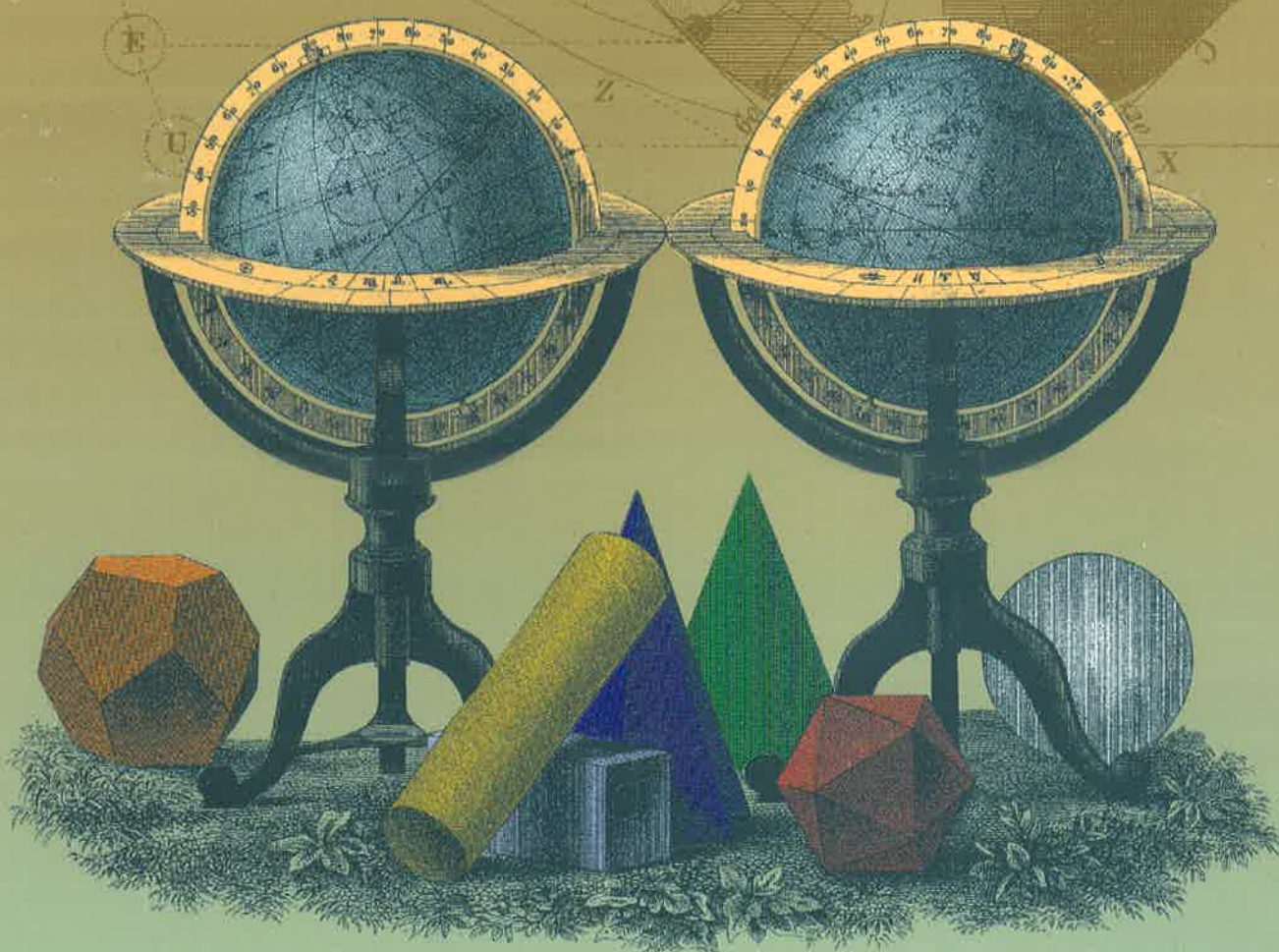


5 2001

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



5

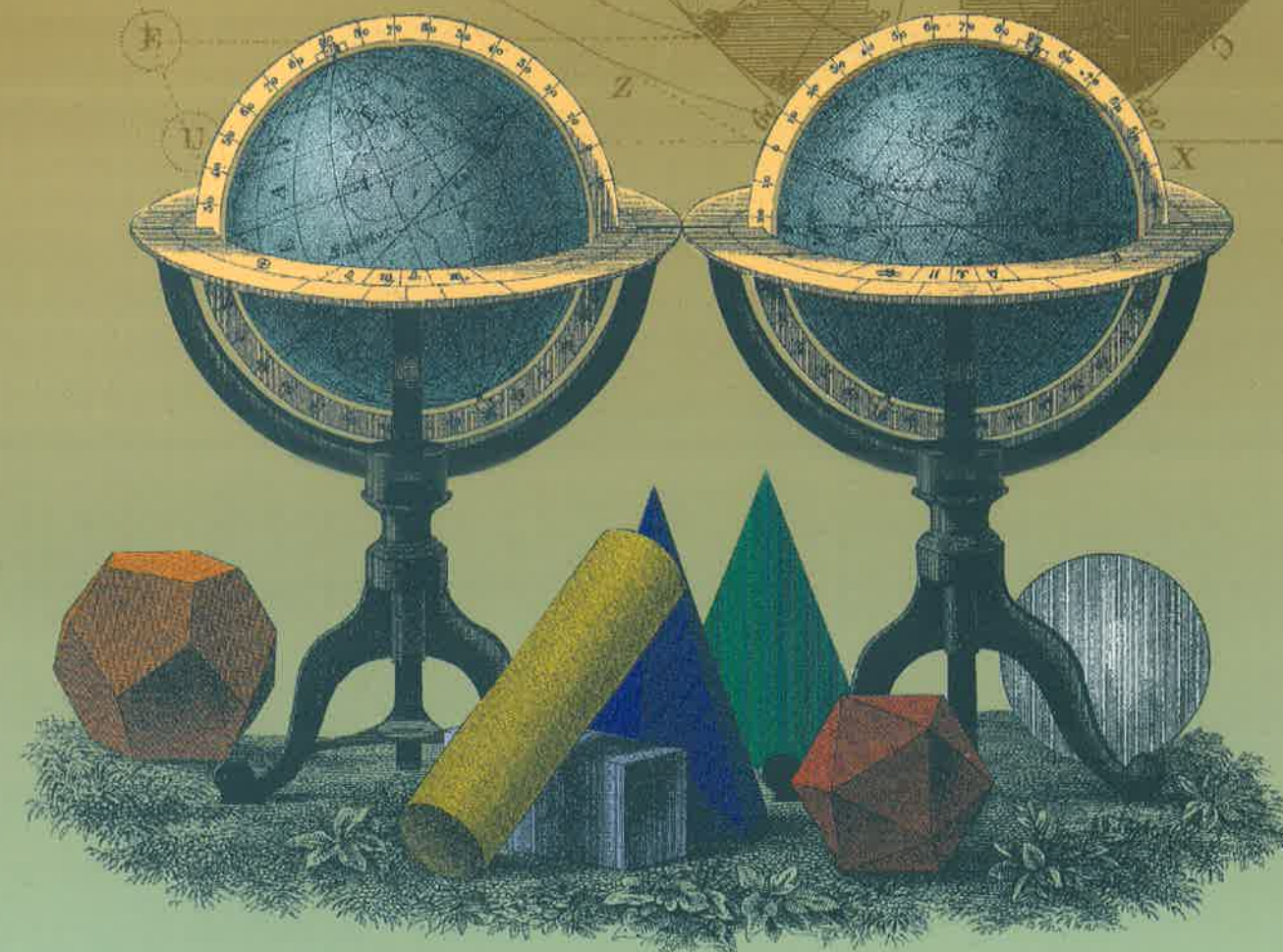
Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Educación Global

5 2001

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



Educación internacional:
retos administrativos y académicos

Í N D I C E

5

2001

Educación Internacional: retos administrativos y académicos

- Technology and international 3
education: resources for
student exchange GARY RHODES
- International education and 11
the internationalization of
education: the experience
of New Zealand and Auckland
University of Technology CHRISTOPHER HAWLEY
- Internacionalización del 17
currículum: una mirada
prospectiva LYLE FIGUEROA DE KATRA
- La movilidad internacional 23
estudiantil depende de la
movilidad académica GILLES BRETON
- El papel de los exámenes de 31
ingreso en la reforma
educativa de Estados Unidos y
México ALAN ADELMAN
- Un programa de carácter 37
industrial entre las
universidades de West Virginia,
Guanajuato y Querétaro: el
impacto en los estudiantes ELIZABETH SANCHEZ Y
FRANCISCO JAVIER VALLEJO
- International assessment: 52
challenges facing U.S.
Institutions WILLIAM L. BARNHART
- Internationalizing a Mid-Sized 55
University DAVID W. HEDRICK

globe Educación

E D I T O R

Jocelyne Gacel
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

- Universidad Veracruzana
Víctor Arredondo
- Secretaría de Educación Pública
Eugenio Cetina
- Asociación Mexicana para la
Educación Internacional
Ofelia Cervantes Villagomez
- American Council on Education
Madeleine Green
- International Association of
Universities
Guy Neave
- University of Amsterdam
Hans de Wit
- University of Arizona
Francisco Marmolejo
- Universidad Central de
Venezuela
Carmen García Guadilla
- Universidad de Guadalajara
Ricardo Avila Palafox
Juan Manuel Durán Juárez
- University of Twente
Marijk C. Van Der Wende
- University of Tübingen
Axel Markert

Development and Test of an International Student Performance Taxonomy	61	EDUARDO GUZMÁN Y MICHAEL J. BURKE
---	----	--------------------------------------

Entendiendo las diferencias

Presentación	79	FRANCISCO J. MARMOLEJO
--------------	----	------------------------

Movilidad académica en América del Norte: hacia nuevos modelos de integración y colaboración	81	ALVINO E. FANTINI, FERNANDO ARIAS GALICIA Y DANIEL GUAY
--	----	---

Universidad/Integración

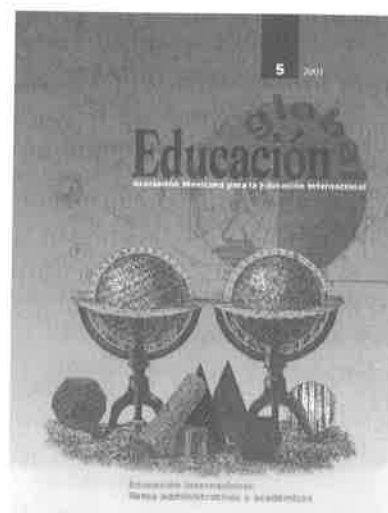
La educación superior en un punto decisivo	105	JAMIL SALMI
Diversidad y fragmentación: ¿una nueva arquitectura para la educación superior europea	123	GUY NEAVE
Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales	135	JOCELYNE GAGEL-AVILA
International Networks in Higher Education	143	HANS DE WIT

Protagonistas

Francisco J. Marmolejo	153
------------------------	-----

5

2001



PORTADA:
POSTOF

Impresión
Editorial Gráfica Nueva
Avenida Hidalgo No. 1282. CP. 44600,
Guadalajara, Jal. Méx.

Technology and international education: resources for student exchange

GARY RHODES*

Background: The Current Data and Push for Increasing Student Exchange from the United States

In the United States, President Bill Clinton and Secretary of Education Richard Riley designated the week of November 13-17, 2000 as International Education Week. This followed statements from the highest levels of the US government regarding the importance of international education, including the importance of student exchange. Statistics on US student exchange show growth in both the numbers of US students studying abroad and the number of international students studying in the US.

On November 13, 2000, the Institute of International Education (IIE) published data in "Open Doors 2000" (<http://www.opendoorsweb.org>) regarding student exchange flows to and from the United States. Statistics show an increase in participation by US students to 129,770 in the 1998/1999 academic year, up from 113,959 in 1997/1998. At the same time, the number of international students studying in the US with non-immigrant visas increased to 514,723 in 1999/2000, up from 490,933 in 1998/1999.

Of particular importance is the availability of international links between the United States and Mexico. The critical nature of developing policies and procedures for exchange that are of a similarly high quality that institutions in Mexico and the US can share, makes a focus on technology imperative in order to enable a more open sharing of useful resources and information.

The Institute of International Education, in a 2000 press release, emphasized the positive impact of international students in the United States. In this press release, William B. Bader, Assistant Secretary of State for Educational and Cultural Affairs was cited:

International Students in the US: When these students return home, they take with them an appreciation of American values, culture, and society that contributes to improved bilateral relations, business relationships, and cultural ties.

US Students Studying Abroad: By encouraging more students to participate in educational opportunities abroad, U.S. colleges and universities help expand our citizens' awareness of global issues and lay the groundwork for the kind of mutual understanding that builds a better future for all of us.

*DIRECTOR CENTER FOR GLOBAL
EDUCATION / UNIVERSITY OF SOUTHERN
CALIFORNIA

The press release also cited Institute of International Education President Allan Goodman on the positive impacts of international students in the US, raising the challenge of a decreasing percentage of foreign students studying in the US and the need for increasing the numbers of US students studying abroad:

International Students in the US: Increasing the number of international students on U.S. campuses offers U.S. students greater opportunities to learn from, and work together with, someone from another culture. While the United States continues to be the destination of choice for those studying abroad, the percentage of those studying here has declined from over 40% to 30% since 1990. For economic, as well as policy reasons, America needs to continue to attract growing numbers of students from abroad.

US Students Studying Abroad: The increase of Americans studying abroad reflects a real commitment on the part of many U.S. campuses, as well as a growing recognition by students, that they must have an international perspective if they want to be successful in the global economy. Despite outstanding efforts by those campuses who are leaders in this area, the number of students studying abroad each year is still just a tiny fraction of the overall student population. The overwhelming majority of American students never study outside of their own country. Since international experience is so critical to young professionals today and to our national interest, the Institute of International Education is committed to working with colleges, sponsors and students to double the number of Americans that study abroad.

In many countries, the integration of international students in the higher education system is seen as a source of additional income for both higher education institutions and the local economy. *The Open Doors 2000* data highlights that international students in the US, even though they make up only 3% of the higher education population, bring more than \$12 billion into the US economy, taking into account tuition, living expenses, and related costs.

Technology and Resources for Quality Support Services in Student Exchange

The impact of technology can be seen in the release of the *Open Doors 2000* data. The data and statements on US student exchange, previously only available in paper form, are now accessible online in even greater detail at www.opendoorsweb.org. Although the data has traditionally been collected by IIE only through paper forms, there is potential for online collection.

As student exchange programs grow, there is a continuing emphasis on quality assurance issues. For the most part, the emphasis in the area of quality assurance is on academic quality and credit transfer issues. This paper, however, emphasizes issues of effective program administration to support international student exchange and issues of student support, including health and safety, risk management, and limiting institutional liability.

In order to emphasize the resources available through the World Wide Web, only documents available on-line are referenced and cited in this paper.

World Wide Colleges and Universities

To try to implement student exchange programs at the college and university level, it is necessary to find a college or university to partner with and identify the capability of that institution to provide academic and service support. There are a number of web sites where one can find links to study abroad programs or to colleges and universities around the world. The challenge that exists is finding a comprehensive site where information about a college or university, as well as its international exchange and cooperation initiatives, is available. Worldwide Colleges and Universities at the University of Southern California (<http://www.usc.edu/globaled/wvcu>) provides access to background information about the system of higher education in colleges and universities around the world. For each college or university in each country, the site provides direct links, where available, to:

- Home Language Homepage
- English Language Homepage
- International Relations Office Website

A primary limitation of the site, which makes this resource a victim of the "digital divide", is that those colleges and universities who do not have a website have no access to connectivity. If there is no English language site, then there is only the home language homepage link. If there is no international relations website, then that limits the options for connectivity as well. For those who do not have access to the World Wide Web when looking for a college or university around the world, the information on this site is not accessible. However, since the development of this site, there has been a continuous increase in the availability of the highlighted websites at colleges and universities around the world.

Resources for Study Abroad

The Center for Global Education Resources for Study Abroad website (<http://www.usc.edu/globaled/rfsa>) provides practical links to useful resources for student exchange, from finding a study abroad or international internship program and practical sites for travel and tourism, to checking world weather and researching currency exchange rates.

Research On-Line

There is a growing literature on student exchange. This selection of searchable bibliographies and abstracts of the literature of study abroad is taken from two texts. One is *Research on U. S. Students Abroad* (1989), edited by Henry D. Weaver, published by Education Abroad Program, University of California; NAISA: Association of International Educators; Council on International Educational Exchange; and Institute of International Education. The other is *Foreign Students and International Study: Bibliography and Analysis* (1989), edited by Philip G. Altbach and Jing Wang,

co-published by NAISA: Association of International Educators and University Press of America and is in the process of being updated.

Safety Abroad First - Educational Travel Information (SAFETI) Clearinghouse

The SAFETI Clearinghouse Project develops and disseminates resources to support study abroad program development and implementation, emphasizing issues of health and safety. This is possible using a World Wide Web-based clearinghouse format, enhancing collaboration between higher education institutions, the government, and non-governmental organizations. It is funded through support by FIPSE (Fund for the Improvement of Postsecondary Education) of the US Department of Education. It is part of the Center for Global Education at the University of Southern California.

Along with the University of Southern California, the following institutions have also been funded through the FIPSE as Project Partners and have been important in the development of SAFETI resources and the SAFETI Clearinghouse.

- California State Universities International Programs Office
- NASPA International Network
- South Orange County Community College District
- University of California Education Abroad Programs System-wide Office
- University of Hawaii System-wide Office of International Affairs
- University of Nevada at Las Vegas International Programs Office
- University of the Pacific
- University of Wisconsin at Whitewater

SAFETI Consortium

Along with the co-funded partner institutions, other colleges and universities have become affiliated with this effort as SAFETI Consortium Members. The SAFETI Consortium is made up of colleges and

universities that are committed to health and safety for those who study abroad. This includes a commitment to sharing health and safety and study abroad resources through the SAFETI Clearinghouse at the USC Center for Global Education. In 2000, the consortium consisted of more than 130 US colleges and universities from over 35 states in the US. Resource expansion includes international college and university partners.

US Government Organizations

There are many US government organizations that provide expertise and resources to students. A critical component to the SAFETI Clearinghouse has been the connections with US government agencies to support their commitment to college and university study abroad students.

US Department of State: A primary effort was made in 1999-2000 to provide additional connectivity and cooperation. This included making the US Department of State the primary agency in providing resources for the preparation of US citizens to go abroad, as well as to support them while abroad through US embassies and consulates. Resources available on-line through the US Department of State include a specific site focused on student resources: "Tips for Students" (<http://travel.state.gov/studentinfo.html>). This site gives a comprehensive background on US Department of State resources for students, including worldwide travel warnings and consular information sheets, information on safety abroad, and both availability and limitations of US embassies and consulates in helping a student during a crisis or emergency. There is also a link to the Bureau of Educational and Cultural Affairs, which provides resources to support study in the US by international students.

US Centers for Disease Control and Prevention (CDC): The CDC provides a comprehensive resource for travel health (<http://www.cdc.gov/travel/index.html>). The SAFETI Newsletter includes an introduction to the many resources that can be found on the CDC Website (http://globaled\safeti\vn2_uscdc.html)

US Peace Corps: SAFETI Adaptation of Peace Corps Resources: Since 1961, the Peace Corps has sent over 155,000 volunteers, mostly recent college or university graduates, to 134 countries around the world. Because of the quality of attention the Peace Corps gives to health and safety issues, SAFETI collaborated with the Peace Corps Director of Medical Services and Volunteer Safety Coordinator in the Office of Special Services to make their resources available to the study abroad community. In an effort to assist institutions in supporting health and safety in study abroad, SAFETI has adapted the Peace Corps literature for college and university study abroad programs and made it available on the site: SAFETI Adaptation of Peace Corps Resources (<http://www.usc.edu/globaled/peacecorps>) focusing on issues such as:

- Crisis Management
- Rape Response
- Personal Safety
- Dealing With Alcohol
- Sexually Transmitted Diseases

US Department of Education: The project is funded through the Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) in the US Department of Education⁸ (<http://www.ed.gov/offices/OPE/FIPSE/about.html>). The US Department of Education has provided critical funding support for the college and university international exchange field.

Higher Education Associations: Study abroad administrators operate within the college and university administrative context. There are many US higher education associations that can provide expertise and resources to assist in developing effective policies and procedures. One of the challenges in student exchange program administration is to provide comprehensive support services that reflect all support services across a college or university campus. In the US, each of the following responsibilities has a staff member

or unit supporting effort, with a professional organization for each activity:

- Academic program developer/adviser
- Admissions and enrollment officer
- Academic records officer
- Budgetary officer
- Computer center manager
- Contract developer
- Course development and evaluation administrator
- Crisis and emergency manager
- Cross-cultural issues consultant
- Drug and alcohol counselor
- Evaluation officer
- Facilities manager
- Financial aid officer
- Housing rental agent
- Currency exchange expert
- Insurance expert/risk manager
- International communications expert
- International law expert
- Orientation program administrator
- Personal and professional counselor
- Student affairs/services administrator

Many of the staff filling these positions in a comprehensive university in the United States have professional organizations supporting issues related to their area of expertise. Following are a few examples of higher education associations:

Association for College Health Administrators (ACHA)

National Association of College and University Attorneys (NACUA)

NAFSA: Association of International Educators (NAFSA)

National Association of Student Personnel Administrators (NASPA)

University Risk Management and Insurance Association (URMIA)

The project has attempted to identify experts in these relevant fields to have them share infor-

mation and resources from the student exchange field with others in their area of expertise, and likewise, from their area of expertise with the student exchange field.

Association of International Educators (NAFSA) and the Interorganizational Task Force on Safety and Responsibility in Study Abroad (The Task Force): NAFSA (<http://www.nafsa.org>) provides primary professional support for the student exchange field in the US including conferences and resources. The Task Force developed and published guidelines for study abroad program administration in 1998. Some colleges and universities across the US, as well as NAFSA, have confirmed support for these guidelines. The guidelines include strong language when sharing 14 component areas that programs "should" have in place, along with statements about student and parent responsibilities and what institutions cannot be responsible for. With the strong language (programs should) and the endorsement of prominent institutions, one could make the case that these guidelines could be seen as de facto minimum standards of effective practice in the study abroad field. The guidelines can be found at (<http://www.nafsa.org/safetyabroad>).

Higher Education Curriculum

Many in the student exchange field receive training through graduate degree programs in student affairs and higher education administration. The programs offered across the US include very little information about international program administration. The SAFETI Project has collected samples of courses within these degree programs to sample syllabi/curricula to assist in the integration of study abroad issues in these graduate degree programs. Sample curricula will be provided, which will include issues of health and safety and study abroad, after a new course at the University of Southern California entitled Administration of International Programs in US Higher Education is taught during the spring semester 2001.

SAFETI Program Audit Checklist

The purpose of the SAFETI Program Audit Checklist is to provide a list of health and safety and study abroad issues for an institution to use as a guide to look at the current policies and procedures of their institution.

A. Program Administration

- ☐ 1) Program Development
- ☐ 2) Advising
- ☐ 3) Orientation
- ☐ 4) Evaluation
- ☐ 5) Country-Specific Issues
- ☐ 6) Support for Participants with Disabilities
- ☐ 7) Communication
- ☐ 8) Privacy Rights
- ☐ 9) Legal Issues
- ☐ 10) Special Topics: Conducting a Program Safety Audit

B. Health and Medical Care

- ☐ 1) Screening
- ☐ 2) Advising
- ☐ 3) Information Resources
- ☐ 4) Pre-departure Medical Care
- ☐ 5) Health Services Abroad
- ☐ 6) Food and Drink Safety
- ☐ 7) Mental Health Issues
- ☐ 8) AIDS and Sexually Transmitted Diseases
- ☐ 9) Common Health Concerns
- ☐ 10) Support for Students with Special Needs
- ☐ 11) Drugs and Alcohol

C. Insurance Coverage

- ☐ 1) Major Medical
- ☐ 2) Evacuation
- ☐ 3) Repatriation
- ☐ 4) Liability

D. Personal Safety and Adjustment

- ☐ 1) Travel and Transportation
- ☐ 2) Sexual Harassment and Assault
- ☐ 3) Discrimination
- ☐ 4) Cultural Adjustment Abroad and Re-Entry
- ☐ 5) Behavior, Responsibility, and Student Conduct

6) Crime and Violence

E. Crisis and Risk Management

- ☐ 1) Developing an Emergency Action Plan
- ☐ 2) Analyzing Risks and Capabilities
- ☐ 3) Eliminating or Limiting High Risk Activities
- ☐ 4) *Managing Program Sponsored High Risk Activities*
- ☐ 5) Developing A Campus Crisis Management Team
- ☐ 6) Checklists for Emergency Action Plan
- ☐ 7) The Human Factor
- ☐ 8) During the Crisis: Emergency Action Plan Procedures
- ☐ 9) Evacuation, Repatriation, and Closing a Program
- ☐ 10) After the Crisis

SAFETI Resources for Program Administrators

For each of the issues listed in the SAFETI Program Audit Checklist, there is background information, sample forms, and useful web links available (<http://www.usc.edu/global/irl>). These resources and information assist in institutional policy development through introducing them to background information about and providing access to samples of good practice in the study abroad field. An example of resources available on the *Personal Safety and Adjustment: Crime and Violence* sub-site follows:

Policy Information:

Crime and violence against students does occur abroad. Students have been victims of pickpockets, robbery, sexual harassment and assault abroad. It is important to inform students about these realities and give them strategies for safety abroad. One way that institutions could better inform students is by having a better idea of the incidents of crime and violence abroad against their students by asking about it in evaluations. Pre-departure and on-site orientations should provide information regarding the safety of the country/region the students are going to. If the possibility of political

violence exists, students should be advised on how to minimize risks and avoid dangers so they do not become targets of political violence. Trouble in a country may justify the suspension of a program. Administrators should maintain contact with other study abroad offices and use the Internet as a resource to make those decisions. Slind, M.H., Herrin, D.C., & Gore, J. (1997). *Health and Safety Issues. NAFSA's Guide to Education Abroad for Advisors and Administrators*, Second Edition, (p. 226).

Sample Forms:

SAFETI Adaptation of Peace Corps Document: Personal Safety

University of California Education Abroad Program

University of Nevada, Las Vegas Study Abroad Handbook: Travel Tips

University of the Pacific Student Guide: Obeying Local and National Laws

Web Links:

Australian Department of Foreign Affairs and Trade: Travel Advice

British Foreign and Commonwealth Office: Travel Advice

Canadian Department of Foreign Affairs: Travel Information and Advisory Reports

UC Irvine Center for International Education

UC San Diego International Center

University of Rochester: Danger Abroad

US State Department: A Safe Trip Abroad

US State Department: Country Reports on Human Rights Practices

US State Department: Travel Warnings

World Health Organization International Travel and Health

Worldwide Directory

Conclusion: Challenges and Resources

While the availability of international linkages between the United States and Mexico continues to increase, it is critical that institutions in both countries develop policies and procedures for exchange that are of a similar high quality. Technology is enabling a more open sharing of resources and information about policies and procedures to improve program quality, as well as access to information about programs in North America.

*International education and the
internationalisation of education:
the experience of New Zealand and
Auckland University of Technology*

CHRISTOPHER HAWLEY *

New Zealand is a small land in the southwest Pacific some 1200 kilometres east of Australia. It has a land area slightly bigger than the United Kingdom and currently a population of around 3.8 million. Its claim to fame in terms of population is 50 million sheep and some 20 million beef and dairy cattle. Both these creatures outnumber human beings many times! New Zealand is an English speaking society. The first people to settle the land were the Maori who originally migrated to New Zealand, probably from east Asia, and scattered throughout the Pacific, settling in Hawaii, Easter Island, Tahiti, the Cook Islands and finally New Zealand some 1,000 years ago. European settlement began in earnest with the British some 200 years ago. They have inherited from that period a British constitutional monarchy. They have a stable democracy and a modern economy similar to that of their cousins to the east in Australia. Traditionally, New Zealand has been connected very strongly to the United Kingdom with close ties also to the United States and Canada and in particular to Australia with whom they share many special links and connections.

New Zealand is a member of the OECD, but unfortunately it has moved from being a top member of this club in the 1950s to a ranking of about 25 in the year 2000. Its economy has been, and continues to be, based on adding value to primary products from the fertile land with its temperate climate where a huge variety of things can be grown. As the world economy becomes more integrated and competitive, New Zealanders are constantly finding new ways to add value to what they do best in getting those products and services to markets many thousands of miles from home in a cost effective manner.

New Zealand's population reflects the mixture of cultures that have come to settle in these islands in the past 120-150 years. The Maori population (the indigenous people of New Zealand) comprise around 12% of the population. Europeans, mostly of Anglo Celtic stock, make up 76% of the population. Chinese and other Asian peoples make up 4% and other Pacific people, mostly from other Polynesian island countries to the northwest, make up 4%. Other cultures make up the final 4%. Until the late 1960s New Zealand

* DIRECTOR CENTRE FOR
INTERNATIONAL DEVELOPMENTS
AUCKLAND UNIVERSITY OF
TECHNOLOGY
AUCKLAND NEW ZEALAND

land was able to maintain a very high standard of living (one of the top three in the world) by selling all its products from the land to the United Kingdom. The 1960s saw Great Britain join the European Union and with that, European focus from the UK. New Zealand was forced to re-evaluate itself and its geography, its economic needs, and its future in the world as an independent state in the southwest pacific. Gradually since the end of the Second World War, the mindset of New Zealanders has been challenged and is constantly changing.

There are many factors involved in this change. One of the key causes is the challenge from Maori to redress past grievances. Resurgence in Maori nationalism, language and culture has been met by a thoughtful response by the majority European culture. A wide range of changes in management and a settling of old grievances is now well under way. Now, in the post colonial era, New Zealand is working through the issues of justice and fairness for Maori who were largely dispossessed of their lands in the late 19th century by European, mostly British settlers. They are working through a grievance procedure whereby the indigenous people (the Maori) are seeking compensation for what they lost over 100 years ago. This process is probably more advanced than any other country with a large indigenous population principally because of the Treaty of Waitangi. This treaty was signed on behalf of the British Queen (Victoria) in 1840 with the Maori chiefs of that time and guaranteed Maori all rights in perpetuity, access to their lands, food supplies and cultural heritage.

A second major impact on New Zealand has been the radical shift in trade and economic development around the world, and most recently the impact of globalisation on its economy. In the sixties almost everything was sold to the United Kingdom. Now over 60% of all that is produced and sold goes to markets to the north, that is, to the countries of east Asia. Most of the products that New Zealand sells and depends on for a reasonable standard of living relies on negotiating and working with the non-

English speaking world, particularly the world of east Asia.

Since the 1970s there has also been a change in the pattern of migration to New Zealand. There is no longer any favouritism towards people of British stock. The systems of immigration are based on a points system, based on merit and not ethnic background. Cities such as Auckland are multi-cultural melting pots, much like cities in Australia, Canada and the United States. It is becoming aware of its geography at the southwest end of the Pacific rim stretching from South America in Chile and up through Mexico, California and Canada, round through Japan and down through southeast Asia, and Australia to New Zealand. It is becoming conscious not only of the crucial importance of Asia to its well being but also to the growing awareness of Latin America across on the eastern side of the Pacific Ocean. New Zealand leaders are well aware of the importance of Asia to their economic and political well being. Engagement in the wars of Asia since the Second World War, including the Malaya emergency in the 50s and 60s, the war in Vietnam in the 60s and 70s and the recent crisis in Indonesia (particularly in east Timor), confirms that it is part of the Asia Pacific region. It no longer sees Europe and English-speaking North America as the sole focus of its attention, important though these regions will always remain into the foreseeable future.

New Zealand's education system has its roots in British education with great emphasis placed on quality, and largely funded by the State. School education is free and compulsory from 5 to 16 years of age and mostly provided by the government system, although there are many private schools usually established by Christian churches, both Catholic and Protestant. Higher education is largely government funded, with all eight universities being government funded. There are increasing numbers of smaller private providers in the market, particularly in Auckland, New Zealand's largest city. Until 1984 New Zealand's education system was highly centralised, with most major decisions made through the Depart-

ment of Education based in the capital of Wellington. Since 1984, with a new radical Labour Government, education has gone through major changes and has been largely decentralised. At the same time as this decentralisation has taken place, educational standards have been rigorously maintained with the establishment of the New Zealand Qualifications Authority for the Schools and Polytechnic system, and a Committee on University Academic Programmes for quality control in the university system. Fiscal responsibility for all these government universities polytechnics and schools is through annual reporting to the Ministry of Education and, of course, directly to the Minister of Education in Parliament. This has given New Zealand education and universities, such as Auckland University of Technology, tremendous opportunities to be innovative, to make their own decisions, and to go out internationally and develop new programmes on shore and off shore, as long as they meet quality control standards and maintain good financial accounting systems.

Auckland University of Technology (AUT) is situated in the centre of New Zealand's largest city, with a population of just over 1.2 million. AUT is regarded within the New Zealand system as being at the cutting edge of bringing change in education at the higher education level. It is particularly associated with being at the leading edge of the internationalisation process. Originally, it was established as a vocational college, then transformed itself over the years into a polytechnic, eventually to an Institute of Technology and now the Auckland University of Technology. By the time it had become AIT in 1989 there were no degree programmes. Bachelors' degrees were introduced in 1991. This rapidly increased to include masters and doctorate level programmes in the late 1990s. From 1995-1999 there was a long battle to win university status in order to join New Zealand's other seven universities. This was achieved on January 1, 2000. AUT became New Zealand's newest and eighth university. The main purpose in becoming a university was to ensure that students could get equal

opportunities for employment internationally, as university status is important in the world market. It was believed that students were disadvantaged in having excellent degrees, that were, however, from an Institute of Technology, rather than a University of Technology. The New Zealand Government was eventually convinced (after a highly rigorous and international process) that the institution was indeed comparable with other New Zealand universities and of world class and standard. However, the institution remains vocationally focussed with very strong links to industry and business and to the communities served. AUT has around 25,000 full and part-time students in programmes that allow people entry at certificate level, diploma level, bachelors degree, postgraduate diplomas, masters and doctorate degree programmes across a range of disciplines from all fields related to business, a range of applied arts, a range of health sciences and a range of science and engineering domains. There are around 1,100 international fee paying students from around 62 countries. The majority of these students come from Asia, with the key senders being the Peoples Republic of China, Taiwan, Korea, Malaysia and Fiji.

What lead to this significant number of international students paying fees entering AUT over the past ten years?

With the decentralisation of education from 1989, AUT has been free to enrol students from all over the world. One of the main drivers for this has been the need to secure funding from other sources than Government, as New Zealand Government support for higher education in real terms has declined to around 55% of the total budget for the year 2000. Some 15 million dollars is received in revenue for international fee paying students. The second drive to recruit international students has been the perceived benefits these students bring to AUT's students in enhancing and creating a multi-ethnic and multi-cultural campus for them to learn from other cultures. Of course a university such as

AUT has a diverse ethnic mix anyway, with the children of migrants and refugees, mostly from non-English speaking backgrounds, also attending the university. These, along with the Maori and Pacific Island students, mean that the cultural diversity challenges this brings to learning and teaching in higher education are significant. The opening up to the world of New Zealand (to rank as one of the most open economies in the world) has forced it to think about how it can better prepare students for a globalised world. This includes dealing in trade and business with the whole world, with a particular emphasis on the Asia Pacific. The first priority has been Asia. This is where more effort to understand neighbours is needed, as well as to maintain friendships and links with traditional connections in UK, Europe, North America and Australia.

Marketing and recruitment for fee paying students has developed into an important element in AUT's international activities. The usual offices and systems are in place to market, recruit, support and counsel international students from a wide diversity of backgrounds, religions and cultures. The interface between this centralised international system and faculties has grown in complexity in recent years. Academies sometimes complain that with this rapidly diversifying student population with very significant numbers of non-English speaking background (NESB) students, teaching and learning has become a much more challenging and difficult process. There are challenges in language and culture, as well as learning styles to be worked through. This is not only from international fee paying students, but from the diversity of students from non-English speaking backgrounds who have settled in Auckland as permanent residents, migrants or refugees from many parts of the world. From this has flowed concern about course content and curriculum and re-thinking its relevance to the learners and their needs, both in terms of seeking employment upon graduation within New Zealand and in the wider world that many of them will move into.

In 1993 AUT established the Centre for International Developments (CID) in order to strengthen international relationships and developments. There was an expectation that this Centre would increase revenue through international relationship building and there was an expectation that priority for this focus would be on the Asia Pacific. Since this office was established, AUT has tried to seek to balance the desire to gain consultancy and training work (which leads to revenue), with the wider issues of internationalisation of people as a learning process that goes two ways. With regard to revenue generating activities, significant numbers of consultancy and training opportunities have been successful both off shore and in New Zealand. Projects have been won from our Ministry of Foreign Affairs and Trade, for example, to establish an English Language Training Programme within the Cambodia Institute of Technology in Phnom Penh. AUT has run training courses for members of the National Assembly of the Lao Peoples' Democratic Republic in interpreter and translation skills. Members of the Ministry of Social Welfare and Labour (Department of Skills Development, Thailand) have been taught in strategic planning, financial management and other educational management programmes. Training programmes for environmental engineers from Ho Chi Minh City in Viet Nam have been run to help them learn about environmental management in Auckland as a point of comparison with their own situation in Ho Chi Minh City. Programmes for the Ministry of Justice in Laos on land reform in New Zealand as a point of comparison with the issues facing that country in its urbanisation process have been administered. English language programmes for the Deputy Prime Minister of Laos and other vice ministers from that country have been run. These are some examples of AUT's success in working with governments and ministries and funding agencies in the Asia region of the Pacific.

With regard to international relationship building, AUT has established a wide range of relationships since 1990 that are long term in nature and that are building friendships and connections

between staff and students. An example includes a staff exchange in business education between Nanjing University, Peoples Republic of China and AUT. In the year 2000, an economics lecturer taught in Nanjing. This was in return for one of the Chinese Professors being a guest lecturer in AUT's Business School. With the University of the Thai Chamber of Commerce in Bangkok, Thailand, students have been exchanging for several years and business and economics lecturers for 3 or 4 years. There is staff exchanging with universities in western European countries, including France, Denmark and the United Kingdom, as well as Australia and the United States. In terms of exposing students to other cultures, AUT has successfully established engineering student exchanges in Thailand with King Mongkut's University of Technology. In Art and Design, art exhibitions between students have been shared with a leading arts school in Shanghai. Students from AUT have gone to display their art work in Shanghai, as well as the Chinese students mounting exhibitions in Auckland. Maori students (majoring in tourism) have gone on exchanges to a Moslem university in east Java in Indonesia and the Indonesian students came on a similar venture to Auckland. There are other relationships in other parts of east Asia and it is believed that there is a lot to do to increase the opportunities for the flow of people both ways. The New Zealand Government established the Asia 2000 foundation of New Zealand that helped fund some of these exchanges. In the area of research, AUT has been establishing significant research collaboration with universities in east Asia, such as with Chiangmai University in northern Thailand in occupational therapy, Asia with Shanghai Normal University in health studies and in a leprosy training centre in Madras, India, in physiotherapy. Of course, there is ongoing welfare collaboration with universities in Europe, North America and Australia.

All of this activity has been flowing along and increasing in volume for several years. A stage has now been reached where there is a need to review objectives and goals and streamline systems. There is a need to put more emphasis on study

abroad for AUT students to get out of New Zealand so that as the number of international students paying fees or on exchanges coming to AUT increases, the numbers of AUT students going overseas as part of their undergraduate and graduate studies also increase. A new working group of people within the university who are interested in internationalisation was recently established to work through this process.

There are associate Deans responsible for international activities within some of AUT's faculties. They, in association with the Centre for Professional Development, encourage more lecturers to have a greater understanding of international issues and how to deal with students from non-English speaking backgrounds within the learning environment of AUT. A Chinese Centre to promote understanding between the Chinese word and New Zealanders has been established. There are plans to expand this soon with significant funding from international Chinese sources. A Bachelor of Arts degree is offered for students to major in Chinese (Mandarin) and Japanese. A range of memberships in international educational organisations has been forged. The Association of Southeast Asian Institutions one of Higher Learning (ASAHL) is particularly important for AUT. In addition, AUT has joined NAUSA, EAIE and other international education associations. The introduction of a possible new Masters degree in International Studies that would be applied in nature, and will require students to focus on countries outside the English speaking world is being discussed. It will require students to have an in-depth study of a language other than English and spend at least two semesters in the target country in which they wish to develop expertise. It is hoped that these processes will lead to a greater balance in the equation between students coming to New Zealand and to AUT to study, and young New Zealanders going overseas to learn from other people.

What of Latin America?

Awareness is growing of this very significant part of the world and, in fact, the other part of the

Asia Pacific equation. In 1999, Auckland was the host for the APEC leaders summit in September, to which the Presidents of Mexico, Peru and Chile came. New Zealand's government leaders have made regular visits to key Latin American countries in recent years, including Mexico. AUT is beginning to have a few international fee paying students from some South American countries. Mexico seems a key country for New Zealand to start growing relationships with Spanish-speaking Latin America. This is not just with a view to gaining students from Mexico to study at AUT for some or all of their studies. It is necessary to do the same thing being done in other parts of the Asia Pacific region, and that is to create opportunities for growth and learning and understanding of Latin America as it develops and as it interacts more with this part of the world. Staff and students need to be exposed to what the possibilities might be. Relationships that are mutually beneficial is what is sought. Of course these need to cover the costs, and if revenue can be generated for one or both parties, so much the better. Mexico's proximity to the United States and its NAFTA membership makes this dynamic nation very attractive in New Zealand. Chile

is considered to be a second possibility to begin to build relationships as it also shares APEC membership with New Zealand and is across the other side of the Pacific Ocean.

New Zealand has something to offer its friends on the eastern side of the Pacific Rim and many things to learn. It has a friendly English-speaking environment with a high quality education system in a stable political environment and pleasant temperate climate. It offers international fee paying students excellent value for their money and a different perspective on the world with our mixture of European, Polynesian and Asian people. With the involvement in east Asia and the Pacific, perhaps New Zealand can be a gateway for Latin American colleagues to develop links and friendships in east Asia. It is hoped that a small number of compatible, internationally focused, good quality universities and other learning institutions can be found, where relationships can be developed that will allow AUT to carry out staff and student exchanges, collaborate on research and build bridges of friendship and understanding between the western and eastern pacific. There is a growing awareness and interest in Mexico and other countries of Latin America and hopefully this relationship will grow to everyone's mutual benefit.

Internacionalización del currículum: una mirada prospectiva

LYLE FIGUEROA DE KATRA*

Vivimos en una sociedad mundial constituida por nuestro entorno natural y social. Emerge por múltiples y complejos factores y está signada por el cambio acelerado, la incertidumbre y la diversidad. Conviene destacar el impacto de la globalización y el inusitado avance científico-tecnológico en todos los aspectos –social, político, cultural, ambiental, familiar, personal– dado que afecta todos los ámbitos de la vida. La revolución técnica, electrónica y mediática ha acortado las distancias: “Vivimos en un mundo interdependiente –cada vez más interdependiente– que, por el gran desarrollo de las telecomunicaciones y de los medios de transporte, se ha hecho cada vez más pequeño. En la Patria –Tierra, casa común de la humanidad, somos ya un solo mundo. Aunque no lo queramos reconocer, o no seamos capaces de sacar las conclusiones de esta realidad, compartimos un hogar común, somos compatriotas de una misma patria, compañeros de una misma nave espacial...” (Ander-Egg 1998: 69)

El mercado mundial, los tratados de comercio, las compañías transnacionales no son fenómenos exclusivamente económicos: “La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica... La globalización es, pues, una serie compleja de problemas, y no uno solo... no tiene que ver sólo con lo que hay ‘ahí afuera’, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de ‘aquí dentro’ que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas” (Giddens 2000: 23-25)

La globalización, con el avance científico y tecnológico concomitante, genera beneficios indudables así como efectos adversos, como la profundización de la pobreza, la marginación, la dicotomía entre el mundo económico y el cultural, entre lo técnico y lo simbólico, el deterioro ambiental, el predominio de los valores pragmáticos y utilitarios, la pérdida del sentido de la vida. Ante estos efectos negativos, surgen opiniones y posturas opuestas, a veces radicales, por no decir dogmáticas. A este respecto, conviene señalar que una aceptación pasiva y conformista o un rechazo absoluto e infundado no son opciones viables. Urge la reflexión y el análisis acerca de cómo tornarlos más constructivos para el desarrollo humano y social y cómo construir puentes de integración. Esto presenta un serio desafío a la educación, factor fundamental en la transformación social.

Los sistemas educativos, en un mundo interdependiente, no pueden ni deben asumir reformas superficiales, que les impidan

* INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

despegarse de sus estructuras, organizaciones y estrategias obsoletas y aisladas. Las instituciones educativas, en particular las de educación superior, necesitan reestructurarse en concordancia con estas condiciones de interdependencia, dicotomía, globalización, regionalización y localismo, si quieren satisfacer las siguientes demandas:

- ❖ Formación de un ser humano planetario, transnacional, y a la vez nacional y regional, más libre, más cooperativo, más comprometido con sus condiciones de sujeto pensante, creador, ético, y con las condiciones de su entorno. En la carta de la transdisciplinariedad de Morín (1994) se afirma que "el reconocimiento de la tierra como patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad... el reconocimiento por el derecho internacional de la doble pertenencia –a una nación y a la tierra– constituye uno de los objetivos de la investigación transdisciplinar".
- ❖ Una sociedad global más justa, más equitativa, más democrática, más consciente de su carácter interdependiente.
- ❖ Un medio ambiente que requiere cuidado, respeto y manejo constructivo.

Las demandas señaladas implican asumir el desarrollo, no sólo como crecimiento económico y técnico. El PNUD (1994) plantea: "El desarrollo humano sustentable aborda las cuestiones de equidad, tanto dentro de una misma generación como entre distintas generaciones, y posibilita que todas las generaciones presentes y futuras aprovechen al máximo su capacidad potencial..."

Para el desarrollo sustentable resulta ineludible el despliegue de todas las dimensiones del ser humano –mentales, afectivas, sociales, éticas–; el acceso de toda la sociedad presente y futura a condiciones de vida saludable, a la educación, el trabajo, el bienestar; la interacción constructiva sujeto-entorno-sociedad.

Internacionalización de la educación: planteamientos de algunos organismos internacionales

Frente a los problemas y retos que nos presentan los albores del III Milenio, hay esfuerzo y trabajo por plantear nuevas formas de abordar lo educativo, si bien con enfoques diferentes e incluso opuestos. Hay que examinar los contenidos con el fin de recuperar lo más significativo.

La UNESCO, en su *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, considera como misión fundamental de la educación:

- ❖ Formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz ...
- ❖ El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su solución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes...

El Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) destaca la importancia de transformar profundamente la educación en Latinoamérica y en el Caribe, para convertirla en promotora de desarrollo humano, la cultura de la paz, así como de la calidad y pertinencia de las funciones sustantivas de la universidad.

No podría omitirse el Informe presentado a la UNESCO por la comisión presidida por Delors, *La educación guarda un tesoro* (UNESCO 1998). En éste se consideran los cuatro pilares del aprendizaje como baluartes de los procesos educativos; en-

tre ellos destaca el "aprender a vivir juntos", sin duda uno de los que plantea más fuertes desafíos.

Asimismo, el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) proponen diversas acciones para fortalecer y dar dinamismo a la educación superior en el contexto local, regional e internacional. Sin embargo, todo ello requiere de una lectura crítica, de cara a cada realidad particular y a sus peculiares condiciones socioculturales y educativas.

¿Cómo asumir el currículo para dar dinamismo y fortalecer la dimensión internacional de los procesos educativos?

El currículo es el instrumento en el cual se traducen los propósitos y planteamientos de todo proyecto educativo. Presta viabilidad a la misión y a las funciones de la universidad. Por ello, se constituye en un programa académico y cultural de formación.

La internacionalización de la educación implica fundamentalmente responder a los retos de desarrollo del contexto local y regional, inserto en la sociedad global, interdependiente, multicultural, desde una perspectiva unitaria y diversa a la vez, y de compromiso ético-solidario con el bienestar humano y social. Digo perspectiva unitaria, porque lo local y lo regional son parte estructural de lo global. Por su parte, lo global se encuentra en lo local y lo regional. En cuanto a la perspectiva diversa, conviene precisar que se brinda atención específica a lo local, a lo regional, a la identidad cultural, sin descuidar el marco global. Al hablar de compromiso, me refiero a que es ineludible el esfuerzo, el trabajo por la equidad y la justicia, valores destacados en el *Programa Nacional de Educación 95-2000* y en el *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 99-2005*.

La universidad está obligada a repensar su quehacer académico –la docencia, la investigación, la extensión–, por tanto, su estructura, su organización, administración, y estrategias.

En las universidades del país ya existen ciertos avances en este aspecto; sin embargo, "en las IES

mexicanas existe poca experiencia en la internacionalización del currículo" (Gacel-Ávila 2000:43).

Cuando Touraine (1997) se pregunta si podremos vivir juntos en una sociedad globalizada, en la cual la economía y la cultura, el mundo instrumental y simbólico se oponen, desata un conjunto de reflexiones que repercuten básicamente sobre el papel de la educación. Empero, Touraine asume una postura optimista, en los términos de responder a estos desafíos no con enfoques unilaterales, sino más bien de superación de tales oposiciones. Para tal efecto, entiende la educación como un factor para fortalecer y afirmar la formación de un... "sujeto personal, de una experiencia vivida que reúne 'al hombre interior' de la cultura y el 'mundo exterior', el de las técnicas y los mercados" (Touraine 1997:155).

Para contribuir a este tipo de formación, el currículo podría considerar al menos dos ejes básicos, que se hallan estrechamente interrelacionados: el teórico-epistemológico y el ético-axiológico.

El primer eje apunta a la formación requerida para construir conocimientos acordes con las exigencias del siglo XXI.

La formación teórica posibilita la apropiación crítica de conocimiento, corrientes de pensamiento, teorías y paradigmas para poder entender y comprender los fenómenos y problemas que plantea la compleja realidad física, biológica y cultural. Se asumen los conocimientos y los paradigmas desde la duda, porque la ciencia en la actualidad podría considerarse como el conocimiento conquistado temporalmente y, por lo mismo, signado por la incertidumbre. En tanto se continúa en la búsqueda, en la duda, en la problematización, se abre el espacio para aprender a indagar, pensar y construir. Se trata del espacio epistemológico, que concede alas a la imaginación pensante, a la utopía que zarpa para construir, crear y transformar. Este proceso no se da aisladamente; la construcción científica y tecnológica es eminentemente social. No se inicia en el vacío. Dialoga con los aportes generados a través de la historia, en el espacio, en el espacio universal, razón que diera origen al nombre de universidad.

La UNESCO destaca que "la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos en el nivel internacional debería regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados".

La Universidad Veracruzana en su *Programa de trabajo* (1998:18) manifiesta que "el creciente valor del conocimiento es uno de los principales detonantes de la globalización, de los procesos productivos y financieros que experimenta actualmente nuestra sociedad. En las instituciones de educación superior se genera, cultiva y transmite el saber de nuestras culturas y avances científicos, disciplinarios y artísticos. Por esto, es muy importante la contribución de la educación superior a las demandas del desarrollo social y económico del mundo contemporáneo".

La formación teórico-epistemológica, a su vez, es ética. Habría que preguntarse: ¿para qué conocer? ¿para qué construir conocimiento, cultura, arte? ¿desde qué posicionamiento epistemológico se aborda la realidad de este mundo globalizado, multicultural, regional y local? ¿cómo se articula ciencia, sociedad y ética? Las universidades del Tercer Mundo, en particular de Latinoamérica y el Caribe, no podrían omitir, descuidar o dejar pasar inadvertidas estas interrogantes.

Los objetivos, contenidos y estrategias curriculares tendrían que apuntar a la toma de conciencia del para qué la ciencia; a dinamizar el **aprender a pensar la complejidad, desde la incertidumbre y el cambio, con posturas abiertas y pluralistas**. Todo ello porque el conocimiento no es absoluto, ni acabado, ni completo. Siempre será posible el cuestionamiento, la problematización y la recreación.

El eje ético-axiológico hace hincapié en la formación en principios y valores, con el fin de ejercitar la potencialidad moral del sujeto personal-social.

La toma de conciencia de la propia posibilidad pensante, social, afectiva, axiológica es proceso vital para la apertura y respeto al otro, a los otros, al mundo.

La formación en valores, en principios éticos, es un proceso interior-exterior.

La intencionalidad existencial del sujeto se proyecta en comunicación interpersonal e intercultural para estructurarse a sí mismo, proceso que repercute significativamente en el otro, en los demás, en el entorno. Por ello, la transformación del sujeto y del mundo es una recomposición dialéctica.

Los graves problemas señalados exigen un currículum eminentemente ético, que haga hincapié en el respeto, la cooperación y la responsabilidad solidaria.

Los individuos no pueden continuar sumergidos sólo en valores cuantitativos, mercantiles, utilitarios y consumistas, porque profundizan más la problemática social. El propio presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, en 1997 reconoció: "si no actuamos ya, en los próximos años las desigualdades serán gigantescas y se convertirán en una bomba de relojería que estallará en la cara de nuestros hijos" (Ander-Egg: 65).

La cultura de la paz y la tolerancia, que tanto se menciona en el discurso, no puede desarrollarse sin equidad y justicia.

Los ejes planteados requieren de profundos cambios en los currícula, en sus propósitos, contenidos y métodos.

Los temas epistemológicos, éticos y de valores requieren un tratamiento transversal, un planteamiento metodológico inter, multi y transdisciplinario.

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel (1998) *Educación y prospectiva*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bravo Mercado, Teresa (1999) (Coordinadora) *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad*, México: ANUIES/SEMARNAP/UDEG.
- Figuerola de Katra, Lyle (2000) "Formación en valores: algunas reflexiones" en *Rev. Voces de la Educación*, Xalapa, Veracruz, núm. 1, año I.
- (1999) "Educación, currículum y valores ante los desafíos del III milenio" en *Rev. Investigar*, núms. 11 y 12, año 5, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- (1995) "La dimensión epistemológico-teórica en la formación docente", en *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 23-24, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2000) *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*, México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Giddens, Anthony (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Taurus.
- Morin, Edgard, (2000) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Touraine, Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Veracruzana (1998) *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI*, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

La movilidad internacional estudiantil depende de la movilización académica

GILLES BRETON*

En este trabajo se parte de una tesis: la internacionalización del mundo universitario no podrá dar un salto cualitativo y cuantitativo si no se incrementa la movilización y participación activa de los cuerpos académicos, sobre todo de los cuerpos docentes. Esto no significa negar la importancia de los actores administrativos, que apoyan los esfuerzos en favor de la internacionalización, sino destacar que, si se pretende dar a nuestra acción un verdadero sentido, las estrategias internacionales deben estructurarse en torno a un proyecto académico específico.

Para ilustrar con mayor precisión este tema, se examina la estrategia seguida por la Universidad Laval en el campo de la internacionalización, mediante un programa de movilidad académica internacional denominado *Perfil Internacional*.

Un nuevo paradigma para la acción internacional

La entrada en el siglo XXI se produce en el contexto del desarrollo de una sociedad basada en el saber, una globalización acelerada de la economía y una movilidad internacional acrecentada de los recursos humanos, financieros, tecnológicos, culturales y sociales; todo ello enfrenta al mundo universitario con retos y oportunidades. La Universidad Laval, para afrontar esta nueva realidad, ha de dar un viraje estratégico respecto de la acción internacional en el ámbito universitario, tanto en el campo de la docencia como de la investigación.

Ello supone que las universidades abandonan el antiguo modelo de acción internacional para encaminarse hacia un nuevo paradigma de internacionalización. Esto significa el abandono de un modelo según el cual las actividades internacionales se ubican en las márgenes de las labores fundamentales de la universidad. Es decir, las actividades mencionadas descansan en iniciativas individuales de los docentes o los estudiantes y por lo mismo presentan una gran irregularidad en cuanto a su duración y financiamiento. Lo anterior les presta un cariz más espontáneo que sistemático, por tratarse de iniciativas carentes de un modelo de control académico y administrativo. En cambio, los elementos constitutivos de un nuevo modelo para la acción internacional hacen que la internacionalización se desplace desde la periferia hacia el centro del cometido de la universidad, al volverse una iniciativa institucional y no sólo una empresa espontánea e individual, al integrarse en el mandato de la

*DIRECTOR, BUREAU INTERNACIONAL,
UNIVERSIDAD LAVAL, QUEBEC, CANADÁ

universidad en los programas docentes y de investigación, así como en los servicios a las comunidades locales e internacionales, y, desde luego, al tener garantizado un financiamiento estable.

En 1998, en la Universidad Laval se dieron los primeros pasos para la implantación de ese nuevo modelo a favor de la acción internacional, con el depósito de la memoria elaborada por el grupo de trabajo sobre internacionalización, *Pour une plus grande ouverture sur le monde* (Para una mayor apertura al mundo), seguida de la adopción de la política de internacionalización. Un año más tarde, en 1999, la Universidad Laval anuncia la apertura del *Bureau international* e implementa su nuevo programa de movilidad, *Perfil Internacional*, gracias a una subvención de un millón y medio de dólares que le acordó la Fundación J.W. McConnell. En el año 2000, se lanzó la campaña de movilidad internacional « *Cap sur le Monde* » (Rumbo al Mundo) con el objetivo de reunir diez millones de dólares canadienses.

En el programa *Perfil Internacional* se observa una estrategia de movilidad internacional que, además de incrementar el número de estudiantes que incluyen estancias de estudio en el extranjero, les permite adquirir las habilidades internacionales necesarias para el mundo actual. Se trata de un viraje estratégico importante que depende de ese nuevo paradigma para la acción internacional cuyas líneas acabamos de trazar.

El perfil internacional, estrategia académica para la movilidad internacional

La creación del programa *Perfil Internacional* partió de una certeza. En la memoria de la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, *Progression et Promesse*, publicada en 2000, la autora, Jane Knight, presenta un cuadro más bien preocupante respecto de la movilidad internacional de los estudiantes universitarios canadienses: « En total, durante el año 1997-1998, unos 5 058 estudiantes participaron en programas de intercambio en uno de los tres niveles de estudios superiores, en prácticas laborales o

bolsas de trabajo cooperativo en el extranjero ». Esta cifra « sólo representa el 0,9 por ciento del alumnado de tiempo completo, en los tres niveles de estudios de nuestras universidades en 1997-1998 » (p. 41). En Quebec, el principal mecanismo para los intercambios estudiantiles, que son los convenios de CÉPUQ, en los que participan todas las universidades quebequenses, permitió que poco más de 300 estudiantes, de una población de 225 000, efectuara en 1999 una estancia de estudios en el extranjero. Por desgracia, la Universidad Laval no es la excepción que confirme la regla. Durante los años 1990, poco más de doscientos estudiantes por año, de una población superior a los 30 000, pasaron una estancia de estudios en el extranjero.

En el contexto actual de globalización acelerada, esas cifras son obviamente insuficientes e indican que es necesario hacer un esfuerzo vigoroso, si se quiere participar en la movilidad académica internacional. Antes de crear el *Perfil Internacional*, se buscó comprender qué es lo que pudiera explicar un índice tan bajo de movilidad estudiantil.

Una vez efectuado el análisis, se constató que había cuatro escollos importantes. El primero, además de ser el más importante y el mencionado con más frecuencia, es la ausencia de financiamiento. Los estudiantes no efectúan estancias de estudios en el extranjero porque no pueden asumir los gastos suplementarios que requiere una experiencia de esa índole y, además, por la clara insuficiencia de los programas docentes respecto del financiamiento para los estudios en el extranjero, cuando existen. El segundo escollo tiene que ver con la falta de información o la mala divulgación de ésta sobre las posibilidades de cursar estudios en el extranjero. El tercero es que, incluso una vez difundida la información, lo complejo de los trámites administrativos y la ausencia de apoyo y servicios desaniman a más de un estudiante en la realización de su proyecto. Esto se debe sobre todo a que, en los programas de estudios de la Universidad Laval en el extranjero, es el estudiante quien debe tomar la iniciativa y sobre quien recae la responsabilidad de estructurar y organizar

sus estudios en el exterior, tanto en el plano académico como en el material. Por último, el monolingüismo de los estudiantes es un obstáculo serio para el desarrollo de la movilidad académica internacional, de ahí que la adquisición de una segunda lengua termina siendo una tarea demasiado exigente.

Estos argumentos reflejan el bajo índice de movilidad internacional estudiantil. Es cierto que cualquier programa de movilidad debe resolver los cuatro problemas identificados, o sea el financiamiento, la información, el apoyo administrativo y el dominio de uno o varios idiomas. Más adelante, se verá de qué modo el *Perfil Internacional* ofrece una respuesta a esas cuatro apuestas. Dicho esto, aunque esas restricciones existan, la explicación del fenómeno se queda en la superficie, sin abordar lo fundamental. En efecto, en tanto que los programas de movilidad estudiantil no estén organizados e incorporados a la trayectoria académica del alumno, ni formen parte integrante y reconocida de su programa de formación, el estudiante continuará rehuendo la movilidad internacional. En otras palabras, en tanto no se ofrezca el reconocimiento o seguridad académica y las garantías respecto a la calidad de la formación en el extranjero, similares a las de su propia universidad, los programas de movilidad académica seguirán marginados.

Ahora bien ¿por qué las universidades deben asumir la organización de la movilidad estudiantil en el plano académico? En esencia, porque la organización de programas docentes serios ha sido, desde siempre, la respuesta del mundo universitario a una demanda real de la sociedad. La responsabilidad primera de toda universidad es suministrar a la sociedad los programas de formación y los titulados competentes que son esenciales para su evolución. Ésa es la razón, desde tiempos inveterados, de la práctica constante de evaluación en el ámbito universitario y la actualización de los programas, al igual que la creación de nuevos planes curriculares, cuando surgen necesidades que requieren el desarrollo de competencias nuevas. A nuestro juicio, nada justifica en la coyuntura actual que la institu-

ción universitaria haga una excepción ante la demanda real que la sociedad nos hace en materia de formación internacional. Las universidades deben asumir sus responsabilidades y brindar una respuesta institucional a las necesidades manifiestas en el ámbito internacional. Y ése es precisamente el propósito del programa *Perfil Internacional*: una respuesta académica al requerimiento que manifiestan las empresas, las instituciones y los distintos actores sociales para encontrar en el mercado laboral a egresados, dotados no sólo de una sólida formación académica sino también con competencias internacionales e interculturales. Por lo tanto, el programa del *Perfil Internacional* se inscribe en la lógica de la adquisición de competencias, como la solución de problemas, el trabajo en equipo, el dominio de la informática o la obtención de resultados que aúnan teoría y práctica.

¿Cómo implantar esta nueva estrategia académica para la movilidad internacional? Mediante la integración de la movilidad académica internacional en los programas de los tres niveles de estudios superiores (ciclos), de modo que se convierta en un elemento primordial de la formación universitaria. Para la universidad, la estrategia académica de internacionalización representa una iniciativa importante puesto que, en adelante, los estudios en el extranjero ya no se dejan a la iniciativa de los alumnos sino que se convierten en política institucional, lo cual significa que la institución asume la carga de la movilidad, la organiza académicamente y le suministra el apoyo financiero. En este sentido, los programas docentes se organizan en red, de común acuerdo con las instituciones universitarias participantes, instituciones elegidas por su calidad docente y su interés en los intercambios recíprocos de estudiantes.

Este tipo de integración académica implica una garantía de convalidación de los créditos obtenidos por el alumno antes de la salida, una mención expresa en el título, una duración de estudios sin dilaciones, un reconocimiento sistemático de los resultados al regreso, una diversidad de oferta y estudio obligatorio de idiomas,

una sesión obligatoria de formación previa a la salida, así como una selección de los aspirantes con base en criterios académicos y la capacidad para residir en el extranjero.

Los componentes esenciales del perfil internacional

Todo programa de movilidad debe solucionar los problemas ya identificados y vinculados con los siguientes ámbitos: la seguridad académica, el financiamiento, la disponibilidad de la información, el apoyo administrativo, el dominio de uno o varios idiomas, y la divulgación de la información.

En el ámbito académico, el *Perfil Internacional* brinda un conjunto de cursos de calidad y, si fuera el caso, de prácticas laborales seleccionadas entre la oferta de programas docentes de nuestros socios internacionales, mediante convenios de reciprocidad. Las universidades participantes en el proyecto de *Perfil Internacional* efectúan la misma selección de programas docentes de calidad para sus propios estudiantes. Los pactos de reciprocidad posibilitan estancias de estudio, con una o dos sesiones de estudio de tiempo completo, a estudiantes seleccionados por la calidad de su expediente académico y su capacidad para proseguir estudios en el idioma del país receptor. Los resultados obtenidos en el plano internacional son integrados en la trayectoria académica de los alumnos puesto que la Universidad Laval los reconoce y convalida créditos en sus programas de estudios, al mismo tiempo que les asegura un progreso normal de la trayectoria y un seguimiento académico adecuado.

En el ámbito financiero, cada programa recibe una subvención de cuatro mil dólares para asegurar la implementación del *Perfil Internacional*. Cada estudiante seleccionado recibe una subvención mínima de mil quinientos dólares por sesión, en el Pregrado (primer ciclo); de dos mil dólares en Posgrado (segundo ciclo) y dos mil quinientos en el Posgrado (tercer ciclo), a la cual puede añadirse un monto para gastos de viaje al igual que una subvención de

dos mil dólares para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el ámbito administrativo, la Universidad Laval crea, en 1998, el *Bureau International* cuyo principal cometido estriba en suministrar el apoyo y el seguimiento administrativo que requiere el *Perfil Internacional*, o sea, el financiamiento de cada uno de los programas docentes y de cada estudiante seleccionado, los servicios de organización de estadía en el extranjero (visados, seguros, seguridad social, vivienda), la formación obligatoria previa a la salida para todos los estudiantes, al igual que la suscripción y la gestión de convenios de reciprocidad entre las instituciones. La instauración del *Perfil Internacional* y su gestión descansan en una división de tareas, clara y sencilla, entre los responsables académicos del programa y los responsables administrativos.

Respecto del conocimiento de idiomas, un estudiante, sea cual fuere su destino, debe mostrar que tiene un conocimiento funcional de una segunda lengua, requisito necesario para que la mención *Perfil Internacional* quede inscrita en su título académico. Con miras a facilitar este aprendizaje, la Universidad Laval ha instaurado una política que exige a cada estudiante de *Perfil Internacional* la adquisición, por su propia iniciativa, de un mínimo de habilidades en la lengua de docencia del país receptor. Luego, la Universidad Laval dota al alumno con una suma de hasta dos mil dólares canadienses, con el objeto de que perfeccione el conocimiento de la lengua extranjera exigida. Esta política en el campo de los idiomas ilustra la lógica institucional ante el *Perfil Internacional*, que puede resumirse en pocas palabras: la universidad debe ofrecer al alumno los medios necesarios para el logro de sus objetivos.

En cuanto a la divulgación de la información, la integración del *Perfil Internacional* en cada programa docente supone que la información sobre la movilidad internacional sea directa. Dado que la selección de candidatos participantes se efectúa dentro de cada programa, los responsables están obligados a garantizar que los alum-

nos reciban información sobre los requisitos de participación.

Los objetivos del perfil internacional

Se espera que, para el año 2005, el 20 % de los egresados de la Universidad Laval hayan participado en el *Perfil Internacional* y por ende hayan contribuido a la internacionalización de su educación. El *Perfil Internacional* permite a los estudiantes de la Universidad Laval y a los estudiantes extranjeros la adquisición de competencias internacionales, interculturales y personales, adecuadas a la realidad de la globalización acelerada, mediante una apertura intelectual única y una toma de conciencia renovada en el plano intercultural. Por último, el *Perfil Internacional* ha facilitado la creación de un campus internacional en una región de Canadá en donde el 97% de la población es monolingüe: francoparlante. Tras su primer año de existencia, el *Perfil Internacional* ya ha permitido a un 4% de los egresados efectuar una estancia docente fuera de Quebec. En 2001-2002, los 60 programas de pregrado y posgrado (primero, segundo y tercer ciclos) inscritos en el *Perfil Internacional* nos permitirán alcanzar el objetivo de incluir al 8 % de nuestros titulados.

Las condiciones para tener éxito

Un proyecto de esta magnitud no puede lograrse sin que el cuerpo docente y el alumnado se involucre y se movilice. Por parte de los estudiantes, su respuesta entusiasta desde que se inició el programa del *Perfil Internacional* parece confirmar nuestra tesis. Como ya lo hemos señalado, la estructuración y organización de la estancia de estudios en el extranjero, con base en un proyecto académico que incorpore las dimensiones referentes a información, finanzas, idiomas y administración, crea una dinámica nueva en torno a la movilidad internacional dentro de las unidades participantes. Pero no debemos anticipar víspers; habrá que esperar los resultados de un lapso más largo, pero no está por demás repetir

en este punto las reacciones alentadoras de los alumnos, tras la corta experiencia.

Por parte de los docentes, cuya movilización es un requisito esencial para lograr el éxito del programa, las apuestas son distintas. Deben cumplirse al menos cuatro condiciones para ver al cuerpo docente involucrarse en semejante proyecto. La primera es académica. Es evidente que de tratarse de profesores que desatienden a los alumnos, al limitarse únicamente a impartir buenas clases sin preocuparse por los programas de formación en los que se inscriben esas enseñanzas, se estaría obligado a constatar que se estaba en un contexto propicio para la implantación de un programa de la índole del *Perfil Internacional*. Mi experiencia en el mundo académico me lleva a pensar que no se trata de un problema real y que el mundo universitario mira por el bienestar del alumno. En este sentido, la apertura de la oferta de programas al ámbito internacional, con objeto de que éstos se organicen en red, contribuirá no sólo a mejorar la formación de los estudiantes sino también a enriquecer la calidad del programa de la unidad académica a la que pertenece. Este último elemento constituye una dimensión académica importante del *Perfil Internacional* sobre la cual vale la pena insistir. El mundo de la educación superior asiste en la actualidad a un fenómeno de explosión del conocimiento en campos cada vez más especializados. Por ello, no resulta arriesgado afirmar que, en la actualidad, una unidad académica no puede cubrir todos los aspectos de su disciplina. En este sentido, el *Perfil Internacional* proporciona una doble oportunidad, ya sea para completar un programa de formación propio, brindando a los alumnos el acceso a campos de conocimiento que no se ofrecen en el ámbito local, o bien para fortalecer algunas de las áreas de especialización mediante el desarrollo de vínculos académicos internacionales. Además, la experiencia nos muestra que la movilidad estudiantil puede tener repercusiones para los docentes, al regreso, en cuanto a las tareas de investigación o docencia.

La segunda condición para el éxito del *Perfil Internacional* es de orden político. La movilización de los actores que supone este proyecto no puede existir a no ser que la apertura a lo internacional sea una visión compartida por toda la comunidad universitaria: del profesor al rector, pasando por los decanos y directores de departamento, los alumnos, los responsables administrativos, etcétera. En estas condiciones, la implementación del nuevo paradigma para la acción internacional, expuesto al inicio del texto y del cual depende el *Perfil Internacional*, deberá ir acompañada por una inmensa labor política de discusión y negociación. En resumen, para que el *Perfil Internacional* triunfe no puede ser un proyecto aislado y marginal en el seno de la comunidad universitaria.

El financiamiento constituye un tercer requisito indispensable para su éxito. Por una parte, es necesario asumir el financiamiento de todos los estudiantes que participan en el *Perfil Internacional* así como el de su implementación en cada unidad. En efecto, no se podrá pedir al responsable académico que forme su programa en red, sin suministrarle los medios financieros mínimos para llevar a cabo esa labor. De este modo, se opta por una estrategia autónoma y activa de financiamiento, cuyos principales elementos son: la obtención de una importante subvención de \$1.5 millones de la Fundación McConnell y la dotación por parte de la Universidad Laval de un fondo de movilidad internacional por un valor de diez millones de dólares canadienses. Como ya se mencionó con anterioridad, ahora se está llevando a cabo una campaña de captación de fondos «*Cap sur le monde*» (Rumbo al mundo). Además, el Gobierno de Quebec, que ya entendió la importancia de la movilidad académica internacional, creó en el verano de 2000 un fondo anual de diez millones de dólares garantizado para los tres años venideros, suma que se reparte entre todas las universidades quebequenses.

La cuarta y última condición para el éxito es contar con buenos servicios administrativos y de apoyo. En concreto, eso se traduce primero en la creación, en 1998, del *Bureau International*, cuya acción prioritaria trata de la imple-

mentación del *Perfil Internacional*. Con este propósito, se ofrecen servicios de apoyo administrativo y financiero a los estudiantes, al igual que a los docentes responsables de la implementación del *Perfil* en su unidad. Nuestra colaboración con estos últimos descansa en una división del trabajo sencilla pero eficaz. A los docentes sólo les exigimos el trabajo académico; lo demás —firma de protocolos, correspondencia, traducción, manejo de alumnado, etcétera— es responsabilidad del *Bureau International*. Es decir, al docente sólo se le exige la labor académica inherente al programa *Perfil Internacional*, a saber: la elección de las universidades asociadas, la selección de los cursos y la elección de los alumnos participantes.

Los efectos negativos potenciales

A semejanza de cualquier otro proyecto, el del *Perfil Internacional* parece crear una situación ganadora para los actores implicados, si bien puede generar efectos no deseables a mediano y largo plazo. Por lo menos hay dos que merecen destacarse.

El primero se refiere al establecimiento de una nueva separación social dentro de la comunidad estudiantil, que redundaría en la aparición de dos subgrupos distintos: por un lado, los alumnos que han participado en la movilidad académica internacional y, por ende, han adquirido competencias internacionales e interculturales; por otro, el grupo que carecería de ellas por tratarse de estudiantes que no han salido fuera durante su trayectoria académica y, por lo tanto, se encontrarían menos preparados para su entrada al mercado laboral o, en términos más generales, para su integración en sociedades en vía acelerada de globalización. Si el programa de la Universidad Laval, por su ambicioso objetivo —que es permitir que el 20% de sus titulados participen en el programa con *Perfil Internacional*— surge de una voluntad de hacer la movilidad internacional más accesible, democratizarla, no deja por ello de ser cierto que deberán hacerse esfuerzos en el plano de la internacionalización de la formación impartida a todos los alumnos de nuestros programas, para evitar que se

genere una nueva separación social entre ellos. A este respecto, ya se ha previsto que todos los programas de pregrado (primer ciclo) ofrecidos en la Universidad Laval deben incorporar en sus respectivos planes curriculares una faceta de educación básica de cuño internacional, adaptada a la realidad de cada uno de los programas. Además, la reciprocidad de los intercambios, que es un elemento central del *Perfil Internacional*, debiera permitirnos crear un auténtico campus internacional. Para lograrlo, la integración de esos estudiantes internacionales en la vida de la comunidad universitaria pudiera resultar importante, al hacer de un campus local un espacio global.

El segundo se refiere a la internacionalización de los programas de formación que pudiera generar una nueva geopolítica universitaria, en la cual la eliminación de las universidades de los países emergentes pudiera ser uno de los efectos más importantes, pese a ser un resultado no deseado. En pocas palabras, el escollo a evitar pudiera presentarse de la manera siguiente: como la organización en red de los programas de formación de la Universidad Laval se hace con miras a consolidarlos y mejorarlos, lo más probable es que los convenios se lleven a cabo con las universidades de los países que han logrado desarrollar sistemas universitarios de buen nivel académico. De este modo, se corre el riesgo de provocar una intensificación de las relaciones académicas norte-norte. Si dicho escenario llegara a hacerse realidad, acarrearía el alejamiento cada vez mayor de los estudiantes de los países emergentes, lo que iría en detrimento de la solidaridad mundial y se traduciría en una menor sensibilidad en favor de esta importante apuesta global. Por otra parte, la concentración norte-norte de la movilidad internacional pudiera conducir a un acceso reducido a nuestras universidades para los estudiantes de los países emergentes y a una mayor relegación de sus instituciones en el sistema universitario global. En resumen, nuestros esfuerzos a favor de la internacionalización deben conducir a un estrechamiento de los vínculos con las universidades e instituciones de los países emergentes y no a la situación contraria.

Conclusión

La internacionalización de los programas formativos es un pasaje por el que debiera adentrarse el conjunto del mundo universitario. El *Perfil Internacional* representa una innovación cuya pertinencia académica, cultural y social pudiera revelar un modo de lograr el tránsito hacia la internacionalización de la formación académica en el mundo universitario. Ahora bien, para que un proyecto de esta naturaleza tenga éxito debe apoyarse en la movilización de los principales actores. Si llegan a reunirse las condiciones políticas, financieras, administrativas y académicas, esta movilización, lejos de ser una ilusión, puede llegar a hacerse realidad y eso, esencialmente, porque el *Perfil Internacional* constituye un proyecto académico que puede consolidar y mejorar la calidad de los programas de formación que ofrecemos a nuestros estudiantes.

Dicho de otro modo, la movilidad internacional deberá deslizarse de la lógica de los intercambios de estudiantes hacia la de su integración en nuestros programas docentes. En efecto, la necesidad de otorgar títulos a individuos que puedan entrar directamente al mercado mundial de trabajo, enfrentarse con la explosión del conocimiento y reconocer la importancia que tiene para nuestros estudiantes la adquisición de competencias válidas en el ámbito internacional, son tres de los principales elementos que obligan a nuestras universidades a redefinir las relaciones que mantienen entre ellas con base en un auténtico proyecto académico. En estas circunstancias, las universidades no pueden contentarse con firmar convenios generales sobre intercambios estudiantiles que, si bien favorecen la movilidad, no garantizan necesariamente la calidad académica. A nuestro juicio, el nuevo despliegue espacial de la educación, mediante la organización en red de nuestros programas docentes, en donde la movilidad quede integrada, estructurada y organizada, al mismo tiempo que la incorpora a los planes curriculares del alumnado, nos parece más apto para cumplir con el reto de la internacionalización de los programas docentes e impulsar la movilización necesaria de todos los actores.

El papel de los exámenes de ingreso en la reforma educativa de Estados Unidos y México

ALAN ADELMAN*

En el presente ensayo se aborda el análisis de los exámenes de admisión a la universidad (y los exámenes de egreso de las preparatorias) porque, en mi opinión, las tendencias mostradas representan enormes retos académicos y administrativos para Estados Unidos y México. La educación superior es por definición una empresa que mira al futuro. Si queremos saber el futuro de un pueblo, habrá que buscarlo en sus universidades. Al mismo tiempo, si queremos saber del futuro de una universidad, seguramente haya que buscarlo en la calidad de sus alumnos de nuevo ingreso.

La exigencia creciente de contar con una ciudadanía competente y una sociedad fundada en el conocimiento, lleva a volcar la atención cada vez más en los resultados educativos, los problemas inherentes a la aplicación convencional de la evaluación, y los cambios de diseño y utilización que han facilitado las nuevas tecnologías informáticas. Mi argumentación descansa en la experiencia de los Estados Unidos porque el análisis de las formas y métodos de exámenes de admisión, desarrollados en un contexto diferente al mexicano, proporciona una óptica comparativa sumamente útil en el debate actual sobre la educación.

La evaluación del aprendizaje en los Estados Unidos

A finales del siglo XIX, las admisiones a las universidades se hallaban en un estado cercano al caos debido a una expansión general de la educación media superior y superior, tanto pública como privada. Hasta mediados del siglo XIX, la educación superior norteamericana se caracterizaba por un gran número de estudiantes anglosajones de clase media alta y alta, que acudían a universidades elitistas particulares, en las que se impartía sobre todo una educación de índole religiosa.

El cambio de este perfil hacia una educación superior más amplia y diversa se vio impulsado por tres acontecimientos: la elitista preparatoria norteamericana se volvió una institución de masas, el decreto Morrill Land Grant, y el establecimiento de un sistema de colegios comunitarios (*community colleges*, que se caracterizan por ser menos selectivos en la admisión y ofrecer carreras más cortas que las universidades tradicionales). Debido a que el acceso a la preparatoria dejó de ser un privilegio dependiente de la posición

*DIRECTOR PARA AMÉRICA LATINA
INSTITUTE OF INTERNATIONAL
EDUCATION

social y económica, el número de candidatos a la educación superior se incrementó drásticamente. Entre 1910 y 1940, la proporción del grupo de edad de 14 a 17 años que asistía a la preparatoria pasó del 15 al 70 %.¹

La respuesta a la presión por entrar a la universidad llevó a una diferenciación mayor dentro de la educación superior. Las universidades existentes que ofrecían licenciaturas de cuatro años, en su mayor parte no se abrieron a las nuevas olas de estudiantes que demandaban educación superior. Para esta demanda fueron creadas nuevas instituciones, que destacaban su carácter democrático y su misión de servicio a la comunidad. En 1862, el Decreto Morrill inició el desarrollo de sistemas de educación superior pública, que dieron gran importancia a disciplinas prácticas como la agricultura y la ingeniería. En 1901, el primer colegio comunitario, que ofrecía carreras de dos años, abrió sus puertas en Joliet, Illinois, con el fin de acomodar las demandas de la sociedad a la educación superior.² Conviene destacar en este punto que los colegios comunitarios respondieron a la tradicional búsqueda norteamericana de igualdad de oportunidades sin sacrificar el principio de *aptitud académica*. Al contrario, contribuyeron a mantener intacto el principio de *aptitud académica*, al permitir que las universidades estatales, producto del Decreto Morrill, pudieran negar el acceso a los ciudadanos que no cumplieran con los requisitos académicos de admisión.

La expansión de la educación superior a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX se llevó a cabo en diversos frentes: a) la matrícula atendida; b) el número de instituciones y c) el número de programas. Entre 1870 y 1945, la población estudiantil de las universidades norteamericanas aumentó de 63 000 a 1 167 000 y el número de instituciones de educación superior creció de 250 a 1 768.³ Fruto de una población estudiantil más heterogénea social y académicamente, el ingreso a la universidad y los niveles de excelencia académica requeridos de los postulantes se convirtió en un asunto crítico.

Como consecuencia de lo anterior, el 17 de noviembre de 1900 se reunió por vez primera el College Board en la Universidad de Columbia, Nueva York. El propósito de este grupo de educadores pioneros consistía en determinar los requisitos comunes que las universidades deberían adoptar y, acto seguido, diseñar los exámenes que verificaran el cumplimiento de dichos requisitos. Siete meses después, los exámenes de ingreso, conocidos como los College Board y, luego, el Scholastic Aptitude Test (SAT) (prueba de aptitud académica) fueron aplicados en diferentes ciudades de los Estados Unidos a un primer grupo de 978 estudiantes egresados de preparatoria.⁴

El enfoque del SAT ha sido algo diferente de otras evaluaciones internacionales, en la medida en que no se propone evaluar el aprendizaje de contenidos curriculares específicos, sino *aptitudes académicas generales*. Este enfoque consiste en mostrar el dominio de un conjunto de conocimientos y competencias que los examinandos necesitarán para su desempeño en la universidad. Los otros exámenes importantes de admisión a universidades norteamericanas comparten este enfoque. Entre éstos se cuentan los siguientes: el Graduate Record Examination (GRE), el Graduate Management Admissions Test (GMAT), y el Test of English as a Foreign Language (TOEFL). El desarrollo de las pruebas SAT, GRE, GMAT y TOEFL pertenece a un organismo no gubernamental y autofinanciable, el Educational Testing Service (ETS) con sede en Princeton, Nueva Jersey.

1. Martin Trow, "The Second Transformation of American Secondary Education", en R. Bendix y S. Lipset (eds), *Class, Status and Power*, Nueva York: Free Press/Jossey-Bass, 1966.
2. Stephen Brint y Jerome Karabel, *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America*, Nueva York: Oxford University Press, Inc. 1989.
3. Arthur M. Cohen, *The Shaping of American Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
4. Tiffany Danitz, "The Standards Revolution in U.S. Schools, en *Education in the United States, The Pre-University Years, U.S. Society and Values*", *Electronic Journal of the Department of State*, Vol.5, No. 2, June 2000.

En el transcurso del siglo XX, estos exámenes estandarizados de ingreso, aunque criticados y controvertidos, han sido considerados por las instituciones de educación superior de los Estados Unidos un pronóstico útil de éxito académico, en particular cuando se complementan con otros criterios relevantes de admisión.

Sin embargo, las nuevas necesidades y posibilidades han redundado en un cambio de trayectoria tanto en los exámenes de egreso de las preparatorias como en los de admisión a las universidades. Mientras que los exámenes de opción múltiple continúan proporcionando evaluaciones eficientes y de bajo costo, los cambios en el panorama social y en la tecnología han creado una nueva clase de retos y expectativas, de manera que se han ido adoptando nuevas tendencias. Entre las nuevas tendencias que han ampliado el rango y profundidad de las evaluaciones merecen destacarse: a) las evaluaciones estandarizadas; b) las evaluaciones apoyadas por computadora; y c) las evaluaciones basadas en el desempeño.

El impulso en busca de estándares en los Estados Unidos

En las últimas dos décadas, ha surgido una fuerte presión a favor de establecer un sistema de estándares nacionales para evaluar a los estudiantes. En términos generales, un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida del progreso hacia esa meta. La puesta en práctica de un sistema de estándares requiere dos formas "estándares", cada una con un propósito y significado distinto. Los estándares de contenido (o estándares curriculares) describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Los estándares de desempeño escolar definen los grados de dominio o niveles de logro. Si el estándar de contenido dice que los alumnos deben correr un kilómetro, el estándar de desempeño plantearía qué tan rápido.

Detrás del impulso en favor de imponer ciertos estándares en los Estados Unidos, está el reconocimiento de que la vida moderna requiere

niveles de competencia más altos que la vida en el pasado, y que muchas de las pruebas educativas actuales tienen limitaciones. Quizás la transformación más significativa que provocó la reforma con base en estándares es que propició un cambio de control sobre la educación pública en los Estados Unidos, al pasar de las comunidades locales a los estados. A lo largo del siglo XX, los distritos escolares y los gobiernos locales asumieron la responsabilidad de la distribución de recursos para la educación pública. Sin embargo, en los últimos cinco años, muchos estados han comenzado a enfrentarse con asuntos de responsabilidad de la educación en el ámbito local al desarrollar exámenes que midan si los estudiantes están cumpliendo con los estándares en los diferentes niveles educativos.

Un resultado de esta tendencia ha sido el mayor interés en los exámenes de egreso de las preparatorias. Ahora existen en 25 estados y los estudiantes de preparatoria deben aprobarlos antes de graduarse. Mientras que la mayoría de los países del mundo tienen exámenes nacionales centralizados para evaluar el desempeño de los estudiantes al completar los estudios de preparatoria, Estados Unidos carece de ellos, debido a que la mayoría de los exámenes nacionales de egreso están muy ligados al curriculum establecido por los ministerios de educación en el ámbito nacional, mientras que en los Estados Unidos no existe esa tradición de control centralizado del curriculum. Sin embargo, mientras que los exámenes centralizados en los Estados Unidos no sean posibles, muchas ventajas similares pueden obtenerse a través de un sistema descentralizado de exámenes de egreso.

La evaluación del ingreso con base en el desempeño escolar

Debido a las limitaciones en el diseño de los exámenes de opción múltiple, algunas universidades incluyen en el proceso de selección de ingreso evaluaciones conforme al desempeño. Los portafolios, que contienen muestras del trabajo de los estudiantes, son un ejemplo de ello. A di-

ferencia de los exámenes, pueden ser usados para recopilar información acerca de lo que un estudiante puede hacer a largo plazo. Un portafolio de escritura, por ejemplo, puede incluir una serie de borradores de narraciones, mientras que un portafolio de ciencia puede contener una colección de informes de laboratorio.

La fortaleza de este modo de evaluación estriba en que se enfoca directamente en el desempeño complejo y en el conocimiento y habilidades requeridos para llevarlos a cabo. Las desventajas radican en que son difíciles y costosos de calificar, propensos a la subjetividad en su calificación y consumen mucho tiempo.

Las evaluaciones por computadora

Al conocer las ventajas que brinda la computación en la evaluación y al aprovechar los avances tecnológicos de los últimos años, muchos investigadores estadounidenses han prestado atención a las posibilidades que ofrecen las plataformas basadas en computación. Desde 1996, el Educational Testing Service ha reemplazado las versiones mediante lápiz y papel de los exámenes de GRE, GMAT, y TOEFL con una nueva generación de exámenes que se aplican con computadora y se adaptan a las capacidades individuales de cada persona. Las versiones avanzadas, algunas de las cuales usan preguntas y simulaciones en multimedia, pueden evaluar cualidades que están fuera del alcance de los exámenes convencionales.

Entre otros esfuerzos para transformar el proceso de evaluación, el ETS ya está usando el Internet para calificar ensayos escritos en computadora, transmitiéndolos por Internet al hogar u oficina de evaluadores expertos. Para los ensayos de GMAT, se ha desarrollado un *software*, llamado *e-rater*, que califica los ensayos del examinando. Los ensayos GMAT, descargados de la red, son evaluados por un lector humano y por el *e-rater*. Si las calificaciones difieren en más de un punto, un segundo lector humano toma la decisión final. En México, el ETS está experimentando con un nuevo prototipo del examen TOEFL, que incluye pruebas de con-

versación por medio de audífonos y micrófonos conectados a computadoras y transmitidas por Internet.

Así mismo, la capacidad para desarrollar situaciones en la computadora ha abierto nuevas posibilidades para los exámenes con base en el desempeño. Los candidatos a la obtención de la licencia en arquitectura, en la actualidad, usan simulaciones por computadora con el fin de resolver problemas de diseño. Los candidatos a médicos que toman el *U.S. Medical Licensing Exam* (USMLE), a partir de 1999 se han visto obligados a usar simulaciones por computadora para diagnosticar pacientes de acuerdo con sus síntomas y tratamiento prescrito. Los candidatos a profesores que han tomado el examen de certificación de maestros de ETS en la computadora deben proporcionar lecciones verdaderas, analizar el trabajo de los estudiantes y desarrollar planes lectivos.

Es cierto que los exámenes por computadora descansan en un modelo de teoría de respuesta a pregunta, que no es aplicable a todos los conocimientos y tipos de preguntas. Las limitaciones del *hardware* pueden restringir los tipos de preguntas que pueden ser administradas por computadora. Por ejemplo, preguntas que involucran piezas de arte detalladas y gráficas o un pasaje de lectura extenso pueden ser difíciles de presentar. Aunque las máquinas son instrumentos de apoyo a los docentes y facilitan el trabajo de calificar y seleccionar, no hay máquina capaz –y tal vez nunca la habrá– de hacer juicios sobre el valor o la belleza de un ensayo o un dibujo.

Sin embargo, no es arriesgado afirmar que las evaluaciones psicológicas y educativas tradicionales, que se han utilizado eficientemente por años para obtener información de las personas y evaluar sus conocimientos y capacidades, definitivamente no poseen las capacidades de presentación, obtención de información y análisis de resultados de las formas nuevas de evaluación computarizada. Tal vez la única limitación para utilizar evaluaciones por computadora sea la económica, pero los avances tecnológicos permiten que cada día sean más accesibles.

México

En cuanto a la situación prevaleciente en México, ésta ha experimentado un notable crecimiento y diversificación de la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. El número de instituciones ha pasado de las 39 existentes en 1950, a 1 250 en 1999 (735 particulares y 515 públicas). La matrícula tuvo su mayor crecimiento en los años sesenta, al casi cuadruplicarse de 220 000 a 853 000 estudiantes. Al final del siglo, alcanzó la cifra de dos millones de alumnos inscritos en los diferentes niveles educativos. El principal crecimiento de la matrícula ha sido en la licenciatura: se elevó a 1.5 millones en 2000.⁵

Estos datos permiten situar las tendencias mexicanas en los exámenes de admisión a la educación superior. En México, la práctica de exámenes de admisión estandarizados a las universidades es muy reciente. La tradición de admisiones en educación superior pública era un proceso descentralizado, caracterizado por requisitos mínimos. A principios de 1994, se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo inicialmente patrocinado por el gobierno federal. Éste llevaba a cabo las acciones necesarias para realizar el Examen Nacional de Primer Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), así como otros exámenes para el ingreso a la educación media superior y la terminación de la licenciatura.

En la actualidad, se pueden destacar tres categorías de exámenes estandarizados de ingreso a la licenciatura: la *Prueba de Aptitud Académica* (PAA) del College Board - Puerto Rico, el Examen Nacional de Ingreso a Universidades para estudios de Licenciatura (EXANI-II) del CENEVAL, y el Examen de Habilidades y Conocimientos del Bachillerato (EXHCOBA) del Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Además de éstos, varias universidades mexicanas administran su propio examen de ingreso.

Prueba de Aptitud Académica (PAA). A principio de los años 1990, el examen de admisión en español del College Board - Oficina en Puerto

Rico, la *Prueba de Aptitud Académica* (PAA), fue contratada por algunas universidades mexicanas. Entre los 60 instituciones de educación superior mexicanas que, en la actualidad, administran el examen se cuentan las universidades de Guadalajara (11 centros universitarios), Coahuila (tres *campi*), Aguascalientes, Puebla, el Sistema ITESM (26 *campi*), ITAM, Universidad Anahuac (dos *campi*), Universidad de Monterrey, el CETYS y el ITESO.⁶

Examen Nacional de Primer Ingreso a la Educación Superior (EXANI II). En unos cuantos años, el CENEVAL ha llegado a ser una opción en el ámbito nacional de exámenes para la evaluación de las habilidades de los estudiantes que aspiran a hacer preparatoria y licenciatura. En 1993, unas 93 instituciones de educación superior administraban el EXANI-II, entre las que se incluían universidades estatales como las de Nuevo León, Ciudad Juárez, Estado de México, Hidalgo, Tabasco, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, y universidades particulares como la Iberoamericana.⁷

Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). En 1992, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), preocupado por la ausencia de un examen de admisión validado y estandarizado para la población estudiantil mexicana, desarrolló el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). En 1996, la UABC desarrolló una versión computarizada de este examen. El EXHCOBA asistido por computadora tiene la ventaja de mantener la motivación e interés del usuario, debido a su presentación de gráficos e imágenes animadas. También se califica en forma inmediata al momento de terminar el examen. Tanto la versión a lápiz y papel como la de computadora se utilizan como examen de admisión en las universidades estatales

5. *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. <http://www.anuies.mx/21/1/4.html>
6. Comunicación con Manuel Maldonado, Director, College Board de Puerto Rico, 8/11/2000
7. <http://www.ceneval.edu.mx/4nivel/2exani2/instexani2.htm>

de Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Guanajuato, Sonora y Zacatecas. Aunque el EXHCOBA pertenece a la primera generación de exámenes por computadora, la UABC está en la actualidad desarrollando un examen computarizado de segunda generación, para evaluar con mayor profundidad el conocimiento de matemáticas.⁸

Conclusión

A pesar de que los representantes de la educación superior de los Estados Unidos comparten con

otros el modelo de educación superior bien desarrollado del país, éste está pasando por un periodo de transición drástica. La evaluación para el ingreso a la universidad representa uno de los aspectos de mayor cambio. Aquí es evidente que el modelo de la educación superior mexicana, para responder a las cambiantes necesidades nacionales, está trabajando en terrenos similares, aunque posiblemente bajo más presión. En un entorno sujeto a cambios tan acelerados, tenemos algo que aprender los unos de los otros para definir de nuevo nuestras necesidades y posibilidades y profundizar, quizás, nuestras funciones.

8. UABC, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Web Site y Backhoff, Eduardo y Rosas Morales Martín, *Sistema Computarizado de Exámenes Adaptivos de Matemáticas*, en *Cuarto Foro de Evaluación Educativa. Memorias*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), 2000.

Un programa de carácter industrial entre las universidades de West Virginia, Guanajuato y Querétaro: el impacto en los estudiantes

ELISABETH SÁNCHEZ*

FRANCISCO JAVIER VALLEJO**

Resumen

La Universidad de West Virginia y las de Guanajuato y Autónoma de Querétaro han desarrollado un programa de carácter industrial, en el cual estudiantes de Ingeniería de México y de Estados Unidos forman equipos mixtos (dos estudiantes estadounidenses y dos estudiantes mexicanos) y trabajan en la industria. Los estudiantes resuelven problemas prácticos con la asistencia de profesores de ambos países e ingenieros de la industria, presentan el resultado de su trabajo a los industriales al final del ejercicio, y reciben crédito de sus respectivas instituciones.

En este programa, los estudiantes se ven obligados a comunicarse y a trabajar en equipo, a pesar de las evidentes diferencias culturales, teniendo la ingeniería como el lenguaje común y una misma meta. A cuatro años de su inicio, este programa ha dejado muchas experiencias valiosas a estudiantes, profesores, ingenieros de la industria y a empresas de ambos países. Sin embargo, el objetivo principal de este programa es el desarrollo de un perfil internacional entre los estudiantes participantes.

En este trabajo se presenta el resultado de una evaluación preliminar dirigida a evaluar el impacto del programa. Dicha evaluación se basa en técnicas cualitativas de investigación educativa y presenta las perspectivas del estudiante, de los profesores y los industriales.

Introducción

La ingeniería es una actividad universal por naturaleza, con dimensión humana y cultural. Por otro lado, la misma palabra universidad nos recuerda que el conocimiento es universal, lo que nos lleva a pensar que la práctica académica debe ser de tipo internacional.

Efectivamente, las leyes de la termodinámica y las leyes de Newton son las mismas en cualquier país, pero ese hecho en sí no vuelve a la práctica académica en ingeniería una actividad de naturaleza global, sino más bien ese carácter se lo otorga la gente que la practica y, sobre todo, el entorno en que se lleva a cabo. Además, fenómenos como la explosión del Internet, el fin de la guerra fría, la economía de bloques y las restricciones del medio ambiente entre otras cosas, han afectado la educación en ingeniería y sin duda tendrán influencia en su futuro.

*EDUCATIONAL LEADERSHIP STUDIES
WEST VIRGINIA UNIVERSITY
**INTERCAMBIO ACADÉMICO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
QUERÉTARO

En este sentido, muchas instituciones de educación superior han tratado de responder a las necesidades de un ámbito profesional cada vez más internacional mediante programas de intercambio académico, que ofrecen la oportunidad de hacer estudios en instituciones extranjeras. Sin embargo, no todas las instituciones ofrecen programas que integren la actividad profesional en un contexto internacional multicultural. No es tarea fácil, pues requiere de una colaboración entre la academia, la industria y dependencias gubernamentales de distintos países, que va más allá de las relaciones convencionales.

Habría que reconocer entonces que, en ingeniería, la relación escuela-industria es similar a la relación cliente-proveedor que existe entre industriales. Es decir, un proveedor industrial tiene éxito con su producto en la medida que entiende las necesidades de su cliente. Mientras que el éxito del cliente industrial depende también de su influencia en el desarrollo de dicho producto. En el caso de la escuela-industria, el producto fundamental es el graduado de ingeniería.

El entorno inmediato del graduado de ingeniería es ahora de tipo internacional y, dado que la industria es una entidad de naturaleza global, conviene construir sobre la base de las acciones que pueden influir en forma positiva y práctica en el desarrollo de un perfil global en los graduados de ingeniería.

Desarrollo del perfil internacional del estudiante de ingeniería

Los programas de estudio de ingeniería generalmente reflejan los procesos de acreditación, que uniforman los requerimientos curriculares mínimos y básicos. Éstos incluyen materias en las áreas humanísticas y sociales que, si bien contribuyen a la formación general del estudiante, no prestan suficiente peso a la dimensión internacional que requiere la práctica profesional en un mundo cada vez más globalizado.

El perfil internacional de los graduados de ingeniería se ha discutido en varios foros. Al parecer

y por razones diversas, existen diferentes sectores interesados en el desarrollo de las capacidades humanas de carácter global, representados por estudiantes, ciertas agencias del gobierno, la industria y los grupos financieros.

Mallea (1997) hace hincapié en que, en el contexto de la globalización e internacionalización de la educación superior, existen dos dimensiones fundamentalmente distintas: la cooperación internacional y la competencia internacional.

Entre las aptitudes deseables que se mencionan para ejercer la profesión en el entorno global se incluyen las siguientes:

- Comunicación eficiente en otros idiomas. En México, el idioma inglés es fundamental para el desarrollo de la capacidad competitiva en el plano global. Conviene reflexionar seriamente sobre la conveniencia de la enseñanza de inglés u otros idiomas (francés, alemán, japonés y chino) como requisito de la licenciatura en México y en los Estados Unidos.
- Apreciación de las diferencias en los valores culturales. Cuando varias culturas convergen en el desarrollo de proyectos, los malentendidos de tipo cultural pueden afectar el resultado de la actividad. Como ejemplos se pueden citar el manejo de la dimensión del tiempo, la expresión firme en contraste con la agresividad, y el respeto a la persona en contraste con la timidez.
- Apreciación de la cultura propia. Es importante para los profesionales de cualquier campo, en particular en ingeniería, adquirir conocimiento y gusto por la cultura propia. Urge poner en perspectiva los estereotipos populares para evitar que interfieran en la actividad profesional.
- La habilidad de interacción con la gente. Todos los graduados de ingeniería tendrán que trabajar en equipo una vez insertos en el campo profesional. Al laborar en equipo, es necesario saber aceptar la individualidad de los miembros de éste, sin mermar la

capacidad de trabajo del conjunto. En este sentido, el liderazgo se logra mediante la contribución significativa a la consecución de los objetivos del equipo.

- Apreciación de las diferencias culturales entre industria y academia. El desempeño de los profesionales se evalúa con parámetros diferentes en la industria y la academia. Lo importante es entender la misión y la visión de la industria en contraste con la misión y la visión de las instituciones educativas, y entender cómo se complementan.
- La habilidad de trabajar en grupos multidisciplinarios y multiculturales. El trabajo en equipo, una vez que se trabaja en la industria, suele desarrollarse en grupos sumamente heterogéneos: diferencias de edades, culturas, orígenes y antecedentes profesionales, entre otros elementos. No obstante, lo que no se puede perder de vista es que las metas son comunes.
- Capacidad de liderazgo. En este sentido cabe la analogía de un equipo de balompié o baloncesto, en el que cada miembro desarrolla una función específica. El liderazgo se distingue por un desempeño excepcional en cada función. Un equipo de líderes debe ser un equipo excepcional.
- Conciencia social y ética profesional. Finalmente, y no por ser lo menos importante sino más bien la base fundamental, son indispensables dos atributos: la conciencia social y la ética profesional. Uno y otro representan la esencia de un ciudadano del mundo.

Para desarrollar el perfil internacional del graduado en ingeniería, lo último que debe hacerse es incrementar el número de créditos o cursos en el curriculum. Más bien, se necesita el desarrollo de una cultura académica de carácter global e integrar ejercicios de contenido internacional en los programas curriculares. Para lograr estos objetivos, Russell Jones (1995) recomienda varias acciones a seguir, como el aprendizaje eficiente de lenguas extranjeras, la generación de oportunida-

des para cursar semestres en el extranjero, el desarrollo de internados industriales en el extranjero, la participación de profesores de ingeniería en programas internacionales y la obtención de fondos de las agencias de apoyo. Conforme a los lineamientos propuestos por Jones, se elaboró el programa que se describe a continuación.

Programa de alcance industrial entre West Virginia y México

La Universidad de West Virginia, en colaboración con la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Querétaro y el Tecnológico de Querétaro han desarrollado un programa llamado "Una iniciativa de educación en ingeniería a través de las culturas y disciplinas. Un programa de alcance industrial en México".

Este programa tiene como objetivo fundamental el incremento de la calidad de los graduados mediante un ejercicio práctico de corte internacional, así como el desarrollo de proyectos de utilidad en la industria y el abatimiento de la brecha entre académicos e ingenieros de la industria.

La idea rectora de este programa consiste en reunir equipos mixtos de estudiantes de los dos países y asignarles proyectos industriales bajo la guía de ingenieros de la industria y de profesores de las universidades participantes en el programa.

De esta forma, equipos de cuatro estudiantes (dos de México y dos de West Virginia) resuelven en seis semanas un problema de naturaleza industrial, con la asistencia de al menos un ingeniero de la industria y bajo la guía de los profesores del programa. Al final, los estudiantes hacen una presentación profesional a los gerentes de la empresa; a los estudiantes mexicanos se les pide que hagan su presentación en inglés, mientras que a los estudiantes de West Virginia se les exige su presentación en español. Esta presentación, aunada al informe escrito, representa el examen final del ejercicio y es sometido a la evaluación de los representantes industriales. Los estudiantes de West Virginia obtienen tres créditos, que son necesarios en su programa de licen-

ciatura. Los estudiantes mexicanos consiguen crédito para sus "prácticas profesionales."

El programa entraña visitas recíprocas, de tal manera que los estudiantes mexicanos puedan visitar la Universidad de West Virginia por un semestre, para conducir una actividad similar con industrias de la región.

En su cuarto año consecutivo, este programa ha involucrado ya una gran cantidad de estudiantes, industrias, profesores e ingenieros de la industria, en proyectos concretos de interés práctico y académico. La Tabla 1, indica la participación de personal y empresas en los proyectos de este programa.

Experiencias de los últimos cuatro años

Se han desarrollado catorce proyectos en los últimos cuatro años, en los que han estado involucrados 51 estudiantes mexicanos y estadounidenses, quienes, mediante el trabajo en equipo, han conseguido llegar a la meta propuesta, res-

pondiendo a la presión de fechas límite y de entrega de resultados. Esto se ha logrado, no sin percances, que han dejado en todos experiencias enriquecedoras y formativas.

En realidad, las diferencias culturales a las que se hace mención existen, y son inevitables cuando se trabaja en equipo. En particular, la presión generadora de estrés hace que las diferencias culturales y las personalidades surjan e incluso sorprendan a los participantes. Pero es indudable que, cuando el entorno conduce en forma positiva al trabajo de equipo, la consecución del objetivo planteado genera un entusiasmo que, a su vez, redundan en un aprendizaje tanto de las otras culturas como de la propia. Un aspecto que vale la pena mencionar es el concepto de "seguridad en uno mismo" que fácilmente se confunde con la "agresividad", esto en contraste con el concepto de "respeto a la persona" que puede confundirse con "timidez". Siempre habrá que recordar que "lo cortés, no quita lo valiente".

TABLA 1
NÚMERO DE INSTITUCIONES, ESTUDIANTES, PROFESORES, INGENIEROS INDUSTRIALES, EMPRESAS Y PROYECTOS DESARROLLADOS EN EL PROGRAMA ENTRE WEST VIRGINIA Y MÉXICO

Universidades involucradas	Estudiantes partícipes	Profesores partícipes	Ingenieros industriales	Industrias/ Centros de Investigación	Proyectos desarrollados
WVU	25 (WVU)	3 (WVU)	(2) GM (Gto)	GM	(1) GM
UG	10 (UG)	2 (UG)	(4) TREMEC (Qro)	TREMEC	(4) TREMEC
UAQ	9 (UAQ)	2 (UAQ)	(2) Transm-TSP (Qro)	Transm-TSP	(1) SPICERTSP
ITQ	7 (ITQ)		(1) Micro-Troq. (Qro)	Micro-Troquelados	(1) Micro-Troq.
			(2) IMT (Qro)	IMT	(2) IMT
			(2) LAPEM (Gto)	LAPEM	(2) LAPEM
			(1) ITR (Qro)	ITR	(1) ITR
			(1) NH (Qro)	New Holland	(1) NH
			(1) Terramite (WV)	Terramite	(1) Terramite
4 Instituciones	51 Estudiantes	7 Profesores	16 Ingenieros	9 Empresas	14 Proyectos

Eva Krass (1998) ha documentado las diferencias entre México y Canadá/Estados Unidos en aspectos culturales y administrativos que se resumen en las Tablas 2 y 3, incluidas en el apéndice de este trabajo. Esas diferencias se han vivido en el transcurso de este programa.

Los participantes

Los protagonistas de este programa se pueden clasificar en cinco grupos (estudiantes, profesores, ingenieros industriales, gerentes y administrativos, académicos) bastante diferentes que interactúan en su desarrollo. Sin embargo, en este trabajo se consideran únicamente tres grupos:

1. Estudiantes (de México y de los Estados Unidos).
2. Profesores de ingeniería (por lo menos uno de cada país).
3. Gerentes industriales (por lo menos uno por cada industria).

Estos tres grupos están involucrados directamente en el desarrollo de la actividad. Presentamos las reflexiones de algunos participantes, resultado de entrevistas con ellos.

Perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes mexicanos y estadounidenses se ven obligados a trabajar en equipo en un ambiente con el que aún no están familiarizados (la industria). Además de no conocerse con anterioridad, hablan idiomas diferentes y, en cierto modo, están obligados a una dependencia mutua para el desarrollo del programa, dado que se trata de llevar a cabo un trabajo de equipo. Esto produce invariablemente un choque cultural que, a su vez, genera un entorno muy enriquecedor. Los estudiantes se percatan de las siguientes dimensiones:

a) Lengaje y comunicación

Existen diferencias notables entre lengua y comunicación. Aunque los estudiantes hablan lenguas diferentes, tienen el lenguaje común de la

ingeniería. Al final, la lengua no es una barrera cuando existen acciones (cálculos, diagramas y trabajo de ingeniería) y cuando se tiene una meta en común.

Estudiantes mexicanos

- "La lengua no es una barrera porque hablamos el mismo idioma que es el de ingeniería y es universal. Por supuesto, siempre es útil saber la lengua del país en el cual se trabaja, pero no es un obstáculo definitivo"
- "Después de trabajar con estadounidenses y mexicanos, puedo observar que el trabajo de ingeniería es muy similar, a pesar de que seamos de distintas áreas, pero definitivamente hablamos un lenguaje común a pesar de que tengamos distintos idiomas, distintas costumbres, distintas religiones y hasta distintas formas de pensar. Pero no diferimos tanto en el hecho de que somos jóvenes, de una o otra forma nos gusta divertirnos, las chicas, etcétera. Tenemos distintas formas de trabajar, tal vez por el tipo de educación que recibimos, aunque realmente no es un obstáculo para entendernos."

Estudiantes estadounidenses

- "El problema no es la lengua, es el saber comunicar, inclusive en la propia lengua."
- "Existen diferentes maneras de pensar, actuar, aprender, comunicar, que hacen que las cosas sean más difíciles de lo que serían en Estados Unidos, y eso puede crear malentendidos, pero también esa diferencia da otra dimensión, otra perspectiva al trabajo en equipo."
- "Aunque se diga que tenemos un lenguaje común que es el de ingeniería, siempre se facilitan las cosas cuando uno sabe comunicarse en la lengua del país, porque se minimiza la falta de comunicación y no se pierde tiempo."

- “El saber hablar español no es realmente necesario porque he podido desenvolverme con muy poco español. Por el contrario, se necesita saber muy bien los conocimientos básicos de ingeniería para el proyecto que uno tiene que acabar.”

b) Trabajo de equipo e interdependencia

El trabajo en equipo obliga a los estudiantes a depender unos de otros, lo cual entra en conflicto con el principio de independencia. Sin embargo, en la industria es necesario trabajar en equipo y, por tanto, el estudiante se adapta.

Estudiantes estadounidenses

- “Depender unos de otros no es necesariamente una cosa mala. Necesitamos la ayuda de los demás para llevar a cabo nuestras actividades.”
- “Pienso que trabajar en equipo con otras personas me ayudó personalmente. Uno necesita la ayuda de los demás para conseguir información, dependemos unos de otros. El proyecto no se realiza de forma individual, como se acostumbra en clase. Aprendí a ser paciente, porque el trabajo no se puede hacer enseguida como a mí me gustaría.”

Estudiantes mexicanos

- “Nos pudimos identificar con los estudiantes americanos a pesar de hablar otra lengua, lo cual no fue ninguna barrera. Los estudiantes americanos tuvieron que adaptarse, como nosotros, al ambiente industrial. Pudimos observar cómo ellos se desenvolvían en el programa y cómo resolvían los problemas del proyecto.”
- “Trabajar juntos fue muy enriquecedor. Pudimos interactuar en grupos multidisciplinarios. Pudimos intercambiar nuestros pun-

tos de vista en un ambiente de ingeniería para realizar un ejercicio de tipo profesional. Desde el punto de vista de las relaciones humanas, pudimos observar los modismos y expresiones, los gustos y costumbres de nuestros compañeros. Me gustó tanto que estoy pensando en irme a estudiar a los Estados Unidos.”

c) Sentimiento de competencia

Los estudiantes se sienten, en un momento dado, en una especie de competencia que lleva a agruparse. Obviamente este sentimiento es contrario a la premisa de trabajo en equipo y de meta común. No obstante, consiguen motivarse al punto de hacer su mejor esfuerzo.

Estudiantes mexicanos

- “Existe una idiosincrasia en México. Siempre nos sentimos inferiores, menos capaces, pero en realidad tenemos mucha capacidad. Hay que saberla aplicar, tener la decisión, el carácter para poder interactuar con personas de otras culturas. Podemos desarrollarnos bien en cualquier ambiente, si nos lo proponemos.”
- “Me sentía inseguro respecto a mis competencias con otras personas. Nunca había trabajado en equipo con personas de otro país, de otra cultura, con diferente manera de pensar. Ahora, no tengo esa desconfianza, ya quedó superada. Pienso que puedo desempeñar cualquier reto que se me presente.”
- “Mi forma de pensar es distinta, cambiada. Tenía una forma de pensar muy cerrada, con mis propias barreras. Ahora pienso que nos podemos abrir camino en otros países, superarnos, mejorar personalmente. Tenemos que aprender otros idiomas, no solamente inglés. Siento que somos capaces y que nos podemos superar.”

Estudiantes estadounidenses

- “Cada vez que uno se enfrenta a un problema nuevo, el reto infunde pavor. No es, propiamente hablando, terror, pero uno está preocupado. Cada vez que uno se enfrenta a sus inseguridades y que logra superarlas, uno sabe que, la próxima vez que se presente un problema, lo va a resolver con más confianza. Me di cuenta que lo podía hacer. Lo único es que hay que esforzarse en esa dirección y hacer lo que necesario para llevar a cabo lo que se propone.”
- “Esta experiencia me ayudó a superar mis inseguridades, pienso que, de vuelta a Estados Unidos, no me voy a intimidar tan fácilmente. Con esta experiencia conseguí consolidar mi confianza en mí mismo. Ahora mismo, no nos sentimos muy seguros porque necesitamos de las otras personas. Siento que, si nos lo proponemos, podemos hacer todo lo que queramos.”
- “Siento que después de esta experiencia no voy a tener tanto miedo a correr riesgos o hacer cosas fuera de mi rutina. No me voy a preocupar demasiado, como lo solía hacer antes. Me gustaría viajar, ver nuevos sitios para percatarme de lo que existe en mi entorno. Tengo el deseo de ver más mundo.”

d) Diferencias académicas

Los estudiantes se percatan de las diferencias en lo referente a su preparación académica. Algunos tienen conocimientos más generales, otros son un tanto más aplicados, etcétera.

Estudiantes mexicanos

- “Los estudios en ingeniería no difieren, pero sí la aplicación. Los paquetes de *software* se enseñan en la licenciatura en Estados Unidos, pero, en México, se necesita estar en Maestría. Tenemos problemas de

recursos económicos y no tenemos suficientes computadoras (5 para 150 estudiantes) para la enseñanza de *software* en ingeniería.”

- “Las universidades están bastante atrasadas tecnológicamente respecto a las universidades de Estados Unidos. Pero, en lo que se refiere a programas de estudios, pienso que no están tan lejos de los niveles de otros países. Tal vez en el sentido tecnológico se necesita reducir la brecha.”
- “Yo pensaba que los estudiantes estadounidenses estaban mejor preparados que nosotros, pero ahora me doy cuenta de que tenemos el mismo nivel.”

Estudiantes estadounidenses

- “Uno no se imagina que un estudiante mexicano que vive en México puede estudiar las mismas materias que nosotros en Estados Unidos. Uno no se percata de eso. Pero estamos todos metidos en lo mismo. Y eso no me lo esperaba.”
- “No tenía ninguna opinión o idea preconcebida sobre las universidades mexicanas. Nunca me había preocupado de saber qué nivel tenían los muchachos mexicanos o si íbamos a saber comunicar nuestros conocimientos. Ahora, me doy cuenta de que tenemos el mismo nivel, no hay diferencia ninguna.”

e) Diferencias preconcebidas de la industria

Los estudiantes tienen muchas ideas preconcebidas de la práctica profesional. En particular de la naturaleza industrial en cada país.

Estudiantes mexicanos

- “La industria mexicana tiene algunos años de atraso, principalmente en tecnología.

Pero antes yo pensaba que no podíamos ser nada competitivos en comparación con la industria americana. Creo que tenemos en nuestro favor lo que llamamos en México el ingenio. Aquí se resuelven problemas de forma muy ingeniosa, tal vez sea por nuestro tipo de formación que es un poco más universal, no tan especializada. No necesitamos tanta gente para resolver problemas.”

- “Tenemos desventajas tecnológicas con los países del primer mundo, porque, al contrario que nosotros, trabajan mucho con *software*. El desarrollo tecnológico para ellos cambia día a día. En cambio, la tecnología en México es importada y no siempre está al día.”

Estudiantes estadounidenses

- “Desde un punto de vista americano, yo pensaba que éramos los mejores. No había duda ninguna. Sin embargo, me he dado cuenta de que la industria americana depende mucho de la industria mexicana. Por ejemplo, las transmisiones producidas en México se exportan a Estados Unidos.”
- “Hace dos meses, yo pensaba que la industria mexicana era más manual y organizada para cumplir con trabajos sencillos. No es así”

Perspectiva de los profesores

Profesores mexicanos y estadounidenses se ven obligados a entender la cultura industrial. Al acercarse a la industria, los profesores tienen la oportunidad de darle contexto a la práctica docente que realizan. Los siguientes argumentos ilustran el punto.

- a) ¿Qué espera usted de los graduados de ingeniería?
- “Espero que salgan bien preparados en las áreas básicas con suficiente criterio para abordar problemas multidisciplinarios.”
 - “Después de esta experiencia, espero que los estudiantes sean capaces de interac-

tuar en el ámbito internacional... También espero que se percaten de la necesidad de saber hablar lenguas extranjeras. Dos lenguas extranjeras ahora está bien, pero en un futuro cercano tres o cuatro lenguas van a ser necesarias debido al ambiente industrial multinacional.”

- “Es necesario que la universidad produzca ingenieros que tengan una base sólida de conocimientos básicos y desarrollen la habilidad de aplicar estos conocimientos para la solución de problemas locales. Prepararlos para que socialmente se den cuenta del entorno que les rodea y el tipo de problemática que van a resolver. Es importante notar que necesitamos desarrollar un ingeniero que tenga una buena preparación técnica, pero también con una visión práctica.”

- b) ¿Qué beneficio acarrea este programa a su institución y a los estudiantes?

- “El estudiante tuvo que enfrentarse a un problema industrial, no nada más un problema de pizarrón como normalmente sucede durante la sesión de clase. Fue un problema real, en el cual el estudiante pudo aplicar sus conocimientos... Para la universidad es difícil cuantificar el beneficio porque el alumno se va a graduar y deja la universidad. Probablemente perdure el beneficio de que algunos de los estudiantes queden más interesados en profundizar un determinado problema y motivarse para una maestría o postgrado.”
- “Pienso que lo importante es la diversidad de oportunidades para el estudiante. La universidad se beneficia si la oferta de actividades es diversa... Si hay diversidad de oportunidades, como intercambios culturales, cursos especialmente relacionados con el trabajo en la empresa y otros. Si no hay nada que la universidad ofrezca, entonces el curriculum es muy insular, pierde el atractivo para el estudiante. Eso es lo que veo positivo en el programa.

- “La industria se beneficia de las ideas que se desarrollan en la investigación universitaria. Los estudiantes, con sus conocimientos de matemáticas y de manejo de computadoras recién adquiridos, pudieron acercarse al problema de una manera distinta a la acostumbrada en la industria. La industria se beneficia observando cómo manejamos y resolvemos el problema.”

- “Para nosotros es importante. El programa brinda oportunidades para que el estudiante de ingeniería entre en contacto con problemas reales de la industria local y, al mismo tiempo, le va a permitir interactuar con estudiantes e ingenieros de otro país. El trabajo en equipo les va a enseñar la diferencia de criterio, de visión, que se pueden presentar con respeto a un mismo problema y cómo resolver esas diferencias.”

- c) ¿Está satisfecho con el perfil internacional de sus estudiantes?

- “Actualmente es indispensable tener ese perfil, con la globalización no va quedar de otra. Si el alumno no está expuesto a otros ambientes, va a tener un problema. El perfil internacional se puede obtener en las universidades revisando el plan de estudios para incorporar nuevas materias y actualizando el plan. Por ejemplo, el inglés va a ser obligatorio en la licenciatura con un mínimo de TOEFL de 450.”
- “Especialmente en los Estados Unidos, hay muy pocos. Hay una carencia de ingenieros que manejen idiomas extranjeros y que tengan experiencia cultural, lo cual es un gran impedimento para el desarrollo de las empresas fuera de Estados Unidos. A la empresa le cuesta mucho penetrar el mercado extranjero porque no tiene gente que esté compenetrada con los dos aspectos: manejo de la empresa y buen desenvolvimiento en otra cultura.”
- “La globalización es un hecho. Las empresas multinacionales están establecidas aquí

en Querétaro y, por tanto, las instituciones locales tienen que preparar ingenieros que puedan enfrentar ese nuevo reto, que puedan moverse en un ambiente internacional, en el cual tienen que hablar inglés, aplicar la ingeniería e interactuar con ingenieros de otros países. Y este programa les ha ayudado mucho a enfrentar ese reto.”

Perspectiva del industrial

Los gerentes de la industria tienen la posibilidad de acercarse a la academia, al identificar los proyectos por desarrollar y consideran otras dimensiones que se ilustran con los argumentos que exponemos a continuación.

- a) ¿Qué espera usted de los graduados de ingeniería?

- “Yo espero de los graduados que tengan una formación más relacionada con el trabajo que hacemos en la industria. Se necesita una relación más cerrada. Ahora, salen con mucha teoría, pero esa teoría difícilmente está relacionada con los aspectos prácticos. Hay que invertir demasiado como empresa para que tengan los requerimientos del trabajo real... Considero muy importante proporcionarles a los graduados todas las características de personalidad, de actitud hacia el trabajo que deben de tener. Es necesario prepararlos con las herramientas generales de manejo de computadoras, identificación de fuentes de información. Es importante desarrollar más el aspecto de la autonomía para que no dependan de que se les proporcione una información. Es importante que sean más creativos.”
- “Es importante que tengan una infraestructura mental que les ayude a enfrentar de forma efectiva los retos de cada una de las funciones donde ellos se integren en el mundo productivo. Yo no estoy esperando que la gente salga con experiencia pero que salga con la infraestructura mental para tener éxito.”

b) ¿Qué beneficio trae este programa a su empresa?

- “La mayor enseñanza fue la forma en que hicieron su presentación, cómo fueron armando la información que manejaron. Nosotros vamos a poder sacar conocimiento de ahí y dar mayor apoyo a nuestros proyectos en el momento de llevar una aceptación. Nos va ayudar a fortalecer nuestra argumentación.”

- “Es muy importante. El programa nos da la oportunidad de estar en contacto con gente de talento y en posición de aprender a desaprender lo que estamos haciendo mal. La experiencia a veces se convierte en una barrera. Hace muchos años que estamos haciendo engranes y transmisiones y, sin embargo, algunos conceptos básicos no habían sido considerados para el análisis. Estos programas son de gran valor en esa dirección.”

b) ¿Está satisfecho con el perfil internacional de sus empleados y particularmente de sus ingenieros?

- “Es incompleto. La gran mayoría de nuestra población de ingenieros no tiene el perfil internacional. La habilidad para moverse entre culturas es fundamental y eso se puede adquirir cuando la formación académica es adecuada y está actualizada... El problema intercultural de saber moverse entre culturas depende de la exposición y del conocimiento de esas culturas. La formación del ingeniero debe orientarse hacia lo multicultural, porque el mundo global requiere eso.”
- “Estamos afectados, impactados por la globalización. El perfil del ingeniero en nuestra empresa ha dado un cambio. De por sí, el propio medio de la aviación requiere un conocimiento X del inglés. En la empresa y por las condiciones actuales de globalización, esto se vuelve mas crítico. Al mismo tiempo el manejo de herramientas como

las computadoras e internet se hacen más necesarias. Todas esas herramientas nos permiten entrar en la globalización, ser parte de ella y no ser arrastrados. Definitivamente, se necesita el manejo de un segundo e inclusive un tercer idioma con todo lo que implica, no solamente en el aspecto técnico sino también desde el punto de vista comercial.”

Conclusiones y recomendaciones

Finalmente, el proceso de globalización de la tecnología es irreversible, las necesidades profesionales en ingeniería exigen un graduado capaz de entender otras culturas, en particular la cultura de sus aliados en el desarrollo tecnológico y comercial. También le exige saber trabajar en equipo y tener conciencia ética y social. Ahora bien, para eso, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de comunicación transcultural e interpersonal que les permita una relación efectiva con profesionales de su área.

En el trabajo en equipo, las diferencias culturales tienden a afectar la forma de pensar así como las decisiones, comportamiento y definición de los acontecimientos. Es necesario que los estudiantes puedan adaptarse a otras culturas en un ambiente en el cual compartan y analicen sin reticencia sus actitudes, valores, opiniones y conceptos con compañeros de trabajo en un ambiente colegiado. La similitud de estatutos entre estudiantes y la necesidad de ayudarse para llevar a cabo los proyectos industriales creó sentimientos de solidaridad y amistad entre los participantes, a pesar de sus diferencias. Los estudiantes reconocieron que tuvieron que aprender a ser flexibles y saber negociar acuerdos durante las actividades de grupo tanto sociales como profesionales. En conclusión, cada uno de ellos salió enriquecido por la experiencia y con menos temor a lo desconocido. El punto de vista de los industriales y de los profesores coincide en la necesidad de preparar a los estudiantes de ingeniería para desenvolverse en el ámbito internacional, en el que el conocimiento de las diver-

sas culturas y lenguas extranjeras es cada vez más imprescindible. Sin embargo, sería interesante que los profesionales de la academia y los de la industria pudieran tener una mayor interacción con el fin de mejorar la calidad y la preparación del futuro ingeniero. Esta alianza entre profesionales favorecería el intercambio de ideas para el beneficio de todos y, en particular, del estudiante.

Este ejercicio académico en un ambiente industrial aspira a beneficiar a todas las involucra-

dos: los estudiantes, mediante una experiencia inédita que les permitirá conseguir mejores trabajos; los profesores, mediante la experiencia y los contactos con la industria local; los industriales, mediante el acercamiento a la realidad académica con posibilidades de influir en la formación del futuro ingeniero.

En resumen, se trata de una experiencia innovadora que favorece el contacto entre entidades diferentes para encontrar soluciones prácticas en un ambiente internacional.

Bibliografía

- Mallea, John, (1997) “The Internationalisation of Higher Education, Stakeholder Views in North America”, Publicación OECD *Internationalisation of Higher Education*, 1997.
- Jones, Russel C. (1995) “Educating Engineers for International Practice”, *Liberal Education*, Otoño de.
- Krass, Eva, (1998) *Management in Two Cultures-Bridging the Gap Between US and México*, Intercultural Press Inc.

APÉNDICE A
Tablas comparativas culturales

TABLA 2
TABLAS COMPARATIVAS CULTURALES ENTRE MÉXICO, CANADÁ Y ESTADOS UNIDOS.

Aspecto	México	Canada/USA
Familia	La familia es la primera prioridad. A los niños se les celebra y protege. La esposa juega un papel doméstico y de apoyo. La movilidad es limitada.	El trabajo es más importante que la familia. A los niños se les presta mínima atención, dado que son muy independientes. La esposa tiene un papel doble. La movilidad es muy común.
Religión	Tradición católica. Visión fatalista. "Lo que Dios quiera."	Múltiples religiones. Visión de uno como "dueño de su propio destino".
Educación	Memorización. Énfasis en teoría. Rígido Curriculum muy general.	Mentalidad analítica. Énfasis en lo práctico. Especialización profunda
Nacionalismo	Muy nacionalista. Orgullosos de su historia y tradiciones. Reticentes a salir de México.	(USA)Muy patriotas. Orgullosos del "American way of life." Considera que todos comparten sus valores materiales. Canadá menos que EEUU, a veces con visión más global.
Sensibilidad personal	Dificultad en separar trabajo y relaciones personales. Sensibles a las diferencias de opinión. Teme a quedar mal, en público en particular. Evade la confrontación.	Separa el trabajo de las emociones o relaciones personales. La sensibilidad es vista como una debilidad. Dureza en la negociación. Tiene problemas con la sutileza.
Etiqueta	Formalidad del "Viejo Mundo". Etiqueta y costumbres son una medida de la "buena familia".	La eficiencia es más importante que la formalidad. "Al grano"
Apariencia personal	Vestido y apariencia son símbolo de buena posición	Efectividad es más importante que apariencia.
Posición social	El título y la posición son más importantes ante la sociedad.	El dinero es la medida del éxito.
Estética	La estética es importante incluso en el trabajo.	No tiene tiempo para esas pequeñeces
Ética	La verdad es templada por necesidad diplomática. La verdad es un concepto relativo.	Da respuestas directas (sí/no). La verdad es un valor absoluto.

APÉNDICE A (Continuación)
Tablas comparativas culturales

TABLA 3
LAS DIFERENCIAS ADMINISTRATIVAS Y DE TRABAJO: MÉXICO - CANADÁ Y LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA..

Aspecto	México	Canada/USA
Trabajo/Diversión	Trabaja para vivir. La diversión es considerada esencial para una vida plena. El dinero es para disfrutar la vida.	Vive para trabajar. La diversión es un premio al trabajo arduo. El dinero es a menudo la finalidad principal.
Dirigir/Delegar	El jefe tradicional es autocrático. Jefes más recientes empiezan a aceptar y delegar responsabilidad. Los subordinados están acostumbrados a recibir órdenes, no autoridad.	Jefes delegan responsabilidad y autoridad. Ejecutivos buscan y aceptan la responsabilidad.
Teoría vs. Práctica	Mentalidad básicamente teórica. Desarrollo práctico a veces difícil.	Mentalidad pragmática. Acción inmediata para resolver problemas
Control	Aun no se acepta. Sensible a ser "super-visorado." Sensible en dar y recibir crítica.	Completamente aceptado. La crítica se acepta y se discute.
Lealtad	Lealtad al jefe (más a la persona que a la organización). Al principio la lealtad a sí mismo.	Lealtad a sí mismo. El rendimiento es motivado por la ambición.
Colaboradores	Busca parientes y amigos por cuestiones de confianza. Lealtad al jefe es la base para la promoción	Parientes están prohibidos. El nepotismo no se acepta. El rendimiento es la base de la promoción
Competencia	Evade la competencia personal. Prefiere armonía en el trabajo.	Disfruta probarse a sí mismo en situaciones competitivas.
Desarrollo y entrenamiento	Entrenamiento altamente teórico. Pocos programas estructurados.	Entrenamiento concreto y específico. Programas generalmente estructurados.
Tiempo	Concepto relativo. Fechas límite flexibles, "Mañana quiere decir "no hoy." Lo que sucede ahora es más importante que el futuro.	Imperativo. Fechas límite y compromisos son firmes. Lo que sucede ahora es importante sólo si contribuye al futuro.
Planeación	A plazo corto dado el entorno incierto y el concepto de "ahorita".	A largo plazo en un entorno predecible.

International assessment: challenges facing U.S. institutions

WILLIAM L. BARNHART*

This paper will address some of the critical issues facing institutions of higher education in the United States as they pursue the challenge of producing global graduates. Colleges and universities face tremendous difficulties as they move toward a more global system of higher education. Still, there are many positive and encouraging examples of successful internationalization efforts at campuses around the country.

This paper will attempt to focus the discourse by examining the internationalization *assessment* process and the challenges institutions face in doing that. It is a process which requires review at two points: first, measuring how successful institutions are in creating and implementing international components, and second—the greater challenge—measuring whether or not this internationalization process is actually producing global citizens.

First, it is important to give a brief assessment of the climate for internationalization in the United States. The climate has improved significantly in both the political and public sector. There is a strong show of support for more international programs and opportunities among agencies of the Federal Government and in the United States Congress. The reason for this seems to be the universal appeal of a policy statement entitled *Toward an International Education Policy for the United States*. This policy statement was jointly issued in February 2000 by NAFSA, The Association of International Educators, and the Alliance for International Educational Exchange, a consortium of some 60 associations and organizations involved in international education. This document, directed at the President of the United States, his senior cabinet officials, and agencies of the Federal Government, clearly outlined the imperatives for such a policy and suggested steps that could be taken to address the need for a national commitment to international education.

Two months later, on April 19, 2000, President Clinton issued a *Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies* on the subject of an International Education Policy. It closely reflected the substance, as well as the details, of the NAFSA/Alliance policy statement. In his statement, the President committed the Federal Government to the following:

- Encouraging students from other countries to study in the United States

*INTERNATIONAL CENTER
UNIVERSITY OF UTAH
SALT LAKE CITY, UTAH

- Promoting study abroad by U.S. students.
 - Supporting the exchange of teachers, scholars and citizens at all levels of society.
 - Enhancing programs at U.S. institutions that build international partnerships and expertise.
 - Expanding high-quality foreign language learning and in-depth knowledge of other cultures by Americans.
 - Preparing and supporting teachers in their efforts to interpret other countries and cultures for their students.
 - Advancing new technologies that aid the spread of knowledge throughout the world.
- Furthermore, he directed the heads of executive departments and agencies to pursue ten specific action items to accomplish these goals.
- On October 5, 2000, Congress passed the Gilman/Lugar Study Abroad Scholarship Bill, designed to provide study abroad funding to students with financial need.
 - The U.S. Senate is currently considering a bill that would repeal the CIPRIS project, a very expensive and intrusive electronic data collection system, being designed by the Immigration and Naturalization Service, targeting international students and scholars.
 - Numerous associations of higher education have developed and released their own policy statements on international education.
 - And for the first time ever, the week of November 12 – 18, 2000, has been designated as International Education Week in the United States.

Why is this significant?

It marks the first time in over 30 years that there has been an international education initiative in the United States, the last one being the Fulbright Program established in the 1960s. It moves the issues of international education into a more visible arena where they will get more attention and resources.

What evidence is there of its impact?

Since the Policy Statement and the Presidential Memorandum were released, several events supporting international education have taken place:

- The U.S. Congress passed a bill on October 3, 2000 which exempts academic institutions from the limitations placed on the number of H1-B visas that can be issued to temporary workers of merit or ability, allowing them to work in the United States for up to six years. This is especially important for research institutions because it means they no longer have to compete with private industry for these visas.

Suddenly, it seems the environment is changing. Or, more accurately, organizations with a vested interest in international education have finally found a way to coordinate their efforts so that the message is getting attention. In any case, it is a priority in higher education and institutions are hoping to receive more support and encouragement to take on the challenges of internationalization.

What, then, of assessing the effectiveness of internationalization? Institutions must decide what it is they hope to accomplish – for example, graduating students who can compete in a global society – and then they must determine how they will accomplish that. In other words, they must do some serious strategic planning!

Perhaps the most comprehensive document on this topic is the strategic vision statement issued in May 2000 by the National Association of State Universities and Land Grant Colleges (NASULGC): *Expanding the International Scope of Universities*. The authors recommended the following seven goals for institutions:

1. Make internationalization an integral part of the university's mission and strategic plan.

2. Promote greater involvement of all students in significant international experiences.
 3. Create and maintain a stimulating and supportive academic and cultural environment for international students and scholars.
 4. Increase the international activity of faculty and professional staff.
 5. Internationalize the curriculum.
 6. Assure that research and scholarship pertaining to international matters permeates disciplinary and interdisciplinary fields.
 7. Ensure that international awareness is an integral part of appropriate outreach and extension activities.
1. The use of international qualifications in the promotion and tenure policy for faculty.
 2. The percentage of domestic students who have a university related international experience outside the United States.
 3. The percentage of domestic students who have a university related international experience inside the U.S. with the exception of a foreign language, or who have traveled independently outside the U.S.
 4. The percentage of domestic students who have passed a foreign language prior to entry into the university or who pass a foreign language prior to graduation.
 5. The percentage of international students in the student body.
 6. The percentage of university housing reserved for or utilized by international students.
 7. The percentage of international scholars in relation to the total faculty.
 8. The percentage of university endowments earmarked for international activities.
 9. The percentage of faculty with international experience.

These recommendations are not unlike other models of internationalization that have been seen in the past. They address the fundamental issues of internationalizing the mission statement, addressing the curriculum, and getting students and faculty more engaged in international activities. The authors also go on to identify a comprehensive list of specific objectives for each of these seven goals, providing a task-oriented approach to internationalizing your institution. By adding the specific objectives, NASULGC is also providing measurable criteria by which the success of the project can be determined. Some examples of these specific objectives include establishing an international advisory council, setting enrollment targets for international students and for study abroad participants, incorporating international criteria in accreditation review, establishing an international faculty development program, and so on. This is a good model and can be implemented on a step-by-step basis as institutions identify resources to support the objectives.

There are other means of assessing the international state of an institution. Professor Herbert Ockerman of Ohio State University developed a scale with which to measure nine different criteria:

Professor Ockerman admits this system may not be perfect, nor very scientific, but it does provide a starting point and can be sophisticated as progress is made.

In the Spring 1997 issue of the *International Educator*, Dr. Jack Van de Water, Dean of International Programs at Oregon State University, wrote an article about the evolutionary stages of internationalization at universities. This article cited the gap between the rhetoric and the budget as the most telling piece of evidence about the level of commitment. Van de Water also pointed out that, in his years of experience as a consultant on internationalization, he has discovered a simple assessment process that can determine where a university is in their plan to internationalize. He requests three documents: The Mission Statement,

The Core Curriculum, and the Promotion and Tenure Policy. The Mission Statement defines the goals, the Core Curriculum reflects those goals and the Promotion and Tenure Policy tells the faculty how they will be evaluated and rewarded for their efforts. If these documents do not contain strong international components, then it is unlikely the institution is very committed to internationalization.

Over and over in these various instruments the same focus is seen on Mission Statement, Curriculum, and Promotion and Tenure Policy, whether it is a simple questionnaire like Ockerman suggested or a very sophisticated process like the one recommended in the NASULGC strategic vision statement. Without the emphasis in these three areas, international efforts remain in the margin rather than the mainstream of the institution, as Van de Water points out in his article. The NASULGC document also emphasizes the need to move international programs into the mainstream.

In the end, it is engaging in a process of strategic planning that will provide the most successful route to developing and implementing an internationalization strategy coupled with an assessment tool to evaluate it. As recommended in the NASULGC Vision Statement, institutions must state their goals, define the strategies to achieve those goals, and address the challenges

they confront in order to move the process forward. Annual self-assessment will enable institutions to determine if they are completing the strategies that will result in the accomplishment of their goals. If one of the goals is to graduate "global citizens," it would be possible to develop criteria to measure the international sophistication of graduates. It might include the completion of an international core curriculum, coupled with second language proficiency, and a significant international study or work experience.

The challenges to this process are the same now as they have been in the past: limited resources – even though the economy is flourishing; lack of interest in foreign languages; and lack of faculty incentives to participate in the international agenda. Nevertheless, there is good reason to be encouraged about the improving climate for international education in the United States. National Policy Statements, Presidential Memorandums, association commitments – by themselves, they are merely rhetorical wish lists; however, with a collaborative effort among all educators, this kind of positive environment will help these challenges be met successfully. It is the responsibility of the advocates for international education to sustain the momentum in this positive environment.

REFERENCES

- Harari, M. and Reiff, R. (1993) "Halfway There—A View from the Bridge" *International Educator*, 3(1).
 Lim, Gil-chin and M. Miller (eds.) (1995). *Strategy for a Global University: Model International Department Experiment*: Michigan State University.
 Mestenhauser, J. and Ellingboe, B. (1998). *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. American Council on Education/Oryx Press.
 Ockerman, H. (1992). "Ockerman's Score Sheet for Measuring Internationalization." A keynote speech at the 6th Annual Conference of Phi Beta Delta, April 1992: Boston University.
 Van de Water, J. (1997). Gaps in the Bridge to the Twenty-first Century. *International Educator*, Spring 1997, NAFSA.
 "A Changing University for a Changing World: Michigan State's Global Future," 1995. Report by the International Review Committee, Michigan State University.
 "Developing an Action Plan for Internationalizing the University," a pre-conference workshop at the NAFSA Annual Conference, 1995. Richard F. Reiff, Chair.
Educating for Global Competence: America's Passport to the Future. (1998). American Council on Education
Expanding the International Scope of the Universities, 2000. National Association of State Universities and Land Grant Colleges. Strategic Vision Committee, Beverly Lindsay, Chair.
The Globalization of Higher Education and the Professions: The Case of North America. (1994). The Center for Quality Assurance in International Education.

Internationalizing a Mid-Sized University

DAVID W. HEDRICK*

Introduction

This paper discusses the experience of Central Washington University (CWU) in developing its international education program. After a brief description of CWU and its surrounding community, the growth in CWU's international education program is described. Reasons for the expansion in the international education program are then explored, with particular attention being focused on the ability of the program to expand its revenue base through entrepreneurial activity in providing international education services.

Central Washington University

CWU is one of Washington State's three public comprehensive universities. Located in the small rural town of Ellensburg, CWU enrolls approximately 7,000 in its main campus in Ellensburg and about 1,000 students in its universities in surrounding communities and Seattle. CWU employs close to 400 faculty members in its colleges of business, sciences, arts and humanities and educational and professional studies. Similar to many other regional institutions in the western United States, CWU began as a normal school for the preparation of teachers in the late 1800s.

CWU's International Education Program

Since 1988, CWU's international education program has undergone a significant transformation and, in the process, it has helped change a relatively isolated university into an internationally connected institution of higher education. In the 1980s, the international education program consisted of an office staffed by one faculty member and a secretary, dedicated primarily to international student advising and serving about 100 students each year. It has been converted into the Office of International Studies and Programs (OISP) and is a comprehensive office of international education with over 30 employees. It provides student and faculty study/teaching abroad, intensive English instruction, contract programs for international clients, and intercultural activities and outreach, services and support for area studies programs, and infrastructure for external grants and fundraising. The number of

*EXECUTIVE DIRECTOR
 OFFICE OF INTERNATIONAL STUDIES
 AND PROGRAMS
 CENTRAL WASHINGTON UNIVERSITY

students and faculty participating in OISP programs has increased dramatically. Over 200 international students are directly enrolled in regular academic programs at CWU with another 300 international students participating in non-credit programs. The number of students participating in study abroad has increased from about 30 in 1988, to approximately 200 in 1999. The number of faculty members and academic departments participating in OISP programs has grown steadily during the same time period. Approximately fifteen faculty members are participating in faculty exchange and/or leading departmental-based study abroad programs each year. One-third of CWU's academic departments have run study abroad programs from 1995-1999 and nearly one-fourth of all faculty on staff have collaborated with OISP on study abroad, faculty exchange, external and internal grant projects, and other international education activities. The international education program generates nearly 6% of the CWU's total budget, up from less than 2% in 1988.

The international education program is an integral part of a CWU education. Any visitor quickly becomes aware of the presence of international students at CWU, primarily from Asia. They constitute a little less than 5% of the student body and add significantly to ethnic diversity on campus. CWU's study abroad program is gaining increased visibility and has been recognized by *Newsweek/Kaplan* as one of the four distinguishing features of CWU. Many of the academic departments are including international education components in their curriculum and hiring new faculty with foreign language skills and international experience to complement their new international orientation. CWU's non-academic departments are also increasingly receptive to the presence of international students and to providing services to CWU students who choose to study abroad. OISP has signed international memoranda of understanding with various non-academic departments that help define cooperation between the international education program and various ad-

ministrative units on campus. Since over 10% of the students who reside on campus are international students, the residence life program has been modified to accommodate the needs of international students and their American roommates. International education's overall contribution to the financial health of the University is receiving increased attention across the institution and is helping to break down barriers that impeded the growth of the international education program. Even the physical facilities on campus have felt the impact of growth in the international education program. CWU is now home to a Japanese Garden that provides a quiet and reflective retreat for its visitors.

Some Explanations for Growth in the CWU International Education Program

The following taxonomy covers the central reasons that have lead to the growth of CWU's international education program:

- (1) Inclusion of international education in CWU's educational mission,
- (2) Creation of a comprehensive office of international education and its placement within the academic affairs administrative structure,
- (3) Hiring qualified and experienced staff of international educators,
- (4) Creating innovative programming linking international educational program to CWU's other educational programs, and
- (5) Developing an entrepreneurial orientation towards funding international education activities.

Items (1) - (4) have received a great deal of attention in the international education literature. Therefore, the contributions of these items to the growth of CWU international education programs are briefly summarized. Since the challenges of financing international education programs receive considerably less attention, the majority of the

rest of the paper is dedicated to discussing CWU's experience in developing an entrepreneurial approach to funding its international education program.

In the 1980s, Central Washington University was fortunate to have a university president dedicated to international education. His support and recognition for international education was crucial in starting the battle to include international education in CWU's mission statement. In 1990s, after significant efforts by the international office and a small group of faculty and staff members, references to international education finally appeared in the institution's mission statement. While the inclusion in the mission statement provided no immediate windfall for international education on campus, the fact that it was a part of the mission statement helped to consolidate efforts to internationalize the campus. The presence of the international education program was afforded some protection from its detractors who saw it as a low-priority luxury undertaking for a publicly funded university.

As the decade of the 80s drew to a close, CWU's central administration brought together the central elements of an international education program and created a comprehensive office of international programs. The new administrative unit subsequently renamed the Office of International Studies and Programs (OISP), certainly helped raise the visibility of international education at CWU. More importantly, however, bringing staff performing various international functions into one central international office allowed the University to take advantage of the synergy that naturally exists when international educators are grouped together. In addition, the central administration wisely chose to place an academic administrator in charge of the program who directly reports to the chief academic officer of the campus. This placement within the university administrative structure underscored the importance being placed on international education at CWU. Perhaps equally important, it allowed for direct communication among the director of the international education program and the deans of CWU's schools and colleges.

Since 1988, as the international education program has grown, the international office has been fortunate to hire new staff dedicated to international education and who come to the program with advanced degrees in the fields of international education. These new hires complement staff seasoned by years of direct experience in providing international education services. Almost all the professionals in the international office have graduate degrees, most directly related to their area of responsibility, are fluent in at least one language other than English, and have studied or worked abroad. The collective knowledge and experience of CWU's professional staff in international education is immense, but their dedication to the field is equally impressive. In the end, their long hours, organizational skills, caring, collegiality and good humor are possibly the single most important factor in the growth of CWU's international education program.

While learning from the experience of other universities, CWU has been active in developing new programs that are uniquely suited to CWU's educational mission and the talents and interests of its faculty, students and staff. Many of CWU's students are not likely to see international education as a priority in their university education. A significant number of CWU's students are the first in their families to attend college. Well over 65% of the student body struggle to pay for their university, incurring significant personal debt during their time at the university. To encourage students to participate in international education activities, particular emphasis has been placed on developing affordable programs that are directly related to students' degree programs. CWU has shied away from the taking relatively elitist position that all international experiences should be direct immersion experiences and, instead, has attempted to develop an entire spectrum of international experiences graduated in intensity and cost to help students raise their international acumen. This spectrum begins with such low cost and low intensity activities as increasing the probability that a domestic student will interact with an in-

ternational student and ends with more intensive and more expensive international experiences through full-year bilateral exchanges. To help make international experiences more relevant to students and faculty, considerable effort has been devoted to helping faculty develop their own short-term study abroad programs. CWU faculty members now lead overseas programs that range from 10 days to a full quarter where CWU curriculum is delivered in countries around the world. These programs encourage relatively timid students who might otherwise shy away from more traditional study abroad programs.

Entrepreneurship and Funding International Education

Considering that one of the apparent constants among public universities around the world is the scarcity of funding, obtaining the resources necessary to internationalize a campus appears to be a formidable obstacle. Since most academic administrators receive their training begging for funding in centralized top-down budgetary process, obtaining funds is viewed as a classic zero sum game, where increasing funds of one unit automatically reduces the funding to another unit in the institution. In such an environment, administrators quickly learn that in order to expand their programs they must learn the craft of a professional mendicant. Unfortunately, even if the international office manages to perfect the art of begging, international education priorities usually fare poorly against the priorities of traditional academic units. A great deal of time and energy can be spent in making a cogent case for the need for an additional study abroad or international student advisor. However, when the final budgetary decisions are made, university administrators invariably ignore such requests and fund additional faculty positions in the academic departments. If the constant pleadings of the international are always shuffled to the bottom of funding priorities, how, then, does an international

office generate funding to implement its educational programs?

An important key to breaking out of the budgetary process of beggar-thy-neighbor is for international educators to recognize that international education programs can, if they are administered appropriately, legitimately generate much of their own revenues. International offices provide services and expertise to students and international clients that help them meet their educational objectives. If an international office can develop international services that clients demand, such as study abroad placement, intensive English programs, and contract programs and research, it is on the path to freeing itself from the institutional budget process. By appropriately pricing these international services, the direct costs of providing these services can be covered and also help offset the costs of funding other international education activities. Some colleagues balk at the thought of international education offices acting as entrepreneurs as well as educators. However, if the international office does not take steps to develop outside sources of funds, the institution is unlikely to find the internal funds to grow their international education programs. It is important to note that in setting prices for international services, CWU keeps in prices reasonable. In fact, prices for CWU study abroad programs and the CWU intensive English program are usually well below the average prices for such services across institutions in the United States. Outside sources of funding have the additional advantage of allowing the university to enjoy the benefits of international education without significantly affecting the funding of the other units on campus, thus reducing the resistance to further growth of the international education program.

The central administration of CWU realized that institutional funds could not be transferred from the rest of the university to grow the international education program. Rather, they created a modest institutionally funded budget to help get the program started and then created a budgetary framework that allowed the international office to

directly capture the revenues it generated from the provision of international education services. The original institutional budget was viewed as seed money and the international office, through its entrepreneurial efforts, was charged to generate outside sources of funding.

The original institutional budget of CWU's international office provided funding for the director, an international student advisor, an administrative assistant and an allocation for goods and services and travel. This institutional budget, with the exception of adjustments for inflation, has not changed since 1988. It amounts to a little over \$200,000. With this seed money in hand, the administration in OISP set about developing self-support activities to help it internationalize the campus. Early on, CWU was successful in joining the Asia University America Program (AUAP), a regional study abroad consortium created by Asia University in Japan for its students. CWU, following the entrepreneurial model, allowed OISP to capture the administrative overhead from the AUAP contract. The AUAP administrative overhead provided the catalyst for the development of CWU's study abroad and intensive English program. After several years, the intensive English program became self-sufficient and now provides revenue for other international initiatives. The revenues from AUAP and the intensive English program have allowed CWU to make strategic investments in the study abroad infrastructure. While the study abroad program does charge fees, the fees are not sufficient to cover all of its costs. Revenues from other programs help subsidize study abroad. As the number of students participating in study abroad programs increases, the additional revenues generated by the study abroad program are reinvested in the program to fuel further growth.

The total budget from all of OISP's activities amounts to over \$2 million dollars. The original institutional budget amounts to only about 10% of OISP's total budget. While most of the budget is dedicated to covering direct costs, OISP does

generate over \$250,000 in discretionary income from its various programs. Therefore, the rate of return on CWU's original is about 125% each year, an impressive rate of return for any business. The dispersion of these discretionary funds follows OISP strategic planning priorities. Approximately 50% of the discretionary income is spent on international programs for CWU students, including study abroad, international student advising and intercultural activities. A little over 30% of the funding is directed towards faculty-related international activities such as faculty exchange, faculty-led study abroad programs, faculty travel and development, support for area studies programs and hard matches for grants. The remaining 20% of the funds are used to help cover the administrative overhead in the international office.

In addition to generating additional funding for international education initiatives, the growth in CWU's international education programs has also significantly increased tuition revenue and auxiliary services revenues (e.g., resident halls and bookstores) that flow into the CWU general budgetary coffers. CWU's intensive English program has proven to be an excellent recruiter of international students to CWU. Approximately one-half of the 200 regular degree-seeking international students are graduates of CWU's intensive English program. Tuition revenues from international students have increased from approximately \$1 million to over \$2.5 million dollars since 1988. The increase in the number of degree and non-degree seeking international students has also provided a welcome boost to the non-academic service units as well. International students make up about 10% of the residence hall population and thus contribute over \$2.2 million dollars to CWU's housing program. In a little over one decade, CWU's international education program has grown from under 2% to over 6% of CWU total institutional budget of \$100 million dollars.

Conclusión

International education offices in universities around the world face similar challenges in financing international education initiatives within their institutions. Given that most institutional budgets are allocated centrally, the tradition in academic is to appeal to the university administration for funding unit priorities. Competing against the priorities of more traditional academic and non-academic units, international education priorities generally do not receive the funding needed to expand an active international education program. CWU's experience demonstrates that a hybrid-fun-

ding model that combines a modest institutional budget and authority to earn and retain revenue from the provision of international services can help overcome institutional limitations on funding the international program. Fostering an entrepreneurial spirit in the international office permits an international education program to grow without reducing institutional funding to other areas within the university. In addition, the growth in the international education program attributable to the hybrid-funding model is likely to result in substantial increases to general university revenues and augment funding for other areas of the university.

Development and Test of an International Student Performance Taxonomy

EDUARDO GUZMÁN*
MICHAEL J. BURKE**

Abstract

Based on the cross-cultural adjustment, education, and job performance literatures, an international student performance taxonomy is proposed and tested with a sample of 272 business exchange students from nine countries studying in Mexico. Results of confirmatory factor analyses provided tentative support for an eight-factor taxonomy comprised of performance dimensions labeled: engaging in academic and non-academic tasks, communicating with host nationals, writing and using the local language, helping and cooperating with other international students, demonstrating effort in an academic setting, maintaining personal discipline, developing social and personal relationships with host nationals, and adjusting to general conditions of living abroad. Issues concerning the practical implications of these findings as well as the generalizability of the confirmed performance taxonomy to other educational and work contexts are discussed.

Introduction

- Over the last decade, the advance of a global economy is evident in that (a) many companies are obtaining increased percentages of organizational profits from foreign sales, (b) there are increasing numbers of joint ventures and mergers across national boundaries, and (c) legislation such as the North American Free Trade Agreement (NAFTA) is being enacted to open doors for new international business relationships. Many companies operating in this global economy require the services of workers who can live and work successfully in a foreign environment (Lytle, Brett, Barnes, Tinsley, & Janssens, 1995). In terms of preparing to work in a global economy, students in general and business students in particular are studying abroad in increasing numbers, with the goals of obtaining an in-depth look at a different culture and developing knowledge and procedural skills for working in an international business environment.

- Studying or working abroad necessitates a process of adapting or adjusting to the new environment. The study of cross-cultural adjustment for both student and worker populations has been approached from different perspectives that reflect the complex nature of the adjustment process. These perspectives include: (a) describing stages of cross-cultural adjustment (cf. Lysgaard,

*ITESM MONTERREY
**TULANE UNIVERSITY

1955; Grove & Torbion, 1985; Anderson, 1994), (b) analyzing the nature and extent of problems encountered by international students or expatriate workers such as financial matters and language difficulties (cf. Eui, 1975; Spaulding & Flack, 1976; Hull, 1978; Klineberg & Hull, 1979; Yeung, 1980; Church, 1982; Harre, 1995), (c) identifying predictors of cross-cultural adjustment and/or performance such as openness to experience and interpersonal skills (cf. Black, Mendenhall, & Oddou, 1991; Cui & Awa, 1992; Gudykunst & Wiseman, 1978; Hammer, Nishida, & Jezek, 1988; Hannigan, 1990; Kealey & Ruben, 1983; Klemp, 1979; Landis & Brislin, 1983), and (d) defining and studying performance criteria in different cross-cultural environments (cf. Arthur & Bennett, 1995; Benson, 1978; Hawes & Kealey, 1980; Hopkins, 1982; Hough & Dunnette, 1992; Paige, 1983; Stoner, Aram & Rubin, 1972; Westwood & Baker, 1990).

Although the above perspectives have produced useful insights concerning the cross-cultural adjustment and performance of students and workers, there are several issues with empirical research on these perspectives that have precluded an integrated study of cross-cultural adjustment and performance. Importantly, research within all perspectives has failed to appropriately define and/or measure criteria of cross-cultural adjustment or performance. For instance, stage theories of cross-cultural adjustment discuss stages without clearly delineating criteria for successful cross-cultural adjustment and performance within the respective stages. In regard to the study of international student and worker problems, the problems faced by students and workers in a foreign environment are often identified (e.g., language difficulties, adherence to social customs, financial issues) without conceptually defining these problems in terms of variables that could be measured, such as performance dimensions and associated actions or behaviors. In addition, despite the wide variety of factors hypothesized as predictors of cross-cultural adjustment, there is a lack of criterion-related validity studies pertaining to these predictors. However, there is ge-

neral agreement on the assumed core predictors of cross-cultural adjustment and overseas success for student and worker populations (i.e., cultural empathy, interpersonal skills, flexibility, sensitivity, patience, interest in local culture, open-mindedness, respect, and tolerance).

Noteworthy, over the last twenty years, several authors have suggested that competence in a cross-cultural context should be inferred from demonstrated behavior, rather than behavior inferred from a trait, knowledge area, or skill (cf. Benson, 1978; Klemp, 1979; Landis & Brislin, 1983). Following these calls for conceptual and empirical work on the criteria for cross-cultural adjustment, a few studies have attempted to develop criterion measures associated with the behavior or actions of individuals in a foreign environment (Hawes & Kealey, 1980; Hopkins, 1982; Kealey & Ruben, 1983; Paige, 1983; Hough & Dunnette, 1992; Arthur & Bennett, 1995). Unfortunately, these studies often have confounded predictors and criteria of cross-cultural adjustment or performance. For example, Arthur and Bennett (1995) conducted a study to identify the underlying factors or dimensions of perceived international assignee success. The specific dimensions identified were: job knowledge and motivation, relational skills, flexibility and adaptability, extra-cultural openness, and family situation. Although these dimensions were considered as behavioral criteria, some of the dimensions could be more appropriately conceptualized as predictors (i.e., individual determinants such as knowledge, skills, and abilities) of cross-cultural success. Furthermore, the indicators for these dimensions (i.e., items) were not defined in behavioral action-oriented terms, which would allow for their use in measuring performance in a foreign assignment.

Clearly, the lack of research on behavioral criteria or activities that individuals engage in represents a gap in the cross-cultural literature and, thus, an area of needed research attention. A particularly important shortcoming is the lack of a behavioral taxonomy of international student performance. A behavioral taxonomy of student

performance is needed in order to specify the behavioral dimensions that underlie effective performance in an international educational setting and adjustment to living overseas. The lack of a behavioral performance taxonomy basically precludes progress in the study of cross-cultural adjustment or performance. In addition, the lack of behavioral taxonomy of international student performance creates some ambiguity in practice with respect to evaluating the effectiveness of interventions aimed at modifying student performance. In the absence of a behavioral taxonomy of international student performance, the study of predictors of international student performance and examination of the effectiveness of behavioral interventions (e.g., socialization programs) will remain exploratory in nature.

The general purpose of this study is to propose and test a behavioral taxonomy of international student performance. Consistent with the work of Campbell (1990), performance in this study is considered as synonymous with behavior. That is, performance is considered as what people do, not the consequence of an action but the action itself. Below, the literatures on cross-cultural adjustment, education, and job performance are considered in the development of an integrated taxonomy for studying international student performance.

A Proposed Taxonomy of International Student Performance

Below, an eight-factor taxonomy of international student performance is proposed. The eight factors are grounded in educational and job performance theories and taxonomies as well as performance factors suggested by the literature on predictors of cross-cultural adjustment. In particular, a number of proposed dimensions of international student performance can be linked to Campbell's (1990) job performance taxonomy. That is, Campbell's (1990) job performance taxonomy contains a number of dimensions that might also underlie performance in academic settings. In fact, Campbell and his colleagues (Campbell, 1990; Campbell et al., 1993)

argue that their performance taxonomy could potentially be repeated for educational performance, training performance, and laboratory task performance.

Unlike job performance, where one can more clearly delineate differences between job-specific task proficiency and non-job specific task proficiency (cf. Campbell, 1990), international students often engage in a variety of activities (e.g., class activities, sports activities, and cultural activities) that are considered a part of the whole international student experience. In addition, an argument in the educational literature (cf. Boyer & Sedlacek, 1988) is that international students' field experiences that are unusual or culturally related contribute to the international student's academic success (i.e., college grades and persistence). Therefore, the first proposed dimension of international student performance is hypothesized to capture covariation among behaviors or actions associated with both academic and non-academic activities and is labeled *Engaging in Academic and Non-academic Activities*.

Second, the cross-cultural adjustment and education literatures consistently indicate that communication with host nationals constitutes an important factor or problem area for sojourners' adjustment (Spaulding & Flack, 1976; Hull, 1978; Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Benson, 1978; Klineberg & Hull, 1979; Yeung, 1980; Hawes & Kealey, 1980; Church, 1982; Kealey & Ruben, 1983; Hannigan, 1990; Hough & Dunnette, 1992; Harre, 1995; Wiggins, 1998). Communication is also considered an important dimension underlying performance in work contexts (cf. Campbell, 1990). Therefore, expressing thoughts, needs, values and ideas so they can be understood and used by the receiving party is hypothesized as an important dimension of international student performance and is labeled *Communicating with Host Nationals*.

Hammer et al. (1978) distinguish between effective communication with host nationals and linguistic proficiency. The former refers to listening skills as well as to expressing and understanding needs, values, ideas, and non-verbal modes of communication. The latter term has to

do with the ability to understand, speak, and write the local language, including the use of idiomatic expressions. The educational literature indicates that idiomatic expressions are commonly used in academic settings creating confusion for foreign students. In fact, White, Brown and Suddick (1983) maintain that the appropriate use of the local language is the most important academic factor affecting the scholastic performance of international students. Furthermore, the oral and written use of the local language is a variable that is consistently distinguished from general communication with host nationals as a criterion for cultural adjustment and performance (Spaulding & Flack, 1976; Hull, 1978; Benson, 1978; Klineberg & Hull, 1979; Yeung, 1980; Hawes & Kealey, 1980; Church, 1982; Kealey & Ruben, 1983; Hannigan, 1990; Hough & Dunnette, 1992). Therefore, *Writing and Using the Local Language* is hypothesized as an independent dimension of international student performance.

Fourth, a number of job performance theories and taxonomies consider demonstrating effort to be an important dimension underlying performance in domestic (cf. Borman & Motowidlo, 1993; Campbell, 1990; Hunt, 1996) and foreign work settings (Hough & Dunnette, 1992). In particular, Hough and Dunnette (1992) argue that initiative and effort is a behavioral dimension critical for effective sojourner performance in a foreign setting. Therefore, the consistency of an international student's day to day efforts and attempts to adjust to the new academic environment are hypothesized to covary and form an underlying dimension of international student performance labeled *Demonstrating Effort in an Academic Setting*.

In addition, a number of performance theories and taxonomies propose that effectively working with others is an important performance factor. These taxonomies include similar dimensions such as facilitating team and peer performance (Campbell, 1990), helping and cooperating with others (Borman & Motowidlo, 1993), and working with others (Hough & Dunnette, 1992). In cross-cultural academic settings, working within groups is often a required and

valued activity. Working successfully within a cross-cultural group of local and foreign students necessitates that individuals help and cooperate with each other. Therefore, *Helping and Cooperating with Other Students* is hypothesized to represent an independent performance factor for international students.

Sixth, Wiggins (1998) argues that successful performance in academic settings requires mature habits of mind and conduct, including discipline and perseverance. Likewise, several authors (cf. Campbell, 1990; Hunt, 1996) have proposed that maintaining personal discipline is an important aspect of performance in work contexts. Essentially, these literatures suggest that the degree to which international students and workers avoid negative behaviors such as the use of illicit drugs and adhere to rules and regulations, they will be more successful in domestic and foreign settings. Therefore, *Maintaining Personal Discipline* is hypothesized as a sixth dimension of international student performance.

Two additional factors are hypothesized to underlie the performance of international students: *Developing Social and Personal Relations with Host Nationals* and *Adjusting to General Conditions of Living Abroad*. A number of authors have argued that establishing social and personal relations with host nationals is important for sojourner success in a variety of cross-cultural contexts (cf. Arthur & Bennett, 1995; Benson, 1978; Black, Mendenhall & Oddou, 1991; Gudykunst & Wiseman, 1978; Hannigan, 1990; Hawes & Kealey, 1990; Kealey & Ruben, 1983; Klineberg & Hull, 1979). In particular, Boyer and Sedlacek (1988) propose that developing adequate social and personal relations with host nationals is a critical factor underlying the adjustment of international students to academic demands in a foreign university and attainment of academic success. Essentially, Boyer and Sedlacek (1988) contend that integration in both the social and academic domains is equally important for international students to achieve academic success.

Related to establishing social relations with host nationals, international students must adjust to general conditions of living abroad. Adjusting to the

general foreign environment has been discussed as a critical performance dimension for sojourners in the cross-cultural adjustment, education, and job performance literatures (cf. Black et al., 1991; Hough & Dunnette, 1992; Shaffer & Harrison, 1998). This dimension is particularly relevant to international students who must engage in activities related to establishing new housing, using public transportation, using foreign currency, and often eating new types of food. In sum, an eight-factor taxonomy of international student performance is hypothesized to underlie the behaviors or actions that international students engage in, with dimensions labeled Engaging in Academic and Non-academic Activities, Communicating with Host Na-

tionals, Writing and Using the Local Language, Demonstrating Effort in an Academic Setting, Helping and Cooperating with Other Students, Maintaining Personal Discipline, Developing Social and Personal Relations with Host Nationals, and Adjusting to General Conditions of Living Abroad. The conceptual definitions for the eight dimensions hypothesized to underlie international student performance are presented in Table 1. The factors described in Table 1 are hypothesized to be correlated factors at the highest factor level. In addition, although not tested in the present study, the eight factors in Table 1 are expected to have different procedural knowledge, skill, and motivational determinants.

TABLE 1
PERFORMANCE DIMENSIONS CONCEPTUAL DEFINITIONS

1. *Engaging in academic and non-academic student tasks.* This dimension includes all behaviors specific to the various, academic and non-academic, tasks performed by international students within an educational setting that contribute to his/her academic success. Academic tasks refer to activities such as preparing for class, conducting research, and participating in class. Meanwhile, non-academic tasks are activities related to the international student participation in student associations, sports, or in cultural events.
2. *Communicating with host nationals.* Communication can be defined as the means by which persons accurately exchange feelings, and information through verbal and non-verbal interaction. This dimension refers to expressing thoughts, needs, values or ideas effectively, so that it is understood, and can be used by the receiving party.
3. *Writing and using the local language.* The oral and written use of the local language dimension refers to the degree students have a good command of the host country language.
4. *Demonstrating effort in an academic setting.* This dimension refers to the behaviors that reflect consistency of the daily international student's effort to adjust to a new culture and to achieve good performance in a foreign university, the frequency these students expend extra effort when necessary to obtain these goals, and the willingness to stay the whole academic term in a foreign country.
5. *Helping and cooperating with other students.* The degree to which an international student supports and is supported by his or her classmates, socially integrates into multi-cultural groups, and participates adequately in academic activities made in multi-cultural student groups.
6. *Maintaining personal discipline.* This dimension refers to the degree international students avoid negative behavior such as alcohol and drug abuse at school. Other negative behaviors in an educational setting include: attending classes, complaining about the host culture or about the foreign university, and not following regulations of the foreign university.
7. *Developing Social and personal relationships with host nationals.* Interpersonal interactions with host country individuals are important in the socialization process in educational settings to obtain academic and social support from local fellow students. Frequent and pleasant interactions represent a good measure of adjustment in a foreign university.
8. *Adjusting to general conditions of living abroad.* This dimension refers to the degree international students feel adjusted to the living conditions of the foreign country, such as: housing, climate, public transportation food and foreign currency.

The plausibility exists that other organizing frameworks could underlie international student performance. For instance, a number of educational researchers have proposed that successful international student adjustment occurs with respect to three broad areas: academic, social, and cultural (cf. Hull, 1978; Klineberg & Hull, 1979; Hannigan, 1990). In addition, within the domain of job performance, Black et al. (1991) have proposed that sojourners adjust in three similar areas: adjustment to work, adjustment to interacting with host nationals, and adjustment to the general cultural environment. Furthermore, others (e.g., Triandis, 1994) have suggested that Black et al.'s (1991) three-factor framework for understanding the performance of sojourners has potential merit. Although, the theoretical rationale for this alternative model is relatively weak, a three-factor model (with factors relating to Academic Adjustment, Interaction Adjustment, and General Adjustment) has not been tested in a school setting. Based on general descriptions for these three categories in the cross-cultural adjustment and education literatures, conceptual definitions for the three categories are presented in Table 2.

Using survey data collected from international students attending a large Mexican university, the primary objective of this study is to conduct a confirmatory factor analysis of the proposed eight-factor taxonomy of international student performance. Given the above considerations, an alternative three-factor model of international student performance will be tested against the more specific eight-factor model in Table 1. That is, the three-factor model or taxonomy presented in Table 2 will provide an alternative theoretical (null) model for confirmatory factor analytic tests. It is expected that the eight-factor performance taxonomy will provide a better fit to the data than the general three-factor taxonomy.

Method

Sample

The sample for was comprised of 272 international students attending Instituto Tecnológico y De Estudios Superiores De Monterrey (ITESM) in Mexico, one of the leading private universi-

ties in Latin America. Participants were international students from nine non-Spanish speaking countries (i.e., United States, Canada, Japan, Germany, China, Greece, Indonesia, Romania, and Taiwan) who attended ITESM Summer programs in 1999. The students were junior-year college students with ages ranging from 20 to 22 years old and usually did not have any prior foreign experience. These foreign students studied in one of the following ITESM system campuses: Monterrey, Guadalajara, Morelos, or Queretaro. Non-Spanish speaking students were chosen as participants because one of the selected dimensions in the model for international student performance is the oral and written use of the local language, which in the case of Mexico is Spanish. The questionnaire was administered to international students who had spent five weeks in Mexico studying at ITESM. For the purpose of the study, this time period was considered adequate for allowing international students to engage in the behaviors included in the study questionnaire and was regarded as a reasonable time frame for understanding the importance of the behaviors being studied. Participation in the study was voluntary.

their international experience as well as on the cross-cultural, education, and job performance literatures.

Next, a group of five persons, two from the International Programs Office and three international students were invited to review the behavioral items to ensure their clarity and their congruence with the eight performance dimension definitions. These five individuals were also provided with the behavioral items arranged in random order and were asked to classify the items into the eight dimensions. It should be noted that this procedure was followed for classifying items into factors for both the eight-factor and three-factor (null) performance models. Modifications to the items, and the deletion of items were made when necessary. Finally, this second group was asked to review the selected items (i.e., the items which met the 60% agreement cutoff) for comprehensiveness.

Third, a group of twenty international students were asked to rate each of the selected behavioral items in terms of importance for performance in a foreign educational setting. These individuals rated each item using a five-point importance scale with anchors ranging from one (not important at all) to five (very important). Based on an examination of item means, standard deviations, and item mean deviations (cf. Burke, Finkelstein, & Dusig, 1999), a minimum of three behavioral items were selected to measure each of the eight student performance dimensions.

Fourth, the item set was then administered, as a pilot test along with relevant instructions, to the same group of twenty international students approximately one week after they completed the importance ratings (third step). Subsequently, the items were examined to ensure sufficient variation (and the lack of extreme skew). Overall, this content-oriented measurement development strategy led to the development of 50 items that are presented in Table 3.

Survey Development Procedure

The questionnaire used to measure self-reports of international student performance was developed as follows. First, approximately five behavioral items were written by three subject-matter-experts (i.e., the Director of International Relations of the Business School and two individuals from the International Programs Office) for each of the eight *a priori* international student performance dimensions in Table 1. Each of the SMEs had a minimum of two years experience working with foreign students, and two of the SMEs had prior experience studying abroad. The SMEs wrote the five indicators for each dimension based on

TABLE 2
NULL MODEL DIMENSIONS

Academic Adjustment

This dimension includes all behaviors specific to the various, academic and non-academic activities performed by international students within an educational setting. These behaviors refer to preparing for class, conducting research, and supporting classmates. Meanwhile, non-academic behaviors relate to participating in student associations, sport events, and cultural events.

Interaction Adjustment

This dimension includes all behaviors related to interacting with host nationals. These behaviors include expressing ideas, needs, thoughts, and values in the local language and developing social relations with local people.

General Adjustment

This dimension refers to behaviors associated with the general living conditions of the foreign country, including actions related to using public transportation, eating different foods, managing foreign currency, establishing new housing, and adapting to a new climate.

TABLE 3
ITEMS OF THE INTERNATIONAL STUDENT PERFORMANCE SURVEY

Dimension 1. Engaging in academic and non-academic student activities:

- 8) Attend student associations activities (e.g. academic symposia/lectures)
- 21) Attend cultural events hosted by the local university (e.g., theater, musical events)
- 26) Attend school-sponsored sport activities (e.g., practice sports)
- 13) Attend extracurricular school activities (visits to companies, trips)
- 32) Attend academic presentations hosted by the school

Dimension 2. Communicating with host nationals:

- 19) Use and respond to non-verbal communication of the host nationals (e.g., hand gestures)
- 37) Enter into a meaningful dialogue with other people
- 10) Quickly respond to miscommunications trying to clarify issues in an adequate manner
- 41) Express ideas and needs effectively to host nationals (e.g., assure that messages are understood)

Dimension 3. Writing and using the local language:

- 49) Send e-mail messages in the local language to host nationals
- 46) Speak the local language consistently across situations
- 16) Write notes from lecture in the local language
- 30) Speak the local language with other exchange students
- 43) Write exams and reports in the local language
- 38) Use slang in the local language
- 27) Give oral presentations in the local language in class

Dimension 4. Demonstrating effort in an academic setting:

- 5) Study extra hours when necessary
- 24) Demonstrate ability to effectively work with other people
- 25) Participate in class discussions (e.g. presenting your perspective on the issue being discussed)
- 26) Develop a personal schedule to study and do homework
- 27) Discuss academic issues with a foreign student advisor
- 28) Volunteer to answer questions posed by professors in class
- 29) Use library and university facilities

Dimension 5. Helping and cooperating with other students:

- 48) Lend class-notes to other students (local and foreign)
- 7) Provide emotional support to other students (local and foreign)
- 11) Assist classmates (local and foreign) in their studies
- 14) Help other students (local and foreign) with their homework or research projects
- 33) Work in teams when doing homework
- 17) Help classmates (local and foreign) to improve language skills

Dimension 6. Maintaining personal discipline:

- 3) Avoid drinking excessively at parties
- 47) Comply with local university regulations (e.g. dorm rules)
- 35) Comply with host country laws
- 40) Accept local practices in testing and grading academic courses
- 41) Exhibit sensitivity for different academic and learning styles (understanding different style and not complaining)

Dimension 7. Developing social and personal relationships with host nationals:

- 39) Develop friendly relationships with local students in the foreign university
- 20) Develop relations with people outside the university
- 34) Join social groups of host country individuals (get accepted in these groups)
- 25) Meet strangers and be introduced to new people
- 22) Attend social events where there are many people of other national or cultural group apart from your own
- 44) Initiate interactions with host nationals
- 3) Offer your services to the host school for academic or cultural events

Dimension 8. Adjusting to general conditions of living abroad:

- 2) Use public transportation unaccompanied by nationals
- 3) Adapt to the existence of services provided by maids and other support personal
- 15) Accept differences in how food is prepared and to new ingredients and flavors
- 18) Exhibit sensitivity to different time schedules for daily life activities
- 6) Manage your expenses satisfactorily in another currency
- 29) Avoid complaining about host country weather
- 9) Avoid complaining about host country housing facilities
- 12) Comply with the customs of the country
- 1) Avoid complaining about the host country infrastructure (e.g. public transportation, public services) with other students from your own country

NOTE. The number assigned to each item is the item's original survey number from the International Student Survey.

Questionnaire Administration and Preliminary Item Analyses

The items in Table 3 were included in a questionnaire that was distributed to international students during regular evaluation sessions scheduled by the International Programs Office at the end of the summer program. The intent of these sessions was to assess the foreign student experience. All international students attending ITESM are invited to participate in these sessions at the end of their studies. Typically, about 80% of the students attend these sessions.

The items in Table 3 were rated in terms of frequency with anchors ranging from one (I never engage in this behavior) to seven (I always engage in this behavior). In addition, respondents were asked to provide demographic information on age, sex, country of origin, and native language.

Preliminary item analyses were conducted on the survey responses to examine missing data, item skew, item-total correlations, item variability, and scale reliabilities. Based on this examination,

items #2, #3, #4, #5, #23, #33, #45, #49 in Table 3 were deleted due to moderate to low item-total correlations, reducing the number of items from 50 to 42. The number of remaining items (i.e., 42) was greater than the recommended upper limit of 30 indicator variables to be employed in confirmatory factor analyses (cf. Bentler & Chou, 1987; Hatcher, 1994). In fact, Hatcher (1994) recommends that tests of confirmatory factor analytic models be delimited to a total of 20 to 30 indicator variables because larger data sets usually produce large chi-square values and create difficulties fitting models to data. Given these considerations, the initial confirmatory test of the eight-factor model with 42 items was carefully examined to possibly trim the number of indicators for several latent variables (i.e., factors with four or more indicators).

Model Specification

As noted above, this study tested the fit of two behavioral performance models in a cross-cult-

ral educational setting. First, a model in which the 42 items were constrained to load on only the respective performance dimensions for which they were considered as indicators (in Table 3) was initially tested. Subsequent to tests of the *a priori* model of international student performance, this model was compared with a theoretical null three-factor model. For the latter model, each of the same set of items was constrained to load on only one of the following first-order factors: Academic Adjustment, Interaction Adjustment, and General Adjustment.

Test of Hypotheses: Assessment of Overall Model Fit and Factor Loadings

Confirmatory factor analyses were conducted with the SAS computer package (Goodnight, 1974). As suggested by Medsker et al. (1994) multiple fit indices were used to assess the absolute and relative fit of the proposed two models with an emphasis on the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger, 1990) an index of absolute fit, the Comparative Fit Index (CFI; Bentler, 1990; Goffin, 1993), the LISREL Goodness-of-Fit (GFI) (Joreskog & Sorbom, 1983), and the chi-square/df ratio. In addition, the factor loadings for each model were examined, both with respect to magnitude and statistical significance. Lagrange Multiplier (LM) tests (Bentler & Chou, 1987) were also examined to consider the elimination of complex items.

Results

The results are presented as follows: First, the initial confirmatory factor analytic test of the *a priori* eight-factor model of international student performance is presented. Given that results of this test were used to trim the number of indicators (from 42 to 31) to meet recommended guidelines, complete results of this test are not presented below. Second, the confirmatory factor analytic test of the eight-factor model with 31 indicator variables is presented. Finally, results of a comparative test of the eight-factor

model of international student performance and the three-factor null model are shown.

The initial test of the eight-factor model, using 42 indicator variables, produced a modest overall fit (i.e., GFI=0.77; CFI=0.77, RMSEA=.07, $\chi^2/df=2.18$). Importantly, given considerations concerning the maximum number of indicator variables to include in the test of a model using confirmatory factor analysis, we examined the properties and statistics associated with each of the 42 indicators. More specifically, the LM statistics were large for five items (i.e., items 13, 14, 17, 25, and 44 in Table 3) indicating that these items were affected by more than one latent factor. In other words, the LM tests indicated that five of the items could be loaded meaningfully onto several of the eight factors. In addition, six other indicator variables (i.e., items 1, 10, 18, 40, 47, and 50 in Table 3) had high residual values, indicating that the eight-factor model as specified does not adequately explain covariation with respect to these items. A decision was made to delete these 11 items and re-test the eight-factor model with 31 items.

Test of the Eight-Factor Model of International Student Performance with 31 Items

The confirmatory factor analysis results for the eight-factor model of international student performance with 31 items indicated that the overall fit for this model was acceptable (i.e., GFI = .84; CFI = .84; RMSEA = .06; $\chi^2/df = 1.95$). Noteworthy, the 90% confidence interval around RMSEA did not contain .10, indicating an acceptable fit (cf. Browne & Cudeck, 1993) and the χ^2/df ratio was less than 2.0, also indicating an acceptable fit (cf. Hatcher, 1994). Factor loadings and error uniqueness terms for items within the eight-factor model are presented in Figure 1. As shown in Figure 1, 28 of the 31 items had factor loadings equal to or greater than .40.

The correlations between the factors and scale reliabilities for the eight-factors are presented in Table 4. As shown in Table 4, Communicating

with Host Nationals, Demonstrating Effort, and Maintaining Personal Discipline had high intercorrelations.

Test of the Three-Factor Model of International Student Performance (with 31 items)

The three-factor model was specified and tested as presented in Figure 2. In general, the overall fit for the three-factor null model was considerably less than the fit of the eight-factor model. The overall fit statistics for the three-factor model were GFI = .78, CFI = .67, RMSEA = .08, and $\chi^2/df = 2.95$. The factor loadings and error terms for this theoretical null model are presented in Figure 2. In comparison to the factor loadings for the eight-factor model, the factor loadings for the three-factor model are on average .11 less in magnitude.

Discussion

This study integrated the cross-cultural adjustment, education, and job performance literature to develop and test an *a priori* eight-factor model of international student performance in a foreign educational setting. Confirmatory factor analytic results provided tentative support for an eight-factor model with performance dimensions labeled Engaging in Academic and Non-academic Activities, Communicating with Host Nationals, Writing and Using the Local Language, Demonstrating Effort in an Academic Setting, Helping and Cooperating with Other Students, Maintaining Personal Discipline, Developing Social and Personal Relationships with Host Nationals, and Adjusting to General Conditions of Living Abroad. Importantly, the theoretical model of international student performance provided a considerably better fit to the data than a three-factor theoretical null model. Although the eight-factor model fit the data in an acceptable manner, there are several issues concerning the construct validity of the confirmed model. Below, issues concerning

the construct validity of the model of international student performance and future research directions are discussed, followed by brief discussions of the practical implications of the findings and potential limitations of the study.

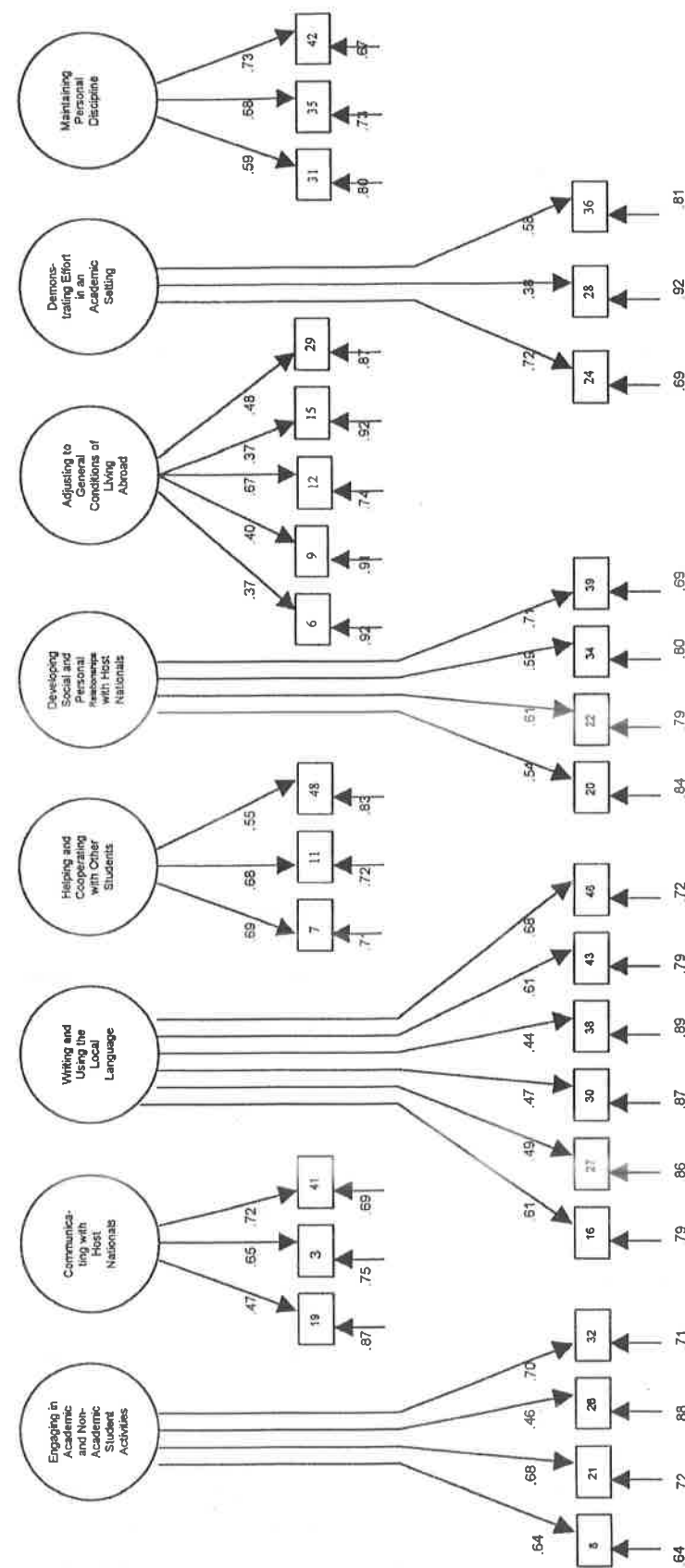
First, the test of the eight-factor model indicated that several factors were highly intercorrelated. In particular, Communicating with Host Nationals, Demonstrating Effort in an Academic Setting, and Maintaining Personal Discipline were highly related. Although an assumption of this study was that all eight factors had different knowledge and skill determinants, this may not be the case for these three factors. For instance, communication knowledge and procedural skills may underlie performance on each of these three dimensions as operationally defined. Knowledge and skill related to communicating with host nationals may help international students to better understand the views and beliefs of the host nationals leading to greater awareness, acceptance, and adherence to different rules and regulations (i.e., maintaining personal discipline) in both academic and non-academic settings.

In addition, the indicators for Demonstrating Effort involved working effectively with others and participating in class discussions. In effect, for the present group of foreign exchange students, these items all involved communicating with other students and the professors in the language of the host country (i.e., Spanish). Future research might more appropriately consider these latter indicators as indicators of Communicating with Host Nationals.

Communicating with Host Nationals and the other confirmed factors in the eight-factor model (Engaging in Academic and Non-academic Activities, Writing and Using the Local Language, Helping and Cooperating with Other International Students, Developing Social and Personal Relationships with Host Nationals, and Adjusting to General Conditions of Living Abroad) would be expected to have somewhat unique declarative knowledge, procedural knowledge and skill, and/or motivational

FIGURA 1

RESULTS OF CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS FOR THE EIGHT-FACTOR MODEL OF INTERNATIONAL STUDENT PERFORMANCE WITH 31 INDICATOR VARIABLES.



NOTE. The number assigned to each item is the item's original survey number from the International Student Survey.

TABLA 4

INTERCORRELATIONS FOR THE EIGHT-FACTOR MODEL OF INTERNATIONAL STUDENT PERFORMANCE WITH THIRTY-ONE VARIABLES.

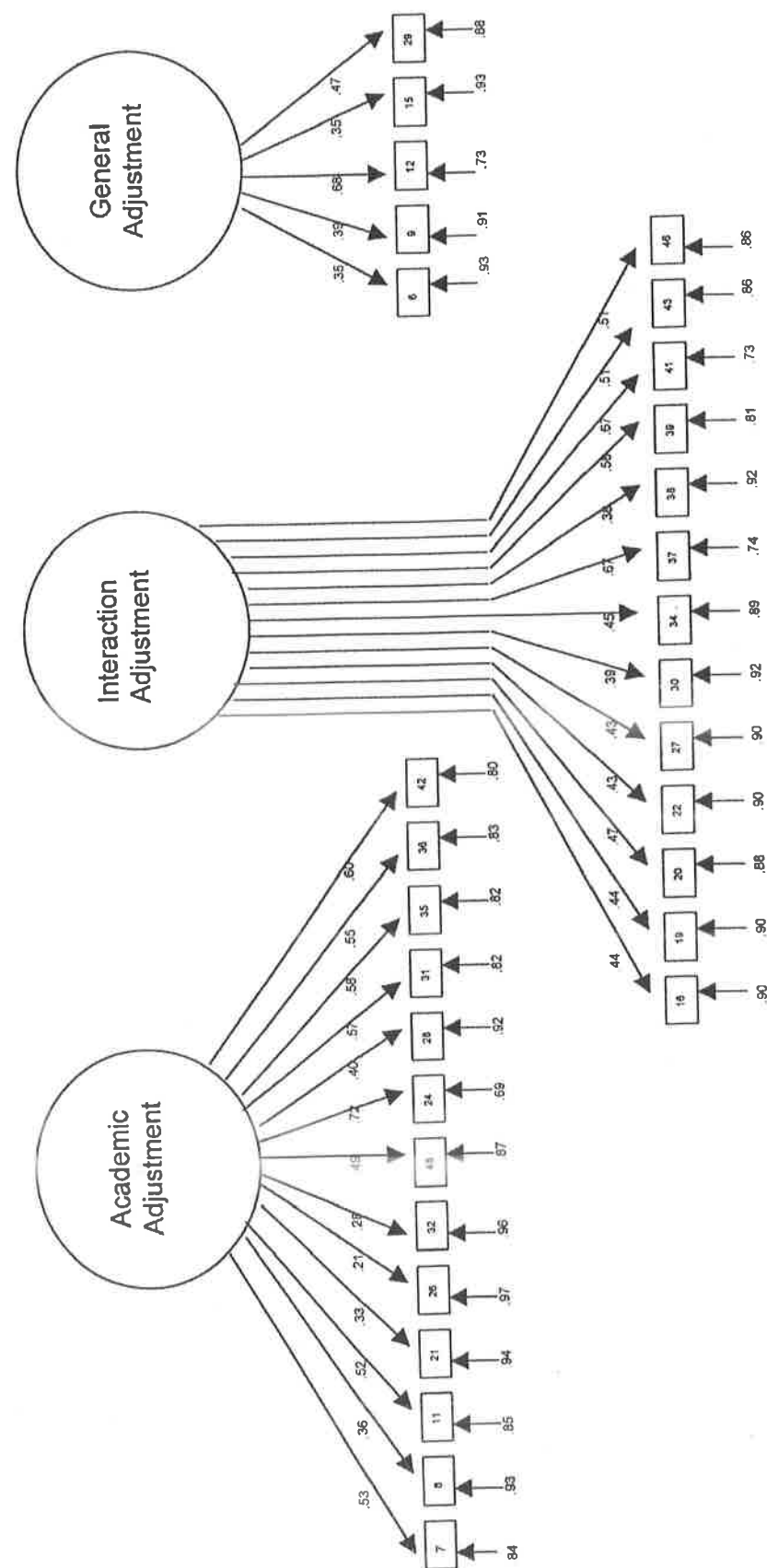
Factor	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Communicating with Host Nationals (D2)	.74							
2. Helping and cooperating with Other students (D5)	.19	.63						
3. Writing and Using the Local Language (D3)	.25	.46	.71					
4. Engaging in Academic and Non-Academic Student Task (D1)	.26	.49	.34	.67				
5. Developing Social and Personal Relationships with Host Nationals (D7)	.35	.44	.37	.41	.71			
6. Adjusting to General Conditions Of Living Abroad (D8)	.24	.39	.23	.35	.18	.54		
7. Maintaining personal discipline (D6)	.18	.61	.41	.46	.41	.35	.55	
8. Demonstrating Effort in an	.17	.62	.30	.38	.30	.40	.57	.71

determinants. In other words, the predictors of performance for each of these six dimensions might differ with respect to requisite academic and cultural knowledge, procedural knowledge and skill in terms of how to do things in another culture, and motivational and personality characteristics.

The general expectation that the confirmed performance dimensions will have different antecedents is consistent with findings in the extant job performance and cross-cultural adjustment literature (cf. Hannigan, 1990; Hough & Dunnette, 1992) which suggest that

personality variables would differentially relate to the above six performance dimensions. For instance, based on these literatures, one would expect: Affiliation Adjustment and Agreeableness to predict Adjusting to General Conditions of Living Abroad; Conscientious and Openness to Experience to be predictive of Engaging in Academic and Non-academic Activities and Writing and Using the Local Language; Extraversion and Agreeableness to be correlated with Communicating with Host Nationals, Developing Social and Personal Relationships with Host Nationals, and Helping and Cooperating with Other Inter-

FIGURA 2
RESULTS OF CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS FOR THE EIGHT-FACTOR MODEL OF INTERNATIONAL STUDENT PERFORMANCE WITH 31 VARIABLES.



NOTE: The number assigned to each item is the item's original survey number from the International Student Survey.

national Students). In order to further assess the construct validity of the confirmed dimensions of international student performance, we encourage efforts to examine hypothesized predictors of these dimensions. Future research might also attend to examining differential consequences of performance on each of the confirmed performance dimensions, employing variables such as student grades and triangulating on the measurement of performance via peer, professor, and host family assessments of student performance on dimensions of an interpersonal nature.

Another model validation issue pertains to improving the measurement of several of the confirmed performance factors. As indicated in the results, the internal consistency reliabilities for several scales or factors were moderate to low (e.g., .). Writing additional items for these scales and attending to problems associated with relatively high skewness for some scale items (e.g., high skewness for the indicators of Maintaining Personal Discipline, not presented) will likely improve the measurement properties of several factors and scales. The plausibility exists that model fit could also be meaningfully improved by rewriting or removing items with high skew (cf. Dunlap, Burke, & Greer, 1995; Dunlap, Chen, & Greer, 1994) in future tests of models of international student performance.

A final validation issue concerns the generalizability of the confirmed dimensions of international student performance to other nationality groups, universities, and countries. A constructive replication of this study with foreign exchange students in an educational setting in another country would be helpful in judging the generalizability of the present findings. The majority of the present group of exchange students were from English speaking countries which may have affected the fit of the tested performance model. That is, the composition of this student group and interactions among members of this group may not be representative of other groups of multicultural exchange students. Potential subgroup differences relating to first language and country

of origin could not be examined in this study due to somewhat small subgroup sample sizes.

The generalizability of the confirmed performance dimensions to work populations is also an empirical question to be addressed. Given the consistency between several of the confirmed international student performance dimensions and dimensions hypothesized to underlie job performance (cf. Campbell, 1990), the possibility exists that many of the confirmed dimensions would assist in explicating expatriate job performance. Examining the applicability of the confirmed dimensions to expatriate job performance would be informative for not only scientific reasons, but also for pragmatic purposes related to managing worker performance. The problem of identifying valid behavioral performance criteria has been identified as the most important problem and deficiency of performance appraisal systems in international contexts (cf. Black, Gregersen, Mendenhall, & Stroh, 1999).

Also, from practical perspective of managing international student performance, the confirmed performance dimensions provide potentially useful criteria for judging the behavior of international exchange students. Information on student performance with respect to the confirmed dimensions might be used for a variety of purposes including student performance feedback, evaluations of the effectiveness of international student training or cross-cultural awareness programs, and assessments of the efficacy of procedures for selecting (and predicting the performance of) international students.

Turning to a discussion of potential limitations, there are several characteristics of the sample for this study which may have impacted the attained factor structure of international student performance. First, the participants in this study were not equally proficient in English, the language that the survey was written and administered in. Differences in English-speaking ability may have affected the ability of some students to understand the survey items and, thus, the statistical properties of the items. In addition, there may have been systematic differences in pre-departure

knowledge of Mexico and attitudes toward the Mexican culture which may have affected responses to some of the questionnaire items. Pre-departure knowledge and attitudes toward the Mexican culture were not assessed in this study. Furthermore, potential limitations due to subgroup differences could not be examined as a result of somewhat small subgroup sample sizes (i.e., from different countries and language groups).

Potential limitations aside, the findings from this study offer progress toward the development of a taxonomy of international student performance by directly addressing the criterion dimensionality issue. Knowledge of the dimensionality of

international student performance is critical for advancing research and practice related to assessments of progress with respect to stage theories of adjustment, analyzing the nature and extent of problems encountered by international students, studying predictors of international student performance, and evaluating the effectiveness of interventions designed to enhance international student performance and adjustment. In closing, this study provides a theoretical and empirical foundation for understanding international student performance that can be used in guiding research and practice efforts associated with understanding, predicting, and modifying sojourner performance.

REFERENCES

- Anderson, L. (1994). A new look at an old construct: Cross-Cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 293-328.
- Arthur, W. & Bennett, W. (1995). The international assignee: The relative importance of factors perceived to contribute to success. *Personnel Psychology*, 48, 99-114.
- Benson, P. G. (1978). Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 21-37.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS: Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bentler, P. M. & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods and Research*, 16, 78-117.
- Black, J.S., Gregersen, H.B., Mendenhall, M.E., & Stroh, K.L. (1999). Globalizing people through international assignments. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Black, J.S., Mendenhall, M., Oddou, G. (1991). Toward a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*, 16, 291-317.
- Borman, W. C. & Motowilo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations* (pp.71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, S. P. & Sedlacek, W. E. (1988). Noncognitive predictors of academic success for international students: A longitudinal study. *Journal of College Student Development*, 29, 218-223.
- Brief & Motowilo (1986). Prosocial Organizational Behavior. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*. 136-162. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Burke, M. J., Finkelstein, L. M. & Dusig, M. S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2, 49-68.
- Campbell, J.P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*. (Second Edition, Vol.1). pp. 687-732, Palo Alto, Cal: Consulting Psychologist Press.
- Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H. & Sager, D.E. (1993). A theory of job performance. In N. Schmitt & W. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations*, pp. 71-98. San Francisco: Josey-Bass.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 9, 540-572.
- Cui, G. & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 310-327.
- Dunlap, W.P., Burke, M.J., & Greer, T. (1995). The effect of skew on the magnitude of produce-moment correlations. *Journal of General Psychology*, 122, 365-377.
- Dunlap, W.P., Chen, R.S., & Greer, T. (1994). Skew reduces test-retest reliability. *Journal of Applied Psychology*, 79, 31-313.
- Eui, P. (1975). *A study of goals and problems of foreign graduate students from the far east at the University of Southern California*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California.
- Gatewood, R.D. & Feild, H.S. (1994). *Human Resource Selection*. The Dryen Press. Fort Worth, Tx.
- Goffin, R. D. (1993). A comparison of two new indices for the assessment of fit of structural equation models. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 205-214.
- Goodnight (1974). SAS Institute Inc., SAS Campus Drive, Cary, North Carolina.
- Grove, C. L. & Torbion, I. (1985). A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 205-233.
- Gudykunst, W. B., Hammer M. R. & Wiseman R. L. (1977). An analysis of an intergrated approach to cross cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 99-110.
- Hammer, M.R., Wiseman, R.L. & Gudykunst, W. B. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: an explanatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 382-392.
- Hammer, M. R., Nishida, H. & Jezek, L. (1988). A cross-cultural comparison of intercultural effectiveness: Japan, Mexico and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 119-144.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Harre, P. A. (1995). *Problems perceived by international students attending Southern Illinois University at Carbondale*. Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University.
- Hatcher, L. (1994). A step-by-step Approach to using the SAS system for univariate and multivariate statistics. SAS Institute Inc., SAS Campus Drive, Cary, North Carolina.
- Hawes, F. & Kealey, D. (1980). An empirical study of Canadian technical assistance. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 239-258.
- Hopkins, R. (1982). *Defining and predicting overseas effectiveness for adolescent exchange students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts.
- Hough, L.M. & Dunnette, M.D. (1992). U.S. managers abroad: What it takes to succeed. In Guzzo R. (Chair), *Expatriate assignments: Identifying candidates, managing retention, and strategic roles*. Symposium conducted at the 52nd Annual Meeting of the Academy of Management Annual. Las Vegas.
- Hull, W. F. (1978). *Foreign students in the United States of America: Coping behavior within the educational environment*. New York: Praeger.
- Hunt, S. (1996). Generic work behavior: An investigation into the dimensions of entry-level, hourly job performance. *Personnel Psychology*, 49, 51-83.
- Joreskog & Sorbom.
- Kealey, D. J. & Ruben B. D. (1983). Cross-Cultural personnel selection criteria, issues, and methods. In Landis & Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training: Vol 1*, Pergamon General Psychology Series.
- Klemp, G. O. (1979). Identifying, measuring, and integrating competence. In P. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *New directions in experiential learning: defining and measuring competence*. Jossey- Bass, San Francisco.
- Klineberg, O. & Hull, W. F. (1979). *At a foreign university. An inter national study of adaptation and coping*. New York: Praeger.
- Landis, D. & Brislin, R. W. (1983). *Handbook of Intercultural Training*. Volume 1. Pergamon Press. New York.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fullbrighth grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Lytle, A.L, Brett, J.M., Barnesss, Z.I., Tinsley, C.H. & Janssens M. (1995). A paradigm for confirmatory cross cultural research in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 17, 167-214.
- Medsker, G. J., Williams, L. J. & Holohan, P. J. (1994). A review of current practices for evaluating causal models in organizational behavior and human resources management research. *Journal of Management*, 20, 439-464.
- Organ, D.W. (1988a). Organizational citizen behavior. *The good soldiers syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Paige, M. (1983). Cultures in contact: On intercultural relations among American and foreign students in the United States university context. In Landis & Brislin (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*: Vol 1, Pergamon General Psychology Series.
- Shaffer, M. A. & Harrison, D. A. (1998). Expatriates' psychological withdrawal from international assignments: work, nonwork, and family influences. *Personnel Psychology*. 51, 87-118.
- Spaulding, S. & Flack, M. (1976). *The world's students in the United States. A review and evaluation of research on foreign students*. Praeger Publishers, New York.
- Steiger, J.H.(1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariable Behavioral Research*. 25, 173-180.
- Stoner, J. A. , Aram, J. D. & Rubin, I. M. (1972). Factors associated with effective performance in overseas work assignments. *Personnel Psychology*. 25, 303-318.
- Triandis, H. C. (1994). Cross cultural industrial and organizational psychology. In Triandis, Dunnette & Hough (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. 4, 133-137. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Westwood, M.J. & Barker M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-pairing program. *International Journal of Intercultural Relations*. 14, 251-263.
- White, A. J., Brown, S. E. & Suddick, D. (1983). Academic factors affecting the scholastic performance of international students. *College Student Journal*. 268-272.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Yeung, A. Y. (1980). *A study of the adjustment problems anticipated and those actually experienced by international students enrolled at North Texas State University*. Unpublished doctoral dissertation. North Texas State University. Dissertation Abstracts International, 41, 4622A.

ENTENDIENDO LAS DIFERENCIAS

Presentación

La creciente globalización ofrece nuevas oportunidades y desafíos a las instituciones de educación superior. La necesidad de las instituciones de educación superior de formar estudiantes con competencias apropiadas para el siglo XXI se ha vuelto clara y urgente. En la actualidad cada individuo precisa de capacidades tales que le permitan tener interacciones "eficaces y apropiadas" para relacionarse con sociedades de culturas diferentes. Esto es tan cierto en el caso de alternar con distintos grupos étnicos dentro del mismo país, como el de interactuar fuera de las fronteras nacionales. Hoy, además de atender el desarrollo académico y profesional, las instituciones educativas deben también preparar a los estudiantes en las competencias interculturales.

La globalización y las competencias en el siglo XXI: Desafíos para la educación superior de América del Norte, es el undécimo de una serie de informes publicados por el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), que analizan la política y práctica educativas de Canadá, Estados Unidos y México. Autor principal y editor del documento es Alvin Fantini, de la Escuela para la Capacitación Internacional, EUA; los coautores son Fernando Arias Galicia, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y Daniel Guay de la Universidad Laval, Canadá. El documento fue elaborado para que sirviera como base para los trabajos de la séptima Conferencia sobre Educación Superior en América del Norte del CONAHEC, llevada a cabo del 7 al 10 de febrero del 2001 en las ciudades de San Diego y Tijuana (ver <http://elnet.org/conahec> 2001).

Por considerarlo de interés para los lectores de la Revista Educación Global, en el presente número reproducimos una versión ejecutiva del referido documento.

Francisco J. Marmolejo

Movilidad académica en América del Norte: hacia nuevos modelos de integración y colaboración

ALVINO E. FANTINI
FERNANDO ARIAS GALICIA
DANIEL GUAY

Resumen

Al entrar en el nuevo milenio, una creciente internacionalización ofrece nuevas oportunidades y desafíos a las instituciones de educación superior. Es cada vez más clara y urgente la necesidad de que las instituciones de educación superior formen estudiantes con competencias apropiadas para el siglo XXI. Estas competencias son importantes para los integrantes de los tres países del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) –Canadá, México y los Estados Unidos– y para todos en cualquier parte. En la actualidad, cada individuo necesita las habilidades que le aseguren interacciones “eficaces y apropiadas” en entornos y con individuos con culturas diferentes. Esto es cierto no sólo en lo que respecta a las relaciones con grupos étnicos distintos al interior de un país, sino también en lo referente a la interacción con individuos fuera de los límites nacionales.

Este documento explora los efectos de la globalización y su impacto en las instituciones de educación superior en América del Norte. En este sentido, es evidente que además del desarrollo académico y profesional, las instituciones educativas necesitan preparar adecuadamente a los estudiantes en cuanto a las competencias interculturales. Por esta razón, en este trabajo nos concretamos al examen de las interacciones con personas de diferentes orígenes, integradas en el concepto de “competencia intercultural”. Debido a que éste es un concepto bastante nuevo, sugerimos, como base para la discusión, una interpretación fundamentada en la investigación en el campo intercultural. Dicha interpretación incluye áreas, dimensiones, comportamientos y varios niveles de desarrollo, además de las competencias en una segunda lengua, bajo la suposición de que en conjunto incluyan las capacidades esenciales para ir más allá de la cultura, la cosmovisión y el lenguaje nativos, para desempeñarse con éxito en otros distintos. Finalmente, comentamos las implicaciones para educadores, instructores, formuladores de políticas y otros que están en posición de promover el desarrollo de la competencia intercultural mediante una diversidad de esfuerzos que incluyen programas, cursos y actividades, tanto para los visitantes internacionales como para aquellos que permanecen en su país.

I. Introducción

*¿Cómo hablaré del mar a la rana,
si ella nunca abandonó su charco?
¿Cómo hablaré de la escarcha al ave tropical,
si ella jamás dejó su tierra natal?
¿Cómo hablaré de la vida con el sabio,
si él es el prisionero de su doctrina?*

Chung Tsu, siglo IV a.C.

La globalización y las competencias del siglo XXI

Estamos entrando en una nueva época. Algunos la denominan la era de la globalización, en la cual los vínculos entre los pueblos del mundo se incrementan de manera sensible y el término "interdependencia" ya no es una abstracción. Sin embargo, tal intensificación en los contactos e interacciones entre pueblos de diversos orígenes culturales demanda un paradigma nuevo, que nos permita trascender de la simple participación en un grupo étnico o nacional. La globalización reclama el desarrollo de habilidades nuevas, las cuales eran raramente concebidas cuando las naciones eran percibidas como más o menos homogéneas, al margen de si lo eran o no.

Algunos que reconocen la necesidad de saber más del mundo, han denominado a estas habilidades como "competencia global" o "competencia internacional" (Wilson 2000). Otros destacan los aspectos individuales y las interacciones de los tratos personales y usan el término "competencias interculturales", señalando que el conocimiento por sí solo no es suficiente. Al usar este término, la atención se centra en la forma en la cual las personas se comportan en los encuentros transculturales. En dichos encuentros, las personas enfrentan nuevas opciones, cada una de ellas con sus consecuencias concomitantes; pero las decisiones que se toman al incorporarse a otra cultura están mejor fundadas cuando los involucrados poseen habilidades

transculturales, actitudes positivas y conciencia de la situación, además de conocimientos. Cuando las interacciones transculturales fracasan, los resultados son muy bien conocidos: los malentendidos, los conflictos, las rivalidades raciales y aun el genocidio, pueden ser los resultados.

El TLCAN y otros factores

Al ingresar en el siglo XXI, se plantea en forma creciente la necesidad clara y urgente de desarrollar nuevas competencias. Las circunstancias recientes han intensificado el contacto entre pueblos de diversos orígenes. El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado por Canadá, México y los Estados Unidos en 1994, por ejemplo, ha contribuido a incrementar las actividades económicas transfronterizas así como la movilidad profesional.

Marmolejo (2000:1) señaló que, si bien el TLCAN es un acuerdo comercial, ha hecho sentir su influencia sobre otras áreas, muy significativamente en la de educación superior. Marmolejo señala la urgencia de contar con una respuesta concertada de las instituciones de educación superior de los tres países involucrados, para satisfacer la creciente necesidad de profesionales bien capacitados que se desempeñen en los escenarios generados por el Tratado. Es esencial una asociación estratégica entre las instituciones de educación superior, asociaciones nacionales, fundaciones, oficinas gubernamentales y empresas para mejorar la cooperación académica en América del Norte.

Los individuos de los países que integran el TLCAN necesitan estar capacitados para interactuar efectiva y apropiadamente con otras culturas. Esta necesidad se manifiesta no sólo al entrar en contacto con los países vecinos, sino simplemente tomando en cuenta la amplia gama cultural de grupos étnicos existentes en cada nación. Aun cuando el TLCAN le ha dado un sentido mayor de urgencia a la atención de esta necesidad, otras circunstancias prevalecientes desde tiempo atrás han hecho de los intercambios en-

tre los países miembros algo común. En primer lugar, Canadá y los Estados Unidos comparten una frontera de aproximadamente 4,800 kilómetros en tanto el límite entre México y los Estados Unidos es alrededor de la mitad de dicha distancia. Es natural que exista un intenso movimiento de individuos, bienes y servicios en ambas direcciones entre tan extensas fronteras. En segundo lugar, México y los Estados Unidos constituyen un caso poco común en que un país en desarrollo está situado geográficamente al lado de una de las naciones más desarrolladas del mundo. En tercer lugar, las culturas de México y del resto de América del Norte son históricamente muy diferentes. Por otra parte, en general las actitudes de los mexicanos hacia los Estados Unidos y de los estadounidenses hacia México están enrarecidas por el hecho de que los Estados Unidos poseen territorios que antaño constituyeron más del 50% de la superficie del vecino país del sur.

Además, deben considerarse otros factores que contribuyen a relacionar estrechamente a Canadá, México y los Estados Unidos:

- Los flujos migratorios tanto legales como ilegales hacia los Estados Unidos y Canadá han llevado a que exista un creciente número de personas de origen latino en ambos países;
- Las crecientes concentraciones de latinos en los Estados Unidos y Canadá han creado, entre otras cosas, mercados nuevos y especializados;
- Gran número de jubilados de Estados Unidos y Canadá viven en México, tanto para gozar de su clima como para aprovechar económicamente el monto de sus pensiones;
- El turismo entre los tres países representa importantes fuentes de divisas extranjeras en las tres naciones;
- Los trabajadores mexicanos son importantes para la economía de los Estados Unidos y muchas fábricas de dicho país (maquila-

doras) situadas en México y próximas a la frontera, producen diversos artículos.

El efecto sobre las instituciones de educación superior

El aumento de los contactos plantea claramente un desafío a la educación superior de América del Norte. Éste es exacerbado por el Artículo A.201 del TLCAN, que permite a los profesionales de un país desempeñarse en otro, siempre que obtengan las licencias pertinentes. Los egresados de las instituciones de educación superior, los funcionarios gubernamentales, los hombres de negocios, los que laboran en el área de la salud y otras personas de diferentes culturas y países, necesitan estar mejor preparados para tratar con los otros de una manera respetuosa y eficaz. Las instituciones de educación superior tienen la importante función de desarrollar tanto la competencia intercultural de los estudiantes como la de su formación profesional.

No obstante, varios investigadores señalan una brecha entre el papel de las instituciones de educación superior y las necesidades de estudiantes y empleadores (cf. Azuela 1990, Evers y Rush 1996, Arias-Galicia 2000). Muchos de ellos mencionan la falta de preparación de los egresados de la educación superior para desempeñarse en un contexto global. Quienes trabajan en ámbitos culturales diferentes deben estar capacitados para adaptarse a nuevos ambientes, desempeñarse en equipos multiculturales y hablar otros idiomas. En México, esta carencia ha alcanzado proporciones críticas (Arias-Galicia 2000), si bien esto también es verdad en los Estados Unidos. En Canadá, un país oficialmente bilingüe, las buenas relaciones entre las poblaciones anglófona y francófona exigen individuos interculturalmente competentes, que estén capacitados para comprender a grupos étnicos e idiomáticos. Esto pone en evidencia que las competencias interculturales son necesarias tanto en el ámbito nacional como el internacional; y dado que las competencias necesarias para ambos ni-

veles es similar, las habilidades obtenidas en un nivel benefician directamente al otro.

Hoy en día, Canadá y los Estados Unidos son dos de las naciones con mayor diversidad multilingüe y racial en el mundo, debido a sus poblaciones indígenas, las de la colonización inicial, la generada por la importación de esclavos y sus tradicionales políticas abiertas a la inmigración. Aunque sin niveles similares de inmigración, México también constituye una sociedad multilingüe, dado sus diversos orígenes indígenas, la importación de esclavos durante el dominio español y la migración de Asia y otros lugares.

El Presidente de los Estados Unidos en un reciente discurso en apoyo a la Semana de la Educación Internacional, ha subrayado las necesidades de preparación internacional (Clinton 2000):

Hoy vivimos en una sociedad global, en la que todos los países deben participar para promover la paz y la prosperidad y resolver los problemas internacionales. Una de las formas más seguras de desarrollar y fortalecer estas asociaciones es mediante los programas de educación internacional ... Estos programas permiten a los estudiantes aprender otras lenguas, tener experiencias en otras culturas, desarrollar una mayor comprensión de los asuntos internacionales y establecer amistades duraderas con sus colegas de otros países...

En Canadá, una Declaración Conjunta Interministerial identificó una serie de prioridades compartidas concernientes a las necesidades y orientaciones educativas futuras (1999:3):

Creemos que el futuro de nuestra sociedad depende de nuestra capacidad para contar con ciudadanos informados y educados, quienes, al mismo tiempo que logren cumplir sus metas de desarrollo personal y profesional, puedan contribuir también al progreso económico y social. En el ámbito internacional, nuestras actividades deben reflejar estos valores y nuestras prioridades, en tanto que contribuyen al fortalecimiento de nuestro papel internacional.

Muchos consideran que las instituciones de educación superior deben asumir un papel más protagónico en la preparación de las personas para vivir y trabajar en diversos contextos internacionales. Un informe del CONAHEC (Marmolejo 2000:2) establece una lista de diversas actividades que las instituciones deben emprender:

- Creciente cooperación entre las instituciones de educación superior;
- Cada vez más cooperación entre académicos;
- Mayor cooperación entre las instituciones de educación superior y el sector empresarial; y
- Una planeación a largo plazo que incorpore las experiencias de movilidad profesional e intercultural dentro del curriculum de los programas académicos.

En las secciones siguientes, examinaremos el concepto de "competencias culturales", las decisiones respecto al ingreso a otras culturas y los contactos transculturales así como los procesos individuales involucrados en la transformación y la trascendencia de la cultura y lengua nativas. Proponemos y analizamos una interpretación específica de competencia intercultural para su posterior discusión. Finalmente, examinamos las implicaciones de estos resultados para los formuladores de políticas, los educadores, los capacitadores y las personas que están en situación de promover el desarrollo de las competencias interculturales.

II. Mas allá de las competencias culturales

Aspectos de las competencias. Se usan diversos términos para denominar a las capacidades necesarias en la era de la globalización. Además de *competencias interculturales*, se han empleado otras denominaciones tales como *competencias globales e internacionales* (subrayando el conocimiento sobre el mundo) y *competencias multiculturales* (haciendo hincapié en las capacidades para tratar con etnias diversas).

Todas estas expresiones utilizan la palabra "competencias". Por este motivo, a continuación analizaremos en forma breve el concepto de *competencias*.

El término competencias es cada vez mas familiar para los académicos. Muchas instituciones canadienses, mexicanas y estadounidenses, por ejemplo, se han orientado hacia la educación "basada en competencias", que otorga preferencia a los resultados del aprendizaje sobre los insumos de la enseñanza. Como ejemplo en Canadá, el Programa de Perfil Internacional de la Universidad Laval en Quebec estipula los resultados esperados en términos de competencias. En los Estados Unidos, diversos estados han establecido recientemente enfoques orientados a resultados en lo que respecta a la titulación de los estudiantes y la certificación de profesores. En el caso de México, el gobierno federal requirió al Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral (CONOCER) que definiera y certificara las competencias en diversas áreas de la capacitación ocupacional. Por otra parte, el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) ha desarrollado una serie de exámenes nacionales estandarizados de "egreso", para medir las competencias profesionales de los estudiantes graduados. En este momento, cada institución tiene la opción de aplicar o no los exámenes. Se espera que los exámenes de egreso basados en las competencias se aplicarán en el futuro a todas las profesiones.

Otros aspectos de la competencia surgen cuando el término se considera en el contexto de otras disciplinas, tales como la antropología, la lingüística, la comunicación intercultural y la educación, entre otras. Por ejemplo, se hacen distinciones entre competencias "conscientes" (capacidad explícita) y competencias "inconscientes" (implícita), y entre competencias "adquiridas" (desarrolladas en ambientes naturales) y competencias "aprendidas" (desarrolladas como resultado de interacciones de enseñanza o capacitación). Se hace también una distinción

entre las competencias "percibidas" (lo que uno dice que sabe) y las competencias "demostradas" (lo que uno realmente puede hacer). Otra distinción se hace entre competencias "con C mayúscula" (es decir, conocimientos sobre temas tales como historia, arte, música) y competencias "con c minúscula" (es decir, la capacidad para desempeñarse en interacciones cotidianas en la cultura objetivo). Una diferencia más se establece entre "competencias culturales nativas" y "competencias culturales secundarias o extranjeras". Finalmente, se hace una distinción entre las competencias culturales "generales" (es decir, las competencias genéricas para cualquier situación intercultural) y las competencias culturales "específicas" (aplicadas en contextos específicos). Sin embargo, en este documento nos concentraremos fundamentalmente sobre los contrastes entre las competencias "culturales" e "interculturales".

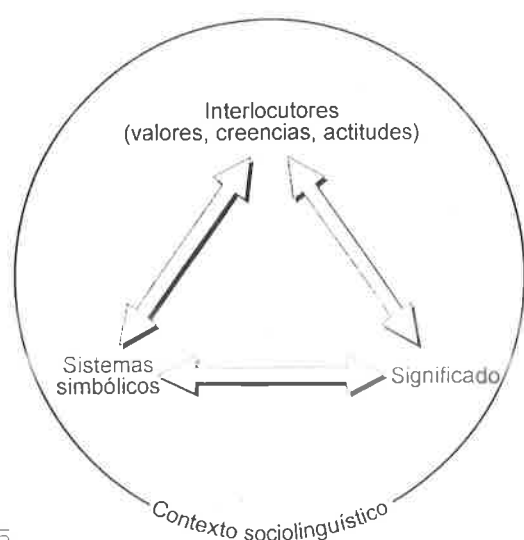
Análisis de las competencias culturales

Una comprensión de las competencias "culturales" constituye la base del entendimiento de las competencias "interculturales". Las competencias culturales constituyen la capacidad idiomática ligada a la cultura que los individuos desarrollan para su empleo en sus sociedades nativas. Sin embargo, debido a que ingresamos en nuestra cultura y lengua nativas desde muy temprana edad, normalmente no pensamos acerca de la competencia cultural nativa. De este modo, las personas son "culturalmente competentes": capaces de desempeñarse de manera aceptable e inteligible en sus sociedades de origen. Esta capacidad, que comprende el idioma y la cultura de uno mismo, se refleja en la forma en que percibimos el mundo y actuamos en éste; lo que se conoce como "cosmovisión" (o "visión globale du monde", en francés; "world view", en inglés). Todo individuo tiene su propia cosmovisión, si bien la mayoría de las personas nunca piensan acerca de ella de manera explícita.

¿Cómo podemos entender esta noción de cosmovisión, en la que raramente pensamos?

Una forma es mediante la caracterización de un modelo con tres componentes: (1) nosotros, los miembros de un grupo cultural y nuestros valores y creencias concomitantes, etcétera, (2) la lengua y otros sistemas de símbolos que usamos, y (3) un componente semántico, o los significados que poseemos y compartimos mediante el intercambio de símbolos. Estos componentes se interrelacionan dinámicamente y un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros. Los componentes son también sensibles al contexto (es decir, la dimensión sociolingüística), razón por la que modificamos el lenguaje y nuestro comportamiento (para llegar a lo que se conoce como estilos o repertorios) en función de la situación en la que estemos. El contexto incluye factores sociales tales como la edad, las relaciones y el género de los actores; el escenario; el tema; y la función del discurso. Todos ellos provocan cambios en cómo hablamos y nos comportamos en cada situación.

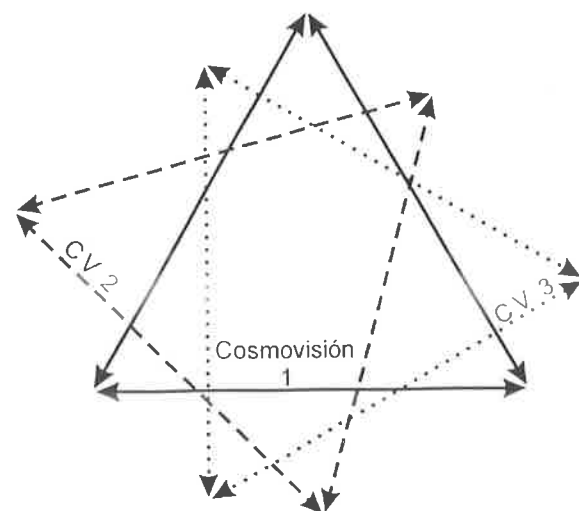
FIGURA 1
COSMOVISIÓN Y SUS COMPONENTES



Si bien los componentes de la cosmovisión existen en toda sociedad, sus detalles (es decir, los valores específicos, significados y lenguaje) naturalmente varían entre una cultura y otra, lo que produce diferentes configuraciones de la cosmovisión de cada socie-

dad. Como resultado, los individuos que pertenecen a sociedades diferentes tienen una forma específica o determinada de percibir el mundo y actuar en él. El francés, el inglés o el español, por ejemplo, representan cada uno una particular perspectiva del mundo y proporcionan, también, una visión del mundo relativamente diferente de la de los otros. Esto está representado en las tres configuraciones superpuestas de la figura siguiente.

FIGURA 2
TRES CONFIGURACIONES DE LA COSMOVISIÓN



Los triángulos superpuestos reflejan las áreas de divergencia y convergencia entre las culturas. En el nivel de lo particular (donde difieren), las sociedades pueden ser comparadas y contrastadas; en el centro, están los aspectos humanos universales que trascienden a todas las sociedades, a pesar de la inmensa variedad cultural. Es en las áreas de divergencia cultural, por supuesto, donde la competencia laboral es muy necesaria.

Procesos interculturales: contacto e integración

El fenómeno de las relaciones entre personas de diferentes culturas presenta desafíos, especialmente cuando las partes involucradas poseen úni-

camente sus competencias nativas. Los individuos monolingües y monoculturales, que no están acostumbrados a tratar con personas pertenecientes a otras culturas, pueden sentirse amenazados, confundidos y aun rechazados por las diferencias percibidas. La interacción durará, por supuesto, sólo en tanto una o ambas partes tengan la voluntad y la capacidad de adaptarse en cierto grado al otro. Evidentemente, las competencias nativas por sí solas son inadecuadas para propiciar una interacción sostenida y satisfactoria. Y si bien, con el tiempo, los individuos con experiencia intercultural son capaces de gozar más provechosamente de estos contactos con el tiempo, algo más también resulta necesario: motivación y actitudes positivas.

Los psicólogos de la transculturación colocan dos posturas motivacionales contrastantes (la instrumental y la integrativa) en polos opuestos de un continuo. La motivación instrumental se refiere a individuos que se adaptan superficialmente y sólo en el grado necesario para sobrevivir en la cultura anfitriona. La motivación integrativa, por otra parte, es propia de personas que admiran de tal manera la cultura del país anfitrión que desean ser aceptados como miembros de la misma. Este tipo de personas continuará los intentos de adaptarse hasta ser percibido como un nativo. La mayor parte de las personas, por supuesto, no se ubica en ningún extremo, pero todos están en algún lugar del continuo.

Cualquiera que sea el caso, la motivación afecta la internacionalidad o las decisiones que se toman durante el encuentro transcultural. Y las decisiones, a su vez, afectan el nivel de aceptación o rechazo de los anfitriones. No obstante, dichas decisiones no se toman siempre de manera deliberada o consistente, en virtud del efecto producido sobre los anfitriones; en realidad los visitantes temporales con frecuencia tienen poca idea de cómo son percibidos, especialmente si no están familiarizados con la cultura. Más comúnmente, las decisiones de una persona son un reflejo de sus propios valores, identidades y cultura.

El nexo entre la decisión y su consecuencia es importante. Las diversas opciones abiertas a una persona incluyen, por ejemplo, rechazo de la cultura anfitriona, retracción hacia su propia cultura, abandono de la situación, retorno al país de origen; o reducción de los contactos tanto como sea posible si se debe permanecer. En cada caso, la vinculación entre decisión y consecuencia es clara. Por otra parte, se puede decidir adecuarse someramente o cada vez más a los comportamientos típicos de la cultura anfitriona. En el último caso, la elección permite diversos grados de integración a la cultura del país anfitrión. Sin embargo, cuando los anfitriones ejercen presión para la integración (es decir, la asimilación) de los visitantes temporales, éstos a menudo se sienten coaccionados o dominados. Esta situación a menudo conduce al estrés fisiológico, psicológico y social (es decir, al "choque cultural" o "estrés cultural"). No obstante, otras personas pueden elegir la adquisición de los comportamientos propios de cada cultura y contexto, aprendiendo a modificar sus hábitos en forma apropiada. Los individuos con tal inclinación pueden eventualmente ser percibidos por sus anfitriones como semejantes, aun cuando retengan la afiliación a su sociedad de origen. Esto caracteriza a las personas bilingües y biculturales que son competentes en contextos duales.

La integración transcultural, pues, depende de las decisiones de los visitantes temporales, pero también de los márgenes de tolerancia que muestren los miembros de la cultura anfitriona hacia los foráneos. Por ejemplo, cuando los anfitriones discriminan por cuestiones de raza, género, edad, origen étnico o cualquier otro motivo, la motivación y la elección respectivas pueden tener menos significación. No importa lo que el visitante haga, la aceptación puede ser bloqueada por el prejuicio. Las decisiones de los visitantes y la tolerancia de la cultura anfitriona están interrelacionadas; pero, en último término, la aceptación cultural está controlada por los anfitriones.

Teniendo en cuenta esta dinámica entre visitantes temporales y anfitriones, las competencias interculturales deben ser siempre examinadas desde una perspectiva dual: en términos de "efectividad", que representa la perspectiva del visitante (el "forastero"), y "pertinencia", que representa la perspectiva del anfitrión ("el nativo"). Si los visitantes consideran que la interacción fue efectiva porque lograron lo que querían, pero ofendieron a sus anfitriones en el proceso, la interacción fue indudablemente inadecuada. Si bien las percepciones del visitante y del nativo raramente coinciden, ambas deben ser consideradas durante el contacto intercultural. En la mayor parte de los casos, sin embargo, el visitante es generalmente responsable de intentar captar el punto de vista de los anfitriones, más que a la inversa.

Transformar e ir más allá de las cosmovisiones

En tanto que los contactos e integraciones transculturales proporcionan a los individuos acceso potencial a una segunda cosmovisión (CV2), el proceso también afecta a la cosmovisión del nativo (CV1). El aprendizaje de otra cultura y lengua induce aprendizajes acerca de uno mismo y modificaciones del "yo". Mientras los niños de todas partes pueden adquirir dos o más lenguas y culturas simultáneamente, esto no es cierto para los adultos, que están obstaculizados por sus cosmovisiones establecidas. La integración del adulto está influida por su motivación y su elección. Los adultos procesan la experiencia, reflexionan sobre ella y deben manejar una serie de sentimientos y emociones; los niños, simplemente, se integran a la nueva situación.

Muchos elementos intervienen en la integración a una CV2; el tiempo, la duración y el tipo de exposición; la existencia de una CV1, así como los factores biológicos, sociológicos y psicológicos, y también las estrategias de aprendizaje y las intervenciones externas, en-

tre otros. En los niños, el tiempo, la duración y el tipo de exposición a la cultura nativa totalizan miles de horas a la edad de cinco años. El tiempo, la duración y el tipo de exposición en el aprendizaje de los adultos de la CV2, particularmente en las aulas, son mucho más cortos. Los biólogos y los neurolingüistas mencionan cambios en el cerebro que se producen con la edad, alterando nuestro enfoque sobre el aprendizaje de la lengua en la madurez. En los niños, la lengua y culturas nativas y el desarrollo de cogniciones están entrelazados; en el adulto, ya existe una forma totalmente desarrollada de entender el mundo, lo que influye sobre todos los aprendizajes subsecuentes. En el ámbito social, los niños ingresan a la cultura y al lenguaje como parte de rutinas de interacciones cotidianas; el adulto ya ha establecido círculos sociales y definido papeles que se resisten ante nuevas formas de reestructurar el mundo social. Psicológicamente, el niño está abierto y libre, con una identidad todavía no completamente formada; en contraste, el adulto tiene una noción bien definida de sí mismo, una autoimagen y motivaciones que promueven o restringen el interés y el entusiasmo por nuevas experiencias. El niño está guiado por quienes cuidan de él, que intervienen, corrigen, orientan y establecen límites. El adulto que aprende es atendido por maestros e instructores cuyas intervenciones son más o menos eficaces y que, en ocasiones, entran en conflicto con los estilos de aprendizaje del educando, y, algunas veces, con los de la cultura-objetivo. Finalmente, el niño aprende en un ambiente natural; el adulto a menudo aprende en el ambiente artificial de las aulas o, si se está en un escenario natural, sin la presencia de un instructor.

Todos estos factores apoyan o dificultan el proceso de transculturación. Mientras la integración a la CV1 requiere el desarrollo de competencias culturales, la integración a la CV2 exige el desarrollo adicional de competencias interculturales.

III. Análisis de las competencias interculturales

Las competencias interculturales (CIC) constituyen aún una noción nueva y bastante reciente. Una definición sencilla de la CIC's dice: son las múltiples habilidades que permiten a una persona interactuar efectiva y apropiadamente en otros medios culturales. Pero el concepto es complejo y no bien comprendido aun entre muchos expertos en cuestiones interculturales. Una revisión de la literatura pertinente indica que las CIC abarcan varios componentes, que incluyen: tres dominios (cf. Martín 1989, Wiseman y Koester 1993), cuatro dimensiones (Fantini 2000), manifestaciones múltiples (Kealey 1990, Kohls 1979), varios niveles de desarrollo (Fantini 2000) y competencia en una segunda lengua (Fantini 2000).

Dominios

Las características de las competencias interculturales se ubican dentro de tres dominios: 1) capacidad para establecer y conservar relaciones; 2) capacidad para comunicarse con mínima pérdida o distorsión de significados; y 3) la capacidad para conseguir conformidad entre las partes involucradas con el fin de realizar juntas alguna cosa. Si falla cualquiera de estos ingredientes, la interacción fracasa. Estos dominios son igualmente pertinentes para lograr el éxito en la propia cultura. ¿Qué distingue, entonces, a las competencias "interculturales" de las "interpersonales"? Los individuos que tienen los mismos antecedentes en general participan más de las mismas variables: lengua, pautas culturales, supuestos, etcétera. Las personas con antecedentes diferentes comparten poco las variables de cultura y lengua, lo cual afecta y sirve de intermediación para la interacción entre dichas personas.

Los contrastes entre lo intercultural y lo interpersonal pueden ilustrarse ubicándolos en un continuo de posibilidades, con pocas diferencias

en el extremo de interpersonal (IP1) y crecientes diferencias en el extremo intercultural (IC1):

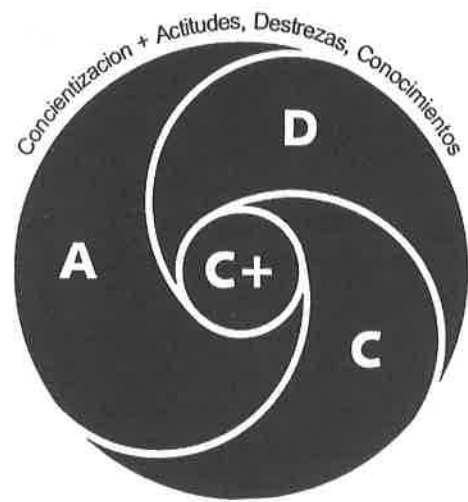
$$IP2 / IP1 <=====> IC1 / IC2 \\ (- / + \text{diferencias})$$

A lo largo de este continuo, surgen otros dos contrastes: los aspectos interpersonal (IP2) e intercultural (IC2). En otros términos, en el proceso de integración a otra cultura los contactos estimulan la reflexión sobre sí mismo y la propia cultura (aspecto intrapersonal). En el otro extremo del espectro, cuando uno se adentra más profundamente en la cultura anfitriona, comienza a familiarizarse con la diversidad que existe en ella (aspecto intracultural), trascendiendo así los estereotipos iniciales. Por esta razón, la flecha apunta en ambas direcciones: el desplazamiento en una dirección origina aprendizaje sobre los demás; ir en el otro sentido implica el aprendizaje sobre el propio yo. La declaración "observar a otros es observarse a sí mismo", comúnmente usada por los expertos en los estudios interculturales, expresa la noción de que aprender sobre los demás profundiza el conocimiento de uno mismo.

Dimensiones

Las competencias interculturales están también caracterizadas por cuatro dimensiones interrelacionadas: los conocimientos, las destrezas, las actitudes y la concientización. El conocimiento es la dimensión más ampliamente reconocida, y las primeras tres dimensiones son familiares igualmente para quienes conocen la taxonomía educativa de Bloom, propuesta hace más de 30 años, la cual emplea los términos "cognición, comportamiento y afecto" (1969). Sin embargo, la interpretación de Bloom omite la concientización, una de las dimensiones más frecuentemente citadas en la literatura de las cuestiones interculturales. La concientización es, quizás, la más importante de las cuatro dimensiones. Considerada clave para el desarrollo de la CIC, está ubicada en el centro de la figura de abajo:

FIGURA 3
EL PARADIGMA A+ASK



Durante el transcurso de los años, varios autores han explorado la pertinencia de la concientización para el proceso educativo (cf. Stevens 1971; Curtes 1972; y Gattegno 1976, entre otros). Paulo Freire es particularmente muy conocido por difundir la noción de "concientização (concientización)" como un aspecto esencial de su teoría sobre la educación (1970, 1973, 1998).

El incremento de los conocimientos y las destrezas y las actividades prioritarias mejoran la concientización, así como el aumento de la concientización favorece a las otras dimensiones. Se eleva la concientización mediante la introspección y la reflexión, partes importantes de la experiencia intercultural. La concientización se desarrolla sobre la base de las relaciones obtenidas de uno mismo en relación con otras cosas, otra gente y el mundo. El refrán "conócete a ti mismo" se refiere directamente a esta cuestión, y decir concientización del "yo" es redundante dado que la concientización siempre involucra al yo. Una vez desarrollada, la concientización no puede dejarse a un lado; a diferencia de los conocimientos, la concientización no se olvida. El desarrollo de la CIC, por lo tanto, va más allá de los conocimientos; requiere también las destrezas, las actividades y la concientización que mediatizan las interacciones con los otros.

Manifestaciones

Generalmente los visitantes pueden identificar rápidamente los rasgos del comportamiento que facilitan o dificultan el éxito de la relación transeultural. Las cualidades más frecuentemente mencionadas son: flexibilidad, paciencia, humor, empatía, apertura, respeto, neutralidad, y tolerancia ante la ambigüedad, entre otras. Estos hallazgos empíricos son sustentados por la investigación sobre la efectividad de la relación transeultural (cf. Kealeg 1990:5; Kohls 1979:72).

Sin embargo, se plantean diversas interrogantes en lo concerniente a estas manifestaciones del comportamiento. Por ejemplo, ¿estas características son genéticas, adquiridas o pueden ser fomentadas? ¿Cómo puede determinarse si los individuos poseen tales rasgos? ¿Podemos capacitar o educar a las personas para que aprendan rasgos que pueden no poseer todavía o desarrollar aún más los que tienen? ¿No poseen generalmente los individuos en cierto grado muchos de estos rasgos? Y si es así ¿no los manifiestan en la situación concreta?

Evidentemente, los rasgos relacionados con las competencias interculturales necesitan investigaciones adicionales. Por ejemplo, algunos consideran que la empatía es más un ideal abstracto que una realidad. Dicen que es teóricamente imposible colocarnos en los zapatos de otros, si bien podemos intentarlo. Por esta razón, ciertos expertos en cuestiones interculturales prefieren hablar de empatía "relacional", reconociendo que, en el mejor de los casos, podemos intentar comprender desde la perspectiva ajena, pero nunca con éxito completo. La neutralidad puede ser otro rasgo imposible de lograr. Los seres humanos, de hecho, son máquinas de generar juicios. Siempre y en todas partes evaluamos la situación y formamos juicios que guían nuestras acciones. Sin embargo, si comprendemos esto, puede ayudarnos a suspender momentáneamente cualquier juicio ante una situación transeultural inusual, al menos hasta obtener la información pertinente.

Un proceso de desarrollo

Desarrollar las CIC es un proceso de toda la vida. Uno está siempre en el proceso de "llegar a ser". Además, cada experiencia intercultural, particularmente en otra nueva cultura, presenta nuevos desafíos. Y sin importar cuanto tiempo trabajemos para desarrollar las CIC, con toda posibilidad los adultos que lo intentan nunca alcanzarán un nivel de competencia comparable al de los nativos de la cultura anfitriona.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las CIC es un proceso longitudinal, pueden identificarse en él varias fases o etapas. Si bien no se dispone de graduaciones fijas, los puntos de referencia señalan ciertos niveles de capacidad creciente. World Learning (Educación Mundial), por ejemplo, una organización educativa internacional sin fines de lucro, encuentra útil establecer cuatro niveles que reflejan sus ofertas de programas: viajeros educacionales, residentes temporales, profesionales y especialistas interculturales y multiculturales. El primer nivel, viajeros ocasionales, ofrece a estudiantes de la escuela media superior vivir en el extranjero con alojamiento en una familia anfitriona, para desarrollar un programa de verano de 4 a 6 semanas de duración. El segundo nivel, residentes temporales, da la oportunidad para que estudiantes universitarios participen en programas de movilidad académica o internados de aproximadamente 4 a 9 meses en otro medio cultural. El tercer nivel profesional está destinado a profesores que trabajan con estudiantes en estos programas; y el cuarto nivel, especialista intercultural y multicultural, señala el más alto nivel de realización que pueden esperar los educadores y capacitadores que imparten orientación y cursos interculturales (Fantini 2000). Otras instituciones pueden encontrar de utilidad establecer puntos de referencia similares.

El papel de la lengua

Finalmente, la eficiencia en una segunda lengua constituye un componente esencial de las competencias interculturales. Hall (1961:93) se refirió a esto cuando escribió que "cultura es comunica-

ción"; podríamos añadir que la comunicación también es cultura. Es inconcebible, entonces, que la eficiencia en una segunda lengua sea omitida en cualquier proyecto intercultural. La lengua permite y mejora las interacciones en los términos de los extranjeros; sin embargo, mantener la relación intercultural sólo mediante la propia lengua del visitante significa que importantes aspectos de la cosmovisión del país anfitrión serán siempre inaccesibles.

Es posible, por supuesto, aprender una segunda lengua y convertirse en un "tonto que se expresa con fluidez" (Bennett, citado en Fantini 1997: 16-21). Bennett caracteriza con ello a una persona con eficiencia en una segunda lengua pero que sabe poco o nada de la cultura respectiva. Si bien muestra fluidez idiomática, esta persona puede interpretar erróneamente y aun ofender a sus anfitriones debido a su carencia de conocimiento cultural. En tanto que es fácil imaginar a un tonto que se expresa con fluidez, es más difícil imaginar a alguien sin una segunda lengua que logre cierto grado importante de éxito en una cultura diferente (a menos, por supuesto, que todas las interacciones tengan lugar en la lengua del visitante). El desarrollo de las CIC, por consiguiente, está limitado y restringido por la falta de dominio de la lengua del anfitrión; inversamente, se ve facilitado y acelerado si se maneja la lengua anfitriona.

Finalmente, es importante subrayar que el número de horas, cursos y diplomas no son indicadores confiables de la capacidad de un estudiante para comunicarse en una segunda lengua. Esto se debe a que los tradicionales enfoques para la enseñanza de las lenguas no toman como base las competencias. En años recientes, dos movimientos han ayudado a vincular los esfuerzos para enseñar lenguas extranjeras más estrechamente con el desarrollo de las competencias interculturales: la amplia difusión de la Escala de Eficiencia (Liskin-Gasparro 1982, 1996) del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) y la promulgación de las Normas Nacionales de Lenguas Extranjeras (Normas 1996; Phillips

1999). Ambos movimientos han hecho progresar la enseñanza de idiomas al orientar el diseño, la implantación y la evaluación de los cursos en lo concerniente a la eficiencia, y al ampliar los objetivos del aprendizaje de lenguas para incluir la comunicación, la cultura, las comparaciones interculturales, las conexiones con el discurso en áreas de los estudiantes y las comunidades (es decir, establecen relaciones con interlocutores de la lengua anfitriona, cercanos o lejanos).

IV. Implicaciones para los educadores

Aspectos generales. Las instituciones comprometidas con el desarrollo de las CIC por lo general enfrentan varios problemas. Entre ellos destacan: ¿Qué diferencias existen entre educación y capacitación? ¿En dónde deben ser ubicados los esfuerzos interculturales dentro de la estructura de las instituciones de educación superior? ¿Qué enfoques son comúnmente empleados en la educación intercultural?

La SIETAR Internacional (The Society for Intercultural Education, Training, and Research,

Sociedad para la Educación, Capacitación e Investigación Interculturales), una primigenia organización profesional, ejemplifica la diferencia entre educación y capacitación. Con más de 35 organizaciones afiliadas en todo el mundo, la SIETAR ha mantenido durante mucho tiempo una distinción entre educación y capacitación en su título, debido a que sus miembros eligieron clasificarse de esta forma, si bien algunos pueden abarcar ambas categorías.

En general, los educadores interculturales conocen bien la teoría y los conceptos de su campo; pero a menudo carecen de métodos eficaces para transmitirlos. Además, muchos educadores se concentran principalmente en los conocimientos e ignoran las destrezas, las actitudes y la concientización en su enseñanza. A la inversa, los capacitadores interculturales están frecuentemente más preparados en las técnicas de transmisión; se enorgullecen de sus muchas técnicas innovadoras y experimentales, y se dirigen, además de los conocimientos, a las destrezas, las actitudes y la concientización. Infortunadamente, los capacitadores carecen a veces de bases teóricas adecua-

das para su trabajo. Los contrastes entre estos enfoques ilustran las importantes diferencias existentes entre la educación tradicional y la fundamentada en experiencias, si bien muchos educadores y capacitadores no caen en ninguno de los dos extremos (Fantini, 1984:72).

¿En dónde está mejor ubicada, dentro de la estructura universitaria, la responsabilidad del desarrollo de las competencias interculturales? En tanto que la respuesta varía de institución a institución, se requiere casi siempre un enfoque multidisciplinario. En la actualidad, muchas instituciones ofrecen programas en comunicación intercultural combinando los programas tradicionales de estudio, las lenguas extranjeras y cursos/talleres en comunicación intercultural con programas que incluyan la movilidad. El desarrollo de las competencias interculturales normalmente requiere un diseño coherente y efectivo, que se base en esfuerzos de cooperación interdepartamental, educadores de lenguas extranjeras y personal responsable de los estudiantes y las actividades internacionales. Juntos, educadores y capacitadores deben manejar tanto la teoría como la práctica, los contenidos y el proceso; emplear técnicas interactivas y participativas, con un acentuado matiz de experiencias; y dirigir preguntas basadas en la introspección y la reflexión para desarrollar actitudes positivas, concientización, conocimientos y destrezas que componen las CIC.

El diseño de la educación y capacitación interculturales

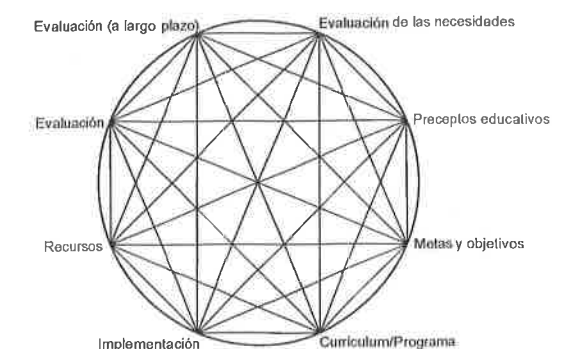
¿Qué contenidos y procesos son típicamente empleados en cursos de comunicación intercultural? A causa de que estos cursos son relativamente nuevos, los docentes responsables de la orientación, capacitación y educación intercultural, y de otras actividades, se beneficiarán consultando modelos que se usan en otras partes. Para conocer estos modelos, un investigador dirigió una encuesta sobre cursos de comunicación intercultural en instituciones de educación superior de los Estados Unidos. Las respuestas

proporcionaron abundante información (cf. Fantini en IJIR 1997:125-148).

Ya sea que se diseñe una sesión de orientación, un programa de capacitación o un curso, los resultados son mejores cuando el esfuerzo se percibe como parte de un proceso más prolongado y en marcha. En otras palabras, el esfuerzo inicia un proceso que, cuando es seguido por experiencias interculturales en el propio país o en el extranjero, será estimulante y productivo. Una secuencia consistente en capacitación previa a la partida, seguida por una residencia intercultural y sesiones posprogramáticas para procesar la experiencia y dirigir el retorno al ambiente nativo, alienta el desarrollo de las CIC. La reintegración o estrés cultural contrario —que ocurre algunas veces cuando las personas vuelven de una residencia intercultural— no debe ser pasado por alto.

Puede ayudar en el diseño e implantación de tales esfuerzos un modelo y el proceso respectivo denominados de “piedra preciosa”, que también garantiza la calidad (Fantini 1995:9). El modelo de “piedra preciosa” configura el tradicional diseño de componentes a lo largo de un círculo, con líneas intersectoras que conectan a cada componente con todos los demás. Las líneas simbolizan la interconectividad de todos los componentes para asegurar una infraestructura coherente y cohesiva en la que todos los componentes se refuerzan entre ellos.

FIGURA 4
EL MODELO DE PIEDRA PRECIOSA Y SUS PROCESOS



<i>Educación tradicional versus educación con base en experiencias</i>	
La educación con base en experiencias se caracteriza por:	La educación tradicional:
• procurar involucrar y hacer • aprender de los condiscípulos y por uno mismo • estudiante y docente comparten la responsabilidad por el aprendizaje • aprender a aprender • identificar problemas y soluciones • reconocer la importancia de la experiencia y los conocimientos del estudiante • orientar y apoyar el aprendizaje por sí mismo • comprender la motivación del estudiante en cuanto a lo que considera necesario aprender • aplicar técnicas prácticas inmediatas	• observa y escucha • espera que el maestro tenga todas las respuestas • el docente es responsable del aprendizaje • aprender a aprender • memorizar y adquirir información • minimiza la experiencia y los conocimientos del estudiante • exponer oralmente, prescribir y ordenar • reforzar las ideas de otros respecto a lo que es necesario aprender • establecer repertorios de información para futuras referencias

Sea que se comience con la evaluación de las necesidades, o en algún otro punto, se trabaje en una u otra dirección o a través del círculo, el resultado es que el diseño del programa refleja las necesidades, las evaluaciones reflejan las metas y los objetivos, la implantación refleja los preceptos educativos, etcétera. Un programa apropiadamente diseñado e implantado, debidamente ajustado a su contexto, asegura la máxima calidad de los esfuerzos de educación o capacitación.

Modelos y técnicas de experiencias multiculturales

El campo de la comunicación intercultural ha progresado significativamente en el último cuarto del siglo. Como resultado, muchos modelos, marcos teóricos y planes están ahora disponibles para apoyar los esfuerzos de educación y capacitación. Estos modelos incluyen: "Etapas en el desarrollo de una perspectiva intercultural" (Gochenour y Janeway 1993:1); "Seis etapas desde el etnocentrismo al etnorrelativismo" (Bennett 1993:29); y "Ciclo del aprendizaje con base en experiencias" (Lewin citado por Kolb 1984:21). Cada modelo refleja una orientación particular: una progresión cronológica, una secuencia en el desarrollo, ajustes psicológicos, un enfoque del aprendizaje, o las etapas y fases típicos de una residencia intercultural.

La implantación de cualquier modelo, sin embargo, también requiere de técnicas y actividades no siempre familiares a los educadores acostumbrados a enfoques más tradicionales. Un enfoque intercultural, por ejemplo, emplea técnicas con base en experiencias que involucra a estudiantes en actividades participativas, interactivas, dinámicas y cooperativas. Los métodos basados en la solución de problemas, constructivistas y de trabajo en equipo son también comunes. Puede encontrarse una plétora de técnicos en las publicaciones sobre cuestiones transculturales, tales como actividades

para el aprendizaje intercultural (Seelye 1996); 50 actividades culturales e interculturales (Fantini 1997); métodos de capacitación transcultural (Fowter y Munford 1995 y 1999), entre otras.

La mayoría de los esfuerzos para alcanzar las CIC se han dirigido a capacitar a individuos para vivir, estudiar y trabajar en el extranjero. Programas tales como el de viajeros de verano, estudios y estancias en el extranjero y otros, requieren de cierta capacitación del candidato, previa a la partida. Similar preparación y orientación es también esencial en los estudiantes internacionales que arriban desde otros países. Debemos reconocer que los estudiantes internacionales constituyen un rico y a menudo subutilizado recurso transcultural para los estudiantes nativos en nuestras instituciones. En otros términos, sea que se viaje al exterior o se permanezca en el país, las competencias interculturales son importantes para todos y ayudan a establecer contactos intergrupales más eficaces, más apropiados y más gratificantes.

La preparación de los docentes y los recursos

Los maestros con experiencia y competencia intercultural están a menudo más entusiasmados y mejor calificados para promover el desarrollo de la CIC en sus propios estudiantes. Sin embargo, para llevar las perspectivas globales e interculturales a nuestras instituciones y aulas, muchos maestros requieren capacitación adicional. Son útiles la orientación y los talleres para los docentes, pero aun más lo son las oportunidades de viajar fuera del país, para tener experiencia directa en otras culturas, desarrollar contactos internacionales y aprender otras lenguas. El contacto intercultural en el propio país (mediante profesores extranjeros invitados, asistentes y estudiantes de diversos orígenes étnicos) y los intercambios virtuales mediante la Internet pueden también ser provechosos. (Para ideas adicionales ver la Sección Recursos al final de este trabajo).

Programas de movilidad académica y otros esfuerzos

Uno de los medios más eficaces para desarrollar las competencias interculturales —destinado por igual a profesores y estudiantes— es por vía de programas de movilidad académica internacional. Muchas instituciones de educación superior ofrecen programas con duración de seis meses y un año a sus estudiantes. La Universidad Laval de Quebec, por ejemplo, desarrolló su programa Perfil Internacional, para internacionalizar el currículum y capacitar a sus estudiantes para un ambiente de trabajo multinacional. Este programa exige a los estudiantes de Laval demostrar competencias específicas de acuerdo con la Agenda Nacional de Destrezas (ANCC 2000) que incluye habilidades en una segunda lengua. Los estudiantes deben demostrar también capacidad para trabajar con diversas comunidades culturales, localmente y/o en el extranjero. El resultado anticipado es el "desarrollo de una ciudadanía internacional, la concientización transcultural y una perspectiva cosmopolita del mundo". Sin embargo, al margen de estos esfuerzos, las necesidades son grandes aun si consideramos que "... la Universidad canadiense actualmente envía en promedio a menos del 1% de sus estudiantes al extranjero por un período de tiempo significativo" (Knight 2000:41). En Laval, el programa Perfil Internacional se encuentra ahora organizado, integrado y autorizado por una red de universidades sobre una base de reciprocidad. Su iniciativa es un proyecto multimillonario, que podría llegar a beneficiar al 20% de los 35,000 estudiantes de Laval.

Asimismo, otras universidades han incorporado al currículum la movilidad académica. La Escuela de Capacitación Internacional de Vermont, Estados Unidos, proporciona opciones no tradicionales de estudios en el extranjero, en más de 40 países de cinco continentes. Estos programas atraen a estudiantes inscritos en otras instituciones que no cuentan con programas de movilidad o no los tienen para países donde los estudiantes desean estudiar. Muchas

organizaciones privadas sin fines de lucro ofrecen también oportunidades de intercambio internacional; incluyen a AFS, el experimento en Convivencia Internacional, Juventud para la Comprensión, CISV International y otros. Estas instituciones proporcionan experiencias importantes que a menudo influyen en las elecciones educativas, estilos de vida y carreras de los estudiantes y, de este modo, contribuyen significativamente a su formación general.

Sin embargo, no todos los estudiantes pueden sufragar una residencia internacional; no obstante, es aún posible proporcionarles experiencias interculturales. Las residencias interculturales a menudo pueden ser realizadas dentro de la misma región de un país. Por ejemplo, en Canadá, la Universidad de Calgary ha establecido un programa de concientización intercultural sin movilidad. Este programa crea oportunidades para que estudiantes étnicamente diversos se mezclen y que cada uno aprenda de los otros; esto puede ser tan importante como un programa de movilidad fuera del país. Desafortunadamente, las oportunidades interculturales nacionales están frecuentemente subvaluadas o son pasadas por alto. Tanto los programas con movilidad como las experiencias en el propio país, proporcionan importantes oportunidades para el desarrollo de la CIC.

Finalmente, los medios de comunicación y la tecnología contribuyen a ampliar las competencias de la gente más allá de su cultura y lengua nativas. Si bien no siempre son componentes de las actividades educativas planeadas, ambos afectan la enseñanza y el aprendizaje y amplían las experiencias de muchos individuos. Los jóvenes de todo el mundo, influidos por la televisión, el cine y el video, usan pantalones vaqueros, beben Coca-Cola y comen hamburguesas. En México, por ejemplo, la tradición de vivir en una familia extendida está siendo reemplazada paulatinamente por la aspiración de los jóvenes de contar con sus propios departamentos cuando hayan obtenido la independencia económica. Y la influencia del inglés, ciertamente, es bien conocida en todas partes. Las

expresiones inglesas son crecientemente incorporadas al español. Además del ubicuo "OK", un sinnúmero de términos tecnológicos y de otro origen forman parte de la conversación diaria. Por ejemplo, los mexicanos han adoptado la palabra "chatear" (convirtiendo al término inglés "chat" en un verbo español), para referirse a las conversaciones en la Internet.

La identificación, la vigilancia y la evaluación de la competencia

Los intentos de desarrollar las competencias interculturales invariablemente atraen la atención respecto a su evaluación, la cual es necesaria para determinar los niveles de las competencias antes, durante y después del contacto intercultural. Algunas instituciones efectúan un diagnóstico para determinar los niveles apropiados de los cursos para los estudiantes, seleccionan los candidatos para los programas interculturales, o para tomar otras decisiones. Supervisar las habilidades del visitante durante la experiencia de las CIC ayuda a medir el progreso y a identificar áreas de desarrollo, así como otros trabajos adicionales que se requieran. Y la evaluación al final de la experiencia determina el grado de competencia logrado. Además de las evaluaciones individuales, los estudios longitudinales del efecto también proporcionan información. La evaluación longitudinal permite medir los efectos a largo plazo de las experiencias de CIC en las personas y en sus vidas, elecciones de carrera y éxitos en el trabajo, en uno, tres, cinco o más años de sus trayectorias.

Mientras existe considerable evidencia anecdótica que confirma el poder de la experiencia de CIC, los datos cuantitativos son aún escasos. La recopilación de información cualitativa y cuantitativa ayuda a verificar el progreso de los individuos participantes, así como a establecer perfiles colectivos como normas grupales.

Muchos educadores se sienten desafiados por el hecho de que la concientización y la actitud, conjuntamente con el conocimiento y la destre-

za, formen parte de nuestra interpretación de las CIC. Muchos docentes no se encuentran cómodos evaluando áreas subjetivas tales como la actitud y la concientización. Por esta razón, la evaluación de las competencias en los cuatro dominios requerirá estrategias múltiples y en variadas combinaciones: informes de los participantes, así como evaluación externa, indicadores directos e indirectos y técnicas discretas y generales. Esto se ha representado en el cuadrante siguiente:

Indicadores directos	Indicadores indirectos
Técnicas discretas	Técnicas generales

Se han diseñado diversos instrumentos para evaluar y supervisar las competencias interculturales; por ejemplo, una Escala Inventario de Adaptabilidad Transcultural (CCAI) (Kelley y Meyers 1992), un Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) (Bennett 1993), un Perfil de Concientización General (Corbitt 1998), un Evaluador Transcultural (Lewis 1995) y un Formulario YOGA para Evaluar la Competencia Intercultural (Fantini 1995, 1999), entre otros. Estos instrumentos miden las competencias desde diferentes perspectivas ventajosas: una perspectiva del desarrollo, una perspectiva psicológica, una perspectiva educativa y otras. Además de éstos, la Escala de Competencias en la Lengua del ACTFL (Consejo Estadounidense sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) evalúa los diversos niveles de competencia en la lengua (Lisbin-Gasparro 1982).

De estos instrumentos, el Formulario YOGA ("Your Objectives, Guidelines, and Assessment, Sus Objetivos, Guías de acción, Orientación y Evaluación") es característico. Identifica los objetivos de la CIC, sirve de guía y proporciona los indicadores para la evaluación en diversas etapas de la residencia intercultural. Maneja el conocimiento, la destreza, la actitud y la concientización. Como instrumento de evaluación de dos vías, alienta la autoevaluación por el participante y, también, por un docente, un supervisor, un an-

fitrión nativo, etcétera. Si bien estas perspectivas por lo general difieren, las diferencias estimulan la discusión y llevan a planear intervenciones y estrategias adicionales. El Formulario, con sus criterios múltiples, puede ser incrementado con otras técnicas de evaluación, tales como diarios, registros periódicos y listas de verificación. En la mayor parte de los casos se recomienda combinar enfoques para medir, estimular y evaluar el desarrollo de las CIC.

V. Oportunidades y desafíos educativos

Avanzar. Si bien el desarrollo de las CIC desafía a educadores y estudiantes por igual, ofrece asimismo interesantes oportunidades. Las competencias inter-culturales abren la posibilidad de trascender las limitaciones de una cosmovisión única. "Si usted quiere saber sobre el agua", dijo alguien una vez, "no le pregunte a un pez". Quienes nunca han tenido experiencias con otra cultura o luchado para comunicarse en otra lengua, como el pez, a menudo no son conscientes del medio en el cual siempre han vivido.

Recientemente se reunieron algunos educadores en la Corporación Carnegie para analizar su papel en la formación de estudiantes para un contexto internacional; creían que su mayor desafío era crear modelos educativos generales, capaces de abordar los innumerables temas y cuestiones apropiadas para una educación internacional. Los modelos que consideraron abarcan los problemas y desafíos generales, las culturas del orbe y las regiones del mundo, y las relaciones de los Estados Unidos con el resto del mundo. El conocimiento de la cultura, la geografía, la historia y la lengua también son necesarias (Barker 2000:3). En tanto que el conocimiento del mundo está evidentemente mencionado, infortunadamente las destrezas, las actitudes y la concientización que sustentan las CIC están ausentes. Y si bien los educadores citan la importancia del lenguaje, es necesario establecer explícitamente la importancia de comenzar su estudio tem-

pranamente y de continuarlo hasta lograr una eficiencia significativa.

En una reciente encuesta de opinión, el Consejo Estadounidense de la Educación (ACE) detectó un creciente interés en la educación internacional. Pero otras estadísticas contradicen los resultados de la encuesta (ACE 2000) :

- Bajos niveles de concientización internacional del estudiante.
- Una baja en la inscripción en lenguas extranjeras, desde un 16% en la década de los 90 a un promedio actual de aproximadamente el 8%.
- Una disminución (de 34% en 1965 a poco más de 20% en 1995) en los requerimientos de dominio de lenguas extranjeras para la graduación en las carreras de licenciatura.
- Un decepcionante nivel de actividad internacional en nuestras instituciones.
- Menos de 114,000 estudiantes viajaron al exterior el año pasado (sobre una población estudiantil de más de 14 millones)
- Y poco menos del 1% de los estudiantes van cada año a tomar cursos en el extranjero.

La necesidad de esfuerzos generales y coordinados

Las competencias interculturales requieren más que una sencilla orientación, un solo curso o una experiencia aislada, y sin embargo son impulsadas fragmentariamente en nuestros sistemas educativos, y a menudo en forma tardía en el proceso. Los esfuerzos actuales son con frecuencia aislados y poco coordinados, incluyendo la educación multicultural, la educación bilingüe, la educación global e internacional, la educación en el extranjero y en una segunda lengua, y la educación en la herencia étnica. Barker (2000:10) apremia para que "... las perspectivas internacionales y globales sean parte integral de la educación del siglo XXI, desde el jardín de ni-

ños a la escuela de graduados". El desarrollo de la competencia intercultural exige un esfuerzo unificado, efectuado en una forma regular y continua en todos los niveles de la educación.

El modelo del Consejo Europeo hace justamente eso pues reconoce la diversidad como una realidad de la vida contemporánea. Supone que la educación internacional e intercultural es igualmente importante para todos los integrantes de la sociedad –las mayorías dominantes y las minorías– e imagina su empleo como un método de acción social y educativa. Su modelo se basa en principios de libertad de movimiento de las personas, respeto mutuo, cambio social, igualdad de oportunidades, evitar la dominación, y la asimilación. La educación intercultural es considerada como un arma para combatir la intolerancia, la xenofobia, el etnocentrismo y las jerarquías culturales, en tanto que prepara ciudadanos para cooperar en una economía internacionalizada. Reconoce que los educadores son esenciales en este esfuerzo, particularmente si la educación es para conducir a los estudiantes más allá de las limitadas perspectivas de su propia cosmovisión.

A pesar del crecimiento del número de estudiantes étnicamente diversos, de estudiantes internacionales y de programas de movilidad académica internacional, los actuales esfuerzos son insuficientes. Más instituciones necesitan comprometerse en un plan general tal como el de la Universidad Laval (Guay 2000:5). En México, los cambios ocurren con demasiada lentitud. Es común la exigencia de la lengua inglesa para obtener títulos en muchas profesiones y el inglés es un requerimiento para los estudios de posgrado en casi todas las universidades. Aun así el objetivo consiste en usar el inglés para leer documentos profesionales y técnicos, antes que dirigirse a la adquisición de competencias interculturales. No existen cursos diseñados específicamente para la preparación transcultural de los estudiantes. Pero muchas universidades ofrecen ahora cursos de lengua española e historia, literatura y cultura mexicanas, con la esperanza de atraer estudiantes extranjeros. La Universidad

Nacional Autónoma de México ha establecido representaciones en San Antonio, Texas, y Hull, Quebec, con el fin de poner estos estudios al alcance de otros norteamericanos.

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, las autoridades han creado una Universidad Virtual, basada en modelos de educación a distancia, para capacitar estudiantes que moran en zonas aisladas de América Latina. Un noticiero radial informó que el mayor éxito se ha logrado en áreas técnicas y las humanidades, y que la matrícula estudiantil crece en un sorprendente 300% cada año (WFOR Public Radio:2000).

Las personas que en Canadá formulan las decisiones han considerado una prioridad reunir a partidos políticos, gobiernos federal y provinciales, empresas, industria, sindicatos y educadores de "colleges" para determinar una Agenda Nacional de Destrezas (ACCC 2000). Cuando preguntaron: "¿qué habilidades necesita transferir la educación superior a los estudiantes que trabajarán en un mundo internacionalizado?", las respuestas iniciales incluyeron las siguientes: el uso del método científico, respeto por un código de ética, motivación para renovar los conocimientos profesionales, habilidad para trabajar en equipo, capacidad para transmitir ideas, ingenio para utilizar la tecnología, destreza para trabajar y actuar en el extranjero y capacidad para aprender una segunda o tercera lengua.

En los Estados Unidos, un reciente exhorto presidencial dirigido a los titulares de diversos organismos gubernamentales los apremió a "...trabajar con las instituciones educativas, gobiernos estatales y locales, organizaciones privadas y las comunidades empresariales con el fin de desarrollar una política nacional coordinada sobre educación internacional, reafirmar nuestro compromiso de estimular a estudiantes de otros países para que estudien en los Estados Unidos y promover los estudios en el extranjero entre los estudiantes estadounidenses, y apoyar el intercambio de profesores, estudiantes y ciudadanos en todos los niveles de la sociedad" (Clinton 2000:4-2).

Sin embargo, en tanto se incrementan los esfuerzos para promover una mayor participación a nivel mundial, algunos están preocupados porque no devaluemos también las culturas locales ni exageremos nuestra apreciación de las otras. Al tratar de superar el etnocentrismo, debemos tener cuidado de evitar posiciones oficiales que promuevan otras culturas sobre la nuestra, o viceversa. Delors (1996) menciona las tensiones que surgen entre las perspectivas locales y globales en conflicto y nos estimula a convertirnos en ciudadanos del mundo sin perder nuestras raíces, participando activamente tanto en los asuntos de la comunidad como de la nación.

Finalmente, resulta claro que autoridades y estudiantes necesitan tener experiencias interculturales e internacionales. Con este fin, el informe ACE convoca a diversas actividades en sus planes para desarrollar mecanismos que ayuden a las instituciones de educación superior a ampliar y mejorar sus esfuerzos de internacionalización (ACE 2000). Algunas instituciones ya han tomado iniciativas en estas direcciones. Por ejemplo, algunas universidades de Canadá y Estados Unidos han establecido alianzas con instituciones mexicanas para ofrecer programas de posgrado, especialmente en el campo empresarial. Su objetivo, sin embargo, se ubica en las competencias profesionales; ahora se necesita prestar gran atención al incremento de las competencias interculturales.

Un llamado a la acción

Las instituciones de educación superior se verán afectadas por las políticas gubernamentales; otras son responsabilidad de las instituciones educativas, sus autoridades y profesores. A continuación presentamos seis recomendaciones:

1) Ampliar el Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN), apoyado por los tres gobiernos federales, para incrementar los intercambios estudiantiles entre México, Canadá y Estados Unidos. El incremento del financiamiento para las insti-

tuciones garantizará un mayor acceso estudiantil a las experiencias interculturales en América del Norte, especialmente para los estudiantes de más bajos antecedentes socioeconómicos.

- 2) Las instituciones que participan en el PROMESAN e intercambios similares deben poner más énfasis en las competencias interculturales. Las instituciones deben también involucrar a estos estudiantes (nuestros futuros egresados) para ayudar a difundir el significado de una experiencia intercultural.
- 3) Las instituciones de educación superior deberán ser más exigentes respecto a la eficiencia de sus programas de segunda lengua. Tendrá que requerirse una competencia mínima. El aprendizaje de una segunda lengua debe comenzar en la escuela primaria y continuar en los niveles secundario y medio superior para terminar de perfeccionarse en el nivel superior.
- 4) Deben también proporcionarse a profesores y funcionarios de las instituciones oportunidades para el desarrollo flexible y accesible de las competencias interculturales, de modo que lleguen a ser modelos para seguir así como sus promotores. Las iniciativas encaminadas al desarrollo de docentes y funcionarios deben incluir esfuerzos para ayudarles en el diseño y aplicación de una propuesta amplia y coordinada para el desarrollo de las CIC.
- 5) Debe requerirse a todos los estudiantes residencias internacionales e interculturales que integren en forma explícita la capacitación transcultural.
- 6) Deben reclutarse para nuestras instituciones más estudiantes de diverso origen internacional y étnico. Debe tenerse cuidado de no aislarlos sino de integrarlos a la comunidad, proporcionarles capacitación para las CIC y, también, aprovecharlos como los ricos recursos interculturales que ellos representan.

Garantizar el desarrollo de las CIC en esta época global requiere nada menos que una profunda transformación en la actual cultura de las instituciones de educación superior, paralela a los cambios que están ocurriendo en las sociedades en que se encuentran enclavadas. Sin embargo, el cambio institucional también demanda cambios en nuestros enfoques educativos, lo mismo que en la manera de definir las competencias profesionales e interculturales de docentes y estudiantes. El contacto positivo con personas que poseen diferentes cosmovisiones proporciona oportunidades para experimentar un cambio de perspectiva y una apreciación tanto de la diversidad como de los rasgos comunes existentes entre todos los seres humanos.

El cambio de paradigma es descrito por un autor como "... la más grande revolución en el

mundo— una que ocurre en la cabeza, dentro de la mente... (como) transformación social, resultante de una transformación personal— cambio desde dentro hacia afuera" (Ferguson 1980:18). Pero para que esto pase, las instituciones de educación superior deben reconocer las oportunidades y aceptar los desafíos planteados por la globalización. Necesitamos educar a nuestros estudiantes y educarnos nosotros mismos para llegar a ser mejores participantes de la globalización, capaces de comprender a otros pueblos en sus propios términos en tanto que profundizamos en la apreciación de nuestra particular herencia cultural. Las experiencias interculturales, ayudadas por el desarrollo de las competencias interculturales, contribuyen al logro de tal promesa.

Bibliografía

- Arias-Galicia, Fernando (2000) *Professional and Global Competencies: Are They Taught at Educational Organizations?* Mexico: Trabajo sin publicar.
- Azuela, A. (ed.) (1990) *Universidad nacional y cultura*. México: UNAM & Miguel Porrúa.
- Barker, Carol M. January 21 (2000) "Education for International Understanding and Global Competence." Report of a Meeting Convened by Carnegie Corporation of New York.
- Bennett, Milton J. (1993) "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity," (pp. 21-71) en Michael Paige, Ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bloom, Benjamin S. (1969) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. United Kingdom: Longman Group.
- Clinton, William J. November 13, (2000) Proclamation International Education Week 2000. Washington, D.C.: The White House.
- Corbitt, J. Nathan (1998) *Global Awareness Profile*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Sin fecha. Reporte. Education and Culture Series. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Curle, Adam (1972) *Mystics and Militants*. London: Tavistock Publications.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Evers, F.T. y Rush, J.C. (1996). "The Bases of Competence: Skill Development during the Transition from University to Work," en *Management Learning*. Vol 27, pp. 275-300.
- Fantini, Alvino E. (2000). "Our Central Concern: Developing Intercultural Competence," in SIT Occasional Papers Series: About Our Institution. Brattleboro, Vermont, USA, School for International Training.
- (1999, 1995). *Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form*. Brattleboro, VT: School for International Training. Trabajo sin publicar.
- Fantini, Alvino E. (1999). "Comparisons: Towards the Development of Intercultural Competence," en *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*, editado por June K. Phillips. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Co.
- Fantini, Alvino E., (ed.). (1997a). *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL.
- Fantini, Alvino E. (ed.) (1997b). "A Survey of Intercultural Communication Courses," en *International Journal of Intercultural Relations*. Vol 21. New York: Pergamon Press.
- Fantini, Alvino E. (ed.) (1995). "Language, Culture and World View: Exploring the Nexus," en *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 19, No. 2. New York: Pergamon.
- Fantini, Alvino E. (1995). "At the Heart of Things: CISV's Educational Purpose," en *Interspectives: A Journal on Transcultural and Educational Perspectives*. Vol 13. Newcastle, England: CISV International.

- Fantini, Alvino E. Fall (1993). "The Promise of Intercultural Competence," en *Odyssey Magazine*. Brattleboro, VT: World Learning.
- Fantini, Alvino E., ed. (1984). *Cross-Cultural Education: A Guide for Leaders and Educators*. Brattleboro, VT: School for International Training.
- Ferguson, Marilyn. (1980). *The Aquarian Conspiracy*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Fowler, Sandra M. y Monica G. Mumford, eds. (1995, 1999). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. I y II. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Freire, Paulo (1998). *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gattegno, Caleb (1976). *Educational Solutions Newsletter: On Knowledge*. Vol. 5, New York: Schools for the Future.
- Gochenour, Theodore (1993). *Beyond Experience: The Experiential Approach to Cross-Cultural Education*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Gochenour, Theodore y Anne Janeway (1993). "Seven Concepts in Cross-Cultural Interaction: A Training Design," (pp. 1-9) en Gochenour, Theodore, ed. *Beyond Experience: The Experiential Approach to Cross-cultural Education*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Guay, Daniel (2000). *Report on Global Competencies*. Trabajo sin publicar.
- Hall, Edward (1961). *The Silent Language*. Greenwich, CT: Fawcett Publications.
- Hoopes, David (1979). "Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience," en Margaret Pusch, ed. *Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- (1997). *Interspectives*, Vol. 15. Newcastle, England: CISV International.
- Septiembre (1999). "Shared Priorities in Education at the Dawn of the 21st Century: Future Directions for the Council of Ministers of Education," Joint Ministerial Declaration. Ottawa, Canada.
- Kealey, Daniel J. (1990). *Cross-Cultural Effectiveness: A Study of Canadian Technical Advisors Overseas*. Hull, Quebec: Canadian International Development Agency.
- Kelley, Colleen y Judith Meyers (1992). *The Cross-Cultural Adaptability Inventory*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Knight, Jane (2000). *2000 Progress and Promise: The AUCC Report on Internationalization at Canadian Universities*. (Disponible en inglés y francés).
- Kohls, L. Robert (1979). *Survival Kit for Overseas Living*. Chicago: Intercultural Network/SYSTRAN Publications.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewis, Richard (1995). *The Cross-Cultural Assessor*. England: Promentor Solutions.
- Liskin-Gasparro, Judith E. (1996). "Assessment: From Content Standards to Student Performance," en Robert C. Lafayette, ed., *National Standards: A Catalyst for Reform*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Liskin-Gasparro, Judith E. (1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Marmolejo, Francisco (2000). "Educación superior en América del Norte a seis años del TLCAN: Un breve recuento" en *Educación Global*, No. 4. Guadalajara, Mexico: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Martin, Judith N., ed. (1989). "Special Issue: Intercultural Communication Competence" en *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13, No. 3. New York: Pergamon Press.
- (2000). Media Release of the Association of Canadian Community Colleges (ACCC). Ottawa, Ontario: ACCC (The national and international voice of 175 Canadian post-secondary, public colleges, and institutes).
- (1990). *Newsweek*. May 14.
- Nichols, Edwin J. (1990). "The Philosophical Aspects of Cultural Difference." SIETAR International Summer Institute, Washington, D.C.: Georgetown University. Folleto sin publicar.
- Phillips, June K. (1999). *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Pusch, Margaret, ed. (1979). *Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- (2000). *Report of the American Council on Education*. ACE, Vol 49, No. 21.
- Seelye, H. Ned (1996). *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Vol. I. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- (1996). Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. Lawrence, KS: Allen Press.
- Stevens, John O. (1971). Awareness: Exploring, Experimenting, and Experiencing. Moab, Utah: Real People Press.
- Dic. 10, (2000). A Report on a Virtual University. Amherst, MA: WFCR Public Radio Broadcast.
- Wilson, David N. (2000). "Defining International Competencies for the New Millennium." Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Article No. 12.
- Wiseman, R. L. y J. Koester, eds. (1993). Intercultural Communication Competence. Newbury Park, CA: Sage.

LISTADO DE SIGLAS

	Inglés	Español	Francés
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology	Consejo Estadounidense para la Acreditación de Programas de Ingeniería y Tecnología	Conseil pour l'accréditation pour les programmes en génie et en technologie
ACCC	Association of Canadian Community Colleges	Asociación Canadiense de Colegios Comunitarios	Association des collèges communautaires du Canada
ACE	American Council on Education	Consejo Estadounidense de la Educación Superior	Conseil américain pour l'enseignement supérieur
ALENA	North American Free Trade Agreement	Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte	Accord de libre-échange nord-américain
ALO	Association Liaison Office	Oficina Estadounidense de Coordinación de las Asociaciones de la Educación Superior	Association pour la Coordination de l'enseignement supérieur
AMPEI	Mexican Association for International Education	Asociación Mexicana para la Educación Internacional	Association mexicaine pour l'éducation internationale
ANUIES	Mexican National Association of Higher Education Institutions	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	Association nationale des universités et des établissements d'enseignement supérieur
AUCC	Association of Universities and Colleges of Canada	Asociación de Colegios y Universidades de Canadá	Association des Universités et Collèges du Canada
BORDER PACT	Border Partners in Action	Pacto Fronterizo: Red de Universidades de la Frontera México Estados-Unidos	Réseau d'universités de la frontière mexicano-américaine
CACEI	Mexican Commission for Accreditation of Schools of Engineering	Comisión para la Acreditación de Escuelas de Ingeniería	Commission d'agrément des écoles d'ingénieurs
CBIE/BCEI	Canadian Bureau for International Education	Oficina Canadiense para la Educación Internacional	Bureau canadien de l'éducation internationale
CENEVAL	Mexican Center for Evaluation of Higher Education	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior	Centre national d'évaluation de l'enseignement supérieur
COMPI	Mexican Committees for the International Practice of Professions	Comité Mexicano para la Práctica Internacional	Comité mexicain de la pratique internationale
CONACYT	Mexican National Council on Science and Technology	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	Conseil national de la science et de la technologie
CONAEVA	Mexican National Commission for the Evaluation of Higher Education	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior	Commission nationale pour l'évaluation de l'enseignement supérieur

CONAHEC	Consortium for North American Higher Education Collaboration	Consortio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte	Consortium pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord
CONOCER	Mexican Council for the Normalization and Certification of Work Competencies	Consejo para la Normalización y Certificación de Competencias Laborales	Conseil de normalisation et de certification des compétences professionnelles
CREPUQ	Conference of Rectors and Principals of Quebec Universities	Asociación de Rectores de Universidades de Quebec	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
DEAIT/ MAECI	Canadian Department of Foreign Affairs and International Trade	Ministerio Canadiense de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional	Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international
EUMC	World University Services of Canada	Servicios Universitarios Mundiales de Canadá	Entraide universitaire mondiale du Canada
FIMPES	Mexican Federation of Private Institutions of Higher Education	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior	Fédération des établissements privés mexicains d'enseignement supérieur
ICEED	International Consortium for Educational and Economic Development	Consortio Internacional para la Educación y el Desarrollo Económico	Consortium international pour l'éducation et le développement économique
IIE	Institute for International Education	Instituto Internacional para la Educación	Institut pour l'éducation internationale
IMHEP	International Mobility in Higher Education Program (Canada)	Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte	Programme de mobilité internationale en éducation supérieure
NAFTA	North American Free Trade Agreement	Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte	Accord de libre-échange nord-américain
NAMP	North American Mobility Program	Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte	Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure
PMIES	International Mobility in Higher Education Program (Canada)	Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte	Programme de mobilité internationale en éducation supérieure
PROMESAN	North American Mobility Program	Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte	Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure
SEP	Mexican Ministry of Public Education	Secretaría de Educación Pública	Ministère mexicain de l'éducation
TLC	North American Free Trade Agreement	Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte	Accord de libre-échange nord-américain
WUSC	World University Services of Canada	Servicios Universitarios Mundiales de Canadá	Entraide universitaire mondiale du Canada

UNIVERSIDAD INTEGRACIÓN

La educación superior
en un punto decisivo

JAMIL SALMI*

No es la especie más fuerte la que sobrevive, ni la más inteligente, sino la que responde mejor al cambio.

Charles Darwin

Introducción

Imagine una universidad sin edificios o aulas, e incluso sin biblioteca. Imagine una universidad a diez mil kilómetros de distancia de sus estudiantes. Imagine una universidad sin departamentos académicos, sin exigencia de cursos, grados o títulos. Imagine una universidad abierta las 24 horas del día, siete días a la semana, 365 días al año. Imagine una universidad que otorga el grado de licenciatura en Estudios Individualizados o Estudios Interdisciplinarios, con un catálogo de más de 4,000 materias diferentes. Imagine una universidad dispuesta a reembolsar los gastos a sus estudiantes si no encuentran un trabajo adecuado dentro de seis meses después de su graduación. Imagine un sistema de educación superior en el cual las instituciones no son clasificadas por la calidad de sus profesores, sino por la intensidad de sus conexiones electrónicas y de internet. Imagine un país en el cual el mayor número de divisas proviene de la exportación de servicios de educación superior. Imagine un país socialista que cobra pagos de matrícula según las tarifas de un mercado común para recuperar el costo completo de la educación superior. ¿Estaremos entrando en la esfera de la ciencia ficción? ¿O son estas evocaciones e historias de la vida real sobre la revolución en el mundo de la educación superior en los albores del siglo veintiuno?

* COORDINADOR DEL GRUPO TEMÁTICO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL BANCO MUNDIAL.

NOTA: Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados en este artículo son del autor y no se le deben atribuir en ninguna forma al Banco Mundial, a los miembros afiliados de la junta directiva o a los países que ellos representan.

En los últimos años, muchos países han sido testigos de grandes transformaciones y reformas en sus sistemas de educación superior, incluido el surgimiento de nuevos tipos de instituciones, cambios en los patrones de financiamiento y gobierno, el establecimiento de mecanismos para la evaluación y acreditación, reformas de currículum, e innovaciones tecnológicas. Pero el panorama de la educación terciaria no está cambiando tan rápidamente en todas partes. Algunas universidades han tratado, contra viento y marea, de mantener sus tradiciones, sean buenas o malas. En la Universidad de Oxford, New College es una institución venerable desde el siglo XVI. En la Universidad Bob Jones, en Carolina del Sur, las parejas interracialistas están prohibidas. Estas instituciones, inmutables, no son las únicas; otras universidades a lo largo y ancho del mundo han permanecido pasivas ante momentos de crisis. La universidad más antigua en el continente americano, la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en la República Dominicana (establecida en 1538), está a punto de derrumbarse bajo la presión de sus 80 000 estudiantes, que se hacían en una estructura diseñada originalmente para alojar a sólo 6 000 estudiantes. La universidad clásica más grande en Latinoamérica, la Universidad Nacional Autónoma de México, se vio paralizada por diez meses en 1999-2000 por una huelga sobre la decisión del rector de aumentar la matrícula por el equivalente de 140 dólares anuales. En un mundo que cambia a una velocidad vertiginosa ¿qué es lo más probable que les suceda a esas instituciones de educación superior que no estén dispuestas a cambiar o no puedan hacerlo?

Abordaremos este complejo problema en dos partes. Primero, se estudian los retos que caracterizan los ambientes en los cuales operan las instituciones de educación superior así como el entorno en el cual compiten a principio del siglo veintiuno. Segundo, se examinan algunas implicaciones concretas de estos retos para los líderes de la educación superior, estudiando las tendencias y experiencias prometedoras en paí-

ses e instituciones que han tomado la delantera en la introducción de reformas e innovaciones.

Los nuevos retos

Hay tres retos principales, relacionados entre sí, que tienen mucho que ver con el papel y las funciones de la educación superior: (i) la globalización económica, (ii) la importancia, cada día mayor, de tener conocimientos que sirvan como conductores e impulsores del desarrollo, y (iii) la revolución de la información y la comunicación.

La globalización. La globalización es la integración compleja de capital, tecnología, e información por encima de las fronteras nacionales, en tal forma que se crea un mercado mundial cada vez más integrado, con la consecuencia inmediata de que cada vez un mayor número de países y compañías no tienen opción salvo competir en una economía global. La globalización no es un fenómeno nuevo. La conquista de las Américas por los conquistadores españoles y portugueses a finales del siglo XV, el comercio triangular de algodón y esclavos en los siglos XVII y XVIII, la construcción del cable telegráfico transatlántico en la década de 1860, y la colonización de la mayoría de Asia y África hasta mediados del siglo XX, fueron factores clave en la integración económica y elementos determinantes del desarrollo económico a escala global. Pero, no cabe duda, ha habido una aceleración de este fenómeno en las últimas dos décadas como se aprecia en el aumento del comercio internacional y la interdependencia cada día mayor de los mercados de capital.

Insistir en la globalización como una importante tendencia económica no implica un juicio, ni positivo ni negativo. Muchas personas perciben esta evolución como una fuente inagotable de oportunidades, mientras que los críticos lamentan los peligros de la interdependencia y la alta volatilidad, tal como el riesgo de transferir crisis financieras de un país al otro. Pero la globalización está sucediendo, nos guste o no, y cada país,

cada compañía, cada trabajador, se ve afectado y, con toda probabilidad, forma parte de ella.

La creciente importancia del conocimiento. La segunda dimensión del cambio es la creciente importancia del conocimiento. El desarrollo económico se halla cada vez más ligado a la habilidad de la nación de adquirir y aplicar conocimientos técnicos y socioeconómicos, y el proceso de la globalización está acelerando esta tendencia. Las ventajas comparativas cada día provienen menos de la abundancia de recursos naturales o de mano de obra barata, y más de las innovaciones tecnológicas y el uso competitivo del conocimiento. La proporción de bienes con un contenido tecnológico alto o medio-alto en el comercio internacional ha subido de 33% en 1976 a 54% en 1996.¹ Hoy en día, el desarrollo económico es tanto un proceso de acumulación de conocimientos, como de acumulación de capital. Se estima que las compañías dedican un tercio de sus inversiones a rubros intangibles basados en el conocimiento, como la capacitación, investigación y desarrollo, patentes, licencias, diseño y mercadotecnia. En este contexto, las economías de gran "alcance", derivadas de la habilidad de diseñar y ofrecer diferentes productos y servicios con la misma tecnología, se están convirtiendo en un factor poderoso de expansión. En industrias de alta tecnología como la electrónica y las telecomunicaciones, las economías de alcance pueden ser un factor más importante que las economías de escala tradicionales.² Nuevos tipos de compañías, llamadas compañías de producción de servicios, han comenzado a prosperar como proveedores de conocimientos, información y datos especializados, apoyando a compañías existentes de manufactura. Los expertos las consideran la fuente principal de la ventaja comparativa y de alto valor agregado de las economías industrializadas avanzadas.³

Al mismo tiempo, hay una rápida aceleración en el ritmo de creación y disseminación de conocimientos, lo que quiere decir que la duración de tecnologías y productos se vuelve progresivamente más corta. En química, por ejemplo, ha-

bía 360 000 sustancias conocidas en 1978. Este número se había duplicado para el año 1988 y, para 1998, ya se había triplicado el número de sustancias conocidas (1 700 000). Casi 150 000 nuevas "patentes equivalentes" fueron agregadas al banco de información de Extractos Químicos en 1998, comparado con menos de 10 000 al año a fines de 1960. Tal vez la mejor ilustración del carácter relativamente efímero de la nueva información y los nuevos productos la proporcione la industria de la computación, donde el monopolio del *Intel micro processing chip* ha disminuido de manera espectacular en duración con cada versión nueva. Con sus 386 microprocesadores, Intel dominó el mercado por más de tres años a fines de 1980. Diez años después, su margen competitivo persistió sólo tres meses con el Pentium II. Aún más dramático, el Pentium III fue suplantado por el microprocesador de AMD Athlon después de estar en el mercado apenas unas semanas.

Además, en muchos campos la distancia entre la ciencia básica y sus aplicaciones tecnológicas va disminuyendo o, en algunos casos, desapareciendo, lo que lleva a la conclusión de que la investigación pura y las aplicaciones no se pueden separar. La biología molecular y las ciencias de la computación son dos ejemplos sobresalientes de esta evolución.

Los resultados de una encuesta reciente sobre innovaciones tecnológicas en compañías industriales en los Estados Unidos, resaltan la importancia estratégica de la investigación académica en el desarrollo de nuevos productos y procesos industriales. En promedio, el 10 por ciento de los productos nuevos y el 15 por ciento de los procesos nuevos descansaron en investigaciones académicas.

1. World Bank (1998) *World Development Report: Knowledge for Development*. New York: Oxford University Press, p.28.
2. Banker, R. Chang, H., and S. Majumdar (1998) "Economies of Scope in the US Telecommunications Industry," *Information Economics and Policy*, Volume 10, Núm. 2, June 1998, pp. 253-72.
3. Gibbons, M. (1998) *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, D.C.: The World Bank.

micas. La proporción fue aún mayor, 44 y 37 por ciento respectivamente, en industrias de alta tecnología como las medicinas, los instrumentos y el procesamiento de información.⁴ También hay una dimensión geográfica significativa en esta relación entre la investigación académica y las aplicaciones industriales, como lo indican los abundantes ejemplos sobre el impacto regional del desarrollo de las universidades y los efectos del derrame de la investigación académica sobre el área de investigación industrial y tecnológica e innovaciones locales.⁵

La revolución de la información y la comunicación. La tercera dimensión del cambio responde a la revolución de la información y la comunicación. La llegada de la imprenta en el siglo XV se tradujo en la primera transformación radical en la forma de almacenar y compartir el conocimiento. Hoy en día, las innovaciones tecnológicas están revolucionando de nuevo la capacidad de acumular, transmitir y usar la información. El rápido progreso en las áreas de la electrónica, las telecomunicaciones y las tecnologías de satélites, que permiten una alta capacidad de transmisión de información a bajo costo, ha resultado en la casi eliminación de las distancias físicas. Hace 60 años, una llamada de Nueva York a Londres costaba el equivalente de 300 dólares por minuto; hoy esa misma llamada cuesta sólo cinco centavos de dólar por minuto. En 1985, el costo de mandar 45 millones de bits de información por segundo por un kilómetro de fibra óptica costaba casi 100 dólares; en 1997, era posible mandar 45 000 millones de bits por segundo a un costo de sólo cinco centavos.⁶ Para cualquier propósito práctico, ya no existen barreras logísticas al acceso a la información y a la comunicación entre gente, instituciones y países.

Implicaciones para la educación superior

¿Cuáles son las implicaciones de estos retos para la educación superior? Se anuncian (i) cambios radicales en las necesidades de capacitación, (ii) nuevas formas de competencia, y (iii) nuevas

configuraciones y modos de operación para las instituciones de educación superior.

Cambios en capacitación y necesidades. Una tendencia a favor de habilidades más complejas y variadas ha sido observada en países de la OCDE y en los países con economías en desarrollo más avanzadas. En las economías impulsadas por el conocimiento, aumenta regularmente el nivel de las habilidades necesarias entre un número cada vez mayor de trabajadores y empleados. Esto se ve con claridad en análisis recientes de las tasas de retorno en algunos países latinoamericanos (Argentina, Brasil y México), lo que demuestra un aumento en la tasa de los estudios superiores, que es lo contrario de las tendencias prevalecientes en los años 1970 y 1980.⁷ Además, en países de la OCDE, los empleados de oficina altamente calificados representan entre 25 y 35 por ciento de la fuerza laboral.

La segunda dimensión de cambio en las necesidades de educación y capacitación es la creciente importancia de la educación continua, necesaria para actualizar información y habilidades dada la corta vida de la primera. La forma tradicional de estudiar por un tiempo limitado para adquirir un primer grado o para completar un posgrado antes de pasar a la etapa profesional, se ve progresivamente reemplazada por prác-

4. Mansfield, E. (1991) "Academic Research and Industrial Innovation", *Research Policy*, Vol. 20, pp. 1-12.
5. Véase, por ejemplo, Jaffe, A. (1980) "Real Effects of Academic Research", *The American Economic Review*, Vol. 79, Núm. 5 (Diciembre 1989), pp. 957-970.
6. Bond, J. (1997). "The Drivers of the Information Revolution- Cost, Computing Power and Convergence", en *The Information Revolution and the Future of Telecommunications*. Washington D.C.: World Bank/
7. Lächler, U. (1997). "Education and Earnings Inequality in Mexico", *The World Bank*, manuscrito no publicado. Pessino, C. (1995) "Returns to Education in Greater Buenos Aires 1986-1993: From Hyperinflation to Stabilization". Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina, working paper 104 (junio). Barros R. and L. Ramos (1996). "Temporal Evolution of The Relationship between Wages and Education of Brazilian Men" en Birdsall y Sabot (eds.), Washington, D.C.: Inter-American Development Bank / The Johns Hopkins University Press.

ticas de educación continua. La capacitación se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral y ocurre en una gran variedad de contextos: en el trabajo, en instituciones especializadas de educación superior, y hasta en la casa. Como escribió Shakespeare con presciencia hace varios siglos:

El aprendizaje no es sino un anexo a nosotros mismos,

Y donde somos lo que aprendemos también lo es.

La evolución de las necesidades de capacitación significa que, a mediano plazo, la clientela principal de las universidades no serán ya los jóvenes estudiantes de licenciatura. Las universidades deben organizarse para acomodar las necesidades de aprendizaje y capacitación de una clientela muy diversa: estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes que estudian desde sus casas, estudiantes viajeros, estudiantes de medio tiempo, los que estudian de día, los que estudian de noche, los que estudian los fines de semana, etcétera. Se puede esperar que haya un cambio significativo en la forma demográfica de las instituciones de educación superior: la estructura tradicional en forma de pirámide con una mayoría de estudiantes de pregrado, un menor número de estudiantes de posgrado, y un número aún menor de participantes en programas de educación continua, será reemplazada por una pirámide invertida, con una minoría de estudiantes de pregrado, más estudiantes de posgrado, y una mayoría de estudiantes matriculados en actividades de educación continua a corto plazo. En los Estados Unidos, casi la mitad de la población estudiantil universitaria consiste de estudiantes maduros y de medio tiempo, lo que implica un cambio dramático en comparación con la generación previa. En Rusia, los estudiantes de tiempo parcial representan un 37 por ciento de todos los estudiantes matriculados. En Finlandia, uno de los principales promotores de la educación continua en Europa, hay 150 000 jóvenes matriculados en materias de pregrado y 200 000 adultos en programas de educación continua.

Otra consecuencia importante de la aceleración del progreso científico y tecnológico es la disminución del énfasis en programas de educación terciaria sobre el aprendizaje de hechos e información básica en sí. Aumenta la importancia de lo que se puede llamar *conocimientos metodológicos* y habilidades, es decir, la capacidad de aprender de una forma autónoma. Hoy en día, en muchas disciplinas, los conocimientos factuales que son enseñados en el primer año de estudios quedan obsoletos antes de la graduación. El proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar, lograr acceso y poder aplicar los conocimientos para resolver problemas. En este nuevo paradigma, es más importante aprender a aprender, aprender a transformar información en nuevos conocimientos, y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones, que memorizar información específica. Se le otorga primacía a la búsqueda de información, análisis, capacidad de razonar y resolver problemas. Además, aptitudes como aprender a trabajar en equipo, enseñar a colegas, la creatividad, el ser hábil y poder adaptarse a los cambios, se encuentran entre las habilidades valoradas por los empresarios en una economía basada en el conocimiento.

La tercera dimensión de cambio en las necesidades de capacitación es el creciente atractivo de grados y credenciales reconocidas internacionalmente. En una economía global en la cual las empresas producen para mercados extranjeros y compiten con empresas extranjeras, aumenta la demanda de calificaciones reconocidas internacionalmente, en especial en campos relacionados con la gerencia. Muchos líderes universitarios lo han identificado rápidamente y han capitalizado esta tendencia, como se ilustra en los siguientes ejemplos.

En los EEUU, aumenta el número de universidades en línea cuyo alcance incluye a estudiantes que viven en el extranjero. La universidad Jones International, que actualmente sirve a estudiantes en 38 países, es la primera universidad en línea en el mundo que ha sido acreditada formalmente por la

misma agencia que acredita a las universidades tradicionales como la Universidad de Michigan o la Universidad de Chicago.

En Asia y Europa Oriental, ha habido una proliferación de los llamados "cursos validados" ofrecidos por franquicias que operan a nombre de universidades inglesas y australianas. Una quinta parte de los 80,000 estudiantes extranjeros matriculados en universidades australianas estudian fuera de los centros universitarios, principalmente en Malasia y Singapur.

Cientos de miles de estudiantes en países de la *Commonwealth* se presentan todos los años a exámenes organizados por los comités de examen del Reino Unido, tales como el *Institute of Commerce and Management* y el *London Chamber of Commerce Institute*.⁸

En el Medio Oriente, las universidades americanas de Beirut y Cairo atraen grandes números de jóvenes ansiosos por obtener un grado estadounidense.

En China, una de las instituciones privadas de mayor crecimiento es una escuela especializada en cursos preparatorios para universidades americanas, llamada New Oriental School, que actualmente cuenta con 50,000 estudiantes sólo en Beijing.⁹

En Alemania, donde la educación superior es predominantemente pública, se ha establecido un número de escuelas privadas de negocios, así como instituciones independientes o subsidiarias de universidades públicas existentes. Siguiendo el ejemplo de un número creciente de licenciados con maestría en administración de empresas (MBA) en Holanda y Francia, los programas en estas escuelas son en inglés y buscan activamente a estudiantes internacionales.

Nuevas formas de competencia. La importancia decreciente de la distancia física significa que las mejores universidades pueden abrir una sucursal en cualquier parte del mundo o atravesar fronteras usando el Internet o los enlaces de comunicación vía satélite, compitiendo efectivamente con cualquier universidad nacional en su propio territorio. El presidente de la Universidad de Maryland escribió un artículo en *The Washington Post*, en abril de 1999, protestando vehementemente por la apertura de una sucursal de la Universidad de Phoenix en Maryland. La Universidad de Phoenix con base en California, una de las universidades a distancia más dinámicas en Estados Unidos, utiliza un sistema de incentivos para premiar a los profesores con base en los resultados de la integración de los graduados al mercado laboral y cuenta con 68 000 estudiantes matriculados. La British Open University (Universidad Abierta) ha inundado a los estudiantes canadienses con mensajes en el Internet diciendo más o menos "*Les daremos títulos y no nos importa si son reconocidos en Canadá porque son reconocidos por Cambridge y Oxford. Y lo haremos por una décima parte del costo.*"¹⁰ Se estima que sólo en Estados Unidos hay actualmente más de 3 000 instituciones que ofrecen capacitación en línea. Treinta y tres estados en Estados Unidos tienen universidades estatales virtuales; y 85 por ciento de las universidades comunitarias esperan ofrecer cursos a distancia para el año 2002.¹¹ La educación a distancia es prestada algunas veces por una institución especializada creada por una alianza de universidades, como es el caso de la Western Governor University en Estados Unidos y la Open Learning Agency en Columbia Británica, Canadá. La proporción de universidades estadounidenses con cursos de educación a distancia ha aumentado de 34 por ciento en 1997-98 a aproximadamente 50 por ciento en el año académico 1999-2000, llevando las universidades públicas mucha ventaja sobre las privadas en este aspecto.¹² La Universidad Virtual Mexicana en Monterrey ofrece 15 programas de maestría me-

8. Bennell y Pearce (1998) *The Internationalisation of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies*. Brighton: Institute of Development Studies.

9. Doyle (2000) "China, Inc." *En Education Week*, 19 de enero de 2000.

10. *The Maclean's Guide to Canadian Universities*, 1999, p.8.

11. Olsen (2000) "Is Virtual Education for Real?", *TechKnowLogia*, Ene.-feb., 2000, pp. 16-18.

12. Mendels (2000) "Government Study Shows a Boom in Distance Education", *The New York Times*, 12 de enero de 2000.

dante teleconferencias y el Internet con un alcance de 50 000 estudiantes en 1 450 centros de estudio por todo México y 116 en Latinoamérica. En Tailandia y Turquía, las universidades abiertas nacionales matriculan respectivamente 41 y 38 por ciento de la población total de estudiantes en cada país.

Las universidades de las empresas son otra forma de competencia con que tendrán que enfrentarse las universidades tradicionales, especialmente en el área de la educación continua. Se estima que hoy en día existen cerca de 1 600 instituciones en el mundo que funcionan como universidades de empresas, comparadas con un total de 400 diez años atrás. Dos ejemplos significativos de universidades de empresas exitosas son las de Motorola e IBM. Reconocida como una de las universidades con mayor éxito en prácticas innovadoras, la Universidad de Motorola opera con un presupuesto anual de 120 millones de dólares que representa casi el cuatro por ciento de su ingreso anual, y dirige 99 centros de capacitación y aprendizaje en 21 países.¹³ La universidad corporativa de IBM, una de las más grandes en el mundo, es una institución virtual que emplea 3 400 profesionales en 55 países y ofrece más de 10 000 cursos a través de la Intranet y enlaces de satélite. Los ganadores de los premios *Corporate University Awards* para el año 1999, patrocinados por el *Financial Times*, que reconoce las iniciativas más innovadoras de las universidades de empresas, fueron TVA University, IDX Institute of Technology, Dell Learning, IBM Corporate University y ST University.¹⁴

Las universidades de empresas operan bajo una de tres modalidades, o una combinación de ellas: (i) con su propia red de centros de estudio físicos (i.e. Disney, Toyota y Motorola), (ii) como una universidad virtual (i.e. IBM, Dow Chemical), o (iii) mediante una alianza con instituciones existentes de educación superior (i.e. Bell Atlantic, United Health Care, United Technologies). Algunas universidades de empresas, como la Rand Graduate School of Policy Studies y la Arthur D. Little School of Manage-

ment, han sido acreditadas oficialmente y tienen autoridad para otorgar grados formales. Los expertos predicen que, para el año 2010, habrá más universidades de empresas en el mundo que universidades tradicionales, con instalaciones materiales, y una creciente proporción de ellas servirán a compañías pequeñas más que a gigantes corporativos.

La tercera forma de competencia no convencional viene de los nuevos "agentes académicos", empresarios virtuales que se especializan en contactar a proveedores y consumidores de servicios educativos. Algunos ejemplos se pueden mencionar para ilustrar esta nueva tendencia:

- Compañías como Connect Education, Inc., y Electronic University Network construyen, arriendan y administran centros de estudio, producen *software*, programas multimedia, y proveen asesoramiento para abastecer las necesidades de capacitación de los clientes corporativos a través del mundo.¹⁵
- El Rennselaer Polytechnic Institute¹⁶ coordina y proporciona programas de grado desde Boston University, Carnegie Mellon, Stanford University y MIT para los empleados de United Health Care y United Technologies.
- Nexus, una compañía del Reino Unido, se promociona como "la compañía de información y reclutamiento de estudiantes internacionales más grande del mundo", organiza ferias en muchos países latinoamericanos y de Asia oriental, y vincula instituciones de educación superior y estudiantes interesados en estudios en el extranjero.

En el extremo más cuestionable y sospechoso de la industria de agentes académicos, se en-

13. Densford (1999) "Motorola University: the Next 20 Years." http://traininguniversity.com/magazine/jan_feb99/feature1.html.

14. Authers (1999) "Keeping Company with the Campus", en *Financial Times*, lunes, 26 de abril, p.11.

15. Abeles (1998) "The Academy in a Wired World", *Futures*, Vol.30, No.7, pp 603-613.

16. Motti (1999) "Corporate Universities Grow", *Internet-week*, núm. 756, 15 de marzo de 1999.

cuentran fábricas de ensayos en el Internet, que ofrecen ayuda a los estudiantes con sus tareas universitarias. Defendidas por sus promotores como herramientas de investigación útiles e inofensivas, son atacadas por la comunidad académica que exalta su capacidad de aumentar el plagio y la trampa.

Algunas instituciones "tradicionales" de educación superior han descubierto rápidamente el potencial de los arreglos a través de agentes para la educación y capacitación. Recientemente el St. Petersburg Junior College se asoció con Florida State University, la Universidad de Central Florida y la UK Open University para ofrecer programas de grado de cuatro años en algunos de sus centros.¹⁷ La Universidad de California en Santa Cruz, habiendo establecido su propio departamento de capacitación de empresas en el centro del Silicon Valley, ha concluido acuerdos exitosos con varias universidades de empresas, especialmente las operadas por GE y Sun Microsystems, logrando atraer fondos adicionales del estado con base en donaciones hechas como contrapartida.¹⁸

Es probable que el surgimiento de estas nuevas formas de competencia cambie la índole de las entidades, mecanismos y criterios asociados con la promoción de la calidad. No es probable que la filosofía, principios y normas aplicadas rutinariamente para evaluar o acreditar programas basados en centros físicos de estudio puedan ser usados sin cambios significativos para evaluar la calidad y eficacia de cursos en el Internet y otras modalidades de la educación a distancia. Para asegurar al público que los cursos, programas y grados ofrecidos por los nuevos tipos de instituciones de educación a distancia concurren con normas académicas y profesionales aceptables, es necesario contar con procesos de acreditación y evaluación apropiados y seguros. Es probable que se le otorgue menos importancia a dimensiones tradicionales como las calificaciones para el criterio de selección de profesores y estudiantes, y se le preste más a las capacidades de los graduados. Este tipo de cambio reflejaría los resultados efectivos del trabajo en grupo de los di-

señadores de materiales de apoyo pedagógico, los facilitadores de cursos basados en recursos, los mentores de estudiantes, y los evaluadores de los resultados de aprendizaje. La iniciativa de la Western Governor University de cambiar a evaluaciones basadas en aptitudes y conducidas por una agencia independiente, ha sentado un precedente interesante que podría engendrar un cambio en los métodos de evaluación utilizados por las universidades tradicionales.

En el ámbito nacional, los órganos directivos de la educación superior se ven cada vez más presionados por la disponibilidad de programas extranjeros a través de la educación a distancia, las franquicias de instituciones y los cursos en línea. Pocos países en vías de desarrollo tienen un sistema de acreditación y evaluación establecido, y carecen además de la información necesaria sobre estos programas extranjeros o la capacidad institucional para detectar el fraude y proteger a sus estudiantes de ofertas de baja calidad. Muchos países latinoamericanos, por ejemplo, se encuentran en la extraña situación de tener más programas de doctorado a distancia propuestos por universidades españolas que programas de doctorado convencionales ofrecidos en sus propias universidades.

La educación a distancia es un mundo de extremos, cuando se habla de la mejor educación universitaria en el mundo, parte de ésta es educación a distancia, cuando se habla de la peor, toda es educación a distancia. A la mala educación a distancia se le puede dar ahora una nueva vida a través del novedoso mundo de la enseñanza en línea.

Para los países que no tienen capacidad para desarrollar sus propios sistemas de información, existe la posibilidad de participar en redes internacionales de acreditación y evaluación. Otra posibilidad, siguiendo el reciente ejemplo de

17. Klein (1999) "SPJC aims for cutting edge of education", *The Tampa Tribune*, 5 de junio de 1999.

18. Clark (1999) "Corporate-Higher Education Partnerships: University of California customizes education for Silicon Valley titans". University of California Extension, Santa Cruz. http://traininguniversity.com/magazine/mar_apr99/corp2.html

Singapur y Hong Kong, es exigir que las instituciones extranjeras de educación superior cumplan con los mismos requisitos de calidad que en su país de origen.

Cambios en estructuras y modos de operación. Ante las nuevas necesidades de capacitación y nuevos retos de competencia, muchas universidades necesitan iniciar drásticas transformaciones gubernamentales en las estructuras de organización y modos de operación.

Un aspecto clave será la capacidad de las universidades para organizar disciplinas tradicionales de forma diferente, teniendo en cuenta el surgimiento de nuevos campos científicos y tecnológicos. Entre los más significativos, es importante mencionar la biología molecular y la biotecnología, ciencias materiales avanzadas, microelectrónica, sistemas de información, robótica, sistemas inteligentes y neurociencias, y ciencias y tecnología ambiental. La capacitación y la investigación en estos campos requieren la integración de varias disciplinas que no necesariamente han estado en contacto previamente, resultando en la multiplicación de programas inter y multidisciplinarios y destruyendo las barreras institucionales tradicionales. Por ejemplo, el estudio de artefactos y sensores moleculares, dentro del amplio marco de la biología molecular y la biotecnología, une a especialistas en las áreas de la electrónica, ciencias de los materiales, química y biología para lograr mayor sinergia. La tecnología de imágenes y las ciencias médicas ahora están muy articuladas. Las universidades en todas partes del mundo están volviendo a diseñar sus programas para adaptarse a estos cambios:

En la Universidad de Glasgow, médicos e ingenieros mecánicos investigan juntos el campo de ingeniería de control, tratando de desarrollar tecnologías para ayudar a pacientes parapléjicos.

En Dinamarca, los encargados de enseñar los programas de ciencias ambientales son un grupo de especialistas que incluyen no sólo científicos e ingenieros, sino también teólogos y científicos políticos responsables de enseñar aspectos pertinentes de las dimensiones éticas y de la economía política. En la Universidad Roskilde, cerca de Copenhague, las barreras tradicionales entre departa-

mentos fueron eliminadas a fines de la década de 1980. La química y las ciencias de la vida forman parte de un solo departamento multidisciplinario, como lo son matemática y física, o tecnología y ciencias sociales. En cada departamento, la experiencia educativa de los estudiantes sigue un formato de aprendizaje basado en proyectos.

La Universidad George Mason en Virginia comenzó lo que se conoce como New Century College con un grado en Estudios Interdisciplinarios como su principal programa académico.

La Universidad de Illinois en Urbana-Champaign y la Universidad de Carolina del Sur han desarrollado una metodología llamada "Team Engineering Analysis and Modeling", basado metodológicamente en la colaboración de investigadores de una gama amplia de la ingeniería y las ciencias sociales.

El nuevo Collegium para estudios interdepartamentales establecido en la Universidad de Varsovia ofrece programas de pregrado diseñados individualmente, y es el primer intento en Polonia de establecer una educación interdisciplinaria.¹⁹

Los nuevos patrones de creación de conocimientos no implican solamente una reconfiguración de los departamentos a favor de un mapa institucional diferente sino, algo más importante, la reorganización de la investigación y la capacitación a través de la búsqueda de soluciones a problemas complejos, más que las prácticas analíticas de las disciplinas académicas tradicionales. Esta evolución lleva al surgimiento de lo que los expertos llaman transdisciplinariedad, con distintas estructuras teóricas y métodos de investigación.²⁰ La Universidad McMaster en Ontario, Canadá, y la Universidad de Maastricht, en Holanda, fueron de las primeras en introducir el aprendizaje basado en problemas en sus programas de medicina e ingeniería en los años setenta. La Universidad de Columbia Británica está promoviendo "el aprendizaje basado en la investigación", que vincula a estudian-

19. Bullag (1999) "Reforms in Higher Education Disappoint Eastern Europeans", *The Chronicle of Higher Education*, 3 de diciembre de 1999.

20. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1994) *The New Production of Knowledge: Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage.

tes de pregrado y a equipos de investigación con base en la plena confianza en la tecnología de la información para información de los cursos básicos. La Universidad de Waterloo, en Ontario, Canadá, se ha ganado una gran reputación por sus grados en ingeniería —considerados entre los mejores del país— a través del desarrollo de programas cooperativos que integran capacitación en la escuela y en el trabajo. Esta clase de innovaciones ha ayudado a la institución a lograr lo que el matemático de Cambridge, Alfred North Whitehead, describió, muchas décadas atrás, como la noble misión de la universidad:

La tragedia del mundo es que los que tienen imaginación tienen poca experiencia, y los que tienen experiencia tienen una imaginación débil. Los tontos responden a la imaginación sin experiencia. Los pedantes responden a los conocimientos sin imaginación. El trabajo de la universidad es soldar la imaginación y la experiencia.

La reestructuración de las universidades con base en el aprendizaje y la investigación multidisciplinaria no implica únicamente cambios en el diseño de programas y currículum, sino también modificaciones significativas en la planificación y organización de la infraestructura de laboratorios y talleres. En el Instituto de Tecnología de Georgia se desarrolló con gran éxito un laboratorio interdisciplinario de mecánica electrónica, que cubre las necesidades de los estudiantes de ingeniería electrónica, mecánica, industrial, y de sistemas de manera eficaz en función de los costos.²¹ Una asociación única entre Penn State University, la Universidad de Puerto Rico-Mayaguez, la Universidad de Washington y Sandia National Laboratories ha permitido el establecimiento de "Fábricas de Aprendizaje" en las instituciones asociadas, que permiten el trabajo en grupo de estudiantes de ingeniería industrial, mecánica, electrónica, química y administración de empresas en proyectos interdisciplinarios.²²

El uso de tecnología moderna empieza a revolucionar el modo de enseñar y aprender. El uso concurrente de multimedia y computadoras facilita el desarrollo de nuevos enfoques pedagógi-

cos, inclusive el aprendizaje activo e interactivo. La enseñanza directa puede ser reemplazada o ir asociada con la enseñanza asincrónica, mediante clases en línea que pueden ser planeadas o diseñadas a la medida del individuo. Con una integración adecuada de la tecnología al currículum, los profesores se pueden alejar de sus papeles tradicionales como instructores en una sola dirección para convertirse en facilitadores del aprendizaje. Ejemplos de innovaciones pedagógicas vienen de todas partes del mundo:

- En Brasil, algunas escuelas de medicina e ingeniería en universidades federales han estado experimentando con el uso de programas de computación para enseñar matemáticas en el primer y segundo año, en vez de que los estudiantes asistan a clases regulares. Este cambio pedagógico ha disminuido la tasa de deserción de 70 a 30 por ciento.
- En Australia, la Universidad de Newcastle fue de las primeras en utilizar un enfoque de aprendizaje basado en problemas en la educación médica.
- La Universidad del Sur de Dinamarca ha disminuido a la mitad la tasa de deserción en su programa de administración de empresas sustituyendo la enseñanza tradicional por el aprendizaje basado en proyectos.²³

21. Mecatrónicas es "la combinación sinérgica de ingeniería mecánica precisa, control electrónico y sistemas pensando en el diseño de productos y procesos de manufactura." El estudio se describe en Arkin, Lee, McGinnis y Zhou (1997) "The Development of a Shared Interdisciplinary Intelligent Mechatronics Laboratory", *Journal of Engineering Education*, Abril de 1997, pp. 113-118.

22. Lamancusa, Jorgensen y Jose Zayas-Castro (1997) "The Learning Factory – A New Approach to Integrating Design and Manufacturing into the Engineering Curriculum" *Journal of Engineering Education*, Abril de 1997, pp. 103-112.

23. Thulstrup (1999) "University-Industry Cooperation with Project Based Learning", in *University-Industry Cooperation: Learning Strategies*, Kornhauser, A., ed., ICCS, Universidad de Ljubljana.

- El sistema del Colorado Community College está iniciando una licenciatura de dos años enteramente en línea.
- En 1999, se enseñó por primera vez un curso de educación comparativa simultánea e interactivamente a grupos de estudiantes en dos universidades en el estado de Nueva York, SUNY Buffalo y SUNY Albany, mediante la combinación de videoconferencias por satélite y sesiones de Internet. Esta práctica es también común en la Universidad de Highlands and Islands en Escocia.
- El St-Petersburg Junior College, la institución de educación superior más antigua de Florida, ha iniciado el uso de sistemas interactivos de video de dos vías para retomar el control del mercado de educación a distancia, usurpado por instituciones como la Universidad de Phoenix.

Sin embargo, la tecnología moderna no es una panacea. Para crear un ambiente de aprendizaje más activo e interactivo, los profesores deben tener una visión clara de los propósitos de las nuevas tecnologías y de la forma más efectiva de integrarlas en el diseño y presentación del programa. Acto seguido, se deben educar en el uso de los nuevos canales y apoyos pedagógicos. Un informe reciente de la Universidad de Illinois sobre el uso de clases vía Internet para el pregrado envía ciertas advertencias.²⁴ La calidad de la educación en línea se logra mejor con clases relativamente pequeñas —no más de treinta estudiantes—. Además, no es recomendable enseñar un programa completo de pregrado sólo mediante clases en línea, si se espera que los estudiantes aprendan a pensar críticamente y mantengan interacciones sociales en preparación para su vida profesional. La combinación de clases regulares y en línea les brinda a los estudiantes mayor oportunidad de establecer interacción entre ellos y desarrollar los aspectos sociales del aprendizaje a través de la comunicación directa, la argumentación y defensa de sus planteamientos, las discusiones académicas y el desarrollo de un consenso

general. El Consejo de Educación Superior de Inglaterra recientemente asignó 30 millones de libras esterlinas, a ejercer en un período de cinco años, para patrocinar el establecimiento del Centro de Aprendizaje y Enseñanza Genérica, con base en York, con la finalidad de informar, guiar y apoyar al personal académico en el uso pedagógico de nuevas tecnologías.

Estos requisitos pedagógicos son también aplicables al diseño y entrega de programas de educación a distancia, que deben enlazar los objetivos de aprendizaje con el apoyo tecnológico apropiado. En campos científicos como la ingeniería, por ejemplo, a veces se pasa por alto la necesidad de capacitación práctica. Las simulaciones en computadora no pueden reemplazar todas las formas de capacitación aplicada. En muchos programas orientados a la ciencia y la tecnología, las actividades participativas en laboratorios y talleres siguen siendo una parte indispensable del aprendizaje efectivo. Sin embargo, la tecnología no afecta solamente a la pedagogía.

La revolución de la información y las comunicaciones tendrá implicaciones de largo alcance respecto a la organización de las universidades y la manera en que funcionan. En los Estados Unidos ya se están diseñando y construyendo nuevas universidades sin un espacio para la biblioteca porque se espera que los estudiantes usen computadoras para obtener acceso a bibliotecas digitales y bases de datos en línea. Los discos compactos pueden reemplazar colecciones de revistas en las bibliotecas. La Universidad de Cornell, por ejemplo, ha creado una biblioteca electrónica agrícola llamada *Essential Electronic Agricultural Library*, consistente en una colección de 173 discos compactos, que almacenan textos de 140 publicaciones de los últimos cuatro años y pueden ser compartidas con bibliotecas en universidades de países en vías de desarrollo. La capacidad instalada de conectividad y el acceso al Internet se están convirtiendo en factores importantes del

24. Mendels (2000) "Study on On line Education Sees Optimism, With Caution", *The New York Times*, 19 de enero de 2000.

atractivo de las instituciones de educación superior. Esto se refleja en la publicación reciente, por segundo año consecutivo, de los resultados de una encuesta que evalúa a las universidades y les otorga rango en Estados Unidos, con base en su infraestructura de cómputo y comunicación, y el alcance del uso de Internet para propósitos pedagógicos y administrativos. En 1999, la Universidad Case Western Reserve, el MIT y la Universidad de Wake Forest resultaron líderes en cuanto a la disponibilidad de servicios en línea.²⁵ Case Western ha establecido, en asociación con la corporación Xerox, una red electrónica de 9 000 millas de cable y 15 000 puertos de información para suministrar recursos de aprendizaje a estudiantes y personal docente y administrativo, independientemente de su localización física.

La explosión de instituciones virtuales, programas educativos en línea y cursos cuyos contenidos se hallan en la red (*Web*), crea interrogantes sobre los derechos de propiedad intelectual que enfrenta a los círculos académicos con sus propias instituciones, como quedó demostrado con una demanda reciente de la Universidad de Harvard contra uno de sus profesores, criticado por vender materiales de un curso a otras instituciones.

Varios factores económicos favorecen la adopción de sistemas electrónicos de organización y suministro de servicios a instituciones de educación superior. La crisis fiscal que enfrentan muchos países, el rápido crecimiento del costo de las instituciones de educación superior en los países industrializados, sobre todo en Estados Unidos, tanto como la creciente demanda de educación en los países en vías de desarrollo y los países ex socialistas han llevado a la necesidad de encontrar alternativas más eficientes en términos de costo a los modelos tradicionales de educación superior. El costo de producir un graduado de la Universidad Abierta en el Reino Unido es aproximadamente un tercio de lo que cuesta en una universidad tradicional. El costo de la biblioteca electrónica en Cornell equivale aproximadamente al costo de las 10 000 publicaciones científicas incluidas en el banco de in-

formación.²⁶ Sin embargo, esta diferencia puede ser engañosa. Los administradores de universidades deben también tener en cuenta el elevado costo de la información tecnológica e infraestructura que incluye no sólo la inversión inicial requerida para continuar por el camino de la información avanzada y la tecnología de la comunicación, sino también el presupuesto recurrente necesario para gastos de mantenimiento de la infraestructura, la capacitación y el apoyo técnico. Se estima que estos costos recurrentes pueden representar hasta el 75 por ciento de los costos de por vida de las inversiones en tecnología. Las dimensiones de este costo pueden tener serias implicaciones en términos de la creciente brecha digital entre instituciones dentro de cualquier país así como entre los distintos países.

Para poder adaptarse a este entorno cambiante, es importante tener flexibilidad. Cada vez más, las instituciones de educación superior se ven obligadas a reaccionar rápidamente, estableciendo nuevos programas, replanteando los programas existentes y eliminando programas obsoletos, con el fin de evitar los impedimentos de las regulaciones y los obstáculos burocráticos. Pero, en muchos países e instituciones, los procedimientos administrativos son muy rígidos cuando se trata de hacer cambios en la estructura académica, en los programas, o en los modos de operación. En Uruguay, la venerable Universidad de la República, que por 150 años ha ejercido el monopolio de la educación superior en el país, empezó un proceso de planificación estratégica y estableció programas de posgrado por primera vez al presentarse la competencia de nuevas universidades privadas a mediados de 1990. Otro ejemplo de inflexibilidad institucional ocurrió en Venezuela, donde un dinámico instituto privado de administración llamado IEA tuvo que esperar varios años para recibir la aprobación oficial del Consejo de Rectores para su

25. Bernstein (1999) *America's 100 Most Wired Colleges*, en *Yahoo! Internet Life*, Mayo de 1999, pp.86-119.

26. McCollum (1999) "Cornell University Offers Developing Nations Digital Journals on Agriculture", *The Chronicle of Higher Education*, 30 de noviembre de 1999.

nuevo programa de Maestría en Administración de Empresas, diseñado y presentado conjuntamente con la Harvard Business School. El Brazilian Institute of Applied Technology (ITA), la escuela privada de ingeniería con mayor prestigio del país, enfrentó problemas similares para conseguir la acreditación. En Nicaragua, el Consejo de Rectores le ha negado la licencia para operar a la recientemente establecida Universidad de Mobile del estado de Alabama, con el propósito de proteger a las universidades públicas nicaragüenses de la competencia extranjera. En Rumanía, CODECS, la primera institución de educación a distancia del país, creada a principios de los noventa, ha tenido problemas con el reconocimiento de sus grados por parte de las autoridades nacionales de educación superior. Sólo pudo lograr reconocimiento de manera indirecta, formando una alianza con la Universidad Abierta del Reino Unido, cuyos grados son reconocidos en Rumanía.

Para aumentar la flexibilidad en el diseño y organización de los programas académicos, muchas instituciones de educación superior en todo el mundo han adoptado la modalidad estadounidense de cursos con base en créditos. Esta evolución ha afectado a ciertos sistemas universitarios nacionales, como en el caso de Tailandia, o una red de instituciones en un país, como el Indian Institute of Technology, o una sola institución, como la Universidad de Níger.²⁷ La New Bulgarian University, una de las universidades más jóvenes y dinámicas de Europa Oriental, es la primera universidad del país que opera con un sistema académico de créditos.

Las instituciones de educación superior también están cambiando sus modelos de admisión para responder de forma más flexible a la creciente demanda. En 1999, por primera vez en los Estados Unidos, algunas universidades optaron por escalar la llegada de nuevos estudiantes durante el año escolar, en vez de restringirlos al semestre del otoño. Asimismo, en China, por primera vez se realizó un examen de admisión a la universidad en enero del 2000, marcando un

gran cambio en la historia del sistema de admisión del país. Los estudiantes que no pasan el examen tradicional en julio ya no tendrán que esperar todo un año para tener una segunda oportunidad.

Es indispensable contar con mecanismos efectivos de retroalimentación, tales como encuestas de indicadores y consultas con empleadores y ex alumnos con el fin de adaptar el currículo para cumplir con las demandas cambiantes de la industria. En Dinamarca es común que los representantes de la industria, inclusive presidentes de grandes empresas, participen en las juntas departamentales de las universidades para aconsejarlos sobre prioridades de capacitación e investigación. Por supuesto, no hay mejor conexión que cuando una institución de educación superior se integra plenamente a una estrategia de desarrollo regional, como sucedió en Finlandia, en donde la joven Universidad de Oulu se ha convertido en una de las mejores universidades de los países nórdicos, a pesar de encontrarse en un área remota muy cerca del Círculo Ártico. Su crecimiento es testimonio del gran éxito de la transformación de una pequeña comunidad rural en una zona de alta tecnología en donde funcionan en simbiosis compañías exitosas (guiadas por Nokia), parques científicos dedicados a la investigación aplicada en electrónica, medicina y biotecnología, y la universidad con sus 13 000 estudiantes.²⁸ La Universidad Palack, en la ciudad checa de Olomouc, ha sido elogiada por sus esfuerzos de desarrollo de nuevos cursos de derecho en respuesta a las necesidades de capacitación generadas por las reformas del sistema legal. El Michigan Virtual Automotive College es una institución de educación superior empeñada en englobar los intereses del gobierno estatal de Michigan, la industria automotriz de Detroit, la Michigan State University y la Universidad de Michigan.

27. Regel, O. (1992) "The Academic Credit System in Higher Education: Effectiveness and Relevance in Developing Countries." *The World Bank: PHREE Background Paper Series No. 92/59*.

28. "Northern Light", en *The Economist*, 23 de enero de 1999.

Un ejemplo interesante de la disposición de cambiar y adaptar el currículum y los programas constantemente es el de la Universidad de Florida del Sur, en Tampa, una de las universidades públicas más recientes de los Estados Unidos. El departamento de ingeniería le ofrece a sus graduados una garantía de cinco años similar a las ofrecidas con cualquier producto de consumo contra defectos de fábrica. Si durante los cinco años después de graduarse se le requiere al graduado aplicar habilidades a su trabajo y no hubiera recibido la capacitación necesaria durante su tiempo de estudios en la universidad, podrá matricularse gratuitamente para adquirir esas habilidades. De modo similar, una universidad podría enfocarse a lograr el doble objetivo de fortalecer su sostén financiero y mantener sus programas actualizados vendiendo paquetes de "capacitación permanente". De esa manera, los nuevos estudiantes se matricularían y pagarían no sólo por su educación profesional inicial, sino también por períodos de capacitación necesarios durante su carrera profesional. Ubicada en la misma área geográfica que la Universidad de Florida del Sur, St-Petersburg Junior College presume de su habilidad de crear nuevos programas en sólo unos meses como respuesta a las nuevas necesidades educativas de su comunidad local.²⁹

Al mismo tiempo, la necesidad de tener más flexibilidad se traduce en la reevaluación de los métodos y los modelos tradicionales de carreras y nombramientos a los cargos académicos. En casi todos los países, el puesto de los profesores en las universidades públicas ha sido casi siempre similar al de los funcionarios públicos, con la ventaja de que gozan de garantías en el trabajo y de ascensos con base en la antigüedad. En muchas universidades privadas, especialmente en los Estados Unidos, los nombramientos con plaza (*tenure*) incluyen arreglos similares. Además, comúnmente se asume que la presencia de profesores con cargos de tiempo completo es determinante para contar con programas docentes de calidad. Por ejemplo, en muchos países latinoamericanos donde la educación privada representa una gran proporción de los

estudiantes matriculados —o hasta una mayoría como en Brasil, Colombia, la República Dominicana, El Salvador y Chile— uno de los principales criterios de evaluación aplicados por las autoridades de acreditación es el número de profesores de tiempo completo. En Polonia, cuando se introdujo una nueva fórmula de financiamiento para mejorar la calidad en las universidades públicas, a principios de la década de los noventa, uno de los dos parámetros principales en la ecuación fue el número de profesores de tiempo completo con doctorado.

Pero la necesidad de que las instituciones de educación superior puedan responder rápidamente a las señales cambiantes del mercado laboral y ajustarse fácilmente a los cambios tecnológicos puede requerir arreglos más flexibles en la contratación del personal académico, incluido el abandono de su categoría de funcionarios públicos y la permanencia en el cargo. En Túnez, una dimensión importante de la reforma que inició con éxito el establecimiento de una red de institutos tecnológicos no afiliados con universidades (*Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques*) a principios de los años 1990, fue un plan de reclutamiento y remuneración que permitiría el reconocimiento de conocimientos y experiencias profesionales relevantes, independientemente de las rígidas reglas sobre credenciales académicas utilizadas en las universidades. En Polonia, los dirigentes universitarios se han dado cuenta que el exceso de dependencia de los profesores de tiempo completo no dejaba flexibilidad en el reclutamiento de profesionales en los campos clave como profesorado de medio tiempo. En la Universidad Tecnológica de Varsovia, por ejemplo, la imposibilidad de ofrecer una remuneración adecuada a especialistas en informática del sector privado representa un gran obstáculo.³⁰

29. Klein, B. (1999) "SPJC aims for cutting edge of education", *The Tampa Tribune*, 5 de junio de 1999.

30. Entrevista con el Rector de la Universidad Tecnológica de Varsovia, febrero de 1999.

Conclusión

Vivimos en una época donde todo es posible y nada es seguro.

Vaclav Havel, dramaturgo, Presidente de la República Checa

La educación superior está enfrentando retos sin precedente a inicios del siglo XXI, fruto del impacto de la globalización, el crecimiento económico basado en conocimientos, y la revolución de la información y la comunicación. Estos cambios trascendentales están extendiendo las fronteras tradicionales de la educación superior. La dimensión del tiempo se ve alterada por la necesidad del aprendizaje continuo mientras que la nueva tecnología está eliminando por completo las barreras del espacio.

Estos retos se pueden ver como grandes amenazas o como tremendas oportunidades para el mundo de la educación superior. Algunos observadores han llegado hasta el punto de predecir el fin de la universidad tradicional, como la conocemos hoy en día, considerando a las universidades abiertas y en línea como la única alternativa eficaz, en función de los costos, al reto de masificación universitaria que aqueja a numerosos países. Está por verse si, en realidad, pronto seremos testigos de la desaparición total de las universidades clásicas, a medida que la educación a distancia reemplaza progresivamente la enseñanza y el aprendizaje en centros físicos de estudio.

...Muchas universidades perecerán o cambiarán al punto que no se reconocerán como resultado de la revolución informática. Cuando le preguntaron a Thomas Edison cuál sería el significado del foco para la industria de las velas, se dice que respondió 'Haremos que la electricidad sea tan barata, que sólo los ricos encenderán velas.' Estamos entrando en una época en la que la mayoría de las universidades tendrán que decidir si cambiarán un poco (y de esa forma permanecerán en la industria académica de velas) o mucho (y así se lanzarán al negocio académico de la electricidad).³¹

Definitivamente la hegemonía de las universidades tradicionales ha sido puesta en tela de juicio y las diferencias institucionales están destinadas a profundizarse, lo que tendrá como resultado una mayor variedad de configuraciones y modelos organizativos con el surgimiento de múltiples alianzas, conexiones y asociaciones dentro de las instituciones de educación superior, a través de éstas, e inclusive se extenderán más allá del sector de la educación superior. La alianza recién anunciada entre el MIT y la Universidad de Cambridge, con apoyo financiero del gobierno inglés y de industrias privadas, es una ilustración simbólica de esta nueva tendencia. Sin embargo es probable, en cualquier caso, que las universidades tradicionales mantengan un papel importante, sobre todo en el ámbito de la capacitación e investigación avanzada, pero sin duda han de someterse a grandes transformaciones generadas por la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación y de la presión del mercado. El Anexo 1 presenta un resumen de las preguntas clave propuestas por las nuevas tendencias discutidas en este artículo.

Los países y las instituciones de educación superior dispuestos a aprovechar estas nuevas oportunidades no pueden darse el lujo de permanecer pasivos, más aún, deben mostrarse activos y emprender reformas e innovaciones significativas. Aunque no hay un modelo fijo para todos los países e instituciones, un requisito común puede ser la necesidad de formular una visión clara de cómo el sistema de educación superior puede contribuir más efectivamente al desarrollo de una economía basada en conocimientos, cómo decide cada institución evolucionar dentro de ese sistema, y bajo qué condiciones se puede aprovechar la nueva tecnología para hacer más efectiva y pertinente la experiencia del aprendizaje. La preparación del Dearing Report en Inglaterra, el trabajo de la National

31. De Langenberg (1996) "Power plants or candle factories", en *Science*, 21 de junio de 1996, citado en Dator, J. (1998) "The Futures of Universities: Iviad halls, virtual Malls, or theme parks?", en *Futures*, Vol. 30, No. 1, p.619.

Commission for Higher Education en Sudáfrica, el Tertiary Education Green Paper en Nueva Zelanda, y el Plan para la Universidad en el Tercer Milenio en Francia, son ejemplos recientes de los intentos por desarrollar una visión de ese cable en el ámbito nacional, como tributo a las sabias palabras del filósofo romano, Séneca, que nos advirtió hace dos milenios que "no hay vientos favorables para los que no saben a dónde van". El Plan Maestro para la Educación Superior del Estado de Washington, en Estados Unidos, publicado en enero del 2000, propone una estrategia para absorber el aumento anticipado en la demanda de educación superior que depende mucho del desarrollo de programas educativos vía Internet.³²

Los ejercicios de planificación estratégica llevados a cabo por instituciones de educación superior tienen un propósito similar. Al identificar tendencias favorables y negativas en su ambiente inmediato y conectarlas con evaluaciones rigurosas de sus fuerzas y debilidades internas, las instituciones pueden definir su misión, su nicho en el mercado, y sus metas de desarrollo a mediano plazo, y formular planes concretos para lograr esas metas. Por ejemplo, el crecimiento excepcional de la Universidad de Phoenix ha sido fruto de una estrategia bien planificada, que incluye un modelo empresarial de gobierno y administración universitaria, una clientela escogida a conciencia de adultos que trabajan, un número menor de programas profesionales, flexibilidad para otorgar créditos a la experiencia o a los conocimientos previos, uso extensivo de la tecnología en la educación, y disponibilidad de un profesorado de medio tiempo, con sueldos bajos y bien preparados en la pedagogía basada en la tecnología.³³ Por otro lado, por falta de planificación estratégica, muchas instituciones de educación a distancia han adoptado tecnologías inadecuadas, no habiendo evaluado su adecuación a los programas, la capacidad de sus profesores y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. También es importante destacar que la reforma y la planificación estratégicas no son un ejerci-

cio único y definitivo, y las organizaciones que tienen más éxito, tanto en el mundo de los negocios como en el mundo académico, son las que se imponen retos a sí mismas en la búsqueda de formas mejores y más efectivas de responder a las necesidades de sus clientes.

Una última palabra de advertencia se justifica para señalar el peligro de concentrarse exclusivamente en la lógica de los cambios técnicos y de la globalización. La adaptación a un nuevo ambiente no es sólo cuestión de reformar las instituciones de educación superior y aplicar nuevas tecnologías. Es igualmente importante que los estudiantes estén equipados con los valores esenciales necesarios para vivir como ciudadanos responsables en sociedades democráticas complejas. La pequeña universidad privada de Monterrey, en el norte de México, ha podido competir efectivamente con el cercano Instituto Tecnológico de Monterrey, gracias a su inclusión deliberada de cursos y actividades en su comunidad, estimulando el desarrollo de valores y habilidades sociales apropiadas entre sus estudiantes. Una educación significativa en el siglo XXI debe estimular todos los aspectos del potencial intelectual humano. No debe concentrarse sólo en dar acceso a conocimientos globales, sino también mantener la riqueza de las culturas y valores locales y, a este respecto, seguirán siendo esenciales disciplinas como la filosofía, la literatura, las artes y las ciencias sociales. El juez de la Corte Suprema de los Estados Unidos, Antonin Scalia, hizo hincapié en esta meta, en su discurso en la ceremonia de graduación del William and Mary College en Virginia, en 1998:

El cerebro y el aprendizaje, como los museos y las habilidades físicas, son artículos co-

32. Carnevale (2000) "Master Plan in Washington State Calls for More On line Instruction" *Chronicle of Higher Education*, 21 de enero de 2000.

33. Jackson (2000) "University of Phoenix: a New Model for Tertiary Education in Developing Countries", *TechKnowledge*, Ene.-feb. 2000, pp. 34-37.

merciales. Se venden y se compran. Se pueden contratar por un año o por una hora. Lo único en el mundo que no está a la venta es el carácter. Y, si eso no gobierna y dirige su cerebro y su aprendizaje, le harán a usted y al mundo más daño que bien.

ANEXO 1 - ¿QUÉ PUEDE FALLAR EN EL NUEVO ESQUEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Problemas con la experiencia de educación y capacitación

¿Cómo promover suficiente comunicación directa e interacción humana en cursos vía Internet, a fin de desarrollar un aprendizaje social y la habilidad de pensar críticamente? Ante la posibilidad de tener demasiadas opciones, ¿cómo pueden los estudiantes configurar un plan académico adecuado por sí mismos? ¿Se hace demasiado hincapié en programas de ciencia y tecnología? ¿Cuáles son las esperanzas para las humanidades y las ciencias sociales? ¿Cómo pueden los estudiantes adquirir los valores necesarios para vivir como ciudadanos responsables?

Problemas de administración académica

¿Qué tipo de mecanismos y arreglos se necesitan para introducir flexibilidad y capacidad de cambio, adaptación e innovación rápidamente?

¿Cómo mantener la estabilidad en un ambiente en cambio constante?

Problemas con el uso de tecnología

¿Cómo seleccionar tecnologías adaptadas a las metas curriculares y pedagógicas de los programas? ¿Cómo esquivar los trucos tecnológicos y la pérdida de oportunidades de lograr una capacitación concreta?

Problemas de financiamiento

¿Cómo costear las nuevas tecnologías educativas y la infraestructura necesaria en una forma económicamente eficaz? ¿Cómo prevenir el aumento de la brecha digital entre instituciones y países?

Problemas con garantías de calidad

¿Qué mecanismos y métodos de evaluación y acreditación son apropiados para los programas de educación en línea? ¿Cómo se pueden dar garantías de calidad de los programas en las instituciones extranjeras?

Problemas de propiedad intelectual

¿Cómo definir y proteger los derechos de propiedad intelectual en el caso de materiales educativos preparados específicamente para el uso de cursos en línea? ¿Cómo conciliar los derechos de los académicos con los intereses de sus instituciones de trabajo?

Diversidad y fragmentación: ¿una nueva arquitectura para la educación superior europea?*

GUY NEAVE**

Introducción

Sería una temeridad negar los orígenes religiosos de las universidades europeas. Por ello, no es algo insólito que aquí trate de revivir la antigua práctica de fundamentar mi homilía en un texto. No se trata, desde luego, de un texto sagrado, pues hasta cierto punto estoy decidido a contemporizar con los tiempos que corren. Al contrario, son unos antiguos versos infantiles cuyas raíces, según me dicen, se remontan a los avatares políticos del siglo XV. Dicen así:

Humpty Dumpty en un muro se encaramó
Humpty Dumpty una terrible caída sufrió
Ni los caballos ni los caballeros del rey
Las trizas de Humpty pudieron recomponer (N.T.)

Esta veleidad literaria, por así llamarla, exige una aclaración. Supongamos que la universidad juega el papel del desafortunado Humpty Dumpty. De manera similar, podemos pensar que la Unión Europea desempeña el papel de "los caballos y los caballeros del rey". La interrogante que deseo discutir aquí es precisamente por qué razón "todos los caballos y todos los caballeros del rey" tratan de juntar las piezas dispersas de Humpty. ¿Por qué la universidad "necesita recomponerse"? ¿Qué la ha fragmentado? Antes de entrar en detalles de esta tesis de la fragmentación –hay otros nombres para ese fenómeno, aprobados por los sociólogos de las organizaciones y por quienes muestran interés en la administración pública– conviene examinar otros aspectos del problema.

Uno de éstos es la diferenciación institucional. A este respecto, hay que tomar en cuenta, asimismo, la diversidad de los programas y planes de estudio. Uno de los colegas más jóvenes y valiosos que tengo en la Universidad de Twente ha pasado una buena parte de su vida laboral esclareciendo, operacionalizando y rastreando su avance en distintos sistemas de educación superior en Europa (Huisman 1995). Es una cuestión de pundonor para mí reconocer

* Traducción de Pastora Rodríguez Aviñoá.
(N.T.) Es imposible hacer una traducción que vierta el significado y rima del original. Una comparación del tono podría ser el de canciones como: Chango marrango/mató a su mujer. Con un cuchillito/Del tamaño de él.

**DIRECTOR OF RESEARCH
INTERNATIONAL ASSOCIATION OF
UNIVERSITIES
PARÍS, FRANCIA.

sus aportaciones, puesto que voy a usar sus ideas e intuiciones. Si los sociólogos de las organizaciones y los especialistas en administración pública han mejorado nuestra comprensión de los factores que impulsan la diferenciación institucional, me veo obligado a hacer una confesión. Soy historiador. Por añadidura, la historia suele contar con un elemento comparativo interno.

La saga de los nuevos públicos

Si nos remontamos a los treinta últimos años de política de educación superior en Europa occidental, un tema, recurrente en la saga institucional de la universidad europea, es su respuesta a los "nuevos públicos". De hecho, los cambios que la universidad se ha impuesto, con el respaldo ocasional de los gobiernos, curiosamente continuarán siendo impenetrables mientras pasemos por alto un hecho básico. En otras palabras, han surgido pocas innovaciones de importancia duradera que no se puedan atribuir o justificar en nombre de algún nuevo grupo estudiantil. Quienes peinamos canas recordamos un término utilizado en los debates de los inicios de los años setenta en Alemania: *Gruppenuniversität*. La Universidad de Grupos Representativos, que es otro modo de denominarla, aludía a la discusión sobre el papel de los grupos representativos de estudiantes y de la clase de los asistentes en los asuntos internos de la universidad (de Groof, Neave y Svec 1998). Pero la universidad de grupos tiene otro sentido y no por ello se trata de una descripción menos poderosa. Es poderosa y útil como herramienta y, además, nos permite captar qué está sucediendo en la actualidad.

El factor complicado de la comparación

Una vez que se introduce la dimensión histórica y comparativa en un asunto tan fundamental como el tema de este artículo —esto es, los "nuevos públicos"—, la vida adopta una renovada complejidad. Uno de los truisms duraderos que nos recuerda la política de educación supe-

rior comparada es que lo novedoso para un individuo equivale a una mera rutina para otro. Lo que para uno resulta *ultranovedoso*, a menudo es considerado *arcaico* por su vecino. Sólo hay un paso de esto a decir que la manera como las universidades "responden" a los "nuevos aspirantes" dista de ser uniforme. Menos aún, que los gobiernos consideran por igual a los "nuevos aspirantes". En algunos casos, el reconocimiento por parte de los gobiernos de la "necesidad de atender" a nuevos grupos estudiantiles equivale sencillamente a confirmar un desarrollo que ya lograron el paso del tiempo y la cambiante ambición estudiantil. Algunos países exigen una promulgación legislativa anterior para crear las condiciones de modo que los "nuevos públicos" ocupen el lugar que les corresponde. En otros, se deja a la discreción institucional.

Diferenciación institucional

Antes de abordar la manera como las instituciones han cambiado en los últimos treinta años —y lo mucho que lo han hecho desmiente los lugares comunes de la prensa acerca de las torres de marfil—, permítaseme recordar una paradoja que, por depender de nuestros valores, puede resultar perversa o extraña. O incluso las dos cosas. Por definición, los nuevos estudiantes en cuanto nuevos públicos no se consideran comparables por entero a los antiguos. Hay siempre algo, ya sea el origen social, la historia educativa, el *status* ocupacional actual e incluso actitudes que les impide ser considerados como parte de la corriente principal de la educación superior. De modo similar, existe algo que la universidad no ha podido suministrar, en sus manifestaciones más tempranas, medios de operar o funcionar. Uno compara este modo de razonar con la misma virulencia que tuvo, por ejemplo, en la Gran Bretaña de inicios de los años sesenta, cuando los debates sobre el llamado "nuevo estudiante" inundó las salas de profesores en víspera de las actividades del Comité Robbins (Lord James of Rushholme 1961). Puntos de vista similares sur-

gieron en Francia y, si bien un poco más tarde, también permearon las discusiones en Alemania sobre el futuro de las *Fachhochschulen* de una parte y, de otra, la necesidad de mejorar las *Hochschuldidaktik*. El establecimiento de un sistema paralelo de educación superior de ciclo corto descansó en la tesis del "estudiante menos preparado", lo que representa una pequeña pero importante variación de nuestro tema.

Estratificación institucional

¿Cuáles eran los elementos de la insuficiencia? ¿Qué justificaba la creación de un nuevo segmento o sector de educación superior, se tratase, en un determinado momento, de los politécnicos a la británica, las universidades tecnológicas francesas o las *Fachhochschulen* alemanas? Tal vez el primer rasgo sea la necesidad de ofrecer ciclos de "estudios más cortos", con base en lo que podría denominarse la tesis de la debilidad sociológica *cum* psicológica, es decir, los nuevos estudiantes se orientaban naturalmente en favor de estudios de corta duración, gracias a que tenían un impulso ocupacional más fuerte que sus compañeros o bien porque los estudios teóricos prolongados no resultaban atractivos para sus familias. La presunción tácita era doble:

- Ese tipo de estudiante solía provenir de hogares de clase trabajadora.
- Era más susceptible de sentirse atraído por estudios técnicos o aplicados en lugar de optar por el rigor académico.

Gustase o no, imperaba una teoría —no muy atractiva— de un tipo pedagógico un tanto platónico, la cual sostenía que la clase de estudios disponibles debía estar en consonancia con el origen social del estudiante. Se trata de una variedad de reproducción de clase social con el conocimiento mejorado. La diversidad institucional y programática resultante del establecimiento de la educación superior de ciclo corto puso punto final de hecho a lo que podría verse como una de las cua-

tro unidades de la educación superior, es decir, la unidad de duración del estudio. Las otras tres son la unidad territorial, generacional y de enseñanza basada en la investigación. Asimismo, minó, aunque no por entero, la visión humboldtiana de que la investigación y la enseñanza deben estar unidas como parte indisoluble de la educación superior. En general, el ciclo corto no conducía directamente al entrenamiento en labores de investigación, sino que estaba destinado a ser, con siniestra finalidad, terminal.

Lazos comunes

Aunque se soltaran los demonios de la diversidad y la diferenciación y se establecieran límites aparentemente claros entre la investigación básica emprendida por la universidad y la enseñanza profesional en el sector no universitario, tanto la educación superior de ciclo corto como la de ciclo largo tenían más cosas en común que diferencias. Una y otra estaban de acuerdo con la unidad territorial. Ambas aceptaban la unidad generacional, si bien conviene señalar que la coexistencia a veces llevaba a ideas de emulación competitiva entre los sectores en los que el estudiantado en conjunto o el tamaño del grupo generacional iba a la baja.

El reto fundamental de los sistemas de aprendizaje abiertos

La multiplicación de los tipos institucionales llevó de modo necesario a la fragmentación, aun cuando cada uno operaba en su nicho de mercado específico. Y lo que parece fragmentación curricular puede proporcionar una cierta dosis de complementariedad, y permitir a cada uno especializarse en lo que mejor hace: lo que, por definición, el otro no puede o no está obligado a hacer. Sin duda, no sucede así en los sistemas de aprendizaje abierto o como se ha puesto de moda llamarles "universidades virtuales". La forma como se conciben estas entidades va a determinar en cierta medida cómo van a ser eva-

luadas. ¿Son parte del tejido de la educación superior? ¿O son, por el contrario, la cúspide de los vínculos de la educación de adultos o continua? El hecho de que estos establecimientos se sienten a horcajadas de ambos mundos es en sí mismo prueba de la erosión de los límites aceptados hasta ahora como esenciales. Es más, constituyen herramientas poderosas para concentrar, en un tipo de establecimiento único, una amenaza a la unidad territorial y la unidad generacional históricas.

Estas dos unidades han sostenido la educación superior, si bien con diferentes niveles de rigor, desde tiempos inmemoriales.

Es patente que la relación, por una parte, entre la educación de adultos/continua y, por otra, la educación superior general está sujeta a mayor tensión en la actualidad de lo que solía estarlo en tiempos recientes. Lo que uno de mis colegas alemanes ha denominado la "segmentación" entre la educación impartida a los adultos y la impartida a los de nuevo ingreso, provenientes de la escuela, es menos drástica que antes. En contraste con la universidad general, el sector no formal se ve como una empresa más utilitaria, más aplicada y ciertamente más barata, por no mencionar de ambición más limitada y modesta. Por encima de todo se le ha asociado con "educación de segunda oportunidad" (Teichler 1999).

La erosión de las barreras

Lo interesante en el mundo contemporáneo no es necesariamente la erosión de las barreras históricas entre los dos sectores de la educación superior: el formal y el informal. Más interesantes son las razones de ésta y cómo surge la fragmentación. Aquí lo significativo es que el desarrollo de los sistemas de aprendizaje en un contexto determinado —lo que otrora se denominó "segunda oportunidad educativa" (Neave 1976)— proporciona patrones pedagógicos y técnicos que tienen aplicaciones en otras partes y, cada vez más, en el sistema regular (Guri

Rosenblit 1999). Si observamos el desarrollo —aun antes de la introducción de las tecnologías de información y comunicación— de lo que muchos consideran el meollo de los sistemas no formales y sin duda el más radicalmente innovador, el sistema de aprendizaje abierto, observamos ciertas características importantes que primero sirvieron como datos específicos de los sistemas de la educación de adultos y que después se trasladaron a la educación regular. El primordial es el tiempo y la atención considerables prestados a las técnicas pedagógicas y con ello al diseño y arquitectura de sistemas de apoyo al estudiante, a la evaluación y, por último pero no menos importante, a la elaboración y difusión de los materiales de aprendizaje. No está fuera de lugar afirmar que "se mueven en función del público"

Los públicos y la pedagogía

En muchos aspectos, la educación continua ha sido y sigue siendo la depositaria de los experimentos pedagógicos y la autorreflexión en un grado mucho más intenso que su contraparte general. De hecho, uno de los elementos sistémicos específicos del sector no formal radica en que "se centra" en el estudiante. Puede aducirse que el surgimiento de la "centralidad en el estudiante" como componente clave entre los rasgos identificadores del sector informal se halla implícito en buena medida en la naturaleza del grupo o grupos a los que está dirigido. En suma, abordamos un tema que es tal vez genérico en lo relativo al asunto de la expansión y la democracia en el ámbito de la educación —y la educación superior es sólo una repetición de tiempos recientes—, esto es, si la enseñanza debe centrarse en el sujeto, ser enfocada a la disciplina o descansar en el estudiante. En una palabra, los públicos determinan la pedagogía. Si bien los "nuevos públicos" no requieren inevitablemente una nueva pedagogía, por lo menos tienden a cuestionar la prevaleciente hasta el momento. Ni los

sistemas de educación abierta, ni la educación en términos de segunda oportunidad pueden dar por sentado que sus estudiantes poseen el nivel de habilidades, gozan de las condiciones de aprendizaje o se han visto beneficiados con la preparación intensiva que proporciona la escuela secundaria. Mucho menos que comparten las condiciones exigidas por las autoridades educativas en todas partes antes de tener acceso a los estudios superiores. Cada país tiene sus hipótesis propias acerca del estudiante prototipo al igual que su visión de estudiante particular que, aun si es mítica y obsoleta, correspondió otrora a una realidad histórica. A su vez, sirven como conjeturas poderosas que sostienen la conducta de la enseñanza y el aprendizaje en la licenciatura (sobre este tema, véase Rothblatt 1997; a propósito de Francia, Neave 1984).

La contrafuncionalidad de las unidades de educación superior

Vale la pena señalar que las mismas unidades que sirvieron de base a la universidad "centrada en la disciplina" —la unidad territorial y generacional (los estudiantes eran jóvenes, venían directamente de la escuela y estaban organizados en unidades compartidas y concentradas de aprendizaje: facultades, escuelas, unidades de formación e investigación)— no impulsaron la búsqueda de alternativas. El meollo de su modo de operar estribaba en las disciplinas y en lo que algunos han denominado el "vínculo con la investigación" más que en la condición del estudiante o en públicos diferentes (Clark 1995). Empero, la fragmentación misma de su grupo, la heterogeneidad social y ocupacional de sus estudiantes no dejó a los sistemas de aprendizaje de segunda oportunidad ninguna alternativa salvo innovar con base en el principio contrario: el aprendizaje centrado en el estudiante. La masificación de la educación superior quizás esté indisolublemente vinculada a una dinámica social que poco a poco conduce a que el estudiantado de educación superior muestre características cada vez

más comunes con sus contrapartes en el sector adulto/informal.

Nuevos públicos y públicos renovados

Conviene examinar esto con un poco más de cuidado, por su relación con nuestro interés en los "nuevos públicos". De paso, permítaseme observar la presencia de una cierta ambigüedad creativa en torno a este término. "Nuevos públicos" puede significar grupos o comunidades identificables que no han sido —todavía— tomados en cuenta o aquéllos cuyos intereses no figuran en el programa de la educación superior. Pero es también importante recordarnos que aun los viejos públicos pueden cambiar. Si esto los hace "nuevos públicos" o "públicos renovados" es un asunto de refinamientos de la definición, que más nos vale dejarlo en manos de los fanáticos de la lógica y de los quisquillosos.

Diversidad y convergencia: aunque la mona se vista de seda, mona se queda

Hoy, la mayor parte de los sistemas de educación superior en la Unión Europea dan servicio a más del veintiocho por ciento del grupo de edad correspondiente. En Francia, por ejemplo, esta cifra ronda el cuarenta y siete por ciento. Dada la proporción del grupo de edad en la educación superior general, no es de extrañar que se considere la diversidad una de las principales fuerzas motoras en la educación superior: diversidad de habilidad, capacidad y ambición. Resulta evidente que el estudiantado mostrará mayor variedad cuando atrae a una persona de cada tres que cuando selecciona a una de cada veinte o más. Ahora bien, al centrarnos en el patrón de la diversidad, tal vez de manera inconsciente, estamos respaldando un criterio y una perspectiva que se enfoca en el origen. Quizá con razón —después de todo el hombre no es profeta— nosotros no adoptamos un criterio o una perspectiva que muestre hasta qué grado los diferentes sectores de la educación superior y los sistemas de aprendizaje de adultos están embarcados en un proceso de convergencia. Al menos, no

en la educación superior. Sin embargo, la divergencia del perfil clásico del estudiantado en la educación superior general podría con la misma facilidad llevarnos por un camino que conduce a un perfil que caracterizó a la educación adulta. El rasgo más obvio es ante todo la mayor edad entre los estudiantes de licenciatura. En algunos países más de cuarenta por ciento de éstos pasan de los veinticinco años. El segundo indicador resalta la proporción de estudiantes con trabajo permanente o regular.

Puntos de vista heréticos

Esta perspectiva va más allá de poner patas arriba la forma tradicional de observar la relación entre la educación superior formal y la no formal. Nos da, asimismo, una idea extraordinaria del modo como, en el curso de las últimas dos décadas más o menos, los sistemas de aprendizaje abiertos han pasado, en sus respectivos sistemas nacionales, de situarse en los márgenes de éstos hasta volverse una alternativa de la educación superior en el entrenamiento profesional. Si seguimos en esta lógica, llegamos a una conclusión herética y sorprendente. En efecto, la educación adulta es más el semillero e incubadora para determinar el sistema de educación superior en el que las unidades de tiempo, lugar y edad ya no dominan, en lugar de, por ejemplo, la universidad clásica en la que dichas unidades permanecieron intactas mucho tiempo. Desde luego, tal vez no sea delicado decirlo. Y muchos de los dilemas intelectuales asociados a la llamada "universidad posmoderna" tienen sus orígenes en esta contradicción aparente, menos el lugar exacto y la identidad de la universidad en un sistema cuyos límites están sujetos funcionalmente a una imprecisión creciente. El surgimiento de lo que a veces se llaman universidades de "método dual", aquellas que combinan la enseñanza a distancia y los programas abiertos, mediante diferentes aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación, junto con la formación *presencial* de tiempo comple-

to de los jóvenes, equivale a un reconocimiento explícito de este mundo desbarajustado.

La forma de la bestia

Hay, claro está, buenas razones para voltear nuestra atención hacia esa parte de proveer educación para adultos de la nación que se ha desarrollado en los márgenes de las arboledas de la academia. Una vez que le prestemos atención, se vuelve asombrosamente penetrante. Estimaciones recientes de la "reserva" de "recursos humanos" en seis países industriales avanzados sugieren que casi la mitad de la población adulta se encuentra embarcada en algún tipo de formación organizada cada año. En el caso de Suecia, pasa de cincuenta por ciento (Belanger 1999: 77). En efecto, en estos mismos países hay más adultos involucrados en educación continua o para adultos que niños en escuela primaria o secundaria. Es obvio que si lo que se busca es estimular "el mejoramiento de las habilidades" y la detección de talento oculto y latente, no carece de atractivos una mejor articulación entre los sectores formales y los informales, a pesar de la naturaleza reduccionista del propósito (Jarvis 1999). Este equivalente educativo del *iceberg* —nueve décimas partes se hallan ocultas— tiene un potencial inmenso. En una época en que el conocimiento se está volviendo una mercancía vendible, es de importancia estratégica singular. Algunos la defenderán en términos del mercado. Otros la verán como la última reserva de talento a partir de la cual se puede impulsar la transformación social, o como las últimas reservas en la batalla por avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

El acceso y San Mateo

Existen indicios sólidos de la transferencia de las técnicas de presentación y comunicación, de los sistemas de distribución y sistemas de apoyo al estudiantado del ámbito informal al formal (Guri Rosenblit 1998) y un cierto grado de convergencia en ese sentido; sin embargo, permanecen los obstáculos. No son despreciables. Aquí

figura de modo prominente el acceso. Un estudio reciente de las tendencias actuales en la educación de adultos en general observaba que el bien conocido efecto San Mateo funcionaba a todo vapor también en ese ámbito. Para quienes estamos menos familiarizados con las Sagradas Escrituras, el efecto San Mateo dice: "A quien tiene, le será dado. Pero a aquel que no tiene, además le será retirado lo que tiene". Este fenómeno dista de ser privativo de los sistemas de enseñanza de adultos. De hecho, su presencia ya fue identificada hace más de veinte años en los primeros días de la Universidad Abierta Británica (McIntosh y Woodley 1974; también McIntosh 1975). En el caso de los sistemas de enseñanza de adultos, parece tener dos dimensiones claras: primera, la habilidad de "consumir" en el sector informal se halla determinada por el nivel educativo previo. Para mezclar metáforas —y culturas— en educación al igual que en la gastronomía: "El comer y el rascar están en empezar". Los participantes, incluso en la modalidad informal, suelen ser quienes poseen un mejor desempeño educativo. Segunda, y no resulta inesperada, existe un factor relacionado con la edad. Este elemento surgió de manera muy clara en el Estudio Internacional sobre el Alfabetismo de Adultos de seis países europeos. La participación de quienes tenían cincuenta y cinco años o más era significativamente más baja que entre los grupos más jóvenes (Belanger 1999: 79). Lo que resulta crucial, al parecer —y se trata de una historia trillada—, es el llamado "factor de escolaridad temprana". Esto es, la voluntad del individuo, no diré capacidad de aprovechar cualquier posibilidad post-escolar, se halla en buena medida determinada por su desenvolvimiento en la escolaridad básica.

La instalación de los límites

El acceso no es el único problema. Destaca también la cuestión de la desigualdad de los resultados. En este punto nos topamos con una situación que desde hace tiempo ha confundido a los defensores del cambio estructural como un me-

dio de utilizar los recursos humanos desaprovechados de la nación con fines productivos, o en una ética más humana y menos a la moda, para fortalecer la igualdad de oportunidades. La apertura de nuevos canales de articulación en el mundo formativo y entre los varios segmentos de la educación superior de ciclo corto y ciclo largo es, desde luego, necesaria. No es en modo alguno —lejos de ello— suficiente por sí misma. Las fuerzas sociológicas continúan siendo muy poderosas. La más profunda choca con los sistemas de educación, cuanto más se revelan con todo su poder y persistencia. La cuestión que surge, naturalmente, es si no estamos empalmándonos con los límites de la mismísima "sociedad del aprendizaje".

El principio de prudencia

El hecho de que nos aguarden dificultades en el futuro no significa que debemos renunciar en señal de desesperación. Sencillamente, tenemos que ser un poco más cautos sobre el potencial de que los sistemas de aprendizaje informal actúen de manera uniforme y mecánica como elementos estimuladores de mayor demanda educativa. En el mercado comercializado de la educación hemos de resistir la tentación de ver en este mismo sector una contraparte actual de El Dorado, cuya existencia hace medio milenio no estaba sino en la imaginación de nuestros antepasados enloquecidos por la fiebre del oro. Hay razones para tener cautela. En primer lugar, deberíamos prestar más atención a una corriente de pensamiento que cobra fuerza entre algunos inveterados estudiosos de los sistemas de enseñanza para adultos. Ésta da escasa credibilidad a la tesis de que la intervención en el nivel y en el contexto de los sistemas informales será una panacea para la solución de los problemas de escasez de habilidades que requiere la transición a una economía basada en el conocimiento. En segundo lugar, y como corolario de esta actitud cautelosa, se encuentra la idea de que la educación para adultos dista de cerrar la brecha entre "quienes tienen" y "quienes no tienen". Gracias a lo que hoy sabemos sobre el

perfil educativo de los participantes, no se puede excluir la posibilidad de que una consecuencia de la articulación más estrecha entre los dos sectores muy bien podría ampliar esa brecha (Belanger 1999: 78). En tercer lugar, a la presencia recién revelada de mecanismos discriminatorios dentro de los sistemas de educación de adultos parece estar a punto de integrarse una fuente adicional de amplificación. Ésta no es desdeñable, puesto que parecería contradecir algunas convicciones y esperanzas fundamentales de quienes ven en los sistemas de aprendizaje para adultos una palanca de Arquímedes para movilizar el mercado educativo (Belanger 1999: 79; también Jarvis 1999).

Visiones contradictorias: clientes o mercados

Hasta aquí me he concentrado en el intercambio pragmático entre la educación superior no formal y la regular y, en segundo término, en ciertas tendencias que la investigación reciente ha mostrado en el área de los sistemas de educación para adultos. Nadie negaría que la economía del conocimiento exige el fortalecimiento del intercambio y la introducción de vías adicionales de acceso a la capacitación y al entrenamiento permanentes. Sin embargo, asoma una cierta paradoja en el modo como concebimos y planeamos la educación continua de por vida, la cual surge gracias a la primacía que damos al mercado en lugar de los distintos grupos de clientes. No es un fenómeno insólito, teniendo en cuenta el reto que plantea la integración económica a la educación superior en Europa y a la viabilidad y posición europea en el contexto de la emergente economía mundial. Algunos podrían ver en esos objetivos y prioridades un elemento correctivo de la fase de la política de educación superior que, en Europa occidental, de mediados de los años sesenta en adelante, tendió a interpretar el desarrollo de la educación superior sobre todo en términos de categorías de grupos sociológicos y de sus necesidades manifiestas. En suma, la demanda social era a la sazón la principal fuerza motora, en especial porque se asumía en-

tonces que la "base de conocimiento" era relativamente estable o menos impredecible que la velocidad misma del cambio, al menos tal como se nos presenta en la actualidad. La paradoja surge por el hecho de que, si bien estamos llegando a reconocer la importancia de "los sistemas de enseñanza de adultos", hemos prestado escasa atención al estudio de quienes no dejan de ser grupos clientelares abigarrados y diferentes al interior del sistema mismo. Ya sea que demos por sentado que se trata de extensiones implícitas de grupos ya identificados como menos participativos en el sistema escolar o en la educación superior regular, o bien que son una extensión de quienes están excluidos, de quienes se hallan en riesgo en la sociedad en general o son vulnerables como resultado de transformaciones rápidas en la economía. Lógica y moralmente, nadie negaría que tales grupos requieren mayor flexibilidad y oportunidades de aprendizaje de lo que ofrecen los sistemas de enseñanza de adultos. Aun así, solemos ignorar hasta qué punto aprovechan estas oportunidades y qué obstáculos enfrentan. En otras palabras, existe una necesidad perentoria de prestar una atención más sistemática a la presencia, participación y progreso de tales grupos, ya dentro de los sistemas de educación para adultos.

La necesidad de más inteligencia

Esto puede justificarse de varios modos. Primero, si los sistemas informales van a abrir el camino a la educación continua, por razones de inteligencia necesitamos una mejor comprensión de los patrones de participación de los grupos con el fin de ajustar e introducir mayor eficiencia en las oportunidades otorgadas. Segundo —y éste es el punto más importante—, el potencial en favor de la diversidad de condición y, por tanto, de la habilidad de "consumir" tal vez supere cualquier cosa que estemos manejando en la actualidad en la oferta regular. Podemos afirmar esto, como consecuencia lógica de nuestro conocimiento de la escala de participación actual. Tercero, si va a tener un mayor desarrollo la articulación entre las esferas de la educación para adultos

y la educación superior regular, debemos coordinar las "demandas del mercado" de habilidades y la competencia con la "capacidad de consumir". A decir verdad, ésta es otra manera de decir que debíamos apoyar el lado social de la oferta de la educación, además de las demandas de las habilidades y la escasez de éstas.

Las consecuencias para la universidad

El fortalecimiento de la articulación de las dos esferas tiene, desde luego, una importancia estratégica inmensa para la universidad. Plantea sin ambages la cuestión de cómo la universidad —y por cuestiones de concisión y claridad tomo "universidad" como sinónimo de educación superior formal— ha de asimilar las demandas de la educación continua profesional. ¿Cómo va a llevar a cabo este cometido? ¿Ha de hacerlo dentro del contexto general de su propio compromiso con la investigación y la generación de conocimiento fundamental? ¿O ha de efectuarlo en los términos y exigencias planteados por la educación profesional? No se trata de un plan desdeñable, sino, de hecho, nada menos que de obligar a la universidad a recomponer el modo tradicional como se ha concebido. En realidad, podría convertirse en una poderosa fuerza en favor de una mayor fragmentación y diferenciación institucional en el futuro cercano.

Nuevas visiones de viejos públicos

Existen otras razones para prestar atención a los grupos de clientes. Una de las más poderosas, puesto que está en el centro mismo de nuestra discusión sobre los "nuevos públicos", es el cambio en el modo como vemos "los viejos públicos". En esencia, la reinterpretación implica el "nuevo poder" de los grupos de clientes. Este cambio de percepción descansa en muchas diferentes razones de ser. Tiene que ver con el mercado como un mecanismo de elección racional; con la noción, para algunos cuestionable, de la

universidad como una empresa de conocimiento que compite por el favor de los clientes y la satisfacción de éstos; y como una extensión de la responsabilidad institucional. Por último, y no por ello menos importante, con transformar la función de la demanda estudiantil. Ésta se concibe ahora como un instrumento explícito del cambio. En un equivalente mercantil de las teorías del finado Mao, los estudiantes se vuelven agentes activos de la amplificación en un proceso de cambio que es permanente o "actual". Esta percepción redefinida ofrece un marcado contraste con la visión anterior que colocaba a los estudiantes en el papel de receptáculos del conocimiento, que debían ser llenados de un modo definido por la academia y a un ritmo regulado por el gobierno. Con la debida consideración al anacronismo, el cambio en el modo como vemos nuestros "viejos públicos" es, hablando desde una perspectiva histórica, no enteramente ajeno, mucho menos sin paralelo o precedente. Sin caer en extrapolaciones disparatadas, nuestra nueva visión tiene ciertos paralelismos con la diferencia en *status* entre los estudiantes de la universidad medieval de Bolonia y, poco después, los de la Sorbona del siglo XIV. La organización de la primera, conviene recordar, giraba en torno a la corporación estudiantil, la cual contrataba y pagaba a los tutores que les daban clases. La Universidad de la Sorbona, en cambio, dio el poder a los maestros. Los estudiantes debían someterse a la corporación de los profesores. Ésta exigía e imponía disciplina y obediencia, pues se suponía que eran las condiciones necesarias para el aprendizaje (De Rider Simoens 1992).

Nuestros logros modernos

A pesar de toda la jerga (grupos de clientes, satisfacción y elección del cliente), el proceso en que nos hallamos representa un vuelco de esa revolución que la Sorbona introdujo en el mundo académico hace siete siglos. Buena parte de la energía empleada en diversificar la oferta educativa, en desarrollar cursos de licenciatura (que el cínico

considera sin duda una suerte de equivalente académico de las baratas de enero con sus rebajas inevitablemente asombrosas), el fortalecimiento de las "calificaciones intermedias" (CIEPS 1999) y, en ese sentido, los cambios en la estructura de gobierno, se emprende a fin de acomodar este giro histórico de la corriente educativa. Sin importar que se denomine "sensible al cliente", "centrado en el estudiante" o "responsable ante las fuerzas del mercado", lo que está de por medio tiene un paralelismo asombroso con el modelo de Boloña de ocho siglos atrás. Por supuesto, podemos justificarlo en el nombre de una racionalidad que es económica, gerencial, y goza del beneplácito del mercado. Ése es nuestro credo moderno y lo que nos vuelve personas modernas, incluso posmodernas, a diferencia de lo medieval. Esta perspectiva da, asimismo, otro sentido y otra dimensión a la importancia simbólica de Boloña. Se trata de una dimensión que existe además de los gestos en favor de la integración regional, un programa al que esa ciudad se halla ahora indeleblemente asociada.

Boloña: no una, sino dos visiones

Boloña nos proporciona, en realidad, dos visiones de la universidad europea. Y existe una cierta tensión entre ellas. O, por dar un sesgo adicional a ésta, se trata de un ejemplo más de los problemas que son perdurables en la relación entre educación superior y sociedad y que, en épocas de cambio, ocupan una vez más un lugar en primera fila. La tensión entre las dos visiones de Boloña forma parte de una fricción genérica entre propósitos divergentes. La visión de la Boloña de los estudiantes se reconcilia con mucha facilidad con la noción de la diversidad como la principal fuerza motora en la educación superior. Es perfectamente compatible con los otros elementos fundamentales que hoy se consideran esenciales para el desarrollo saludable de las universidades: la competencia por los recursos humanos, financieros, materiales y de prestigio, con la adaptabilidad institucional y el

llamado en favor de que la educación superior muestre iniciativa y carácter emprendedor. La Boloña de los estudiantes, como indica su nombre, impulsa la educación superior mediante el establecimiento de instituciones individuales que compiten por la demanda estudiantil. Pero es también desordenada, si se deja por completo sola, anárquica, aunque hay algunos estudiantes de educación superior que defienden —y lo hacen con harta elocuencia— los beneficios del desorden y la emulación competitiva (van Vughy 1996; Clark 1998).

La declaración de junio de 1999: una reinterpretación

Empero, lo que para uno es la diversidad, para otro puede representar la fragmentación. En ese contexto de la exaltación de la diversidad, como un principio de la política, ha de examinarse la Declaración de Boloña de junio de 1999. Un elemento es el reconocimiento de los "nuevos públicos". Hay otros. Nos volvemos más conscientes de la diversidad de diferentes modos. Uno de ellos es el resultado de juxtaponer las prácticas establecidas de los diferentes sistemas de educación superior. De éstos, hemos sido conscientes casi desde el primer momento en que la educación superior figuró como un rubro en el Programa de Acción Educativa de 1976 (Neave 1987). Pero la diversidad programática ha adquirido, sobre todo en el curso de la última década, una dinámica muy específica dentro de la política de los sistemas nacionales. Éste es el contexto amplio sobre el que descansa la Declaración de Boloña de 1999.

Hay muchos aspectos del documento que podrían haber levantado ampolla. Dado su carácter marcadamente anglosajón, resulta interesante que no se hayan despertado ciertas susceptibilidades nacionales. La línea clara de demarcación entre los títulos de graduado y no graduado dista de ser absoluta en las universidades de Europa. Se debe admitir, sin embargo, que esa línea sí existe entre los dominios universitarios y no universitarios. Por añadidura, un mínimo de tres

años de estudio para la obtención del primer grado podría verse como una estafa para aquellos sistemas —y no son pocos— en los que la obtención del primer grado universitario lleva más tiempo. Podría surgir una cierta inquietud sobre cómo hay que interpretar el uso moderno de términos poco usuales. ¿Cómo vamos a entender el concepto sino como un sinónimo elaborado de "marco", por ejemplo? Se puede, asimismo, expresar un poco de asombro de que países con tradiciones de estudio tan diferentes de la "buena práctica" anglosajona se hayan mostrado despreocupados de sacrificar sus teorías particulares del aprendizaje que otrora sustentaban sus propios proyectos educativos originales. No obstante, estos temas son relativamente menores, porque equivalen a meros detalles ante temas de un peso mucho mayor. Ese problema tiene que ver con el establecimiento de un marco formativo general —en efecto, que da sustancia a las características operativas de un sistema europeo de educación superior— en comparación con sistemas de educación superior cuyo carácter europeo es, de momento, geográfico o proviene de estar metido en la creación de un espacio de esa índole.

Desde una perspectiva histórica, lo que está en juego es la migración más allá del Estado-nación de la función básica de diseñar un marco en torno a la diversidad. Por vez primera contamos con elementos que imparten un estado común a los sistemas de educación superior europeos, que son estructurales. Enfrentados al impulso creciente de la diversidad y la adaptación dentro de los estados miembros, "todos los caballos y todos los caballeros del rey" están tratando, si no de "recomponer a Humpty", sí al menos de asegurarse que logre parecerse a un todo que sea reconocible y que se preste a una cierta "coordinación".

Conclusión

En la actualidad existen dos visiones que han llegado a nosotros desde Boloña. Ambas pueden

presentarse en términos no disímiles a los utilizados por el finado François Goguel para analizar la política partidista en la Tercera República francesa. Está la visión del "partido del movimiento" y la del "partido del orden". El primero llega a nosotros en una guisa reanimada y revigorizada de siglos atrás. La última, cuyas implicaciones exactas están todavía por asomar, va a determinar nuestro futuro. Por supuesto, la tensión entre orden y movimiento no se limita a la educación superior. Es fundamental también para la formación de la sociedad. El péndulo de la historia se puede mover en una u otra dirección, aunque, curiosamente, pareciera ahora, en el ámbito de la educación superior de la Unión Europea, que tratamos de movernos en ambas direcciones al mismo tiempo. De ese calibre es el reto que enfrentamos. El saldo final de todo esto estará en función, en buena medida, de cuál de las dos perspectivas —movimiento u orden— asegura mejor para los ciudadanos en general la disponibilidad de oportunidades antes limitadas a una élite. Siempre ha sido así, desde la época en que la educación se volvió una responsabilidad pública.

Desde este punto de vista, el avance en educación —y en educación superior— ha consistido en buena medida en la identificación de "nuevos públicos", en la búsqueda subsecuente por abrir vías existentes de conocimiento para ellos o crear otras. Varía el tipo de conocimiento que se considere indispensable y las razones por las cuales las vías a él debieran ser directas. A veces tiene que ver con el "automejoramiento", *epanousissement de soi*, y con la justicia social. Otras, con metas menos elevadas, pero no menos importantes: la empleabilidad, la prevención de la exclusión y la viabilidad económica.

De ahí, cómo deben garantizarse estas prioridades, cuáles instituciones avalan su ejecución y, por ende, su realidad —dónde han de emplazarse en el ámbito rápidamente cambiante de la toma de decisiones y la amplitud de la educación superior en los órdenes comunitario y nacional—. Los nuevos públicos exigen nuevos planes.

Bibliografía

- Belanger, Paul (1999) "The Silent Revolution of Adult Learning", en Albert Tuijmann y Tom Schuler (eds.) *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.75-82.
- Clark, Burton R. (1998) *Organizing the Entrepreneurial University*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- De Groof, Jan Neave y Juraf Svec (1998) *Governance and Democracy in Higher Education*, vol. 2, Council of Europe Series: *Legislating for Higher Education in Europe*. Dordrecht: Kluwer.
- De Ridder Simoens, Hilda (1992) "Themes", en Waler Rüegg (ed.) *History of the Universities in Europe*, vol. I: *Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Guri-Rosenblit, Sarah (1998) *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- Huisman, Jeroen (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Jarvis, Peter (1999) "A strategic research agenda for lifelong learning in learning societies", en Tuijmann y Schuller (eds.) *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.121-128.
- Lord James of Rusholme (1961) "The New Student", *Universities Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp.155-156.
- McIntosh, Naomi (1975) "Open Admission-open door or revolving door?", *Universities Quarterly*, otoño.
- McIntosh, Naomi y Alan Woodley (1974) "The Open University and Second Chance Education", *Paedagogica Europaea*, vol. 2, pp. 85 y ss.
- Meek, V. Lynn et al. (eds.) (1996) *The Mockers and The Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Divergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- Neave, Guy (1976) *Patterns of Equality: the Influence of New Structures in European Higher Education upon the Equality of Educational Opportunity*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- (1985) "France", en Clark R. Burton (ed.) *From School to University: an International Perspective*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- (1987) *La Comunidad Europea y la educación*. Madrid: Fundación Universidad/Empresa.
- Tothblatt, Sheldon y Ulrich Teichler (1999) "The University and Life-long Learning", en Tuijmann y Schuller. *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.173-188.
- Van der Wende, Marijk (1999) "The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education". Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Anual de la Alianza Global para la Educación Transnacional, Melbourne, octubre.
- Van Hught, Frans (1996) *State Regulation in Higher Education*. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies.

Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales

JOCELYNE GACEL-AVILA*

La educación internacional, como se ha concebido históricamente, se remonta a la tradición educativa humanista, y su principal objetivo estriba en la formación del carácter más que en la adquisición de conocimientos académicos.

Esta primera concepción se sustenta en la idea de que el conocimiento de otras culturas sirve para abrir la mente del estudiante. La segunda tradición, de la cual se derivan las ideas modernas acerca de la educación internacional, surge de una noción de índole pragmática: la gente va al extranjero a estudiar lo que no encuentra en su país. Durante el siglo XIX, las universidades alemanas, inglesas y francesas atrajeron a estudiantes de los países escandinavos, Rusia, Europa central y los Estados Unidos, gracias a la posición de liderazgo de los países mencionados en el campo de la ciencia y la tecnología. A partir del siglo XX, los estudiantes de los países en vía de desarrollo se desplazan a Europa o a los Estados Unidos por razones similares: estudiar las carreras que no pueden seguir en su propio país, o por lo menos no con los estándares académicos óptimos.

En términos generales, el crecimiento personal asociado a la dimensión humanista del estudio en el extranjero aparece más como un resultado colateral que como una meta en sí. De hecho, el objetivo de los países desarrollados al ofrecer becas a estudiantes extranjeros consiste más bien en influir en sus afinidades culturales y opiniones políticas. De ahí nace la tercera tradición en el ámbito de la educación internacional, de la cual emana la mayor parte de las actividades de cooperación actuales, una tradición que ve en la educación internacional un instrumento para cambiar la sociedad. En el clima "internacionalista" imperante a raíz de la segunda guerra mundial, la movilidad estudiantil se consideraba un medio para promover el entendimiento y la cooperación internacionales y, de esta manera, fomentar la paz entre los países. Se creía que el mejor antídoto contra la ignorancia, la desconfianza y los prejuicios era el conocimiento de otras culturas y otros pueblos (Brown 2000).

El concepto *study abroad* se difundió primero en Estados Unidos y, después, fue paulatinamente adoptado y ampliado por las diversas Comisiones Europeas, con la finalidad de incluir a sus jóvenes en la "construcción de Europa", e ir logrando una conciencia de "ciudadanía europea". En otras palabras, la legislación Fulbright fue concebida en el mismo tenor que el Plan Marshall:

*PRESIDENTA CONSEJO CONSULTIVO AMPEI
INVESTIGADORA DE LA UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA, MÉXICO

el desarrollo económico, la educación y los contactos interculturales forman parte de la misma agenda política. En años recientes, los programas ERASMUS y SÓCRATES de la Unión Europea responden al deseo explícito de construir una cohesión cultural, así como de entrenar a los universitarios para el trabajo en una Europa unida. De esta manera, la meta de la educación internacional dio un salto cualitativo, al trascender la idea de la formación individual en favor de una transformación política y social.

En resumen, la educación internacional, como la conocemos en la actualidad, tiene su origen en la tradición humanista y persigue un objetivo central: la formación del carácter más que la simple adquisición de conocimiento. Esta tradición hace hincapié en el desarrollo de los ciudadanos y no solamente en el desempeño de los estudiantes y cree que cuanto más educadas sean las personas, mejor dotadas estarán para desempeñar un papel de liderazgo en la sociedad.

Ahora bien ¿qué tan pertinentes son estas tradiciones en el ambiente ideológico, económico y político actuales? ¿Podemos recurrir a ellas para enfrentar los retos del presente y definir las metas futuras?

Los estudios en el extranjero ¿son una experiencia educativa o personal?

Aunque la educación internacional tiene como objetivo último la formación educativa, la base teórica de su pedagogía es casi inexistente. Los profesores suelen asumir que el aprendizaje más importante ocurre mediante un curriculum estructurado, que responde a las diferentes opciones vocacionales. El aprendizaje es evaluado por medio de certificados y diplomas. Los programas educativos internacionales no se consideran parte fundamental de los estudios académicos, sino más bien un "valor agregado", que no es determinante en el estudio tradicional disciplinario. Lambert (1989) los llama "beneficios caracteriológicos" (*characterological benefits*). La literatura sobre la internacionalización del curriculum mantiene un silencio signifi-

vo en cuanto a la naturaleza de ese valor agregado, sobre la teoría del aprendizaje que lo sustenta y de los resultados esperados.

En la evaluación de la movilidad estudiantil, se consideran más bien los aspectos de alcance académico y lingüístico, pero no se evalúa la experiencia ganada por la inmersión de los estudiantes en un nuevo contexto cultural. En el libro de Susan Oppen, *Impacts of Study Abroad Programmes* (Oppen et al. 1990), se señala que casi todos los estudiantes entrevistados opinaron que "lo más valioso de su estancia en el extranjero habían sido los contactos sociales, tomarse un descanso de la rutina de su país, viajar y conocer otros países y su gente".

¿Cómo se pueden relacionar estos resultados con las expectativas institucionales? El hecho indiscutible es que las instituciones no pueden o se muestran renuentes a escuchar lo que los estudiantes tienen que decir, quizá porque la retroalimentación carece a menudo de una argumentación compleja. Numerosos estudiantes resaltan que lo más positivo de su estancia en el extranjero es "haber hecho amistad para toda la vida con gentes provenientes de una gran diversidad de orígenes, culturas y experiencias". Esto podría pasar por una evaluación simplista, pero ha de tomarse en cuenta que, con frecuencia, a los estudiantes les falta fluidez en el idioma extranjero que les permita expresar con precisión sus observaciones y reacciones frente a culturas e idiosincrasias diferentes.

En la mayoría de los casos, los estudiantes no cuentan con el entrenamiento suficiente antes de su salida, que les proporcione las habilidades y el entendimiento necesarios para lograr algo más que sobrevivir en el marco de la cultura anfitriona, lo que les hace correr el riesgo de que el entusiasmo inicial pueda convertirse en confusión, reforzando así los prejuicios. Muchos aspectos no académicos del estudio en el extranjero parecen haber sido dejados al margen de los objetivos educativos. A pesar de que el estudio realizado por Alan Smith (1983) identifica cuatro objetivos fundamentales – el cultural, el lingüístico, el educativo y el profesional – no se han

hecho modelos de programas internacionales donde se combinen todos estos aspectos, y la evaluación del periodo de estudio se limita al logro de créditos académicos en la institución anfitriona. De aquí surge otra paradoja: ¿por qué enviamos a nuestros estudiantes al extranjero para ampliarle la mente, cuando el único estudio reconocido y validado por credenciales es el estudio disciplinario, por definición estrecho, especializado, reducido y fragmentado? ¿Por qué razón las instituciones académicas, acostumbradas a diseñar curricula durante siglos, encuentran tan difícil construir una experiencia importante de aprendizaje fuera del salón de clases? Dos posibles explicaciones vienen a la mente: la primera es que, a pesar del espectacular crecimiento de los programas de intercambio en los últimos años, los programas de estudio en el extranjero han permanecido hasta ahora como una actividad marginal en la educación superior, no se han vuelto una parte sistemática del desarrollo académico y se han quedado en manos de un puñado de gente entusiasta. El segundo factor se refiere a la dificultad de evaluar el impacto académico de las experiencias culturales. Susan Oppen (1987) indica que "... los propósitos para el estudio en el extranjero son en general vagos... ¿Qué es lo que realmente significa el crecimiento personal? ¿Qué representa el hecho de adquirir más conciencia de las costumbres y maneras de vivir de otras culturas?"

Enfrentados a la difícil tarea de comunicar a los estudiantes la información esencial sobre la historia, la geografía, la economía, la sociedad, las instituciones y la manera de vivir del país anfitrión, la mayoría de los profesores que coordinan los programas de intercambio optan por dejar a los estudiantes en libertad de descubrir estos aspectos por sí mismos. Sin embargo, sería necesario construir la experiencia de aprendizaje intercultural con el mismo rigor que se planean otros programas académicos, para asegurar que la movilidad de los estudiantes alcance su pleno potencial y se convierta en un viaje de exploración y descubrimiento, una experiencia de alcances educativos reales.

Para lograr ese rigor, es necesario tomar en cuenta aspectos tales como la cantidad de tiempo invertido. Los estudiantes están en el extranjero sólo por un periodo limitado, una estancia corta, un semestre o, cuando mucho, un año. Lo que se puede obtener en ese lapso es, por ende, necesariamente limitado en alcance y profundidad. Segundo, la estancia en el extranjero se lleva a cabo generalmente en un solo país y no ofrece el panorama del tradicional grand tour, el cual consistía en visitar varios países en unos cuantos años. El enfoque de cualquier aprendizaje cultural será, por lo tanto, característico de un país dado y de su particular idiosincrasia, sin esperar que, en esa etapa, los estudiantes puedan llegar a generalizaciones sobre el concepto de la cultura. Tercero, hay aspectos que se deben de tomar en cuenta en el momento de planear la experiencia cultural del estudiante. Cualquiera que sean sus antecedentes, edad o especialidad académica, todos los estudiantes universitarios ya han acumulado una cantidad considerable de aprendizaje cultural con relación a su propio país, sociedad y manera de vivir. Este conocimiento, sin embargo, es implícito, los estudiantes no tienen conciencia activa de ello. Sus conocimientos se derivan de las experiencias directas, las cuales han sido traducidas por la familia y la sociedad en normas. Los estudiantes portan este equipaje al país anfitrión, es parte de ellos, y contribuye de manera significativa a su identidad. La nueva experiencia no debe invalidar los valores de sus países, sino más bien aportarles un elemento comparativo que los lleve a cuestionar los valores recibidos y buscar otros nuevos. Lo relevante de esa experiencia radicaría en identificar aspectos del país anfitrión que permitan llevar a cabo un estudio etnográfico. Cuarto, todos los estudiantes que van al extranjero han de empezar con cierta información sobre el país anfitrión, por limitada que sea. Algunos habrán tomado, por ejemplo, un curso formal de historia, idiomas o literatura sobre el país anfitrión, otros solamente llevarán con ellos nociones limitadas, elaboradas a partir de anécdotas, información turística y clichés culturales. El docente

debe incluir en el diseño del currículum una metodología que permita a los estudiantes evaluar nuevas evidencias, que los lleve a formular y probar nuevas hipótesis y, de esa manera, poner en tela de juicio el conocimiento ya adquirido. Quinto, es menester evaluar el valor educativo del aprendizaje. ¿Cómo contribuyen las experiencias interculturales a las metas de la educación de los estudiantes en la institución de su país? Uno puede afirmar, sin temor a equivocarse, que una serie de tareas rigurosamente construidas aumentan la capacidad del estudiante de realizar observaciones, críticas y análisis. En la economía global es un hecho que los estudiantes tienen la imperiosa necesidad de adquirir mayores habilidades, aptitudes y experiencias para prepararse a funcionar social y profesionalmente en ese nuevo contexto. Lo más relevante del conocimiento de otras culturas estriba en que tiene el potencial de cuestionar la ignorancia y los prejuicios y, en consecuencia, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos del mundo.

Por otra parte, los estudiantes que pueden realizar una estancia de estudio en el extranjero, afrontan una experiencia profundamente desafiante, que les permite traspasar las fronteras de su país, y así definir mejor sus aspiraciones personales. Ya es hora de que los planeadores de las políticas educativas los escuchen y les permitan alcanzar esas metas.

De los avances actuales de la tecnología, ha surgido un reto novedoso que pudiéramos llamar el "estudio virtual en el extranjero", el cual se relaciona específicamente con la segunda tradición "pragmática" de la educación internacional. ¿Es realmente necesario ir a estudiar al extranjero, cuando ahora disponemos de todas las posibilidades ofrecidas por el aprendizaje a distancia y de la comunicación global que difunde conocimientos por todo el mundo? ¿La noción de que ciertas materias se pueden estudiar mejor en el extranjero que en el país de origen se ha vuelto obsoleta gracias a Internet?

La razón para asistir a conferencias en el extranjero con el fin de reunirse con colegas de otras latitudes, en lugar de comunicarse con

ellos por correo electrónico, es que el encuentro real, no virtual, produce una sinergia indiscutible. Nadie, o casi nadie, acepta que la realidad virtual es mejor que la realidad material. Sin embargo, si tenemos que definir metas en un ambiente económico en el cual los gobiernos y los individuos tienen cada día menos dinero para gastar en educación, más vale que encontremos argumentos convincentes para demostrar que la educación internacional ofrece algo más que la tecnología, aunque ésta lo haga a mucho menor costo.

Para ello, se pueden encontrar los argumentos necesarios en las evaluaciones de los estudiantes. Éstos mencionan una y otra vez los beneficios de conocer diferentes métodos de enseñanza y nuevas maneras de conceptualizar, aún en las materias más concretas como las matemáticas y las ciencias exactas. Necesitamos destacar el valor de las diferencias. Existe un peligro de que los mismos argumentos usados para promover la movilidad estudiantil –por ejemplo, la compatibilidad del currículum entre los diferentes países– podrían ser utilizados en su contra. ¿Por qué ir al extranjero a cursar una materia que se puede cursar en el propio país? Resulta más fácil argumentar la facilidad en las transferencias que medir el beneficio ofrecido por las diferencias en los programas académicos cursados en el extranjero. La ganancia real para los estudiantes se encuentra en su exposición a una nueva estructura conceptual, y en una interacción directa con gente que piensa en diferentes términos. Esta experiencia fomenta no sólo el crecimiento intelectual, sino también el personal.

Esta idea nos regresa a la tradición humanística, de la cual se deriva el argumento más fuerte en favor de la educación internacional, porque implica una concepción holística de la educación, la cual destaca la adquisición de conocimiento, no sólo como un fin en sí mismo, sino como una manera de educar seres humanos capaces de cambiar el mundo para su mejoramiento. Por lo anterior, es crucial para el futuro de la educación internacional hacerse la siguiente pregunta: ¿cómo puede la educación internacional, específicamente la movi-

lidad estudiantil, contribuir al desarrollo de individuos que sean capaces de tener impacto en la sociedad? Sin la pretensión de ofrecer una propuesta exhaustiva, nos limitaremos a plantear algunas sugerencias al respecto.

Según Brown (2000), las ideas nuevas se difunden en la población por medio de grupos "marginales", es decir, individuos que se hallan al margen de la cultura mayoritaria vigente en su país. En este sentido, los estudiantes que se han distanciado de su cultura al irse al extranjero, se convierten en marginales, contribuyendo así a lo que los sociólogos llaman la difusión social. La experiencia de estar en el extranjero aumenta el sentido de marginalidad. Si un individuo ha tenido una experiencia exitosa en el extranjero, dejará de aceptar sin chistar su propia cultura, lo que no podría haber hecho antes de haber radicado afuera. La experiencia en otra cultura nos cambia para siempre, nunca seremos iguales a como éramos antes de irnos. En este sentido, ese individuo seguirá siendo un poco marginal, y es precisamente en ese aspecto donde se encuentra uno de los grandes beneficios de "estudiar en el extranjero." A su regreso del extranjero, de la misma manera que los estudiantes se vuelven más críticos hacia su cultura, es muy probable que también la aprecien mejor. Entre una forma crítica de separación y una aceptación reflexiva de su propia cultura surge un deseo de cambio, lo que necesita ser cambiado, así como un deseo de conservar lo valioso. Por ello, si los programas de intercambio permiten ampliar las mentes de los estudiantes, hasta el punto de que esta experiencia les ayude a transformarse, es probable que también dichos programas contribuyan a cambiar el mundo.

La educación internacional: programa para el cambio y reforma educativa

La educación internacional representa un programa de cambio y reforma, siendo el verdadero reto de la internacionalización de las universidades no sólo la cantidad y calidad de los programas inter-

nacionales, sino el grado de internacionalización de las materias (Groennings y Wiley 1990).

En términos de métodos de internacionalización, la dimensión internacional es "agregada" o "integrada", ya sea en cursos individuales, en materias completas o en sub-materias. Por ejemplo, el docente puede agregar al contenido de una materia con una orientación nacional, un módulo sobre otro país. El contenido sobre "otro país" puede servir de "estudio de caso". Si el profesor se refiere a diferentes escuelas de pensamiento, y utiliza varios niveles de análisis, facilitará un cambio cognoscitivo, que consiste en pasar de un pensamiento nacional a otro internacional y global. "El resultado no es una pérdida de identidad, sino la adquisición de una habilidad de discernimiento, gracias a una especie de revolución cognoscitiva en la cual las piezas desconectadas de información que se encuentran en el cerebro, se convierten en categorías más amplias, creando así un espacio para nuevos conocimientos e informaciones" (Mestenhauser 2000).

Agregar un contenido cultural a las materias académicas crea un fenómeno interdisciplinario, haciendo la educación internacional doblemente compleja, en tanto que es interdisciplinaria e intercultural. Las habilidades cognoscitivas requeridas para un pensamiento interdisciplinario son las mismas que para el pensamiento intercultural: complejidad cognoscitiva, pensamiento comparativo, pensamiento emic y etic, diferenciación y resolución de problemas (Alexander y Colomy 1990). La relación entre lo intercultural y lo interdisciplinario es complementaria e interdependiente. Sin embargo, cuando se trata de programas educativos internacionales, esos mismos conceptos deben ser internacionalizados.

La brecha entre el aprendizaje formal y el informal pone a la educación internacional en desventaja porque depende mucho del aprendizaje social. Más aún porque la educación superior no suele expresar con claridad su "doble función", la de educar por una parte mediante el estudio de las disciplinas y, por otra, por medio del cono-

cimiento de otras culturas, incluida la comprensión de la propia.

La mayoría de las teorías curriculares descansan en teorías de aprendizaje pero están enfocadas a la educación primaria y secundaria. La educación superior tiene su tradición histórica de libertad académica, la cual no suele estar sujeta al análisis curricular. Short (1991) identifica algunos conceptos, cada uno diferente en cuanto al papel que deben jugar los maestros, los estudiantes, los diferentes métodos pedagógicos y de evaluación. Su primera perspectiva curricular es "humanista". Sitúa al individuo en el centro del aprendizaje y la educación, y rebasa una concepción "utilitarista", promoviendo experiencias creativas e innovadoras. Este tipo de educación favorece actividades educativas encaminadas a la formación holística del individuo. Su segunda perspectiva es reconstruccionista y descansa en la suposición de que el conocimiento está manipulado por grupos de poder, y debe ser re-interpretado para servir a las minorías. Esa corriente proviene de la teoría feminista e izquierdista, y representa una protesta en contra de la estructura tradicional excluyente de la educación, que margina a los grupos oprimidos, como las mujeres y las minorías raciales. Esta perspectiva cree en la posibilidad del cambio y propone alternativas para remediar tal situación. La educación internacional ha adoptado parte de esta filosofía y supone que el conocimiento es etnocéntrico, y necesita adoptar un nuevo enfoque para poder ser pertinente en el ámbito internacional. Una tercera perspectiva se refiere a la educación basada en materias académicas tradicionales, la llamada educación liberal y general. Según esa última perspectiva, los individuos son seres racionales y amplían sus conocimientos por medio del estudio de las disciplinas, donde existe un constante crecimiento. El propósito de la educación es proporcionar a los estudiantes conocimientos y enseñarles a pensar de manera crítica. Esta perspectiva fomenta el universalismo, ordenando el conocimiento y la información, de lo sencillo a lo complejo, del pasado al presente, y del todo a

las partes. Lo anterior se asocia con la división disciplinaria de la educación universitaria en pregrado, en la que se combinan los conocimientos 'generales' y 'especializados', y se refiere a lo extenso y lo profundo del estudio. Se supone que los estudiantes de posgrado son socializados en esta manera de pensar, y que están en posibilidad de aportar elementos nuevos al crecimiento de este conocimiento. La educación internacional promueve también el desarrollo de habilidades cognoscitivas, incluyendo el pensamiento crítico como parte central de sus objetivos y, si bien reconoce el conocimiento disciplinario como una de las claves esenciales para la formación profesional, crítica, sin embargo, su dependencia de los métodos deductivos, contextuales y reduccionistas.

Pareciera que la educación internacional se encuentra en una doble minoría; primero, porque es parte del sistema educativo, el cual compete por recursos y reconocimiento con el resto de los sectores del servicio público. Aunque el sector educativo provee habilidades y talentos que sirven a todos los demás sectores, tiene sin embargo que competir con ellos para recibir atención y financiamiento. En segundo término, la educación internacional representa una minoría en el sistema universitario, en el cual juega el papel de la Cenicienta. La posición de minoría coloca a la educación internacional en un estado de constantes presiones para ser aceptada por la mayoría.

Por una parte, el sistema supone que la educación internacional responde a los objetivos nacionales y, por otra, se requiere que establezca y mantenga credibilidad global. La primera alternativa responde a la noción de competitividad, e implica el reclutamiento de estudiantes internacionales y la movilidad de nuestros estudiantes. Por fortuna, parece que existe un número suficiente de personas que reconocen que la credibilidad global es más importante que las ganancias financieras que se logran por medio de los pagos de colegiaturas. Además, estas mismas personas entienden que la naturaleza misma de las relaciones internacionales está cambiando y con ella el

viejo concepto del interés nacional y de equilibrio de poder (George 1994, Keohane 1984, Keohane *et al.* 1993). La alternativa radica en adoptar un nuevo paradigma, el de la interdependencia, el cual puede servir de "meta de orden superior" ("super-ordinate goal"), concepto utilizado en la solución de conflictos, el cual consiste en lograr un nivel más alto de abstracción, donde todos los intereses de un nivel más bajo sean tomados en cuenta (Sherif y Sherif 1953). Este concepto no es una simple oposición a la idea de competitividad, sino un nivel más alto en el cual todas las partes ganan.

Conclusión

La educación internacional es ciertamente para el futuro. Estudiantes y académicos estudian hoy lo que, al menos eso creen, se necesitará en el futuro. Por esta razón necesitamos poner la mira en el futuro. Nuestra tarea como educadores consiste en asegurar que el conocimiento actual sea suficiente en el futuro, y que ese futuro pueda ser, a pesar de los problemas y las frustraciones existentes, algo que se espere con ilusión. Tal pensamiento debe ir acompañado de una habilidad cognoscitiva que ayude a la gente a desarrollar las estrategias requeridas para avanzar del presente al futuro. La educación representa, al mismo tiempo que una inversión financiera, una estrategia para el desarrollo mismo del conocimiento. Uno de los componentes de esta estrategia consiste en desarrollar habilidades de aprendizaje que permitan a la gente seguir aprendiendo de por vida. Según Mes-

tenhauser (1998), la educación internacional representa un formidable entrenamiento para el desarrollo de la capacidad de auto-aprendizaje, porque el estudio en el extranjero y los encuentros con otras culturas permiten a la gente comprender mejor qué están aprendiendo y las razones que les asisten para ello (Mestenhauser 1998). La educación tradicional tiende a desconocer esa habilidad porque está más orientada al "producto" que al "proceso" del aprendizaje; el último es, desde luego, más difícil de medir o evaluar por medio de exámenes. Por las razones expuestas, el estudio en el extranjero ofrece posibilidades de desarrollo enormes, las cuales apenas estamos empezando a vislumbrar.

Se menciona a menudo que, en el futuro, el 70% de los trabajos serán puestos ligados a la función intelectual (Handy 1989), y que la mayoría de ellos todavía no han sido creados. Esto quiere decir que la base del conocimiento tiene que extenderse, no contraerse, que debe tomarse en cuenta el "producto" y el "proceso", y que se debe propiciar el desarrollo de habilidades cognoscitivas (Schwartz *et al.* 1979, Ritzer 1992). Según Brown (2000), podemos discutir los riesgos que representa el no internacionalizar nuestra educación. Si lo hacemos y, posteriormente, descubrimos que no era necesaria la internacionalización, ello significa que hemos gastado mucha energía inútilmente, si es que algún tipo de educación puede considerarse inútil. Sin embargo, no hacerlo y, después, descubrir que sí se requería, podría obstaculizar y poner en peligro el desarrollo educativo de generaciones enteras.

Bibliografía

- Alexander, J. y P. Colomy (eds.) (1990) *Differentiation theory and social change*. Nueva York: Columbia University Press.
- Brown, M. (2000) Study abroad: package or experience? En H. Callan (ed.) EAIE Occasional Paper 12, *International education: towards a critical perspective*, pp. 9-12, Países Bajos: EAIE.
- Callan, H. (2000) Culture and rhetoric in the discourse of international education, en H. Callan (ed.), EAIE Occasional Paper 12, *International education: towards a critical perspective*, pp. 19-30, Países Bajos: EAIE.
- George, J. (1994) *Discovery of global politics : a critical introduction to international relations*. Boulder: Lynne Rienner Press.
- Groennings, S. y Wiley, D. (eds.) (1990) *Group portrait: internationalizing the disciplines*. Nueva York: The American Forum.
- Grunzweig, W. (2000) Humanism in the globalist age: towards a critique of the discourses of international educational exchange, en H. Callan (ed.), EAIE Occasional Paper 12, *International education: towards a critical perspective*, pp. 3-8, Países Bajos: EAIE.
- Handy, C. (1989) *The age of unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- Keohane, R. (1984) *After Hegemony*, Princeton University Press.
- Keohane, R., Nye, J. y Hoffman, S. (eds) (1993) *After the cold war*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lambert, R. (1989) *International studies and the undergraduate*. Washington: American Council on Education.
- Mestenhauser, J. (1998) Internationalization of higher education : A cognitive response to the challenges of the twenty-first century, en *International Education Forum* 18 (1 y 2), Primavera y Otoño.
- Mestenhauser, J. (2000) Dual functions of international education professionals : in search of their knowledge base, en H. Callan (ed.) EAIE Occasional Paper 12, *International education: towards a critical perspective*, pp. 31-50, Países Bajos: EAIE.
- Oppen, S. (1987) Editorial, *European Journal of Education*, Vol.22, No. 1.
- Oppen, S., Teichler, U. y Carlson, J. (1990) *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*, Higher Education Policy Series II, Jessica Kingsley Publishers, vol.2.
- Rinehart, N. (2000) Study abroad—traditions and current challenges, en H. Callan (ed.) EAIE Occasional Paper 12, *International education: towards a critical perspective*, pp. 13-17, Países Bajos: EAIE.
- Ritzer, G. (ed.) (1992). *Metatheorizing*. Newbury Park: Sage.
- Schwartz, P. y Ogilvy, J. (1979) *The emerging paradigm: Changing patterns of thought and belief*. Menlo Park : Stanford Research Institute.
- Sherif, M. y Sherif, C. (1953) *Groups in harmony and tension*. Nueva York: Harper and Brothers.
- Short, E. (ed.) (1991) *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Smith, A. (1983) International communication through study abroad: Some priorities and pitfalls for future research, *European Journal of Education*, Vol. 18, No. 2.

International Networks in Higher Education¹

HANS DE WIT*

"Never before have university networks been so numerous; never before has it been so technically easy to create them and use them. The telephone, the fax machine, and now e-mail and instantaneous data transmission have revolutionised linkages between network members. It can also be said that never before has it been so necessary for academics to work together in networks. The complexity of the questions asked of researchers, the obligation—in face of financial constraints—to work together rather than alone, allied to the realisation that the sum of the parts is often greater than the whole, are all factors which motivate people to establish different types of collaboration and, in particular, to create networks," states Jacques Tousignant in a special issue on university networks of the *Inter-American Journal of University Management*.²

Associations, consortia and networks are quite common in the academic world. In the past decades, as a result of the globalisation of our economies and societies, academic organisations—calling themselves associations, consortia, networks or different—have become increasingly international of nature. There exists a great variety of such academic organisations, and it is not always clear what their objectives and goals are and how successful their operations. This paper intends to give a typology of international associations, consortia and networks in higher education and will concentrate on the functioning of the last type, institutional networks, that seems to be the latest trend in international organisation of higher education.

1. This paper is based on a keynote presentation at the Workshop on Academic Consortia, organised by the David C. Lam Institute for East-West Studies in co-operation with the Programme on Institutional Management of Higher Education (IMHE) of the OECD, Hong Kong Baptist University, November 19-21, 1998. This paper also draws from the experience of participating in the Opening Plenary Round Table, Networks: New International Dimensions for Internationalisation, at the AUCC conference, October 22, Halifax, Canada, chaired by Jane Knight, as well as of the 54th Bi-Annual Conference of the Association of European Universities (CRE) on 'Networking for the European Space of Higher Education', Jagiellonian University, Cracow, 26-27 October 2000, of which I was the rapporteur. I owe thanks to the participants in the workshop in Hong Kong, the plenary in Halifax and the conference in Cracow for their valuable remarks and observations.
2. Jacques Tousignant, "University Networks: Leverage for Action", editorial introducing special issue on university networks in the *Inter-American Journal of University Management*, April 1996, p. 3. Sainte-Foy, Québec, Canada, Instituto de Gestion Liderazgo Universitario.

*VICE-PRESIDENT FOR INTERNATIONAL AFFAIRS
UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM, THE NETHERLANDS

tion. Why has there been such a rapid growth in international networks in the past decade? What are the challenges in establishing, operating and sustaining such organisations? What is the added value that such an organisation provides compared to what is done at the individual or bilateral level? What are the success and failure factors for an international academic network?

Trends in Academic Co-operation

Networking is something we do all the time, whether we are at a conference or on our mobile phone. It is important to clarify first what we mean with networking/networks in higher education and what is new in networking in relation to the global society we live in.

Globalisation we define here as "the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas...across borders. Globalisation affects each country in a different way due to a nation's individual history, traditions, culture and priorities."³ Internationalisation of higher education is one way of responding to the impact of globalisation. Internationalisation of higher education we define as "the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution."⁴

The growth of associations, consortia and networks in higher education in the second half of this century and in particular the last decade, is a reflection of the globalisation of society and the response of higher education to this process. At first they developed mainly in the context of European unification. As a result of the European integration process and related introduction of EU-programmes for research and teaching, in the second half of the 1980s and in the 1990s, networks and networking became one of those 'flavour of the decade' words and issues, like Europeanisation, internationalisation and globalisation. Words like associations, academic consortia and institutional networks became part of our daily vocabulary in higher education, even though these terms are very ge-

neric umbrella terms with little focus and specific meaning. As Ulrich Teichler states: "We find increasing common elements between international networks of higher education institutions on the one hand and decreasing elements of national systems."⁵

Traditionally, the way institutions of higher education establish their international linkages is via bilateral agreements, memorandums of understanding, letters of intent, with a partner institution abroad. These agreements have the character of arrangements for educational co-operation (student and/or faculty exchanges, joint degree programmes, curriculum development, joint degrees), research co-operation, international development projects, etc. Sometimes these agreements are rather concrete, sometimes more intentional. They are either at the level of departments, centres or schools, or at the institutional level.

The recent rise of multilateral associations, consortia and networks in higher education reflects the multilateral character of the globalisation process.

The rise of institutional networks in the European Union was based on a strong feeling of wanting to become part of the European region, to break out of our national boundaries, a feeling of belonging to this new European identity and to be a player in this new community. These networks can be characterised as reactive to external EC initiatives and funds; information oriented, i.e. wanting to know what is going on and what are the relevant potential alliances; and as experimental, i.e. lacking clear structure, strategy and mission; and they are based on added-value, i.e. seen as relevant but not impacting the

3. J. Knight, "Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework", in J. Knight and H. de Wit (ed.), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, 1997, p. 6. European Association for International Education, Amsterdam.

4. Idem, p. 8

5. Ulrich Teichler, "The changing nature of higher education in Western Europe", in *Higher Education Policy*, vol. 9, no. 2, 1966, p. 89. IAU/Pergamon, Paris.

core functions of the institutions. At the turn of the century we have passed this phase of orientation and experiments. We have integrated ourselves in the European and even the global environment, and the widening and deepening of the European integration process, the emergence of a European space of higher education, deregulation and decentralisation as well as competitiveness, demand new types of alliances. A similar trend in higher education networking can be observed in other parts of the world.

Meaning

The words 'Association', 'Consortium' and 'Network' are used most commonly to describe different types of multilateral cooperation in higher education. Other terms you can encounter are for instance 'League', 'Red' and 'Group'. There appears not to be a relation between the use of the term and the original meaning of the term. According to the Cambridge and Oxford Dictionary, the meanings of the three terms 'association', 'consortium' and 'network' are as follows.

Both dictionaries give the following description of an association: "A group of people who are united in a single organisation for a common/joint purpose".

The original meaning of consortium is 'partnership', from Latin, consort. According to the Oxford Dictionary it means "an association, especially of several business companies". The Cambridge Dictionary describes it as "an organisation of several businesses or banks joining together for a shared purpose". From these two definitions it is clear that a consortium is associated with the business sector. The Penguin Business Dictionary describes a consortium as "a group of companies or firms none of which is competent to fulfil a contract alone. Generally a 'once only' combination bringing together a number of quite different operational skills or areas of specialised knowledge".

Networks are described by the Oxford Dictionary as "a group of people who exchange informa-

tion, contacts and experience for social or professional reasons" or as "a group or system of interconnected people or things". The Cambridge Dictionary calls it "a large system consisting of many similar parts that are connected together to allow communication between or along the parts or between the parts and a control centre".

These descriptions do not help much in distinguishing between the three terms. Certain common features can be seen: partnership, group, system, connection. Also certain distinguishable terms can be seen: common versus specific purpose; multi versus single purpose; 'once only' versus indefinite; individual versus institutional membership; centred versus flat structure; people versus things oriented; complementarity versus commonality.

A typology

Without meaning to make a judgement on the use of one of the terms by different international academic organisations, it might be useful to distinguish between three types of international, multilateral organisations in higher education.

a. Academic Associations

An academic association is an organisation of academics or administrators and/or their organisational units (departments, centres, schools, institutions), who are united for a common purpose that is related to their professional development (information exchange, training, advocacy, etc.). This type of organisation is quite common and has a long history in higher education, even at the international level. This is particularly true for those associations that are based on individual membership, single purpose, academic and discipline based, and faculty driven.

Institutional, multi purpose, management based and leadership driven associations and the individual, administrative associations are a phenomenon that is more of the last decades. Examples of the institutional associations are the *International Association of Universities*

(IAU) and the *Programme on Institutional Management of Higher Education* (IMHE). Examples of the individual, administrative type of organisations are the *International Association of University Presidents* (IAUP) and the *European Association for International Education* (EAIE). The trend for the last group is to become more institution based. An example is the *Association of European Universities* (CRE), originally the association of European rectors.

b. Academic Consortia

An academic consortium is a group of academic units (departments, centres, schools, institutions) who are united for the single purpose to fulfil a contract, based on bringing together a number of different areas of specialised knowledge. In principle they are limited in time of existence to the terms of the contract. They can be either faculty or leadership driven, but with a strong faculty commitment in case of consortia with an academic purpose. Examples of academic consortia are the Joint Study Programmes in the ERASMUS scheme (teaching purpose); consortia in the Framework programmes for Research and Development of the European Commission (research oriented); and consortia tendering for Technical Assistance projects (service oriented).

The multilateral Joint Study Programmes in the ERASMUS scheme were discipline based, faculty driven agreements, focused on student and staff exchange and curriculum development. Their success was mainly the result of the existence of external funding from the European Commission and their strength was more in the student exchange than in the other two areas. As soon as these programmes were forced to become integrated in leadership driven, institutional agreements in the new SOCRATES programme and that the money coming from the European Commission was reduced, many of them came to an end. This is also true for re-

search and service oriented consortia that are project based and externally funded.

Academic associations and networks can be partners in an academic consortium, based on their specialised expertise. An example is the recent consortium between CRE, IMHE and the Academic Co-operation Association (ACA) to provide a system of Internationalisation Quality Reviews to European institutions of higher education.

Academic consortia can develop into academic networks, when the success of their joint contract becomes the basis for more structural and multi purpose co-operation between the partners. An example is the Utrecht Network, a network of institutions that finds its origin in a consortium that worked together in a Joint Study Programme of the ERASMUS programme.

International academic consortia are a rather common phenomenon in higher education, in particular in the research area. They appear to be coming and going according to the need of the different partners and to make use of their partners' complementary skills, experiences and facilities. As the case of the Joint Study Programmes makes clear, external funding is a crucial factor for their success.

Academic consortia are, and will continue to be, the most common international organisation form in higher education, more and more also as part of academic associations or institutional networks.

c. Institutional Networks

An institutional network is a group of academic units (departments, centres, schools, institutions) who are united for, in general, multi purposes —academic and/or administrative—, leadership driven, and indefinite of character.

Although they are less focused in objectives and goals than associations or consortia, due to their multi purpose character, it is this type of organisation that most recently seems to be emerging in large numbers. There is a trend for leadership driven, multilateral, institutional networks, for most

within the European Union but also elsewhere, and recently also of a global nature.

The European networks resulted mainly from the success of the Joint Study Programmes. The Coimbra Group, an institutional network of the two oldest universities in each of the countries of the European Union, was the first of these networks. Later followed the Network of Universities in the Capitals of Europe (UNICA), the Santander Group, the Utrecht Network, the Santiago de Compostela Group, the European Consortium of Innovative Universities, the European Consortium of Universities of Technology, and others. They differ from the discipline based networks in the sense that they are leadership driven (top down) and multipurpose. Student exchanges, staff exchanges, administrator exchanges, joint tenders and joint research co-operation are the most common activities that these networks intend to accomplish. Although these networks are strongly driven by European Union funding, they have extended their membership also to the rest of Europe. Others have a more interregional scope. Examples are the ALMA scheme, uniting the Universities of Aachen (Germany), Liege (Wallonia, Belgium), Diepenbeek (Flanders, Belgium) and Maastricht (The Netherlands); and the European Confederation of the Universities of the Upper Rhine (EUCOR).⁶ Some of these networks do not limit themselves to the academic community but are networks including Chambers of Commerce, Industry or local governments.

Also, in other regions of the world one can find institutional networks, such as the Association of East Asian Research Universities (AEARU); the Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), a group of twelve universities in Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay; the Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), a network of Central American universities; and the College of the Americas, an inter-American network of institutions co-operating in interdisciplinary teaching, research and continuing education.

Some networks have a cross-regional character, like the University of the Arctic, in which universities from Northern Europe and Canada work together.

Recently, global networks are emerging. Examples are Universitas 21, an initiative of the University of Melbourne; the David C. Lam Institute for East-West Studies, an initiative of Hong Kong Baptist University; and the League of World Universities, an initiative of New York University.

The latter, the League of World Universities, is a more informal network of presidents/rectors of large, comprehensive, urban universities, who meet every two years to exchange views on developments in their institutions and their environment. The David C. Lam Institute is a membership network in which the link between the individual members and the centre institution, Hong Kong Baptist University, is stronger than between the other members.

Universitas 21, established in March 1997, is an international association of comprehensive, research-intensive universities. The director of the Universitas 21 Secretariat, Chris Robinson, describes it as "an active, effective association, small enough to permit high levels of commitment, familiarity, collaboration and inter-operability between the member institutions, yet large enough to capture the benefits of international diversity. The underlying concept is of a small, tightly knit association of kindred institutions with immense potential to secure and improve international opportunities and positioning for its members."⁷ In addition to the activities that are common in other networks, Universitas 21 strives for benchmarking and development of new teaching and learning technologies, modalities and delivery systems.

6. See for a study of this type of networks, Guy Haug and Julia Race, "Inter-regional co-operation in higher education in Europe", in *Journal of Studies in International Education*, Vol. 2, no. 2, Fall 1998, p. 3-35. Council, New York.
7. Address at the workshop on Academic Consortia, David C. Lam Institute for East-West Studies, Hong Kong, 19-21 November 1998.

Although institutional networks in higher education appear to become rather popular, not many success stories can be told yet. What factors are relevant for the success and failure of such networks?

Roger Prichard⁸ provides an overview of factors for successful networking, relevant for institutional networks:

1. "Long term relationships have to be built." This implies that a lot of energy has to be given to making the network objectives and goals known and accepted within and between the member institutions.
2. "It is important to pick winners." Many projects are created on an ad hoc basis, by brainstorming at leadership assemblies and assume winning instead of being picked on the basis of well thought plans. Picking winners can be stimulated by awards and by well-funded plans.
3. "Cultivate sufficient resources to enable the programme of work, and any obvious spin-off programmes to succeed." Successful projects need investment, both in time and money, of those involved. This is many times ignored in the design of projects. Clear plans and awards can help to overcome this threat.
4. "Network projects need to have limited and realisable goals, appropriate to the level of development of the institutions." This aspect is frequently ignored in networks, resulting in failure and frustration among the members. Formulation of clear goals for the short, mid and long term is essential for success.
5. "The projects must be built around people in the institutions with relevant experience and interest to make a medium to long term commitment." Given the fact that many projects are designed by the leadership and lack guaranteed commitment of the relevant persons in the institutions, they have a tendency to disappear. Again, awards and

plans are helpful instruments to make project commitment a success.

6. "In building networks, specific areas should be targeted, not the whole operation." Many institutional networks live by their institutional nature and not by the sum of objectives, goals, projects and targets.
7. "To get the network off the ground, it is important to have some project champions in key institutions who will keep the project moving forward." If there are no project champions, it will be difficult to convince others in the institution to commit themselves to projects of the network.
8. "Set up a network listserve to keep as many participants in frequent contact as possible." Communication is important, but only if one has something to tell.

Prichard also provides some warnings, "don'ts", that are relevant to institutional networks:

1. "Don't develop a network without significant involvement of the people who will be key players in the network." Given the fact that the institutional networks are leadership driven, this is a crucial factor in the success or failure of the network.
2. "Don't take a short term perspective." Many networks look only at the possibilities and sources available at short term and do not overcome the fact that these opportunities will disappear.
3. "Don't try to do too many things at once." Networks try to satisfy the interests of all their members and end up with a long list of things to accomplish, without having the guarantee that the organisation can handle all these suggestions.
8. Roger Prichard, "Networking for Research and Development: Necessity or new Religion", in *Inter-American Journal of University Management*, April 1996, p. 5. Sainte-Foy, Québec, Canada, Instituto de Gestion Lide-razgo Universitario.

4. "Don't have too many players." It is the experience that networks tend to expand their membership too fast to be representative and to cover political, regional and individual interests of its members. Too many players are a danger for every network. Also, the selection of members is not always based on criteria related to the mission and objectives of the network.

One can add to these warnings the following:

1. 'Base the mission of the network on more than a geographical or historical identity.' Such an identity does not provide sufficient base for a successful partnership in a network.
2. 'Emphasise the complementarity of the partners, not only the commonality.' Institutional networks are based on commonality -oldest universities, research universities, regional focus- and tend to neglect complementarity, what is the basis for success of a network. Co-operation only makes sense when, in addition to similarities, differences in operational skills and areas of specialised knowledge are recognised and used.
3. 'Recognise potential discrepancies between the partnership of the institution in a network and the partnership needs at the decentralised level.' An institutional network cannot and does not have to cover the whole of the institution. The fact that departments, centres and schools have their own networks must be accepted, that these do not always overlap with the institutional network, and that for that reason there is no interest to be involved in network activities.
4. At the same time, 'The choice for an institutional network should cover enough interest at the decentral level to create commitment.' A network that only exists in the heads of the institutional leaders will not have sufficient ground for survival.

5. 'The cost of the network organisation should not become the main drive for maintaining the network and place the organisation into direct competition with the members.' When network organisations become too big and require overhead out of contracts, this is a real danger.
6. 'Be aware of the differences in structure, funding and culture between the partners.' If the network is not aware of this diversity, this will create misunderstanding of the objectives and goals of the network as a whole and the projects planned within the network.
7. 'Be aware of the potential tensions between the interest of the founder and/or centre institution of a network and those of the other members.' There are cases of networks in which the founding/centre institution has bilateral relations with each of the members without real links between the other members.

Institutional networks should be conscious of the following elements:

- mission of the network
- description of the purposes, objectives and goals of the network
- geographical focus
- size of the network
- composition of the membership in relation to the mission and purposes
- relation between the founder and/or centre of the network and the other members
- relation between leadership commitment and commitment within each of the institutions
- sources, both membership fees, external and own project funding
- organisational structure

- mechanisms for evaluation of the network and its activities.⁹

The future of institutional networks: to an international university?

The institutional, multipurpose and leadership driven networks are facing many problems: with their identity, their size, the commitment of their faculty and students, their objectives and their goals.

Can these regional and global institutional networks be the key to the next stage of internationalisation, in which not only the mainstream activities and programmes of the universities, but the whole of the institution becomes international? Can we expect for the next century that universities will finally enter the same path as banks, industry and even nation states have done in the past century: move into joint ventures, merge across borders, share their human resources, create common products? That seems a logical, unavoidable step, but even a network like Universitas 21 is still far away from such a concept of internationalisation, and has a strong activity orientation.

The next century will see cases of international mergers and joint ventures of institutions of higher education, first at the interregional level in the European Union, later also at the global level. At the same time, more and more faculties and schools will combine efforts in consortia, beyond such institutional mergers and joint ventures. This will be the result of the principle that partnerships at the institutional level cannot always and completely match the needs at the decentral level.

Even though the institutional networks at present seem to be rather weak, lacking commitment at the departmental and school level and not very effective in their operations, they are more likely to be the motor for future mergers than the discipline based networks and consortia. Only central leadership is able to make radical decisions needed to move away from fragmented, activity oriented co-operation to real mergers and

joint ventures. It is only a question of time that such decisions will be made.

Several issues will have to be dealt with in relation to the further development of networks and alliances in higher education, such as:

1. *Exclusiveness/elitism in partnerships*

On the one hand the formation of networks leads to exclusiveness, in particular those who incline to stay small and look for alliances of the top institutions or disciplines. On the other hand, this can lead to elitism and exclusion of institutions and regions. This can lead to the danger of a divided higher education space. This dilemma of, on the one hand, more competition and smaller alliances and, on the other, the need of inclusion is a concern that clearly needs attention but is not to be solved easily.

2. *The issue of diversity versus harmonisation*

Related to the first issue, there appears to be broad consensus on the need to maintain a diverse space of higher education and that networking should reflect that diversity.

3. *The language debate*

There is a lively debate on the need of strengthening the position of the different languages on the one hand, and the growing importance of English as the language of communication in higher education on the other hand. The bilingual university project of UNESCO/CEPES¹⁰ can provide useful information on how universities can serve the different cultural and linguistic constituencies. There appears to be general support for paying more attention to teaching and learning foreign languages by universities; there is a

more diverse view on the pro's and contra's of the use of English as a second language of communication in universities.

4. *The importance of the new technologies*

The role of the new technologies and their use by universities is seen as most important, although it is not debated as much as the issue of languages. There appears to be a general agreement that more attention should be given to the use of information technology in networking. However, there is also a strong feeling that virtual networking cannot replace real contact.

5. *The role of the university in the debate on ethical issues for our society*

Concern is expressed that networks will focus more on the sciences, business and engineering disciplines, and on issues as competitiveness, branding and marketing, and less on the humanities and social sciences and on social development concerns. Universities have to play a key role in the debate on ethical questions and citizenship concerns. The global space of higher education should also give space to these issues, a fundamental part of the tradition of academic institutions.

6. *The role of the different stakeholders in networks*

Networking should not be exclusive as far as different stakeholders are concerned, both in the universities: leadership, faculty, students, and between the universities and the outside community: NGO's, the private sector, governments, the European Union. More attention should be given to the opportunities that networks of a broader diversity of stakeholders provide.

7. *The importance of exchange of experiences*

The importance of exchange of experiences on

networking in higher education by institutions, to learn from each other's successes and failures, is most relevant.

8. *Institutional versus academic/disciplinary networking*

There is a rather broad consensus that the emphasis in networking should be on academic/disciplinary collaboration. Institutional networks can be useful in facilitating co-operation at the disciplinary level. However, the emphasis should be on academic collaboration, even in these networks.

9. *Branding of networks versus branding of institutions*

The discussions about networks being institutional or disciplinary lead to the question of where the emphasis would be, on the networks or on the institutions. There was broad consensus that the institutions would continue to be the key brands in the competitive market and that networks would be the added value factor.

10. *Small versus big networks*

There appears to be agreement that smaller networks are more effective than big networks but at the same time it is recognised that this can lead to elitism and exclusiveness (see point 1).

11. *The added value of networks to the institution*

In the discussions it was emphasised that networks should not only be based on a feeling of partnership, being connected, but that there should be an emphasis on the added value, the complementarity, it will bring to the institution.

There is no uniformity of position on all of these issues, in itself a reflection of the diversity in our academic community. However, these issues could be guidelines for follow-up discussions and actions.¹¹

9. For characteristics of academic networks see also José Silvio, "Introducción a la gestión de redes académicas en América Latina", in the *Inter-American Journal of University Management*, April 1996, p. 11-22. Sainte-Foy, Québec, Canada, Instituto de Gestión Liderazgo Universitario.

10. UNESCO/CEPES, "The Bilingual University", Special Issue of *Higher Education in Europe*, Volume XXV Number 4, 2000, Bucharest, UNESCO/CEPES.

11. A summary of the discussion in the unpublished report of the author of the 54th Bi-Annual Conference of the Association of European Universities (CRE) on 'Networking for the European Space of Higher Education', Jagiellonian University, Cracow, 26-27 October 2000.

PROTAGONISTAS

Francisco J. Marmolejo



□ Francisco Marmolejo es Director Ejecutivo del Consorcio de Cooperación de la Educación Superior de América del Norte (CONAHEC), una red de más de 90 universidades y organizaciones de la educación superior de Canadá, los Estados Unidos y México, con sede en la Universidad de Arizona. Bajo su liderazgo, el CONAHEC se ha convertido en una de las organizaciones mas importantes de la educación internacional en la región.

Nació en el pequeño pueblo de Ojuelos, Jalisco, en el seno de una numerosa familia. Cursó sus estudios de licenciatura y Maestría en Administración en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Posteriormente realizó estudios doctorales en Administración en la UNAM. Ha tenido además estancias académicas de entrenamiento en la Universidad de California-Santa Barbara, la Escuela de Gobierno "John F. Kennedy" de la Universidad de Harvard, la Universidad de Massachusetts y, recientemente, en la Universidad Laval, en Canadá.

Colaboró en diversas funciones administrativas y docentes en su Alma Mater. Posteriormente se incorporó a la Universidad de las Américas en la ciudad de México, institución en la que participó activamente en el proceso de acreditación ante la *Southern Association of Colleges and Schools*. En esta institución colaboró sucesivamente como Coordinador del Posgrado en Administración, Vicerrector Académico y Vicerrector de Administración y Finanzas.

En 1994 fue Becario del Consejo Estadounidense de la Educación Superior (ACE) habiendo realizado su estancia académica y de entrenamiento de liderazgo de la educación superior en la Universidad de Massachusetts. Fue el primer mexicano en haber sido seleccionado para participar en este selecto programa de formación de líderes universitarios establecido en 1964.

A partir de 1995 se hizo cargo del entonces denominado Proyecto WICHE/AMPEI de Intercambio Educativo México-Estados Unidos, con sede en la Universidad de Arizona, el cual posteriormente ampliaría su esfera de acción hacia el ámbito trilateral hasta convertirse en el actual CONAHEC. Bajo su dirección el CONAHEC se ha convertido de una alianza entre dos organizaciones, en una amplia red de colaboración con casi un centenar de instituciones participantes en la que además concurren las más importantes organizaciones de la educación superior de la región entre las que destacan la AMPEI, ANUIES, FIMPES en el caso mexicano y sus correspondientes contrapartes en los Estados Unidos y Canadá. Dentro de los diversos programas del CONAHEC destacan la Red ELNET, el programa Border PACT, el Foro de Estudiantes Líderes de América del Norte y la Reunión del CONAHEC, la cual se ha convertido en uno de los foros más importantes para la colaboración académica en América del Norte. Más información sobre el CONAHEC y sus diferentes programas se encuentra disponible en <http://conahec.org>

Ha impartido clases en la UASLP, la UNAM y la UDLA y en la actualidad imparte con regularidad cursos, talleres especializados y conferencias sobre los temas de la internacionalización de la educación superior y la colaboración académica.

Es además autor de artículos especializados en temas de administración y educación superior.

Fue director de la oficina de la ciudad de México del consorcio PROFMEX, del cual es actualmente miembro del Consejo de Directores. Ha sido miembro del Comité de Educación de la COPARMEX y de la American Chamber of Commerce. Es miembro del Consejo Consultivo Externo de la UANL, del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional y del Consejo Asesor de Asuntos Internacionales de la Universidad de Arizona, entre otros. Ha participado, además, como experto asesor en diversos proyectos de colaboración binacional y trinacional apoyados por los gobiernos de la región.

Colaboró con la Secretaría de Educación Pública de México en el diseño y puesta en operación del Programa PRONAD y ha sido consultor de universidades en los Estados Unidos, Canadá, México, Centro y Sudamérica y en la propia SEP de México en temas de administración universitaria, finanzas e internacionalización.

La Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí lo honró como Ex-Alumno Distinguido y el Gobierno del Estado de Jalisco en 1999 lo nombró Ciudadano Distinguido de Los Altos de Jalisco.