del mundo, una Licenciatura en Ciencias de la Computación en Simulación Interactiva en Tiempo Real, para preparar a los estudiantes para el desafío de crear juegos y simulación 3D profesionales. DigiPen trasladó su campus a Redmond, Washington, en 1998 y abrió sus puertas como *DigiPen Institute of Technology*.

Lo que comenzó con un primer programa para formar en simulación y desarrollo de juegos fue evolucionando y en estos momentos ofrece programas en arte y animación digital, ingeniería informática, diseño de juegos, diseño de música y sonido y otras especializaciones en informática.

Además de los campus de Singapur y Bilbao, DigiPen ha establecido asociaciones educativas cooperativas con escuelas en Corea del Sur y Tailandia (Grados en diseño y desarrollo de videojuegos DigiPen Bilbao, s.f.).

La implantación de DigiPen para instalar su centro en Bilbao fue motivada por el interés de las autoridades vascas de liderar una propuesta pionera que ayudara a impulsar un nuevo sector de actividad en el marco de las industrias creativas, siendo el sector de los videojuegos el que se priorizó por tratarse de una industria intensiva en conocimiento, con un potencial de trasvase de talento al resto de la industria, sus cifras de facturación, así como sus perspectivas de crecimiento.

Actualmente DigiPen Bilbao cuenta con más de 200 alumnos provenientes de 27 países, y los programas que ofrece se detallan en la tabla 30.

Tabla 30. Programas que ofrece DigiPen Bilbao

DigiPen Bilbao	
Programas que ofrece	Número de programas
Cursos	12
Grados Universitarios	2
<i>School Camps</i>	4
Certificados	2
Total programas	20

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (Grados en diseño y desarrollo de videojuegos DigiPen Bilbao, s.f.)

5.6.2.3 Saint Louis University - Madrid

Saint Louis University – Madrid (en adelante SLUM) es el campus europeo de *Saint Louis University* (SLU), fundada en 1818, y una de las universidades católicas más antiguas y prestigiosas de Estados Unidos.

SLUM entra en el mercado español en los años 60, a través de un programa conjunto con la Universidad de Comillas, institución educativa jesuita española, para finalmente establecerse como centro universitario en 1967.

En 1996, SLU-Madrid obtiene el reconocimiento para operar como universidad extranjera autorizada, por los estudiantes que lo requieren han de solicitar homologación del programa americano al Ministerio de Educación español. Una vez solicitado y homologado, dicho reconocimiento tiene validez en todo el espacio europeo de educación superior, como cualquier otra titulación reconocida por un Estado perteneciente a este

espacio. Además, los diferentes programas impartidos por la unidad académica de SLUM, también están acreditados por el *Higher Learning Commission* en Estados Unidos (SLU-Madrid, s.f.).

Según la información publicada en su página web, el campus de Madrid alberga a más de 900 estudiantes procedentes de Estados Unidos, España y de más de 50 países. Ofrece actualmente 15 títulos universitarios totalmente acreditados y dos títulos de posgrado que se pueden cursar íntegramente en España.

Dentro de los grados se aprecian dos tipos, por un lado, los que se pueden cursar de forma íntegra en Madrid, y los que se cursan en Madrid durante dos años (o tres dependiendo del programa) y se finalizan en St. Louis. Además, ofrece más de 24 cursos cada semestre que cumplen con los requisitos de grado para las carreras disponibles en St. Louis. En la tabla 31 aparece el desglose del número de títulos por tipo de programa. Como se puede observar, la cantidad de cursos es muy importante.

Tabla 31. Programas que ofrece *Saint Louis University* en Madrid

<i>Saint Louis University – Madrid</i>		
	Programas que ofrecen	Número de programas
Grados Universitarios	Grado universitario	13
	Programas de Ingeniería (2 años en Madrid+ 2 años en St Louis)	9
	Ciencias de la salud, enfermería y salud pública.	4
	Total Grados	26
Cursos	Diferentes áreas.	24
	Total Cursos	24
Programas de Posgrado	Máster 1 año	2
	Total Másteres	2
	Total Programas	52

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (SLU-Madrid, s.f.)

5.6.2.4 *Schiller International University, Madrid Campus*

Schiller International University (en adelante Schiller) nació en 1964, cuando su fundador Dr. Walter W. Leibrecht estableció el primer campus en Kleiningersheim (Alemania). Durante su estancia como profesor en Columbia, Harvard, Northwestern y Chicago, detectó el interés que despertaba la posibilidad de estudiar en universidades europeas por parte de los alumnos americanos. En 1967 se abrieron los campus de Paris y Madrid y, finalmente, en 1991 se abre el campus de Tampa Bay Area, Florida. Por último, en 2010 *Schiller International University* es adquirida por el Grupo Palmer.

Schiller International University Madrid ofrece la oportunidad de cursar diferentes grados y posgrados en el mundo de la economía y los negocios, así como en el ámbito de la diplomacia y en las tecnologías de la información. En concreto, grados universitarios como: *International Economics, International Business, International Relations and Diplomacy, Hospitality and Tourism*, y programas de posgrados en Negocios Internacionales, en Gestión de Tecnologías de la Información, y en Gestión Hotelera y Turismo. SIU ofrece también una Diplomatura de dos años. Todos los programas de Grado universitario y posgrado ofrecen opcionalmente cursos preparatorios de inmersión (*EFL- English as a Foreign Language*).

Cabe destacar dos hechos académicos recientes que tienen gran relevancia internacional para Schiller. Por un lado, en 2014 el lanzamiento junto con la *University of Roehampton* (Londres, UK) de un grado académico por el que los estudiantes obtienen una doble titulación americana y europea al mismo tiempo. Por otro lado, en 2016, recibe el *German Programmatic Accreditation*, lo que le permite acreditarse en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (*History | The Schiller International University, s.f.*). En este sentido, también está registrada en Francia en el *Rectorat de l'Academie de Paris* as *Etablissement d'Enseignement Supérieur Privé* (Paris Campus | Schiller International University, s.f.).

Las enseñanzas autorizadas en España, comparadas con los otros campus que posee en las otras sedes de UE, quedan representados en la tabla 32. También ofertan formación en línea, pero su análisis escapa del objeto del estudio.

Tabla 32. Programas que ofrece *Schiller International University* en Madrid

Schiller International University	
Programas que ofrecen	Número de Programas
<i>Pre-college Programs</i>	2
Grados Universitarios	3
Programas de Posgrado	4
Total programas	9

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (Madrid Campus | Schiller University, s.f.)

Lo más relevante del multi-campus de la *Schiller University*, tal como indica su web, es la posibilidad de que los alumnos puedan pedir traslado de expediente entre los diferentes campus. Esto favorece la movilidad de los alumnos entre los distintos países y les permite ampliar sus conocimientos de lenguas, cultura empresarial en un entorno global.

5.6.2.5. *L'Ecole Supérieure de Commerce de Paris*

L'Ecole Supérieure de Commerce de Paris (en adelante ESCP) nace en Francia en 1819 creada por un grupo de académicos economistas y empresarios bajo el nombre de *Ecole Supérieure de Commerce*, siendo posteriormente adquirida en 1869 por la Cámara de Comercio e Industria de Paris (CCIP), tras lo cual, en 1890, alcanza el reconocimiento oficial de Francia : (Madrid Campus - ESCP Business School, s.f.)

En 1973 destacan 3 grandes hitos históricos para ESCP, ya que se permite la admisión de mujeres como estudiantes, por un lado, y por otro, se aperturan los campus de Reino Unido y de Alemania. Una década más tarde, en 1988, se inaugura el campus de Madrid y, en 2004, el de Turín.

En 2015, firma una alianza de colaboración con *Kozminski University* de Varsovia, siendo la única escuela de negocios con una triple acreditación en Europa Central y del Este (AMBA, EQUIS, y AACSB). Sin embargo, esta última no puede ser considerada IBC porque es una mera alianza estratégica o de colaboración.

ESCP imparte once programas en Madrid todos ellos vinculados al área de empresa. El desglose por tipología de los programas se puede observar en la tabla 33.

ESCP presenta una estructura de grados que podría calificarse de “euro-campus” dentro de la misma universidad, es decir, un alumno puede elegir cursar su grado universitario en un campus, en dos, o en tres de los cinco campus existentes.

Este modelo transnacional europeo de campus propio, le confiere al grado una visión intercultural acorde al espíritu del EEES. Los alumnos también pueden acceder a la movilidad internacional a través de los programas Erasmus y de los acuerdos internacionales que posee. El grado universitario puede ser cursado íntegramente en francés, en inglés, en una combinación de ambos y/o con algún curso en español y/o alemán.

Tabla 33. Programas que ofrece *L'Ecole Supérieure de Commerce de Paris* en Madrid

ESCP -Madrid Campus	
Programas que ofrece	Número de programas
Programas o Cursos de Verano	0
Grados Universitarios	1
Programas de Posgrado	6
Executive MBA	3
Certificados	1
Total programas	11

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (Madrid Campus - ESCP Business School, s.f.)

En lo que respecta a los programas de máster se imparten solo en lengua inglesa y el sistema de multi-campus se mantiene, ya que en casi todos los programas se permite una combinación de al menos dos campus e incluso se facilita a los estudiantes una estancia en alguna universidad de otros países con los que se tenga convenio para programa de intercambio.

5.6.2.6 EPITECH Barcelona

La Escuela Superior de Informática, Epitech, se fundó en el año 1999 en Francia, y ofrece un programa de 5 años para formar expertos en el sector. Actualmente Epitech está presente en 13 ciudades francesas, además de los campus internacionales, en Estados Unidos (Nueva York) y en otras 4 ciudades europeas como Barcelona, desde 2017, Berlín, Estrasburgo y Bruselas (Escuela Superior de Informática Epitech - La referencia en Tecnologías de la Información (TIC), s.f.).

Según información extraída de su página web, Epitech otorga el título de Experto en Tecnologías de la Información equivalente al grado de Máster, reconocido en Europa (nivel 7 de la EU) y homologado por el Ministerio francés de Educación en el Nivel 1 en la Comisión Nacional de Certificaciones Profesionales (CNCP). Epitech alberga 20 campus conectados a su ecosistema a nivel mundial, con una red de 3.000 empresas asociadas en todos los sectores de la economía, desde start-ups locales hasta grandes cuentas internacionales. A través de una política activa de colaboración, Epitech consigue una interacción con las empresas colaboradoras que facilita un mayor conocimiento de sus necesidades y una mayor facilidad para la inserción laboral de sus estudiantes

Tabla 34. Programas que ofrece EPITECH en Barcelona

EPITECH – Campus Barcelona	
Programas que ofrece	Número de programas
Grado en tecnologías de la información	1
Máster en Transformación Digital e Innovación (MDTI)	1
Curso en programación	1
Total programas	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (Escuela Superior de Informática Epitech - La referencia en Tecnologías de la Información (TIC), s.f.)

5.6.2.7 Toulouse Business School Barcelona

Toulouse Business School (TBS en adelante) se fundó en 1903 de Toulouse (Francia), sin embargo, TBS Barcelona tiene sus orígenes en la antigua ESEC creada conjuntamente en 1995 por el Grupo ESC Toulouse y la Cámara de Comercio e Industria Francesa de Barcelona.

TBS nace con el objetivo pionero de abrir una escuela de negocios cuya visión internacional facilitara la movilidad de sus alumnos favoreciendo la interculturalidad tanto en el ámbito lingüístico, como académico y empresarial (TBS Escuela de Negocios en Barcelona - TBS Barcelona, s.f.). En 2004, TBS adquiere el control de ESEC convirtiéndose en un Branch Campus. En 2013, el grupo pasa a llamarse oficialmente Toulouse Business School y su campus de Barcelona (ESEC) se convierte en TBS Barcelona. El mismo año 2013 comienza también su andadura en Casablanca. Según se extrae de su página web, TBS cuenta con un campus en París y otro en Londres, aunque este último no aparece en el listado de C-Bert.

Cabe destacar que el número de estudiantes en el campus de Barcelona es de 500, donde el 24% son estudiantes españoles, otro 24% son estudiantes franceses, y el 52% restante proviene de más de 25 países (TBS Escuela de Negocios en Barcelona - TBS Barcelona, s.f.).

Tabla 35. Programas que ofrece la *Toulouse Business School* en Barcelona

TBS-Barcelona	
Programas que ofrece	Número de programas
Cursos	0
Grados Universitarios	1
Programas de posgrado	6
Executive MBA	0
Summer School	1
Certificados	0
Total programas	8

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web: (TBS Escuela de Negocios en Barcelona - TBS Barcelona, s.f.)

TBS se define como una escuela multi-campus, donde los alumnos pueden elegir entre los tres campus disponibles e incluso un semestre adicional en cualquiera de las universidades internacionales con las que tiene convenio, sería un modelo de negocio parecido al expuesto anteriormente con respecto a ESCP. De los seis másteres que se pueden estudiar en TBS Barcelona sólo uno es multi-campus. Los programas impartidos por TBS en el campus de Barcelona están representados en la tabla 35.

5.6.2.8 Universidad Francisco Marroquín

Fundada en 1972, la Universidad Francisco Marroquín (UFM) abrió su primer campus en el extranjero en la ciudad de Madrid en 2019, convirtiéndose en la primera universidad hispanoamericana que opera como universidad extranjera en España.

Esta universidad con sede en Guatemala cuenta con dos campus internacionales, uno en Panamá y otro en Madrid y sus programas están centrados en las áreas de economía, de administración de empresas así como cursos de formación a empresarios (*UNIVERSIDAD FRANCISCO MARROQUÍN | Sede en Madrid (España), s.f.*).

Los títulos académicos que los estudiantes de esta universidad obtienen en España son títulos oficiales de la Universidad Francisco Marroquín, aunque los estudiantes que así lo deseen, pueden solicitar a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional español el reconocimiento de los programas cursados en esta universidad, como un título oficial universitario en España y Europa, de acuerdo con lo establecido en la legislación española.

Tabla 36. Programas que ofrece la Universidad Francisco Marroquín en Madrid

UFM Madrid	
Programas que ofrece	Número de programas
Grado universitario	2
Programa posgrado	1
Programas de MBA	2
Total programas	5

Fuente: Elaboración propia a partir de su página web: (UNIVERSIDAD FRANCISCO MARROQUÍN | Sede en Madrid (España), s.f.)

5.7. Conclusiones

La investigación llevada a cabo sobre la presencia de campus internacionales en España muestra a través de la evolución histórica de las mismas, cómo SLUM, o TBS Barcelona entran en el mercado español a través de acuerdos con universidades o instituciones educativas preexistentes, frente a Schiller, Epitech, Berklee, DigiPen, Francisco Marroquín, o ESCP Madrid, que entran en el mercado español directamente, estableciendo un campus sucursal.

A la vista de los datos analizados previamente, se podrían establecer dos tipos de modelos de negocio vinculados a los campus internacionales en España, uno el llevado a cabo por las universidades americanas, y otro el llevado a cabo por las universidades europeas.

En el caso de los campus americanos, excepto en la Francisco Marroquín, el inglés es la *lingua franca* que aporta valor y legitima la internacionalidad de los programas en los diferentes campus. En ellos se pueden observar dos modelos de organización y financiación, ya que Berklee y SLU-Madrid son organizaciones sin ánimo de lucro, mientras que DiGiPen, Francisco Marroquín, o Schiller, no lo son. Las cinco tienen en su origen el objetivo de dar una visión global e internacional a la educación de sus estudiantes y sus posteriores carreras profesionales.

De las áreas de interés académico existen grandes diferencias a razón de sus modelos educativos. Tanto Schiller, Francisco Marroquín, como SLU-Madrid se centran en áreas de empresa mientras que Berklee se focaliza en la música, y DiGiPen en el ámbito tecnológico y digital.

En cuanto a los programas, Berklee apuesta por los másteres, frente a las otras dos que tienen una oferta académica más amplia como se ha mostrado anteriormente en las respectivas tablas.

En lo que respecta a las acreditaciones oficiales de las titulaciones, también se aprecian diferentes estrategias. Tanto Schiller, Francisco Marroquín, SLU-Madrid como DigiPen Bilbao, están inscritas como centro extranjero autorizado y sus títulos pueden ser homologados previa solicitud. Berklee, por su parte, sí que tiene la acreditación como título reconocido por España y en consecuencia reconocido para todo EEES.

En lo que respecta a las universidades francesas apenas presentan diferencias, salvo la forma de entrada en el mercado, tal y como se ha comentado con anterioridad. ESCP Europe en Madrid, así como TBS en Barcelona, presentan prácticamente el mismo modelo educativo. Ambas nacen desde la colaboración con las Cámaras de Comercio y, consecuentemente, están especializadas en la enseñanza relacionada con el comercio y la empresa a nivel internacional. Ambas facilitan la movilidad dentro de sus propios campus, y apuestan por un modelo educativo transnacional, potenciando los mismos programas en todos los campus de manera que sea el alumno quien decida el campus donde quiere estudiar garantizando la calidad y el mismo modelo de enseñanza. Por su parte, EPITECH aprovecha la alta demanda de perfiles digitales que existe en España para ofrecer, desde su campus de Barcelona, un modelo de universidad de estudios informáticos orientados a la innovación y desarrollo de todo tipo de productos y servicios digitales con un elemento diferenciador basado en el aprendizaje por proyectos, su dinamismo y la fuerte relación con el tejido empresarial.

Como conclusión, la integración europea y el Espacio Europeo de Educación Superior han facilitado, si no promovido, la internacionalización de la educación superior en sus tres niveles fundamentales: estudiantes, académico y campus internacionales.

Si bien se ha constatado que España es el principal destino de alumnos Erasmus en Europa, confirmando las políticas de movilidad europeas, solo hay constancia de ocho campus filiales internacionales, IBCs. Siendo esta una cifra baja, España está, junto con el Reino Unido a la cabeza de los países europeos destino de inversiones extranjeras en educación superior.

Sin embargo el nuevo concepto de “super campus europeo”, puesto en marcha en 2019 por la Comisión Europea, como resultado de las conclusiones de la cumbre de Gotemburgo de 2017, con el objetivo de construir un Espacio Europeo de Educación a través de las alianzas “Universidades Europeas”, ofrece un nuevo escenario que puede llegar a transformar el mapa de la educación superior transnacional (Comisión Europea, 2018).

El proyecto de “Universidades Europeas” consiste en alianzas transnacionales de cooperación entre instituciones de educación superior de larga duración, que contemplan la movilidad y el reconocimiento de periodos de aprendizaje en las universidades asociadas, así como títulos y planes de estudio conjuntos.

De esa forma, las Universidades Europeas pasarán a ser verdaderos campus universitarios entre los que los estudiantes, el personal, los doctorandos, e investigadores podrán desplazarse libremente. Además, podrán poner en común sus conocimientos, plataformas y recursos para elaborar planes de estudios o módulos conjuntos que abarquen varias disciplinas y que, de una forma muy flexible, permitirán a los estudiantes personalizar su educación y obtener un título europeo.

De las dos convocatorias lanzadas por la Comisión Europea en 2019 y 2020, en las que se presentaron un total de 116 candidaturas, se han seleccionado un total de 41 alianzas. Un primer grupo de 17 alianzas de Universidades Europeas fue seleccionado en 2019, en las que participan 114 instituciones de educación superior de 24 Estados miembros, y entre las que destacan dos valencianas, la Fundación Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, que forma parte de la *European University for Smart Urban Coastal Sustainability*, y la Universidad de Valencia, que forma parte de *Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility*. En 2020, de las 62 candidaturas recibidas, se seleccionaron 24 nuevas alianzas de Universidades Europeas integradas por 165 instituciones de educación superior de 26 Estados miembros y otros países que participan en el programa Erasmus+ (Comisión Europea, 2018).

El proyecto "Universidades Europeas" está previsto que despegue definitivamente y se amplíe en el marco del programa Erasmus 2021-2027. Este nuevo escenario de transnacionalidad de la educación superior europea influirá con toda probabilidad en el futuro de los flujos de inversión de IES a través de IBCs, tanto en lo que respecta a posibles iniciativas europeas dirigidas a ampliar su presencia dentro del EEES como a proyectos internacionales que pudieran buscar en territorio europeo un marco de expansión donde ubicar sus futuros campus⁷.

⁷ Este capítulo es parte del trabajo "*Internacionalización e integración europea: Una aproximación desde los campus internacionales en España*" elaborado para el libro de la colección Aranzadi-Thompson Reuter dedicado a la internacionalización de la empresa y la economía internacional, "*Internacionalización e integración europea: una aproximación desde los campus internacionales en España /Internationalization and European integration: an analysis of international branch campuses in Spain*". En: *Internationalization and global markets*. Cizur Menor: Civitas Aranzadi Thomson Reuters, 2021 (pg. 83-116). ISBN imp.: 978-84-1309-314-9 – ISBNe: 978-84-1390-316-3. (Colección Ciencias Sociales y Humanidades. ISSN: 2605-4655). DOI: <https://doi.org/10.32029/2605-4655.04.01.2021>.

Capítulo 6.

EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN
EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y, EN CONCRETO DE
LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- 6.1. ANTECEDENTES
- 6.2. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA
- 6.3. CONTEXTO ECONÓMICO E INSTITUCIONAL DE LA
IED EN ESPAÑA
- 6.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS APIs REGIONALES EN
ESPAÑA
- 6.5 ACTIVIDAD Y FUNCIONES DE LAS APIs
REGIONALES EN ESPAÑA
- 6.6. INDICADORES DE ACTIVIDAD DE LAS APIs
REGIONALES EN ESPAÑA
- 6.7 CONCLUSIONES
- 6.8 LA INVERSIÓN EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN ESPAÑA Y EL PAPEL DE LAS APIs
EN LA CONCRECIÓN DE ESTOS FLUJOS

En este capítulo se revisa la posible relación entre la estructura de las agencias regionales de promoción de inversión en España -en adelante APIs- y los flujos de inversión extranjera directa -en adelante IED- que reciben los respectivos territorios, así como el papel de estas agencias en la atracción de inversión relacionada con la educación superior en España. Se explora el actual estado de la literatura académica de las APIs mediante una revisión sistemática, seguido de un análisis descriptivo de las agencias españolas de promoción con el objetivo de conocer su estructura, características y evolución. El resto del capítulo estudia las actividades y funciones más relevantes que estas agencias llevan a cabo, para finalizar con un apartado relacionado con su papel en la atracción de flujos relacionados con el sector de la educación superior.

6.1. Antecedentes

La globalización ha llevado a la necesidad de que las instituciones y empresas de educación superior se internacionalicen. Las instituciones de educación superior forman parte de este proceso globalizador. Las universidades y las empresas comparten los objetivos intrínsecos e inherentes a la internacionalización, incluida la captación de nuevos clientes (estudiantes) y la minimización de los costos de transacción. En resumen, comparten la necesidad de una política de crecimiento.

Existen una serie de aspectos que condicionan la decisión de establecer una presencia en otro país como son el atractivo estratégico y económico del país de destino, sus políticas educativas, el tamaño de la población o el porcentaje de población con estudios de educación terciaria, entre otros.

La educación superior es un componente de vital importancia para la construcción de ventajas competitivas de los países (Lane et al., 2014). Por otro lado, la introducción de un campus extranjero en un país tiene efectos económicos, políticos, así como implicaciones culturales y académicas para el país anfitrión, por lo que hay que tener en cuenta la posición de los distintos gobiernos frente a este tipo de iniciativas.

La apertura de este tipo de campus representa el mayor grado de internacionalización por parte de una universidad. Significa aperturar una nueva infraestructura educativa en otro país, en el marco de su proceso de internacionalización, al igual que hacen las organizaciones con filiales internacionales en el ámbito empresarial. Las universidades y las empresas deciden su grado óptimo de internacionalización en función de su modelo de negocio, su estrategia a largo plazo y el mercado al que se dirigen.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Actualmente, como ya se ha dicho en anteriores capítulos, los gobiernos desarrollan políticas activas de atracción de inversión extranjera, a través de departamentos o agencias de promoción de inversiones, las cuales pueden jugar, en determinados casos, un importante papel a la hora de materializar la inversión, en tanto en cuanto consiguen lograr una convergencia entre las expectativas de los inversores y las oportunidades que ofrece el territorio que se promueve.

Esto es de aplicación también al ámbito de la educación superior ya que se ha podido comprobar a través de la literatura académica que, aunque la analogía entre una universidad y una empresa multinacional no es perfecta, sí comparten motivaciones y problemática similar en los procesos de ubicación de campus o departamentos de investigación de universidades en el extranjero (Guimon, 2016).

El rol de la inversión directa en el crecimiento de las economías desarrolladas y emergentes ha sido quizás uno de los aspectos más analizados en el ámbito académico de la economía internacional durante varias décadas. Existe actualmente un amplio consenso respecto a que la IED puede contribuir al crecimiento económico de un país de una forma más rápida, al aportar capital adicional, crear empleos y transferir nuevas tecnologías y conocimientos a través de las fronteras internacionales así como generar efectos positivos en la productividad de las empresas locales (Harding y Javorcik, 2011; Lim, 2008). Sus beneficios vienen avalados por numerosos estudios (WAIPA, 2019), y por ello, los esfuerzos promocionales para atraer inversión extranjera entre los países desarrollados y emergentes se ha convertido en un motivo por el que compiten la mayoría de los países (Miškinis y Byrka, 2014).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre los factores más importantes que impulsan a los inversores a invertir en cierta ubicación, destacan el tamaño del mercado, la mano de obra no cualificada de bajo costo, las materias primas, el clima de inversión, así como otros activos estratégicos y tecnológicos (Lim, 2008). A todo ello se une otro tipo de factores como son los incentivos a la inversión, y las actividades de promoción para impulsar dicha inversión (UNCTAD, 2017).

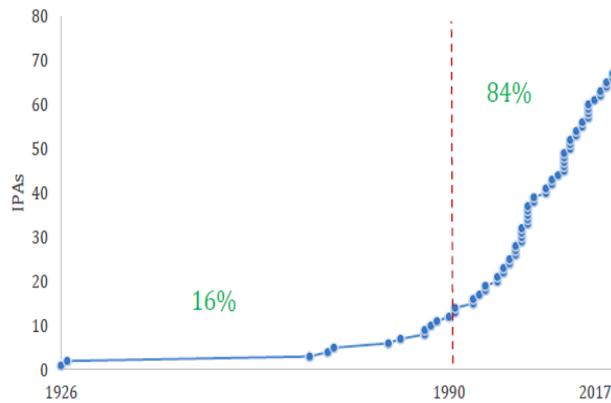
La competencia global por atraer inversión extranjera ha motivado la proliferación de agencias de promoción de inversión extranjera, APIs. Se trata de entidades financiadas por gobiernos regionales o estatales cuyo propósito fundamental es proporcionar la información y el apoyo necesario a los inversores extranjeros a lo largo de las distintas fases del proceso de inversión. Entre sus funciones destacan la promoción de las oportunidades y de los incentivos de inversión en su país o región (Dressler, 2008), así como tratar de influir en las decisiones de localización de empresas multinacionales para que inviertan en sus propios países (UNCTAD, 2013). Ello lo hacen incrementando la visibilidad internacional del país o la región a través de campañas de marketing que les ayuda a ofrecer una impresión atractiva del territorio a los potenciales inversores (OECD, 2006) y ofreciendo servicios e incentivos personalizados a las empresas extranjeras, que faciliten sus procesos de inversión (Guimón y Filippov, 2012).

Desde 1990, el número de agencias regionales y nacionales dedicadas a la promoción de inversiones extranjeras no ha dejado de crecer (WAIPA, 2019)⁸. Según puede verse en el gráfico 28, el rápido crecimiento en el número de APIs refleja la creciente importancia que los gobiernos han otorgado a canalizar inversión extranjera hacia sus respectivos territorios. Actualmente hay más de 10.000 APIs establecidas en todo el mundo, y el 84% de ellas se han establecido en los últimos 27 años.

⁸ La Asociación Mundial de Agencias de Promoción de Inversiones (WAIPA) es una organización internacional con sede en Ginebra creada en 1995 bajo los auspicios de la Conferencia Nacional Unida de Comercio e Inversión (UNCTAD), incluye 170 agencias nacionales y subnacionales de 130 países diferentes. Esta Asociación, WAIPA, promueve la creación de redes y el intercambio de conocimientos, así como las mejores prácticas entre las agencias de promoción de inversiones en todo el mundo.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 26 Evolución del desarrollo y establecimiento de APIs.

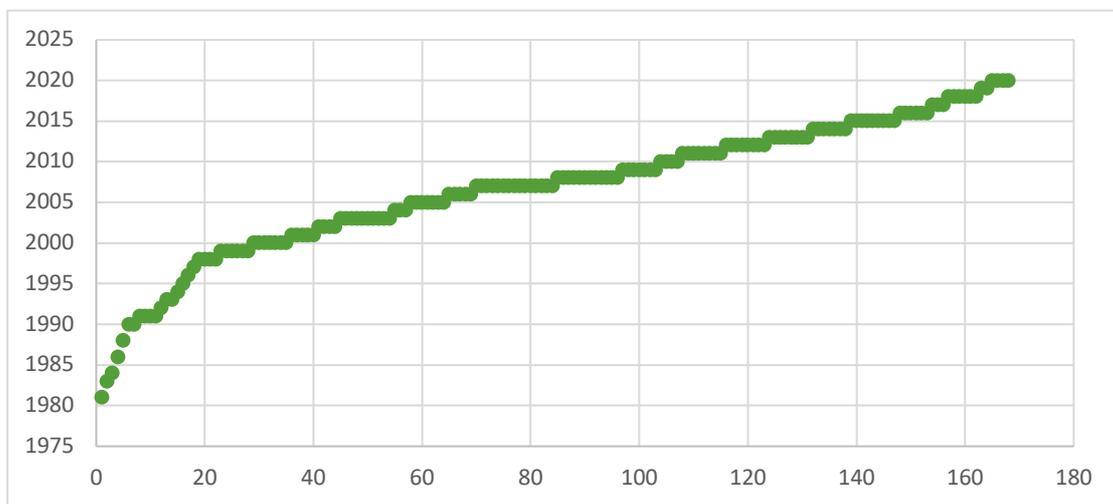


Fuente: Waipa Survey 2018

Esta realidad ha motivado un crecimiento paralelo de la literatura académica sobre agencias de promoción de inversiones, así como de una variedad amplia de análisis e informes por parte de organizaciones internacionales, como UNCTAD, UNIDO, OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, o Banco Mundial, según muestra el gráfico 29.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 27. Evolución de la literatura académica sobre Agencias de Promoción de Inversiones



Fuente: Elaboración propia

Tras un análisis pormenorizado de estas publicaciones, se llega a la conclusión que la estructura organizativa de una agencia de promoción de inversiones y su influencia en la efectividad de su actividad respecto a la inversión extranjera está todavía poco explorada si se compara, por ejemplo, con los estudios sobre agencias de promoción de exportaciones (Gil et al., 2008; Gil-Pareja et al., 2015).

Este capítulo sigue un enfoque de revisión sistemática, centrando la atención en los estudios y publicaciones identificadas en diferentes bases de datos como EBSCO, Google académico, o Google, que han sido publicados desde el año 1981 hasta el año 2020, sobre agencias de promoción de inversión extranjera directa y el papel de su estructura organizacional respecto a la efectividad de su desempeño. Tras la identificación inicial de un total de 183 publicaciones, se llevó a cabo una revisión en detalle de las mismas, con el objetivo de hacerla coincidir con el alcance preciso del presente análisis, lo que redujo la selección inicial a un total de 170 trabajos.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta revisión sistemática sugiere la evidencia de una relación positiva entre la presencia de una agencia de promoción de inversión extranjera y un mayor flujo de inversión extranjera directa (IED) en el territorio (Crescenzi et al., 2019; Harding y Javorcik, 2007, 2011; Lim, 2008; Morisset, 2003; Wells Jr y Wint, 1991).

El primer análisis sobre los efectos de la promoción de inversiones en los flujos de IED lo ofrecen Wells Jr. y Wint (1991). Unos años más tarde, Loewendahl (2001) sugería que un dólar gastado en promoción de inversiones aumentaba las entradas de IED en 189 dólares, mientras que Charlton y Davis (2007) estimaban, a través de varias especificaciones empíricas, un robusto efecto positivo de la promoción de inversiones en el volumen de entrada de IED hacia sectores específicos priorizados por las APIs de cada país.

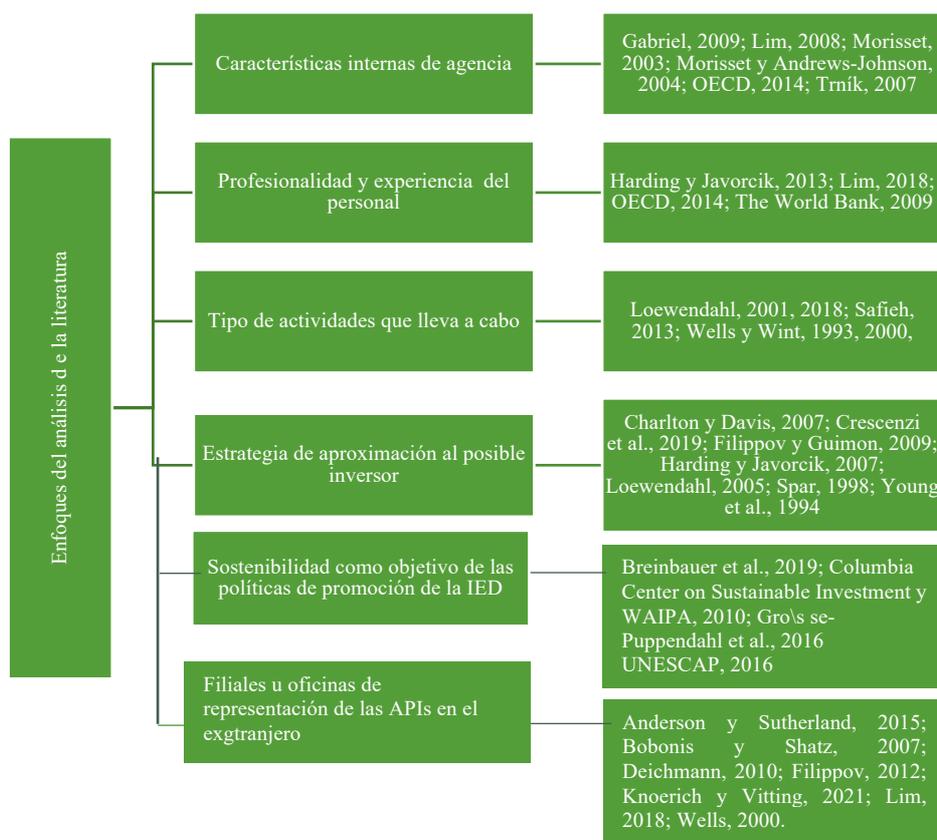
El papel de las agencias de promoción de inversiones como determinantes de la IED en los territorios donde operan es analizado por la literatura a través de los diferentes enfoques que resume la figura 9, y que establecen una asociación positiva entre los flujos de IED y, por ejemplo, las características internas de la propia agencia, como son su estructura organizativa, su tamaño y presupuesto (Gabriel, 2009; Lim, 2008; Morisset, 2003; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; OECD, 2014; Trník, 2007); la profesionalidad y experiencia de su personal (Harding y Javorcik, 2013; Lim, 2018; OECD, 2014; The World Bank, 2009); el tipo de actividades que lleva a cabo, entre las que destaca la promoción del propio territorio (Loewendahl, 2001; Safieh, 2013; Wells y Wint, 1993, 2000), su estrategia de aproximación al posible inversor (Cass, 2007; Harding y Javorcik, 2011, 2013; Loewendahl, 2001).

Algunas de estas estrategias van orientadas a promover la inversión entre una selección de sectores estratégicos (Charlton y Davis, 2007; Crescenzi et al., 2019; Filippov y Guimon, 2009; Harding y Javorcik, 2007; Loewendahl, 2005; Spar, 1998; Young et al., 1994), o a proyectos de marcada naturaleza sostenible (Breinbauer et al., 2019; VCC y WAIPA, 2010; Gro\ se-Puppendahl et al., 2016; UNESCAP, 2016).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este sentido, también es destacable en la literatura la presencia activa de este tipo de agencias en países extranjeros a través de filiales u oficinas de representación (Anderson y Sutherland, 2015; Bobonis y Shatz, 2007; Deichmann, 2010; Filippov, 2012; Knoerich y Vitting, 2021; Lim, 2018; Wells, 2000).

Figura 9. Enfoques ofrecidos por parte de la literatura académica sobre las APIs



Fuente: Elaboración propia

6.2. Revisión de la bibliografía

La “definición oficial” de lo que actualmente se puede considerar “la promoción de la inversión” la ofrecía WAIPA (2019) que la describía como los “esfuerzos llevados a cabo por un gobierno para comunicar a los inversores extranjeros la naturaleza del clima de inversión del país, y persuadir y asistir a estos inversores a invertir o reinvertir en dicho país.”

Wells y Wint (2000), por su parte, definían la promoción de la inversión como “las actividades que difunden información, o intentan crear una imagen del lugar destino de la inversión, así como proporcionar servicios para los posibles inversores”. Autores como Filippov y Guimon (2009, 2012) complementan estas definiciones, ampliando el ámbito de la promoción no solo a la fase previa a la inversión sino también a la posterior a la inversión inicialmente realizada.

El concepto de promoción de la inversión deriva de la literatura que analiza la intervención gubernamental en la economía, donde se identifican al menos dos enfoques en lo que respecta a la aproximación conceptual: si bien la visión neoclásica sobre la promoción de la inversión se basa en la premisa de que si los países receptores aseguran un buen clima de inversión, los inversores buscarán automáticamente las oportunidades de inversión más favorables, la visión intervencionista sugiere que esto a menudo no es suficiente debido a la falla del mercado existente debido a la percepción o lagunas de información (Babatunde et al, 2013). Esta perspectiva intervencionista fue desarrollada inicialmente por Moran (1998) quien consideraba la promoción de inversiones como un problema de fallo del mercado.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas otras aproximaciones explican el rol de los gobiernos financiando estas actividades de promoción porque generan beneficios sociales mayores que los beneficios privados que ellos puedan obtener por ello (Wells y Wint, 2000). En su opinión, cuando esta condición prevalece, un gobierno debe financiar la actividad o arriesgarse a que no se impulse lo suficiente.

Para analizar la literatura de promoción de la inversión extranjera directa, se siguió un enfoque de revisión sistemática, centrandó la atención en los estudios y publicaciones sobre las agencias de promoción de inversión extranjera directa y el papel de su estructura organizacional respecto a la efectividad en la efectividad de su desempeño. En este sentido, la búsqueda llevada a cabo a través de las bases de datos de EBSCO, Google Académico, y Google, no se limitó a artículos académicos publicados en revistas especializadas en investigación de negocios internacionales, sino que se recurrió también a las fuentes de una parte importante de la investigación sobre la promoción de la inversión, como son las organizaciones internacionales entre las que destacan por haber llevado a cabo informes y publicaciones basados en encuestas con fines prácticos, el Servicio de Asesoramiento sobre Inversión Extranjera del Banco Mundial (FIAS)⁹, la OCDE, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), o el Banco Mundial, entre otros.

En este contexto se decidió incluir literatura publicada desde el año 1981, por tratarse del inicio de la década en la que empiezan a surgir este tipo de agencias, hasta el año 2020. Inicialmente se identificaron un total de 183 publicaciones relacionadas con la promoción de la inversión extranjera y las agencias de promoción de inversión -APIs-. Tras una revisión en profundidad, y con el objetivo de hacer coincidir claramente el alcance de investigación, la selección final se redujo a un total de 170 trabajos.

⁹ El Servicio de Asesoramiento sobre Inversión Extranjera -FIAS- es un servicio conjunto de la Corporación Financiera Internacional (IFC) y el Banco Mundial, creado para ayudar a los Gobiernos miembros de países en desarrollo a revisar y adaptar políticas, instituciones y programas que afectan la inversión extranjera.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.1. Patrones de publicación, tipos de artículos y estructura general de citas.

6.2.1.1. Por tipo de documento

Como muestra la tabla 37, casi la mitad de los trabajos analizados -el 44,70%- fueron artículos en revistas especializadas, lo que arroja una cifra de 76 artículos. El restante 55,30% lo integran 47 informes, publicados mayoritariamente por organismos internacionales. A todo este trabajo se añaden 24 libros, 11 capítulos de libro, 6 artículos en conferencias, 3 tesis, 2 documentos de trabajo y por último 1 publicación en blog.

Tabla 37. Número de publicaciones por tipo de documento

Tipo de Publicación	Número de publicaciones	%
Artículos en revistas académicas	76	44,70%
Informes	47	27,64%
Libros	24	14,11%
Sección de Libros	11	6,47%
Artículos en Conferencias	6	3,52%
Tesis	3	1,76%
Blog	1	1,17%
Documentos de trabajo	2	44,70%
Total	170	100%

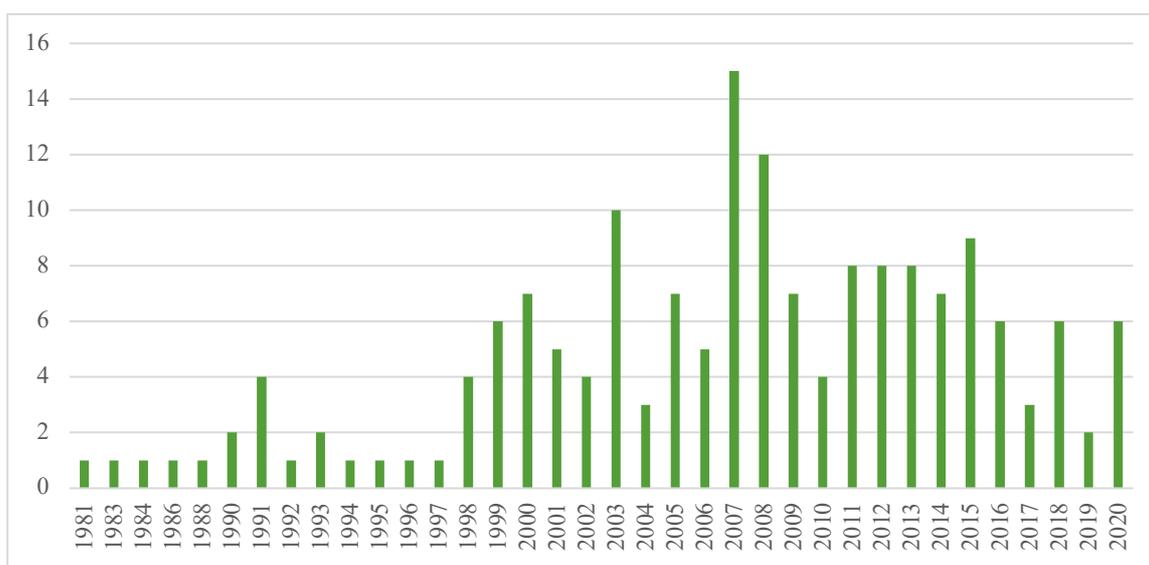
Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.1.2. Por año de publicación

Es de destacar que el 83,53% del total de los trabajos se publicó con posterioridad al año 2000, tal y como refleja el gráfico 30. Los años 2007 y 2008 encabezan el ranking de años con mayor número de publicaciones.

Gráfico 28. Evolución del número de publicaciones por año



Fuente: Elaboración propia

6.2.1.3. Por título de publicación

La tabla 38 lista las publicaciones que han publicado dos o más trabajos relacionado con la materia objeto del estudio, concluyendo que tan solo 18 publicaciones concentran el 42,94% de todo lo publicado, lo que asciende a un total de 73 trabajos de los que 51 son publicaciones o informes de los denominados “literatura gris”, editada por organismos internacionales, o elaborados a partir de encuestas llevadas a cabo por este tipo de entidades -OCDE, UNCTAD, o Banco Mundial, entre otros-.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN
EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO
DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 38. Por título de publicación (=+2 por título)

Título de las revistas	Número publicaciones	% del total
UNCTAD	14	8,23
Word Bank	13	7,64
OCDE	10	5,88
FIAS, World Bank	5	2,94
UNECE	3	1,76
International Journal of Public Sector Management	3	1,76
Management International Review	3	1,76
UNIDO	2	1,17
Banco Interamericano de desarrollo	4	2,35
Ekonomika	2	1,17
International Business Review	2	1,176
International Centre for Trade and Sustainable Development (ICTSD) and World Economic Forum	2	1,17
Journal of Management Studies	2	1,17
Studies on Russian Economic Development	2	1,17
UNU-MERIT Working Paper Series	2	1,17
World Development	2	1,17
United Nations University	2	1,17
Total	73	42,94%

Fuente: Elaboración propia

6.2.2. Marco conceptual y metodología empleada por la literatura académica

Si se tiene en consideración que el ámbito de análisis de este capítulo se basa en el rol de instituciones como las APIs y su influencia sobre los flujos de la IED, la mayor parte de la literatura está dominada por la teoría institucional. En este sentido, la relación entre la teoría institucional, la IED, y la toma de decisiones organizacionales, se explica por el nuevo institucionalismo económico que está centrado casi exclusivamente en la eficiencia económica (Bataglia y Pellegrino, 2014; Li y Abiad, 2009; Mudambi y Navarra, 2002; Scott, 2008; Williamson, 2000). La perspectiva institucional explica asimismo las influencias de múltiples fuentes de factores institucionales sobre la IED (Henisz y Delios 2000; Francis et al., 2009).

En cuanto a la metodología empleada por la mayoría de los trabajos analizados, existen diversas técnicas de análisis que van, desde encuestas –a través de cuestionarios estructurados, entrevistas personales, o mailings-, hasta estudios del caso, revisión de páginas webs, o análisis de datos publicados, entre otros.

La mayoría de estos estudios ofrecen, a través de una investigación cualitativa (Doz, 2011), un marco práctico para el análisis y evaluación de la actuación de estas agencias, así como de la efectividad de las políticas de promoción de la IED.

Los resultados del análisis llevado a cabo concluyen que la literatura referida a las agencias de promoción de inversiones está dominada por estudios empíricos, que ascienden al 60% de los 170 trabajos analizados, con 102 publicaciones, mientras que los estudios conceptuales solo representan el 15,88% con 27 publicaciones. Hay otro grupo de 39 trabajos que representa el 20,94% del total, que ofrecen un marco conceptual combinado con análisis empíricos fundamentalmente centrados en el análisis del caso, o sobre datos directamente obtenidos de las páginas webs de las agencias, así como también revisiones de literatura.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

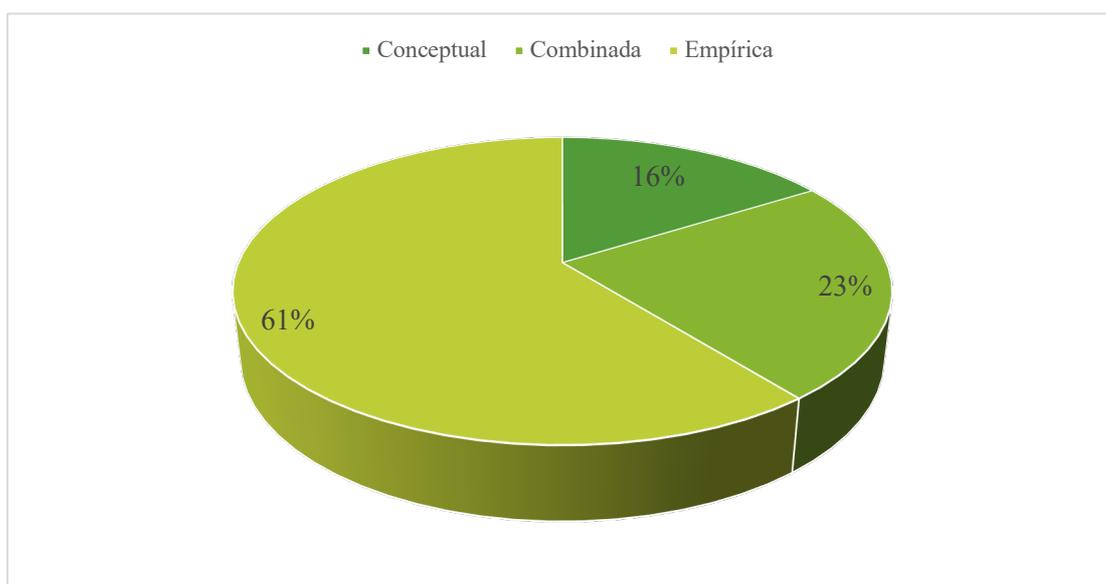
La tabla 39 resume la distribución de estudios en función del tipo de análisis y método empleado que el gráfico 31 refleja de una manera más visual.

Tabla 39. Metodología utilizada por la literatura académica

Metodología	Total	%
Conceptual	27	15,88
Combinada	39	20,94
Empírica	102	60,00
Total general	170	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 29. Distribución de publicaciones por metodología empleada.



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los análisis empíricos están basados en diferentes conjuntos de datos: datos de panel del país-sector, datos agregados de panel a nivel de país; análisis entre países, entre otros. Las pruebas empíricas utilizan un conjunto de datos de panel que, en la mayoría de los casos, cubre un periodo de 5 a 10 años. En este sentido, se han utilizado diferentes técnicas para analizar datos cuantitativos, aunque la literatura más relevante aplica análisis de regresión múltiple, análisis de regresión y modelo de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (MCO). Asimismo, se han encontrado otros métodos menos utilizados, como el análisis de envoltura de datos (DEA), correlaciones de Spearman; GLS, modelos binomial negativos o Poisson, así como la prueba de Granger.

Por otro lado, se han identificado análisis cualitativos basados en el análisis del caso en el 31% de los trabajos revisados, los cuales centran su investigación en las características de las políticas de promoción de inversiones en diferentes países. Llama la atención los 10 artículos encontrados cuyo análisis empírico se ha llevado a cabo a través del análisis de las páginas webs de las agencias seleccionadas.

Tal y como se ha comentado anteriormente, existe una falta de fundamento teórico sobre el tema, destacando, al respecto, 4 trabajos de relevancia en el ámbito que nos ocupa:

- Es en 1986 cuando se registra el primer trabajo que analiza las estructuras elegidas por un gobierno anfitrión para tratar con empresas extranjeras utilizando una aproximación teórica. El artículo destaca que los gobiernos pueden crear una oficina de inversión *one-stop-shop* así como otras vías institucionales para diferenciar los atractivos de sus respectivos países (Encarnation y Wells, L.G., 1986).
- El segundo estudio que este análisis identifica, fue elaborado por el Servicio de Asesoramiento sobre Inversión Extranjeras del Banco Mundial, FIAS, esponsorizado por Naciones Unidas, el cual, centrándose en las características de este tipo de agencias, consideraba la idoneidad de contar con un mecanismo de

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

gobernanza apropiado por parte de las mismas, de estar sujeto a patrones de información que fomenten su efectividad y tener relaciones con otras entidades que le permitan trabajar con aquellos cuya cooperación es necesaria para implementar su estrategia. Según su análisis, una base legal sólida y un mandato claramente definido son ingredientes esenciales para la efectividad de la agencia (Sun, 2002).

- Por su parte, el análisis llevado a cabo por Herrera (2005) destacaba que la promoción de la inversión, dentro de un entorno competitivo, y dada su naturaleza pública, debe ser desarrollada o supervisada por el gobierno.
- Por último, Francis et al. (2009) proponían un marco organizativo multinivel de influencias institucionales en la IED y, de esa forma, examinar el efecto diferencial de estas fuerzas en dos momentos concretos en el tiempo: antes de realizar la primera inversión y en las inversiones posteriores.

De entre los trabajos basados en un planteamiento teórico parcial, merece destacarse el de Gabriel (2009), quien, utilizando metodología DEA, evalúa la eficiencia de agencias de 29 países a través de una encuesta realizada en 2005, y concluye que las agencias de países industrializados alcanzan la eficiencia debido a su reducida estructura de personal y a la cantidad de proyectos finalizados, junto a los altos flujos de IED, mientras que las agencias de los países en desarrollo son eficientes debido a sus pequeños presupuestos y la cantidad de proyectos completados.

Desde este punto de vista, otros académicos (Filippov y Guimon, 2009; Filippov, 2012, Guimón y Filippov, 2017) han seguido un marco conceptual combinado con una aproximación empírica a través del estudio del caso, para centrar los retos que las agencias encuentran a la hora de identificar proyectos de calidad, y, en su caso, cómo pueden influenciar en las decisiones estratégicas en el caso de las economías emergentes (Meyer y Nguyen, 2005).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.3. Influencia académica

De la revisión de la literatura se puede concluir que tan solo un número limitado de estudios relacionados con las APIs tienen verdadera influencia en la comunidad académica. Únicamente 22 de 170 publicaciones (14,1%) han recibido más de 100 citas, según se desprende de la tabla 40.

Tabla 40. Artículos académicos más influyentes en la literatura académica centrados en la promoción de la IED a través de las APIs (+100 citas)

Autor	Año	Fuente	Título del trabajo	Publicación	Apoyo empírico	Citas
Blomström, M. Kokko, A. Mucchielli, J.L.	2003	Artículo en revista académica	The Economics of Foreign Direct Investment Incentives	Foreign Direct Investment in the Real and Financial Sector of Industrial Countries	Conceptual	1214
Hanson, G.H.	2001	Libro	Should countries promote Foreign Direct Investment		Parcial	896
Head et al.	1999	Artículo en revista académica	Attracting foreign manufacturing: Investment promotion and agglomeration	Regional Science and Urban Economics	Total	816
Meyer, K.E. & Nguyen H.V.	2005	Artículo en revista académica	Foreign Investment Strategies and Sub-national Institutions in Emerging Markets: Evidence from Vietnam	Journal of Management Studies	Parcial	813
Morisset, J. Pirmia,	2000	Libro	How Tax Policy and Incentives Affect Foreign Direct Investment: A Review	World Bank	Conceptual	243
Oman, C.	2000	Libro	Policy Competition for Foreign Direct Investment	OECD	Total	759
Dupasquier, Ch. Osakwe, P.N.	2006	Artículo en revista académica	Foreign direct investment in Africa: Performance, challenges, and responsibilities	Journal of Asian Economics	Conceptual	438
Wells, L.T. & Wint, A.G.	1990	Libro	Marketing a country: promotion as a tool for attracting foreign investment	The World Bank	Total	420
Harding, T. Javorcik, B.S.	2011	Artículo en revista académica	Roll out the Red Carpet and They Will Come: Investment Promotion, Information Asymmetries and FDI Inflows	Economic Journal	Total	301
Cleeve, E.	2008	Artículo en revista académica	How Effective Are Fiscal Incentives to Attract FDI to Sub-Saharan Africa?	The Journal of Developing Areas	Total	300
Drahokoupil, J.	2008	Artículo en revista académica	Globalization and the State in Central and Eastern Europe	Europe-Asia Studies	Total	295
Loewendhal, H.	2001	Libro	A framework for FDI promotion	Transnational Corporations, UNCTAD	Total	251
Spar, D.	1998	Libro	Attracting High Technology Investment: Intel's Costa Rican Plant	World Bank	Total	244
Bobonis & Shatz	2007	Artículo en revista académica	Agglomeration, Adjustment, and State Policies in the Location of Foreign Direct Investment in the United States	Review of Economics and Statistics	Total	191
Morisset, J. Andrews-Johnson, K.	2004	Libro	The effectiveness of promotion agencies at attracting foreign direct investment	FIAS, World Bank	Total	175
Guimon, J.	2009	Artículo en revista académica	Government strategies to attract R&D-intensive FDI	Journal of Technology Transfer	Total	174

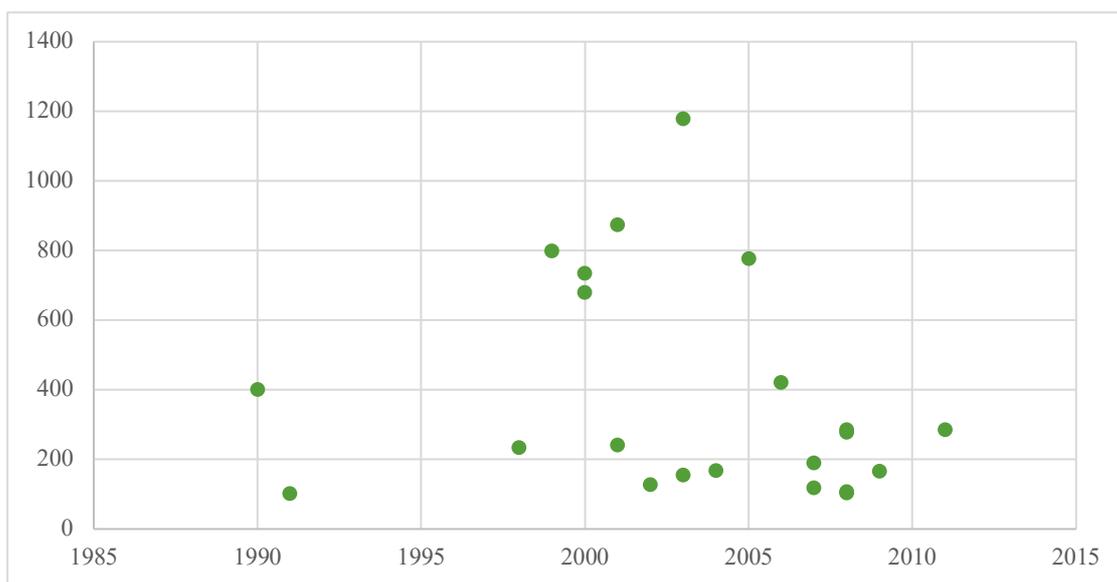
Morisset, J.	2003	Libro	Does a country need a promotion agency to attract foreign direct investment? A small analytical model applied to 58 countries	FIAS, World Bank	Total	162
Wint, A.G. Williams, D.A.	2002	Artículo en revista académica	Attracting FDI to developing countries: A changing role for government?	International Journal of Public Sector Management	Total	131
Harding, T. Javorcik, B.S.	2007	Libro	Developing economies and international investors: Do investment promotion agencies bring them together?	World Bank	Total	125
Therkelsen, A. Halkier, H.	2008	Artículo en revista académica	Contemplating Place Branding Umbrellas.	Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism	Total	108
Lim, S.H.	2008	Artículo en revista académica	How investment promotion affects attracting foreign direct investment:	International Business Review	Total	105
Dicken, P. and Tickell, A.	1991	Artículo en revista académica	Competitors or collaborators-the structure of inward investment promotion in northern England	Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit	Total	103

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar este apartado, hay que destacar que de los 22 estudios más relevantes (>100 citas), 19 de ellos se han publicado entre los años 2000 y 2011, fundamentalmente artículos en revistas académicas especializadas como describe el gráfico 32.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 30. Publicaciones más relevantes por año de publicación



Fuente: Elaboración propia

6.2.4. Países analizados en la literatura

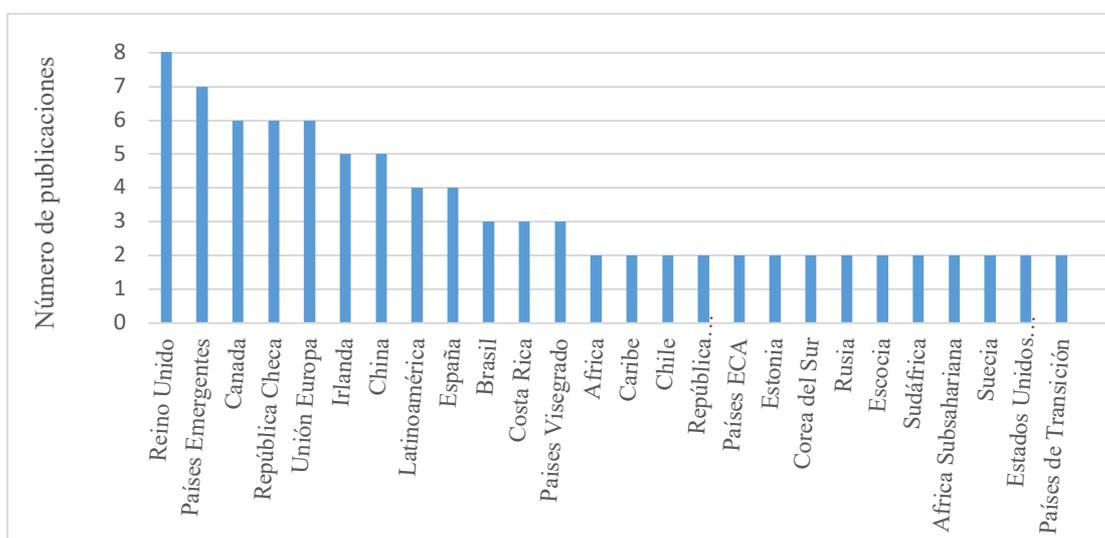
Un amplio número de países han sido analizados por la literatura en relación con la promoción de la IED, ofreciendo, algunos de ellos, detalle específico respecto a sus agencias, su rol, su organización y efectividad de su actuación.

El análisis de los estudios del caso muestra la atención creciente que se ha prestado, por un lado, a los países de transición debido al atractivo de esos países en relación con la inversión y su actuación en cuanto a los flujos de IED recibida desde la década de los 90 (Cass, 2007; Moran, 1998) y por otro, a los países del este y centro de Europa -Grupo de Visegrados- entre los que la República Checa parece cumplir ampliamente con las mejores prácticas internacionales (Capik, 2007; Capik & Drahekoupil, 2011; Miškinis y Byrka, 2014; Szent-Iványi, 2017; Törös et al., 2017).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Pero no solo los países en desarrollo o emergentes, entre los que se incluye China (Hampton, 2006; Knoerich y Vitting, 2021; Ng y Tuan, 2001), sino también los países desarrollados como Reino Unido, Irlanda, Canadá, o España, realizan amplios esfuerzos promocionales para impulsar la inversión extranjera en sus respectivos países, tal y como refleja el gráfico 33.

Gráfico 31. Países mayoritariamente analizados por la literatura (> 3)



Fuente: Elaboración propia

6.2.5 Funciones de las Agencias de Promoción de Inversión

La primera categorización respecto a las funciones que lleva a cabo una agencia de promoción de inversiones la ofrecen Wells y Wint (2000) quienes sugieren que las APIs pueden desarrollar actividades dirigidas a la construcción de imagen, como campañas de marketing o relaciones públicas; promover la generación de inversiones a través de la identificación de posibles inversores, facilitarles la información sobre oportunidades comerciales y apoyarles con la burocracia, así como participar de la promoción de políticas dirigidas a tal fin, y de ejercer de *lobby* ante su gobierno.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La literatura académica estima que una de las funciones principales de las APIs es reducir los costes de transacción de invertir en una ubicación específica, a través de generar información de valor añadido para el inversor, así como otro tipo de servicios personalizados que de otra forma, no serían accesibles a empresas extranjeras (Anderson y Sutherland, 2015; Brossard, 1998; Miškinis and Byrka, 2014).

Una estrategia integrada de promoción, que combine campañas de marketing, servicios de apoyo al inversor, y programas de fidelización, está considerada como la más eficiente para impulsar la IED en el territorio por parte de una API (Loewendahl, 2001, Anderson y Sutherland, 2015; Lim, 2008; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; Rajan, 2004; Young et al., 1994).

Autores como Knoerich y Vitting (2021) analizan recientemente la conexión entre las funciones de las API y el paradigma OLI, y argumentan que las APIs tendrán éxito en la promoción de la IED si sus esfuerzos en la creación de imagen, la facilitación de la inversión y la prestación de servicios, la promoción de políticas y la generación de inversiones infunden una mayor conciencia y confianza en las empresas sobre la existencia y disponibilidad de las ventajas de propiedad, ubicación e internalización.

La tabla 41 resume a continuación las principales funciones de estas agencias, según los estudios identificados en la literatura académica y en los informes de organismos como UNCTAD, Banco Mundial, u OCDE.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 41. Principales funciones de las agencias de promoción de inversiones analizadas por la literatura

Funciones	Referencias
Ofrecer información adaptada a las necesidades del inversor respecto al clima de inversión, la industria y oportunidades de inversión	Crescenzi et al., 2019; Lim, 2008; Loewendahl, 2018; The World Bank, 2013; Zanatta et al., 2006.
Ofrecer incentivos y ventajas fiscales a los posibles inversores	Blomström et al., 2003; Cass, 2007; Cho, 2003; Cleeve, 2008; Hanson, 2001; James, 2013; Morisset y Pirnia, 2000; Oman, 2000; Rajan, 2004; Tavares-Lehmann et al., 2016.
Crear una imagen positiva del territorio como la ubicación más idónea para la inversión, a través de diversas técnicas de marketing, o de desarrollar una página web así como una estrategia de multiplicadores.	Filippov, 2012; Knoerich y Vitting, 2021; Loewendahl, 2018; Lozada y Kritz, 2007; Therkelsen y Halkier, 2008; Wells Jr y Wint, 1991; Wells, 1990; Wells y Wint, 1993, 2000; Wilson y Baack, 2012; Young, 2005.
Ofrecer servicios de <i>aftercare</i> para fidelizar a las empresas extranjeras ya implantadas en el territorio y asegurar nuevos proyectos de reinversión.	Bezuidenhout y Pietersen, 2015; Brown y Raines, 2000; Filippov y Costa, 2007; Filippov y Guimon, 2009; Loewendahl, 2001; Szent-Iványi, 2017; UNCTAD, 2007, 2008; Young et al., 1994.
Desarrollar vínculos con la industria local y con empresas extranjeras ya instaladas en el país receptor	Dan, 2003; Filippov y Costa, 2007; Guimón et al., 2018; Loewendahl, 2018; OECD, 2003; Santangelo, 2009; UNCTAD, 2001, 2006a, 2006b, 2014; United Nations, 2007
Ejercer influencia política para las reformas del clima de inversión	Anderson y Sutherland, 2015; Crescenzi et al., 2019; Filippov y Guimon, 2009; Knoerich y Vitting, 2021; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; OECD, 1999a, 2008, 2015, 2018; UNCTAD, 2008; Wells y Wint, 2000.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se ofrece un análisis descriptivo de cada una de las funciones resumidas en la tabla 41.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.5.1.- Información adaptada a las necesidades del inversor

Las empresas que abordan un proceso de IED requieren disponer de determinada información para su proceso de toma de decisiones que no siempre está disponible. Por otra parte, los potenciales inversionistas podrían llegar a no tener en cuenta una determinada ubicación como destino de su inversión por falta de información y desconocimiento de su realidad. Las APIs juegan un papel clave en influir en las decisiones de inversión resolviendo, no solo brechas de información, sino también la percepción que los inversores puedan tener del territorio y la economía de acogida (Lim, 2008; Loewendahl, 2001). En esta línea, las APIs son una fuente fiable de orientación y asesoramiento cuando se trata de identificar ventajas competitivas y oportunidades comerciales que puedan conducir a una inversión extranjera exitosa (Knoerich y Vitting, 2021), ya que analizan las potenciales oportunidades de inversión, y ofrecen un servicio personalizado, facilitando cuestiones burocráticas, procurando información sobre la industria, sectores y empresas, sobre las ventajas de localización, disponibilidad de recursos humanos, y cualquier otra que satisfaga los requerimientos de los potenciales inversionistas.

En este sentido, la promoción de inversiones tiene una mayor influencia en atraer mayores flujos de IED en países en los que estas brechas o asimetrías de información son más graves, lo que redundaría en que los esfuerzos de promoción de inversiones sean más rentables (Harding y Javorcik, 2011).

6.2.5.2.- Incentivos o ayudas fiscales

Uno de los recursos mayormente utilizados para la promoción de la IED es el uso de incentivos o subvenciones para hacer más atractivo el territorio posible destino de la inversión (Blomström et al., 2003; Cass, 2007; Cho, 2003; Cleeve, 2008; Hanson, 2001; Morisset y Pirnia, 2000; Oman, 2000; Rajan, 2004; Tavares-Lehmann et al., 2016).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estos incentivos pueden ser “incentivos o ventajas fiscales” que rebajan o eximen de manera temporal o permanente determinados impuestos, o “incentivos financieros” que se ofrecen a través de subvenciones directas dirigidas a reducir los costes de primer establecimiento, de aportaciones no reembolsables, así como de provisión de servicios, terrenos o de infraestructura necesaria para poner en marcha la inversión.

La literatura académica concluye que este tipo de instrumentos, aunque no resultan decisivos para determinar el atractivo de un país para el inversor, sí que pueden influir en el resultado final, si el resto de los factores son similares en ubicaciones competidoras (Oman, 2000; Zanatta et al., 2008).

Aunque existen casos en los que son las APIs las responsables de evaluar los proyectos y asignar los incentivos o subvenciones a los proyectos de inversión, lo habitual es que, aunque estos se ofrezcan por las APIS como instrumento de negociación a los posibles inversores, sean otras entidades o instituciones diferentes quienes los gestionen. Ello obliga a trabajar de forma coordinada a las APIs, que deben ser conecedoras de todos los esquemas de incentivos o subvenciones aplicables al proyecto o iniciativa de inversión, con el resto de entidades gestoras de dichos incentivos o subvenciones.

A la hora de ofrecer un esquema de incentivos hay países que exigen contraprestaciones, como que los inversores contraten trabajadores altamente calificados a nivel local, o que impulsen líneas de cooperación con institutos de investigación y universidades locales, o que inviertan en regiones específicas (Zanatta et al., 2006).

Sin embargo, uno de los autores más citados en este ámbito, Hanson (2001), mantiene una posición contraria a validar este tipo de ofertas de incentivos ya que pueden devenir de forma negativa en verdaderas subastas, y apuesta por buscar la cooperación internacional entre gobiernos para prevenir que las multinacionales expresen la posibilidad de obtener semejantes ganancias asociadas a su posible presencia en los países receptores de la inversión.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.5.3.- Ofrecer una imagen positiva del territorio

Una de las referencias más importantes de la literatura académica en lo que respecta a los procesos de construcción de imagen y las campañas de promoción dirigidas a crear una imagen positiva del territorio a considerar como la ubicación más idónea para la inversión, la ofrecen Wells (1990) y Wells y Wint (1993) quienes analizaron las principales técnicas de marketing que los países pueden utilizar para resultar más atractivos. En este sentido, los esfuerzos publicitarios que destinan los diferentes gobiernos varían según el nivel de ingresos del país (Wilson y Baack, 2012).

Los procesos de *branding* que llevan a cabo los gobiernos son analizados por la literatura (Therkelsen y Halkier, 2008), desde donde se analiza también la efectividad de las diferentes técnicas de marketing, como por ejemplo, las que se aplican en productos industriales, lo que obliga a las agencias a desarrollar estrategias cada vez más novedosas (Young et al., 1994). El desarrollo de una página web efectiva y de calidad se sugiere como una de las herramientas más efectivas y de mayor impacto para la atracción de inversiones acompañada de una estrategia de multiplicadores dirigida a implicar al máximo número de “intermediarios” que asesoren e influyan en las empresas extranjeras sobre la idoneidad de la ubicación (Harding y Javorcik, 2013; Loewendahl, 2018).

Complementario a las campañas publicitarias, la página web y la estrategia de multiplicadores, las APIs llevan a cabo otro tipo de actividades promocionales como la participación o visita a ferias especializadas, la realización de seminarios de promoción en el exterior, la organización de eventos promocionales, campañas de marketing digital en mercados estratégicos identificados como emisores de inversión, o la organización de misiones empresariales, por nombrar las más habituales.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Este tipo de estrategias no siempre son determinantes para la generación de IED y por ello se descartan por parte de determinados países. Un ejemplo de ello serían los países asiáticos quienes consideran que la imagen y reconocimiento internacional que tiene la región de rentabilidad y competitividad a nivel global, tiene la fuerza suficiente para atraer la atención de inversores extranjeros (Kindra et al., 1998).

Como conclusión, se podría afirmar que la efectividad de una API en la promoción estratégica de IED está vinculada a lo que Zanatta et al. (2006) denominan “poder de negociación general del país” y que está basado en los activos que el país puede aprovechar para atraer inversores, como son, el tamaño del mercado, su ubicación geográfica, su capital humano, y su infraestructura de ciencia y tecnología, de forma que la función que desempeña una API está indisolublemente ligada al contexto económico y al nivel de desarrollo del propio territorio.

6.2.5.4.- *Servicios de fidelización a empresas extranjeras implantadas en el territorio*

Una de las estrategias más rentables para las APIs es apoyar la expansión de las empresas ya instaladas en el territorio, a través de los denominados servicios de *aftercare*, o servicios post-inversión dirigidos a fidelizar a estas empresas extranjeras ya implantadas en el territorio (Loewendahl, 2001; UNCTAD, 2008a; UNCTAD, 2007) con el objetivo de asegurar nuevos proyectos de reinversión. Para ello, las APIs llevan a cabo actuaciones dirigidas a dar seguimiento a estas empresas, con el objetivo de identificar y tratar de dar solución a posibles problemas o diferencias de expectativas, así como apoyarlas para motivar posibles reinversiones.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Este tipo de estrategias se ha ido implantando en los últimos años ya que se ha demostrado el impacto que tienen en la economía local (Brown y Raines, 2000). Ello ha motivado a las APIs a pasar de la mera estrategia de captación de la inversión extranjera, a dirigir el foco a asegurar inversiones adicionales por parte de los inversores ya establecidos.

En este sentido, y a pesar de la importancia de implementar procedimientos de *aftercare* para asegurar la satisfacción de los inversores ya implantados (Bezuidenhout y Pietersen, 2015; Szent-Iványi, 2017; Young et al., 1994), las agencias todavía invierten muy poco en este tipo de programas (Filippov y Costa, 2007; Filippov y Guimon, 2009).

6.2.5.5.-Vínculos con la industria local y con empresas extranjeras ya instaladas

El desarrollo de vínculos con la industria local así como con empresas extranjeras ya instaladas en el país receptor es otra de las funciones principales de las APIs para conseguir una actuación más eficiente (Filippov y Costa, 2007; Loewendahl, 2018; OECD, 2003; Santangelo, 2009; UNCTAD, 2001a, 2006b, 2006a, 2014), en tanto en cuanto tiene como objetivo facilitar la inserción de la empresa o inversor extranjero en la economía local, y a su vez, facilitar a las empresas locales convertirse en proveedores de productos o servicios de la empresa extranjera. Es fundamental la labor de apoyo al inversor en el desarrollo de su cadena de suministro y en su integración en la economía local, lo que generará un impacto multiplicador en futuros flujos de inversión. Asimismo es necesario que las APIs entiendan las habilidades de la empresa extranjera, las necesidades de formación de su personal, y faciliten apoyo en la captación de talento y su consiguiente formación (Loewendahl, 2018).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.5.6.- Influencia política

Por otro lado, distintos autores estiman que la influencia política para abordar reformas que permitan mejorar el clima de inversión debería ser una de las funciones centrales de las agencias de promoción.

La cercanía y permanente contacto que mantienen las IPAs con los inversores extranjeros les posiciona de manera ventajosa para identificar los cuellos de botella que puedan darse en el ecosistema de inversión (World Bank, 2021) y les proporciona información de primera mano para poder ofrecer, de manera efectiva, soluciones a los problemas y necesidades que pueda plantear el inversor, configurando así un clima de inversión que permita atraer mayores flujos de IED (Anderson y Sutherland, 2015; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; OECD, 1999a, 2008, 2015, 2018; UNCTAD, 2008).

Las políticas de promoción de inversiones deben dirigirse asimismo a mejorar el diálogo con las partes interesadas, incluida la comunidad de inversores extranjeros en el territorio (UNCTAD, 2008b).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.6. Determinantes de la efectividad de las IPAs

En el presente apartado se procede a la clasificación de la literatura atendiendo a los determinantes que los académicos plantean como claves en la efectividad de las de las políticas de promoción de inversiones. En esta línea, la tabla 42 resume los diferentes aspectos vinculados con la efectividad de las políticas de promoción de inversiones que se extraen del análisis de la literatura.

Tabla 42. Determinantes de la efectividad de las políticas de promoción de inversiones analizadas por la literatura

Aspectos vinculados a la efectividad de las políticas de promoción de la IED	Referencias
Definir una estrategia para la atracción de inversiones	Capik y Drahokoupil, 2011; Cho, 2003; Crescenzi et al., 2019; Filippov y Guimon, 2009; Harding y Javorcik, 2007; Loewendahl, 2001; Ni, 2016; Spar, 1998; The World Bank, 2013; WAIPA, 2019; Wells Jr y Wint, 1991; Young. et al., 1994.
Incorporar la sostenibilidad como objetivo de las políticas de promoción de inversiones	Breinbauer et al., 2019; <i>Columbia Center on Sustainable Investment</i> y WAIPA, 2010; Dufey et al., 2008; Gro's se-Puppenthal et al., 2016; <i>Investment promotion for sustainable development, s.f.</i> ; UNESCAP, 2016.
El papel de las estructuras subnacionales	Anderson y Sutherland, 2015; Brown y Raines, 2000; Capik, 2007; Crescenzi et al., 2019; Drahokoupil, 2009; Globerman y Chen, 2010; Jenkins, 2003; Meyer y Nguyen, 2005; Miškinis y Byrka, 2014; Monaghan et al., 2014; Ng y Tuan, 2001; Tickell y Dicken, 1993.
La estructura organizacional de las APIs	Gabriel, 2009; Lim, 2008, 2010, 2018; Loewendahl, 2001; Morisset, 2003; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; Trník, 2007; UNCTAD, 2009; UNIDO, 2003.
La presencia de oficinas de representación o filiales de las APIs en el exterior	Anderson y Sutherland, 2015; Deichmann, 2010; Filippov, 2012; Knoerich y Vitting, 2021; Ng y Tuan, 2001; Ni, 2016; Ni et al., 2017; Wint, 1992.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación se analiza cada uno de los aspectos relacionados en la tabla 42, que la literatura vincula con la efectividad de las políticas de atracción de la IED.

6.2.6.1.- Definición de una estrategia de aproximación al inversor

En primer lugar, se plantea como estratégico en las políticas de promoción de la IED, seleccionar una estrategia de aproximación al inversor, y como tal ha sido objeto de estudio por diferentes autores. Todos ellos sugieren la necesidad de ser más selectivo en las estrategias de aproximación primando la calidad a la cantidad (Filippov y Guimon, 2009; Guimón, 2009). Por ello, cada vez es más importante definir por parte de los diferentes gobiernos el mejor enfoque para atraer y beneficiarse de la IED, de conformidad con sus estrategias y objetivos de desarrollo económico (Cho, 2003). Las estrategias pueden plantearse, por ejemplo, desde una aproximación sectorial (Crescenzi et al., 2019; Harding y Javorcik, 2007; Spar, 1998; The World Bank, 2013; Young et al., 1994), o empleando un enfoque personalizado teniendo en cuenta las características específicas de las industrias, empresas y países de origen seleccionados (Bitzenis et al., 2007), con el objetivo de gestionar la evaluación de los proyectos de inversión extranjera que posibilita rechazar los proyectos "malos" al tiempo que minimiza la probabilidad de que se desalienten los proyectos "buenos" (Wells Jr. and Wint, 1991).

La última encuesta llevada a cabo por WAIPA (2019) revela que, en la actualidad, un alto porcentaje de APIs dirige sus esfuerzos a la captación de sectores estratégicos para sus respectivas economías como son, el sector de la información y comunicación, las nuevas tecnologías, el turismo, la agricultura y pesca, las energías renovables, el sector agroalimentario y bebidas, maquinaria, transporte y logística, ciencias de la salud, automoción, minas y minerales. Se encuentran ejemplos en la literatura en los que, en el marco del análisis del caso de determinados países, se analiza el potencial de posibles sectores tractores de inversión. Este ejemplo lo tenemos en estudios como el de Simelyte y Antanaviciene (2014), o el de Capik y Drahokoupil (2011), quienes sugerían que la atracción de inversiones en el sector servicios sería la política más efectiva para muchos países emergentes y en crecimiento.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En la misma línea, Ni (2016) revisaba el caso concreto de China, donde las APIs obtienen más éxitos en impulsar la inversión de empresas extranjeras en alta tecnología que en industrias de bajo contenido tecnológico.

6.2.6.2.- La sostenibilidad como objetivo de las políticas de IED

Incorporar la sostenibilidad como objetivo de las políticas de promoción de inversiones es una tendencia que se impone en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en adelante, ODS. En la última década se observa un cambio en la orientación de las políticas de promoción de inversión extranjera que integran de manera más efectiva el factor de sostenibilidad (VCC y WAIPA, 2010). Para ello, se hace necesario reforzar la coordinación entre estas agencias y otros departamentos de los respectivos gobiernos que permita identificar y generar ventajas comparativas que sean sostenibles (Mwilima, 2003).

De conformidad con el último informe de WAIPA (2019, p.17), “el marco de políticas sostenibles incluye el ajuste de los instrumentos de facilitación de inversiones, es decir, leyes y reglamentos y las actividades de promoción de inversiones. Las leyes y regulaciones deben estimular la captación de inversiones con características cualitativas”. En este sentido, las APIs deben tener en cuenta los criterios de sostenibilidad de forma más o menos explícita en sus actividades de promoción de inversiones. Estos criterios de sostenibilidad se relacionan con factores económicos, sociales y medioambientales (Breinbauer et al., 2019).

Recientemente UNESCAP (2016) instaba a los gobiernos a integrar la IED en las estrategias nacionales de desarrollo sostenible, revisando las políticas de promoción de la inversión para asegurarse que respaldan los objetivos de desarrollo sostenible, identificando una cartera de posibles proyectos ODS financiables, y colaborando regionalmente para impulsar este tipo de inversiones.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.2.6.3.- *El papel de la región o de las estructuras subnacionales*

El papel de la región o las estructuras subnacionales en la promoción de la inversión extranjera ha sido igualmente objeto de estudio como una de las estrategias válidas para impulsar los flujos de inversión a los respectivos territorios.

A principios de los años 90, las estrategias competitivas de las agencias locales y regionales en el Reino Unido para atraer inversión extranjera ya eran objeto de estudio (Dicken y Hebbert, 1990, Dicken y Tickell, 1992; 1993). El factor regional ha sido igualmente considerado al analizar cómo las instituciones de economías emergentes influyen en las decisiones de entrada, concluyendo que las variables institucionales subnacionales tienen una influencia significativa (Globerman y Chen, 2010; Meyer y Nguyen, 2005). Otras publicaciones han analizado la política de atracción y promoción de inversiones de algunas regiones particulares en Europa Central y del Este (Capik, 2007; Drahekoupil, 2009), en Europa Occidental (Brown y Raines, 2000), la región de Lviv (Miškinis y Byrka, 2014), Guangdong en China (Ng y Tuan, 2001), o en Canadá, donde Anderson y Sutherland (2015) encontraron una fuerte evidencia estadística de que la presencia de IPAs canadienses a nivel provincial ubicadas en China aumentaba la probabilidad de que empresas chinas se implantaran en esa provincia canadiense.

Por lo tanto, el papel cada vez mayor de las instituciones públicas regionales y locales que enfrentan la promoción de la IED, hace que sea necesaria la interacción entre los agentes a nivel nacional y subnacional (Kersan-Škabić, 2015; Liebrechts, 2009; Dupasquier y Osakwe, 2006; Fuller et al., 2003; Jenkins, 2003; Phelps y Alden, 1999). La literatura vinculada a esta corriente concluye que la IED responde mejor a las IPAs subnacionales por su mayor proximidad a las necesidades del inversor (Crescenzi et al., 2019; Globerman y Chen, 2010), en tanto conocedores de la realidad de su territorio, ya que son capaces de resolver mejor las brechas de información a la hora de influir en las decisiones de inversión, así como de contribuir activamente al desarrollo de un ecosistema en beneficio de los inversores extranjeros.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Concretamente, Loewendahl (2018), en un reciente trabajo publicado por el BID, sugería como ejemplo de estrategia innovadora en la atracción de inversiones el trabajar estrechamente a nivel regional o subnacional cofinanciando sus estrategias de desarrollo, sus materiales de promoción, así como sus actividades de generación de *leads*.

6.2.6.4.- La importancia de la estructura organizacional en las APIs

El análisis de los factores endógenos, así como las variables estructurales que determinan el éxito de la actuación de una API ha sido objeto de diversos estudios e informes. Así, el marco conceptual desarrollado por UNCTAD (1997, 2001, 2006, 2013, 2014, 2018, 2008, 2009) sugería que la efectividad de las APIs está influenciada por su estructura institucional y su mecanismo de reporte. Trník (2007) por su parte, amplía esta influencia a la estructura organizacional de las APIs, sus funciones y las características de su actuación, mientras que Harding y Javorcik (2011) sugerían que una agencia de promoción de inversiones bien organizada y estratégicamente proactiva puede proporcionar un impulso importante a la IED.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por autores como Morisset (2003), y Morisset y Andrews-Johnson (2004) sobre la efectividad de las APIs, recogía datos sobre las actividades de promoción de 58 agencias, así como sobre su organización y estructura financiera. Los resultados empíricos obtenidos sugieren que la estructura es determinante en la efectividad de estas agencias. Entre las muchas contribuciones de este estudio se destaca el hecho de que una mayor promoción se asocia con más IED. Además, los autores demostraron una influencia significativa de la estructura y las funciones de las APIs en su desempeño general, como por ejemplo que la propiedad exclusiva del gobierno reduce su efectividad, mientras que las APIs que informan directamente al Primer Ministro están asociadas con 0,53% más de IED. Por otro lado, la pertenencia del sector privado en el Consejo de Administración tiene un efecto positivo (Morisset, 2003).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En la misma línea que los anteriores trabajos, los informes llevados a cabo por UNCTAD (Loewendahl, 2001; UNCTAD, 1997, 2001b, 2008c, 2009) concluyen que determinadas características organizacionales de una API están asociadas con una mejor actuación y mejor rendimiento en la obtención de los resultados deseados. Aunque las APIs son entidades gubernamentales en la mayoría de los países por la naturaleza pública de las actividades que llevan a cabo, la realidad es que tienen responsabilidades y funciones que difieren de otras agencias gubernamentales y, en consecuencia, necesitan una estructura organizativa diferente. Existe por ello un reconocimiento creciente de que la dotación de personal, sus habilidades y experiencia, así como los procedimientos operativos de las APIs son esenciales para su eficacia y éxito (UNIDO, 2003).

6.2.6.5.- El papel de las oficinas o sucursales en el exterior de las APIs

Por último, la mayor parte de los estudios que analizan a las APIs nacionales o regionales con oficinas ubicadas en el extranjero identifican un efecto positivo en las entradas de IED en el territorio (Anderson y Sutherland, 2015; Deichmann, 2010; Filippov, 2012; Knoerich y Vitting, 2021; Wint, 1992).

Las sucursales de las APIs en terceros países son puntos de contacto importantes a los que las empresas con proyectos de inversión pueden recurrir al considerar el desarrollo de un proyecto en el extranjero. Las sucursales deben enfocarse en crear conciencia y confianza entre los inversionistas potenciales sobre las ventajas de invertir en un determinado territorio. En concreto, Knoerich y Vitting (2021) destacan la proximidad y el enfoque proactivo de las sucursales de este tipo de agencias como determinantes en el incremento de los flujos de IED hacia el país de origen, y sugieren el establecimiento de las mismas en economías emergentes, donde las multinacionales están comenzando a internacionalizarse y tienen una mayor necesidad de orientación y apoyo en el proceso.

6.3. Contexto económico e institucional de la IED en España

La infraestructura regional de IPAs en España será el marco principal para el alcance de esta investigación, ya que España ha sido, en los últimos años, uno de los mercados más dinámicos y de rápido crecimiento en Europa, y uno de los principales países europeos en términos de atracción de inversión extranjera.

6.3.1. El marco español para la inversión extranjera

Los datos publicados de 2019¹⁰ situaban a España como la decimosegunda economía receptora de stock de IED a nivel global, y la séptima en Europa (Multinacionales por Marca España, 2020). Así, los flujos de inversión extranjera productiva bruta recibidos en España iniciaron un periodo de crecimiento en 2012, tal y como muestra el gráfico 34. Esta tendencia continúa hasta el año 2018 en que se alcanza el máximo histórico de 54.906 millones de euros, lo que representa un 94,3% frente a 2017. Esta cifra se reduce un 56,27% en 2019, hasta los 24.007 millones de euros.

La presencia de empresas de capital extranjero en España es muy destacada. Los últimos datos respecto al número de empresas declarantes al Registro de Inversiones son de 2018 y ascendía a un total de 16.070 empresas. Se trata de empresas que contribuyen de forma significativa a la economía española en términos de inversión, empleo generado y mantenido, exportaciones, fortalecimiento del tejido local e impulso a la innovación.

La pandemia de coronavirus ha impactado fuertemente en los flujos de inversión a nivel mundial, que descendieron un 42% debido a la recesión mundial sufrida y la incertidumbre que la situación ha generado, lo que ha provocado repensar en unos casos y retrasar en otros, las decisiones de inversión por parte de los operadores.

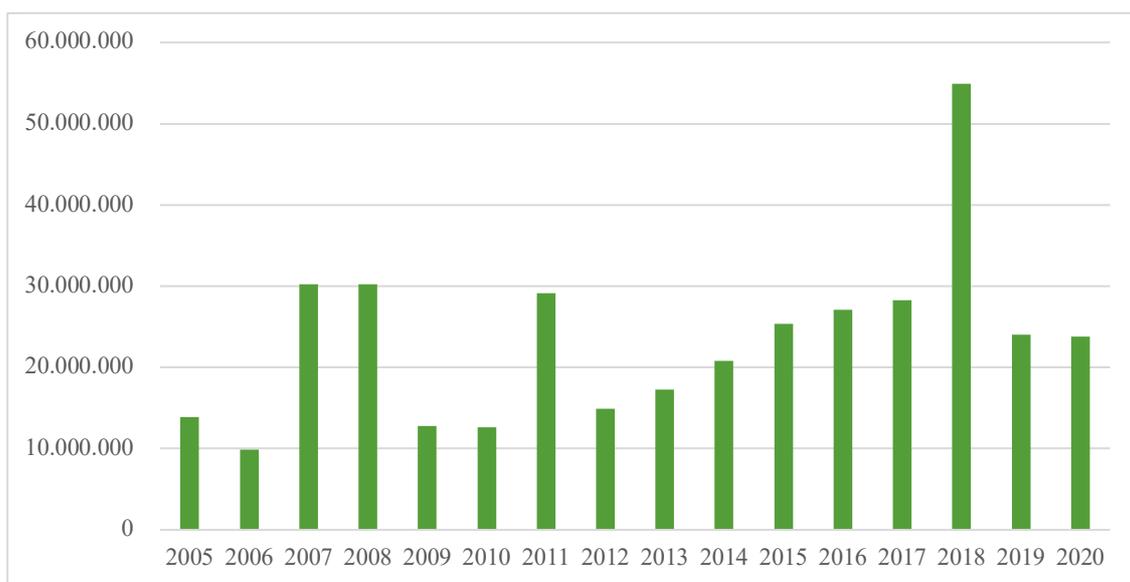
¹⁰ A fecha de la redacción del presente capítulo los últimos datos publicados por UNCTAD van referidos al año 2019.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A todo ello se une un escenario de restricciones normativas a nivel internacional con exigencias de autorizaciones previas, con el objetivo de imponer un mayor control a las inversiones foráneas. Este descenso fue todavía más acusado en la Unión Europea que se situó en el 71% respecto a 2019 (Global Investment Trend Monitor, No. 38 | UNCTAD, 2021).

A pesar de este contexto de recesión, el pasado año 2020 España recibió 23.824 millones de euros de inversión extranjera productiva, lo que supone mantener los niveles que tenía en 2019 (DataInveXt - Secretaría de Estado de Turismo y Comercio, s.f.), tal y como muestra el gráfico 34.

Gráfico 32. Evolución de la inversión extranjera recibida en España (miles euros)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de DataInveXt - Secretaría de Estado de Comercio Exterior, s.f.)

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

España es el noveno país a nivel mundial con una de las regulaciones más abiertas en materia de inversión internacional. En 2019, antes de la situación de pandemia, representaba la decimotercera economía más grande del mundo y la sexta más grande de Europa, con un PIB de 1.346 millones de USD, ofreciendo uno de los mercados domésticos más atractivos de Europa (World Bank, 2020). Hasta ese año, España había ocupado la quinta posición a nivel mundial en cuanto a número de proyectos de nueva inversión o *greenfield* recibidos (Multinacionales por Marca España, 2020).

La progresión en número de proyectos *greenfield* recibidos por España hasta 2019 ha sido muy positiva, tanto en número como en valor. A pesar del descenso en número en 2020, los datos adelantados por fDi Markets (2020) la sitúan, como se puede ver en la tabla 43, en tercer lugar, entre los países de la Unión Europea en 2020, por detrás de Reino Unido y Alemania.

Tabla 43. Distribución proyectos *greenfield* recibidos en la Unión Europea en 2020

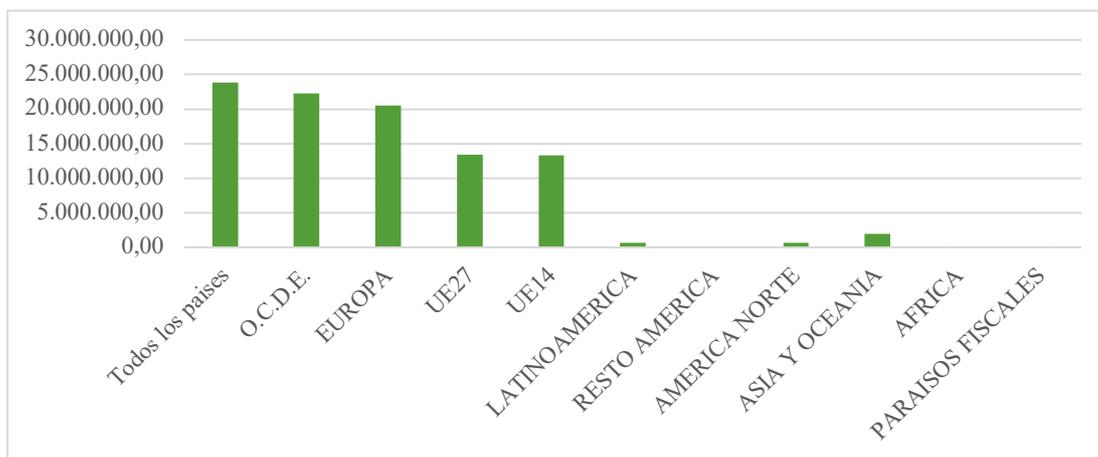
País	Avance Número de proyectos 2020	Variación % 2020/2019
Reino Unido	868	-35%
Alemania	733	-37%
España	448	-34%
Francia	385	-46%
Polonia	378	-1,6%
Holanda	255	-24
Irlanda	222	+2,3
Bélgica	191	-0,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de fDi Markets (2020)

El 94% de los flujos productivos que recibió España el pasado año 2020, provinieron fundamentalmente de otros países de la OCDE, siendo la Unión Europea el origen del 65,5%, tal y como muestra el gráfico 35 (DataInvext - Secretaría de Estado de Turismo y Comercio, s.f.)

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 33. Origen de los flujos de inversión productiva bruta – Año 2020 (miles euros)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de DataInvest, s.f.

La distribución de IED en España se caracteriza por fuertes disparidades regionales, ya que está altamente concentrada geográficamente. La Comunidad de Madrid ha sido tradicionalmente la principal región receptora de inversiones productivas en España. Existe un fuerte ‘efecto sede’ del que se beneficia especialmente dicha región, tanto por la forma de asignar la inversión a las sedes como por el poder de atracción de las grandes inversiones que ejercen las sedes de las grandes empresas españolas.

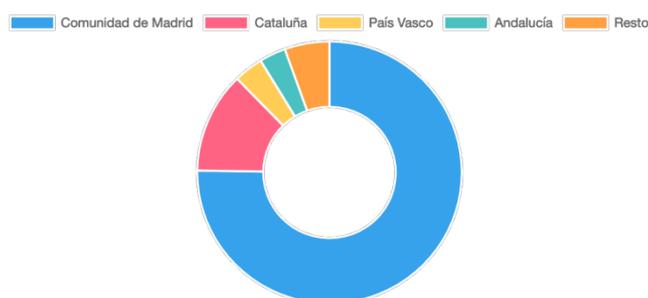
En 2020, la Comunidad de Madrid concentró el 75,18% de los flujos totales recibidos por España, lo que supuso un incremento del 23,6% respecto a los recibidos en 2019. Cataluña, tras alcanzar unas excelentes cifras los años 2015 y 2016, con una media del 17,3% desde el año 2008, ha visto reducir su peso en los últimos cuatro años, pasando del 30,5% del total de la inversión recibida en España en 2016, al 16% y 12,5% en 2019 y 2020 respectivamente.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre Madrid y Cataluña concentran de media casi el 80% del total de la inversión recibida desde el año 2007, al tratarse de las dos regiones que atraen al mayor número de sedes centrales de empresas extranjeras. En tercer lugar, le sigue el País Vasco, con un peso menos significativo, y una media de inversión recibida del 3,6%, seguido en importancia por Andalucía, tal y como muestra el gráfico 36.

El valor de flujos recibidos por parte de estas cuatro Comunidades representó en 2020 el 94,5% del total recibido en España.

Gráfico 34. Inversión extranjera productiva por CCAA (Año 2020)

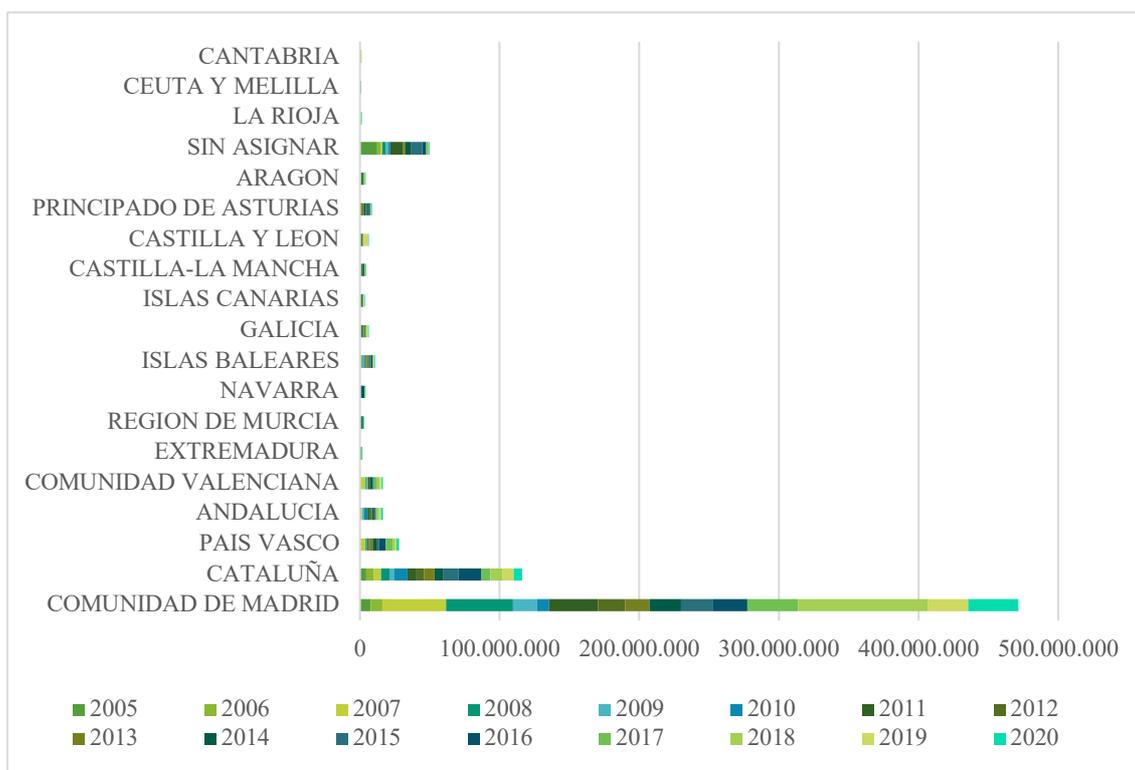


Fuente: (Globalinvex, s.f.)

Un desglose por Comunidad Autónoma de los flujos acumulados de inversión productiva bruta recibida desde 2005 se muestra en el gráfico 37.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 35. Flujos de inversión extranjera por Comunidad Autónoma (2005-2020)

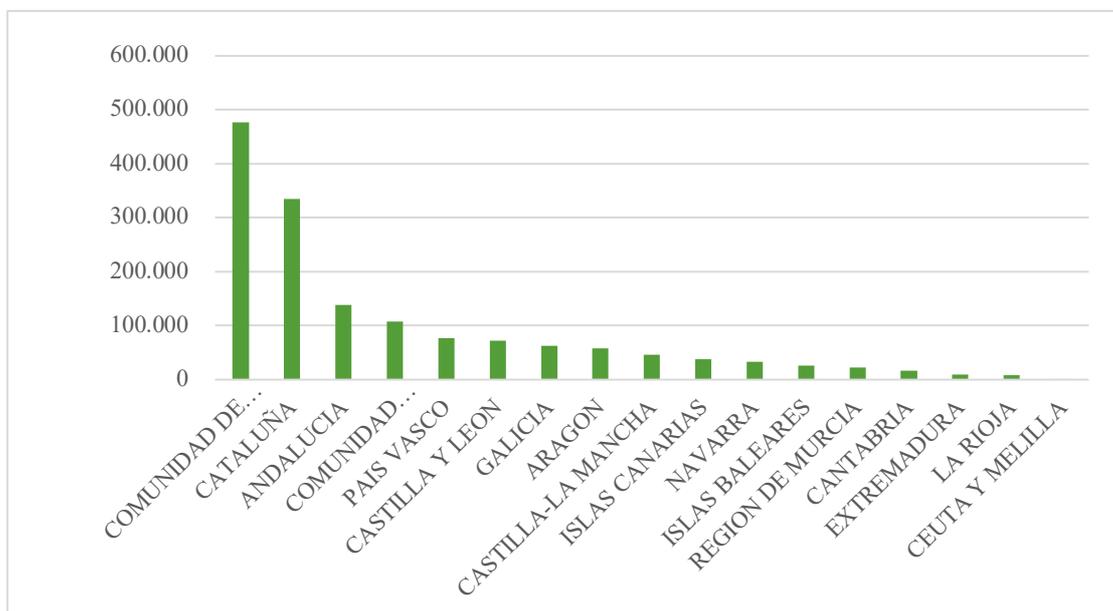


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DataInvelt, s.f.)

Según los últimos datos publicados por el Registro de Inversiones Extranjeras en España, en 2018, Madrid lidera de nuevo el ranking de regiones, en términos de empleo derivado de la IED, con un 30,5% del total, seguido de Cataluña con un 21,5%, Andalucía con un 8,9% y la Comunidad Valenciana con un 6,9%. Estas cuatro regiones concentran el 68% del total, tal y como refleja el gráfico 38, ya que el resto no supera el 5% del total.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 36. Distribución regional del stock de empleo derivado de la IED (Año 2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DataInxest, s.f.

En cuanto a los determinantes de los flujos de IED en España, tanto de la inversión nueva o *greenfield*, como de la total registrada, Benítez-Masip y Paniagua (2017) concluyen que son los habituales que señala la literatura al respecto: el tamaño de mercado, los costes de información y los acuerdos de institucionales. Una amplia gama de factores determinan el rendimiento diferente de los flujos de IED española a nivel regional (Gutiérrez Portilla et al., 2016). Factores como el tamaño del mercado, la facilidad para hacer negocios, una buena red de infraestructuras de transporte, de comunicación, unos precios competitivos, mano de obra cualificada, un alto entorno tecnológico y educativo, una fiscalidad competitiva, así como incentivos públicos podrían ser decisivos para la decisión de inversor por parte de una empresa extranjera (González, 2005; Solé, 2002). Como factores adicionales Rodríguez y Pallas (2008) añaden el potencial exportador y el diferencial entre productividad y coste laboral.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.3.2 Las agencias autonómicas de promoción de inversiones

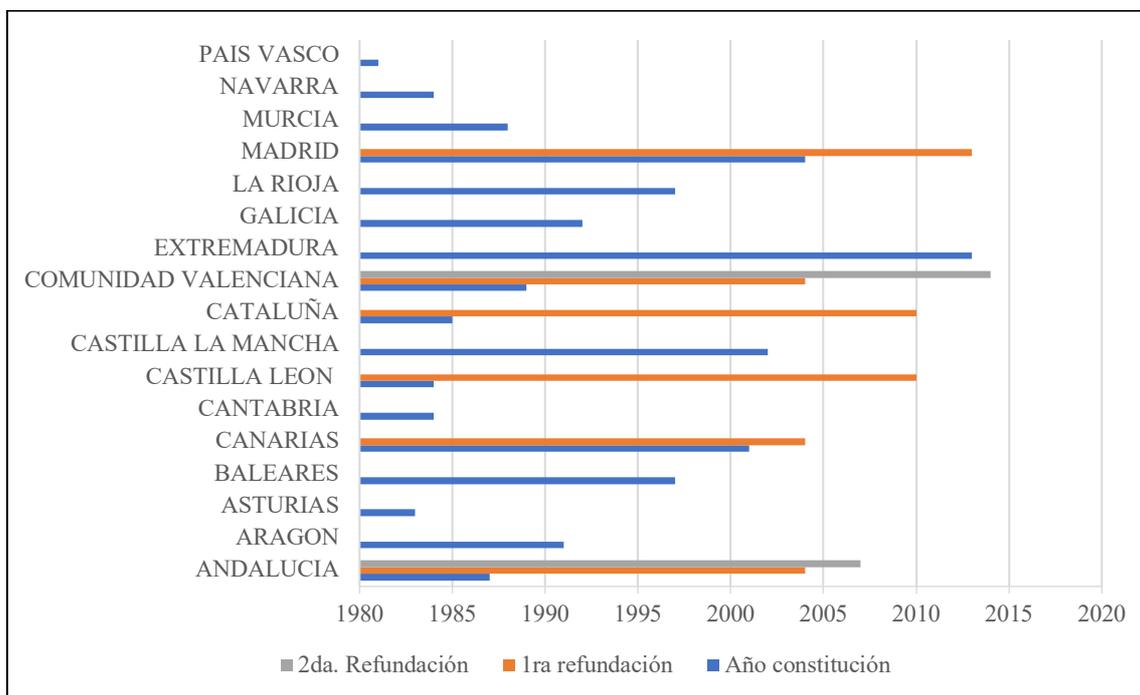
La creciente competitividad entre las regiones españolas para atraer inversión extranjera es una realidad. Por ello, los diferentes gobiernos de las comunidades autónomas en España han creado puntos de atención directa a los posibles inversores, tratando de ofrecer un primer contacto institucional a las empresas extranjeras que buscan implantarse en el territorio, con el objetivo último de proporcionarle las máximas facilidades dentro de los límites legales y burocráticos inherentes a cada una de las regiones.

El origen de esta infraestructura autonómica se remonta a 1978, con la aprobación de la Constitución, y el reconocimiento de las autonomías a las que, a través de sus respectivos estatutos, se les otorga competencias en el ámbito de la promoción económica. Ello motiva la creación de las Agencias de Desarrollo Regional, -en adelante ADRs- por parte de los distintos gobiernos autonómicos, dirigidas a promover el desarrollo económico territorial. Las ADRs se constituyen como instrumentos públicos, de política regional, dependientes orgánica y financieramente de los respectivos gobiernos regionales (Urueña-Gutiérrez, 2006).

La mayoría de las ADRs en España (el 60%) datan de mediados-finales de los 80. Posteriormente, tal y como refleja el gráfico 39, en los años 90, otras comunidades autónomas recogieron el testigo e incorporaron este tipo de organismos a su entramado institucional. Entre los mandatos que asumen actualmente estas agencias, está impulsar la competitividad de su tejido empresarial y promover la inversión en sus respectivos territorios, ya que, según sugiere Guimón (2011) parece existir una clara interacción entre las políticas de innovación y las políticas de atracción de inversión extranjera directa, en tanto en cuanto, la capacidad de los países para captar IED, depende, entre otros factores, de la madurez y competitividad del entorno empresarial local, siendo por ello necesario aplicar coherencia y complementariedad entre todas estas políticas (Zanatta et al., 2006).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 37. Año de creación de las agencias regionales de promoción de inversiones



Fuente: Elaboración propia

Para el presente análisis, se denomina API –Agencia de Promoción de Inversiones- a aquellas unidades, departamentos o entidades específicas, cuyo mandato o misión es la promoción e impulso de la inversión extranjera directa, IED, en sus respectivos territorios. En este sentido, y con respecto al alcance de la investigación, las agencias creadas a nivel regional, son organizaciones independientes de la agencia nacional, la cual desempeña un efectivo papel de coordinación con las agencias regionales, lo que se traduce en una mayor efectividad en lo que respecta a la capacidad de respuesta a los inversores, y evita una competencia innecesaria así como la duplicidad de esfuerzos y recursos (Loewendahl, 2001; UNCTAD, 2001a; UNIDO, 2003).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En España, al igual que pasa en Alemania y en Polonia, todas las comunidades autónomas tienen su propia agencia o departamento para la promoción de la inversión extranjera (Crescenzi et al., 2019), y aunque divergen en su estatus o forma jurídica, las funciones y actividades que desarrollan son mayoritariamente muy similares.

En los últimos años, la mayoría de las APIs regionales en España han experimentado cambios sustanciales vinculados a profundas reformas institucionales, coincidiendo muchas de ellas con etapas de desaceleración, o en su caso, de recuperación económica. Estas reformas han consistido en cambios en la forma jurídica, su integración con otros organismos autonómicos, o su separación de ellos, según los casos.

Entre los años 2000 y 2017, el 80% de las agencias analizadas -13 de 16- sufrieron cambios o refundaciones. El año 2008, coincidiendo con la entrada oficial de España en recesión económica, fue determinante en tanto en cuanto el mapa de las agencias vigente hasta esa fecha cambia de forma sustancial, no solo a nivel regional sino también estatal; las APIs de las regiones más importantes o más desarrolladas, desaparecieron en unos casos -PromoMadrid y *Valencian Community Investments*-, o se fusionaron con otros organismos vinculados al desarrollo económico del territorio -como el CIDEM catalán en ACCIÓ, EXCAL de Castilla León en ADE -posteriormente ICE, Instituto de Competitividad Empresarial de la Junta de Castilla y León, o IVEX de Comunidad Valenciana en el Instituto Valenciano de la Competitividad Empresarial, IVACE. En la misma línea *Invest in Spain* en 2012 se integraría en el ICEX, Instituto de Comercio Exterior, del Gobierno de España.

Algunas de las APIs españolas concentran dos o más mandatos, entre los que destaca la promoción de exportaciones y la promoción de la inversión extranjera. En este sentido, el Centro para el Comercio Internacional, en adelante ITC -*International Trade Center*-, en un estudio llevado a cabo para analizar las fusiones realizadas entre agencias de promoción de exportaciones y agencias de promoción de inversiones, concluía estimando esta como una tendencia actual, que se justifica, además de por lo anteriormente citado,

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

por la necesidad de que toda la inversión en el territorio, local o extranjera esté orientada a la exportación (*The International Trade Center*, 2014). Sin embargo, y aunque existen sinergias claras, estas fusiones no están exentas de dificultades, tal y como evidencia no solo el informe del ITC, sino también Morisset y Andrews-Johnson (2004), diez años antes, sugiriendo que estas dos actividades son en realidad bastante diferentes. Requieren diferentes habilidades e involucran contactos con diferentes tipos de gerentes dentro de empresas extranjeras. Además, la decisión de llevar a cabo una inversión en un determinado país va a exigir el compromiso de niveles muy altos de la administración, y una administración convincente exige altas habilidades personales comerciales; por el contrario, la promoción de las exportaciones no exige habilidades tan precisas. Corroborando esta línea argumental, Lim (2018) asocia negativamente el desempeño de una API con el servicio combinado de promoción de exportaciones e inversiones extranjeras.

La actual estructura autonómica de agencias de promoción de inversiones puede conducir a conflictos a la hora de competir entre sí, lo que debilita el poder de negociación del país en su conjunto (Zanatta et al., 2006). Para evitar este tipo de conflictos, se hace necesaria la coordinación institucional entre la administración central del Estado, y las administraciones autonómicas con competencias en promoción de la inversión extranjera en sus respectivos territorios. Así, España sigue el modelo red *hub-and-speak* propuesto por Ortega y Griffin (2009) quienes destacan que la importancia de las instituciones públicas nacionales, regionales y locales para atraer inversores a su territorio es limitada.

ICEX-*Invest in Spain*, es la agencia de ámbito estatal que asume dicha coordinación, y lo hace a través de una plataforma, mediante un sistema de ofertas en línea a través de las que informa a las comunidades autónomas sobre las nuevas consultas de iniciativas de inversión. ICEX-*Invest in Spain* recibe respuestas de aquellas agencias regionales interesadas en atraer una inversión en particular, verifica que la información está completa y se la remite al inversor. Así, cuando una región ha “ganado” la oportunidad de realizar la inversión, el inversor trata directamente con la agencia regional, aunque *Invest in Spain* mantiene contacto con ambas partes como garante de del proceso de inversión.

6.4. Características de las agencias regionales de promoción de inversiones de España

El objetivo del presente apartado es analizar la estructura de las agencias autonómicas de promoción de inversión extranjera en España. Para ello, se analizaron los datos relativos a la estructura de 16 de las 17 agencias autonómicas de promoción de inversión existentes actualmente en España¹¹, a través de un cuestionario dirigido a los responsables de las diferentes APIs autonómicas, que aborda una serie de aspectos que reflejen la evolución de estas entidades en un periodo comprendido entre el año 2008 y el año 2019.

6.4.1 Metodología

Para llevar a cabo la obtención de datos a través de esta encuesta, se elaboró previamente una base de datos con la información de cada una de las agencias autonómicas de promoción de inversión extranjera que existen en España, con los datos de contacto del responsable de cada una de ellas, con quien se estableció un primer contacto telefónico que permitiera avanzar el contenido de la encuesta y solicitar su colaboración. Posteriormente, se remitió el cuestionario por correo electrónico, y se llevó a cabo una labor de seguimiento con cada agencia para poder obtener un número de respuestas significativo.

Las APIs que han sido objeto de este estudio son las incluidas en la tabla 44. Los datos referidos a Cantabria, Canarias, Galicia y La Rioja -que no respondieron al cuestionario- se han obtenido de información publicada por los diferentes organismos y contrastada telefónicamente.

¹¹ Baleares no cuenta con ningún organismo que promueva la inversión, ya que la ADR balear -Instituto de Desarrollo e Innovación empresarial, IDI-, no desarrolla ningún tipo de actividad ligada a la inversión extranjera.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 44. Relación de agencias autonómicas de promoción de IED.

CCAA	NOMBRE DE LA AGENCIA	Año constitución/ refundación
ANDALUCÍA	IDEA - Agencia de innovación y desarrollo de Andalucía	1987 – Instituto de Fomento de Andalucía (IFA) 2004 - IDEA
ARAGON	ARAGÓN EXTERIOR	1991
ASTURIAS	IDEPA - Instituto de desarrollo económico del Principado de Asturias	1983
CANARIAS	PROEXCA -Sociedad canaria de fomento económico S.A.	2001-SOFESA 2004-PROEXCA
CANTABRIA	SODERCAN - Sociedad para el desarrollo regional de Cantabria	1984
CASTILLA LEON	ICE - Instituto de la competitividad empresarial de la Junta de Castilla y León	1984 2010-Agencia de Desarrollo Empresarial (ADE) 2019 - ICE
CASTILLA LA MANCHA	IPEX-INVEST IN CASTILLA-LA MANCHA	2002
CATALUÑA	ACCIÓ - Agencia para la competitividad de la empresa catalana	1985 - CIDEM -2010 - ACCIÓ
COMUNIDAD VALENCIANA	IVACE – Instituto valenciano de la competitividad empresarial	1989-PROCOVA 1995 - IVEX 2004 - <i>Valencian Community Investment (VCI)</i> 2011 - IVEX 2014 - IVACE
EXTREMADURA	<i>Invest in Extremadura</i>	2013
GALICIA	IGAPE - Instituto gallego de promoción económica	1992
LA RIOJA	ADER - Agencia de desarrollo económico de La Rioja	1997
MADRID	<i>Invest in Madrid</i>	2004 -Promomadrid 2013- <i>Invest in Madrid</i>
MURCIA	INFO - Instituto de Fomento de la Región de Murcia	1988
NAVARRA	SODENA -Sociedad de desarrollo de Navarra	1984
PAIS VASCO	SPRI S.A. Agencia Vasca de la Internacionalización - AVI	1981

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El cuestionario diseñado para analizar las principales características de estas agencias se dividió en seis apartados con el objetivo de recoger el máximo de información de cada una de las características inicialmente definidas en la tabla 45, y que están relacionadas con el mandato legal del organismo, el presupuesto que manejan, todo el ámbito relacionado con los recursos humanos o el personal asignado a la promoción de la inversión, así como las diferentes estructuras en que se organizan estas agencias, y su estatus legal, dependencia orgánica y su estructura societaria. El último apartado de la encuesta se dirige a conocer los indicadores de actividad llevada a cabo por cada una de las respectivas APIs¹².

¹² El cuestionario viene recogido como Anexo I.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 45. Estructura del cuestionario diseñado para analizar las principales características de las APIs regionales

Apartados del cuestionario		
1	Mandato Legal	Este tipo de agencias pueden tener diferentes ámbitos de responsabilidad, en función de que incorporen también la promoción de exportaciones, o el desarrollo económico de la región
2	Presupuesto	Se analiza la estructura presupuestaria de las agencias autonómicas de promoción de inversiones, distinguiendo entre el capítulo de personal y el capítulo de gasto corriente fundamentalmente.
3	Recursos humanos	Se analizan aspectos como número de personas asignadas al departamento, su retribución salarial y formación. Se analiza la tipología de empleado que tiene la agencia en función de que sean empleados públicos o no, y de que provengan del sector privado o público, así como si el salario del personal va vinculado a las tablas del sector público o se rigen por convenios privados.
4	Estructura del departamento	Se analiza el tipo de organización operacional que tiene la agencia. En este apartado se analiza también el papel de la red exterior en este tipo de organizaciones.
5	Estatus legal, dependencia orgánica y estructura societaria	Se analiza si se trata de entidades de derecho público o tienen una naturaleza mixta -público-privada- y cual es su dependencia orgánica, es decir, de qué departamento de la administración autonómica dependen. Además de plantear cual es la estructura de participaciones de la sociedad o entidad, se pregunta también, a quien reporta la misma.
6	Indicadores de actividad	Este último apartado ofrece al análisis cualitativo, un ejercicio de revisión cuantitativa de indicadores tales como número de iniciativas de inversión recibidas en la agencia, potenciales inversores asistidos como resultado de la actividad promocional realizada, número de proyectos de inversión efectivamente implantados en el territorio, y el porcentaje de proyectos de inversión realizados por inversores ya implantados en la región, total de la inversión extranjera recibida y cual es el porcentaje que corresponde al valor de la inversión realizada por inversores ya implantados en la región. Por último, en este apartado, se analiza el número de puestos de trabajo creados por la IDE.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Adicionalmente a estos aspectos, se plantearon una serie de cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la agencia, en el que se analizan datos relacionados con el plan estratégico, la relación de la agencia con el sector privado, su coordinación con otros agentes relacionados con la misma actividad, el establecimiento de delegaciones en otros países, su estrategia de comunicación y su actividad promocional, así como incentivos y servicios *aftercare* de fidelización de las empresas extranjeras ya implantadas en el territorio.

6.4.2. Análisis de los resultados de la encuesta

A continuación se trasladan los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios a partir de cada uno de los aspectos definidos en la tabla 45.

6.4.2.1. *Mandato Legal.*

Por mandato legal se entiende cada uno de los objetivos o fines que persiguen este tipo de agencias, explicitados en los respectivos instrumentos jurídicos de creación. Tras la crisis financiera de 2007, se llevó a cabo en España un proceso de reestructuración institucional a través de fusiones o integraciones de organismos, motivadas, por un lado, por motivos estrictamente presupuestarios, y por otro, por la necesidad de generar sinergias y economías de escala, permitiendo integrar en una única entidad dos o más mandatos.

En la actualidad, tal y como refleja la tabla 46, 11 de las 16 APIs autonómicas están integradas en Agencias de Desarrollo Regional, entidades de derecho público que tienen, entre sus competencias varios mandatos relacionados con el desarrollo económico de la región, como la promoción de las exportaciones, el impulso a la innovación, al emprendimiento, o la promoción de las inversiones, tanto foráneas como domésticas, entre otras. De las 4 agencias restantes, 3 están constituidas con un doble mandato, la promoción de exportaciones y las inversiones extranjeras.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Por último, *Invest in Madrid*, se crea en 2013 con el único mandato de promover la inversión extranjera, mediante un convenio de colaboración público-privado entre la Consejería de Economía, Empleo y Hacienda de la Comunidad, y la Cámara de Comercio de Madrid. En la misma línea, ese mismo año 2013 nace la plataforma *Invest in Extremadura* dependiente de la Secretaria General de Economía y Comercio de la Junta de Extremadura.

Tabla 46. Organización de las APIs en función del número de mandatos legales.

Número de mandatos	Nombre de la Agencia	Forma jurídica
Varios mandatos legales - vinculados a la competitividad empresarial de la región.	Andalucía -IDEA- Asturias -IDEPA- Cantabria -SODERCAN- Cataluña -ACCIÓ- Castilla León -ICE- Comunitat Valenciana -IVACE- Galicia -IGAPE- La Rioja -ADER- Murcia -INFO- Navarra -SODENA- País Vasco -SPRI-	Entidad de derecho público Entidad de derecho público Sociedad mercantil Entidad pública de derecho privado
2 mandatos legales: Promoción de exportaciones Promoción de inversiones	Aragón - ARAGON EXTERIOR Canarias - PROEXCA Castilla la Mancha - IPEX	Sociedad mercantil Sociedad mercantil Empresa de derecho público
1 único mandato legal: Promoción de inversiones	<i>Invest in Madrid</i> <i>Invest in Extremadura</i>	Entidad público – privada Gobierno regional

Fuente: Elaboración propia

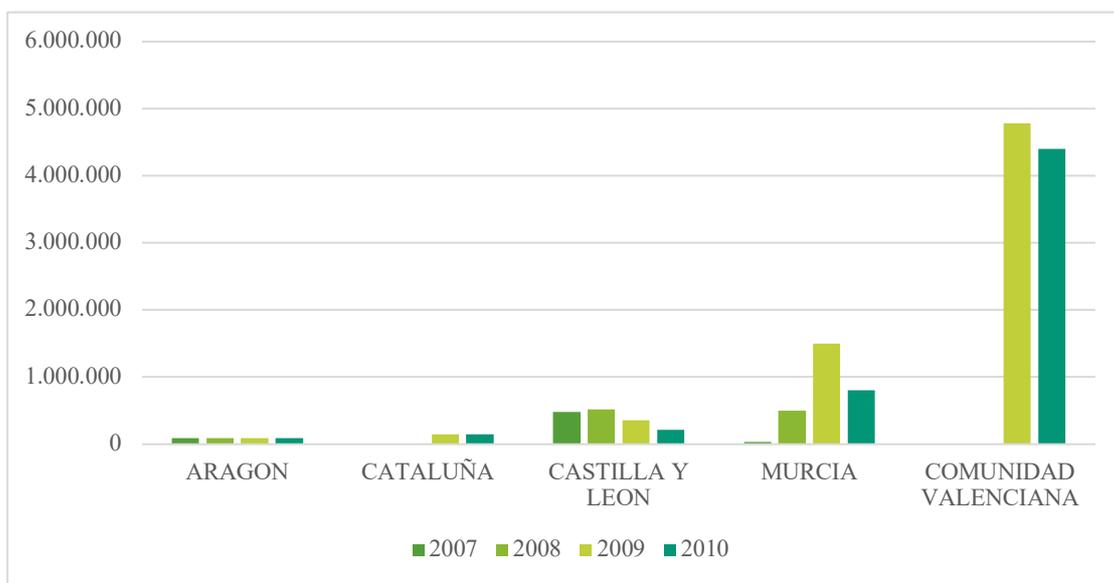
Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6.4.2.2. Presupuesto

En lo que respecta a cuestiones presupuestarias, se trata de la parte del cuestionario donde más difícil se hace establecer un criterio que permita dilucidar con qué presupuesto operativo cuenta cada una de estas agencias de ámbito autonómico. La mayoría de ellas declara un presupuesto orientativo ya que no suelen tener asignada una partida exacta, sino que sus gastos los realizan en el marco del capítulo de funcionamiento general, al tener la partida de personal desagregada del resto de partidas.

El gráfico 6.14 muestra los datos de las únicas 5 APIs que facilitaron la información del presupuesto que manejaron durante los años de recesión económica, 2007 al 2010: Aragón, Cataluña, Castilla León, Murcia y Comunidad Valenciana, destacando esta última por superar los dos primeros años los 3,5M€. Le siguen, a mucha distancia, Murcia, y Castilla León, aunque con una evolución presupuestaria totalmente opuesta, tal y como se refleja en el gráfico 40.

Gráfico 38. Presupuesto de las agencias regionales de promoción de inversiones 2007-2010

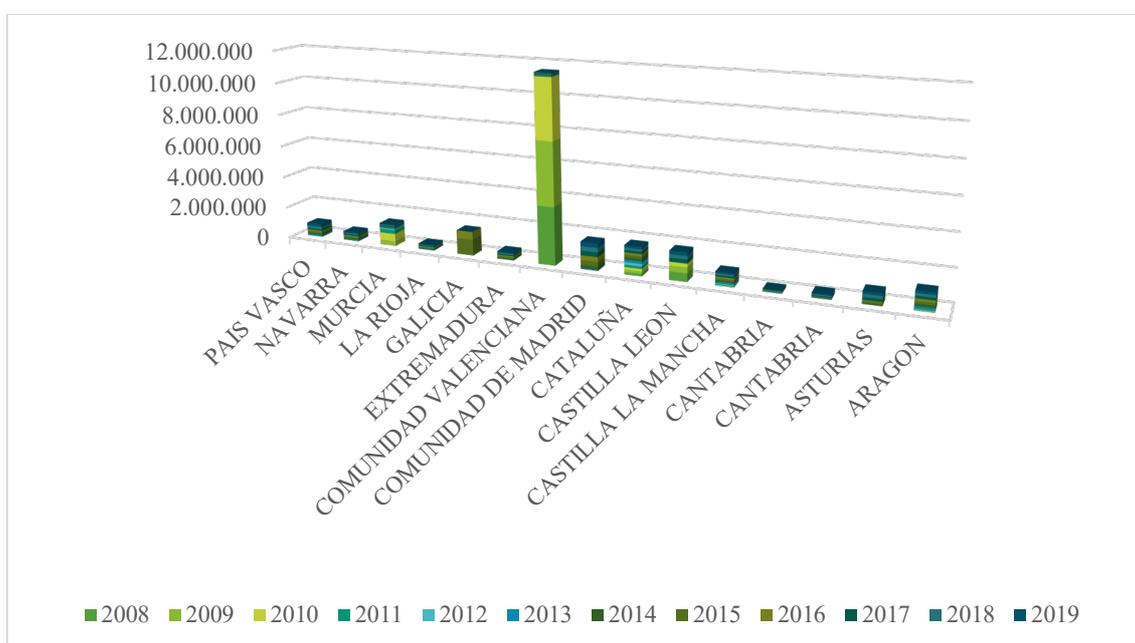


Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Analizando el periodo completo de 10 años, entre 2009 y 2019, en los gráficos 41 y 42 se observa cómo en los principales años de recesión económica, muchas regiones dejaron de destinar recursos para la promoción de la IED. Así, el importe total del presupuesto acumulado por las agencias entre el año 2011 y 2013 no superó los 100.000€ anuales. Durante esos años, algunas regiones como Madrid o la Comunidad Valenciana declaran no haber tenido presupuesto asignado a esta actividad, o directamente, eliminaron esas agencias de su estructura institucional.

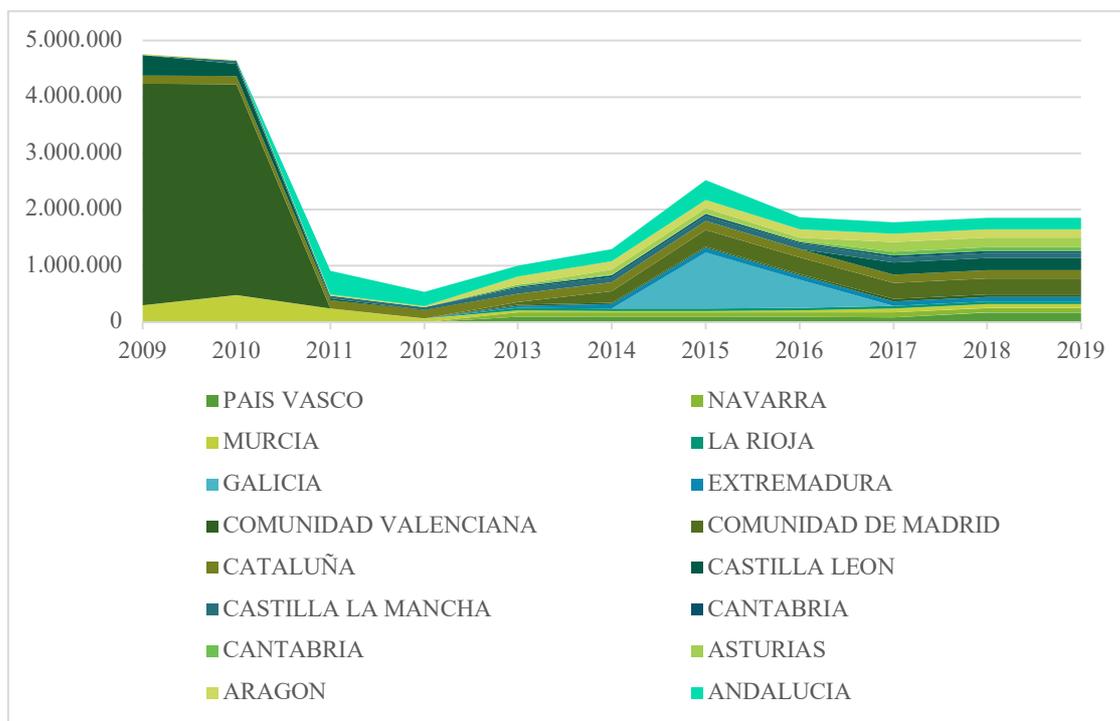
Gráfico 39. Presupuesto APIs 2008-2019 -datos por CCAA-



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 40. Evolución del presupuesto de las APIs entre los años 2009 y 2019



Fuente: Elaboración propia

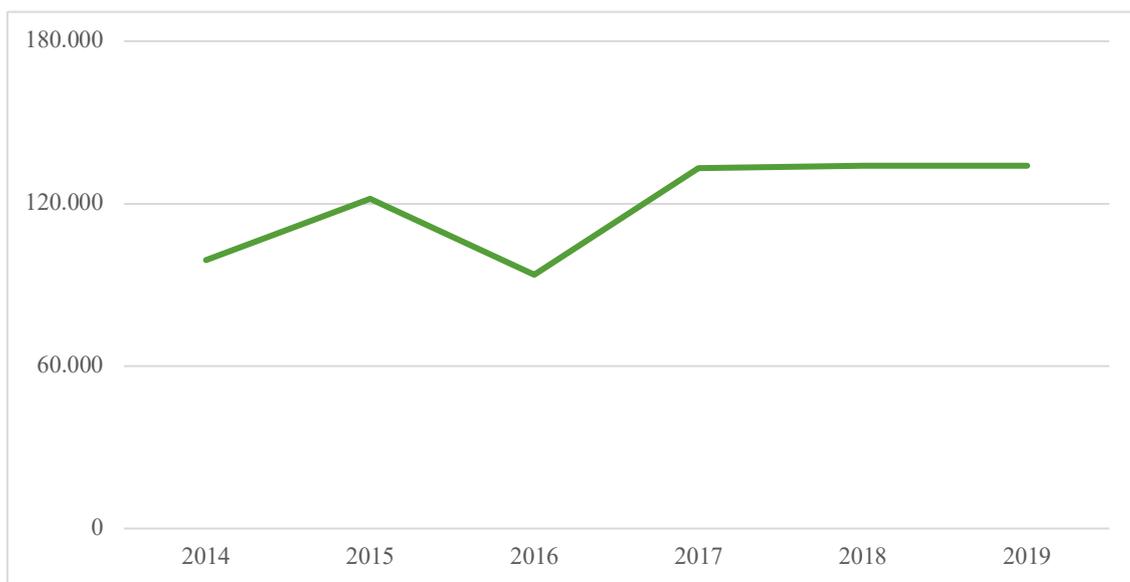
Es a partir de 2013, coincidiendo con el inicio de la recuperación económica, cuando los gobiernos de las comunidades autónomas comienzan de nuevo a destinar recursos a la promoción de la IED. En los últimos cinco años, entre el 2014 y el 2019, el promedio destinado por las APIs al desarrollo de su actividad promocional se estima en un importe sostenido en el tiempo entorno a 120.000€, tal y como refleja el gráfico 43.

Este presupuesto normalmente va destinado a gastos operativos como viajes, participación en ferias internacionales, material promocional, y eventos promocionales. Algunas agencias declaran destinar, además, un porcentaje del mismo a gastos de consultoría (5% Navarra, 6,5% Madrid, 10% País Vasco y Asturias, 18% Murcia, o el 30% Comunidad Valenciana).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Para el cómputo de este promedio no se ha tenido en cuenta a Galicia, quien, a través del IGAPE, realizó un esfuerzo presupuestario puntual en los ejercicios 2015 y 2016, destinando un total de 1,5M€ a la promoción de la IED.

Gráfico 41. Presupuesto medio de las Agencias regionales de promoción de inversiones



Fuente: Elaboración propia

En estos años, Andalucía y la Comunidad de Madrid son las regiones que mayores recursos han destinado a esta actividad, seguidas de la Comunidad Valenciana y Cataluña. Tras haber pasado cuatro años -entre 2012 y 2016- sin haber asignado recursos a la promoción de la IED, la Junta de Castilla y León, a través del ICE, se une a estas cuatro regiones cabecera de ranking los años 2018 y 2019.

En la mayoría de las regiones, la única fuente de financiación de estas agencias es el propio gobierno autonómico. Hay excepciones como el caso de *Invest in Madrid*, que complementa la financiación autonómica con la aportación de la Cámara de Comercio de Madrid.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La mayoría de estas agencias no contemplan en sus presupuestos ayudas o incentivos específicos para nuevos proyectos de inversión, sino que este tipo de apoyos van vinculados normalmente a departamentos de apoyo a la I+D, apoyo al emprendimiento y a la creación de empresas, o a departamentos creados para el impulso de la formación y empleo. Como excepción, Cataluña y Madrid sí que ofrecen líneas de incentivos a proyectos de inversión

La conclusión de este apartado es que, en España, contrariamente a lo que sugiere la literatura académica (Morisset, 2003; Morisset y Andrews-Johnson, 2004; OECD, 2014) respecto a la influencia positiva del presupuesto de la agencia en los flujos de IED, en tanto que Morisset (2003) sugería que un incremento del 10 por ciento en el presupuesto del IED se asocia con un aumento del 7,5 por ciento en las entradas de IED-, los diferentes gobiernos autonómicos destinan a la promoción de la IED un presupuesto muy modesto que, con carácter general, no es directamente proporcional a la inversión recibida por los respectivos territorios.

La cuestión presupuestaria y la limitación financiera, junto con las limitaciones de personal que recoge a continuación el apartado 6.4.2.3, son algunos de los principales retos a los que se enfrentan estas APIs.

6.4.2.3. Recursos Humanos

Este apartado analiza la dotación de recursos humanos de estas entidades diferenciando el número total de personal que emplea el organismo que integra la API, del número de empleados dedicados dentro del organismo a la promoción de la inversión extranjera tal y como resume la tabla 47.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 47. Número de empleados por API regional

Comunidad Autónoma	Nombre de la agencia	Nº empleados totales	Nº empleados dedicados a la promoción de la IED	% de empleados dedicados a la promoción de la IED
ANDALUCÍA	IDEA	270	6	2,22%
CATALUÑA	ACCIÓ	230	23	10%
CASTILLA LEON	ADE	220	6	2,73%
COMUNIDAD VALENCIANA	IVACE	172	3	1,74%
GALICIA	IGAPE	100	4	4%
MURCIA	INFO	100	5	5%
PAIS VASCO	SPRI	70	4	5,71%
LA RIOJA	ADER	59	1	1,69%
CANARIAS	PROEXCA	56	7	12,5%
ASTURIAS	IDEPA	54	1	1,85%
EXTREMADURA	<i>INVEST IN EXTREMADURA</i>	53	3	5,66%
CANTABRIA	SODERCAN	50	1	2%
NAVARRA	SODENA	30	1	3,33%
CASTILLA LA MANCHA	IPEX	15	1	6,67%
ARAGON	AREX	13	3	23,08%
MADRID	<i>INVEST IN MADRID</i>	7	7	100%

Fuente: Elaboración propia

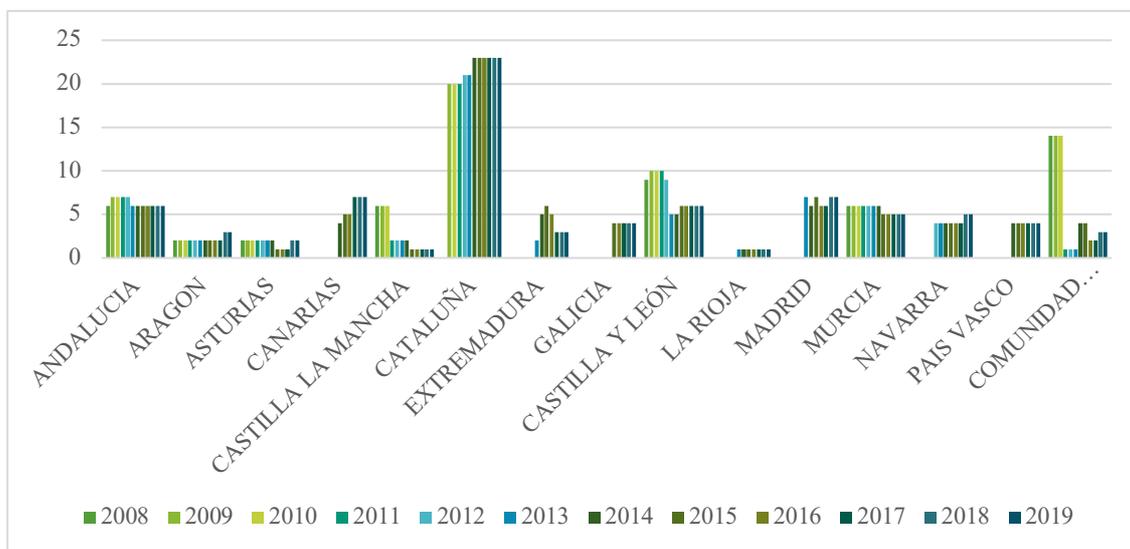
Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En lo que respecta a las ADRs que contemplan entre sus funciones la promoción de la IED, la casuística es variada. Por un lado, Andalucía, Cataluña, y Castilla León son las agencias de mayor tamaño, con un total de trabajadores en torno a las doscientos veintidós personas. Le sigue la Comunidad Valenciana quien, a partir del proceso de fusión de todas sus agencias en IVACE, cuenta actualmente con ciento setenta y dos trabajadores. INFO Murcia y el IGAPE gallego tienen un tamaño muy similar -alrededor de cien trabajadores-, mientras que el resto de las agencias cuenta con una media de cincuenta trabajadores.

El segundo grupo lo integrarían aquellas APIs como AREX de Aragón y el IPEX de Castilla La Mancha, que se constituyeron desde el inicio con el doble mandato de la promoción de exportaciones e inversiones extranjeras. Estas agencias tienen un tamaño más reducido, contando con un promedio, en el periodo analizado, de trece y quince trabajadores respectivamente, de las cuales dedican su actividad a la promoción de la IED dos personas en el caso de Aragón, y una en el caso de Castilla La Mancha. Por último, la Comunidad de Madrid cuenta, desde 2013, con un instrumento exclusivamente dedicado a la promoción de la inversión extranjera, *Invest in Madrid* integrado por un total de entre seis y siete personas.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 42. Personal adscrito a las Agencias de Desarrollo Regional



Fuente: Elaboración propia

En España, un total de setenta y tres personas trabajan a nivel regional para promover e impulsar la atracción de inversión extranjera a nuestro país. Es de destacar que esta cifra alcanzó sus niveles más bajos en el año 2011, cuando el cómputo de personas adscritas a las diferentes APIs autonómicas no superaba las cincuenta.

Tal y como se desprende del gráfico 44, la evolución del personal en el periodo analizado no refleja una alta rotación salvo en muy pocas excepciones, siendo el número de personas adscritas a estas unidades, más o menos el mismo en los últimos diez años. Ello es debido a las limitaciones de contratación de personal que ha tenido el sector público durante esta última década.

En la mayoría de los casos, se trata de personal contratado laboral, lo que significa que hay pocos funcionarios trabajando en esta actividad; como excepción, ADER La Rioja, ASTUREX, y un reducido porcentaje del personal del INFO de Murcia, IDEA de Andalucía y Extremadura, provienen del sector público.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En el caso de las APIs integradas en ADRs, destaca en primer lugar ACCIÓ en Cataluña que, desde el año 2008, viene destinando entre 20 y 23 personas a la promoción de la IED, lo que supone un 10% del total de su personal. Le sigue el Instituto de Competitividad Empresarial de la Junta de Castilla León, que ha bajado en los últimos diez años, de 10 a 6 personas dedicadas a esta actividad (2,72% del total de su personal).

Esta ratio es algo superior en los casos de agencias como PROEXCA Canarias o IDEA Andalucía, -9%-, las cuales, con un tamaño medio -entre 55 y 70 trabajadores respectivamente- asignan entre 7 y 6 personas, respectivamente, a la promoción de inversión extranjera. En el mismo caso se encuentra el INFO de Murcia, con 5 personas asignadas a esta actividad, lo que supone el 6% del total de su personal.

Agencias de tamaño medio, SPRI en el País Vasco e IGAPE en Galicia, que cuentan entre 70 y 100 personas respectivamente-, y pequeñas, SODENA en Navarra, que emplean un total de 24 trabajadores, destinan 4 personas a la promoción de la IED, mientras que organismos más grandes como IVACE en Comunidad Valenciana, con 172 trabajadores, o Extremadura -con un total de 53 personas-, mantienen un equipo de tan solo 3 personas dedicadas a la promoción de la inversión extranjera, las mismas que Aragón Exterior cuya plantilla la componen 14 trabajadores.

Comunidades uni-provinciales como La Rioja -ADER- o Cantabria -SODERCAN- dedican a 1 o 2 personas a tiempo parcial, mientras que IPEX en Castilla La Mancha, junto con IDEPA en Asturias, mantienen el mismo personal, pero a tiempo completo.

Algunas de estas agencias refuerzan sus equipos con 1 o 2 personas en prácticas como Asturias o Aragón respectivamente.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El personal que trabaja en promoción de inversión extranjera es altamente cualificado; el 80% proviene del sector privado, con experiencia previa, y en todos los casos, con títulos de grado o posgrado, y alto conocimiento de idiomas. Esta formación y experiencia en el sector privado es muy importante ya que, aunque todos estos organismos son públicos, la naturaleza de sus actividades es de carácter privado, y en esta línea, esta alta cualificación de personal es valorada por las multinacionales extranjeras cuyos estándares de servicios profesionales son altos (The World Bank, 2009). Además, el hecho de incorporar principios, personal y estructura organizativa del sector privado les permite competir con mayor efectividad por la IED (Loewendahl, 2005; OECD, 2014).

En cuanto a la remuneración salarial, las diferentes APIs declaran en el cuestionario unos honorarios acordes a las tablas del sector público Madrid, Extremadura, Comunidad Valenciana, Asturias, Galicia, País Vasco, Andalucía, La Rioja, Cantabria y Aragón. Por su parte, INFO Murcia, IPEX Castilla La Mancha, PROEXCA Canarias, SODENA Navarra, Castilla León y ACCIÓ de Cataluña, declararon en el cuestionario honorarios de un nivel intermedio entre el sector público y sector privado.

6.4.2.4. Estructura interna

Respecto a la estructura organizacional de estas agencias, no existen muchas diferencias en cómo estos departamentos organizan al personal para acometer las diferentes funciones vinculadas a la promoción de la inversión extranjera. La tabla 48 concluye que 9 de las 16 agencias declaran organizar a sus equipos por sectores de actividad de interés estratégico.

Entre los años 2008 y 2014, dos APIs, INFO Murcia e IDEPA Asturias declaran tener una organización enfocada a países emisores de inversión, mientras que IPEX Castilla la Mancha plantea una organización que combina la estrategia sector con la estrategia país.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las APIs del resto de comunidades autónomas afirman no estar organizados específicamente en este sentido, ya que el hecho de estar hablando de equipos muy reducidos hace que no pueda haber mucha especialización y que el personal de estas agencias asuma habitualmente la mayoría de las funciones.

Tabla 48. Organización de los equipos de las APIs

CCAA	Organización	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Andalucía	Sectores	[Barra naranja]												
	Aftercare	[Barra blanca]	[Barra azul]											
Aragón	Sectores	[Barra naranja]												
	Aftercare	[Barra blanca]								[Barra azul]				
Asturias	Sectores	[Barra naranja]												
	Países	[Barra amarilla]									[Barra blanca]			
	Aftercare	[Barra azul]												
Canarias	Sectores	[Barra blanca]	[Barra naranja]											
	Aftercare	[Barra azul]												
Castilla la Mancha	Sectores	[Barra naranja]			[Barra blanca]						[Barra naranja]			
	Países	[Barra blanca]	[Barra blanca]				[Barra amarilla]							
	Aftercare	[Barra azul]				[Barra blanca]				[Barra azul]				
Cataluña	Sectores	[Barra blanca]	[Barra naranja]											
	Aftercare	[Barra azul]												
Comunidad Valenciana	Sectores	[Barra blanca]						[Barra naranja]						
	Aftercare	[Barra blanca]										[Barra azul]		
Extremadura	Aftercare	[Barra blanca]						[Barra azul]						
Madrid	Sectores	[Barra blanca]							[Barra naranja]					
	Aftercare	[Barra azul]												
Murcia	Países	[Barra amarilla]									[Barra blanca]			
	Aftercare	[Barra azul]												
País Vasco	Sectores	[Barra blanca]								[Barra naranja]				
	Aftercare	[Barra azul]												

Fuente: Elaboración propia

En relación con las actividades que llevan a cabo, la tabla 48 muestra además, que 11 de las 16 APIs confirman destinar al menos a una persona a servicios de fidelización o *aftercare*. En general, se trata de estructuras pequeñas pero muy flexibles para poder adaptarse a las necesidades de los potenciales inversores, lo que hace que en relación al número de proyectos que completan, su reducido tamaño las haga más eficientes (Gabriel, 2009).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas agencias canalizan tanto inversiones extranjeras como nacionales, así como reinversiones -INFO Murcia, IVACE en Comunidad Valenciana, IDEPA Asturias, IGAPE en Galicia, SODERCAN en Cantabria, ADER La Rioja, PROEXCA Canarias, o y Extremadura-. En estos casos, todos los proyectos de inversión provengan o no del extranjero, reciben el mismo tratamiento.

Sin embargo, en los últimos años, las APIs están orientando sus estrategias hacia enfoques más sectoriales, o priorizando mercados de emisión -Canarias-, mientras que otras se especializan en determinada tipología de proyectos, dando prioridad según una serie de criterios previamente establecidos como Murcia o la Comunidad Valenciana. Este tipo de políticas se ajustan a lo establecido por la literatura según la cual la especialización y el foco tienen un efecto positivo en la IED (Charlton y Davis, 2007; Crescenzi et al., 2019; Filippov y Guimon, 2009; Young et al., 1994).

Por último, y tal como analizaba el apartado 6.2.6.5, entre las características de las APIs que pueden influir positivamente en incrementar los flujos de inversión, está el establecimiento de una red de sucursales en el extranjero (Anderson y Sutherland, 2015; Knoerich y Vitting, 2021), lo que representa un desafío para las APIs regionales españolas con capacidad financiera limitada, pero con necesidad de IED para fomentar su desarrollo económico. Estos autores confirman el impacto positivo de estas oficinas en el exterior debido a su proximidad y enfoque proactivo.

Las APIs autonómicas en España no cuentan con sucursales propiamente dichas. En la actualidad, tan solo Cataluña y País Vasco cuentan con una red exterior propia de oficinas en el exterior -cuarenta y dieciséis oficinas respectivamente-. Estas sucursales tienen entre sus funciones, apoyar la promoción de las exportaciones de las empresas de esa Comunidad, y algunas de ellas -el 25% en el caso de Cataluña- y a tiempo parcial, la captación de inversión extranjera. De hecho, en esta Comunidad, ACCIÓ declara que al menos el 22,6% de las inversiones extranjeras recibidas en Cataluña entre los años 2015 y 2019 han sido captadas principalmente a través de sus 40 Oficinas de Comercio e Inversiones en el exterior (Lim, 2008).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Otras APIs que declaran tener red exterior, realmente se refieren a su red de becarios normalmente destinados en la Red de Oficinas Económicas y Comerciales de España. En este caso está ICE de la Junta de Castilla y León, que declara que, de las 16 personas que tiene en las Oficinas Comerciales de España en el exterior, 14 tienen asignadas funciones ligadas a la promoción de la IED. PROEXCA Canarias, por su parte, cuenta en el exterior con una estructura mixta que integra una oficina permanente en Marruecos, con atribuciones directas en promoción de la inversión extranjera, y una amplia red de becarios en Oficinas Comerciales de las Embajadas de España.

Con carácter general se observa que las APIs que integran el doble mandato de promoción de exportaciones e inversiones extranjeras no cuentan con una estructura propia de oficinas en el exterior, sino que, en estos últimos años, han buscado fórmulas más flexibles, que les permitan poder ofrecer servicios de valor añadido en los países de destino, a través de consultores externos que asisten a las empresas en esos mercados. Estos consultores no suelen participar activamente en las tareas de captación de inversión, sino que trabajan bajo encargos concretos como es el caso de Andalucía, que, a través de una fórmula mixta entre oficinas propias en el exterior y colaboradores locales, ofrece un red de apoyo en un total de 29 países, orientada principalmente a la promoción de exportaciones, aunque en determinados casos, colabora también en la promoción de Andalucía como destino de inversión.

6.4.2.5. Estatus legal, dependencia orgánica y estructura societaria.

Los estudios que analizan la efectividad de las agencias de promoción de inversiones, sugieren que una API bien diseñada con un servicio de promoción eficaz, ofrecerá un rendimiento superior en la atracción de inversión extranjera y señalan como esenciales, tener una base legal sólida y un mandato claramente definido (Sun, 2002).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya se ha indicado anteriormente, las agencias regionales españolas son de naturaleza pública por el origen de sus fondos, que provienen mayoritariamente de sus respectivos gobiernos. Así, 11 de las 17 APIs regionales en España son entidades de derecho público, mientras que *Invest in Madrid* es una entidad público-privada. El resto se constituye en Sociedades Anónimas de carácter público -AREX, SODERCAN, PROEXCA, SODENA y SPRI-.

Respecto a su dependencia jerárquica, más del 50% de estas agencias -un total de nueve APIs- dependen de la Consejería con competencias en Economía, mientras que el resto lo hace de la Consejería con competencias en Industria, Innovación o Empresas, o Consejerías que integran ambas áreas como es el caso de la agencia IDEA, que depende jerárquicamente de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad. Estos vínculos institucionales son cruciales porque contribuyen a fortalecer el compromiso del gobierno, así como a reforzar la credibilidad y visibilidad de la agencia (Morisset, 2003).

En lo que respecta a la composición de su accionariado, tal y como resume la tabla 49, 10 agencias están participadas en un 100% por el gobierno autónomo, mientras que en el resto -Cataluña, Madrid, Cantabria y Navarra- participa también el sector privado, lo que les presupone una mayor efectividad en el desempeño (Morisset y Andrews-Johnson, 2004; OECD, 2008, 2014).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 49. Estructura de gobierno de las agencias regionales de promoción de inversiones

CCAA	FORMA SOCIETARIA	ORGANOS DE GOBIERNO	ORGANO DE GESTION
ANDALUCÍA	Entidad Derecho Público	Agencia la Presidencia y el Consejo Rector.	Dirección General
ARAGON	Sociedad Anónima	Junta General y Consejo de Administración	Dirección General
ASTURIAS	Entidad Derecho Público		Dirección General
BALEARES	Entidad Derecho Público		Dirección General
CANARIAS	Sociedad Anónima		Dirección General
CANTABRIA	Sociedad Anónima		Dirección General
CASTILLA LEON	Entidad Derecho Público	Consejo de Administración y Comisión Ejecutiva	Dirección General
CASTILLA LA MANCHA	Entidad Derecho Público	Consejo de Administración y Consejo Asesor	Dirección General
CATALUÑA	Entidad Derecho Público	Consejo Administración	Dirección General
COMUNIDAD VALENCIANA	1989 sociedad Anónima 2014 - Entidad Derecho Público	Consejo Administración	Director General
EXTREMADURA	Gobierno Regional	Consejo Administración	Secretario General
GALICIA	Entidad Derecho Público	Consejo Administración	Director General
LA RIOJA	Entidad Derecho Público	Consejo Administración	Director General
MADRID	Hasta 2012 - Sociedad Anónima. Desde 2013 – Entidad público-privada	Junta General y Consejo de Administración	Gerente
MURCIA	Entidad Derecho Público	Consejo Administración	Dirección General
NAVARRA	Sociedad Pública Limitada	Consejo Administración	Director Gerente
PAIS VASCO	Sociedad Anónima	Junta General y Consejo de Administración	Dirección General

Fuente: Elaboración propia

6.5. Actividad y funciones de las agencias regionales de promoción de inversiones

Actualmente, las APIs de las diferentes regiones españolas cuentan con un plan estratégico que define su ámbito de actuación en un marco temporal que va del 2017 al 2020, o como el caso de Andalucía y Navarra, que comprende del 2018 al 2021. Estos planes estratégicos establecen, por un lado, las prioridades geográficas o principales países emisores de inversión, y por otro, las prioridades sectoriales.

La amplia diversidad de agencias operando a nivel regional, nos lleva a determinar que también existen diferencias entre el nivel de funciones que cada una asume, encontrando agencias, que por tamaño tienen un rol meramente informativo, mientras que otras, pueden abarcar mayor variedad de funciones.

Promover una imagen positiva de los respectivos territorios como destino de inversión, para hacerlos más atractivos de cara a posibles inversores, a través de campañas de marketing, campañas de prensa, campañas de multiplicadores, eventos promocionales, etc. es el denominador común en todo este tipo de agencias en tanto que se demuestra significativo en la atracción de IED (Loewendahl, 2001, 2018; Safieh, 2013; Wells y Wint, 1993, 2000; Wilson et al., 2014; Wint, 1992; Young, 2005).

Las actividades relacionadas con la promoción de la imagen de cada región tienen como objetivo último la generación de *leads* o contactos, y para ello es fundamental una labor activa de coordinación con las Oficinas Económicas y Comerciales de España en los diferentes países, las cámaras de comercio en el exterior, asociaciones empresariales en los mercados identificados como estratégicos, así como con el resto de instituciones regionales y locales con competencias en este ámbito. De alto interés se considera también el contacto periódico con los representantes económicos y consulares extranjeros en España, así como todo tipo de redes de colaboración.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La actividad promocional va acompañada habitualmente de otro tipo de funciones, con arreglo a las políticas de cada región, como son la información y acompañamiento al inversor, los servicios de fidelización dirigidos a inversores ya instalados en el territorio, incentivos fiscales o financieros, o la actuación de estas agencias como ventanilla única –*one stop shop*- (Brossard, 1998; Harding y Javorcik, 2013; Ortega y Griffin, 2009).

La tabla 50 resume las actividades que a continuación pasarán a explicarse con más detalle.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS E INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 50. Resumen de las principales actividades de las APIs en España

Actividades	Descripción
Actividad promocional	Web Campañas Sector / País Ferias especializadas o sectoriales Inserciones publicitarias en medios especializados Participación en foros de empresas de capital extranjero Viajes institucionales
Información y acompañamiento al inversor	Información sobre: El atractivo del territorio Las ventajas competitivas que ofrece la región como localización idónea de un determinado proyecto de inversión Sectores trectores Posibles apoyos o Incentivos Proveedores locales Recursos Humanos Localización idónea
Servicios <i>aftercare</i> o de fidelización	Servicios de asesoramiento y acompañamiento dirigidos a la reinversión en el territorio
Concesión de incentivos fiscales o financieros	Ayudas directas o subvenciones Incentivos fiscales
Ventanilla única – <i>One Stop-Shop</i>	Acelerar los proyectos reduciendo la burocracia
Evalúan el clima de inversión	Llevar a cabo encuestas de percepción a inversores extranjeros sobre el clima de inversión en la región, y sistematizar el <i>feedback</i> sobre las motivaciones del inversor
Influencia política	Ejercer influencia política para las reformas del clima de inversión

Fuente: Elaboración propia

6.5.1 Actividad promocional

La actividad promocional se desarrolla a través de diferentes vías, entre las que destaca la que se canaliza a través de la página web. Se trata de una estrategia promocional necesaria para abordar con éxito la promoción del territorio como destino de inversión (Filippov, 2012; Harding y Javorcik, 2013; The World Bank, 2013). La mayoría de las APIs regionales españolas disponen de una página web específicamente destinada a la promoción de la inversión extranjera. Estas páginas web proporcionan enlaces a información de interés del posible inversor como visados, permisos de trabajo, legislación, características del territorio, su atractivo, sus fortalezas, sectores más dinámicos y de oportunidad, casos de éxito, oportunidades de inversión, incentivos, y páginas web de otros organismos de interés, así como información concreta sobre los servicios que ofrecen.

Sin embargo, junto a la página web, es necesario, tal y como sugiere Ecorys (2013), incorporar estrategias en línea que van mucho más allá del entorno controlado de un sitio web pasivo y estático, lo que requiere de una gestión más proactiva dirigida a conseguir una presencia digital que permita acceder, de una forma rápida y efectiva, a los grupos de posibles inversores objetivo (Lozada y Kritz, 2007). A pesar de ello, actualmente, menos de la mitad de las agencias analizadas declara llevar a cabo estrategias de marketing digital que pongan en valor sus fortalezas como territorio -sería el caso de Asturias, Canarias, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, País Vasco y Madrid-. Destaca en este aspecto *Invest in Madrid* que desarrolla una estrategia activa de posicionamiento en redes sociales como Twitter (+ de 1.250 seguidores) o LinkedIn (+ de 250 seguidores).

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La mayoría de las APIs organizan varias campañas sector/país en el exterior al año. Se trata de presentaciones o seminarios, que estas agencias programan en países considerados prioritarios como emisores de inversión extranjera, donde la región promueve determinados *clústers* sectoriales de interés estratégico, que actúan de tractores de inversión al territorio. Las APIs más activas en este sentido son IPEX Castilla La Mancha, con 6 eventos al año, seguida de PROEXCA Canarias, con 5 actividades declaradas en 2018, Castilla León con 4, INFO Murcia con 3, y Aragón Exterior con 2 actividades.

La mayoría de las APIs participan en eventos como ferias internacionales o eventos especializados en inversiones. Lidera el ranking Canarias al haber participado en 31 eventos en el año 2018, Extremadura en 20, y Madrid en 11. El resto de las agencias declara participar en eventos, pero sin especificar en cuántos, o el número que declaran no es relevante al no superar las 5 actividades al año como máximo.

Respecto a otras actividades de promoción de la imagen, Canarias, Madrid y Asturias planifican inserciones publicitarias en medios especializados en inversiones. Por su parte Extremadura y Castilla la Mancha destacan su participación en foros de empresas de capital extranjero, o la organización de viajes institucionales en el caso de Galicia o la Comunidad Valenciana.

En general todas las comunidades autónomas reciben delegaciones de representantes institucionales o empresariales extranjeros a los que les presentan las bondades de sus respectivos territorios.

6.5.2 Información y acompañamiento al inversor.

Se trata de una función clave por definición en este tipo de agencias. A pesar de que actualmente Internet ofrece mucha información, está demostrado que existen graves asimetrías de información de mercado que pueden llegar a afectar al establecimiento real de la inversión. La misión de estas agencias es informar a los potenciales inversores del atractivo de su territorio y las ventajas competitivas que ofrece su región como localización idónea de un determinado proyecto de inversión.

La mayor parte de las agencias confeccionan información detallada y actualizada sobre cada uno de sus principales sectores estratégicos con el objetivo de facilitar dicha el acceso a dicha información y de esa forma reducir el coste de información por parte del inversor (Brossard, 1998; Copeland, 2007; Harding y Javorcik, 2013; Head et al.,1999; The World Bank, 2009, 2013).

Pero para poder diferenciarse y ofrecer un servicio eficaz al inversor, las APIs necesitan disponer de información en tiempo real, contando asimismo con un sistema de monitorización de todas las operaciones y proyectos de IED (Loewendahl, 2018). En este sentido, se detecta una falta de adaptación a las nuevas tecnologías y herramientas digitales por parte de la mayor parte de las agencias autonómicas, ya que, aunque parece ser que todas ellas disponen de bases de datos sobre las inversiones extranjeras realizadas, o sobre posibles inversores, estas están en formato EXCEL. En el caso de *Invest in Madrid*, disponen de acceso a ORBIS y *FDI Markets* y hacen seguimiento de la prensa económica. Pero para que esta información sea de utilidad, es necesario tener implantado un sistema de *tracking* o un CRM que posibilite a las APIs monitorizar todos estos proyectos, tal y como declaran tener INFO Murcia e *Invest in Madrid*. Por su parte, Asturias y Aragón Exterior disponen de un sistema de *tracking* propio vinculado con sus respectivos sistemas de calidad.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La asistencia al posible inversor consiste en un primer análisis de la iniciativa de inversión, para posteriormente ofrecer la organización de visitas in situ, así como información sobre proveedores locales, y distinto tipo de apoyos como la obtención de los permisos necesarios para el establecimiento de sus empresas en el territorio, la obtención de aprobaciones de uso del suelo y construcción, así como los visados y permisos de trabajo; también ofrecen información de incentivos disponibles, apoyo para poder acceder a estos incentivos, al igual que al talento disponible en la región para sus futuras operaciones. En este ámbito de actividad, ACCIÓ de Cataluña declara haber asistido el pasado año a un total de 150 posibles inversores, seguido de *Invest in Madrid*, 115 inversores, y de ICE de la Junta de Castilla León – 99 inversores. El resto de las regiones declaran una importante actividad en este apartado: Navarra, 80; Comunidad Valenciana, 65; Castilla La Mancha, 58; Murcia, 50; y el resto declaran una cifra por debajo de 20 asistencias, según muestra la tabla 51.

Tabla 51. Iniciativas de inversión y proyectos de fidelización asistidos en 2019 (+50)

APIs regionales	Nº de inversores asistidos	Nº de proyectos de fidelización asistidos
ACCIÓ - Cataluña	150	70
<i>Invest in Madrid</i>	115	17
ICE – Junta Castilla y León	99	27
SODENA - Navarra	80	11
IVACE – Comunidad Valenciana	65	14
IPEX - Castilla La Mancha	58	17
INFO – Murcia	50	25
Resto de APIs	< 20	<12

Fuente: Elaboración propia

Entre los servicios de acompañamiento al inversor, determinadas agencia como INFO Murcia, o *Invest in Extremadura* incluyen el apoyo en las gestiones administrativas como concesión de licencias -unas 20 al año de media-.

6.5.3 Servicios *aftercare* o de fidelización

UNCTAD (2007, 2008) sostiene que los servicios de fidelización o *aftercare* deberían ser una función central de las APIs. Aunque la atracción de nuevos inversores es habitualmente la actividad principal de estas agencias, cuando existe un número creciente de filiales extranjeras establecidas, se puede conseguir que dichas filiales reinviertan, a través de servicios de fidelización, cuyo objetivo es “cuidar” al inversor ya instalado en el territorio, que ha generado relaciones con la industria, y se ha integrado en la economía local. Se trata de diseñar estrategias para asegurar inversiones adicionales de inversionistas existentes y profundizar su impacto en la economía local (Brown y Raines, 2000).

De los cuestionarios analizados, se puede concluir, que en España, tal y como muestra la tabla 51, las APIs regionales destinan más esfuerzos a las actividades de generación de inversiones, que a las que van dirigidas a retener las ya existentes. En este sentido, Cataluña declara haber atendido a 70 empresas en el marco de su programa *aftercare*, 27 Castilla León, 25 Murcia, 21 Asturias, 17 Castilla La Mancha y Madrid, 14 la Comunidad Valenciana, o 10 Extremadura.

Esta tendencia parece que está cambiando en tanto que parece claro que una estrategia de éxito pasa por integrar esfuerzos promocionales a través de campañas de promoción y marketing, especialización y foco en determinados sectores, y la atención posterior al inversor con servicios dirigidos a fidelizar su presencia en el territorio (Loewendahl, 2001).

6.5.4 Concesión de incentivos fiscales o financieros.

Excepto SODENA en Navarra, el resto de las APIs regionales confirman que, aunque no contemplan ayudas directas para empresas extranjeras, cuentan con incentivos propios de sus respectivas Comunidades para promover la inversión de proyectos de alto impacto para la región, sin restringir este tipo de apoyos exclusivamente a las inversiones foráneas.

En España, tan solo Cataluña cuenta con una línea de incentivos directos a la inversión extranjera, mientras que la Comunidad de Madrid dispone de un programa de incentivos fiscales a la inversión -no solo extranjera-.

El resto de APIs regionales -excepto Aragón y Castilla La Mancha- ofrecen subvenciones a la I+D+I a las empresas una vez implantadas en el territorio, al tratarse de departamentos integrados en agencias de desarrollo regional, lo que sugiere un tratamiento similar al que reciben las empresas locales. De carácter similar es el programa de ayudas ligadas a la contratación de personal que se ofrecen a empresas ya implantadas, y, por tanto, locales, por parte de cinco regiones -Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid, Castilla La Mancha y Aragón-

6.5.5 Ventanilla única –*One Stop-Shop*-.

La iniciativa *One-Stop-Shop* o ventanilla única, está orientada a proporcionar a los inversores servicios para acelerar los proyectos y reducir la burocracia con la que se encuentra un inversor a la hora de establecer un negocio. El objetivo último de esta iniciativa es mejorar el clima empresarial al reducir el coste de hacer negocios y facilitarles los procesos (Sader, 2000; Wells Jr y Wint, 1991).

En este sentido, la tabla 52 muestra la relación de las 10 APIs que declaran ser ventanilla única de apoyo al inversor.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN
EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA
INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Tabla 52. APIs que actúan como ventanilla única

Actúan como <i>One-Stop-Shop</i>	APIs regionales
SI	IDEA -Andalucía AREX – Aragón IDEPA – Asturias ACCIÓ – Cataluña IVACE – Comunidad Valenciana IGAPE – Galicia <i>INVEST IN MADRID</i> INFO – Murcia SODENA – Navarra SPRI – País Vasco
NO	PROEXCA- Canarias SODERCAN - Cantabria IPEX – Castilla La Mancha ICE – Junta de Castilla y León <i>INVEST IN EXTREMADURA</i> ADER - La Rioja

Fuente: Elaboración propia

6.5.6. Evaluación del clima de inversión.

De las respuestas de los cuestionarios recibidos, se puede concluir que tan solo el 50% de las APIs regionales en España evalúan el clima de inversión en sus respectivos territorios a través de las actuaciones que recoge la tabla 53. Así, un total de 9 APIs realiza informes regulares sobre aspectos relacionados con la inversión extranjera en su Comunidad, mientras que solo 7 declaran llevar a cabo encuestas de percepción a inversores extranjeros sobre el clima de inversión en la región, y 7 tienen sistematizado el *feedback* sobre las razones que llevaron al inversor extranjero a invertir en su territorio. Son únicamente 4, las APIs de Castilla La Mancha, Canarias, Cataluña y País Vasco, las que, llevando a cabo los tres tipos de actuaciones, parecen haber incorporado un sistema integral de evaluación del clima de inversión en sus respectivas regiones.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Tabla 53. Evaluación del clima de inversión por parte de las APIs en España

Evaluación del clima de inversión	APIs regionales
Realiza informes regulares sobre aspectos relacionados con la inversión extranjera en su Comunidad	IDEA -Andalucía AREX – Aragón IDEPA – Asturias PROEXCA - Canarias IPEX – Castilla la Mancha ICE – Junta de Castilla y León ACCIÓ – Cataluña <i>INVEST IN EXTREMADURA</i> <i>INVEST IN MADRID</i> SPRI – País Vasco
Realiza encuestas de percepción a inversores extranjeros sobre el clima de inversión en la región	IDEA -Andalucía PROEXCA – Canarias IPEX – Castilla la Mancha ICE – Junta de Castilla y León ACCIÓ – Cataluña IVACE – Comunidad Valenciana SPRI – País Vasco
Tiene sistematizado el <i>feedback</i> sobre las razones del inversor extranjero que invierte en su región	AREX – Aragón PROEXCA - Canarias IPEX – Castilla la Mancha ACCIÓ - Cataluña IVACE – Comunidad Valenciana SPRI – País Vasco

Fuente: Elaboración propia

6.5.7. Influencia política para mejorar el clima de inversión

En este apartado, debemos resaltar que el 50% de las APIs analizadas participa en los comités que deciden las reformas políticas que afectan a la inversión extranjera en su región, mientras que el 75% organizan reuniones con el sector privado para analizar el clima de inversión de la región con carácter periódico. Estas reuniones deben promover la participación de los inversores extranjeros para hacer llegar su voz a las entidades con responsabilidades ligadas a la inversión extranjera directa en la región.

Tabla 54. APIs que ejercen activamente influencia política para reformar el clima de inversión

Ejercen influencia política	APIs regionales
La agencia participa en los comités que deciden las reformas políticas que afectan a la inversión extranjera en su región	IDEA -Andalucía IDEPA – Asturias PROEXCA- Canarias <i>INVEST IN EXTREMADURA</i> <i>INVEST IN MADRID</i> ADER – La Rioja INFO – Murcia SPRI – País Vasco
La agencia promueve reuniones con el sector privado para analizar el clima de inversión de la región.	IDEA – Andalucía AREX – Aragón IDEPA - Asturias PROEXCA- Canarias ICE – Junta de Castilla y León IVACE – Comunidad Valenciana IGAPE – Galicia <i>INVEST IN MADRID</i> ADER - La Rioja INFO – Murcia SODENA – Navarra SPRI – País Vasco

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La tabla 54 no describe ningún patrón que permita extraer conclusiones en este apartado, ya que las 6 agencias que responden afirmativamente a ambas cuestiones son de muy diverso tamaño y recursos.

La mayoría de estas agencias mantienen líneas de colaboración con organizaciones del sector privado, así como con otras entidades públicas. De hecho, todas ellas declaran disponer de alguna estructura operativa para dicha coordinación. El diálogo constante con el sector privado, así como con el resto de agentes públicos, es una pieza clave para poder ofrecer información de valor añadido a posibles inversores (OECD, 2008; UNCTAD, 2006b, 2008b). Sin embargo, ello plantea, en ocasiones, algunos problemas de coordinación; así, y a pesar de que todas las APIs regionales declaran ser la única institución responsable de la promoción de inversiones a nivel autonómico, diversos organismos de ámbito local -ayuntamientos, organizaciones empresariales, o cámaras de comercio, entre otros-, asumen, en ocasiones, roles muy activos en la asistencia y apoyo a empresas extranjeras.

Para finalizar este apartado, y como conclusión, hay que destacar que el 100% de las APIs analizadas considera el servicio de “asesoramiento y acompañamiento al inversor” como el más determinante para la captación de inversiones en sus respectivos territorios, seguido muy de cerca por el servicio *aftercare* o fidelización. Ciertas agencias, como Castilla León, reconocen además que las campañas país han sido eficaces, al igual que lo han sido para Murcia y Madrid la participación en ferias especializadas, y el seguimiento de contactos obtenidos a través de las mismas.

6.6. Indicadores de actividad de las agencias de promoción de inversiones españolas

Para medir la actividad de la APIs regionales españolas, el cuestionario toma como referencia los seis ítems que se indican a continuación:

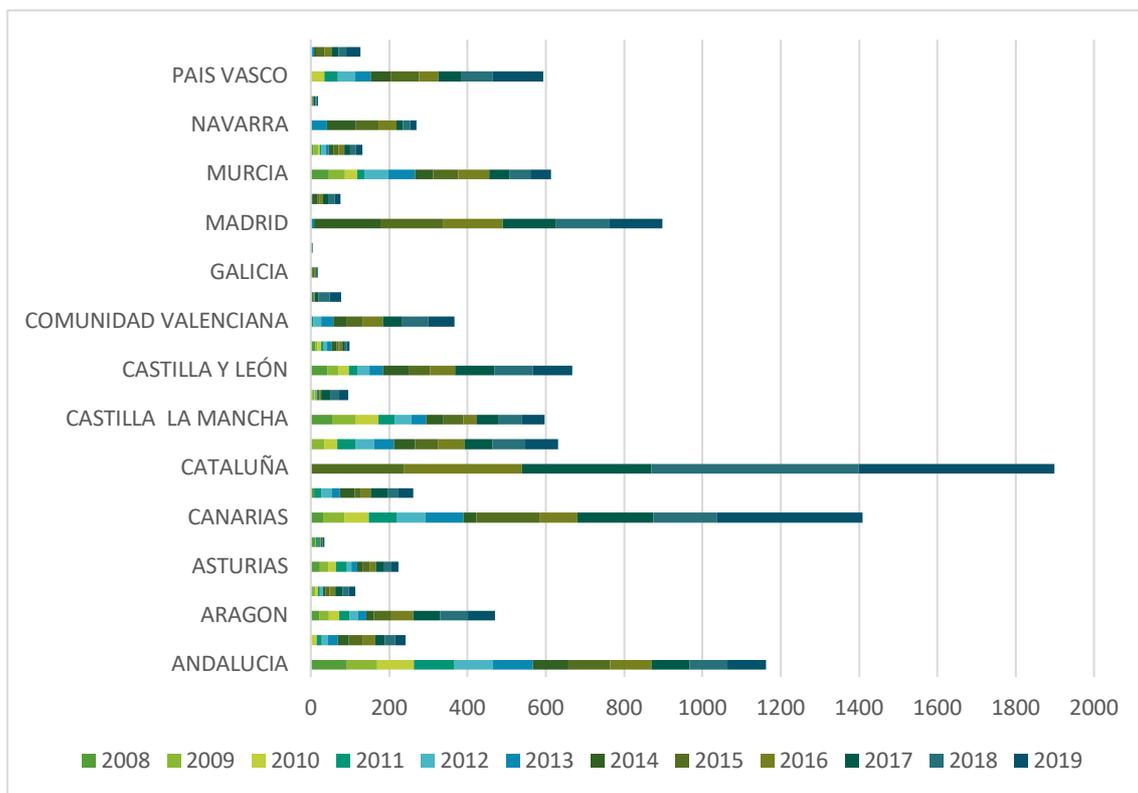
- 1.-Número de proyectos de inversión (extranjeros) recibidos en la agencia
- 2.- Número de proyectos de inversión extranjera ejecutados (implantación, adquisición, participación, reinversión)
- 3.- Potenciales inversores asistidos como resultado directo de la actividad promocional (ferias, campañas promocionales de la región...)
- 4.- % de proyectos de inversión realizados por inversores ya implantados en la región
- 5.- % Valor de la inversión realizada por inversores ya implantados en la región
- 6.- Número de puestos de trabajo creados por la inversión extranjera directa (100%)

La primera conclusión que se extrae a la vista de las respuestas recibidas es que no es proporcional el número de los proyectos de inversión extranjera que una agencia gestiona al año, con el número de proyectos efectivamente ejecutados. Ello se refleja claramente en el gráfico 45 que resume los datos facilitados por 13 de las 16 APIs regionales analizadas.

Se podría afirmar que, en el caso, por ejemplo, de Cataluña, el tamaño de su agencia con un número muy superior de personal dedicado a la promoción de la IED permite además una organización más especializada tanto por proyectos, por sectores o por país de origen de la inversión. Esta especial característica respecto al resto de agencias españolas, podría llegar a determinar el número concreto de proyectos finalmente ejecutados en el territorio catalán en los últimos años.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 43. Número de proyectos ejecutados vs número de proyectos asistidos por las agencias regionales de promoción de inversiones. Acumulado años 2008 – 2019



Fuente: Elaboración propia

Entre los indicadores de actividad, las agencias más activas en actividades de promoción, como son INFO Murcia, ICE Castilla y León, IPEX Castilla la Mancha, IDEA Andalucía y Aragón Exterior, confirman que el número de potenciales inversores contactados como resultado directo de dicha actividad promocional es relativamente alto.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Por último, se ha analizado el número de proyectos de inversión realizados por inversores ya implantados en la región, en relación con el número total de proyectos efectivamente implantados. En este apartado tan solo disponemos de datos de Aragón, Andalucía, Navarra, Murcia, Madrid, Extremadura, Cataluña, Castilla La Mancha, Castilla León y Comunidad Valenciana, y que tengan registros desde 2008, tan solo Andalucía, Aragón, Murcia y Cataluña.

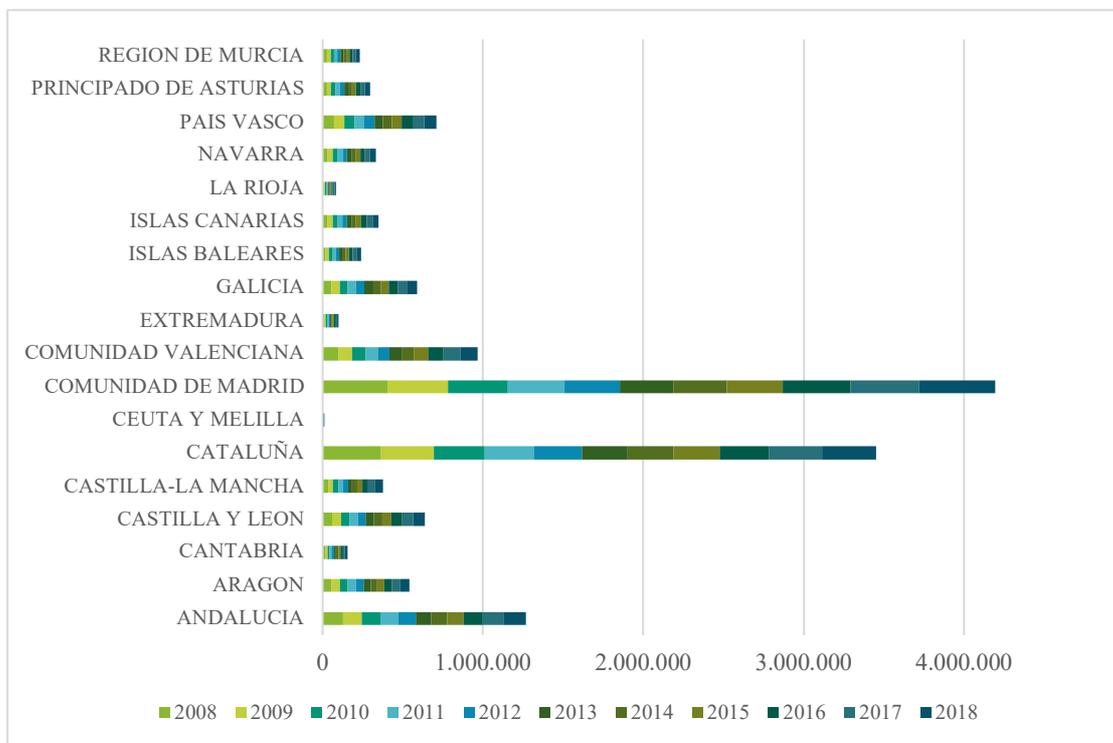
En este apartado, tanto Navarra como Extremadura, Castilla La Mancha y Aragón, declaran que el número de proyectos de inversión -reversión- realizados por empresas ya implantadas en el territorio representan un porcentaje superior al 60%, llegando a ser de 90% en el caso de Extremadura.

En el resto de Comunidades, el peso de la reiversión por parte de las empresas extranjeras implantadas está entre el 20% y el 50% dependiendo de los años.

Se analiza, por último, el número de puestos de trabajo creados por la inversión extranjera directa en cada una de las diferentes comunidades autónomas. El gráfico 46 refleja la posición claramente ventajosa que Madrid ostenta frente al resto de regiones, seguida de cerca por Cataluña, y con más distancia, por Andalucía y la Comunidad Valenciana. Estas cuatro CCAAs registran las cifras más importantes de creación de empleo derivada de la IED.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN
EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA
INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 44. Puestos de trabajo creados por la IED por CCAA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DataInvex, s.f.

6.7. Conclusiones del análisis de los cuestionarios sobre la estructura y la actividad de las APIs regionales en España

Los resultados del análisis muestran que la realidad institucional actual de las agencias o entidades responsables de la promoción de la inversión extranjera en los respectivos gobiernos autonómicos es dispar, tanto en lo que respecta a su estructura operacional como a sus respectivas capacidades en cuanto a las actividades y alcance de los servicios que ofrecen.

Los servicios que complementan la actividad promocional propia de este tipo de agencias, se centran básicamente en proporcionar información directa y determinante que atraiga la atención del inversor, permitiéndole conocer las fortalezas y las ventajas competitivas que obtendrá en su estrategia de desarrollo de negocio al tomar la decisión de establecerse en el territorio, y, por otro lado, en ofrecer servicios personalizados, como por ejemplo de localización y acompañamiento.

La proximidad que estas agencias regionales ofrecen al inversor y su nivel de respuesta a la complejidad que presentan este tipo de proyectos, es su mayor contribución a la hora de facilitar la inversión extranjera en España.

En esta línea, la literatura económica sugiere que los factores que determinan la ubicación de las diferentes iniciativas de inversión son principalmente el tamaño de mercado, acceso a recursos y calidad institucional (Morisset y Andrews-Johnson, 2004). Por ello, las agencias de promoción de inversiones pueden jugar, en determinados casos, un importante papel a la hora de materializar la inversión, en tanto en cuanto consiguen lograr una convergencia entre las expectativas de los inversores y las oportunidades que ofrece el territorio que se promueve.

6.8. La inversión en proyectos de educación superior en España y el papel de las agencias en la concreción de estos flujos

Aunque tradicionalmente la educación en España ha estado dominada por el sector público, desde mediados del siglo XX, la creciente liberalización económica ha promovido una mayor participación de agentes privados, favoreciendo su privatización y mercantilización .

6.8.1 La educación superior en España y la inversión extranjera en proyectos de educación terciaria.

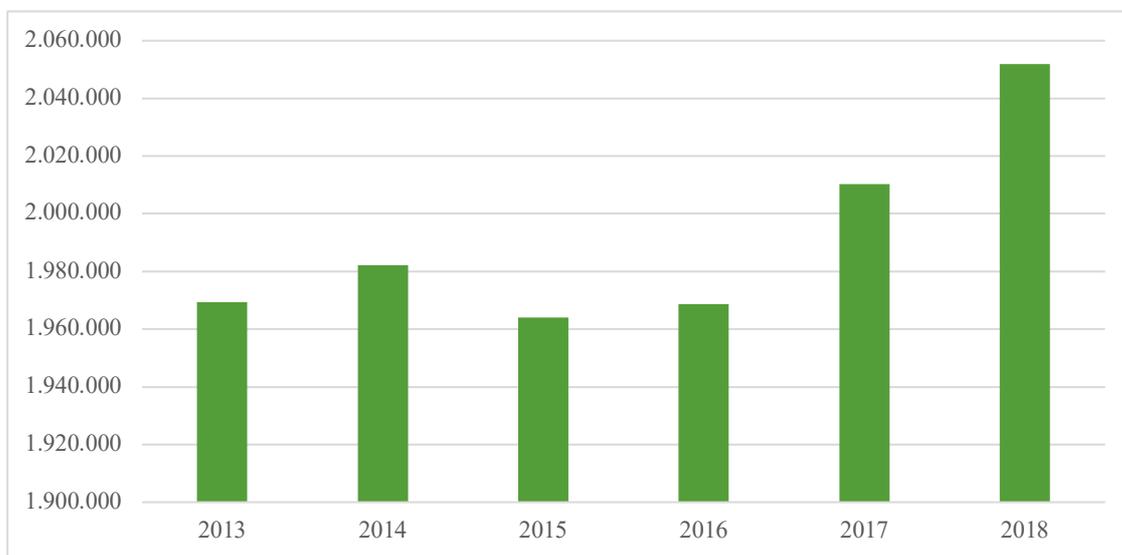
Tanto en Europa como en España, la demanda de educación superior ha crecido de forma continuada, siendo incluso un sector resistente a los periodos de crisis económica e incertidumbre financiera.

Así, España superaba en 2018¹³, los 2 millones de personas matriculadas en programas de educación terciaria como muestra el grafico 47. De hecho, las universidades privadas españolas esperan un crecimiento estimado del sector del 30% de aquí a 2025 lo que ha desencadenado un crecimiento del interés empresarial a nivel internacional. Se puede afirmar que la apertura del sector a la participación extranjera favorece, en términos generales, a la sociedad en su conjunto puesto que contribuye a superar determinadas limitaciones de las que puede adolecer el sector a nivel nacional.

¹³ En el momento de elaboración del presente capítulo no se habían publicado los datos referidos al año 2019

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 45. Número de matriculaciones en educación superior en España, años. 2013-2018.

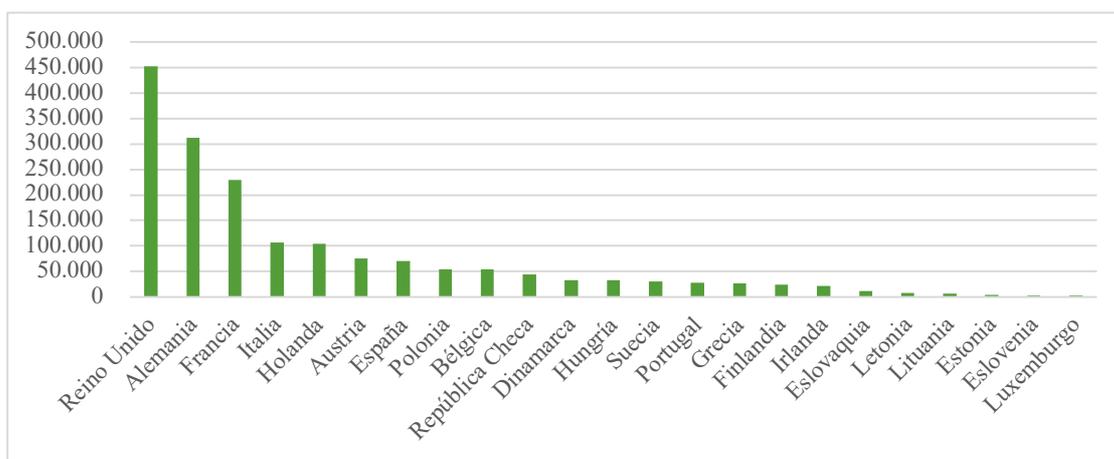


Fuente: OCDE Stat

Un factor que ha dinamizado en los últimos años la educación superior en España ha sido el de la movilidad de estudiantes a nivel internacional. En 2018, España recibió un total de 70.912 estudiantes de educación superior lo que supone un incremento del 25% respecto al 2013 y lo ubica, tal y como puede verse en el gráfico 48, en el sexto lugar del ranking dentro de la Unión Europea, por detrás de Reino Unido, Alemania, Francia, Italia, Holanda y Austria.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 46. Número de estudiantes extranjeros por país de la UE



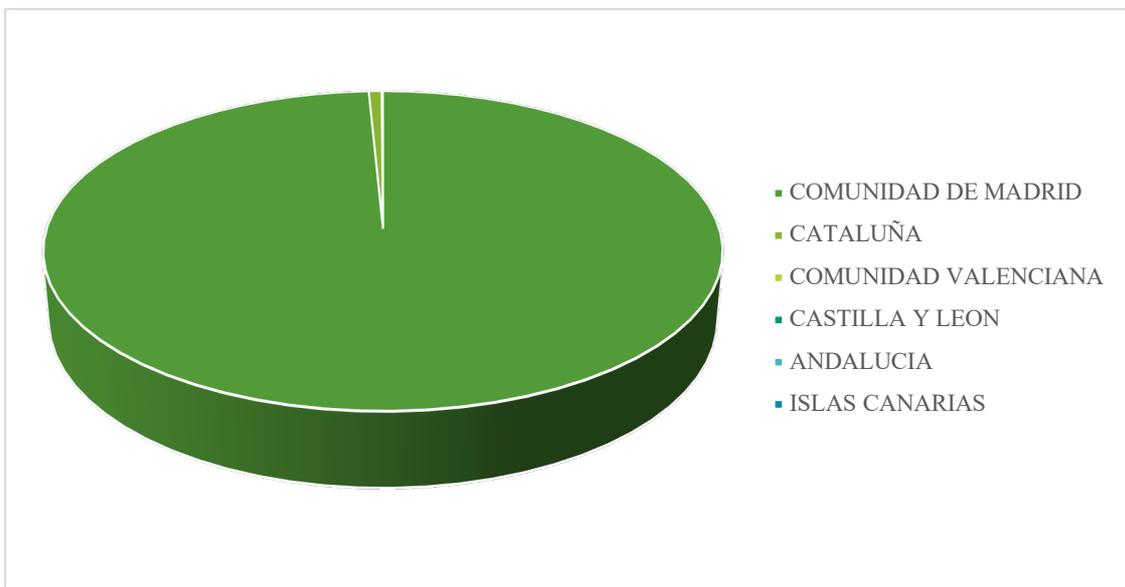
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE Stat

España tiene un contexto político que permite la educación privada, lo que, unido a las consideraciones mencionadas anteriormente, ha favorecido la implantación de grupos educativos y fondos de inversión extranjeros a través de la compra de sociedades gestoras y centros ya operativos, lo que ha sido clave en el crecimiento experimentado en los últimos años. En la actualidad, este tipo de inversiones puede ayudar a complementar la demanda existente en España de educación terciaria.

Del total de inversión en educación superior registrada en España entre los años 2000 al 2019, cuyo importe asciende a 1.403.627 (miles euros), el 99,25% corresponde a inversiones realizadas en la Comunidad de Madrid, con un total de 1.500.418,59 (miles euros), tal y como reflejan los gráficos 49 y 50. Le siguen aunque de forma residual, Cataluña con unas cifras de inversión de 9.849,19 (miles euros), la Comunidad Valenciana con un total estimado de 700 (miles de euros), Castilla León que declara unas inversiones de 285 (miles de euros), y finalmente muy por detrás, Andalucía con un total de inversión de 4,07 (miles de euros) y Canarias con 3.1 (miles de euros)

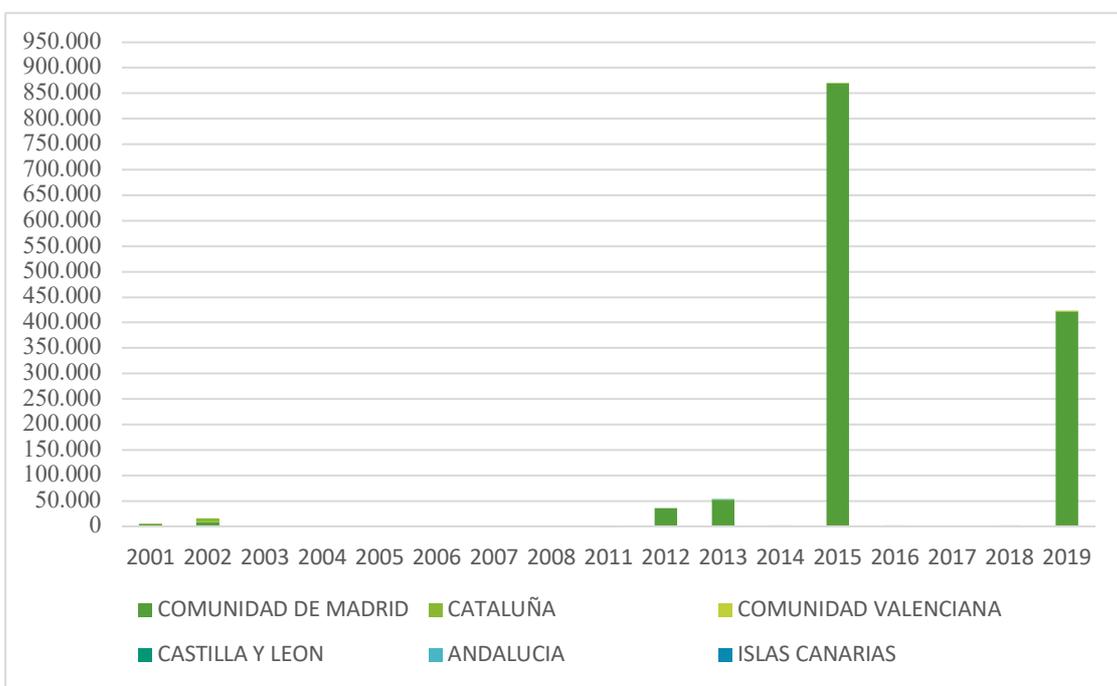
Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 47. Distribución de la inversión extranjera en educación superior en España. Años 2000-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de DataInvex, s.f.

Gráfico 48. Evolución de la inversión extranjera en educación superior en España. Años 2000-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de DataInvex, s.f.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Del análisis del gráfico 50 no se puede concluir un patrón temporal, ya que no coinciden las inversiones en el tiempo, ni tampoco los importes.

6.8.2. El papel de las APIs en los flujos de inversión extranjera en educación terciaria en España.

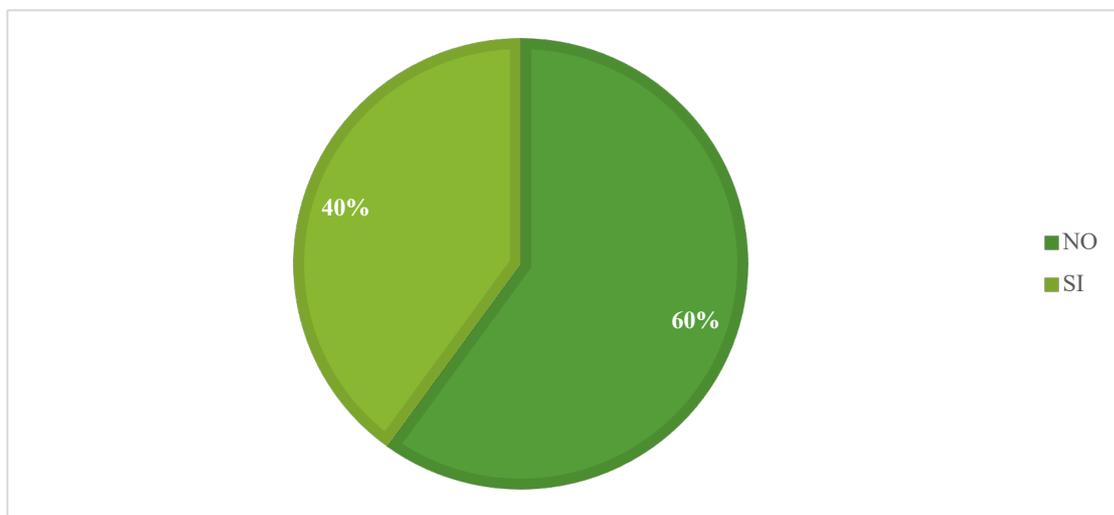
Con el objetivo de analizar el papel de los distintos gobiernos autonómicos en canalizar los escasos flujos de inversión vinculados a este sector en los últimos años, se ha contactado con las diferentes agencias de promoción de inversión a través de un breve cuestionario¹⁴ que ha sido contrastado con cada uno de los responsables de las respectivas agencias vía telefónica. En este caso, se obtuvieron respuestas de 10 de las 16 APIs regionales, así como de la agencia nacional, ICEX-*Invest in Spain*.

En los últimos cinco años, 4 de las 10 agencias autonómicas -Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Aragón Exterior- declararon en el cuestionario haber recibido alguna iniciativa de inversión extranjera en educación superior. Las APIs de las 6 restantes CCAAs que contestaron el cuestionario declararon no haber recibido ninguna iniciativa de inversión extranjera en el sector de educación superior tal y como muestra el gráfico 51.

¹⁴El cuestionario viene recogido como Anexo II.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gráfico 49. La agencia ha recibido alguna iniciativa de inversión extranjera en educación superior en los últimos 5 años



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los países emisores de este tipo de iniciativas, en estos últimos 5 años, destaca Estados Unidos, tal y como refleja la tabla 55. Este país fue promotor de un total de seis proyectos de inversión en educación superior, de los cuales finalmente se implantó uno de ellos, relacionado con formación no universitaria.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Tabla 55. Perfil de los proyectos de IED en educación superior recibidos y finalmente implantados

AGENCIA	Número de proyectos de IED de ES recibidos en la región	Países emisores	Proyectos implantados	País emisor	Programas formativos
Aragón Exterior	3	Estados Unidos Reino Unido	0		
<i>Catalonia Trade & Investment.</i> Acció	4	Francia Australia Canadá Suiza	4	Francia Australia Canadá Suiza	Grado Artes y Humanidades; Máster o posgrado
IVACE	2	Estados Unidos Italia	0		
<i>Invest in Madrid</i>	5	Estados Unidos Italia Colombia	1	Estados Unidos	Formación no universitaria

Fuente: Elaboración propia

Dos de estos proyectos, uno con origen en Italia y otro de Puerto Rico, llegaron previamente a la agencia estatal, *Invest in Spain*, quien a través de la plataforma *Inter@ctua*, lo derivó a las diferentes Comunidades autónomas identificadas de interés para los respectivos promotores.

Respecto a las motivaciones que declaran los promotores de las diferentes iniciativas en cuanto a la elección de España como destino para el desarrollo de un proyecto de estas características, hay una total coincidencia en destacar el alto nivel de infraestructuras educativas; el alto porcentaje de población matriculada en educación superior, la capacidad de atracción de talento extranjero, así como una buena infraestructura de transporte, buena calidad de vida, y la existencia de un entorno de multiculturalidad en las principales ciudades o capitales de cada una de estas regiones.

Capítulo 6. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE PROMOCIÓN DE INVERSIÓN
EXTRANJERA EN LOS FLUJOS DE INVERSIÓN EN ESPAÑA, Y EN CONCRETO DE LA
INVERSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Sin embargo, las agencias contactadas no coinciden a la hora de valorar la predisposición de las autoridades locales en apoyar y facilitar la inversión. En este sentido, la complejidad del procedimiento administrativo que existe en España para proyectos vinculados a la educación desincentiva la implantación de empresas o instituciones extranjeras de educación terciaria.

Este artículo es parte del trabajo publicado bajo el título “Análisis de las Agencias de Promoción de Inversión Extranjera” por parte de la revista *ICE, Internacionalización de las Economías, Nuevas formas, Estrategias y Actividades*, Nº 913, de fecha marzo-abril 2020

Capítulo 7

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. CONCLUSIONES

7.2 IMPLICACIONES PRÁCTICAS

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las principales conclusiones de la tesis doctoral que se presenta, las aportaciones e implicaciones prácticas que pueden derivarse del presente trabajo, así como las líneas de investigación que pueden abrirse a futuro.

1. Conclusiones

A continuación se presentan las principales conclusiones que se extraen de la presente tesis doctoral:

- El desarrollo de los campus internacionales fuera de ser una curiosidad (Garrett, 2017) se muestra como una tendencia consolidada a tenor de la evolución de los últimos años.
- La investigación sobre los IBCs es una tendencia reciente y una consecuencia de las últimas iniciativas de algunas instituciones de educación superior para establecer campus en el extranjero.
- La presente tesis doctoral se adentra en revisar los orígenes de este tipo de desarrollos y analiza su evolución a lo largo del siglo XX hasta nuestros días, ofreciendo un estudio detallado de los flujos de IBCs entre países a nivel global.
- La revisión de la literatura que recoge el capítulo 3 permite obtener el mapa conceptual de este ámbito de estudio y construir una descripción integrada y actualizada del marco teórico del IBC a través de una revisión sistemática. Esta revisión se basa en un marco general que agrupa un gran y variado número de publicaciones sobre IBCs publicadas durante los últimos sesenta años. Este marco permite la identificación de nueve áreas temáticas de investigación diferentes en las que los académicos han mostrado interés: las principales razones institucionales para establecer un IBC; los modelos de IBCs; problemas que plantea este modelo desde el punto de vista de los principales actores, como son los estudiantes y el personal académico; el reto que plantea la sostenibilidad del modelo; así como el tema del inglés como lengua franca en este tipo de establecimientos; para, por último, abordar el paralelismo de la figura del IBC con la empresa filial o subsidiaria de una corporación multinacional.

- Desde el punto de vista de las instituciones proveedoras de educación superior, el establecimiento de un IBC va más allá de las vías tradicionales de exportación de servicios educativos en tanto en cuanto sigue patrones claros de IED, ya que incorporan operativas de multinacionales en las que el proceso de decisiones estratégicas para la provisión de los diferentes programas, el modo de selección de entrada en el país foráneo, la selección de la ubicación más idónea, el diseño de las infraestructuras, la selección del personal, el plan de marketing así como los aspectos de carácter financiero, son determinantes para el éxito del proyecto.
- Esta tesis analiza, además, las principales variables que determinan el desarrollo de los IBCs, desde el punto de vista económico, institucional, cultural y educativo. Los resultados de este análisis son interesantes en muchos sentidos, y concluyen que los campus filiales, los denominados IBCs, comparten ciertos rasgos comunes con otros flujos económicos como el comercio o la IED.
- La última parte de la tesis presenta la evolución de los flujos de IBCs teniendo como origen y destino Europa, y dentro de Europa, el territorio español, y todo ello bajo el paraguas de una reflexión sobre el proceso de la integración europea en el ámbito educativo. En este sentido, se concluye que la integración europea y el Espacio Europeo de Educación Superior han impulsado la internacionalización de la educación superior a tres niveles, como son los estudiantes, el personal académico y, por último, los campus internacionales. Mientras que las políticas de movilidad europeas confirman a España como destino prioritario de alumnos Erasmus en Europa, en la actualidad solo hay constancia de 8 campus filiales internacionales en nuestro país, lo cual, siendo esta una cifra baja, posiciona a España, junto con el Reino Unido, a la cabeza de los países europeos destino de inversiones extranjeras en educación superior. El nuevo concepto de “super campus europeo”, puesto en marcha en 2019 por la Comisión Europea, ofrece un nuevo escenario que puede llegar a transformar el mapa de la educación superior transnacional (Comisión Europea, 2018), pudiendo convertirse en una alternativa a los IBCs dentro de Europa.

- El mapa institucional de apoyo a los flujos de inversión extranjera en España a través de las agencias regionales de inversión se analiza en el capítulo 6. Los resultados de la investigación muestran que la realidad institucional actual de las agencias o entidades responsables de la promoción de la inversión extranjera en los respectivos gobiernos autonómicos es dispar, tanto en lo que respecta a su estructura operacional como a sus respectivas capacidades en cuanto a las actividades y alcance de los servicios que ofrecen. La proximidad que estas agencias regionales ofrecen al inversor y su nivel de respuesta a la complejidad que presentan este tipo de proyectos, es su mayor contribución a la hora de facilitar la inversión extranjera en nuestro país. Entre las conclusiones que destaca este capítulo está la importancia de plantear una estrategia de aproximación a los proyectos de carácter sectorializada, vinculando esta estrategia con la necesidad de atraer proyectos de educación terciaria para impulsar economías de conocimiento basadas en la atracción y retención del talento.

7.2. Implicaciones prácticas

A continuación se destacan las principales implicaciones prácticas que aportan las conclusiones de esta tesis doctoral:

Los resultados del estudio de las principales características y motivaciones en la evolución de los flujos de IBCs concluyen que la investigación en esta área puede ayudar a los responsables de formular políticas educativas, así como a los administradores universitarios, en sus respectivos procesos de toma de decisiones, respecto a los programas de educación transnacionales.

Desde el punto de vista de los países destino de los IBCs, además de las medidas estándar que los gobiernos puedan llevar a cabo para fomentar el crecimiento económico, los responsables de diseñar estas políticas tienen una variada gama de medidas de política educativa para atraer y promover IBCs, así como para aumentar el número de sus

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

programas de posgrado. Entre estas medidas se puede destacar las políticas diseñadas para aumentar el gasto público por estudiante de educación terciaria y matriculaciones, en particular la matrícula con equilibrio de género, pueden resultar útiles para fomentar los IBCs y estimular los programas educativos extranjeros en el propio país.

Por otro lado, si el objetivo es incrementar el número de programas de posgrado en el país anfitrión, la medida política que se concluye como de mayor efectividad es incrementar la producción científica otorgando incentivos a la publicación académica. Ello también es de aplicación a los gobiernos y a la dirección de instituciones de educación superior interesados en promover la expansión internacional de sus universidades en el país de origen, puesto que este tipo de incentivos aumentaría el crecimiento tanto del número de IBCs como de sus programas en el exterior.

La aplicación de la ecuación de gravedad para analizar los determinantes del desarrollo de IBCs así como de los programas que estos ofrecen, confirma lo adecuado de enmarcar el análisis de los flujos de IBCs dentro de la teoría de la IED. Así, la dirección universitaria responsable de los programas internacionales y extraterritoriales podría recibir formación similar a la que reciben los equipos de dirección de las multinacionales que participan en la IED para optimizar la expansión extranjera. Asimismo, los resultados obtenidos sugieren que las universidades de países de origen con una economía en desaceleración aumentan sus programas de posgrado en las economías anfitrionas en crecimiento o emergentes, donde sus respectivos gobiernos, a través de las agencias responsables de la atracción de inversiones, pueden usar esta información para incluir el sector de la educación terciaria entre sus objetivos estratégicos, y concretamente a los IBCs en sus servicios de *aftercare* como sucursales de instituciones de educación superior, en sus respectivos territorios, asimilando su tratamiento al de las compañías multinacionales.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En esta línea, incluir los IBCs dentro del alcance y el radar de las agencias de promoción de inversiones, APIs, abriría un nuevo campo de juego tanto para las universidades que deseen cruzar fronteras como para los países que buscan proyectos de educación internacional.

Analizando el caso de España, y ante la falta evidente de internacionalización de los campus españoles, se la podría considerar como un potencial destino para instituciones extranjeras interesadas en atender y explotar la creciente demanda en educación superior.

En un contexto como el actual, en el que tanto regiones como países compiten a nivel global por retener y atraer talento, impulsar y apoyar las iniciativas de inversión provenientes de instituciones de educación extranjeras contribuiría a incrementar el atractivo y la competitividad española, en una clara apuesta por la economía del conocimiento, en un momento clave en que el conocimiento y la innovación son auténticos motores de competitividad y crecimiento económico.

Las universidades e instituciones de educación superior se convierten así en imanes capaces de atraer talento y capital ligado al conocimiento (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

El último estudio realizado sobre “El impacto económico de los estudiantes internacionales en España, 2020” recogía que en el curso académico 2018-2019 un total de 1.044.898 estudiantes internacionales se matricularon en instituciones españolas. El impacto económico global que esta cifra tiene en la economía española asciende a 3.795,74 millones de euros y el efecto multiplicador del gasto de los estudiantes es de 2,27¹⁵

¹⁵ Un efecto multiplicador de 2,27 indica que, por cada euro gastado en su programa académico, estos estudiantes internacionales gastaron 1,27 euros adicionales en una amplia gama de sectores de la economía española.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Desde el propio Gobierno de España, se debería apostar por atraer y desarrollar inversiones relacionadas con el conocimiento, facilitando la apertura internacional a este tipo de proyectos en tanto en cuanto se ha demostrado que la transnacionalidad en la educación contribuye no solo a la mejora de la educación, sino también al desarrollo socioeconómico de los territorios, aportando una dimensión social de multiculturalidad que emerge como alternativa al sistema educativo tradicional, alineándose con los objetivos de atracción de talento y retención del mismo, y capital humano, como factores de competitividad y crecimiento. Esta apuesta debería canalizarse hacia una mejora de las medidas y de las políticas públicas que contribuirán a dar forma a las relaciones internacionales de España (Grasset y García Menendez, 2020).

La inversión de entidades extranjeras de educación superior en España puede ayudar a generar competencia por parte del sector local lo que generará una mejora y modernización de las instituciones locales, incorporando elementos diferenciadores que, en definitiva, ayuden a conformar una oferta de mayor calidad, y más competitiva internacionalmente. La IED en educación superior es asimismo, generadora de empleo cualificado. Todos estos beneficios pueden contribuir a posicionar a nuestro país como destino educativo de excelencia en el ámbito de la educación terciaria.

En cuanto al papel que las diferentes agencias de promoción pueden asumir en el marco de sus estrategias a medio y largo plazo, es fundamentalmente su adaptación a las necesidades cambiantes de los inversores, y en este caso de las diferentes iniciativas de inversión en educación superior que puedan llegar a cada uno de los territorios. Muchos países han priorizado este sector entre los estratégicos a los que dirigen los esfuerzos de marketing, con el objetivo de realizar una búsqueda más selectiva de los posibles inversores. Ello obliga a las APIs a trabajar en una especialización sectorial reorientando las políticas de atracción de inversión hacia aquellos sectores identificados de crecimiento, como sin duda es el de la educación superior. Todo ello unido a la necesaria alineación de la estrategia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pueden convertirse en los próximos retos que afrontarán muchas de las agencias regionales en los próximos años.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La importancia del rol que a futuro asuman estas agencias va a depender de la apuesta de inversión que realicen desde el punto de vista tecnológico y digital, ya que disponer de una buena infraestructura digital va a suponer un aspecto crítico para el futuro de estas organizaciones lo que les permitirá integrar estrategias de inteligencia comercial, segmentar los proyectos objetivo a los que dirigir los esfuerzos de comunicación, monitorizar los flujos de inversión de los sectores identificados como prioritarios, así como ofrecer una mejor respuesta a las diferentes iniciativas que puedan llegar a cada uno de los territorios.

Por último, hay que destacar, entre las estrategias a priorizar por los distintos gobiernos aquellas que necesariamente deberán dirigir a retener la inversión ya realizada. Para ello, se deberá incidir por parte de las APIs en reforzar las relaciones con las instituciones de educación superior ya implantadas, para transmitirles su apoyo a posibles operaciones, así como para encontrar nuevas oportunidades para la expansión de su actividad. Es importante incrementar la interlocución, identificando sus necesidades, ayudándoles en la solución de posibles problemas, y facilitando sus relaciones con los diferentes actores y administraciones de los que depende el desarrollo de su actividad.

Toda esa labor es fundamental para intensificar la coordinación entre los inversores y los diferentes gobiernos autonómicos que faciliten los cambios en materia normativa que posibiliten la permanencia de la inversión en los respectivos territorios.

7.3. Futuras líneas de investigación.

El cuerpo de literatura con respecto a los campus transnacionales está bastante diversificado. Sin embargo, el trabajo llevado a cabo ofrece interesantes líneas de investigación futura para los académicos tanto de economía internacional como del ámbito de la educación superior.

Los resultados de la revisión de la literatura recogidos en el capítulo 3 sugieren varias tendencias de investigación actuales sobre los IBCs, e identifican diferentes brechas de interés en la literatura relacionada con tres perspectivas teóricas: flujos migratorios internacionales, universidades y países de origen y de acogida. En primer lugar, la relevancia de los flujos internacionales de migrantes calificados entre las instituciones de educación superior radica en su efecto sobre el comportamiento de los estudiantes y sobre el desempeño de los profesores, investigadores y gerentes universitarios. En segundo lugar, desde la perspectiva de la universidad, la literatura sugiere que a medida que las universidades se vuelven más globales, actuarán como corporaciones multinacionales. La brecha más importante se refiere a las variables en el proceso de toma de decisiones para establecer un IBC. De hecho, pocos estudios se centran en cómo las universidades seleccionan y valoran los efectos de sus diferentes modos de ingreso. En tercer lugar, la revisión de literatura llevada a cabo en el marco de esta tesis doctoral revela que los IBCs tienen efectos económicos en los países de origen y de acogida de la universidad, aunque los futuros estudios sobre el tema deberían abordar las lagunas de investigación con respecto a esos efectos. Finalmente, la investigación también puede profundizar en los determinantes económicos de los IBCs en ambos países, la inversión extranjera directa y otras variables como los procesos de transferencia de conocimiento o el efecto de un IBC en el desarrollo y la calidad del empleo en el país anfitrión.

Para concluir, también es necesario realizar más estudios comparativos entre los tipos de programas transfronterizos que brindan estas instituciones. No solo estudios que comparan los programas ofrecidos en los campus principales de las instituciones de educación superior con los proporcionados por el campus satélite de la institución

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

principal, sino también programas entre diferentes campus satélites en un mismo país anfitrión, o incluso de diferentes países.

Con todo, los hallazgos permitirán a los administradores y países de acogida diseñar los programas más adecuados para los IBCs con el fin de fomentar el desarrollo económico y la transferencia de conocimientos de los países de origen a los países de acogida, y satisfacer las demandas de los estudiantes.

Respecto al análisis que esta tesis doctoral centra en los determinantes del desarrollo de los IBCs, surgen ciertas limitaciones que podrían abrir un nuevo camino para nuevas investigaciones. Por ejemplo, este estudio analiza los determinantes del desarrollo de los IBCs a nivel nacional, en lugar de en los determinantes específicos a nivel universitario. Aunque ambos pueden estar altamente correlacionados, una investigación centrada en los determinantes universitarios específicos de los IBCs podría suponer, sin duda, una interesante vía de investigación. Otro enfoque para considerar es profundizar el análisis de los posibles determinantes económicos de la IED en el sector de la educación superior, ya que también podría proporcionar información útil a los gerentes de las instituciones de educación superior, así como a los tomadores de decisiones de políticas.

Este estudio es uno de los primeros en conciliar un modelo de gravedad estructural con términos de resistencia multilateral y educación superior transnacional. En este sentido, revisar otros aspectos de la educación transfronteriza, como los flujos de estudiantes internacionales, es sin duda una vía para la investigación futura que puede resultar de interés.

La actual situación de Europa como región emisora y receptora de IBCs ha sido igualmente objeto de análisis. El impacto material del *Brexit* en las instituciones de educación superior del Reino Unido, puede reconfigurar el mapa mundial de estos desarrollos. Analizar dicho impacto por regiones, así como los posibles beneficiarios de a corto y medio plazo podría abrir una nueva línea de análisis y estudio.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Por último, el trabajo aquí planteado viene a demostrar que las tendencias comunes no observables (globalización) tienen un efecto en los IBCs. La reciente pandemia de COVID-19 impone desafíos en todos los ámbitos de nuestra sociedad, especialmente en el de la globalización, pero también en el campo de la educación y de la educación superior. Se hace necesario repensar el futuro de los IBCs en un momento en que la movilidad a nivel mundial se ha visto abruptamente reducida, y las dinámicas de interacción social han tenido necesariamente que cambiar, también en el ámbito universitario y de educación terciaria, tanto por el cierre de los espacios de convivencia como posteriormente por las estrictas restricciones impuestas para reducir el impacto de la pandemia. Todo ello ha acelerado el desarrollo de nuevas tecnologías para facilitar las relaciones sociales y educativas, promoviendo nuevos espacios que combinan lo híbrido con lo presencial, en los que la flexibilidad y la no presencialidad como opción, surgen como unas de las características más llamativas. La forma en cómo responderán las universidades a esta nueva situación sigue siendo una cuestión abierta y podría abrir una nueva línea de análisis a futuro.

Por último, y en lo que respecta al entorno institucional de apoyo a la inversión extranjera por parte de los diferentes gobiernos autonómicos, la revisión de la literatura ha mostrado que existe un hueco para estudios que profundicen en el análisis de la efectividad de las agencias de inversión. Particularmente sería interesante poder realizar una evaluación de la calidad de los servicios públicos que ofrecen. Otra línea de investigación podría indagar el efecto de las APIs en la inversión regional y sus sectores de actividad.

Como conclusión, se puede afirmar que el presente trabajo puede dar pie a futuras e interesantes líneas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- A Brief History | Berklee. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.berklee.edu/about/brief-history>
- Abbott, M., y Ali, E. (2009). The Impact of Exchange Rate Variations and University Reputation on the Choice of Destinations of International Students in Australia and New Zealand. *Journal of Economic and Social Policy*, 2009, 21.
- About Berklee | Berklee. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.berklee.edu/about>
- Ahmad, S. Z. (2015). Evaluating student satisfaction of quality at international branch campuses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 488-507. doi:10.1080/02602938.2014.925082
- Ahmad, S. Z., y Buchanan, F. R. (2016). Choices of destination for transnational higher education: «pull» factors in an Asia Pacific market. *Educational Studies*, 42(2), 163-180. doi:10.1080/03055698.2016.1152171
- Ahmad, S. Z., y Buchanan, F. R. (2017). Motivation factors in students decision to study at international branch campuses in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 651-668. Routledge. doi:10.1080/03075079.2015.1067604
- Alam, F., Alam, Q., Chowdhury, H., y Steiner, T. (2013). Transnational Education: Benefits, Threats and Challenges. *Procedia Engineering, Complete*(56), 870-874. doi:10.1016/j.proeng.2013.03.209
- Alianzas internacionales | IESE Business School. (s.f.). IESE. Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://www.iese.edu/es/conoce-iese/alianzas-internacionales/>
- Altbach, P. (2007a). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. *International Handbook of Higher Education*, Springer International Handbooks of Education (pp 121-139). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-4012-2_8
- Altbach, P. (2007b). The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. *Economic and Political Weekly*, 42(36), 3608-3611. doi:10.2307/40276356
- Altbach, P. (2015a). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*, (27). Recuperado el 27 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/311Nilz>
- Altbach, P. (2015b). Knowledge and education as international commodities. *International higher education*, (28). Recuperado el 19 de agosto, 2019, a partir de <https://bit.ly/3idlWas>

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25. doi:10.1080/13583883.2004.9967114
- Altbach, P. G., y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. doi:10.1177/1028315307303542
- Altbach, P. G. (2010). Why Branch Campuses May Be Unsustainable. Recuperado el 28 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3yadAFP>
- Amaral, A. (2003). The Higher Education Managerial Revolution? Recuperado el 13 de mayo, 2021, a partir de <https://bit.ly/376SoVg>
- Anderson, J. (1979). EA Theoretical Foundation of the Gravity Model. *American Economic Review*, 69(1). Recuperado el 25 de octubre, 2020, a partir de <https://www.jstor.org/stable/1802501>
- Anderson, J. E. (2011). The Gravity Model. *Annual Review of Economics*, 3(1), 133-160. doi:10.1146/annurev-economics-111809-125114
- Anderson, J. E., y van Wincoop, E. (2003). Gravity with Gravitas: A Solution to the Border Puzzle. *American Economic Review*, 93(1), 170-192. doi:10.1257/000282803321455214
- Anderson, J., y Sutherland, D. (2015). Developed economy investment promotion agencies and emerging market foreign direct investment: The case of Chinese FDI in Canada. *Journal of World Business*, 50(4), 815-825. doi:10.1016/j.jwb.2015.04.005
- Arteaga, J. (2013). Mango: ¿un caso de glocalización? Análisis de su estrategia y política de marketing-mix internacional. *Innovar*, 23(48), 95-110. Recuperado el 23 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3iXttcr>
- Aulakh, P. S., y Kotabe, M. (1997). Antecedents and Performance Implications of Channel Integration in Foreign Markets. *Journal of International Business Studies*, 28(1), 145-175. doi:10.1057/palgrave.jibs.8490096
- Babatunde, K. A., Oyeniran, W. I., David, O. O., y Ibrahim, W. (2013). Nigerian Investment Promotion Commission and Foreign Direct Investment in Nigeria. Kuwait Chapter of Arabian *Journal of Business and Management Review*, 33(858), 1-12. doi:10.12816/0001229

BIBLIOGRAFÍA

- Baier, S. L., y Bergstrand, J. H. (2007). Do free trade agreements actually increase members' international trade? *Journal of International Economics*, 71(1), 72-95. doi:10.1016/j.jinteco.2006.02.005
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70. doi:10.1023/A:1021225514599
- Bataglia, W., y Pellegrino, L. R. (2014). The institution construct in institutional Approaches. Recuperado el 14 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3faat9q>
- Becker, R. (2009). International Branch Campuses: Markets and Strategies. The Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3f5a888>
- Becker, R. (2015). International branch campuses: New trends and directions. *International Higher Education*, (58). Recuperado a partir de <https://bit.ly/3BSfPQA>
- Beecher, B., y Streitwieser, B. (2017). A Risk Management Approach for the Internationalization of Higher Education. *Journal of the Knowledge Economy*. doi:10.1007/s13132-017-0468-y
- Beine, M., Docquier, F., y Özden, Ç. (2015). Dissecting Network Externalities in International Migration. *Journal of Demographic Economics*, 81(4), 379-408. doi:10.1017/dem.2015.13
- Bénassy-Quéré, A., Coupet, M., y Mayer, T. (2007). Institutional determinants of foreign direct investment. *The World Economy*, 30(5), 764-782. Recuperado el 19 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3la1nNN>
- Benítez-Masip, A., y Paniagua, J. (2017). La inversión extranjera greenfield en España. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (896), 165-176. Servicio de Publicaciones. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3f70WQr>
- Bergstrand, J. H. (1985). The Gravity Equation in International Trade: Some Microeconomic Foundations and Empirical Evidence. *The Review of Economics and Statistics*, 67(3), 474-481. The MIT Press. doi:10.2307/1925976
- Bergstrand, J. H., y Egger, P. (2007). A knowledge-and-physical-capital model of international trade flows, foreign direct investment, and multinational enterprises. *Journal of International Economics*, 73(2), 278-308. doi:10.1016/j.jinteco.2007.03.004
- Berklee College of Music - Valencia, Spain Campus. (s.f.). Berklee Valencia Campus. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://valencia.berklee.edu>

BIBLIOGRAFÍA

- Bessey, D. (2012). International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 42(1), 345-361. doi:10.1007/s00181-010-0417-0
- Bezuidenhout, H., y Pietersen, P. H. (2015). South African IPAs Attracting FDI: Investment Promotion Strategies. *Journal of Applied Business Research*, 31(3), 1057. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3zLTHoW>
- Bhanji, Z. (2008). Transnational corporations in education: filling the governance gap through new social norms and market multilateralism? *Globalisation, Societies and Education*, 6(1), 55-73. doi:10.1080/14767720701855618
- Bhuian, S. N. (2016). Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality. *International Journal of Educational Development*, 49, 314-323. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.05.001
- Bitzenis, A., Marangos, J., y Nuskova, V. (2007). Motives for Foreign Direct Investment in the Manufacturing Sector in FYR Macedonia. *Post-Communist Economies*, 19(4), 505-527. doi:10.1080/14631370701680337
- Blomström, M., Kokko, A., y Mucchielli, J.-L. (2003). The Economics of Foreign Direct Investment Incentives. En H. Herrmann y R. Lipsey (Eds.), *Foreign Direct Investment in the Real and Financial Sector of Industrial Countries* (pp 37-60). Springer Berlin Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-540-24736-4_3
- Bobonis, G. J., y Shatz, H. J. (2007). Agglomeration, Adjustment, and State Policies in the Location of Foreign Direct Investment in the United States. *Review of Economics and Statistics*, 89(1), 30-43. doi:10.1162/rest.89.1.30
- Bonjean, D. (2018). Relevant and high-quality higher education. Education and Training - European Commission. Text, . Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3xeQz3b>
- Borgos, J. (2016). Addressing Sustainable International Branch Campus Development Through an Organizational Structure Lens: A Comparative Analysis of China, Qatar, and the United Arab Emirates. Taylor & Francis. Recuperado el 20 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3ycy54H>

BIBLIOGRAFÍA

- Breinbauer, A., Leitner, J., y Becker, K. (2019). Sustainable Location Development: How Do Investment Promotion Agencies Go About Attracting Sustainable Foreign Direct Investment? En A. Breinbauer, L. Brennan, J. Jäger, A. G. M. Nachbagauer, y A. Nölke (Eds.), *Emerging Market Multinationals and Europe: Challenges and Strategies* (pp 143-158). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-31291-6_9
- British Council. (2013). The shape of things to come 2. British Council. Recuperado el 27 de abril, 2020, a partir de <https://bit.ly/3f1UaLJ>
- Brossard, H. (1998). Importance of Organizations for Investment Promotion during an Investment Decision Process: An Exploratory Study. *MIR: Management International Review*, 38(3), 203-214. Recuperado a partir de <https://www.jstor.org/stable/40228455>
- Brown, R., y Raines, P. (2000). The changing nature of foreign investment policy in Europe: from promotion to management. *Regions, Globalization and the Knowledge-Based Economy*, Oxford University Press, Oxford.
- Buckley, P. J. (2009). The impact of the global factory on economic development. *Journal of World Business, Multinational Enterprises and Economic Development*, 44(2), 131-143. doi:10.1016/j.jwb.2008.05.003
- Calderón García, H., Cervera Taulet, A., Tubillejas Andrés, B., y Fayos Gardó, T. (2007). Selección del modo de entrada en un mercado internacional: valoración de las capacidades empresariales, la estrategia empresarial y las percepciones de los problemas de la internacionalización. *Información Comercial Española. Revista de Economía*. 839 143 162. Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://roderic.uv.es/handle/10550/40494>
- Capik, P. (2007). Organising FDI promotion in Central–Eastern European regions. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3(2), 152-163. doi:10.1057/palgrave.pb.6000058
- Capik, P., y Drahoukoupil, J. (2011). Foreign Direct Investments in Business Services: Transforming the Visegrád Four Region into a Knowledge-based Economy? *European Planning Studies*, 19(9), 1611-1631. doi:10.1080/09654313.2011.586181
- Caruana, V., y Spurling, N. (2006). The Internationalisation of UK Higher Education: A Review of Selected Material. *Higher Education Academy*. Recuperado el 22 de octubre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3ycMqhv>

BIBLIOGRAFÍA

- Cass, F. (2007). Attracting FDI to transition countries: the use of incentives and promotion agencies. *Transnational Corporations*, 16(2), 77. Recuperado el 1 de marzo, 2017, a partir de <https://bit.ly/3f6B1Zk>
- Castiello-Gutiérrez, S., y Ghosh, S. (2019). The International Micro-Campus: An Evolution to Transnational Education Models. Presentado en Innovative and Inclusive Internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute, Chestnut Hill, MA. Recuperado el 31 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3ycMqhv>
- C-BERT. (2020). Branch Campus Listing. Albany, NY. Recuperado el 13 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3i8DvZ2>
- Chan, D., y Ng, P. T. (2008). Similar Agendas, Diverse Strategies: The Quest for a Regional Hub of Higher Education in Hong Kong and Singapore. *Higher Education Policy*, 21(4), 487-503. doi:10.1057/hep.2008.19
- Chankseliani, M. (2020). The politics of exporting higher education: Russian university branch campuses in the “Near Abroad”. *Post-Soviet Affairs*, 1-19. Recuperado el 20 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3f7zvWJ>
- Charlton, A., y Davis, N. (2007). Does Investment Promotion Work? The B.E. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(1). doi:10.2202/1935-1682.1743
- Chee, C. M., Butt, M. M., Wilkins, S., y Ong, F. S. (2016). Country of origin and country of service delivery effects in transnational higher education: a comparison of international branch campuses from developed and developing nations. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 86-102. doi:10.1080/08841241.2015.1103352
- Chen, P.-Y. (2015). Transnational education: Trend, modes of practices and development. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(8), 634. Recuperado el 1 de octubre, 2017, a partir de <https://bit.ly/317dn2r>
- Cho, J.-W. (2003). Foreign direct investment: determinants, trends in flows and promotion policies. Investment Promotion and Enterprise Development Bulletin for Asia and the Pacific, 1, 99-112. Recuperado el 16 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/316fPGF>
- Cleeve, E. (2008). How effective are fiscal incentives to attract FDI to Sub-Saharan Africa? *Journal of Developing Areas*, 42(1), 135-153. Recuperado el 19 de enero, 2020, a partir de <https://www.jstor.org/stable/40376198>

BIBLIOGRAFÍA

- CodeOp - An international coding school for women and the TGNC community. (s.f.). Analytics, Product and Coding Bootcamps. Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://codeop.tech/>
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14. Cambridge University Press. doi:10.1017/S026144480600320X
- VCC y WAIPA. (2010). Investment Promotion Agencies and Sustainable FDI: Moving toward the Fourth Generation of Investment Promotion. doi:10.7916/D8MK6DFJ
- Comisión Europea. (2013). La enseñanza superior europea en el mundo. Recuperado el 13 de mayo, 2021, a partir de <https://bit.ly/3yb0Vma>
- Comisión Europea, E. (2018). European Universities Initiative. Education and Training - European Commission. Text. Recuperado el 13 de mayo, 2021, a partir de <https://bit.ly/3yg0maI>
- Conover. (2009). Leadership competencies of branch campus administrators in multi campus community college systems - ProQuest. Iowa State University. Recuperado el 20 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3l6ewaA>
- Consejo Europeo Lisboa 2000. (s.f.). Recuperado el 31 de marzo, 2021, a partir de <https://bit.ly/2VhICNq>
- Copeland, B. R. (2007). Is there a case for trade and investment promotion policy? *Trade policy research*, 1-64. doi: 10.1.1.530.9427
- Crescenzi, R., Cataldo, M. D., y Giua, M. (2019). FDI inflows in Europe: does investment promotion work? *The London School of Economics and Political Science*, 47. doi: 10.1016/j.jinteco.2021.103497
- Crombie-Borgos, J. (2013). An Examination of Interconnectedness between U.S. International Branch Campuses and Their Host Countries. ProQuest LLC.
- Croom, P. W. (2010). Institutional Strategy in a Global Context: The Land-Grant University Experience. ProQuest LLC. Recuperado el 20 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/2Vk3dAH>

BIBLIOGRAFÍA

- Crosling, G. (2011). Chapter 6.4. Defining Identity, Engaging Teachers and Engaging Students: Education Strengths in a Foreign Branch Campus. Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body, *International Perspectives on Higher Education Research* (Vols. 1-0, Vol. 6, pp 245-252). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S1479-3628(2011)0000006024
- Cuadros, A., Martín-Montaner, J., y Paniagua, J. (2016). Homeward bound FDI: Are migrants a bridge over troubled finance? *Economic Modelling*, 58, 454-465. doi:10.1016/j.econmod.2016.05.021
- Czinkota, M. R. (2006). Academic freedom for all in higher education: The role of the general agreement on trade in services. *Journal of World Business*, 41(2), 149-160. doi:10.1016/j.jwb.2006.01.007
- Czinkota, M. R., y Ronkainen, I. A. (2009). Trends and Indications in International Business. *Management International Review*, 49(2), 249-265. doi:10.1007/s11575-008-0138-1
- Dan, L. (2003). Creating efficient networking and effective linkages in investment promotion. OECD. Recuperado el 9 marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3ycxmAL>
- DataInxert - Estadísticas de Inversiones Exteriores Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España - Secretaría de Estado de Turismo y Comercio. (s.f.). . Recuperado el 23 de mayo 2021, a partir de <https://bit.ly/310NpxM>
- Datta, K. S., y Vardhan, J. (2017). A SERVQUAL-Based Framework for Assessing Quality of International Branch Campuses in UAE: A Management Students' Perspective. *Sage Open*, 7(1). doi:10.1177/2158244016676294
- Daviet, B. (2016). Revisar el principio de la educación como bien público. UNESCO. Recuperado el 2 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/2V15n8I>
- Deichmann, J. I. (2010). Foreign direct investment in the Czech Republic: the role of origin effects and government promotion abroad. *Comparative Economic Studies*, 52(2), 249-272. Recuperado el 19 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3i9oEh5>
- Delgado-Márquez, B. L., Escudero-Torres, M. Á., y Hurtado-Torres, N. E. (2013). Being highly internationalised strengthens your reputation: an empirical investigation of top higher education institutions. *Higher Education*, 66(5), 619-633. doi:10.1007/s10734-013-9626-8

BIBLIOGRAFÍA

- Dicken, P., y Hebbert, M. (1990). Seducing foreign investors: the competitive bidding strategies of local and regional agencies in the United Kingdom. *Unfamiliar territory: the reshaping of European geography*, 162-186.
- Dicken, P., y Tickell, A. (1992). Competitors or collaborators-the structure of inward investment promotion in northern England. *Regional Studies*, 26(1), 99-106. Recuperado el 3 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3rJ0wF9>
- Disdier, A.-C., y Head, K. (2008). The Puzzling Persistence of the Distance Effect on Bilateral Trade. *The Review of Economics and Statistics*, 90(1), 37-48. MIT Press. doi:10.1162/rest.90.1.37
- Dobos, K. (2011). "Serving two masters" – academics' perspectives on working at an offshore campus in Malaysia. *Educational Review*, 63(1), 19-35. doi:10.1080/00131911003748035
- Doz, Y. (2011). Qualitative research for international business. *Journal of International Business Studies*, 42(5), 582-590. doi:10.1057/jibs.2011.18
- Drahokoupil, J. (2009). Globalization and the State in Central and Eastern Europe: The Politics of Foreign Direct Investment. Routledge. doi:10.4324/9780203892084
- Dressler, Andreas. (2008). E15 Initiative | Investment Facilitation: A Practical Perspective. Geneva: International Centre for Trade and Sustainable Development (ICTSD) and World Economic Forum. Recuperado el 21 de mayo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3iWLsjb>
- Dufey, A., Grieg-Gran, M., y Ward, H. (2008). Responsible Enterprise, Foreign Direct Investment and Investment Promotion: Key Issues in Attracting Investment for Sustainable Development. IIED. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3xfOOmq>
- Dunning, J. H. (1977). Trade, Location of Economic Activity and the MNE: A Search for an Eclectic Approach. En B. Ohlin, P.-O. Hesselborn, y P. M. Wijkman (Eds.), *The International Allocation of Economic Activity: Proceedings of a Nobel Symposium held at Stockholm* (pp 395-418). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1007/978-1-349-03196-2_38
- Dunning, J. H. (1980). Toward an eclectic theory of international production. *The International Executive*, 22(3), 1-3. doi:10.1002/tie.5060220301
- Dunning, J. H. (1995). Reappraising the Eclectic Paradigm in an Age of Alliance Capitalism. *Journal of International Business Studies*, 26(3), 461-491. Palgrave Macmillan. Recuperado el 25 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3f87n61>

BIBLIOGRAFÍA

- Dunning, J. H. (2003). Relational assets, networks and international business activity. Chapters. Edward Elgar Publishing. Recuperado el 25 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3ybOMxm>
- Dunning, J. H. (2015). Reappraising the Eclectic Paradigm in an Age of Alliance Capitalism. En J. Cantwell (Ed.), *The Eclectic Paradigm: A Framework for Synthesizing and Comparing Theories of International Business from Different Disciplines or Perspectives* (pp 111-142). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1007/978-1-137-54471-1_5
- Dunning, J. H., y Wymbs, C. (2001). The Challenge of Electronic Markets for International Business Theory. *International Journal of the Economics of Business*, 8(2), 273-301. Routledge. doi:10.1080/13571510110051432
- Dunning, J., y Narula, R. (2003). *Foreign Direct Investment and Governments: Catalysts for Economic Restructuring*. Routledge.
- Dupasquier, C., y Osakwe, P. N. (2006). Foreign direct investment in Africa: Performance, challenges, and responsibilities. *Journal of Asian Economics, Trade, taxes and economic growth: The case of Asia and Africa*, 17(2), 241-260. doi:10.1016/j.asieco.2005.07.002
- Durán, J. J., Ubeda, F., (2002). Multinationalisation of Spanish Export Firms. an Integration of Resources Based Approach into the Eclectic Paradigm. Recuperado el 20 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3fbvron>
- Ecorys. (2013). Exchange of good practice in Foreign Direct Investment promotion. Recuperado el 3 de marzo, 2019, a partir de. <https://bit.ly/3xcG948>
- Edwards, R., Crosling, G., y Lim, N.-C. (2014). Organizational Structures for International Universities Implications for Campus Autonomy, Academic Freedom, Collegiality, and Conflict. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 180-194. doi:10.1177/1028315313493182
- Egger, P. H., y Lassmann, A. (2012). The language effect in international trade: A meta-analysis. *Economics Letters*, 116(2), 221-224. doi:10.1016/j.econlet.2012.02.018
- Eggins, H. (2014). *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. Springer Science & Business Media. Recuperado el 19 de enero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3j4fwJB>

BIBLIOGRAFÍA

- Eldridge, K., y Cranston, N. (2009). Managing transnational education: does national culture really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 67-79. doi:10.1080/13600800802559286
- Ellison, D. M. (2017). Stakeholder influence on branding strategy at an international branch campus. Recuperado el 13 de diciembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3iafwsk>
- Encarnation, D. J., y Wells, L.G. (1986). Competitive strategies in global industries: A view from host governments. *Competition in Global Industries* (pp 267-290). Boston, MA: M. Porter. Harvard Busines School Press. Recuperado el 27 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3iWsnhd>
- Ennew, C. T. (2012). Around the World in 80 Ways: Routes to Internationalization in Higher Education. En C. T. Ennew y D. Greenaway (Eds.), *The Globalization of Higher Education* (pp 70-90). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9781137265050_6
- Escuela Superior de Informática Epitech - La referencia en Tecnologías de la Información (TIC). (s.f.). Epitech España. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.epitech-it.es/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (Ed.). (2015). The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [u.a.]. Recuperado el 3 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3rH97rS>
- fDi Markets. (2020). fDi Markets. fDi Markets: the in-depth crossborder investment monitor from the Financial Times. Recuperado el 14 de enero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3l7rc0P>
- Fielden, J., y Gillard, E. (2011). A guide to offshore staffing strategies for UK universities. UK HE International and Europe Unit. Recuperado el 7 de diciembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3BRoWkq>
- Filippov, S. (2012). European investment promotion agencies vis-à-vis multinational companies from emerging economies: Comparative analysis of BRIC investor targeting. UNU-MERIT Working Paper. United Nations University - Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (MERIT). Recuperado el 10 de marzo, 2019, a partir de <http://collections.unu.edu/view/UNU:127>
- Filippov, S., y Costa, I. (2007). Redefining Foreign Direct Investment Policy: A Two Dimensional Framework. UNU-MERIT Working Paper. United Nations University - Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (MERIT). Recuperado el 12 de marzo, 2017, a partir de <http://collections.unu.edu/view/UNU:511>

BIBLIOGRAFÍA

- Filippov, S., y Guimon, J. (2009). From Quantity to Quality: Challenges for Investment Promotion Agencies (MERIT Working Paper No. 057). United Nations University - Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (MERIT). Recuperado el 30 de enero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3ygYDBZ>
- Fox, W. H., y Shamisi, S. A. (2014). United Arab Emirates' Education Hub: A Decade of Development. *International Education Hubs* (pp 63-80). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-7025-6_5
- Francis, J., Zheng, C., y Mukherji, A. (2009). An Institutional Perspective on Foreign Direct Investment. *Management International Review*, 49(5), 565. doi:10.1007/s11575-009-0011-x
- Franklin, A., y Alzouebi, K. (2014). Sustainability of International Branch Campuses in the United Arab Emirates: A Vision for the Future. *The Journal of General Education*, 63(2-3), 121-137. doi:10.5325/jgeneeduc.63.2-3.0121
- Fuller, C., Bennett, R. J., y Ramsden, M. (2003). Organised for inward investment? Development agencies, local government, and firms in the inward investment process. *Environment and Planning A*, 35(11), 2025-2051. Recuperado el 17 de febrero, 2017, a partir de <http://epn.sagepub.com/content/35/11/2025.short>
- Futao Huang. (2007). Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 421-432. doi:10.1177/1028315307303919
- Gabriel, M. T. (2009). Measuring the Efficiency of Investment Promotion Agencies. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. Recuperado el 11 de enero, 2017, a partir de <https://amzn.to/2WAJXzK>
- Gallagher, S., y Garrett, G. (2012). From university export to the multinational university: The internationalization of higher education in Australia and the United States. US Study Centre. Recuperado el 17 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3BWNkkM>
- Garrett, R. (2002). International branch campuses: Scale and significance. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Garrett, R. (2017). International Branch Campuses—Curiosity or Important Trend? *International Higher Education*, 0(90), 7-8. doi:10.6017/ihe.2017.90.9994

BIBLIOGRAFÍA

- Garrett, R. (2018). International Branch Campuses: Success Factors. *International Higher Education*, (93), 14-16. doi:10.6017/ihe.0.93.10417
- Garrett, R., Kinser, K., Lane, J. E., y Merola, R. (2016). International branch campuses: Trends and developments, 2016. The Observatory on Borderless Education and C-BERT (Cross-border Education Team), London, UK.
- Garrett, R., Kinser, K., y Merola, R. (2017). International Branch Campuses: Success Factors of Mature IBCs. Recuperado el 29 de junio, 2020, a partir de <https://bit.ly/2VaWUQ1>
- Garrett, R., y Verbik, L. (2004). Transnational Delivery by UK Higher Education, Part 1: data and missing data. London: Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 11 de septiembre, 2018, a partir de <https://bit.ly/3yjx4YY>
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 33. Recuperado el 12 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3BU8BM2>
- Ghuri, P., Lutz, C., y Tesfom, G. (2003). Using networks to solve export-marketing problems of small- and medium-sized firms from developing countries. *European Journal of Marketing*, 37(5/6), 728-752. MCB UP Ltd. doi:10.1108/03090560310465125
- Ghoshal, S., y Bartlett, C. A. (1990). The Multinational Corporation as an Interorganizational Network. *Academy of Management Review*, 15(4), 603-626. *Academy of Management*. doi:10.5465/amr.1990.4310825
- Gil, S., Llorca, R., y Serrano, J. A. M. (2008). Measuring the impact of regional export promotion: The Spanish case. *Papers in Regional Science*, 87(1), 139-146. doi:10.1111/j.1435-5957.2007.00155.x
- Gil-Pareja, S., Llorca-Vivero, R., Martínez-Serrano, J. A., y Requena-Silvente, F. (2015). Regional export promotion offices and trade margins. *Review of World Economics*, 151(1), 145-167. doi:10.1007/s10290-014-0199-0
- Girdzijauskaitė, E., y Radzevičienė, A. (2014). International Branch Campus: Framework and Strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 301-308. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.874
- Girdzijauskaitė, E., Radzevičienė, A., y Jakubavičius, A. (2019). Impact of international branch campus KPIs on the university competitiveness: FARE method. *Insights into Regional Development*. doi:10.9770/ird.2019.1.2(7)

BIBLIOGRAFÍA

- Girdzijauskaitė, E., Radzeviciene, A., Jakubavicius, A., y Banaitis, A. (2019). International Branch Campuses as an Entry Mode to the Foreign Education Market. *Administrative Sciences*, 9(2), 44. doi:10.3390/admsci9020044
- Glick, R., y Rose, A. K. (2002). Does a currency union affect trade? The time-series evidence. *European Economic Review*, ISOM, 46(6), 1125-1151. doi:10.1016/S0014-2921(01)00202-1
- Glick, R., y Rose, A. K. (2016). Currency unions and trade: A post-EMU reassessment. *European Economic Review*, 87, 78-91. doi:10.1016/j.eurocorev.2016.03.010
- Global Investment Trend Monitor, No. 38 | UNCTAD. (2021). . Recuperado el 23 de mayo, 2021, a partir de <https://unctad.org/es/node/31916>
- Globalinvex. (s.f.). Recuperado el 23 de mayo, 2021, a partir de <https://globalinvex.comercio.gob.es/>
- Globerman, S., y Chen, V. Z. (2010). Best Policy Practices for Promoting Inward and Outward Foreign Direct Investment (SSRN Scholarly Paper No. ID 1722003). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado el 21 de febrero, 2019, a partir de <https://papers.ssrn.com/abstract=1722003>
- Golkowska, K. U. (2016). Negotiating Academic Identity on a North-American Branch Campus. *Arab World English Journal*, 7(4), 3-12. doi: 10.2139/ssrn.2898612
- Gomez, N. (2015). International Branch Campuses. Recuperado el 28 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3x6OWVq>
- González, C. R. (2005). Un análisis comparado de la inversión extranjera directa efectiva y potencial de las regiones españolas. *Revista de Estudios Regionales* (0213), 30. Recuperado el 26 de enero, 2020, a partir de <https://bit.ly/2Vj9flm>
- Gopal, A. (2011). Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-Culturally. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 373-381. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ946163>
- Grados en diseño y desarrollo de videojuegos. DigiPen Bilbao. (s.f.). DigiPen Institute of Technology Europe-Bilbao. Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://bienvenido.digipen.es/>
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109-122. doi:10.1002/smj.4250171110

BIBLIOGRAFÍA

- Grasset, C., y García Menendez, B. (2020). Impacto económico de los estudiantes internacionales en España. Recuperado el 7 de marzo, 2021, a partir de <https://bit.ly/2UYWQTB>
- Gribble, C., y McBurnie, G. (2007). Problems within Singapore's Global Schoolhouse. *International Higher Education*, (48). doi:10.6017/ihe.2007.48.7972
- Groß-Puppenthal, S., Karaki, K., y Bilal, S. (2016). Investment promotion for sustainable development. *European Centre for Development Policy Management*. Recuperado el 17 de enero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3lalIT9>
- Guillén, M. F., Canal, E. G., y Llana, A. V. (2012). La presencia de las empresas españolas en el exterior. *Panorama social*, (16), 33-51. Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS). Recuperado el 20 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/375jR9V>
- Guimón, J. (2009). Government strategies to attract R&D-intensive FDI. *The Journal of Technology Transfer*, 34(4), 364-379. doi:10.1007/s10961-008-9091-1
- Guimón, J. (2011). Policies to benefit from the globalization of corporate R&D: An exploratory study for EU countries. *Technovation*, 31(2), 77-86. doi:10.1016/j.technovation.2010.08.001
- Guimon, J. (2016). Universities as multinational enterprises? The multinational university analyzed through the eclectic paradigm. *Multinational Business Review*, 24(3), 216-228. doi:10.1108/MBR-07-2016-0025
- Guimón, J., Chaminade, C., Maggi, C., y Salazar-Elena, J. C. (2018). Policies to Attract R&D-related FDI in Small Emerging Countries: Aligning Incentives With Local Linkages and Absorptive Capacities in Chile. *Journal of International Management, Global Innovation Networks – Organizations and People*, 24(2), 165-178. doi:10.1016/j.intman.2017.09.005
- Guimón, J., y Filippov, S. (2012). Competing for high-quality FDI: Management challenges for investment promotion agencies. *Institutions and Economies*, 4(2), 25-44. Recuperado el 1 de agosto, 2019, a partir de <http://repository.um.edu.my/id/eprint/1129>
- Guimón, J., y Filippov, S. (2017). Competing for High-quality FDI: Management Challenges for Investment Promotion Agencies. *Institutions and Economies*, 25-44. Recuperado el 1 de agosto, 2019, a partir de <https://ijie.um.edu.my/article/view/4849>
- Gutiérrez Portilla, P., Maza Fernández, A. J., Villaverde Castro, J., y Hierro Franco, M. (2016). Foreign direct investment in the Spanish regions: What are the influencing factors?. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 2016, n. 35, p. 67-82. Recuperado el 1 de agosto de 2019, a partir de <https://bit.ly/3rDkIrQ>

BIBLIOGRAFÍA

- Hampton, A. (2006). Local government and investment promotion in China. Centre for Future State, IDS. December. Recuperado el 21 de mayo, 2017, a partir de <https://bit.ly/2Vi3J26f>
- Hanson, G. H. (2001). Should Countries Promote Foreign Direct Investment? (No. 9). G-24 Discussion Papers. United Nations Conference on Trade and Development. Recuperado el 30 de enero, 2019, a partir de <https://ideas.repec.org/p/unc/g24pap/9.html>
- Harding, L. M., y Lammey, R. W. (2011a). Operational considerations for opening a branch campus abroad. *New Directions for Higher Education*, 2011(155), 65-78. doi:10.1002/he.445
- Harding, T., y Javorcik, B. S. (2007). Developing Economies And International Investors : Do Investment Promotion Agencies Bring Them Together ? Policy Research Working Papers. The World Bank. doi:10.1596/1813-9450-4339
- Harding, T., y Javorcik, B. S. (2011). Roll Out the Red Carpet and They Will Come: Investment Promotion and FDI Inflows. *The Economic Journal*, 121(557), 1445-1476. doi:10.1111/j.1468-0297.2011.02454.x
- Harding, T., y Javorcik, B. S. (2013). Investment Promotion and FDI Inflows: Quality Matters. *CESifo Economic Studies*, 59(2), 337-359. doi:10.1093/cesifo/ifs029
- Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 0(6), 20-29. Recuperado el 3 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3ya11dS>
- He, L., y Wilkins, S. (2018). Achieving Legitimacy in Cross-Border Higher Education: Institutional Influences on Chinese International Branch Campuses in South East Asia. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 179-197. doi:10.1177/1028315317738774
- Head, C. K., Ries, J. C., y Swenson, D. L. (1999). Attracting foreign manufacturing: Investment promotion and agglomeration. *Regional Science and Urban Economics*, 29(2), 197-218. doi:10.1016/S0166-0462(98)00029-5
- Head, K., Mayer, T., y Ries, J. (2010). The erosion of colonial trade linkages after independence. *Journal of International Economics*, 81(1), 1-14. doi:10.1016/j.jinteco.2010.01.002
- Healey. (2014). When is an international branch campus? *International Higher Education*, 0(78), 22-23. doi:10.6017/ihe.2014.78.5808

BIBLIOGRAFÍA

- Healey. (2015). Managing International Branch Campuses: What Do We Know? *Higher Education Quarterly*, 69(4), 386-409. doi:10.1111/hequ.12082
- Healey. (2016). The Challenges of Leading an International Branch Campus: The «Lived Experience» of In-Country Senior Managers. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 61-78. doi:10.1177/1028315315602928
- Healey. (2017). The Optimal Global Integration–Local Responsiveness Tradeoff for an International Branch Campus. *Research in Higher Education*, 1-27. doi:10.1007/s11162-017-9480-0
- Healey, N. M. (2008). Is higher education in really ‘internationalising’? *Higher Education*, 55(3), 333-355. doi:10.1007/s10734-007-9058-4
- Healey, N. M. (2015). Towards a risk-based typology for transnational education. *Higher Education*, 69(1), 1-18. doi:10.1007/s10734-014-9757-6
- Healey, N. M., y Bordogna, C. (2014). From Transnational to Multinational Education: Emerging Trends in International Higher Education. *Internationalisation of Higher Education*, 3, 33-56. Recuperado el 23 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3BRnTRI>
- Healey, N., y Michael, L. (2015). Towards a New Framework for Analysing Transnational Education. *Higher Education Policy*, 28(3), 369-391. doi:10.1057/hep.2014.17
- Henisz, W. J., y Delios, A. (2000). Learning about the institutional environment. En I. Paul y S. S. Brian (Eds.), *The New Institutionalism in Strategic Management, Advances in Strategic Management* (Vol. 19, pp 339-372). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1016/S0742-3322(02)19011-5
- Herrera, J. J. D. (2005). La promoción de inversiones directas extranjeras a escala regional. *Cim. economía: Revista económica de Castilla-La Mancha*, (7), 283-300. Recuperado el 23 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/378tSDw>
- Hilberry, R. H. (2002). Aggregation bias, compositional change, and the border effect. *Canadian Journal of Economics*. Wiley Online Library. Recuperado el 20 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3flh7in>
- Hill, C. W. L., Hwang, P., y Kim, W. C. (1990). An eclectic theory of the choice of international entry mode. *Strategic Management Journal*, 11(2), 117-128. doi:<https://doi.org/10.1002/smj.4250110204>

BIBLIOGRAFÍA

- History | The Schiller International University. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.schiller.edu/about/history>
- Hou, A. Y.-C., Hill, C., Chen, K. H. J., y Tsai, S. (2018). A comparative study of international branch campuses in Malaysia, Singapore, China, and South Korea: regulation, governance, and quality assurance. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 543-555. doi:10.1007/s12564-018-9550-9
- Hou, J., Montgomery, C., y McDowell, L. (2014). Exploring the diverse motivations of transnational higher education in China: complexities and contradictions. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 300-318. doi:10.1080/02607476.2014.903028
- Hoyt, J., y Howell, S. (2012). Why Students Choose the Branch Campus of a Large University. *The Journal of Continuing Higher Education*. Recuperado el 19 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3rD8wYh>
- Hughes, R. (2011). Strategies for managing and leading an academic staff in multiple countries. *New Directions for Higher Education*, 2011(155), 19-28. doi:10.1002/he.441
- Hyleen, M., y Michael, S. (2018). Education hubs and private higher education expansion in small island developing states contexts: the case of Mauritius. *Transformation in Higher Education*, 3(1), 1-11. AOSIS. doi:10.4102/the.v3i0.46
- IAU, I. A. of U. (2020). World Higher Education Database (WHED) Portal. Recuperado el 12 de mayo, 2020, a partir de <https://www.whed.net/home.php>
- IESE Business School - Número uno. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3BQvfVy>
- Ilieva, J., Killingley, P., Tsiligiris, V., y Usher, A. (2019). The shape of global higher education: international comparisons with Europe. British Council. doi:10.13140/RG.2.2.13164.41600
- International Trade Center, Intracen. (2020). Service Sector: Educational Services. Recuperado el 13 de mayo, 2020, a partir de <https://www.intracen.org/Services-Sector-Educational-Services/>
- Investment promotion for sustainable development: The roles of DFIs and export credit agencies. (s.f.). ECDPM. Recuperado el 12 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3l2uKla>
- ISE Business School: Educação Executiva e MBA Internacional IESE. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://ise.org.br/>

BIBLIOGRAFÍA

- James, S. (2013). Effectiveness of Tax and Non-Tax Incentives and Investments: Evidence and Policy Implications (SSRN Scholarly Paper No. ID 2401905). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado el 19 de enero, 2020, a partir de <https://papers.ssrn.com/abstract=2401905>
- Jenkins, R. (2003). India's States and the Making of Foreign Economic Policy: The Limits of the Constituent Diplomacy Paradigm. *Publius: The Journal of Federalism*, 33(4), 63-82. doi:10.1093/oxfordjournals.pubjof.a005013
- Johanson, J., y Vahlne, J.-E. (1977). The Internationalization Process of the Firm—A Model of Knowledge Development and Increasing Foreign Market Commitments. *Journal of International Business Studies*, 8(1), 23-32. doi:10.1057/palgrave.jibs.8490676
- Johanson, J., y Vahlne, J.-E. (2009). The Uppsala internationalization process model revisited: From liability of foreignness to liability of outsidership. *Journal of International Business Studies*, 40(9), 1411-1431. doi:10.1057/jibs.2009.24
- Johanson, J., y Wiedersheim-Paul, F. (1975). The Internationalization of the firm. Four Swedish cases. *Journal of management studies* 12(3), 305-322. doi: 10.1111/j.1467-6486.1975.tb00514.x
- Johnson, M. A. (2017). American University Branch Campuses Abroad: A Conceptual Model for Strategic Planning. *Educational Planning*, 24(1), 23-29. Recuperado el 21 de enero, 2020, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208126>
- Jones y De Wit. (2014). Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3l4547N>
- Jormanainen, I., y Koveshnikov, A. (2012). International Activities of Emerging Market Firms. *Management International Review*, 52(5), 691-725. doi:10.1007/s11575-011-0115-y
- Karram, G. (2014). A futile search for values and pedagogy? A discursive analysis of the marketing messages of branch-campus in higher education hubs. *Journal of Comparative and International Education*, 44(2), 274-296. doi:10.1080/03057925.2012.728373
- Kehm, B. M., y Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. doi: 10.1177/1028315307303534
- Keller, W., y Yeaple, S. R. (2013). The Gravity of Knowledge. *American Economic Review*, 103(4), 1414-1444. doi:10.1257/aer.103.4.1414

BIBLIOGRAFÍA

- Kersan-Škabić, I. (2015). The Role of Investment Promotion Agencies in Attracting Foreign Direct Investments in the Southeast European Countries. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 23(1), 15-24. doi: 10.3311/PPso.7966
- Kindra, G. S., Strizzi, N., y Mansor, N. (1998). The role of marketing in FDI generation: evidence from ASEAN countries. *International Business Review*, 7(4), 399-421. doi:10.1016/S0969-5931(98)00018-3
- Kinser, K., y Lane, J.E.(2015). Foreign Outposts of Colleges and Universities. *International Higher Education*, 0(66). doi:10.6017/ihe.2012.66.8583
- Kinser, K., y Lane, J. E. (2016). International Branch Campuses: Evolution of a Phenomenon. *International Higher Education*, 0(85), 3-5. doi:10.6017/ihe.2016.85.9232
- Kleibert, J. M. (2020). Brexit geographies of transnational education: uncertainty, ‘global Britain’ and European (re-)integration. *Territory, Politics, Governance*, 1-22. doi:10.1080/21622671.2020.1837222
- Klein, S., Frazier, G. L., y Roth, V. J. (1990). A Transaction Cost Analysis Model of Channel Integration in International Markets. *Journal of Marketing Research*, 27 (2), 196-208. doi: 10.1177/002224379002700207
- Kleinert, J., y Toubal, F. (2010). Gravity for FDI. *Review of International Economics*, 18(1), 1-13. doi:10.1111/j.1467-9396.2009.00869.x
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832
- Knight, J. (2005). Crossborder Education: Programs and Providers on the Move. CBIE Research Millennium Series No. 10. Canadian Bureau for International Education (CBIE) / Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). Recuperado el 5 de septiembre, 2017, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED549966>
- Knight, J. (2006). Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education. Commonwealth of Learning, Vancouver and UNESCO. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <http://oasis.col.org/handle/11599/208>
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. *International Handbook of Higher Education, Springer International Handbooks of Education* (pp 207-227). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-4012-2_11

BIBLIOGRAFÍA

- Knights, J. (2008). Higher education in turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Recuperado el 19 de agosto, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f5GX4W>
- Knights, J. (2011). Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 221-240. doi:10.1177/1028315311398046
- Knights, J. (2013a). Education hubs: International, regional and local dimensions of scale and scope. *Comparative Education*, 49(3), 374-387. doi:10.1080/03050068.2013.803783
- Knights, J. (2013b). International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models. Springer Science & Business Media. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3iVoY1X>
- Knights, J. (2014a). International education hubs: Collaboration for competitiveness and sustainability. *New Directions for Higher Education*, 2014(168), 83-96. doi:10.1002/he.20115/full
- Knights, J. (2014b). Education Hubs: Issues, Indicators and Reflections. *International Education Hubs* (pp 207-228). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-7025-6_12
- Knights, J. (2014c). Understanding Education Hubs Within the Context of Crossborder Education. *International Education Hubs* (pp 13-27). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-7025-6_2
- Knights, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121. doi:10.1177/1028315315572899
- Knights, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34-47. doi:10.1177/1028315315602927
- Knights, J. (2018). International education hubs. *Geographies of the university*, 637-655. Recuperado el 22 de octubre, 2020, a partir de <https://www.springer.com/series/7568>
- Knights, J. (2020). Knowledge Diplomacy: What Are the Key Characteristics? *International Higher Education*. Recuperado el 4 de marzo, 2020, a partir de <https://bit.ly/378HKxk>
- Knights, J., y Lee, J. (2014). An Analytical Framework for Education Hubs. *International Education Hubs* (pp 29-42). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-7025-6_3

BIBLIOGRAFÍA

- Knicht, J., y McNamara, J. (2017). Global: the Impact of transnational Education in Receiving Countries. Understanding Higher Education Internationalization, *Global Perspectives on Higher Education* (pp 57-60). SensePublishers, Rotterdam. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_13
- Knicht, J., y Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: Focus on Malaysia. *Higher Education*, 62(5), 593. doi:10.1007/s10734-011-9467-2
- Knoerich, J., y Vitting, S. (2021). The distinct contribution of investment promotion agencies' branch offices in bringing Chinese multinationals to Europe. *Journal of World Business*, 56(3), 101187. doi:10.1016/j.jwb.2020.101187
- Kosmützky, A. (2014). Macro-Environmental Mapping of International Branch Campus Activities of Universities Worldwide. Research & Occasional Paper Series: CSHE.2.14. *Center for Studies in Higher Education*. Recuperado el 17 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/2WwMiM4>
- Kosmützky, A. (2018). Tracing the development of international branch campuses: from local founding waves to global diffusion? *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 453-477. doi:10.1080/14767724.2018.1512044
- Kosmützky, A., y Putty, R. (2016). Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border, and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33.
- Lane, J. E. (2011a). Importing Private Higher Education: International Branch Campuses. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*. doi:10.1080/13876988.2011.583106
- Lane, J.E. (2011b). Global expansion of international branch campuses: Managerial and leadership challenges. *New Directions for Higher Education*, 2011(155), 5-17. doi:10.1002/he.440
- Lane, J.E. (2015). Higher Education Internationalization: Why Governments Care. *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness* (pp 17-30). Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-11979-3_3
- Lane, J.E. (2016). Creating Embassies of Knowledge: Do International Branch Campuses Mitigate or Facilitate the Evolution of International Relations. *International Studies Review*. Recuperado el 21 de septiembre, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f5kS6p>

BIBLIOGRAFÍA

- Lane, J.E. (2016). International Branch Campuses, Trends & Developments 2016. OBHE. Recuperado el 11 de septiembre, 2018, a partir de <https://bit.ly/2TDWZLA>
- Lane, J.E. (2018). Importing Branch Campuses to Advance Egypt's Development. *International Higher Education*, (95), 7-9. doi:10.6017/ihe.2018.95.10718
- Lane, J.E., y Kinser, K. (2017). Global: Five Models of International Branch Campus Facility Ownership. Understanding Higher Education Internationalization, *Global Perspectives on Higher Education* (pp 49-51). SensePublishers, Rotterdam. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_11
- Lane, J.E., Owens, T., y Kinser, K. (2015). Cross Border Higher Education, International Trade, and Economic Competitiveness. A Review of Policy Dynamics When Education Crosses Borders. Toronto, Geneva and Brighton: ILEAP, CUTS International Geneva and CARIS. Recuperado el 12 de septiembre, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f2zcfS>
- Lane, J.E., Owens, T. L., Ziegler, P., Hermann, K., Lansing, J., Salto, D., Sun, R., et al. (2014). States Go Global: State Government Engagement in Higher Education Internationalization. Rockefeller Report. Nelson A. Rockefeller Institute of Government. Recuperado el 3 de agosto, 2019, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED605670>
- Lane, J.E., y Pohl, H. (2020). Research Productivity of International Branch Campuses. *International Higher Education*. Recuperado el 18 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3i89JUc>
- Lane, J.E., y Kinser, K. (2011). Results of the CBERT Survey of International Branch Campuses. OBHE. Presentado en Annual Conference of ASHE. Recuperado el 1 de agosto, 2019, a partir de <https://bit.ly/3yghihi>
- Lane, J.E. (2013). The impact of the international branch campuses on Science Diplomacy. Recuperado el 20 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3rNlkv9>
- Lane, J.E. y Kinser, K. (2011). Multinational Colleges and Universities: Leading, Governing, and Managing International Branch Campuses, *New Directions for Higher Education*, Number 155. John Wiley & Sons. Recuperado el 23 agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3x5DSI8>
- Lane y Kinser. (2013). Five Models of International Branch Campus Facility Ownership. *Understanding Higher Education Internationalization*. SensePublishers, Rotterdam (pp 49-51). Recuperado el 22 de octubre, 2017, a partir de <https://bit.ly/373u9aK>

BIBLIOGRAFÍA

- Lanford, M. (2020). Long-Term Sustainability in Global Higher Education Partnerships. En A. AI-Youbi, A. H. M. Zahed, y W. G. Tierney (Eds.), *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions* (pp 87-93). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-25525-1_9
- Lanford, M., y Tierney, W. G. (2016). The International Branch Campus: Cloistered Community or Agent of Social Change? *The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education* (pp 157-172). Palgrave Macmillan, New York. doi:10.1057/978-1-137-48739-1_11
- Larch, M., Wanner, J., Yotov, Y., y Zylkin, T. (2017). The Currency Union Effect: A PPML Re-Assessment with High-Dimensional Fixed Effects (SSRN Scholarly Paper No. ID 2983709). Rochester, NY: Social Science Research Network. doi: 10.1111/obes.12283
- Lawton, W., y Katsomitros, A. (2012). International branch campuses: Data and developments. The Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 1 de octubre, 2017, a partir de <https://bit.ly/2VfeUsw>
- Lee, J. T. (2014). Education hubs and talent development: Policymaking and implementation challenges. *Higher Education*, 68(6), 807-823. doi:10.1007/s10734-014-9745
- Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: Emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), 353-374. doi:10.1080/03050068.2015.1037551
- Levatino, A. (2015). Transnational higher education and skilled migration: Evidence from Australia. *International Journal of Educational Development*, 40, 106-116. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.11.009
- Lewis, V. (2016). Embedding marketing in international campus development: lessons from UK universities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 59-66. doi:10.1080/13603108.2015.1060273
- Li, W., y Abiad, V. (2009). Institutions, Institutional Change, and Economic Performance (SSRN Scholarly Paper No. ID 1416542). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado el 27 de mayo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3xcTXMf>
- Liebrechts, R. (2009). Exchange of Good Practice in Foreign Direct Investment Promotion (p 156). WAIPA / ECORYS. Recuperado el 3 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3BQSZCo>
- Lien, D., y Keithley, A. (2018). The determinants of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1-12. doi:10.1080/03075079.2018.1539961

BIBLIOGRAFÍA

- Lien, D., y Wang, Y. (2010). The effects of a branch campus. *Education Economics*. doi:10.1080/09645292.2010.488488
- Lim, A. H., y Saner, R. (2011). Trade in Education Services: Market Opportunities and Risks (SSRN Scholarly Paper No. ID 1807291). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado el 25 de octubre, 2017, a partir de <https://ssrn.com/abstract=1807291>
- Lim, S.-H. (2008). How investment promotion affects attracting foreign direct investment: Analytical argument and empirical analyses. *International Business Review*, 17(1), 39-53. 10.1016/j.ibusrev.2007.09.001
- Lim, S.-H. (2010). The Governance of Investment Promotion Agency and Foreign Investment Inflows. *Journal of International Trade and Industry Studies*, 15(4), 1-23. Recuperado el 20 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3ycvyro>
- Lim, S.-H. (2018). Determinants of the Performance of Investment Promotion Agencies: Evidence from a Mix of Emerging Economies. *Emerging Markets Finance and Trade*, 54(8), 1907-1923. doi:10.1080/1540496X.2017.1334144
- Lindsay, V., y Antoniou, C. (2016). Applying foreign entry market strategies to UK higher education transnational education models. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 51-58. Routledge. doi:10.1080/13603108.2015.1062058
- Lipka S. (2012, febrero 12). The Secret of a Successful Branch Campus? Marketing, Marketing, Marketing. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado el 20 de agosto, 2017, a partir de <http://www.chronicle.com/article/The-Secret-of-a-Successful/130733/>
- Loewendahl, H. (2001). A framework for FDI promotion. *Transnational Corporations*, 10(1), 1-42. Recuperado el 27 de enero, 2019, a partir de <https://bit.ly/37b9QYZ>
- Loewendahl, H. (2005). Competition for Investment: Best Practice in Investor Targeting. Presentado en APEC-OECD Seminar, Busan, Korea: ANIMA. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/2UZA1PO>
- Loewendahl, H. (2018). Innovations in Foreign Direct Investment Attraction. Inter-American Development Bank. doi:10.18235/0001442
- Lourenço, M., Andrade, A. I., y Byram, M. (2020). Representations of internationalisation at a Portuguese Higher Education Institution: From institutional discourse to stakeholders' voices. *Revista Lusófona de Educação*, 47(47). doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle47.04

BIBLIOGRAFÍA

- Lourenço, M., y Pinto, S. (2019). Expatriate and home teachers' beliefs about English-medium instruction at a Portuguese university. *European Journal of Higher Education*, 9(3), 252-267. Routledge. doi:10.1080/21568235.2019.1597750
- Lozada, H.R., y Kritz, G. H. (2007). Investment promotion agencies on the Internet. *Journal of International Business Research*, Arden Tomo 6(No2), 17-31. Recuperado el 3 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3yby9Sk>
- Luqmani, M., y Quraeshi, Z. (2011). Privatizing state-owned enterprises: a model for developing countries. *International Journal of Commerce and Management*, 21(3), 256-272. doi:10.1108/10569211111165307
- Macaro, E. (2015). English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. Recuperado el 13 de mayo, 2021, a partir de <https://bit.ly/3BT6Aj2>
- Macdonald, I. (2006). Offshore university campuses: Bonus or baggage. Proceedings from the 29th HERDSA Annual Conference (pp 207-215). Recuperado el 30 de diciembre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3iX2xtu>
- Mackie, C. (2019, mayo 28). A Look into the Complex Environment of International Branch Campuses. WENR. Recuperado el 18 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3iYZPnc>
- Madrid Campus | Schiller University. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.schiller.edu/madrid>
- Madrid Campus - ESCP Business School. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://escp.eu/madrid>
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: A 'Glonacal' Analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175-244. SAGE Publications. doi:10.2304/pfie.2004.2.2.2
- Marginson, S., y van der Wende, M. (2007). Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers, No. 8. OECD Publishing. doi: 10.1787/19939019
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 98. doi:10.5944/reec.36.2020.27040
- Mazzarol, T., Norman Soutar, G., y Sim Yaw Seng, M. (2003). The third wave: future trends in international education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 90-99. doi:10.1108/09513540310467778

BIBLIOGRAFÍA

- MBA - Business school rankings from the Financial Times - FT.com. (s.f.). Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://rankings.ft.com/home/masters-in-business-administration>
- McBurnie, G., y Pollock, A. (2000). Opportunity and Risk in Transnational Education—Issues in Planning for International Campus Development: An Australian Perspective. *Higher Education in Europe*, 25(3), 333-343. doi:10.1080/713669272
- McBurnie, G., y Ziguras, C. (2006). Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education. Routledge. doi: doi.org/10.4324/9780203968352
- McBurnie, G., y Ziguras, C. (2009). Trends and Future Scenarios in Programme and Institution Mobility across Borders. Educational Research and Innovation (pp 89-108). Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/379ymti>
- McBurnie y Ziguras. (2011). Global trends in quality assurance for transnational education. Recuperado el 23 de agosto 2017, a partir de <https://bit.ly/3xeBtLf>
- Mellors-Bourne, R. (2017). Transnational education: value to the UK. GOV.UK. Recuperado el 27 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3BV0aQz>
- Merola, R. (2019). International Branch Campuses: OBHE coverage focus for 2019. OBHE/ C-BERT. Recuperado el 28 de abril a partir de <https://bit.ly/2WzMtWX>
- Meyer, K. E., y Nguyen, H. V. (2005). Foreign Investment Strategies and Sub-national Institutions in Emerging Markets: Evidence from Vietnam. *Journal of Management Studies*, 42(1), 63-93. doi:10.1111/j.1467-6486.2005.00489.x
- Middlehurst, R., y Woodfield, S. (2007). Responding to the internationalisation agenda: implications for institutional strategy. Recuperado el 29 de septiembre, 2017, a partir de <http://eprints.kingston.ac.uk/1720/>
- Miller-Idriss, C., y Hanauer, E. (2011). Transnational higher education: offshore campuses in the Middle East. *Comparative Education*, 47(2), 181-207. doi:10.1080/03050068.2011.553935
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020 - Publicaciones - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 3 de octubre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3BOPkLX>
- Miškinis, A., y Byrka, M. (2014). The Role of investment promotion agencies in attracting foreign direct investment. *Ekonomika*, 93, 41-57. doi: 10.15388/Ekon.2014.93.5039

BIBLIOGRAFÍA

- Moisio, S. (2018). *Geopolitics of the Knowledge-Based Economy*. Taylor & Francis. Recuperado el 27 de marzo, 2021, a partir de <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/22485>
- Monaghan, S., Gunnigle, P., y Lavelle, J. (2014). "Courting the multinational": Subnational institutional capacity and foreign market insidership. *Journal of International Business Studies*, 45(2), 131-150. doi:10.1057/jibs.2013.47
- Moran, T. H. (1998). *Foreign Direct Investment and Development: The New Policy Agenda for Developing Countries and Economies in Transition*. Peterson Institute. Recuperado el 15 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/2THL3Zr>
- Morisset, y Andrews-Johnson. (2003). *The Effectiveness of Promotion Agencies at Attracting Foreign Direct Investment*. Foreign Investment Advisory Service Occasional Papers. The World Bank. doi:10.1596/0-8213-5606-2
- Morisset, J. (2003). *Does a Country Need a Promotion Agency to Attract Foreign Direct Investment? A Small Analytical Model Applied to 58 Countries*. Policy Research Working Papers. The World Bank. doi:10.1596/1813-9450-3028
- Morisset, J., y Andrews-Johnson, K. (2004). *The effectiveness of promotion agencies at attracting foreign investment*. Occasional paper / Foreign Investment Advisory Service. Washington, DC: World Bank. Recuperado el 17 de enero, 2017, a partir de <http://hdl.handle.net/10986/15073>
- Morisset, J., y Pirnia, N. (2000). *How Tax Policy and Incentives Affect Foreign Direct Investment: A Review*. World Bank Publications. doi: 10.1596/1813-9450-2509
- Morley, C., Rosselló, J., y Santana-Gallego, M. (2014). Gravity models for tourism demand: theory and use. *Annals of Tourism Research*, 48, 1-10. doi:10.1016/j.annals.2014.05.008
- Mudambi, R., y Navarra, P. (2002). Institutions and international business: a theoretical overview. *International Business Review*, 11(6), 635-646. Recuperado el 27 de mayo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3j3st6w>
- Mughal, M., y Vechiu, N. (2015). The Role of Foreign Direct Investment in Higher Education in the Developing Countries. *Revue économique*, Vol. 66(2), 369-400. Presses de Sciences Po. doi: 10.3917/reco.pr2.0038
- Multinacionales por Marca España. (2020). *Inversion-Extranjera-Julio2020.pdf*. Recuperado el 15 de septiembre, 2020, a partir de <https://bit.ly/3i8Gelh>

BIBLIOGRAFÍA

- Muñoz de Prat, J. (2019). La «joint venture» como medio de entrada en los mercados cerrados: su estudio en el contexto argelino. Recuperado el 4 de enero, 2021, a partir de <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1165>
- Mwilima, N. (2003). Foreign direct investment in Africa. Social Observatory Pilot Project, Final Draft Report for the Labour Resource and Research Institute, 29-45. Recuperado el 24 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3icIwQw>
- Myburgh, A., y Paniagua, J. (2016). Does International Commercial Arbitration Promote Foreign Direct Investment? *The Journal of Law and Economics*, 59(3), 597-627. The University of Chicago Press. doi:10.1086/689188
- Naidoo, V. (2006). International education. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 323-345. doi:10.1177/1475240906069455
- Naidoo, V. (2009). Transnational Higher Education: A Stock Take of Current Activity. *Journal of studies in international education*. doi:10.1177/1028315308317938
- Naidoo, V. (2015). Transnational Higher Education: Why It Happens and Who Benefits? *International Higher Education*. Recuperado el 28 de agosto 2017, a partir de <https://bit.ly/3yggIWf>
- Nan Jiang y Victoria Carpenter. (2011). Market entry dynamic framework for higher education internationalisation. *Journal of International Education in Business*, 4(2), 141-158. doi:10.1108/18363261111189531
- Narula, R., y Dunning, J. H. (2010). Multinational Enterprises, Development and Globalization: Some Clarifications and a Research Agenda. *Oxford Development Studies*, 38(3), 263-287. Routledge. doi:10.1080/13600818.2010.505684
- Neri, S., y Wilkins, S. (2019). Talent management in transnational higher education: strategies for managing academic staff at international branch campuses. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 52-69. Routledge. doi:10.1080/1360080X.2018.1522713
- Neumayer, E., y Spess, L. (2005). Do bilateral investment treaties increase foreign direct investment to developing countries? *World Development*, 33(10), 1567-1585. doi:10.1016/j.worlddev.2005.07.001
- Ng, L. F. Y., y Tuan, C. (2001). FDI Promotion Policy in China: Governance and Effectiveness. *The World Economy*, 24(8), 1051-1074. doi:10.1111/1467-9701.00399

BIBLIOGRAFÍA

- Nguyen, P.-M., Elliott, J. G., Terlouw, C., y Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative Learning in an Asian context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130. doi:10.1080/03050060802661428
- Ni, B. (2016). Are investment promotion agencies doing the right thing? evidence from China. *Economics Bulletin*, 36(3), 1325-1336. Recuperado el 14 de enero, 2018, a partir de <https://ideas.repec.org/a/ebl/ecbull/eb-15-00757.html>
- Ni, B., Todo, Y., y Inui, T. (2017). How Effective are Investment Promotion Agencies? Evidence from China: :Effectiveness of IPA in China. *The Japanese Economic Review*, 68(2), 232-243. doi:10.1111/jere.12089
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Political Economy of Institutions and Decisions. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511808678
- Nuestra historia | IESE Business School. (s.f.). IESE. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.iese.edu/es/conoce-iese/historia/>
- Nuestra misión y valores | Conoce IESE | IESE Business School. (s.f.). IESE. Recuperado el 20 de julio, 2021, a partir de <https://www.iese.edu/es/conoce-iese/mision-valores/>
- OBHE. (2020). The Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <http://www.obhe.ac.uk/>
- OECD. (1999). *Foreign Direct Investment Policy and Promotion in Latin America*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado el 14 de enero, 2018, a partir de <https://bit.ly/2WmQzBx>
- OECD. (2003). *OECD Global Forum on International Investment Attracting International Investment for Development*. OECD Publishing. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3laj3J1>
- OECD. (2006). *OECD iLibrary | Policy Framework for Investment: A Review of Good Practices*. Recuperado a partir de https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/policy-framework-for-investment_9789264025875-en
- OECD. (2008). *Policy Advocacy Function of Investment Promotion Agencies and Business Associations in the MENA Region*. Recuperado el 3 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3ib00wn>

BIBLIOGRAFÍA

- OECD. (2009). Educational Research and Innovation Higher Education to 2030, Volume 2, Globalisation. OECD Publishing. Recuperado el 18 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/2TItx7p>
- OECD. (2014). Investment Promotion and Facilitation. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3y85vBA>
- OECD. (2015). OECD Investment Policy Reviews OECD Investment Policy Reviews: Nigeria 2015. OECD Publishing. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3i6Oimt>
- OECD. (2018). Mapping of investment promotion agencies in OECD countries - OECD. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3i9y7Vq>
- OECD, UNESCO. (2005). Guidelines for quality provision in cross-border higher education - OECD. Recuperado el 7 de septiembre, 2020 a partir de <https://bit.ly/3rEGdsx>
- Olcott, D. (2009). Global Connections to Global Partnerships: Navigating the Changing Landscape of Internationalism and Cross-Border Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57(1), 1-9. doi:10.1080/07377360902804085
- Oman, C. P. (2000). Policy Competition for Foreign Direct Investment: a study of Competition among Governments to Attract FDI. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264181083-en
- Ortega, C., y Griffin, C. (2009). Investment promotion essentials: what sets the world's best investment facilitators apart from the rest. Recuperado el 14 de febrero, 2017, a partir de <http://hdl.handle.net/10986/10526>
- Owens, T. L., y Lane, J. E. (2014). Cross-Border Higher Education: Global and Local Tensions Within Competition and Economic Development. *New Directions for Higher Education*, 2014(168), 69-82. doi:10.1002/he.20114
- Paniagua, J. (2015). A gravity model for foreign re-investment. *Economics Bulletin*, 35(1), 627-632. AccessEcon. Recuperado el 26 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3ye6Dnp>
- Paniagua, J. (2016). A note on implementing gravity datasets with abundant zeros. *Economics Bulletin*, 36(1), 268-280. AccessEcon. Recuperado el 29 de junio, 2020, a partir de <https://bit.ly/2WoKuVe>
- Paniagua, J., Figueiredo, E., y Sapena, J. (2015). Quantile regression for the FDI gravity equation. *Journal of Business Research*, Special issue on The Spirit of Strategy, 68(7), 1512-1518. doi:10.1016/j.jbusres.2015.01.043

BIBLIOGRAFÍA

- Paniagua, J., Mas-Tur, A., y Sapena, J. (2015). Is social entrepreneurship a greenfield for foreign direct investment? A conceptual and empirical analysis. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 32(4), 265-275. doi:10.1002/cjas.1341
- Paniagua, J., y Sapena, J. (2014). Is FDI doing good? A golden rule for FDI ethics. *Journal of Business Research*, 67(5), 807-812. doi:10.1016/j.jbusres.2013.11.049
- Paniagua, J., y Sapena, J. (2015). Do credit constraints reduce foreign jobs? A note on foreign direct employment. *Applied Economics Letters*, 22(3), 195-198. Routledge. doi:10.1080/13504851.2014.934420
- Paris Campus | Schiller International University. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3ycYMGF>
- Phelps, N. A., y Alden, J. (1999). Foreign Direct Investment and the Global Economy: Corporate and Institutional Dynamics of Global-localisation. Psychology Press. Recuperado el 3 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3rHHQ8F>
- Phillips, N., Tracey, P., y Karra, N. (2009). Rethinking institutional distance: strengthening the tie between new institutional theory and international management. *Strategic Organization*, 7(3), 339-348. doi:10.1177/1476127009337439
- Powell, J. J. W., y Finger, C. (2013). The Bologna Process's Model of Mobility in Europe: The Relationship of its Spatial and Social Dimensions. *European Educational Research*. doi:10.2304/eerj.2013.12.2.270
- Poyago-Theotoky, J., y Tampieri, A. (2016). University Competition and Transnational Education: The Choice of Branch Campus. *Journal of Theoretical Economics*, 16(2), 739-766. doi:10.1515/bejte-2015-0052
- Prahalad, C. K., y Doz, Y. L. (1987). The Multinational Mission: Balancing Local Demands and Global Vision. Simon and Schuster. Recuperado el 26 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3xmnC5P>
- Proctor, D., y Rumbley, L. E. (2018). The Future Agenda for Internationalization in Higher Education: Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice. Routledge. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3zOzEqc>

BIBLIOGRAFÍA

- Rajan, R. S. (2004). Measures to Attract FDI: Investment Promotion, Incentives and Policy Intervention. *Economic and Political Weekly*, 39(1), 12-16. Recuperado el 30 de enero, 2019, a partir de <https://www.jstor.org/stable/4414454>
- Reseña Histórica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (s.f.). Recuperado el 14 de marzo, 2021, a partir de <https://bit.ly/3f8Pns8>
- Robertson, R. (2018). Glocalization. *The International Encyclopedia of Anthropology* (pp 1-8). American Cancer Society. doi:10.1002/9781118924396.wbiea2275
- Rodríguez González, C., Bustillo Mesanza, R., y Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62(4), 413-430. doi:10.1007/s10734-010-9396-5
- Rodríguez, X. A., y Pallas, J. (2008). Determinants of foreign direct investment in Spain. *Applied Economics*, 40(19), 2443-2450. doi:10.1080/00036840701367606
- van Rooijen, M. (2006). The future of multinational universities. *The Future of the University*, 71. Recuperado el 6 de diciembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3x6ufZP>
- Rumbley, y Altbach. (2007). *International Branch Campus Issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 29 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/3rEJ98x>
- Sader, F. (2000). *Do One Stop Shops Work?* Washington: Foreign Investment Advisory. Recuperado el 15 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3rIDNsY>
- Safieh, S. (2013). The Role of Investment Promotion Agencies and Environmental Attractiveness of Host Country to Absorb Foreign Investment. *Life Science Journal-Acta Zhengzhou University Overseas Edition*, 10(1), 1584-1588. Recuperado el 19 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/37a0IUi>
- Salt, J., y Wood, P. (2014). Staffing UK University Campuses Overseas: Lessons from MNE Practice. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 84-97. doi:10.1177/1028315313483773
- Sammartino, P. (1964). Multiple-Campus Colleges. *The Journal of Higher Education*, 35(9), 503-506. doi:10.1080/00221546.1964.11772978

BIBLIOGRAFÍA

- Saner, R., y Fasel, S. (2003). Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS Context. *Aussenwirtschaft*, 58(02), 275-308. University of St. Gallen, School of Economics and Political Science, Swiss Institute for International Economics and Applied Economics Research. Recuperado el 27 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3f5VFZG>
- Santangelo, G. D. (2009). MNCs and linkages creation: Evidence from a peripheral area. *Journal of World Business, Multinational Enterprises and Economic Development*, 44(2), 192-205. doi:10.1016/j.jwb.2008.05.009
- Schuman, S. (2009). Leading America's Branch Campuses. R&L Education. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://bit.ly/378CH00>
- Scott, P. (1998). *The globalization of higher education* / edited by Peter Scott. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Recuperado 23 de octubre, 2017, a partir de <http://www.loc.gov/catdir/toc/mh051/98027036.html>
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. SAGE Publications. Recuperado el 23 de julio, 2021, a partir de <https://bit.ly/3xbrvKw>
- Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., y Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72(5), 685-702. doi:10.1007/s10734-015-9971-x
- SEPIE. (2017). La internacionalización de la educación superior en España. SEPIE. Recuperado el 3 de abril, 2020, a partir de <https://bit.ly/3f9Nprs>
- Shams, F., y Huisman, J. (2012). Managing Offshore Branch Campuses: An Analytical Framework for Institutional Strategies. *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 106-127. doi:10.1177/1028315311413470
- Shams, F., y Huisman, J. (2016). The role of institutional dual embeddedness in the strategic local adaptation of international branch campuses: Evidence from Malaysia and Singapore. *Studies in Higher Education*, 41(6), 955-970. doi:10.1080/03075079.2014.966669
- Sia, E. (2015). Student Motivation, Intercultural Competence and Transnational Higher Education: Uzbekistan, a Case Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 57-69. 10.14434/josotl.v15i1.13000
- Sidhu, R., y Christie, P. (2014). Making space for an international branch campus: Monash University Malaysia. *Asia Pacific Viewpoint*, 55(2), 182-195. doi:10.1111/apv.12052

BIBLIOGRAFÍA

- Silva, J. M. C. S., y Tenreyro, S. (2006). The Log of Gravity. *The Review of Economics and Statistics*, 88(4), 641-658. MIT Press. doi:10.1162/rest.88.4.641
- Simelyte, A., y Antanaviciene, J. (2014). Formation of Foreign Direct Investment Policy: Case of Estonia. *Engineering Economics*, 25(2), 177-185-185. doi:10.5755/j01.ee.25.2.4263
- Singh, G. (2014). Understanding determinates for service FDI : the case of education service providers. Recuperado el 6 de octubre,2017, partir de <https://bit.ly/3f8xlGw>
- Siu, B. (2017). Success and failure factors of foreign direct investment in transnational education (PhD Thesis). University of Plymouth. Recuperado el 28 de enero, 2018, a partir de <https://bit.ly/3xdrXYT>
- SLU-Madrid. (s.f.). Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.slu.edu/madrid/index.php>
- Smith, L. (2009). Sinking in the Sand? Academic Work in an Offshore Campus of an Australian University. *Higher Education Research and Development*, 28(5), 467-479. doi:10.1080/07294360903154118
- Solé, A. P. (2002). Inversión extranjera directa: factores determinantes de la localización regional. *Papeles de economía española*, (93), 122-134. Recuperado el 3 de noviembre, 2019, a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=264639>
- Spar, D. L. (1998). Attracting high technology investment: Intel's Costa Rican plant (Vol. 11). World Bank Publications. Recuperado el 19 de febrero, a partir de <https://bit.ly/3iTrztm>
- Spring, J. (2009). Globalization of education: An introduction (sociocultural, political, and historical studies in education). *Historical Studies in Education*, 900, 14929. doi: 10.4324/9781315795843
- Stella, A. (2006). Quality Assurance of Cross-border Higher Education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276. doi:10.1080/13538320601072859
- Sun, X. (2002). How to promote FDI? The regulatory and institutional environment for attracting FDI. Presentado en Capacity Development Workshops and Global Forum on Reinventing Government on Globalization, Role of the State and Enabling Environment, Marrakech, Morocco: FIAS (Foreign Investment Advisory Series). Recuperado el 17 de enero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3A1ZCqn>

BIBLIOGRAFÍA

- Surdu, I., y Mellahi, K. (2016). Theoretical foundations of equity based foreign market entry decisions: A review of the literature and recommendations for future research. *International Business Review*, 25(5), 1169-1184. doi:10.1016/j.ibusrev.2016.03.001
- Szent-Iványi, B. (2017). Investment promotion in the Visegrad four countries: post-FDI challenges. *Condemned to be left behind?*, 171. Recuperado el 26 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f5qAVO>
- Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 252-270. doi:10.1016/j.jeap.2011.08.003
- Tavares-Lehmann, A. T., Toledano, P., Johnson, L., y Sachs, L. (2016). *Rethinking Investment Incentives: Trends and Policy Options*. Columbia University Press. doi: 10.7312/tava17298
- Tayar, M., y Jack, R. (2013). Prestige-oriented market entry strategy: the case of Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(2), 153-166. Routledge. doi:10.1080/1360080X.2013.775924
- TBS Escuela de Negocios en Barcelona - TBS Barcelona. (s.f.). <https://www.tbs-education.es/>. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://www.tbs-education.es/>
- The European Commission/ EACEA/ Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report (Text)*. Recuperado el 13 de mayo, 2021, a partir de <https://bit.ly/3zNxF5f>
- The International Trade Center. (2014). *Trade Promotion Organizations and Investment Promotion Agencies: are they merging?* United Nations. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/37eBVOR>
- The World Bank. (2009). *Global investment promotion benchmarking 2009 : Overview (English)* | The World Bank. The World Bank. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3BWwDWo>
- The World Bank. (2013). *Global Investment Promotion Best Practices 2012 : Seizing the Potential for Better Investment Facilitation in the MENA Region (No. 77101)*. Investment Climate. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3ydwSKE>
- Therkelsen, A., y Halkier, H. (2008). Contemplating Place Branding Umbrellas. The Case of Coordinated National Tourism and Business Promotion in Denmark. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 8(2), 159-175. doi:10.1080/15022250802221229

BIBLIOGRAFÍA

- Tickell, A., y Dicken, P. (1993). The role of inward investment promotion in economic development strategies: The case of northern England. *Local Economy*, 8(3), 197-208. doi:10.1080/02690949308726192
- Tierney, W. G., y Lanford, M. (2015). An investigation of the impact of international branch campuses on organizational culture. *Higher Education*, 70(2), 283-298. doi:10.1007/s10734-014-9845-7
- Tilak, J. B. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade?. *Prospects*, 38(4), 449-466. doi: 10.1007/s11125-009-9093-2
- Tinbergen, J. (1962). Shaping the world economy; suggestions for an international economic policy. Repub, Erasmus University, Rotterdam. doi: 10.2307/2229041
- Törös, Á., Mészáros, Á., y Dani, Á. (2017). Investment Promotion in the Visegrad Countries: A Comparative Analysis. Foreign Direct Investment in Central and Eastern Europe, *Studies in Economic Transition* (pp 193-217). Palgrave Macmillan, Cham. doi:10.1007/978-3-319-40496-7_9
- Trník, M. (2007). The Role of Investment Promotion Agencies at Attracting Foreign Direct Investment and Their Impact on Economic Development in Central Europe (The Czech Republic and Slovakia in Comparative Perspective) - Diplomová práca. Diplomovka. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3iZ2NYH>
- UNCTAD. (1997). Survey of best practices. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3yckGcR>
- UNCTAD. (2001a). World investment report 2001: Promoting linkages (pp 105-110). Recuperado el 16 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3fb6qd3>
- UNCTAD. (2001b). The World Of Investment Promotion At A Glance (No. No. 17). ASIT Advisory Studies. United Nations Conference on Trade and Development. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3ibmWLX>
- UNCTAD. (2006a). Business Linkages programme guidelines. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f9i5ZO>
- UNCTAD. (2006b). A Survey of Support by Investment Promotion Agencies to Linkages. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3idupdI>

BIBLIOGRAFÍA

- UNCTAD. (2007). Aftercare A Core Function in Investment Promotion. Investment Advisory Series Series A, number 1. Recuperado el 26 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/2V4ZjvP>
- UNCTAD. (2008a). Aftercare - Reaching out to your investor community (UNCTAD Investment Brief No. Na 2). Recuperado el 27 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/2V1yDMz>
- UNCTAD. (2008b). Investment Promotion Agencies as policy advocate (No. Investment Advisory Series Series A, number 2). Recuperado el 3 de febrero, a partir de <https://bit.ly/3l8rIRP>
- UNCTAD. (2008c). Evaluating Investment Promotion Agencies. Investment Advisory Series, Series A, number 3. United Nations Conference on Trade and Development. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3BTFM2g>
- UNCTAD. (2013). Optimizing Government Services: A Case for Joint Investment and Trade Promotion? The IPA Observer, No 1. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3BSROIW>
- UNCTAD. (2014). Skills and Foreign Investment Promotion: What Can an Investment Promotion Agency Do? The Investment Promotion Agency (IPA) Observer, No 3 - 2014. Recuperado el 5 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/3f79B5m>
- UNCTAD. (2017). World Investment Report 2017. Recuperado el 3 de noviembre, 2019, a partir de <https://bit.ly/2TK1696>
- UNCTAD, I. A. (2009). Promoting Investment and Trade: practices and issues. Recuperado el 14 de febrero, 2019, a partir de <https://bit.ly/2V0FvKa>
- UNCTADstat. (2020). Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://unctadstat.unctad.org/EN/>
- UNESCAP. (2016). Sustainable FDI. UNESCAP. Recuperado el 9 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/375joEX>
- Unicityeducation Hub. (2020, diciembre 1). Recuperado el 22 de marzo, 2021, a partir de <https://www.unicityeducationhub.com/about-us/>
- UNIDO. (2003). The guidelines for investment promotion agencies. Recuperado el 5 de marzo, 2019, a partir de <https://bit.ly/3icXQN2>

BIBLIOGRAFÍA

- United Nations (Ed.). (2007). Towards coherent policy frameworks: understanding trade and investment linkages. Studies in trade and investment. New York: United Nations ESCAP. Recuperado el 21 de agosto, 2019, a partir de <https://bit.ly/3C46GEG>
- United Nations Sustainable Development Sites. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Universidad Francisco Marroquín | Sede en Madrid (España). (s.f.). UFM MADRID | Universidad Francisco Marroquín. Recuperado el 21 de julio, 2021, a partir de <https://madrid.ufm.edu/>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos - UNMSM. (s.f.). Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://www.unmsm.edu.pe/>
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41(4), 415-441. doi: 10.1023/A:1017598422297
- Varghese, N. V. (2015). BRICS and International Collaborations in Higher Education in India. *Frontiers of Education in China*, 10(1), 46-65. doi:10.3868/s110-004-015-0004-4
- Verbik, L. (2015). The international branch campus: Models and trends. *International Higher Education*, (46). Recuperado el 21 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3BUtA11>
- Verbik, L., y Merkley, C. (2006). The international branch campus—Models and trends. Redhill: Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado e 1 de octubre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3xdA1sD>
- Verger, A. (2010). WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education. Routledge. doi:10.4324/9780203866672
- Vincent-Lancrin, S. (2011). La educación superior transfronteriza: tendencias y perspectivas. L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 (OECD., Vol. 2, p 17). Recuperado el 27 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/37mOTul>
- Voegtle, E., y Windzio, M. (2016). The Network of International Student Mobility (Working Title). 21st International Conference on Science and Technology Indicators - STI 2016. Book of Proceedings. doi:10.4995/STI2016.2016.4543
- Vora, N. (2014). Between global citizenship and Qatarization: negotiating Qatar's new knowledge economy within American branch campuses. *Ethnic and Racial Studies*, 37(12), 2243-2260. doi:10.1080/01419870.2014.934257

BIBLIOGRAFÍA

- WAIPA. (2019). Report of the main findings from the WAIPA Annual Survey of 2018 is out. Recuperado el 3 de noviembre, 2019, a partir de <https://bit.ly/2WzSrHm>
- Wallace, M., y Dunn, L. (2013). *Teaching in Transnational Higher Education: Enhancing Learning for Offshore International Students*. Routledge. Recuperado el 7 de diciembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/37mPdJz>
- Waterval, D. G. J., Frambach, J. M., Driessen, E. W., y Scherpbier, A. J. J. A. (2015). Copy but Not Paste: A Literature Review of Crossborder Curriculum Partnerships. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 65-85. doi:10.1177/1028315314533608
- Wei, H. (2013). An empirical study on the determinants of international student mobility: a global perspective. *Higher Education*, 66(1), 105-122. doi:10.1007/s10734-012-9593-5
- Wells Jr, L. T., y Wint, A. G. (1991). Facilitating foreign investment: government institutions to screen, monitor, and service investment from abroad. The World Bank. Recuperado el 20 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3zFpeJk>
- Wells, L. (2000). *Attracting Foreign Investment: Incentives, Institutions, and Infrastructure*. The World Bank. Recuperado el 14 de enero, 2018, a partir de <https://bit.ly/3yp5ysI>
- Wells, L. T. Jr. W., Alvin G. (1990). *Marketing a country*. Foreign Investment Advisory Service Occasional Papers. The World Bank. doi:10.1596/0-8213-4659-8
- Wells, L. T., y Wint, A. G. (1993). Marketing Strategies to Attract Foreign Investment. En L. Eden y E. H. Potter (Eds.), *Multinationals in the Global Political Economy* (pp 168-186). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1007/978-1-349-22973-4_11
- Wells, L. T., y Wint, A. G. (2000). *Marketing a country: promotion as a tool for attracting foreign investment*. Recuperado el 20 de febrero, 2017, a partir de <https://hbs.me/3xipIUg>
- White, B. (2017). Are micro-campus a new model for international HE? University World News. Recuperado el 21 de mayo, 2020, a partir de <https://bit.ly/3C3skJh>
- Wilkins, y Huisman. (2011). International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. Taylor & Francis. doi: 10.1080/08841241.2011.573592
- Wilkins, S. (2010). Higher education in the United Arab Emirates: an analysis of the outcomes of significant increases in supply and competition. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(4), 389-400. doi:10.1080/1360080X.2010.491112

BIBLIOGRAFÍA

- Wilkins, S. (2011). Who Benefits from Foreign Universities in the Arab Gulf States? *Australian Universities' Review*, 53(1), 73-83. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ926453>
- Wilkins, S. (2016). Establishing international branch campuses: a framework for assessing opportunities and risks. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 167-182. doi:10.1080/1360080X.2016.1150547
- Wilkins, S. (2017). Ethical issues in transnational higher education: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1385-1400. doi:10.1080/03075079.2015.1099624
- Wilkins, S. (2020a). Two decades of international branch campus development, 2000–2020: a review. *International Journal of Educational Management*. doi:10.1108/IJEM-08-2020-0409
- Wilkins, S. (2020b). International branch campuses: The new Platonic Academy. *International Higher Education*. Recuperado el 25 de junio, 2020, a partir de <https://bit.ly/3yp6tJG>
- Wilkins, S., y Balakrishnan, M. S. (2012). Student perception of study at international branch campuses: implication for educators and college managers. Recuperado el 23 de agosto, 2017, a partir de <http://ro.uow.edu.au/dubaipapers/208/>
- Wilkins, S., y Balakrishnan, M. S. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*. doi:10.1108/09513541311297568
- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., y Huisman, J. (2012). Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413-433. doi:10.1177/1028315311429002
- Wilkins, S., y Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64(5), 627-645. doi:10.1007/s10734-012-9516-5
- Wilkins, S., y Huisman, J. (2014). Corporate images' impact on consumers' product choices: The case of multinational foreign subsidiaries. *Journal of Business Research*, 67(10), 2224-2230. doi:10.1016/j.jbusres.2014.01.003
- Wilkins, S., y Huisman, J. (2015). Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1256-1272. doi:10.1080/03075079.2014.881347

BIBLIOGRAFÍA

- Wilkins, S., y Juusola, K. (2018). The Benefits & Drawbacks of Transnational Higher Education: Myths and Realities. *Australian Universities' Review*, 60(2), 68-76. National Tertiary Education Union. Recuperado el 28 de febrero, 2021, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1188990>
- Wilkins, S., y Rumbley, L. (2018). What a Branch Campus Is: A Revised Definition. *International Higher Education*, (93), 12-14. doi:10.6017/ihe.0.93.10416
- Wilkins, S., y Rumbley, L. E. (2019). What an International Branch Campus Is, and Is Not: A Revised Definition. *Intelligent Internationalization*, 172-175. doi:10.1163/9789004418912_036
- Wilkins, S., Stephens Balakrishnan, M., y Huisman, J. (2012). Student satisfaction and student perceptions of quality at international branch campuses in the United Arab Emirates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(5), 543-556. doi:10.1080/1360080X.2012.716003
- Wilkins, S., y Urbanovic, J. (2014). English as the Lingua Franca in Transnational Higher Education: Motives and Prospects of Institutions That Teach in Languages Other Than English. *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 405-425. doi:10.1177/1028315313517267
- Williamson, O. E. (2000). The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead. *Journal of Economic Literature*, 38(3), 595-613. doi:10.1257/jel.38.3.595
- Wilson, R. T., y Baack, D. W. (2012). Attracting Foreign Direct Investment: Applying Dunning's Location Advantages Framework to FDI Advertising. *Journal of International Marketing*, 20(2), 96-115. doi:10.1509/jim.11.0023
- Wilson, R. T., Baack, D. W., y Baack, D. (2014). Foreign direct investment promotion: using advertising to change attitudes and behaviors. *Marketing Management Journal*, 24(2), 108-123. Recuperado el 20 de febrero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3ldac9A>
- Wint, A. G. (1992). Public Marketing of Foreign Investment: Successful International Offices Stand Alone. *International Journal of Public Sector Management*, 5(5). doi:10.1108/09513559210017327

BIBLIOGRAFÍA

- de Wit, H. (1995). Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. EAIE Secretariat, Van Diemenstraat 344, 1013 CR Amsterdam, The Netherlands. Recuperado el 25 de septiembre, 2017, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED398804>
- Wit, H. de. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. Information Age Publishing, Incorporated. Recuperado el 18 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3rENng8>
- Wit, H. de. (2020). Internationalization of Higher Education. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. doi:10.32674/jis.v10i1.1893
- Witte, S. (2010). Gulf State branch campuses: Global student recruitment. *International Higher Education*, (58). Recuperado el 1 de agosto, 2019, a partir de <https://bit.ly/3x6wFre>
- Woodhouse, D. (2006). The Quality of Transnational Education: A provider view. *Quality in Higher Education*, 12(3), 277-281. doi:10.1080/13538320601072883
- World Bank. (2021). Strengthening IPA Advocacy Services 2021 Awards. World Bank. Text/HTML, . doi:10/strengthening-ipa-advocacy-services-2021-awards
- World Bank Group. (2020). Global Investment Competitiveness Report 2019/2020. S.l.: World Bank. Recuperado el 6 de junio, 2020, a partir de <https://bit.ly/2VlgOHX>
- WTO Data. (2020). . Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://data.wto.org/>
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. How to do Better Case Studies. SAGE. Recuperado el 22 de febrero, 2021, a partir de <https://bit.ly/3iYemQ5>
- Young, C. (2005). Meeting the New Foreign Direct Investment Challenge in East and Central Europe: Place-Marketing Strategies in Hungary. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 23(5), 733-757. doi:10.1068/c0537
- Young, S., Hood, N., y Wilson, A. (1994). Targeting Policy as a Competitive Strategy for European Inward Investment Agencies. *European Urban and Regional Studies*, 1(2), 143-159. doi:10.1177/096977649400100204
- ZA Quraeshi, M Luqmani. (2009). The cycle of business education in Malaysia : Institutional development and marketing strategies. ResearchGate. Recuperado el 5 de septiembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/3yj7dQU>

BIBLIOGRAFÍA

- Zanatta, M., Camillo, E., Consoni, F., y Varrichio, P. (2008). Promotion Agencies and the world competition for foreign direct investment: a survey of institutional frameworks. Recuperado el 17 de enero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3l99k63>
- Zanatta, M., Costa, I., y Filippov, S. (2006). Foreign direct investment: Key issues for promotion agencies. United Nations University. Recuperado el 17 de enero, 2017, a partir de <https://bit.ly/3zQy5bk>
- Zhang, L., Kinser, K., y Shi, Y. (2014). World Economies and the Distribution of International Branch Campuses. *International Higher Education*, 0(77), 8-9. doi:10.6017/ihe.2014.77.5674
- Zhang, L., Kinser, K., y Shi, Y. (2017). Global: World Economies and the Distribution of International Branch Campuses. *Understanding Higher Education Internationalization, Global Perspectives on Higher Education* (pp 41-43). SensePublishers, Rotterdam. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_9
- Ziguras, C. (2008). The cultural politics of transnational education: ideological and pedagogical issues for teaching staff. Routledge. Recuperado el 11 de diciembre, 2017, a partir de <https://bit.ly/2WyB5dX>
- Zimny, Z. (2011). Foreign Direct Investment in Education (SSRN Scholarly Paper No. ID 2433876). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado el 6 de octubre, 2017, a partir de <https://papers.ssrn.com/abstract=2433876>

ANEXOS

ANEXO I

Tabla Cuestionario sobre aspectos relacionados con la estructura y funciones de las APIs regionales españolas

COMUNIDAD AUTÓNOMA				NOMBRE DE LA AGENCIA				AÑO 1ª CREACION		AÑO REFUNDACIÓN	
PRESUPUESTO DEL AREA DE INVERSIONES				TOTAL EMPLEADOS EN LA AGENCIA	Nº EMPLEADOS DEL AREA INVERSIONES						
Presupuesto Total	Actividades promoción (en %)	Personal (en %)	Oficinas en el exterior (%)	Número de empleados en la agencia	Total personal en inversiones	En Oficinas centrales (en %):	Funcionarios (%)	Contratados laborales (%)	Total empleados temporales o por asistencias técnicas	Nº empleados en oficinas en el exterior (%)	
SALARIOS MEDIOS			FORMACION DE LOS EMPLEADOS		ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO					RED EXTERIOR	
Acorde a tablas del sector público	Nivel intermedio entre sector privado y sector público	En competencia con el sector privado	Proviene del sector privado: marketing, comercio internacional, etc. (%)	Proviene del sector público (%)	Organización por sectores	Organización por países	Equipo dedicado a servicios aftercare	Incluye equipo marketing digital	Incorpora unidad inteligencia de mercados	Nº Oficinas en el exterior	
STATUS				DEPENDENCIA				A QUIEN REPORTA			
Agencia dependiente del gobierno regional	Entidad público-privada	Entidad privada	Otros	Presidencia gubernamental o autónoma	Consejería de Hacienda/Economía	Consejería de Industria	Otro departamento	Consejo de Administración	Sector privado en Consejo Administración	% Sector público en Consejo Administración	Director General

ANEXOS

ESTRUCTURA PRESUPUESTARIA					PRINCIPALES INDICADORES						
100% gobierno autónomo	% Mayoritario gobierno autónomo + % minoritario sector privado	% minoritario gobierno autónomo + % mayoritario sector privado	% mayoritario gobierno autónomo + % minoritario ingresos por servicios	% Fondos estructurales	Número de Proyectos de inversión (extranjeros) recibidos en la agencia	Potenciales inversores asistidos como resultado directo de la actividad promocional (ferias, campañas promocionales de la región...)	Número de proyectos de inversión extranjera ejecutados (implantación, adquisición, participación, reinversión)	% de proyectos de inversión realizados por inversores ya implantados en la región	Total de la inversión extranjera recibida (Millones €)	% Valor de la inversión realizada por inversores ya implantados en la región	Número de puestos de trabajo creados por la inversión extranjera directa (100%)

PRINCIPALES FUNCIONES									
Asesoramiento y acompañamiento al inversor (Nº inversores asistidos)	Servicios after-care (Nºservicios/año)	Gestión administrativa -licencias, etc.- de inversiones (Nº licencias concedidas)	Incentivos a la inversión: Exenciones fiscales Subvenciones a la I+D+I Incentivos regionales Otro tipo: especificar	Estrategias de marketing digital	Campañas sector/pais en el exterior (Nº actividades/año)	Otras actividades de imagen (especificar) (Nº actividades/año)	Participación en ferias / eventos especializadas en inversiones (Nº ferias/año)	Servicio de ventanilla única - <i>One stop shop</i>	Cuales de las funciones mencionadas han sido más determinantes para la captación de inversiones en su región

ANEXOS

DATOS DE ACTIVIDAD EN EL ÚLTIMO AÑO											
PLAN ESTRATÉGICO PARA IMPULSAR LA CAPTACIÓN DE INVERSIÓN EXTRANJERA						ACTUACIONES DE SENSIBILIZACIÓN					
Tiene plan estratégico	Rango temporal	Establece prioridades geográficas (países emisores de inversión)	Establece prioridades sectoriales	Establece indicadores de actividad	Contempla la realización de un plan de negocio anual	Realiza campañas de prensa (lobby)	Realiza informes regulares sobre aspectos relacionados con la inversión extranjera en su Comunidad	Realiza encuestas de percepción a inversores extranjeros sobre el clima de inversión en la región	Tiene sistematizado el feedback sobre las razones del inversor extranjero que invierte en su región	La agencia participa en los comités que deciden las reformas políticas que afectan a la inversión extranjera en su región	La agencia promueve reuniones con el sector privado para analizar el clima de inversión de la región.
ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL		TIENE SU PROPIA BASES DE DATOS				COLABORACION CON EL SECTOR PRIVADO			SERVICIOS AL INVERSOR		
Es su agencia la única institución responsable de la promoción de inversiones a nivel autonómico? Si no, indicar el nombre de la institución o instituciones	Red exterior Determinar países	Sobre actuales inversiones extranjeras	Sobre potenciales inversores extranjeros	Otros (especificar)	Sistema de seguimiento de proyectos de inversión - tracking system-	Existe alguna estructura operativa para la coordinación con el sector privado?	Con las cámaras de comercio	Con las asociaciones sectoriales	Alguno de los servicios que ofrecen al inversor son de pago?	Cual es el mínimo de inversión al que su agencia se dirige?	

ANEXO II

CUESTIONARIO APIs. INVERSIÓN EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Nombre de la Agencia de Promoción de Inversiones a la que representa.

1.- La Agencia ha recibido alguna iniciativa de IED de ES en los últimos 5 años

SI

NO

1.1. La Agencia ha recibido alguna iniciativa de IED de ES en los últimos 5 años

Una

Dos

Tres

Cuatro

Cinco

Otra

1.2. País de origen de la inversión

Unión Europea

Estados Unidos de América

Europa Oriental

Canadá

Latinoamérica

Magreb

Oriente Medio

África Subsahariana

Asia

Oceanía

1.3. Indicar el nombre del país o países origen de la iniciativa de inversión

1.4. El proyecto ha llegado a la Agencia directamente o a través de la plataforma Inter@actua de *Invest in Spain*

Directamente

A través de Inter@ctua

1.5. Entidad promotora del Proyecto

Universidad Pública

Universidad Privada o Centro Universitario Privado

Enseñanza Artística Superior

Enseñanza no universitaria

1.6. Número de iniciativas de IED en ES que se han materializado en los últimos 5 años

- Ninguna
- Una
- Dos
- Tres
- Cuatro
- Cinco
- Otro

2. La Agencia ha materializado algún proyecto de IED en ES en los últimos 5 años

2.1. País o países de origen de la inversión

2.2. Qué se ha primado en la toma de decisión

- Alto nivel de infraestructuras educativas
- % población matriculada en educación superior
- Capacidad de atracción de talento extranjero
- Entorno de multiculturalidad
- Calidad de vida
- Coste de la vida -inferior a otros territorios
- Buenas comunicaciones con el resto del estado español
- Buena conectividad aérea
- Incentivos fiscales o económicos
- Idoneidad de terrenos o locales disponibles
- Predisposición de las autoridades locales a apoyar y facilitar la inversión
- Otro

2.3. Qué tipo de programa ofrece la IES implantada en vuestro territorio

- Grado – artes y humanidades
- Grado – ciencias de la salud
- Grado – arquitectura o ingeniería
- Grado – ciencias
- Formación no universitaria
- Máster o posgrado