



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

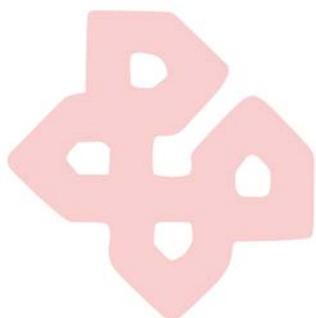
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/06/2010

Fecha de aceptación 12/09/2010

LA TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO ESCENARIO ACADÉMICO: HISTORIAS NARRATIVAS DE ACADÉMICOS EXTRANJEROS QUE TRABAJAN EN UNIVERSIDADES TURCAS

Transition to a new academic setting: narrative stories of foreign academics working at turkish universities



*Ali Ilker Gümüseli**, *Özge Hacifazlıoğlu*** y *Gülay Dalgıç***

* *Yıldız Technical University*

** *Bahçeşehir University*

aligumuseli@gmail.com,

ohacifazlioglu@bahcesehir.edu.tr,

gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr

Resumen:

Este estudio examina las experiencias de académicos extranjeros que trabajan en Turquía. Engloba en los temas “investigación y enseñanza”, “retos burocráticos y directivos” y “el ajuste a la cultura local e institucional”, que aparecieron como las fuerzas impulsoras más influenciadoras en sus relatos. El análisis se basa en entrevistas a siete académicos extranjeros que trabajan en fundaciones [universidades privadas] en Turquía. Los profesores extranjeros indicaron que las instituciones deberían tomarse la internacionalización como un asunto prioritario si desean un desarrollo a largo plazo en este sentido. Creen que las instituciones no deberían dejar solos a los académicos extranjeros: en su lugar, deberían desarrollar un sistema mediante el cual todos ellos pudieran ser recibidos y alojados de forma planificada a su llegada a la universidad.

Palabras clave: Educación superior, claustro internacional, académicos extranjeros, internacionalización.

Traducido del texto original inglés por Clara Isabel Fuentes

Abstract:

This study examines the experiences of foreign academics working in Turkey. It argues that the themes of 'research and teaching', 'bureaucratic and managerial challenges' and 'adjusting to institutional and local culture' appeared to be the most influential driving forces in their narrative stories. Analysis is based on qualitative interviews with seven foreign academics working at foundation [private] universities in Turkey. Foreign academics mentioned that the institution should take internalization as a priority if they are planning to make long term plans in relation to internalization. They believe that the institution should not leave the foreign academics on their own; instead they should develop a systematic way, in which they are hosted and receptioned in a professional manner.

Key words: Higher education, international faculty, foreign academics, internationalization.

1. Introducción

La globalización es un fenómeno que tiene impactos económicos, sociales, políticos y culturales. Ya que es imposible aislarse de ella, se debieran canalizar los cambios de una forma positiva y con los métodos más efectivos, empezando por el sistema de educación superior (Gümüseli & Hacifazlıoğlu, 2009). Teniendo en cuenta esta idea, Alberts (2008) y Howe (2008) afirmaron que cuando diferentes universidades en varias partes del mundo empezaran a ganar una reputación mundial y a atraer a miles de estudiantes de todo el mundo, el número de profesores internacionales llegaría a un número considerable. En esta época en la que la movilidad de los académicos y los estudiantes se ha convertido en algo común en muchos países, se atribuyen nuevas responsabilidades a los directivos de las universidades. Se espera de las juntas directivas de las universidades que descubran nuevas aproximaciones constructivas para armonizar de una forma eficiente las vidas de los académicos y los estudiantes de diferentes culturas dentro de sus instituciones. En los casos en que este proceso no se aborde seriamente, pueden surgir problemas graves. Richards & Sze (2006) subrayaron la importancia de investigar en el seno de los claustros internacionales, ya que así se podrían canalizar las experiencias e historias del profesorado foráneo.

Como investigadores del campo de la administración y el liderazgo educativo, trabajamos como conferenciantes y académicos en diferentes partes del mundo (Europa y Estados Unidos). Estas visitas han sido variables en su duración, lo que supone multitud de experiencias únicas. Como investigadores, nos hemos encontrado con barreras al vivir en otro país y trabajar en otra institución, siendo uno de los retos más significativos el ajustarnos no sólo a la cultura de la institución, sino también a la del país. Nos interesó así escuchar historias de académicos extranjeros que vinieron a Turquía para realizar actividades de investigación y enseñanza, de las que pensamos podrían ofrecernos una gran cantidad de experiencias y narraciones enriquecedoras.

Este artículo incluye algunas de esas historias de académicos extranjeros que trabajan en universidades privadas turcas. El artículo comienza ofreciendo la bibliografía básica sobre educadores foráneos, para después contar las historias de Ilshat y Katherine, en las que nos revelaron sus experiencias vividas. Seleccionamos estas dos debido a que sus narraciones cubrían la mayor parte de los temas y asuntos mencionados en las historias de otros participantes. Durante la discusión de los temas tratados, se incorporaron los comentarios de otros investigadores extranjeros, centrados en tres categorías: "investigación y enseñanza", "retos burocráticos y directivos" y "adaptación a la cultura local e institucional".

2. Análisis bibliográfico

El movimiento de internacionalización en las universidades de todo el mundo ha empezado a forzar a las instituciones a cuestionarse a sí mismas en términos de su apertura hacia el profesorado internacional (Labi, 2007). Por tanto, el tema del ‘claustro internacional’ se ha convertido en un asunto candente desde el principio de los años ochenta del siglo XX (Alberts, 2008). Desde entonces, muchos estudios han examinado los problemas de los profesores internacionales y su efecto en el éxito de los estudiantes. Los hallazgos comunes en todos estos estudios han sido que el profesorado internacional se encuentra con muchas dificultades en términos de lenguaje, pedagogía, supervivencia en el día a día, cultura, burocracia y administración (Neves & Sanyal, 1991; Clayton, 2000; Lim & Herrera Sobek, 2000; Dews, Leste, & Leste, 1995; Kuhn, 1996; Moody, 2004; Osajima 2009; Luxon & Peelo, 2009). De acuerdo con los hallazgos de los estudios llevados a cabo en el Reino Unido, Sudán, China y Finlandia, los retos a los que se enfrentan los profesores extranjeros tratan sobre “la adaptación, los diferentes órdenes de comunicación, los distintos enfoques pedagógicos y las diversas relaciones entre estudiante y profesor” (Luxon & Peelo, 2009).

Además de los problemas mencionados anteriormente, el ajuste del nuevo profesorado a la cultura y al país, ha sido recogido en varios estudios (Hoew, 2008; Chapdelaine, 2004; Thomas & Johnson, 2004). A su vez, en un estudio realizado en Suecia, el cuerpo docente extranjero que trabajaba en universidades suecas parecía estar encontrando dificultades para entender los códigos sociales no escritos y para adaptarse a la cultura del consenso (Labi, 2007). Al igual que otros países nórdicos, Suecia es una sociedad homogénea en la que existe una fuerte cultura para el acuerdo y el consenso, que existe también en las universidades suecas. Esta afinidad cultural puede crear problemas para algunos profesores extranjeros, especialmente para aquellos cuya cultura de origen favorece el conflicto y el debate. En su estudio sobre formadores foráneos, Alberts (2008) examinó el tema del claustro internacional desde la perspectiva tanto de estudiantes como de profesores. En dicho estudio, los retos para los académicos extranjeros se analizaron sobre actividades relacionadas con la enseñanza y la investigación. En relación con la enseñanza, uno de los problemas más significativos que se experimentaron fue la política de títulos. También los estudios se han centrado en el comportamiento de aquellos estudiantes cuyos profesores son extranjeros. La investigación ha mostrado algunos comportamientos llamativos de los estudiantes en diferentes partes del mundo, cuando se trata de comunicarse e interactuar con profesores extranjeros (Thomas & Johnson, 2004; Alberts, 2008; Finder, 2005). Mientras que algunos académicos foráneos consideraron la vestimenta de los estudiantes inapropiada, otros se preocuparon por la forma en la que los estudiantes se comunicaron con ellos. En el estudio de Alberts (2008), la forma en la que los estudiantes americanos cuestionan a sus profesores y discuten en clase era percibida de forma diferente por docentes de países distintos. Mientras que los educadores africanos y asiáticos encontraban de mala educación el cuestionar la autoridad del profesor, los europeos lo interpretaron como un signo de pensamiento independiente (Alberts, 2008).

Mucha de la literatura citada da ejemplos de profesores internacionales que tratan con las barreras lingüísticas (Clayton, 2000; Gravois, 2005; Kristensen, 1998; Rubin, 1992). Sin embargo, la investigación sobre la aculturación del profesorado internacional nos muestra que tener competencia lingüística no es suficiente para que el educador extranjero pueda gestionar los retos que supone trabajar en un entorno extraño. Por tanto, se determinó que los cursos de idiomas no servían para ayudar al claustro internacional a que se acostumbrara a

la cultura; por el contrario, se encontró más efectivo para superar estos retos el clarificar las preocupaciones del profesorado extranjero sobre las prácticas educativas locales.

3. Método

En el estudio se empleó un diseño de investigación cualitativa de corte narrativo y los relatos de los académicos -realizados a partir de entrevistas abiertas- se registraron completamente, para luego ser categorizados. Narrativo es tanto el fenómeno como el método de las ciencias sociales (Clandinin & Connelly, 2000). Las narraciones son episodios de revelación de datos que se usan para situar, coordinar, detallar y explicar o volver a contar eventos fundamentales (Goodall, 2000). Las narraciones son las puertas que abren a la experiencia (van Manen, 1990). En este estudio nos centraremos en las historias que revelan las experiencias vividas por académicos extranjeros en universidades turcas.

A) *Posicionamiento del investigador y validez*

Durante la investigación narrativa, es importante hacerse la pregunta de cuál es la posición del entrevistador en relación al objeto de estudio, ya que conlleva ciertas implicaciones desde el estado epistemológico de los textos y, en última instancia, de los nuevos relatos de investigación que se extraen de ellos. Sin ese análisis explícito, los relatos estarían abiertos a críticas interminables sobre cómo se realizan las afirmaciones y los significados que se generan (Clandinin y Connelly, 2000).

Nuestro papel como investigadores nos permitía entrar en una colaboración con los participantes para obtener y analizar los datos, con el objetivo de entender sus experiencias subjetivas. Es más, fuimos muy cuidadosos para actuar como observadores sensibles que tomaban nota de los fenómenos tan fielmente como era posible, mientras que hacíamos preguntas adicionales, comprobando nuestras interpretaciones con los participantes y profundizando en el análisis de los fenómenos (McMillan y Schumacher, 2001; Maree y Westhuizen, 2009).

B) *Participantes*

Es evidente que las muestras son pequeñas en los estudios narrativos y los casos, en ocasiones, se extraen de poblaciones poco representativas. Existe una tensión en los estudios narrativos entre la generalización, por un lado, y el deconstruir el discurso y prestarle atención a la forma narrativa, por el otro (Riessman, 1993). Siendo conscientes de estos dilemas y restricciones que son den la investigación narrativa, no es nuestra intención generalizar nuestros resultados y soluciones presentes al estado actual de los académicos extranjeros que trabajan en universidades turcas, pero sí obtener regularidades significativas que permitan una cierta transferibilidad de los resultados desde las perspectivas de siete individuos, académicos e instructores que trabajan en universidades privadas de Estambul. Todos los participantes eran voluntarios y se da a cada uno de ellos un pseudónimo para preservar su identidad. De los 7 participantes, 2 estaban casados, uno estaba divorciado y cuatro eran solteros. Todos los participantes eran especialistas en Ciencias sociales o Ciencias fundamentales.

En este artículo nos centramos sólo en cuatro narraciones, aunque en la discusión de los resultados complementaremos estas declaraciones con material de las narraciones restantes; por tanto compartimos esencialmente las historias de Nina, Max, Angelica y Kate.

C) Recopilación y análisis de datos

Se inició el proceso enviando una carta a los profesores solicitando su participación voluntaria, informándoles de los requisitos para la misma y de su salvaguarda y pidiéndoles que certificaran su consentimiento informado. Mientras se realizaban las entrevistas y las observaciones, también empleamos la técnica de solicitar aportes adicionales a los participantes, invitándoles a discutir nuestras percepciones como a la interpretación de los datos que hacíamos explícitas (Maxwell, 1996; Yıldırım y Şimşek, 2008).

Realizamos la conversión de los textos registrados en relatos reconstruidos para la investigación, mediante la relectura de los primeros. En este proceso, las relaciones cambiaron desde la intensidad de las historias vividas con los participantes hasta la reconstrucción de sus relatos a través de los textos de investigación, pues descubrimos que determinados aspectos de nuestro estudio tenían elementos de etnografía y algunos eran característicos de la investigación fenomenológica (Clandinin y Connelly, 2000).

Analizamos las entrevistas mediante la categorización y codificación de los datos, buscando temas y patrones emergentes (Patton, 1987). Debido a la naturaleza narrativa del estudio, los datos permitieron la generación de categorías mutuamente excluyentes. Por esta razón, utilizamos una forma de código en los primeros estadios de la investigación, a la vez que continuábamos con las entrevistas. Usamos dichos códigos para identificar cualquier tema, configuración o explicación que fuera surgiendo. También los usamos para agrupar esos resúmenes en series, temas, o recopilaciones más pequeñas. Buscamos expresiones recurrentes o hilos argumentales comunes en los discursos de los informantes o, alternativamente, diferencias internas que nosotros o nuestros informantes notáramos (Miles y Huberman, 1994). A partir de ahí, el siguiente paso fue desarrollar resúmenes narrativos, a los cuales Maxwell (1996) describe como breves reseñas que capturan lo más destacado desde una perspectiva interna. A través del proceso de análisis, utilizamos los comentarios de los propios docentes y sus mismas palabras para describir sus experiencias durante su primer año en sus nuevos lugares de trabajo. Estos resultados son los que se presentan en el presente artículo.

4. Narraciones de docentes extranjeros

A) La adaptación en el primer año: La historia de Ilshat

Ilshat es un varón de más de 30 años, posee un doctorado en Ciencias Sociales y trabaja como profesor universitario. Ha vivido en la antigua Unión Soviética, Europa del Este, Escandinavia y Norteamérica antes de llegar a Turquía, debido principalmente a sus estudios académicos. Él cree que estas diversas experiencias culturales han contribuido mucho, tanto a su vida personal como a sus perspectivas profesionales. Tiene gratos recuerdos de sus

experiencias en Escandinavia en los años 90, de las cuales piensa que fueron probablemente las experiencias más valorables de su vida. Vivir en Norteamérica le hizo cambiar significativamente su perspectiva, experiencia a partir de la cual, paradójicamente, fue más consciente y aprendió más de su propia cultura.

Aunque prefiere vivir en ciudades pequeñas con aeropuertos internacionales, quiere sacar el máximo partido de la experiencia de vivir en la dinámica y multicultural ciudad de Estambul, Turquía.

Al hablar de sus primeras experiencias en Estambul, apuntó la agitada coexistencia entre algo muy antiguo y tradicional con algo muy nuevo y tecnológicamente avanzado, hasta el punto de que uno nunca puede esperar qué pueda ocurrir. Por ejemplo, cuando fue a que le sacaran fotos para el permiso de residencia, se vio a sí mismo en una sesión de modelaje ultrarrápida: la sesión fotográfica fue tomada con una enorme cámara digital, después de la cual se cargaron las fotografías en un ordenador y se alteraron digitalmente, eliminando marcas y rojeces faciales, y después todo se imprimió, cortó y enmarcó en un pequeño portafotos que parecía un álbum arcaico, todo en 5 minutos. En un sentido metafórico, interpretamos esta experiencia con el Photoshop como una proyección de los días por venir en Turquía. Pensamos que esta mezcla de gran modernidad y tradición podría ser un elemento recurrente en muchas áreas, tanto en su vida personal como en la profesional.

Una de las observaciones más interesantes fue sobre la planificación. Estaba atónito por cómo la gente le advertía que no debía organizar las cosas para más de dos meses vista. Revela sus sentimientos con las siguientes palabras: “...es la ausencia de secuencias de tiempo definidas lo que me hace perder confianza... cuando no podía recibir una respuesta, me daba pánico y mis amigos me decían que no me preocupara, que todo iría bien. Parecía funcionar casi siempre”. A pesar de ello, él aún cree firmemente en la planificación por adelantado e intenta darles a sus estudiantes incentivos para que terminen sus encargos pronto, para que desarrollen hábitos que puedan ayudar a eliminar parte del estrés que siente y que conllevan las actuales prácticas.

Al ser una persona naturalmente positiva, Ilshat comenta que no tuvo conflictos durante este primer año. De hecho, estuvo intentando entender el contexto y la cultura locales. Él contempla estos primeros días como un periodo en el que intentaba responder a preguntas como “¿Por qué se hace esto de esta forma o de aquella otra?”. Otras personas le recomendaron que “esperara un poco” hasta que todo se pusiera en su lugar. Afortunadamente, se le buscó un ayudante, que fue contratado a la vez que él. Cree que tener este apoyo fue una experiencia muy interesante en la que, de alguna forma, aprendieron juntos sobre la nueva institución.

En este contexto, enfatiza que puede haber muchas cosas que se pueden mejorar con las siguientes expresiones:

Traer a nuevos instructores... Estoy planeando proponerlo, como nuestro decano pidió... para mantener frescas ese tipo de cosas que se pueden hacer mejor en términos de enseñanza, en términos administrativos y en la vida cotidiana.

Igual que los profesores que trabajan en Turquía durante muchos años, nosotros hemos pasado por un proceso en el que se esperaba que contribuyéramos a las actividades administrativas, a la vez que enseñáramos y participáramos en otras actividades académicas. Estamos todos de acuerdo en la idea de que ser académico en una universidad turca puede resultar un reto si se compara con nuestras experiencias en Alemania, Estados Unidos y

Dinamarca. Curiosamente, en poco tiempo Ilshat se dio cuenta de la cantidad de deberes administrativos y recalca este tema diciendo que “Creo que me he librado del papeleo porque aún no hablo turco. ¡Quizá debería considerar aprender el idioma!” (Risas).

Como persona socialmente inteligente, se dio cuenta de que la realidad que vivían los profesores turcos podía ser más difícil que en la que se encontraban sus colegas extranjeros debido al nivel de trabajo adicional.

Ilshat apuntó otro asunto importante, que también fue constatado por todos los académicos que participaron en este estudio. Dijo que, al principio, había muchas cosas que no funcionaban. Las operaciones diarias de la Universidad estaban en turco y esto hacía su vida más difícil, ya que necesitaba ayuda para que le tradujeran su correspondencia. Se convirtió en responsabilidad del asistente el ayudarlo en todo, tanto en el área profesional como en la burocracia externa a la universidad, siendo consciente de estas labores probablemente no estuvieran entre las funciones de su asistente.

Antes de empezar a trabajar en su universidad, buscó las instrucciones para las tareas diarias de la institución en inglés, ya que éste era el idioma de impartición. Resultaron estar completamente en turco. Por otro lado, están sus observaciones sobre la preocupación por la comunicación con los estudiantes, un problema que podía darse en cualquier universidad en la que el idioma de instrucción era el inglés pero el idioma oficial fuera diferente: “Mis estudiantes estaban muy preocupados porque yo era el primer profesor que no hablaba turco”. También pensó que, siendo así las cosas, podía afectar a la competencia lingüística en inglés de los estudiantes.

Ilshat piensa que hay muchas clases de ritos de comunicación que lleva tiempo comprender. Aunque solía molestarle mucho al principio, comenta haberse acostumbrado a ello. Al principio lo consideraba una pérdida de tiempo, pero ahora está aprendiendo a vivir con ello. Sus reflexiones sobre la dificultad para explicar la racionalidad que existe detrás de determinadas actividades coinciden con las palabras de la mayor parte de los participantes (6 de 7):

Muchos de mis amigos de países angloparlantes tienen una expresión: “E. E. T.: Esto Es Turquía”. Cuando no pueden explicar algo, dicen que esto es Turquía y que hay que aguantarse. Eso es probablemente la forma de resolver los problemas que no se pueden resolver. Es como... que no los puedes resolver a través de la comunicación. Sólo te queda aceptarlo.

Ilshat dice que “la barrera del lenguaje, el acceso a los recursos, comprender cómo funcionan las cosas” forman las tres áreas principales de dificultad a las que se está acostumbrando. Estas áreas fueron señaladas por la mayor parte de los docentes en este estudio. La siguiente anécdota revela los esfuerzos de Ilshat al intentar entender cómo funcionan las líneas de comunicación dentro de la universidad:

Tuve que acompañar a un profesor que vino invitado desde Estados Unidos. Estaba coordinando el evento con mi ayudante. En el momento en el que el colega estaba allí [no había nadie para conectar el proyector]... E hicieron falta más de 40 minutos para que pudiéramos continuar. Había insistido en que todo tenía que estar listo antes de una hora para poder prevenir lo que sucedió... Eso se encontraba totalmente fuera de mi control.

Dice que en en otras ocasiones estará muy nervioso al realizar una tarea similar, porque siente que falló a su invitado en esta primera vez, pero que nada ha cambiado a nivel institucional para evitar que esto vuelva a ocurrir en el futuro.

Ilshat indica que se ejerce presión en los recién llegados para que no tengan unas expectativas muy altas sobre las cosas. Si tienes altas expectativas pueden fracasar. Él es consciente del hecho de que, a pesar de que todas las veces que tiene que comprobar las cosas, todavía puede existir un problema. Aunque intentó contribuir mediante su *feedback* a la administración, su comunicación se perdió en la traducción:

...[El asistente que le traducía] quitó toda la fuerza de mi crítica y mi decepción. El momento completo fue parado por los traductores... las críticas... el traductor profesional canaliza sin personalizar las cosas. El asunto no se resolvió.

Uno de sus conflictos más recientes lo experimentó en relación con los resultados de los exámenes. Aunque se le informó de que la fecha límite para ponerlos se había prorrogado unos pocos días, Ilshat cree que es un error dejar las correcciones para los últimos tres días. Cuando supo que se le había informado mal, para poder hacerlo antes del límite, no durmió apenas en dos días, que pasó corrigiendo. Piensa que esto fue, otra vez, debido a la falta de comunicación por parte de la institución. Confía en que las puntuaciones que dio fueran lo suficientemente justas. Sin embargo, si hubiera tenido más tiempo está seguro de que habría prestado más atención al trabajo de los alumnos.

Ilshat dice que comparte su despacho con dos matemáticos, uno de los cuales es turco y el otro es de una república de Asia Central. Dice que tienen un ambiente multilingüe, en el que él y otro colega hablan en ruso ya que ambos conocen este idioma. Los otros dos colegas hablan turco entre ellos. Cree que se llevan bien y que no tienen demasiadas situaciones de conflicto. Comenta que a veces se enfrenta a diferencias culturales como “El nivel de temperatura de la habitación, las expectativas sobre cómo debe ser un lugar de trabajo”. Asegura que también tiene buenas relaciones con sus colegas de departamento. Apunta que probablemente debería utilizar a sus compañeros como recursos para obtener más información, consejo y guía sobre el sistema.

Parece que nos quedamos estancados en nuestras responsabilidades y sólo nos vemos en las reuniones de departamento... intento organizar almuerzos periódicamente para vernos en un contexto informal. Me comentaron que es muy difícil organizar reuniones en Estambul, debido al ritmo, al tráfico, a los horarios diferentes, y a dónde vive la gente.

Ilshat parece ser una persona muy sociable. Se dio cuenta de que en el contexto local, mucha gente se siente incómoda al hablar directamente sobre problemas:

Estoy intentando averiguar qué sucede... quizá, sobre todo, lo que pueda aportarse como *feedback* constructivo para la institución. Sé que he estado [en los últimos 9 años] en una cultura diferente y muy verbal... [Si no se dice no puedes presuponerlo]. Cuando llegué aquí con estos hábitos [de comunicación]... Por ejemplo: “Me gusta lo que has hecho. Espero que lo vuelvas a hacer en el futuro”, y la reacción fue algo como “¿Por qué dices esto? ¿No lo he hecho ya?”.

A través de su experiencia personal y sus estudios académicos, se encuentra fascinado continuamente con todas las formas posibles en las que las cosas pueden interpretarse en la comunicación.

En un tema diferente, también estaría interesado en ver cómo es la “lucha por la felicidad” en la sociedad turca, ya que se ha dado cuenta de que existe cierta tristeza lírica y una nostalgia por algo perdido que a veces se canaliza durante las celebraciones.

B) La adaptación en el primer año: Las historias de Katherine

Katherine es profesora. Tiene un doctorado en Ciencias Sociales. Su nivel de turco es elemental. Ha trabajado en el extranjero antes llegar a Turquía. Ha trabajado también en tres instituciones de educación superior en Estambul y nos cuenta sus historias basadas en las experiencias adquiridas en dichas instituciones.

Una de las universidades en las que trabajó tenía el claustro más internacional de todas las universidades de Estambul. Curiosamente, el número de mujeres era muy pequeño y ella era la única mujer de su departamento.

Ser mujer, ser una mujer joven... No soy tan joven, pero parezco joven. Eso fue difícil. Siempre sientes que tienes que demostrar lo que vales. Tienes que demostrar que puedes investigar, que sabes de lo que hablas. Me dieron más clases que a nadie: Tenía los grupos más grandes, casi 450 estudiantes... Para ello estaba claro que tenían que probarme por ser extranjera y por ser mujer, todo a la vez. No era tanto con el resto del claustro porque todos estábamos en el mismo barco. Experimentábamos los mismos problemas.

Comenta que ésta fue una de las razones por las que dejó esa universidad. No sabe cómo hubiera sido su vida si hubiera sido una mujer turca y hubiera trabajado allí. Piensa que debido a su condición de mujer no se la trató de forma igualitaria. Pero, con eso, ella no pretende generalizar con todas las instituciones turcas. Aunque su jefe no la trató equitativamente, piensa que en la Universidad A la administración de la oficina internacional era de gran ayuda, ya que estaban acostumbrados a trabajar con personas de otros países. No tuvo disputas ni problemas con sus colegas de esa institución. Sin embargo, uno de los problemas a los que se enfrentó fue el salario. Piensa que la diferencia existente entre los académicos turcos y los extranjeros creó una distancia entre miembros de la misma facultad.

Debido a que a los turcos se les paga en Liras turcas pero a los extranjeros se les paga en dólares [existía una tensión entre nosotros]. Además, los extranjeros recibían ayudas para el alquiler.

Katherine sintió la tensión que existía debido a estos incentivos y al salario que se les daba a los académicos extranjeros en la Universidad A. Al contrario que la mayoría de las reflexiones de los participantes en este estudio, observaba una aproximación negativa hacia ellos. Tuvo la impresión de que a los extranjeros se les trataba como empleados temporales. Piensa que esto limitaba su habilidad para entablar amistades, ya que la gente tendía a pensar que ella se marcharía tras 1 ó 2 años.

En la Universidad B, ella estuvo en un escenario totalmente diferente, donde no había un sistema establecido para con los académicos extranjeros. Nos revela un asunto muy importante sobre la actitud de la universidad hacia la movilidad y la internacionalización con las siguientes palabras:

Depende mucho de cómo se forme la administración para el trato con extranjeros. Si les hablan en inglés, si les traducen los documentos, si les ayudan con el permiso de residencia (*ikamet*)... Todas estas cosas eran muy difíciles al principio. La administración no está formada para trabajar con extranjeros.

Ella piensa que su experiencia en la Universidad B fue muy diferente en ese sentido. Había alrededor de cinco extranjeros en toda la institución. La universidad no tenía experiencia con docentes foráneos. Tuvo que hacerlo todo ella sola, su pasaporte, *ikamet*, etc. En ese momento hablaba muy poco turco. Afortunadamente, en esta ocasión recibió la inestimable ayuda de sus dos asistentes.

Parece, por sus palabras, que en este caso concreto no existía la intención de hablar inglés entre los compañeros de su departamento. Su anécdota sobre lo que le ocurrió un par de veces durante el almuerzo nos presenta una situación en la que ella se encontraba totalmente marginada del resto de su entorno:

Por ejemplo, íbamos a almorzar con los otros profesores. Todos ellos sabían inglés pero nadie hablaba inglés durante el almuerzo. Todos hablaban turco entre ellos y yo sólo me quedaba sentada allí... esto lo hice un par de veces hasta que decidí comer sola. Me llevaba un libro y leía durante el almuerzo. Hasta ese momento, no tuve conflictos.

Pronto, Katherine se dio cuenta de que su actitud se malentendía por parte de sus colegas, a través de la advertencia de su jefe. Nos dice que le dijo: “La gente dice que no eres sociable, que no participas en las actividades”. No quería ir a almorzar con la gente si no podía hablar con ellos. Lo que expresó fue una forma de conflicto pasivo, no activo. Percibe la situación como una forma de evitar una situación por su parte. Es obvio, por su percepción y sus pensamientos, que no entendió el grado de socialización en esa circunstancia profesional. Ni siquiera entendía la regla de quedarse en el campus todo el día, que es diferente de lo que solía hacer en otros países:

Mi jefe me dijo: “¿Por qué eres tan poco sociable, tan fría, y no saludas a nadie?”. Le dije que las personas no se acercaban a mí y que sus puertas estaban cerradas. Me di cuenta de que esperaban de mí que fuera y que abriera las puertas, que dijera “Hola, ¿cómo estás? ¿Qué tal tu fin de semana?” Y que estas preguntas... las tenía que hacer a varias personas. La mayoría de la gente no quería hablar inglés conmigo, así que tenía que ir y decir “*Merhaba, nasılsınız*” (Que significa “hola” en turco). En general, me resultaba muy artificial. Pero después de algún tiempo comenzó a funcionar. La gente estaba contenta y me saludaban. Después empezaron a ser más amigables conmigo.

Katherine aprendió que tenía que pasarse mucho tiempo haciendo “nada, bebiendo té y hablando”. Cree que esto era un problema porque limitaba la cantidad de tiempo que le podía dedicar al trabajo. Sus palabras sobre la socialización son similares a las de otros participantes: “Algo que aprendí en Turquía fue que tienes que pasar mucho tiempo haciendo vida social con tus colegas”. En realidad, la experiencia de Katherine sobre este tema fue vista de una forma positiva por los otros entrevistados para este estudio. Aunque expresaron su placer por ser valorados simplemente por el hecho de ser extranjeros en la mayor parte de los casos, a veces sintieron que la frecuencia y la duración de estos momentos de socialización dificultaban su productividad. Muchos también se quejaron de que la forma de trabajo creaba limitaciones para poder centrarse en sus estudios dentro de la facultad. La mayoría comentó que las jornadas en las que podían trabajar fuera de la oficina eran los días más eficientes para concentrarse en sus actividades académicas.

En su actual universidad, que es la Universidad C, ella piensa que no importa si eres extranjero o no. Comenta que no existen conflictos aparentes con la administración pero que uno se siente como si no tuviera control sobre la situación.

Se te dan unos papeles y esperan que los firmes aunque no sepas para qué son. Tienes que averiguar qué está pasando. Dependes mucho de la información que te da otra gente ya que todo está en turco y no se escribe nada en inglés. Pero la gente es amable.

Considerando sus experiencias en estas tres universidades hace un balance general diciendo que “las cosas no se hacen de forma eficiente”.

Tienes que volver y preguntar las cosas una y otra vez. Aquí en la Universidad B fue una pesadilla. Tenía todos mis archivos al día y la secretaria los perdía. Perdí mucho tiempo y dinero renovando los documentos una y otra vez.

Este problema también aparece en la historia de Angelica, de lo que se hablará en la parte de discusión de este artículo.

La barrera idiomática es un problema enorme cuando se tiene que preguntar algo a alguien. Cuando su asistente hablaba con algún administrativo sobre algún problema, hablaban durante mucho rato pero sólo se dirigían hacia ella para decir “Vale, se va a arreglar”. No se le daban explicaciones. Sentía que no tenía control sobre la situación. Esta preocupación también fue propuesta durante la sesión en grupo:

Tienes tantas preguntas y problemas. Si no hablas con la persona adecuada, la otra persona puede disgustarse. Si no puedes obtener respuestas por ti mismo, te frustras. No tienes trabajo ni permiso de residencia, no tienes un apartamento en condiciones, tienes un bebé, etc... y no puedes obtener una respuesta de la gente con la que trabajas.

Katherine piensa que en la Universidad C sus condiciones son mucho mejores. Se siente afortunada porque tiene como jefe de departamento a una persona maravillosa e increíblemente agradable. Se siente mejor sabiendo que podría pedirle ayuda de cualquier tipo. También valoró positivamente a algunos administrativos en particular, quienes la habían ayudado muchísimo. Tiene otra anécdota sobre la secretaria:

Por ejemplo ella no habla inglés. Yo ahora hablo algo de turco. Al principio yo intentaba hablar turco pero ella ni siquiera me escuchaba. No me tomaba en serio cuando yo decía algo en turco. Ella decía “¿estás segura?”, y le pedía a otra persona que lo comprobara.

Debido a su cultura de origen, Katherine no se dio cuenta de cómo que utilizaba su lenguaje gestual, su tono de voz y sus palabras, que podían ser interpretadas como groseras por otras personas. Con el tiempo entendió que en el trabajo tenía que ser cuidadosa con cómo expresaba sus críticas hacia determinados asuntos.

Las percepciones de Angelica sobre su facultad fueron totalmente diferentes de las experiencias de Katherine en las Universidades A y B. Los siguientes extractos proyectan la forma en la que Angelica se sentía valorada positivamente por ser extranjera:

En todos los entornos en los que he trabajado, se me ha tratado de forma diferente, de una manera positiva. Siempre me siento como “Primero debemos [poner la] carga de trabajo sobre [los hombros de] los turcos, después en los de fuera”. Creo que es algo cultural. Tienes ese tipo de respeto o el intento de que la vida sea un poco más fácil para los extranjeros.

Aunque Katherine tuvo experiencias desagradables en las primeras instituciones, aún siente que ser docente en Turquía ha contribuido en gran medida a su identidad como profesora. En general, comenta que está feliz de trabajar en una universidad turca. Aunque su preocupación es cómo convertirse en parte de la sociedad académica turca tomando parte en conferencias en Turquía. Habiendo obtenido su grado (profesora asociada) por parte del

Consejo turco de educación superior, su mayor preocupación es cómo evolucionar en el ámbito académico.

5. Temas emergentes y discusión

La adaptación a la cultura de la facultad pareció ser la motivación principal que surgió de las historias de los académicos extranjeros. En este estudio, cada uno de los docentes describió e interpretó la historia de su adaptación a su modo. Aunque sus experiencias parecen variar, el análisis del patrón de de las transcripciones desvela los siguientes temas:

- Investigación y enseñanza
- Retos burocráticos y de dirección
- Adaptación a la cultura local e institucional

A) Enseñanza e investigación

Analizamos siete historias narrativas de profesores extranjeros siendo bien conscientes del hecho de que cada uno de los participantes tuvo una experiencia única, y que la forma en la que ellos percibieron sus experiencias variaban en distintos aspectos. Uno de los temas, que fue enfatizado por todos los participantes, estaba relacionado con las actividades y responsabilidad de enseñanza e investigación. Parecía, por las conversaciones, que necesitaron algo de tiempo para ajustarse a la cultura de investigación y enseñanza de la institución. Aunque la mayor parte de ellos tiene experiencia en sus propias áreas de trabajo, tanto como investigadores como profesores/conferenciantes, sus palabras revelaron la ansiedad y el dilema de qué esperar de su institución. Esta preocupación también se mencionó en términos de investigación.

La publicación es una preocupación que acompaña las vidas de los académicos en todas las fases de sus carreras. Hablando metafóricamente, un profesor que quiere publicar artículos puede encontrarse a sí mismo como “nadando contracorriente”. El número de investigadores en el mundo académico que acaban por no enviar o retirando sus manuscritos debido al miedo al rechazo es inestimable. Este estudio nos mostró que la preocupación por la investigación no está confinada a los académicos turcos en exclusiva, sino también a los que vienen de otros países por motivos de enseñanza o académicos. Casi todos los profesores internacionales que participaron en este estudio mencionaron el entorno, especialmente el escenario de la oficina, como un estorbo para las actividades en el campo académico. Max nos presenta la imagen de una oficina, compartida por tres académicos, que es invadida por los estudiantes:

Era mi primer día en la oficina. Llevé algunos papeles para trabajar. Mi compañera de oficina ya estaba trabajando cuando llegué. En cuanto llegó a la oficina entraban alumnos cada cinco minutos. Hablaban todo el tiempo... creo que los centros públicos tienen que ser diferentes. En Holanda tienes que pedir cita. Tienes que venir en horas de oficina. Cada uno de ellos se tomaba al menos media hora para que le explicaran el problema. Me enseñaron que la biblioteca era el mejor sitio para trabajar y dejé el despacho. Si quieres investigar necesitas privacidad. Si los estudiantes están llegando todo el tiempo, te distraes. Por supuesto, tienes que prestar atención a tus alumnos, pero sin reglas es un caos... aún pasa, pero me estoy acostumbrando. Sé que mi compañera no estaba contenta, pero tampoco podía evitarlo (Entrevista con Max, 2010).

A partir de estas palabras resulta obvio que compartir una habitación con compañeros ejerce de barrera para un trabajo eficiente en un despacho. Las observaciones de Nina y sus experiencias sirven de espejo para la administración universitaria, con el fin de que conciben estrategias alternativas para mejorar las condiciones de enseñanza e investigación de los académicos. Sus palabras implican claramente que no quieren ser percibidos como profesores extranjeros que vienen por un puesto de trabajo temporal. Quieren que se les identifique como parte del equipo mientras estén contribuyendo al desarrollo de la universidad a través de las actividades académicas.

[La administración universitaria] debería ser de ayuda [en términos de apoyo a la investigación]. [Un] departamento que te pueda ayudar a averiguar qué tipo de financiación puedes obtener, que esté a tu lado. Algún tipo de estructura institucional que se conecte con las [actividades orientadas a la investigación]... Por ejemplo, tuve que llegar al website de Tübitak [Consejo de Investigación Científica y Tecnológica de Turquía] por mí misma... Un programa de formación, seminarios regulares sobre cómo pedir financiación de la UE y cómo obtener ayuda para desarrollar proyectos [serían muy útiles]. Incluso hacer un presupuesto es un asunto muy grande... por ejemplo estando aquí [en Turquía] tienes acceso a los fondos de la UE. Podría haber una introducción estructurada para que pudieras acceder a estos [proyectos y fondos]... [Las instituciones tienen profesores extranjeros y] ellos [los docentes] tienen muchas conexiones internacionales. (Entrevista con Nina, 2010).

Existen otras restricciones que minan la productividad de los profesores y su eficiencia en términos de publicación. La gran cantidad de horas de clase se ha constatado como uno de los principales obstáculos para que el claustro sea productivo. Contrario a este hallazgo, la investigación previa mostraba que, comparado con el claustro local, el internacional muestra más interés por la investigación y son más productivos académicamente (Corley y Sabharwal, 2007; Mamiseishvili, 2009; Marvasti, 2005).

El profesorado internacional que entrevistamos ve su situación más ventajosa comparada con sus colegas turcos. Puede interpretarse de las palabras de los participantes que no se les dan los deberes administrativos que tienen sus colegas turcos. Como investigadores, podríamos señalar la importancia de crear “Comunidades de práctica” que involucren tanto a los profesores internacionales como a los locales (Wenger, 2008). La administración universitaria debería tomar las responsabilidades e iniciativas necesarias para animar a los académicos a que fueran participantes activos de la colaboración y la intergración. Como investigadores, que pasaron por este proceso en Europa y EEUU, podrían decir que ser una parte de las “Comunidades de práctica” ayudaba mucho en términos de productividad investigadora. A este respecto, mencionamos de nuevo a Nina, que afirma que *“diferentes experiencias y visiones se deberían canalizar de una forma estructurada para que todo el mundo pueda aprender de los demás en la facultad”*.

La enseñanza fue señalada como otro de los aspectos más importantes en los que el profesorado internacional tenía dificultad. Muchos de los participantes pasaron por un periodo en el que tuvieron que vencer un conflicto entre su filosofía de enseñanza y la cultura local de docencia. Algunos de ellos expresaron también sus preocupaciones sobre ser vistos como profesores extranjeros temporales. El siguiente extracto, tomado de Angelica, nos muestra la forma en la que los verdaderos sentimientos y las reacciones de los académicos extranjeros se pueden infravalorar por parte de los estudiantes:

... Los estudiantes te ven como el profesor que habla raro. No te toman en serio. Son respetuosos, pero diferentes a cómo son con los profesores turcos. Una vez, cambié de Inglés a Italiano y empecé a hablar airadamente, les impactó tanto que obtuve su atención... Entonces,

no sé cómo reaccionar y comportarme en clase. Pero tengo que estar segura de lo que estoy haciendo. (Entrevista con Angelica, 2010).

Las palabras de Angelica se hacen eco de las de Kate, Ilshat, Max y Katherine en el sentido de que todo el claustro internacional tiene cierta ansiedad respecto a ser informado sobre las reglas, las regulaciones y la cultura de docencia local. Subrayaron la importancia de tener guías y estándares concretos para sentirse seguros en clase. Tras el análisis, se puede concluir de las experiencias del claustro internacional de empezar a enseñar sin tener conocimiento de la cultura docente, de las regulaciones del curso y de los comportamientos estudiantiles, es lo que les hace sentirse inseguros. Las palabras de Kate revelan cómo aprenden mediante el método de ensayo y error.

“Definitivamente hice las cosas de forma diferente en clase este semestre. Creo que debería encontrar una forma de ser más estricta” (Entrevista con Kate, 2010).

De las palabras de Kate parece que incluso aprender las reglas básicas no es suficiente para los profesores. Necesitan sentir el entorno y entender mejor a sus alumnos. Como propone Schultz (1997), además de conocer las reglas, el profesorado también necesita saber cuándo pueden violar las reglas para responder a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, el claustro internacional parece necesitar más que reglas y regulaciones básicas.

Otro punto tratado por los profesores extranjeros fue la excesiva preocupación de los estudiantes por sus puntuaciones. De acuerdo con los entrevistados, cuando los estudiantes quieren hablar con ellos antes o después de una clase y van a su despacho, lo único que le preguntan es sobre sus notas. El ser tan insistente con obtener buenas calificaciones por parte de los estudiantes frustra a los profesores extranjeros. Angelica, que observa el comportamiento estudiantil de pedir notas altas, menciona que esto puede explicarse como un trato cultural. Ella interpreta las demandas de los estudiantes sobre sus calificaciones como una especie de regateo que puede ser atribuido a la cultura de la sociedad completa. Las siguientes palabras de Kate pueden ilustrar cómo el claustro internacional percibe esta situación.

“En nuestra oficina, donde hay tres de nosotros, existe un tráfico constante. Los estudiantes que normalmente vienen no preguntan sobre las clases o sus trabajos. Quieren conocer sus calificaciones” (Entrevista con Kate, 2010).

Nuestros resultados sobre la frustración del claustro extranjero en la excesiva preocupación de los estudiantes por sus notas parece superponerse con estudios existentes. Alberts (2008) comenta en su trabajo que a los profesores foráneos que trabajan en universidades americanas se los describe como frustrados debido a las constantes demandas de los estudiantes de buenas notas. De acuerdo con el profesorado europeo que trabaja en universidades americanas, los estudiantes tienen una tendencia a pensar que obtendrán una buena calificación, ya que pasan cierto tiempo preparándose la materia o haciendo trabajos, y porque pagan por su educación.

B) Retos burocráticos y directivos

La mayor parte de los participantes en el estudio mencionaron los retos de dirección y burocráticos. Basadas en sus propias experiencias, la mayoría de ellos contaron sus historias relativas a las actitudes del personal universitario durante las primeras semanas. Uno de los participantes ilustraba su experiencia durante el estudio en grupo con las siguientes palabras:

La gente nos llevaba a distintos mostradores para firmar [documentos oficiales]. Estaba en un coche con 4-5 profesores extranjeros y no teníamos ni idea de qué hacíamos. Sin saber lo que estábamos firmando. Tú te arriesgas mucho, mientras que la institución no tiene un mecanismo durante este proceso para protegernos (Uno de los participantes en la sesión de grupo).

También señalaron el factor del idioma en todos los procedimientos burocráticos. Afirmaron que no entendían completamente lo que sucedía por la falta de conocimiento del turco. Max y Nina se sienten afortunados a este respecto, ya que entienden y hablan turco.

Se habló de otro impedimento relativo al lenguaje: el de la correspondencia por e-mail. Casi todos ellos sugirieron que el equipo directivo de la universidad debería impulsar la correspondencia por e-mail tanto en inglés como en turco. De hacerse de otra forma ocurre lo que en la situación actual, en la que algunos de ellos se saltan los correos. Las palabras de Angelica ilustran su situación, ya que la comunicación se realiza por e-mail como costumbre en las universidades de los participantes:

Somos un buen equipo, [nosotros] conocemos [las] noticias por los demás. Pero deberíamos estar alerta todo el tiempo. Aunque en realidad nos deberían dar las noticias de forma oficial [para que no dejemos estas cosas a la casualidad] (Entrevista con Angelica, 2010).

Casi todos los participantes criticaron la cultura universitaria, en la que algunas decisiones se toman y anuncian en el último momento. Esto es especialmente arriesgado en una situación en la que los extranjeros no son capaces de seguir la correspondencia por e-mail: “Aquí todo se decide en el último momento. Dicen que no saben, que no saben, y de pronto dicen ‘ahora’. Me crispaba los nervios no ser capaz de planificar por adelantado. No estaba acostumbrada a todo esto” (Entrevista con Kate, 2010).

Algunos de ellos han compartido las historias de experiencias que resultaron de cambios de último minuto. Los cambios en la fecha de notas de exámenes, la cancelación de clases debido a condiciones climáticas o las tareas administrativas pedidas con poca atención, entre otras similares. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que casi todos ellos encontraron que su posición era privilegiada, ya que no les pidieron trabajo burocráticos por parte de la administración universitaria. Dicen que la razón subyacente es que no hablan turco. Al mismo tiempo, la mayoría expresó su placer al ser tratados de forma educada y hospitalaria en la universidad turca. Todos los participantes afirmaron que están felices de estar trabajando en sus instituciones, a pesar de las restricciones comentadas. Querían que anotáramos que la razón por la que hablaban de sus barreras no está relacionada con las personas que tienen responsabilidades administrativas. Comentan que les gustaría hacer contribuciones positivas al sistema mediante su *feedback*.

C) Adaptándose a la cultura local e institucional

Las primeras semanas parecieron ser el periodo más caótico, cuando la mayoría de los participantes se sintieron inseguros y ansiosos. Casi todos los compañeros indicaron que encontraban la cultura institucional diferente. La mayoría parecían estar contentos con la colaboración y conexión creadas en sus instituciones. Tanto el lenguaje verbal como el corporal parecían ser uno de sus problemas principales, creando confusión y falta de entendimiento en determinadas ocasiones. Afirmaron que todo fue bien después de algún tiempo.

En su estudio de los extranjeros que trabajan en universidades americanas, Thomas y Johnson (2004) apuntaron que el claustro internacional no se encuentra feliz con la falta de colegialidad existente en las universidades americanas. Los extranjeros, acostumbrados a las pausas para tomar café o té, a almorzar juntos o a pequeñas charlas, se asombraron con la falta de interacción existente en los departamentos. Como investigadores, encontramos en nuestro estudio que la situación es opuesta en las universidades turcas. Debido a la cultura del café y de las horas obligatorias de trabajo de 8 a 17 horas (que es como están reguladas algunas universidades privadas), el profesorado internacional expresa que existe demasiado “colegueo” y charla en el claustro de profesores. Sin embargo, esto no garantiza ni facilita la adaptación e integración de los investigadores foráneos. Puede que existan restricciones y barreras para que ellos entiendan el contexto y a las personas que les rodean. Anna revela una perspectiva similar sobre entender la cultura y el contexto en la que ha estado trabajando.

Siempre se me ha dicho “Eres europea, no puedes entenderlo”. Pero en realidad, no soy tan diferente. “Boşver!” (Boşver significa fácil en turco) dicen ellos. Te garantizo que no somos tan diferentes. Me siento ofendida cuando escucho eso (Entrevista con Angelica, 2010).

Los participantes en la dinámica de grupo indicaron que el “curso de la cultura” debería dárseles a los profesores extranjeros. En la dinámica de grupo, los participantes mencionaron que estos cursos deben ser dados por un académico o especialista del campo de la antropología social, en lugar que por una persona que se interese en la cultura en un sentido general. También mencionaron que la institución debería tomar la internacionalización como una prioridad si se están planificando a largo plazo. Creen que la institución no debería dejar a los investigadores extranjeros solos. En lugar de ello, deberían desarrollar un modo sistemático para la recepción y el alojamiento, de una forma profesional.

6. Implicaciones del estudio

Un análisis final de las conclusiones obtenidas en el estudio, permite establecer las regularidades comunes a todos los participantes, que se concentraron en la necesidad de que el personal internacional debiera tener orientación, de igual forma que los estudiantes extranjeros. Todos los participantes en el estudio han manifestado, así mismo, que se necesita una guía en una amplia variedad de temas, que abarcan desde las actividades académicas hasta de la vida diaria. Los temas tratados se han categorizado tras haber analizado las transcripciones de las entrevistas, de forma que aparecieron regularmente afirmaciones sobre la necesidad de ayuda en los siguientes aspectos:

- En cuanto a las operaciones diarias: Localización de los despachos en la universidad, obtención de direcciones como las de la oficina de correos, asesoramiento de cómo abrir una cuenta bancaria o cómo encontrar un sitio donde vivir.
- En cuanto a asuntos académicos: Información sobre fondos locales para la investigación y procedimientos de acceso a los mismos.
- En cuanto a asuntos educativos: Mayor información sobre la regulación de laboratorios, códigos y prácticas educativas, materiales del curso y políticas de libros de texto, entre otras cuestiones.

- En cuanto a temas culturales: Aprendizaje del idioma local, comprensión de los códigos y los modos propios de la cultura turca.

Estos temas, aparecidos de forma recurrente en la investigación, deberían ser tenidos en cuenta por la administración universitaria para, de forma sistemática, a veces en el formato de un curso o seminario, y otras veces a través de reuniones sociales más o menos informales, establecer programas de acogida para el profesorado internacional.

De esta forma, entendemos que dar al profesorado internacional la información sobre el sistema educativo perteneciente a la cultura extranjera [para el llegado de fuera], asignarles a profesores experimentados que puedan responder a sus preguntas o establecer una red internacional de profesores extranjeros que pueda ofrecer acogida a los docentes de nueva incorporación, podría minimizar los retos a los que se enfrenta el profesorado internacional cuando llega a las universidades turcas.

Referencias bibliográficas

- Alberts, H.C. (2008). The challenges and opportunities of foreign-born instructors in the classroom. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 189-203,
- Chapdelaine, R. F., & Alexitch, L. R. (2004). Social Skills Difficulty: Model of Culture Shock for International Graduate Students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 167-184.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clayton, M. (2000). Foreign teaching assistants' first test: the accent. *Christian Science Monitor*, 92(5 June), p.14.
- Corley, E. A., & Sabharwal, M. (2007). Foreign-born academic scientists and engineers: Producing more and getting less than their U.S.-born peers? *Research in Higher Education*, 48(8), 909-940.
- Dews, C. L., Leste, B., & Leste, C. (Eds), (1995). *This place so far from home: voices of academics from the working class*. Philadelphia: Temple University.
- Finder, A. (2005). *Unclear on American campus: what the foreign teacher said*, New York Times. <http://www.nytimes.com/2005/06/24/education/24assistant.html>. [Retrieved: 12/02/2010]
- Goodall, H.L. (2000). *Writing the New Ethnography*. Lanham, MD: AltaMira Press/Rowman & Littlefield.
- Gravois, J. (2005). Teach impediment. When the student can't understand the instructor, who is to blame? *Chronicle of Higher Education*, 51(31), A1, A10-12.
- Gümüşeli, A. İ. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2009). Globalization and conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 183-198.
- Howe, J.M. (2008). A journey of a thousand miles. *New Directions for Higher Education*, 143, 73-79.
- Kristensen, S. (1998). Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe. In *Vocational education and training - the European research field Background report* (V.II.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/RR1_Kristensen.pdf. [Retrieved 08/01/2010]
- Kuhn, E. (1996) Cross-cultural stumbling blocks for international teachers. *College Teaching*, 44(3), pp. 96-99.

- Labi, A. (2007). Swedish university, alleging culture clash, forces out two tenured foreign professors. *Chronicle of Higher Education*, 53(38), p.A49.
- Lim, S. & Herrera-Sobek, M. (2000). *Power, race and gender in academe: Strangers in the tower*. New York: Modern Language Association.
- Luxon, T & Peelo, M. (2009). Academic sojourners, teaching and internationalisation: the experience of non-UK staff in a British University. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 649–659.
- Mamiseishvili, K. (2009). Foreign-born women faculty work roles and productivity at research universities in the United States. *Higher Education*, 10.1007/s10734-009-9291-0.
- Marvasti, A. (2005). U.S. academic institutions and perceived effectiveness of foreign-born faculty. *Journal of Economic Issues*, 39(1), 151-176.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education* (5th ed.). New York: Longman.
- Maree, J.G. & van der Westhuizen, C. (2009). *Head start in designing research proposals in the social sciences*. Cape Town: Juta&Company.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage.
- Moody, J. (2004). *Faculty Diversity: Problems and Solutions*. New York: Routledge.
- Neves, J.S. & Sanyal, R. N. (1991). Classroom communication and teaching effectiveness: the foreign-born instructor. *Journal of Education for Business*, 66(5), 304-308.
- Osajima, K. (2009). Telling our stories to one another: Narrative is a powerful tool for linking faculty, especially faculty of color. *Academe*, 95(3), 28-29.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Pub.
- Richards, E. & Sze, S. (2006). *East meets west: Teaching the elite on both sides of the pacific*. ED 491504.
- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED491504&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED491504
- Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of non-native English speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, 33, 511-531.
- Schultz, R. (1997). *Interpreting teacher practice: Two continuing stories*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, J. M., & Johnson, B. J. (2004). Perspectives of international faculty members: Their experiences and stories. *Education and Society*, 22(3), 47-64.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. UK: Cambridge University Press.