INVESTIGACIONES

Internacionalización en la Educación Superior

Práctica y estudio en constante evolución vista desde un estudio de caso

Mónica Irene Camacho Lizárra

BIBLIOTECA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ANUIE

DRA. MÓNICA IRENE CAMACHO LIZÁRRAGA

Con una experiencia de más de 20 años en educación superior, ha desempeñado funciones académicas y gestionado proyectos de innovación educativa tanto en México como en Estados Unidos. Ha sido docente en nivel licenciatura y posgrado (2002- 2013). En el servicio público, fungió como asesora en la Secretaría de Educación Pública (2014-2015).

Obtuvo el doctorado en liderazgo educativo y estudios de política en la Universidad Estatal de Arizona; cuenta con grados académicos previos por parte del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Recibió el premio ANUIES 2012 a la mejor tesis de doctorado sobre educación superior.

Es investigadora visitante en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C. (CIDE), en donde además coordinó la primera y la segunda ediciones de Talentum-Universidad (2015-2017), programa extracurricular de alcance nacional para la identificación y la formación de estudiantes universitarios con habilidades cognitivas y de liderazgo sobresalientes.

Su investigación se centra en la internacionalización de las instituciones de educación superior (acuerdos de cooperación entre universidades, razones fundamentales, estrategias, procesos, indicadores), y también en la identificación y la formación de universitarios con habilidades intelectuales y de liderazgo sobresalientes (trayectorias y prospectiva, procesos de mentoría, entre otros). Actualmente busca incorporar una perspectiva de género a su trabajo en estos temas.

Además de presentar su trabajo y su experiencia en conferencias y foros nacionales e internacionales, recientemente ha realizado proyectos de investigación para el British Council México, y de consultoría para la Práctica de Educación Global del Banco Mundial en México.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

- **LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE EGRESADOS DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UAM-IZTAPALAPA.** Análisis de casos particulares
  Víctor Gerardo Cárdenas González (coordinador)

- **CICLOS Y AVATARES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.** Antología personal
  Rollin Kent Serna

- **LOS CIENTÍFICOS Y SU QUEHACER.** Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas
  Eduardo Remedi Allione (†)
  y Rosalba Genoveva Ramírez García

- **LA ANUIES Y LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 1950-2015**
  Germán Álvarez Mendiola
  (coordinador)

- **LA FORMACIÓN DE NUEVO INVESTIGADORES EDUCATIVOS.** Diálogos y debates
  María de Ibarrola y Lorin W. Anderson
  (coordinadores)

- **LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ADVENIMIENTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.**
  Ernesto Treviño Ronzón

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Práctica y estudio en constante evolución vista desde un estudio de caso

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Práctica y estudio en constante evolución vista desde un estudio de caso

Mónica Irene Camacho Lizárraga

ANUIES

378.015 LC1090
C34 C34

Camacho Lizarraga, Mónica Irene, autor
Internacionalización en la educación superior : prácticas y estudio en constante evolución vista desde un estudio de caso / Mónica Irene Camacho Lizarraga.—México, D. F. : ANUIES, Dirección de Producción Editorial, 2017.
156 páginas. – (Colección Biblioteca de la Educación Superior)

ISBN: 978-607-451-127-7

1. Educación internacional. 2. Globalización y educación. 3. Cooperación internacional educativa. 4. Tecnológico de Monterrey. 5. Arizona State University

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada y formación editorial
María de Lourdes Hidalgo López

Imagen de portada
(Superior) © Qiang Fu | Dreamstime.com - Biblioteca del campus de ASU
(Inferior) © Rmarxy | Dreamstime.com - Rectoría del Instituto de Tecnología de Monterrey

Corrección de estilo
Fernando Félix Callirgos Gallardo

Cuidado de edición
María Antonia Rodríguez Rodríguez

Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
C.P. 03310
México, D.F.

ISBN: 978-607-451-127-7

Impreso en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los participantes de ambas universidades, ASU e ITESM por la manera tan generosa en que aportaron sus conocimientos y su experiencia para la realización del estudio de caso que dio pauta a este libro; a los profesores que creen y trabajan por la internacionalización de la educación superior; a los estudiantes que se aventuran en ella; a los directivos que la apoyan.

Mi agradecimiento es también para las siguientes personas: a la Dra. Blanca Heredia Rubio, Coordinadora General del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo; a la Dra. Alma Maldonado Maldonado por su generosa retroalimentación sobre la estructura del texto original; a Alejandro Carrera Grande, por su apoyo en la edición inicial; a Karen Martínez Navarro, por sus atinadas observaciones y dedicada labor en la edición final.

Este libro no habría sido posible sin el generoso apoyo de la ANUIES, gracias en especial al Dr. Roberto Villers Aispuro, Director General Académico; al Dr. Germán Álvarez Mendiola, Coordinador de la Colección Biblioteca de la Educación Superior; y al Mtro. Mario Saavedra García, Director de Producción Editorial, y a su magnífico equipo: María Antonia Rodríguez Rodríguez, Fernando Félix Callirgos Gallardo, María de Lourdes Hidalgo López y Fernando Jaime Vilchis Sánchez, amables y diligentes en todo momento. Gracias a todos ellos.

Y finalmente, pero no de manera menos importante, un agradecimiento muy personal para mi familia. A mis hermanos Dulce, Marcela y José Luis por su apoyo incondicional. Un agradecimirento especial a mis padres Irene y José Luis, por patrocinar el primer pasaporte que tuve y por inspirarme a cruzar fronteras de todo tipo.

INTRODUCCIÓN

Estemos a favor o en contra de ella, la veamos con recelo o con escepticismo, todo parece indicar que la globalización llegó para quedarse. La vida cotidiana nos da múltiples muestras de ello; podemos hablar, por ejemplo, de partes de automóviles que son fabricadas en Asia y posteriormente se ensamblan en México, para después, como producto terminado tener como destino otro país; también lo vemos en prendas de vestir, en bolígrafos, etc., que fueron producidos, ensamblados, empacados en otras partes del mundo, y terminan en nuestras manos. En el ánimo de establecer un paralelismo equiparable, podemos decir que no menos importantes son los flujos migratorios que se están gestando en ambos hemisferios, con la subsiguiente dispersión de grupos humanos y sus prácticas culturales.

En el contexto actual, la interacción y la interconexión entre instituciones son tendencias clave en la educación superior en todo el mundo, de ahí que sea necesario analizar la internacionalización universitaria porque nos encontramos ante un entorno cambiante y complejo. Cambiante porque estamos experimentando una época de alto dinamismo en educación, de fuerzas que pudieran parecer contradictorias, ya que por una parte, en la región de América del Norte tenemos cambios en materia de política pública para facilitar componentes clave en la internacionalización como son la innovación, la investigación y la movilidad estudiantil; mientras que, por otra, hay una reducción progresiva y generalizada en el mundo del financiamiento público destinado a la educación terciaria, a la vez que en América Latina sigue creciendo la población estudiantil que aspira a este nivel de estudios.

Tales dinámicas generan un entorno complejo con múltiples retos a los que las Instituciones de Educación Superior (IES) en México y en otros países de América Latina deberán responder, generando respuestas innovadoras, por lo que es importante dar a conocer experiencias de vinculación internacional, que les permitan establecer una estrategia propia de internacionalización, con mayor claridad y conforme a sus objetivos.

Cabe señalar que el interés académico en la internacionalización de la educación superior ha crecido en forma constante durante las últimas tres décadas. Los estudios han variado en los temas abordados, por ejemplo, políticas, gestión y *curriculum*, y en el enfoque mismo, a niveles supranacional, institucional o nacional. En este campo destacan las investigaciones con enfoque en las Instituciones de Educación Superior pues, de acuerdo con Knight (2004), "es usualmente a nivel institucional individual, que el verdadero proceso de internacionalización ocurre" (p. 5).

A pesar de que los acuerdos de cooperación entre las universidades se están volviendo cada vez más importantes (Altbach y Forest, 2006), llama la atención que la investigación sobre éstos (sean alianzas, asociaciones, redes o consorcios) no sólo es reciente, sino escasa. Más importante aún, se han realizado pocos trabajos sobre el estudio de las motivaciones y los procesos de la cooperación internacional en la educación superior.

Conocer las motivaciones a nivel institucional que impulsan una relación internacional interuniversitaria es vital, al menos, por tres argumentos. En primer lugar, y con base en Ollikainen (1996) porque representan los significados atribuidos a la educación internacional y a la cooperación científica entre universidades. En segundo lugar, dichas motivaciones (a las que en este texto me refiero como "razones fundamentales") son la base para entender por qué las instituciones desarrollan planes de internacionalización (Childress, 2009). Y por último, porque se reflejan en las políticas que las universidades diseñan, los programas que eventualmente implementan y "dictan el tipo de beneficios o resultados que se esperan de los esfuerzos de internacionalización" (Knight, 2005: 14-15).

En virtud de lo anterior, este texto —fruto de los resultados de una tesis doctoral— busca enriquecer el entendimiento sobre la internacionalización universitaria desde una perspectiva académica y empírica, estudiando las razones fundamentales que la impulsan en un contexto globalizado. Para ello, analiza una singular relación entre dos Instituciones de Educación Superior: en primer lugar, una universidad estadounidense con financiamiento público: la Universidad

Estatal de Arizona (ASU, por sus siglas en inglés), y por otro lado, una universidad mexicana con financiamiento privado y sin fines de lucro: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); ambas instituciones con funciones preponderantes de investigación y docencia. En ese contexto, el objetivo de la investigación fue descubrir las razones fundamentales que dieron forma a la relación ASU-ITESM, así como sus funciones y los significados que los participantes le atribuyeron.

Este libro está organizado de la siguiente manera: en el capítulo 1 se explican conceptos y definiciones básicas que integran el marco conceptual del análisis tales como: globalización, internacionalización de la educación superior y razones fundamentales; en el capítulo 2 se describe la metodología cualitativa utilizada en la investigación, así como la perspectiva interpretativa de políticas que fundamenta la interpretación de resultados; en el capítulo 3 se presenta un resumen de los resultados, y finalmente en el capítulo 4 se presentan las conclusiones y las recomendaciones para la internacionalización universitaria a partir del caso estudiado, sin dejar de señalar algunas de sus limitaciones, nuevas conceptualizaciones y avances en el tema.

CAPÍTULO 1

Globalización, internacionalización y educación superior

Globalización

De manera general, la globalización es entendida como un fenómeno a gran escala cuyo impacto se percibe en los ámbitos económico, político y sociocultural. En este libro, la globalización es el contexto en el que la dimensión internacional de la educación superior se desenvuelve, y que Scott (1998), De Wit (2002), y Knight (2004), expresan en sus respectivas obras. Como veremos a continuación, *globalización* es un concepto que plantea tensiones y contradicciones, lo cual requiere de un análisis profundo debido a su interrelación y sus implicaciones con la internacionalización de la educación superior.

Martin Carnoy (1999), experto en sistemas educativos comparados, afirma que "la globalización es un concepto muy disputado" (Carnoy, 1999: 18). Definirla es un reto, debido a la variedad de cambios que representa por ejemplo, para las relaciones de mercado, la integración y la desintegración cultural y la degradación ambiental. Algunos académicos como Held *et al.* (1999), y Higgot (2004), afirman que la globalización carece de una definición precisa; otros como Mittelman (2000) explican que una conceptualización unificada representaría un esfuerzo reduccionista, mientras que otros como Torres y Rhoads (2006) aseveran que "múltiples globalizaciones existen" (p. 8).

Las definiciones actuales varían y dependen del marco teórico utilizado, sin embargo, son las definiciones multidimensionales de globalización (Knight, 1997) y Perraton *et al.* (1997), las que resultan de mayor utilidad al ofrecer diversos

niveles de análisis por sus "múltiples aspectos superpuestos e interrelacionados, incluyendo sus dimensiones culturales, económicas, ambientales, geográficas, históricas, legales, literarias, políticas, psicológicas y sociales" (Robertson y Scholte, 2007: 4).

No sólo difícil de definir, la globalización es también un concepto controvertido. Argumentos a favor y en contra han ganado protagonismo y han logrado movilizar personas, tanto dentro como fuera de la academia. Para los partidarios de la globalización, ésta fomenta la democratización liberal, la promoción y la protección de los derechos humanos, así como una producción cultural más rica generada por comunidades-diáspora en todo el mundo. Por su parte, los detractores ponen de manifiesto lo que consideran sus efectos negativos, en particular que la integración económica ocurre en detrimento del bienestar proporcionado por el Estado y disminuye su soberanía; una economía globalizada, agregan, promueve la desigualdad, la marginación y la pobreza.

Por último, la globalización como concepto encierra ideas contradictorias. Su esencia es una de dinámicas en tensión, de dualidades que prevalecen y en las que "el poder es un atributo fundamental" (Held *et al.*, 1999: 6-9.) En ella, la homogeneización y la heterogeneidad existen de manera simultánea (Robertson, 1995). La globalización es a la vez la causa y la reaccion de múltiples esferas de la interacción social tales como la política, la económica y la cultural, por lo que la educación no es la excepción.

Bajo esa perspectiva, en este texto se ha adoptado el enfoque transformacionalista sobre la globalización. Su utilidad radica en que al entender este proceso como "la fuerza central detrás de los rápidos cambios sociales, políticos y económicos que están remodelando las sociedades modernas y el orden mundial" (Held *et al.* 1999: 7),[1] lo reconoce explícitamente como una poderosa fuerza transformadora y como un proceso histórico lleno de contradicciones sin anticipar juicios sobre su dirección futura. Puesto que la globalización es "un proceso de desarrollo desigual que fragmenta a la vez que coordina" (Giddens, 1990: 175), el enfoque transformacionalista representa una visión abarcadora pues sostiene que como resultado de la globalización, surgen nuevos patrones de estratificación (por ejemplo, económicos, políticos y sociales) incluidos los de marginación y desigualdad.

---

1 Respecto a una perspectiva transformacionalista sobre la globalización, ver también Castells (1996); Giddens (1990); y Scholte (1993, 2000).

En resumen, la globalización crea interconectividad, integración y transformación, pero también estructuración y estratificación; desafía nociones tradicionales de espacio, tiempo y poder que afectan múltiples áreas de interacción social. Así, la globalización es un proceso multifacético que afecta a cada país en forma diferente —y que en consecuencia exige de ellos respuestas también diversas— con base en su "historia individual, sus tradiciones, cultura y prioridades" (Knight, 1999: 13-14). En virtud de lo anterior, queda de manifiesto que la globalización y la educación tienen una relación dialéctica; en otras palabras, la educación también tiene la facultad de incidir y reaccionar simultáneamente a la globalización (Scott, 1998; Knight, 2006).

Efectos de la globalización en la educación superior

La globalización ejerce distintos tipos de presión sobre las IES y las encamina hacia un proceso de transformación. Los argumentos, en ese sentido, se dividen entre aquellos que consideran que la renovación de la universidad es necesaria para seguir vigente en la sociedad contemporánea. Al respecto Altbach (2006) señala: "La historia demuestra que cuando las universidades se cierran a las tendencias económicas y sociales, se tornan moribundas e irrelevantes" (p. 14); en dichas transiciones (donde la educación superior ha pasado de ser de élite, a masiva y de acceso universal), estudiadas en el Reino Unido por investigadores como Trow (2006); y entre los que consideran que la universidad se está distanciando de sus funciones originales de docencia e investigación (Readings, 1966), Barzun (1993) y Nisbet (1997), otro bloque (Perkin, 2006; Trow, 2006), por su parte, critican la visión nostálgica de la universidad medieval,[2] y consideran que el regreso al paradigma de la torre de marfil[3] sería impráctico. De estos enfoques, a continuación se hace énfasis en aquellos que reconocen los cambios que la globalización ejerce en las Instituciones de Educación Superior, tanto a las funciones como a su estructura.

[2] Ver la "crítica tradicionalista" de Bok (1982).

[3] "El paradigma de la torre de marfil" es una metáfora en donde la universidad busca el conocimiento como un bien en sí mismo, funcionando en aislamiento y desconectada de las necesidades sociales para beneficio de las élites (nota de la autora).

Funciones

Tradicionalmente, la educación superior se ha centrado en la docencia y la investigación, mientras que el papel que desempeña actualmente la universidad incluye realizar actividades empresariales y actuar como un promotor del desarrollo económico. Adoptar el rol de agente promotor de desarrollo social o económico en sistemas nacionales de innovación, se explica como un fenómeno de innovación emprendedora, debido en gran parte a presiones económicas externas y al contar con dos activos para ello: capacidad para producir conocimiento a partir de investigación básica o aplicada, y recursos humanos altamente capacitados (Mowery y Sampat, 2006); para algunos expertos esta evolución data de hace casi 30 años, apuntando a la "derrama" regional que generan las universidades como resultado de sus actividades académicas y de investigación (Gunasekara, 2006).

Una variante del cambio en las funciones de la universidad es involucrarse activamente en actividades orientadas al mercado como una estrategia de supervivencia económica, lo que se define como capitalismo académico y que de acuerdo con Slaughter y Leslie (1997), se define como: "[los] esfuerzos de mercado o *cuasi*-mercado por parte de la institución o de profesores para asegurar fondos externos" (p. 209). Además de la competencia entre instituciones —y entre profesores de la misma escuela— por recursos externos, esta explicación también señala una orientación institucional "con fines de lucro" al impulsar la generación de patentes, los acuerdos de licenciamiento de tecnología, tener participación en compañías privadas creadas a partir de tecnología propia de la universidad (*spin-off*) y participar en alianzas públicas-privadas.

La globalización también afecta las actividades de *curriculum* y docencia en varias formas. Por un lado, es notoria una educación superior "más vocacional"; fenómeno en donde se privilegia a campos académicos mayormente vinculados a la industria (ingenierías y negocios *vs.* artes y humanidades, por ejemplo), donde inclusive, a los primeros se les impulsa con mayores oportunidades de reclutamiento, financiamiento estudiantil y de colocación laboral, y por otro lado, se observa una mayor capacidad de respuesta de la universidad hacia las necesidades del mercado laboral, por ejemplo, con la introducción en el *curriculum* de ciclos y contenidos cercanamente relacionados a lo que se requiere en una fuerza laboral, lo que conduce con frecuencia a un "utilitarianismo excesivo" (Schugurensky, 2007: 260-270). En cuanto a las actividades de

enseñanza-aprendizaje, algunos de los efectos que se han podido observar, son una mayor estandarización de las credenciales académicas (para los docentes) y de experiencias curriculares (para los estudiantes); la utilización del idioma inglés como lenguaje dominante en la comunicación científica, y depender de la tecnología como una estrategia de eficiencia de costos (por ejemplo: vemos con mayor frecuencia emerger universidades virtuales con su oferta de cursos en línea).

Estructura

En cuanto a su estructura universitaria, los efectos de la globalización se pueden resumir en dos áreas: gobernanza (interna), y administración. Además de las presiones que representan un financiamiento público reducido y el hecho de incurrir en actividades orientadas al mercado; asimismo, se puede mencionar el incremento de las colegiaturas y los cargos por servicios por los que anteriormente no se cobraba: actividades extracurriculares, uso de infraestructura (laboratorios o recursos tecnológicos), por mencionar algunos.

Es innegable que las universidades requieren recursos que son fundamentales para poder realizar sus funciones básicas de enseñanza, investigación y divulgación. De acuerdo con el principio que señala: "el comportamiento financiero definirá el comportamiento organizacional" (Slaughter y Leslie, 1997: 66), podemos observar que los cambios en patrones de financiamiento y gasto ocasionan alteraciones en la estructura administrativa de la universidad y en la gobernanza interna; esta última, es definida por Sporn (2006) como "la estructura y [los] procesos que soportan la toma de decisiones tomadas en las instituciones de educación superior. Incluye el rol de ciertos grupos dentro de la institución, así como un estilo específico de toma de decisiones ejercido" (p. 143).[4] La globalización estimula respuestas en pro de una administración estratégica, nuevos mecanismos de toma de decisiones, y la profesionalización de la administración universitaria (Sporn, 2006), lo cual confirma el trabajo de Keller (2006): "Conforme las condiciones externas de la universidad cambian, una

[4] Ejemplos de esos grupos son las autoridades académicas (rectores, vicerrectores, directores de escuela o facultad), los profesores y los administradores.

toma de decisiones estratégica se vuelve imperativa" (p. 236). Esto también se verá reflejado en un exceso administrativo —que Peters, Marshall y Fitzsimmons (2000) definen como gerencialismo, es decir, "una tecnología de gobernanza cada vez más racionalizada y compleja" (pp. 109-110)— que a nivel individuo, aula y de programas académicos va en detrimento de la gobernanza colegial que caracteriza a la academia.

En otras palabras, la universidad experimenta una pérdida gradual de autonomía y de transición hacia un modelo heterónomo, "incapaz de proactivamente diseñar su itinerario, y cuyo éxito deriva de su rápida y efectiva respuesta a las demandas externas. Mientras que la autonomía implica una auto-gobernanza y se refiere a la cualidad o estado de ser independiente, libre y auto-dirigida, la heteronomía implica por contraste, la subordinación a la ley o a la dominación por parte del otro" (Schugurensky, 2007: 269). La globalización trae nuevas y mayores demandas públicas de rendición de cuentas y eficiencia en respuesta a un mayor costo —real o percibido— de la educación superior, lo cual genera nuevos patrones en la administración universitaria: Se imponen la recolección y el análisis de datos cuantitativos sobre el costo de actividades y sobre medidas de resultados o de beneficio de esas actividades (Trow, 2006).

Finalmente, la profesión académica también experimenta importantes retos ante la globalización. Ejemplos de presiones ejercidas desde los cuadros de liderazgo y administración incluyen una mayor flexibilización del trabajo académico: figuras de contratación adjuntas o temporales, segmentación de los trabajadores académicos, reducción o eliminación de plazas permanentes, y una mayor evaluación de los docentes y en general de la calidad de la universidad. Así, las normas que tradicionalmente han sido parte de la vida universitaria son ahora cuestionadas. En no pocos procesos clave, los administradores asumen un rol dominante en la toma de decisiones, desplazando a la posición de autoridad basada en la producción de conocimiento de los profesores. Autores como Enders (2006), hacen referencia a la "desprofesionalización, burocratización y marginación" (p. 18) para referirse a las consecuencias negativas de cambios en las condiciones externas de la profesión académica, atribuibles, en gran parte, a la globalización.

Hasta aquí se ha presentado a la globalización como un contexto macro de influencia multidimensional en el que ocurre la internacionalización de la educación superior. La globalización plantea patrones emergentes de arreglos socioculturales, económicos y políticos a los que las IES generan y plantean respuestas

al mismo tiempo que buscan cumplir con sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio. A continuación revisaremos perspectivas teóricas sobre internacionalización universitaria.

Internacionalización

La globalización y la internacionalización son conceptos vinculados que representan fenómenos diferentes. Por su parte, la internacionalización abarca una serie de procesos de índole variada (educativos, diplomáticos, comerciales, etc.) que involucran formalmente a dos o más naciones y cuya naturaleza trasciende sus fronteras. Como campo de investigación, la internacionalización de la educación superior es un campo emergente que ha avanzado desde la práctica profesional (De Wit, 2002; y Dolby y Rahman, 2008), gracias a ello, es reconocida como uno de los seis enfoques en la educación internacional. Dolby y Rahman (2008) utilizan el término *enfoque* según Creswell (2007), para indicar un cuerpo de literatura con un núcleo identificable de investigación o múltiples núcleos que se desarrollaron simultáneamente y que se relacionan en un metanivel. Los seis enfoques referidos son: 1) educación comparada e internacional; 2) internacionalización de la educación superior; 3) escuelas internacionales; 4) investigación internacional sobre la enseñanza y la formación del profesor; 5) la internacionalización de la educación básica (K12 en inglés), y 6) la globalización de la educación (Dolby y Rahman, 2008).

Investigadores de la internacionalización proponen diferenciar entre internacionalistas y comparativistas (Crossley y Watson, 2003; Dolby y Rahman, 2008). Según De Wit (2002), la investigación en educación comparada "se centra en el estudio comparativo entre los sistemas, regiones, países, programas de instituciones, planes de estudios y así sucesivamente" (p. 209), mientras que la investigación sobre educación internacional o sobre la internacionalización de la educación superior estudian el proceso de internacionalización de los elementos antes señalados. Los internacionalistas están más preocupados por el contexto específico, la ubicación y la aplicación de sus investigaciones, mientras que el principal interés de los comparativistas es estudiar la política académica, pero están menos preocupados con el contexto y la aplicación (Crossley y Watson, 2003). Sin embargo, ambos subcampos han cooperado entre sí y se han desarrollado como áreas de investigación académica.

La internacionalización de la educación superior ha sido investigada desde distintos ángulos, como son: política educativa, innovación curricular, e incluso como un proceso funcional. De acuerdo con De Wit (2002) su estudio es multi e interdisciplinario incluyendo temas tales como:

> El desarrollo histórico de la dimensión internacional en la educación superior (historia); razones políticas para la internacionalización de la educación superior, la globalización y la internacionalización y regionalización (ciencias políticas, relaciones internacionales); razones económicas para la internacionalización, tales como la competitividad y el mercado de trabajo (economía); razones sociales y culturales (ciencias sociales, psicología); y, razones académicas y evaluación de la calidad (p. 212).

De igual forma, la investigación sobre internacionalización de la educación superior puede tener diferentes niveles de análisis, por ejemplo, supranacional (regiones entre países); nacional (los sistemas nacionales de educación), e institucional u organizacional (la institución de educación superior u organización relacionada). Asimismo, los estudios pueden ser de naturaleza comparativa, histórica, o a profundidad.

Estudiosos de la internacionalización de la educación superior como Teichler (1999), sugieren un enfoque integrado que favorezca teoría y práctica. En ese entendido, la propuesta de este texto es presentar a la internacionalización como una de las respuestas posibles que las universidades generan para llevar a cabo sus funciones de enseñanza, investigación y servicio en un contexto globalizado; de ahí la importancia de estudiar las razones fundamentales que la impulsan.

De forma similar a la que ocurre con la globalización, no existe una definición unificada sobre internacionalización (Groenings, 1987). Para identificar y adoptar en este texto una definición que proponga al menos un entendimiento común —ya que internacionalización significa diferentes cosas para diferentes países o culturas—, se revisaron definiciones académicas consideradas representativas de este tema, reflexiones de autores como Phillip Altbach, Stephen Arum, Jack Van de Water, Hilary Callan, Hans de Wit, Kazuhiro Ebuchi, Maurice Harari, Jane Knight, Ulrich Teichler, Marijk van der Wende, Hans van Dijk y Lees Meijer, configuradas a lo largo de casi tres décadas; así como de algunos organismos reguladores y centros operadores como la European Association for International Education (EAIE); British Columbia Council for International Education (BCCIE); y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Lo anterior permitió analizar cómo ha evolucionado el concepto de internacionalización en el tiempo, desde nociones de actividades específicas (movilidad estudiantil) a otras con orientación estratégica e integral (como proceso, programas o política). Además, fue posible identificar el aspecto de internacionalización enfatizado por cada autor (competencias, razones fundamentales, etc.), así como el nivel de análisis (supranacional, nacional o institucional).

De entre las definiciones disponibles se seleccionó la de Knight (2003) debido a su aplicabilidad para un análisis a nivel institucional, ya que ofrece un enfoque holístico al conceptualizar la internacionalización como un proceso y además provee la neutralidad propicia para estudiar un caso real ya que no especifica las razones fundamentales, las consecuencias positivas o negativas, ni el tipo de actividades y programas que impulsan los esfuerzos. Por estas razones, organizaciones como la Asociación Internacional de Universidades[5] y basándose en Knight (2003), también ha adoptado esta definición: "Internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones, o entrega de educación post-secundaria" (p. 2).

Un enfoque sobre internacionalización explica cómo los países, los sistemas educativos o las Instituciones de Educación Superior hacen frente a los desafíos y las oportunidades de la internacionalización de la educación superior. A nivel nacional o sectorial pueden ser, enfoque a programas, a razones fundamentales, *ad hoc* o "a la medida", a políticas públicas, y estratégico (Knight, 2004), mientras que los enfoques sobre la internacionalización a nivel institucional son: el enfoque de la actividad, el enfoque de competencia, el enfoque *ethos*, el enfoque de justificación (De Wit, 2002; Knight, 2004), el enfoque transfronterizo y el enfoque de internacionalización en casa (Knight, 2004). Cabe mencionar que la visión de la internacionalización como proceso ya había sido presentada anteriormente por otros autores (Van der Wende, 1996). De modo progresivo, este enfoque llegó a ser ampliamente aceptado en el campo (por ejemplo, en comparación con un enfoque de política o de actividad), pues además de permitir una comprensión más integral de la internacionalización, establece la connotación de un esfuerzo continuo. De esa forma, ha tenido implicaciones tanto para la práctica como para la investigación. En la práctica, demanda que la universidad investigue sus propias motivaciones para participar en la internacionalización de la educa-

[5] Recuperado de: www.iav-aiv.net/content/definitions

ción superior y para llevarla a cabo como un esfuerzo integral y sostenido. En la investigación, dio lugar a marcos conceptuales explicando las posibles razones para la internacionalización y a modelos para estudiar la internacionalización como una cuestión a ser gestionada u organizada.

El contexto binacional

En los procesos de globalización e internacionalización, existe un espacio-región que es necesario considerar a la luz de nuestro caso de estudio: el contexto binacional, específicamente las regiones fronterizas. Las fronteras contemporáneas plantean una paradoja intrigante para la internacionalización, porque que si bien la globalización tiene la capacidad de afectar —algunos dirán mezclar— culturas y economías, "las fronteras políticas entre naciones y grupos étnicos parecen ser más fuertes que nunca" (Ganster y Lorey, 2005: xi). Las fronteras son regiones que simultáneamente facilitan la cooperación y crean tensiones. Su complejidad —la inmigración y los flujos comerciales por mencionar algunas— demanda respuestas de los diferentes niveles de autoridad (federal, estatal y municipal).

México y Estados Unidos comparten una extensa frontera territorial (3 145 Kms/1 954 millas) que abarca seis estados mexicanos y cuatro estadounidenses. Se estima que la región fronteriza representa una población combinada de cerca de 100 millones de personas y por sí misma pudiera representar la cuarta economía mundial. Cifras recientes estiman un monto de 1.4 billones de dólares de tráfico comercial bilateral (Departamento de Estado, Estados Unidos, 2015).

Ambos países sostienen diversas formas de cooperación —económica, política, cultural, ambiental— en la frontera México-Estados Unidos, y la educación superior no es la excepción. Uno de los esfuerzos más recientes es el llamado "Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación" (FOBESII; conocido en inglés como U.S.-Mexico Bilateral Forum on Higher Education, Innovation and Research) impulsado en mayo de 2013 por el Presidente Enrique Peña Nieto y el entonces presidente Barack Obama. El FOBESII busca expandir las oportunidades de sostener intercambios educativos, alianzas para la investigación científica e innovación transfronteriza para que ambos países desarrollen la fuerza laboral del siglo XXI que contribuya a una prosperidad económica y a un desarrollo social sostenible compartido. Esta iniciativa complementa estrategias

de mayor alcance de cada país; en Estados Unidos, por ejemplo, la estrategia del ex presidente Obama "La Fuerza de 100 000 en las Américas" (en inglés, "100 000 Strong in the Americas") orientada a incrementar la movilidad estudiantil entre los estudiantes de ese país y los del resto del hemisferio occidental. En México, la estrategia "Proyecta 100 000" tiene por meta al año 2018 enviar de intercambio a 100 000 estudiantes mexicanos a Estados Unidos y atraer a 50 000 estudiantes estadounidenses a nuestro país.

Es necesario señalar que aun cuando el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Arizona State University (ASU) —las universidades del caso estudiado— no comparten una frontera directa, se localizan en una franja cercana, en un contexto que es al mismo tiempo regional, internacional y transfronterizo, característica única que comparten este tipo de alianzas binacionales (Oviedo, 2005). Aunque estudios previos en el tema han hecho hincapié en que una motivación clave en las asociaciones universitarias transfronterizas es generar beneficios mutuos para los participantes involucrados (Tedrow y Mabokela, 2007) cabe preguntarse si existen otras motivaciones potenciales que dan forma a las asociaciones internacionales hoy en día. La importancia de comprender las motivaciones de esos vínculos bilaterales en la educación superior se aborda a continuación.

Razones para la internacionalización

Para fines de investigación o en la práctica, el concepto de razones fundamentales es clave para entender "las motivaciones para la integración de una dimensión internacional en la educación superior" (De Wit, 2002: 84). Éstas guían "el proceso de internacionalización en que un gobierno, un sector, una organización o una institución de educación superior participa" (Knight, 2004: 21). Una clara comprensión de las razones fundamentales es crucial, porque "se reflejan en las políticas y programas que se desarrollan y que serán eventualmente implementadas [...] Ellas dictan el tipo de beneficios o resultados que uno esperaría de los esfuerzos de internacionalización" (Knight, 2005: 14-15). De manera ideal, a las razones fundamentales seguiría "un conjunto de objetivos o de política, un plan o conjunto de estrategias, y un sistema de seguimiento y evaluación" (p. 15).

Existen varias tipologías sobre las razones fundamentales para la internacionalización; sin embargo, cabe destacar que las clasificaciones no son mutua-

mente excluyentes (Knight, 2004), sino que algunas se superponen, por ejemplo, las de tipo económico y político. Cualquier estudio sobre razones fundamentales, y éste no es la excepción, también debe considerar que éstas pueden diferir entre los países o regiones, y también entre los actores del mismo país o grupo. Por otra parte, las razones fundamentales no son fijas, sino que cambian con el tiempo (De Wit, 2002); Knight, 2004).

Entre las tipologías de razones fundamentales que fueron revisadas para el estudio de la relación ASU-ITESM están Knight y De Wit (1995); De Wit (2002); Blumental *et al.* (1996), quienes los llamaron "objetivos explícitos o latentes"; Knight (2004), y Altbach y Knight (quienes en ese texto les llaman "motivaciones" (2006). De éstas, las propuestas seleccionadas fueron: De Wit (2002) y Knight (2004), porque brindan un enfoque y nivel de análisis adecuados por dos motivos: en primer lugar, la tipología según De Wit (2002) proporciona un desglose de cada categoría de razones (políticas, económicas, sociales y culturales y académicas); en segundo lugar, la clasificación de Knight (2004) ilustra "los cambios significativos en la naturaleza y la prioridad dentro de cada categoría que necesitan ser destacados" (p. 21). Por ejemplo, hay un fuerte énfasis en la competencia que existe a nivel internacional, y por otra parte, cada vez más, las instituciones de enseñanza superior pretenden desarrollar una reputación o marca internacional.

A continuación, el Cuadro 1 muestra las tipologías de razones fundamentales para De Wit y Knight antes mencionadas.

CUADRO 1. **Razones fundamentales que impulsan la internacionalización según Hans de Wit y Jane Knight**

Autor	Tipo de razones fundamentales
Hans de Wit	Político: la política exterior, la seguridad nacional, la asistencia técnica, la paz y la comprensión mutua, la identidad nacional y la identidad regional.
	Económico: el crecimiento económico y la competitividad, el mercado de trabajo, la demanda educativa nacional, y los incentivos financieros para instituciones y gobiernos.
	Socio-cultural: la identidad nacional/cultural, el entendimiento cultural, el desarrollo de la ciudadanía.

Autor	Tipo de razones fundamentales
	Académico: dimensión internacional de la investigación y la docencia, la ampliación del horizonte académico, desarrollo institucional, estatus y perfil, mejora de la calidad, y estándares académicos internacionales.
Jane Knight	Razones emergentes a nivel institucional: Perfil y marca institucional. Generación de ingresos. Desarrollo de estudiantes y personal. Alianzas estratégicas. Producción de conocimiento.

Fuente: elaboración propia con base en De Wit (2002), y Knight (2004).

Razones fundamentales en América Latina

Resulta un reto resumir el estado de la internacionalización de la educación superior en América Latina debido al nivel de generalización que esto requiere, y si tomamos en cuenta que las condiciones estructurales y las tradiciones culturales de cada país determinan los valores detrás de las políticas y los programas de internacionalización. Al analizar las razones fundamentales para la internacionalización en América Latina, tanto a nivel nacional como institucional, Gacel-Ávila *et al.* (2005) encontraron lo siguiente:

> [...] las principales razones a nivel nacional son la construcción nacional y el posicionamiento del país en la economía global del conocimiento. En el nivel institucional son el desarrollo institucional, transitar hacia normas internacionales, y la mejora de la calidad. En ambos niveles, el desarrollo de recursos humanos y las alianzas estratégicas parecen ser a la vez un medio y un fin en relación a estas razones fundamentales. En general, el comercio y la generación de ingresos —salvo cuando son por medio de políticas de asistencia técnica y obtención de subvenciones o fondos— no son todavía motores importantes de la internacionalización a nivel institucional (p. 354).

Dichos autores también analizaron la internacionalización de la educación superior, tanto a nivel nacional e institucional, en América Latina; centraron su estudio en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú, consideraron la composición representativa de la región, ya que estos países tienen, aproximadamente "90% de la población de la región" (p. 341).

Aunque no ahondan en una explicación posible para este "aún no importante", interés de procurar razones fundamentales de tipo económico a nivel institucional en América Latina, una posible explicación reside en una perspectiva consistente con las tradiciones culturales y la visión que la mayoría de los países de América Latina tienen en torno a la educación como un bien público (Rhoads, Torres, y Brewster, 2006; Stromquist y Monkman, 2000; Torres y Rhoads, 2006).

Razones fundamentales y modelos organizacionales para la internacionalización

Es posible constatar la importancia de las razones fundamentales en la internacionalización a un nivel institucional y bajo un enfoque de proceso al revisar los diversos modelos organizacionales. Un modelo organizacional permite administrar los esfuerzos de internacionalización establecidos en la política institucional e implementar sus estrategias y programas.

Por ejemplo, las razones fundamentales aparecen en el modelo de proceso fractal de Rudzki (2000), en el modelo de proceso de Van der Wende (1996), en "cubo de la internacionalización" de Van Dijk y Meijer (1997), en el ciclo de internacionalización de Knight (1993 y 1994) y en la versión modificada de ese ciclo por De Wit (2002). Estos modelos permiten identificar e integrar elementos internos y externos que tienen impacto en la internacionalización, y más allá de ser prescriptivos deberán ser vistos y utilizados con flexibilidad en la medida que contribuyan a las metas de la institución.

A continuación se definen los conceptos de política, estrategia y programas dentro del marco de la internacionalización. La política institucional puede ser entendida desde, al menos, dos perspectivas: en una perspectiva angosta se refiere a las prioridades y los planes relacionados con la dimensión internacional de la misión, el propósito, los valores y las funciones de la universidad, como movilidad estudiantil, captación de alumnos, alianzas interinstitucionales, programas ofrecidos en el extranjero y estancias sabáticas entre otros. Mientras que en una perspectiva amplia incluye las declaratorias, las directrices y los documentos de planeación que hacen referencia a las consecuencias de y para la internacionalización incluyendo aspectos como el aseguramiento de la calidad académica, planeación, finanzas, personal, desarrollo docente, admisiones, investigación, *curriculum* y servicios estudiantiles, entre otros (Knight, 2004).

Las estrategias son iniciativas llevadas a cabo por las Instituciones de Educación Superior para integrar una dimensión internacional a la investigación, a la docencia y a las actividades de vinculación o servicio y que denotan un enfoque planeado e integrado. En su forma más básica, existen dos formas de estrategias que son complementarias entre sí: orientadas a programas y organizacionales. Las orientadas a programa son actividades académicas y de servicio que buscan infundir una dimensión internacional en las principales funciones de la universidad, mientras que las organizacionales son las que ayudan asegurar que la dimensión internacional se vuelva institucional desarrollando las políticas y sistemas administrativos apropiados (De Wit, 2002; Knight, 2004). A fin de cuentas, los programas son una de las formas en las que la política institucional "se traduce en acciones" (Knight, 2004, p. 16).

Los acuerdos de cooperación entre universidades son una respuesta (como política institucional o como estrategia) al entorno globalizado que como ya vimos, impacta a la educación superior de diferentes formas y por lo tanto, dichos acuerdos se encuentran al centro de la internacionalización (American Council on Education, 2010). La terminología para referirse a ellos refleja la influencia de campos de estudio como negocios, política y derecho. Sin embargo, el lenguaje con que nos referimos a tales acuerdos de cooperación reflejarán los objetivos del mismo, el proceso grupal, así como los límites nacionales y organizacionales (Eddy, 2010; Beerkens, 2002). Con base en estos criterios se han propuesto varias tipologías que varían en enfoque y complejidad, destacando entre ellas la de Beerkens (2002); Harman (1988); Neave (1992); Van Ginkel (1996); Wächter (2000); De Wit (2001).

La razón de por qué las universidades emprenden este tipo de acuerdos, es diverso y ha evolucionado con el tiempo, desde la motivación más básica de maximizar recursos —humanos, económicos, información— con los que ya se cuenta, o tener acceso a ellos que de otra manera no sería posible (Oviedo, 2005; Brinkerhoff, 2002). Otras razones pueden estar relacionadas con la necesidad de aumentar la capacidad o calidad propias y para enfrentar la competencia. Tradicionalmente, la movilidad estudiantil y las colaboraciones académicas entre docentes habían sido la motivación principal. En las últimas décadas se percibe un cambio por la necesidad de crear o incursionar en nuevos mercados educativos y/o para proporcionar a los estudiantes oportunidades educativas que les permita adquirir competencias globales, entre otros (Eddy, 2010). Además de existir presiones por parte de grupos internos de la universidad—como profeso-

res y estudiantes—asociadas a la percepción de una mayor calidad educativa y/o mayor estatus, también emergen presiones por parte de grupos externos (futuros empleadores, por ejemplo) o inclusive éstas se dan a raíz de cambios tecnológicos (Beerkens, 2002).

Para fines de este texto se consideran dos definiciones, las cuales serán contrastadas con el análisis de los datos obtenidos empíricamente al estudiar la relación ASU-ITESM. La primera es la definición de Eddy (2010) respecto a alianzas: "es la colaboración entre dos o más instituciones de educación superior, negocios o agencias sociales con la finalidad de lograr un objetivo compartido" (p. 10); a diferencia del ámbito de negocios, en el sector universitario a académicos y docentes trabajando juntos en este tipo de esfuerzos, "se les llama colaboradores y no socios" (p. 3). Y la otra, es la definición de Knight (2004) para alianzas estratégicas, las cuales persiguen propósitos como movilidad académica, prácticas comparadas (*benchmarking*, en inglés), desarrollo conjunto de *curriculum* o incluso de programas, así como seminarios, conferencias y proyectos de investigación conjuntos; y que están motivadas como un medio para alcanzar objetivos académicos, científicos, económicos, tecnológicos o culturales, y no como un fin en sí mismas.

Como resumen de este capítulo y a manera de integración de los conceptos hasta ahora presentados, a continuación se presenta el marco conceptual que guió el estudio de la relación ASU-ITESM.

Marco conceptual

La internacionalización de la educación superior como campo de estudio puede considerarse que está en una fase "pre-paradigmática de evolución", según las ideas sobre los paradigmas científicos de Maasen y Weingart (2000: 71); lo que significa que la investigación en este campo generalmente emplea modelos y marcos más que teorías.

Según Miles y Huberman (1994) "un marco conceptual explica, ya sea gráficamente o en forma narrativa, los principales aspectos a estudiar de un fenómeno—los factores clave, constructos, o variables—y las presuntas relaciones entre ellos" (p. 18). En ese entendido, aquí se propone una construcción que permita múltiples niveles de análisis y para ello se basa en tres supuestos: en primer lugar, la internacionalización es entendida de manera ideal como un proceso recursivo

de razones fundamentales, de su implementación y de los resultados obtenidos; en segundo lugar, el proceso en general se ve afectado por factores internos (por ejemplo, institucionales) y externos (como puede ser, la globalización). En tercer lugar, la obtención de datos y el análisis correspondiente son conducidos bajo un enfoque interpretativo de incorporar los múltiples significados de los participantes (Yanow, 2000). Sobre este enfoque se proporciona más información en el capítulo 2.

El Cuadro 2 muestra los supuestos que integran el marco conceptual y cómo están teórica y/o empíricamente informados. Una representación visual de los conceptos y las relaciones entre ellos se muestra en la Figura 1. En el capítulo 2, se explicará la metodología y las consideraciones de análisis que obedecen a este marco conceptual.

CUADRO 2. **Marco conceptual: supuestos informados teórica y/o empíricamente**

Concepto	Supuesto	Informado teórico/ interpretativamente
Globalización	Un factor externo con efectos multidimensionales en la educación superior.	Perspectiva transformacionalista (Held *et al.*, 1999).
Internacionalización	Proceso recursivo de razones fundamentales, implementación de estrategias, y de resultados; una respuesta institucional a la globalización.	Definición de Knight (2003) de internacionalización; enfoque de proceso.
Razones fundamentales	Guían el proceso y dictan los beneficios o resultados esperados; de manera ideal se reflejan en las políticas y programas.	Las definiciones de De Wit de razones fundamentales (2002); tipología de Knight (2004) de razones fundamentales existentes y emergentes; la perspectiva de los participantes sobre la relación ASU-ITESM; acuerdo institucional ASU-ITESM.
Asociaciones internacionales o alianzas estratégicas	Una estrategia, programa o política para cumplir las razones fundamentales de internacionalización; "un medio para un fin".	Definición de Eddy (2010) de asociación estratégica; el concepto de alianza estratégica de Knight (2004); las perspectivas de los participantes sobre la relación ASU-ITESM.

Continúa...

complejidad del problema estudiado, o bien, cuando mediciones cuantitativas y estadísticas no son adecuadas para indagar el tema objeto de estudio.

En ese sentido, Creswell (2007) expresó:

> Comienza con suposiciones, una visión sobre el mundo, el posible uso de una lente teórica, y en indagar en los significados que individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Para estudiar tales fenómenos, quienes realizan investigación cualitativa utilizan un enfoque cualitativo emergente, obtienen datos en un entorno natural sensible a la gente y lugares bajo estudio, y analizan los datos en forma inductiva, de tal forma que establecen patrones o temas. El informe final o presentación incluye las voces de los participantes, los argumentos reflexivos del investigador, y una descripción compleja del problema, así como la interpretación de éste, y finalmente extiende la literatura o propone un llamado a la acción (p. 37).

Todas estas razones son pertinentes para estudiar la relación ASU-ITESM con un enfoque cualitativo. En ella existen varios géneros, tal como se detalla a continuación: "En la investigación cualitativa existen varias comunidades interpretativas o géneros tales como el estudio de casos, la teoría fundamentada, y el método histórico, cada uno de ellos con supuestos, posturas de interpretación y enfoques sobre la creación de significados" (Marshall y Rossman 2011: 19-30). Para fines de esta investigación, el estudio de caso ofrece ventajas ante la singularidad de la relación entre ambas universidades a investigar; de acuerdo con Merriam (1998), el estudio de caso busca ofrecer "una descripción holística, intensiva y análisis de una sola instancia, fenómeno o unidad social" (p. 21). Un estudio cualitativo de caso también se define como un tipo de investigación (Yin, 2003) una unidad de estudio (Stake, 1994); un producto final (Wolcott, 1992) y como un proceso (Wilson, 1979).

El estudio de caso brinda "una clara ventaja para preguntas del tipo 'cómo' y 'por qué' " (Yin, 1994: 9). Otras cualidades del estudio de caso incluyen su capacidad para delimitar el estudio como un sistema acotado (Smith, 1978; Maxwell 2007). y para centrarse específicamente en un proceso. "Un proceso como enfoque para el estudio de caso puede dirigirse de dos formas: [...] el seguimiento o monitoreo y la explicación causal" (Merriam, 1998: 3). Por último, el estudio de caso es un tipo de investigación particularmente provechosa en situaciones en las que es difícil separar lo que los participantes dicen sobre el fenómeno de su contexto real.

Existen diferentes tipologías sobre el estudio de caso cualitativo, y su clasificación depende de la orientación disciplinaria (Merriam, 1998) o de su pro-

pósito general. En el primer caso pueden ser de tipo etnográfico, histórico, psicológico, o sociológico; y en el segundo: descriptivos, interpretativos, analíticos, evaluativos; o bien, una combinación de los anteriores.[1] Creswell (2007), sugiere la identificación de un estudio de caso por el tamaño o por su propósito, lo que resulta en tres tipos: individual instrumental, colectivo o múltiple, y el intrínseco. Para Yin (2006) pueden enfocarse en uno o varios casos. Además en cuanto a su diseño, pueden ser holístico-integral o incorporar subcasos anidados en un caso general.

De las consideraciones anteriores se desprende que investigar la relación ASU-ITESM con una metodología cualitativa permite: *a)* analizar el fenómeno de las asociaciones universitarias en un entorno específico (contexto binacional); *b)* utilizar un enfoque informado en teoría y que sea interpretativo a la vez, para examinar las razones fundamentales de una asociación universitaria específica en varios conjuntos de datos, y *c)* para extraer significados que los participantes construyen y reportan sobre la relación entre ambas universidades.

En síntesis, el estudio de caso con enfoque integral y descriptivo-interpretativo es el más indicado para llevar a cabo el estudio. El Cuadro 1 resume los argumentos específicos al respecto.

CUADRO 1. **Razones para investigar la relación ASU-ITESM como un estudio de caso cualitativo**

Estudio de caso cualitativo	Estudio sobre la relación ASU-ITESM
Propósito*	
Un estudio de caso se emplea para lograr un entendimiento a profundidad de la situación y sin significado para los involucrados.	Estudio de caso individual a profundidad por medio de un enfoque interpretativo que busca los significados de los participantes en contexto.
El foco está en el proceso más que en los resultados.	Se centra en la relación interuniversitaria como un proceso. Los resultados del proceso no se evalúan.

Continúa...

[1] Sobre otras clasificaciones ver Stake (1995, pp. 1-5; 2005, pp. 443-446; Creswell, 2007, pp. 73-76 y Yin, 2006, pp. 111-122).

Estudio de caso cualitativo	Estudio sobre la relación ASU-ITESM
El foco está en el contexto en lugar de una variable específica y en lograr descubrimiento(s) más que confirmación.	Busca significados de los participantes en contexto. El estudio es de tipo descriptivo, y el diseño de la investigación, emergente.
Características:	
Delimita el caso como un sistema acotado (Smith, 1978; Maxwell, 2007).	La relación entre las universidades es el sistema delimitado de estudio.
Clara ventaja para indagar preguntas del tipo "cómo" y "por qué".**	Investiga las razones fundamentales o motivaciones (por qué) de la relación interinstitucional.

Fuente: elaboración propia con base en Maxwell (2007), Merriam (1998), Smith (1978), y Yin (1994).
* Merriam (1998).
** Yin (1994).

Métodos

La selección de los métodos para la obtención de datos, el análisis y la validación fue guiada tanto por el marco conceptual como por la pregunta de investigación. La investigación cualitativa es "inherentemente multi-métodos" (Flick, 2002: 226-227); de tal forma que para investigar la relación ASU-ITESM, los métodos para la obtención de datos consistieron en la revisión de documentos institucionales e históricos de ambas universidades, entrevistas semiestructuradas, una encuesta de clasificación y un formato para registrar información de cada participante. A los datos obtenidos se les aplicaron técnicas de análisis deductivo e inductivo, tales como análisis de contenido (Merriam, 1998; Patton, 2002); elaboración de *memos* o notas de documentación del proceso (Glaser, 1978); codificación abierta, axial y selectiva de datos (Strauss y Corbin, 1998; Taylor y Bodgan, 1998); y herramientas para la visualización de datos (Miles y Huberman,1994). Estas últimas fueron de especial utilidad para llevar a cabo la reducción de datos que dio lugar a afirmaciones preliminares, las cuales posteriormente sustentaron las interpretaciones y conclusiones. Estrategias de validación fueron deliberadamente incorporadas a lo largo del proceso de investigación buscando la veracidad de las afirmaciones, así como la verificación de las conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Tales estrategias consistieron en la triangulación entre fuentes (Denzin, 1978, pp. 297-307; Patton 2002) y

revisiones o aclaraciones por parte de los participantes (Taylor y Bodgan, 1998; Merriam, 1998).

En una investigación como la que aquí se presenta, es necesario definir la unidad y el nivel de análisis, los cuales se describen a continuación; posteriormente se detallarán los métodos de obtención de datos, de análisis y validez.

Unidad y nivel de análisis

La relación ASU-ITESM posee características que la hacen susceptible de ser abordada como un estudio cualitativo de caso. Según Merriam (1998), un estudio de caso puede seleccionarse porque es "intrínsecamente interesante" y porque en sí encierra potencial para lograr "una comprensión del fenómeno tan completa como sea posible" (p. 28). En efecto, la relación ASU-ITESM fue seleccionada debido a su singularidad y porque el propósito principal detrás de su estudio fue comprender a profundidad las razones fundamentales que impulsaron dicha relación y no la comparación con otros casos similares, ni la generalización de los resultados en otros contextos.

La unidad de análisis es la relación ASU-ITESM entendida como un proceso que involucra a ambas universidades, lo que implica que el nivel de análisis sea institucional. En ese sentido, es pertinente una breve descripción de cada una de ellas y posteriormente, del proceso bajo estudio. La relación estudiada entre ambas universidades comprende el periodo 2005-2011, por lo que se hace énfasis en las cifras relevantes a ese periodo, con las actualizaciones correspondientes.

Participantes en el estudio: universidades e individuos

Universidad Estatal de Arizona (ASU)

Fundada en 1885, la ASU es una universidad multicampus, con funciones preponderantes de investigación y docencia localizada en el área metropolitana de Phoenix, Arizona. Mientras que en el otoño de 2010 reportó una matrícula de 67 417 estudiantes, en el otoño 2014 ésta se había incrementado a 69 551 alumnos, con lo que resulta el sistema universitario más grande de ese estado; las otras

dos universidades estatales son la Universidad de Arizona en Tucson (a 190 km. al sur de Phoenix) y la Universidad del Norte de Arizona en Flagstaff (a 233 km. al norte de Phoenix).[2]

La ASU ofrece programas de educación superior, a nivel profesional y de posgrado —maestría y doctorado— en la mayoría de las disciplinas académicas y a partir de 2017 por medio de una alianza con la Clínica Mayo (Mayo Clinic) imparten de manera conjunta currículo para el grado en Ciencias sobre Estudios en Medicina (que cumple con los prerrequisitos necesarios para estudiar medicina posteriormente); sin embargo el título lo expide la Clínica Mayo. Las actividades de enseñanza de la ASU se llevan a cabo en sus cuatro *campus*: Tempe, West, Politécnico y Downtown. En el año 2012, inició operaciones el *campus* Lake Havasu en la ciudad del mismo nombre, en los límites con el estado de California. Los cursos en línea, conocidos como el "quinto campus" de la universidad ofrecen instrucción para obtener títulos de grado y posgrado en línea.

La colegiatura en la ASU para el año académico 2010-2011 fue 8 134 dólares para estudiantes de pregrado residentes del estado, y 20,598 dólares para los estudiantes no residentes universitarios. En ese mismo semestre, la colegiatura para los programas de posgrado fue de 8 850 dólares para residentes y de 22 398 dólares para no residentes. Para el ciclo escolar 2015-2016 presentó tres tipos de colegiatura diferenciada tanto para programas de pregrado (doce horas-crédito) como para los de posgrado (nueve horas-crédito): para residente, no-residente e internacional. En estudios de pregrado, para residentes del estado de Arizona la colegiatura por un año oscila entre 10 478 y 11 528 dólares; mientras que para un no-residente alrededor de los 25 500 dólares (dependiendo del programa) y para estudiantes internacionales la colegiatura puede ser hasta de 27 300 dólares (sin considerar la Escuela de Negocios). En estudios de posgrado para residentes, la colegiatura por un año oscila entre los 11 624 y 12 424 dólares; para no residentes alrededor de 21 816 dólares (dependiendo del programa), y para estudiantes internacionales hasta 23 166 dólares.

El rector actual (y al momento del estudio), Michael M. Crow, asumió el cargo en 2002 presentando como parte de su plan de trabajo la visión denominada *Nueva Universidad Americana*, bajo la cual la ASU se modelaría en su gestión.

---

[2] Al momento de preparar este texto no están disponibles aún los datos correspondientes a la matrícula del ciclo escolar 2015-2016.

Según esta perspectiva, la institución aspira ser una universidad destacada por su investigación científica, a la par que proporciona acceso a los estudiantes a una enseñanza de excelencia y busca tener un impacto institucional favorable en comunidades locales y globales. Esta visión se materializó en el libro *Designing the New American University*, co-autorado por el rector de la ASU Michael M. Crow y el historiador William B. Dabars; fue publicado por la John Hopkins University Press en el 2015. Como parte de su estrategia de compromiso global, la ASU ha puesto en marcha asociaciones y programas de investigación y enseñanza de carácter internacional teniendo como contrapartes a universidades, agencias para el desarrollo, y fundaciones de todo el mundo. En el 2011, dicha universidad reportó tener 94 alianzas internacionales; seis de ellas con instituciones mexicanas, incluyendo el ITESM. A la fecha la ASU, sólo reporta contar con "oportunidades internacionales para investigación y desarrollo, que promueven la innovación, el enriquecimiento de la formación profesional, y la colaboración internacional en más de 80 países" (ASU, 2016).

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Fundado en 1943 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León México, el ITESM ofrece servicios educativos a nivel bachillerato, universitario y posgrado —programas de maestría y doctorado— en áreas desde ingeniería, medicina, negocios, artes y humanidades; cuenta con 31 *campus* distribuidos en 21 estados de la República mexicana. También ofrece cursos en línea a sus estudiantes de nivel profesional, así como programas de posgrado y cursos de educación en línea por medio de su Universidad Virtual. El ITESM reportó una matrícula total de 98 622 estudiantes en el otoño de 2010. En su *Informe Anual 2014*, reportó una matrícula total de 95 124 estudiantes.

La colegiatura en el ITESM para el ciclo 2010-2011 oscilaba entre 6 300 y 7 000 dólares para los programas de pregrado; mientras que para programas de posgrado en modalidad presencial, la colegiatura fue de 7 000 dólares. En ambos casos se consideró la colegiatura por semestre y para la conversión de la tasa cambiaria al 7 de abril 2011, que fue de 11.99 pesos mexicanos por dólar. Para el ciclo escolar 2015-2016, la colegiatura anual de nivel profesional fue de 10 800 dólares (estimado con el costo disponible del semestre agosto-diciembre 2015).

La colegiatura anual de un posgrado trimestral presencial fue de 5 664 dólares; tasa cambiaria utilizada al 18 de noviembre de 2016 de 17 pesos mexicanos por dólar. El ITESM no cobra sus colegiaturas en dólares, se presentan aquí en esa moneda para fines de comparación con las colegiaturas de la ASU.

Rafael Rangel Sostmann, rector del sistema ITESM al momento del estudio, asumió el cargo en 1985 y entonces presentó para su gestión la Misión 1995, política institucional con la que dirigió la institución durante diez años. A su llegada, el ITESM tenía 14 unidades o *campus* de los 31 actuales. Para 1989, la institución contaba además con un sistema interno de transmisión satelital compartido por los *campus*, el cual inició bajo el nombre de Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) y que a la postre se convertiría en la Universidad Virtual, del propio ITESM, entidad que hoy se conoce como "TecVirtual" a partir de la reorganización institucional emprendida en el año 2014.

Durante su gestión, el rector Rangel y el patronato del ITESM, diseñaron e implementaron un proceso de consulta para revisar y redefinir la misión institucional cada diez años. La versión generada en 1995 fue conocida como *Misión 2015* y estableció las directrices para un modelo educativo centrado en la formación de normas éticas, una visión humanística y una ciudadanía comprometida en los estudiantes, formación que procuraba, además, hacer énfasis en el desarrollo económico, político, social y cultural, y en la sostenibilidad del medio ambiente.

Desde sus inicios, el ITESM se caracterizó por desplegar una notoria estrategia de internacionalización que con el paso del tiempo ha devenido en programas de pregrado y posgrado en modalidad internacional; en grados duales otorgados en conjunto con universidades extranjeras; en la creación de oficinas de enlace o representación en el extranjero, y en el desarrollo de asociaciones internacionales que apoyan las actividades de docencia e investigación, tanto para estudiantes como para profesores. Para el otoño de 2010, el ITESM reportó 450 acuerdos internacionales, de los cuales 305 fueron establecidos con contrapartes en Estados Unidos, incluyendo la ASU. En su *Informe Anual 2014*, el ITESM reportó haber establecido "nuevos acuerdos de cooperación académica internacional con 31 instituciones de educación superior en 15 países, para el intercambio de estudiantes, profesores y para el desarrollo de proyectos académicos y de investigación" (p. 97), y la renovación de los acuerdos de cooperación con otras 46 instituciones. El informe no proporciona detalles sobre las instituciones y los países, sin embargo fue posible identificar que algunos

de ellos son acuerdos especializados con instituciones con las que ya se tenía una sólida relación, como es el caso del "Programa NanoTec" con el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés).

Cabe destacar que a partir del otoño de 2011 —fecha posterior a la terminación del presente estudio— el ITESM experimentó una etapa de cambios significativos. El más importante fue la sucesión rectoral, con base en lo que establecen los estatutos sobre la permanencia de un rector en el cargo; de ese modo, el 12 de septiembre de 2011 fue designado por el Consejo del Sistema Tecnológico de Monterrey Salvador Alva como nuevo Rector del Sistema Tecnológico de Monterrey, y asumió el cargo el 3 de octubre de ese mismo año. A partir de diciembre del 2013 cambió la figura de rector del Sistema Tecnológico de Monterrey a Presidente del Tecnológico de Monterrey teniendo como responsabilidad un "consorcio" formado por las entidades: TecSalud, TecMilenio, TecVirtual y el Tecnológico de Monterrey. Como rector de éste último, fue designado David Noel Ramírez, quien anteriormente fungía como rector del *campus insignia*, el *campus* Monterrey. Cuatro años más tarde, en enero de 2017 anuncia su jubilación después de 50 años de servicio en diferentes áreas del instituto y a partir del mes de julio de ese mismo año, David Garza Salazar, quien fungía como Vicerrector Académico, asume la rectoría del ITESM.

Individuos

La selección de los participantes se basó en la pregunta de investigación y en un estudio piloto realizado previamente sobre un programa dual generado en la relación ASU-ITESM. Los participantes fueron seleccionados sobre la base de tres estrategias de muestreo complementarias entre sí: estratificación con propósito, por criterio, y por conveniencia (Kuzel 1992; Patton, 2002).

El muestreo ilustra subgrupos y facilita comparaciones; de esta forma, individuos de tres grupos fueron seleccionados para la presente investigación: 1) directivos de alto nivel; 2) profesores, y 3) administradores. Conforme a la estrategia de selección por criterio, todos los casos reúnen al menos una de las características principales: tener participación directa en la relación ASU-ITESM, o al menos en la estrategia de internacionalización de la universidad de afiliación del participante (por ejemplo, esto fue validado con el caso piloto realizado anteriormente y con los documentos institucionales revisados).

El muestreo por conveniencia considera las restricciones de tiempo, los gastos a realizarse, la ubicación de los lugares y de los encuestados. Diez participantes de cada universidad fueron entrevistados, ya sea por su posición de liderazgo directivo, o por ser profesores o administradores. Algunos participantes de ambas universidades tenían diversas funciones a cada grupo, lo que dificultaba identificarlos como pertenecientes a determinada categoría. Como ejemplo de ello podemos citar a un directivo que también es profesor, o de un profesor que tiene funciones administrativas, pero que también lleva a cabo investigación; las siguientes convenciones de identificación y afiliación de grupo son consistentes para participantes de ambas universidades:

a) Identificación. A cada participante se le asignó un código alfanumérico indicando afiliación institucional, seguido de un dígito del 1 al 10 (por ejemplo, ASU1 o ITESM1... ASU10, ITESM10, etc). Cuando en el estudio se hace referencia a algún participante, se utiliza este identificador.
b) Grupo de afiliación. Cada participante dijo pertenecer a uno de los tres grupos de afiliación: directivos, profesores o administradores. En caso de aquéllos con funciones no únicas de algún grupo, se le asignó la autorrepresentación que el participante declaró en el formato de registro de información.

Los entrevistados de la ASU incluyen dos directivos (considerados como posiciones de la alta administración: rectores y vicepresidentes o equivalente); tres profesores, y cinco administradores: cinco hombres y cinco mujeres en total. Todos los profesores reportaron que realizaban funciones administrativas a la par de sus funciones docentes y dos de ellos señalaron también que conducen investigaciones en su campo disciplinar. Al momento de la entrevista, se reportó que el número de años que los participantes de la ASU habían trabajado en esta universidad osciló entre dos y 23 años (el más corto y el más longevo, respectivamente). En cuanto a formación académica, el reporte mostró que siete participantes contaban con título de maestría. Otros dos participantes realizaron dos maestrías cada uno y en total cuatro participantes contaban con un grado de doctorado. Todos los participantes de ASU obtuvieron sus credenciales académicas en Estados Unidos.

Los entrevistados de ITESM incluyen dos directivos (considerados como posiciones de la alta administración: rectores y vicerrectores), cuatro profesores

y cuatro administradores. Todos los profesores manifestaron realizar funciones administrativas a la par de sus funciones docentes y también conducir investigación en su área de especialidad; asimismo un administrador se identificó a sí mismo también como docente. El número de años que los participantes de ITESM habían trabajado en esta universidad al momento de la entrevista oscilaban en un rango de 14 a 34 años; en cuanto a la formación académica, todos los participantes contaban con estudios de al menos una maestría. Cuatro participantes señalaron tener dos o más grados de maestría cada uno, mientras que ocho participantes en total obtuvieron estudios de doctorado. En cuanto a la experiencia de haber estudiado en el extranjero, todos los participantes del ITESM, excepto uno, obtuvieron por lo menos uno de sus grados en el extranjero, incluyendo países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y España. Un participante no obtuvo su doctorado en el extranjero, pero cursó una estancia de dos años en una universidad estadounidense, atendiendo uno de los requisitos del programa de posgrado que cursó.

Proceso: la relación ASU-ITESM

Hasta antes de 2003, la relación entre la ASU y el ITESM se basaba principalmente en el intercambio de estudiantes y en la interacción esporádica entre profesores. En 2003, dichas interacciones se empezaron a dar entre algunos decanos, y para 2004, se intensificaron entre directivos.

Durante 2004 se llevaron a cabo una serie de eventos de alto perfil (visita del entonces presidente de México, Vicente Fox Quesada a Phoenix; conferencia del rector Michael Crow como orador invitado en la Reunión de Consejeros del ITESM en Monterrey); en ambos eventos se contó con la participación de los principales líderes de ambas universidades y de los gobiernos estatales correspondientes. En consecuencia, los lazos institucionales se fortalecieron, y se estableció una base para el posterior anclaje y avance de la relación. En 2005, las visitas, las reuniones y la mutua participación institucional en eventos de la universidad contraparte contribuyeron a crear nuevos vínculos entre la ASU y el ITESM, mismos que se expandieron a organizaciones afiliadas a cada universidad; como por ejemplo, los consejos de asesoramiento de la industria de la construcción y *spin-offs*, entre otros.

Al mismo tiempo, los vínculos entre profesores e investigadores de ambas universidades generaron los primeros proyectos de la relación institucional: una Certificación Six Sigma (ofrecida en línea por ambas universidades) y el diseño curricular de una maestría dual. Así, las dos universidades lanzaron en forma asociada su primera Convocatoria Conjunta de Propuestas de Investigación (*Joint Request Fund for Proposals,* JRFP por sus siglas en inglés), cuyo eje temático, en la primera edición, fue el área de biotecnología, y estaba dirigida a impulsar la investigación realizada en equipos con integrantes de la ASU y el ITESM.

En 2006, más iniciativas fueron creadas dentro de la relación ASU-ITESM, incluyendo un Centro Comunitario de Aprendizaje (*Community Learning Center,* CLC por sus siglas en inglés), programas de doble titulación, convocatorias de propuestas de investigación conjuntas e iniciativas de emprendimiento. Estos proyectos y otras interacciones en aumento se robustecieron y adquirieron mayor carácter institucional con la firma del Acuerdo General ASU-ITESM (en inglés el *ASU-ITESM Overarching Agreement*). Tal política institucional estableció las prioridades y la designación de personal y otros recursos para la colaboración en cuatro áreas definidas: programas presenciales o en *campus*, programas en línea, iniciativas para el emprendimiento, y por último, iniciativas de investigación.

En 2007 se crearon nuevos proyectos en los cuatro ámbitos establecidos en el Acuerdo General; por ejemplo, los equipos correspondientes trabajaron en el desarrollo inicial de *curriculum* a ser ofrecido de manera conjunta y en conferencias que serían distribuidas en línea. Por otra parte, las actividades entre docentes aumentaron, incluyendo visitas de corta duración entre integrantes de ambas universidades, con el propósito específico de establecer colaboraciones en materia de emprendimiento y en diferentes campos académicos. En cuanto a la investigación, la segunda convocatoria JRFP se puso en marcha esta vez bajo el eje temático de fuentes de energía renovable o alternativa. En ese sentido, fueron seleccionadas dos propuestas, al tiempo que los fondos correspondientes fueron adjudicados y los ganadores del JRFP anterior presentaron sus informes parciales de avance.

En 2008 se propusieron iniciativas como la creación del Centro de Aprendizaje Comunitario en el *campus* Downtown de la ASU y las certificaciones *Six Sigma Black Belt* y *Green Belt*. Además se creó un grupo de trabajo para cada una de las cuatro áreas definidas en el Acuerdo General ASU-ITESM. A la formalización de estos grupos (integrantes que en su mayoría ya venían trabajando) correspondería dar seguimiento a las iniciativas ya en curso y hacer nuevas propuestas. Los cuatro grupos fueron:

1. La Red de Aprendizaje a Distancia que buscaría desarrollar el diseño curricular de un grado de maestría dual en ingeniería, y además diseñar un curso en mecánica e ingeniería aeroespacial para estudiantes de nivel superior.
2. La Red de Programas Presenciales se centró en la movilidad estudiantil y docente, incluyendo un programa de estudios en el extranjero para estudiantes de la ASU en Monterrey y un programa docente de intercambio para alojar profesores visitantes durante un semestre, además, se diseñó el *curriculum* inicial para un programa de grado doctoral profesional (Ed.D. por sus siglas en inglés, *Educational Degree*) en educación y liderazgo global, a ofrecerse desde la Facultad de Educación de la ASU para preparar directivos del ITESM.
3. El Grupo de Trabajo para las Iniciativas en Emprendimiento organizó "Invest México", un evento sobre formación de capital, cuya convocatoria fue a nivel nacional y se llevó a cabo en Monterrey, México. El evento reunió a inversionistas y empresarios afiliados a ambas universidades. La Universidad del Estado de Arizona aportó su experiencia como co-organizador de un evento similar, que venía realizado justamente en Arizona: la Conferencia *Invest Southwest* en la que estudiantes seleccionados expusieron la etapa final de su proyecto de emprendimiento ante inversionistas del suroeste de dicho estado.
4. El Grupo de Trabajo Iniciativas de Investigación, se ocupó de que ambas universidades lanzaron la última convocatoria —de tres previstas— sobre la Solicitud Conjunta de Propuestas de Investigación, JRFP. El tema elegido para esta última convocatoria fue "Tecnologías de la información" y al igual que años anteriores, se otorgaron 100 000 dólares a cada una de las propuestas ganadoras, mientras que los ganadores de los JRFP anteriores entregaron sus reportes de avance.

Para 2009, el nivel de actividad de la relación ASU-ITESM se vio afectada por la crisis económica del año anterior, y posteriormente por la crisis del virus AH1N1 en México. A medida que la primera tenía efectos negativos sobre la economía nacional, el ITESM inició un plan de austeridad para limitar ciertos gastos; por ejemplo, los viajes al extranjero, las inversiones en infraestructura y detener o reducir hasta nuevo aviso nuevas iniciativas nacionales e internacionales. El brote de influenza AH1N1 en abril de 2009, llevó a México a una emergencia sanitaria

que obligó a detener actividades regulares en todos los sectores, incluyendo el educativo. Las clases en todos los niveles —desde preescolar hasta educación superior— se suspendieron durante varias semanas. El departamento de Estado de Estados Unidos emitió advertencias desalentando a sus ciudadanos de viajar a México. De los cinco estudiantes de la ASU que se encontraban de intercambio en el ITESM durante el semestre de primavera, tres decidieron quedarse en México, mientras que los otros dos regresaron a Estados Unidos. Fue a partir de esta crisis que la ASU suspendió los programas de intercambio de estudiantes en los *campus* del Tecnológico de Monterrey localizados en el Área Metropolitana de la Ciudad de México y en los campus del Estado de México y Morelos.

Sin embargo, en medio de este contexto, ocurrieron dos acontecimientos clave: el primero fue el acercamiento del presidente de la ASU, Michael Crow, y del presidente de la Junta de Regentes de Arizona (*Arizona Board of Regents*), para conocer la Misión 2015 del ITESM y sus programas; ambos viajaron a Monterrey acompañados por una delegación de alto perfil; el segundo acontecimiento fue la creación del Consorcio de Innovación para el Agua (*Water Innovation Council*, WIC, por sus siglas en inglés), que integró a investigadores de diferentes disciplinas —por ejemplo, ingenierías, tecnología, y políticas públicas— para hacer frente a problemas relacionados con el tema del agua y el saneamiento a niveles local, regional y mundial mediante la creación de modelos y soluciones innovadoras y bajo un enfoque de participación de los actores involucrados. Para atraer financiamiento, los investigadores del WIC presentaron una propuesta al Banco Interamericano de Desarrollo y a la Fundación Femsa.

En 2010, los eventos del macro contexto continuaron afectando el desarrollo de iniciativas en el marco de la relación ASU-ITESM. La crisis económica de 2008 devino en un menor financiamiento para la ASU por parte del Estado (aproximadamente 30% menos), lo que implicó una drástica reorganización estructural y la puesta en espera de proyectos en el extranjero, afectando así la actividad de alianzas internacionales. En ese punto conviene recordar un acto de violencia que aunque no relacionado con el ITESM (pero que sucedió a las puertas del *campus* Monterrey) ocasionó la muerte de dos de sus estudiantes de excelencia. A raíz de este evento, nuevamente el Departamento de Estado norteamericano emitió advertencias desalentando a sus ciudadanos de viajar a México, y en especial a Monterrey, lo que derivó en el bloqueo por parte de la

ASU a otros *campus* ITESM para participar en el programa de intercambio de estudiantes. Estos acontecimientos se sumaron al bloqueo existente a partir de la crisis sanitaria del virus AH1N1. De tal forma que, a finales de 2010, el número de estudiantes en intercambio entre la ASU y el ITESM se redujo 50% en comparación con años anteriores.

Ante estas condiciones adversas, fueron cancelados dos programas de las iniciativas establecidas en el Acuerdo General ASU-ITESM. Un aumento en la paridad cambiaria dólar-peso mexicano, el incremento de la colegiatura de la ASU, y la reestructuración organizativa de esta universidad propiciaron el cierre de la Maestría Dual en Ciencias de la Ingeniería y del Doctorado Profesional (Ed.D.) en Liderazgo Global y Educación Superior. Sin embaro, un par de iniciativas persistían en mantenerse. En cuanto a las iniciativas en emprendimiento, un grupo de estudiantes de posgrado del ITESM trabajó desde Monterrey en un proyecto de consultoría para una empresa hospedada en Skysong, el parque de innovación de la ASU. Los estudiantes, coordinados por profesores del ITESM, realizaron para una empresa de reciclaje de materiales, un trabajo de investigación sobre la política pública mexicana en ese sector y una investigación de mercado como parte de su proyecto de culminación de curso. En cuanto a las iniciativas de investigación, el WIC celebró una sesión durante el verano para planificar un proyecto piloto aprobado un año antes.

Obtención de datos

Los datos fueron obtenidos a partir de documentos institucionales, un formulario de registro de los participantes, un cuestionario de clasificación de razones fundamentales, y de entrevistas semi-estructuradas a participantes. El Cuadro 2 resume el propósito de obtener cada subconjunto de datos, métodos de recopilación y fuentes de datos para cada subconjunto (Lecompte y Schensul, 1999).

CUADRO 2. **Propósito de recolección de datos, métodos de recopilación (datos obtenidos) y fuentes de datos**

Propósito	Datos obtenidos	Fuente
Responder la pregunta de investigación: a nivel institucional, ¿qué razones dieron forma a la relación ASU-ITESM?	Políticas institucionales.	Acuerdo General ASU-ITESM y adenda.
	Entrevistas semiestructuradas.	Entrevistas semiestructuradas a participantes.
	Cuestionario.	Cuestionario de clasificación de razones fundamentales.
Crear una cronología de la relación ASU-ITESM.	Políticas institucionales.	(a) Acuerdo General ASU-ITESM y adenda,
	Documentos de archivo; documentos disponibles al público.	(b) Informes anuales, páginas *web*, boletines informativos, periódicos institucionales, presentaciones, y reportes de avance de las iniciativas ASU-ITESM.
Crear un perfil de la relación ASU-ITESM; formar grupos de participantes según sus funciones desempeñadas.	Formulario de Registro del Participante.	Formulario de Registro del Participante con información de formación académica y experiencia profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de LeCompte & Schensul (1999).

Documentos

Según Yanow (2000), el lenguaje, los objetos y las acciones, son "la manifestación concreta o la expresión de un valor, creencia, sentimiento o sentido más abstracto" (p. 15). Bajo esta perspectiva, se recopilaron dos conjuntos de documentos de ambas universidades con un propósito específico. El primero incluye informes anuales, páginas *web*, boletines informativos, periódicos institucionales históricos y contemporáneos, presentaciones en *Power Point* y reportes de avance de las iniciativas ASU-ITESM, elementos que fueron examinados para

elaborar una descripción de cada universidad como participante institucional y una cronología de la relación entre ambas. El segundo comprende el Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda. Las razones que fundamentan la relación institucional fueron identificadas y denominadas en ambos conjuntos de documentos; los procedimientos analíticos realizados en ambos conjuntos se explican en la sección de análisis de datos.

Entrevistas semiestructuradas

En la investigación cualitativa abunda literatura sobre las entrevistas: uso o finalidad, tipo, diseño y aplicación, aspectos según lo han reportado autores como Kvale (1996); Merriam (1998); Rubin y Rubin (2005), y Seidman (2006). Las entrevistas cualitativas ayudan al investigador a comprender aquellas experiencias en las que no participó y a reconstruir los acontecimientos pasados que ya no pueden ser observados. Las entrevistas cualitativas son particularmente útiles para "describir procesos sociales y políticos, es decir, cómo y por qué las cosas cambian" (Rubin y Rubin, 2005: 3). El diseño de este tipo de entrevistas dependerá del tipo de información que se busca obtener de los participantes. Las entrevistas pueden ser altamente estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas (Merriam, 1998). Para el estudio de la relación ASU-ITESM se decidió realizar entrevistas semiestructuradas debido a que permiten incluir una mezcla de preguntas redactadas y redactar otras más específicas. Además, en lugar de un orden determinado a manera de guión, la secuencia es dirigida por una lista de preguntas o temas a ser explorados. Para este estudio se diseñó una guía para las entrevistas semiestructuradas según el modelo de Wengraf (2001) que se resume a continuación:

- Primero se creó una lista de varios temas, enmarcando la relación ASU-ITESM como un proceso. Los temas fueron: formación, tema 1 de la guía (T1); características o descriptores, tema 2 (T2); desarrollo de la relación, tema 3 (T3), y resultados de la relación, tema 4 (T4). De acuerdo con Wengraf (2001), estos temas son los Tópicos de la Entrevista (*Interview Topics*, IT por sus siglas en inglés).
- En segundo lugar, se identificaron conceptos clave extraídos del propósito de la investigación, de la pregunta de investigación, y del marco

conceptual. De acuerdo con el modelo seguido, estos conceptos representan —para fines de la entrevista— las preguntas de investigación téoricas (*Theory Research Questions,* TRC por sus siglas en inglés).

- Posteriormente, se generaron las preguntas para la entrevista utilizando los conceptos identificados en el punto anterior. De acuerdo con Wengraf (2001) éstas son las *intervenciones de entrevistas* (*Interview Interventions* II, por sus siglas en inglés).
- Por último, se creó una tabla con los Tópicos de las Entrevistas (IT) incorporando los conceptos de las Preguntas de Investigación Teóricas (TRC) y las Intervenciones de Entrevistas (II). En una columna de dicha tabla se describió lo que cada pregunta buscaba encontrar. Al final, las mejores preguntas de la entrevista fueron seleccionadas por orden de importancia.

Aunque la descripción anterior sugiere una progresión lineal, generar un instrumento de esta naturaleza implicó varias rondas de ida y vuelta entre los pasos, dando lugar a varias versiones de las posibles preguntas de la entrevista. Dos colegas investigadores colaboraron en el proceso de clasificación de las preguntas que mejor se ajustaron al diseño de la investigación. También hicieron sugerencias sobre la redacción de algunas preguntas.

Además de la guía de entrevista semiestructurada, se diseñaron otros dos instrumentos para obtención de datos: el formulario de registro de información del participante y la encuesta de clasificación de razones fundamentales.

Formulario de información de registro del participante

El diseño de este instrumento tuvo dos objetivos: a) recoger información básica sobre el entrevistado y elaborar un perfil básico para cada uno de ellos, y b) crear grupos de participantes según sus funciones desempeñadas y facilitar comparaciones durante el análisis de datos. Constaba de tres secciones, cada una con preguntas o descriptores y opciones de respuesta abierta o de opción múltiple. La primera sección buscaba registrar información sobre el tipo de cargo que ocupaba el participante. En la segunda, el participante se describía a sí mismo como parte de un grupo determinado para ser representado en el estudio (por ejemplo: profesor, administrador, ambos, o de otro tipo) y el

número de años que el participante había trabajado en la ASU o el ITESM. La última sección registraba datos sobre la formación académica del participante, tales como el grado o grados obtenidos, la universidad que otorgó cada grado, y el año de finalización de estudios. Con esta información se completaría la configuración de un perfil básico.

Encuesta de clasificación de razones fundamentales

Este instrumento es una encuesta de una página para que los participantes clasificaran, desde su perspectiva, las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM. El diseño se elaboró a partir de definir las razones fundamentales en internacionalización según De Wit (2002) y Knight (2004) señaladas en el marco conceptual.

A los participantes se les solicitó clasificar la prioridad de las razones fundamentales en una escala ordinal de 1 a 4, siendo 1 la más alta y 4 la más baja, se agregó una línea en blanco a un lado de la leyenda "Otros no incluidos" con el fin de que los participantes escribieran sus propias razones fundamentales en caso de que fueran diferentes a las categorías propuestas por De Wit (2002); del mismo modo, en la segunda sección se pidió a los participantes clasificar las razones fundamentales según Knight (2004), donde 1 es la más alta y 5 la más baja. También en esta sección se proporcionó una línea en blanco a un lado de la leyenda "otro" para que los participantes escribieran sus propias razones fundamentales que fueran diferentes a las categorías propuestas por Knight.

Acceso a los participantes

La lista original de posibles participantes fue de 16 personas; ocho de cada universidad. Del listado original, dos participantes declinaron y fueron sustituidos a partir de una segunda revisión. Debido a la movilidad de profesores y a la rotación de personal (por ejemplo, algunos titulares o responsables de iniciativas les correspondió iniciarlas y después a otros continuarlas), se añadieron cuatro más, para llegar a un total de 20 participantes. Cada uno recibió un mensaje de invitación en el que se explicaban los propósitos del estudio, así como los aspectos metodológicos y de confidencialidad.

Implementación de la entrevista

Se llevaron a cabo veinte entrevistas semiestructuradas, una por participante. De los diferentes temas incluidos en la guía de entrevista, al menos una pregunta fue consistente para todos los participantes, y dependiendo del perfil y las funciones de cada uno, la entrevista cubrió algunos temas más a fondo, por ejemplo, si el participante fue el encargado de poner en marcha iniciativas en materia de investigación, más tiempo y preguntas transcurrieron en ese tema, en comparación a otros tópicos como iniciativas de emprendimiento o programas en línea. En total, dos entrevistas se hicieron por teléfono, y el resto se realizó de manera presencial, tanto en Tempe, Arizona, como en Monterrey, México.

Las entrevistas se llevaron a cabo en inglés o español dependiendo del idioma nativo de cada participante. La duración promedio de estos encuentros fue de 50 minutos (para participantes de la ASU) y de 44 minutos (para el ITESM). En las entrevistas presenciales, el Formulario de Registro de Información del Participantes se llenó al comienzo de la entrevista, mientras que el Cuestionario de Clasificación de Razones Fundamentales era llenado por el entrevistado de manera indistinta al principio o al final de la entrevista. En las entrevistas por teléfono, los participantes recibieron con anterioridad los dos formatos por medio del correo electrónico y cada participante dictó las respuestas a la investigadora.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato digital y el archivo fue identificado con el código alfanumérico correspondiente para cada participante. Como una copia de seguridad, la investigadora tomó notas durante la entrevista.

Análisis de datos

Un enfoque utilizado a lo largo de este proceso fue el análisis interpretativo de políticas de Yanow (2000), que consiste en entender las políticas como textos "autorados" y "construidos". Fue de especial utilidad durante el estudio para abordar el análisis de la política institucional de internacionalización a partir de los documentos recabados y también de la perspectiva de los participantes involucrados en la relación ASU-ITESM.

Como Taylor y Bodgan (1998) expresaron: "en la investigación cualitativa, la obtención y análisis de datos van de la mano" (p. 141), de tal forma que se realizó en dos fases: el análisis inicial fue llevado a cabo durante el proceso

de obtención de datos, mientras que los niveles más profundos de análisis se hicieron de forma posterior. El análisis inicial consistió en la elaboración de *memos* o notas personales de la investigadora documentando reflexiones teóricas y decisiones metodológicas conforme el proceso de investigación se desarrollaba; durante ese proceso, 31 *memos* fueron fechados y numerados para facilitar su consulta. Tales notas trataron temas como literatura clave relacionada con el estudio y sobre diferentes elementos del diseño de la investigación (por ejemplo, preguntas de investigación, diseño de la entrevista, procedimientos analíticos durante la revisión de documentos, etc.). A medida que la obtención de datos avanzó, las notas documentaron decisiones metodológicas y también discusiones conceptuales. Los temas incluyeron: listas de codificación inicial, patrones emergentes de los datos, las posibles limitaciones de los conceptos teóricos utilizados y acontecimientos inesperados. En este estudio, las notas tipo *memo* fueron, como expresaron Miles y Huberman (1994) "una útil y poderosa herramienta para comprender" (p. 72).

Primero se hizo un análisis deductivo en los datos, guiado por las tipologías según De Wit (2002) y Knight (2004) a describirse en el capítulo 3. Posteriormente se realizó un análisis inductivo emergente (a partir de los datos) que consistió en la identificación de conceptos, categorías, patrones y relaciones (o la ausencia de ellos). La evidencia generada tanto del análisis deductivo, como del inductivo sustentó afirmaciones preliminares. Procedimientos analíticos específicos para cada conjunto de los datos se describen a continuación.

Documentos institucionales e informativos

Como se describió anteriormente, los documentos analizados incluyeron informes anuales, sitios *web*, boletines informativos, periódicos institucionales, presentaciones en *Power Point*, y los informes de avance sobre la relación ASU-ITESM. Para la elaboración de la cronología de dicha alianza, los documentos fueron ordenados por fecha, tomando nota de los eventos más destacados de la colaboración institucional y éstos, a su vez, fueron agrupados por año de ocurrencia. La cronología ayudó a comprender concretamente la relación ASU-ITESM como un proceso y su evolución mediante la identificación de los principales acontecimientos, actores, elementos, y del propio contexto. Como señalan Miles y Huberman (1994), "por lo general, es difícil de explicar algo

satisfactoriamente hasta que logra entenderse lo que *ese algo* es" (p. 91). El estudio piloto realizado previamente acerca de la relación ASU-ITESM proporcionó un entendimiento parcial, porque se centraba en la creación y la implementación de un programa individual en la colaboración institucional; en cambio, la elaboración de la cronología de la relación sentó las bases para entenderla como un proceso, es decir en forma más integral.

Un segundo conjunto de documentos —el Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda— fueron sometidos a un análisis deductivo en el cual se aplicó una comparación teórica (Strauss y Corbin, 1998) para analizar las razones fundamentales utilizando las tipologías seleccionadas. Cada documento fue leído en varias rondas, se comparó cada párrafo primero contra las categorías propuestas por De Wit (2002) y luego contra las de Knight (2004).

En cada ronda se hicieron notas al margen de los documentos señalando el tipo de razón fundamental mejor representada por el texto. El más representativo se determinó, especialmente cuando las acciones (por ejemplo, los verbos y/o nombres) reflejaron mejor las definiciones teóricas de las razones fundamentales. El proceso se realizó de manera iterativa hasta que no había más anotaciones; asimismo, se llevó a cabo una nueva ronda de lectura en cada documento buscando razones fundamentales diferentes a las definiciones según De Wit o Knight, pero no se encontró ninguna.

Posteriormente, y en un documento separado, se generó una tabla que asociaba los fragmentos de texto encontrados con las definiciones teóricas; por último, los fragmentos de texto fueron contados para cada tipo de razones fundamentales según las definiciones de los autores ya citados.

Formulario de información de registro del participante y cuestionario de clasificación de razones fundamentales

El proceso de análisis (tanto del formulario como del cuestionario), consistió en condensar los datos y trabajar distintas formas para su visualización, generando una tabla en *Excel* por institución, cuyo diseño contemplaba columnas divididas de acuerdo a las secciones del formulario (por ejemplo, en el primer caso, experiencia profesional, declaración de autorrepresentación en el estudio y formación académica). Las respuestas de cada entrevistado (por ejemplo, en el primer caso: P_ASU1 a P_ASU10, o P_ITESM1 a P_ITESM10) se transcribieron en

un renglón distinto bajo la columna correspondiente para formar una matriz, ya fuera para participantes de la ASU o del ITESM.

Los datos del cuestionario de clasificación de razones fundamentales se convirtieron en razones fundamentales interpretadas, es decir, "una fotografía en el momento" de su interpretación sobre de las motivaciones de la relación ASU-ITESM. El análisis de esta encuesta consistió en generar una tabla en Excel en la que se organizaron los datos según la institución de origen. En las columnas de la tabla se distribuyeron las razones fundamentales existentes según De Wit (2002) y las razones emergentes de Knight (2004). Las respuestas de los entrevistados fueron transcritas en los renglones de la tabla de acuerdo con la columna correspondiente. Al final de la tabla, en dos renglones, fue resumida información de la siguiente manera: en un renglón se registró el valor numérico del total de respuestas asignadas a un tipo de categoría —o tipo individual— de razones. En otro renglón de la tabla se registró el desglose de las respuestas asignadas a una razón fundamental específica (por ejemplo, número de 1s, 2s, y así sucesivamente). Algunos participantes proporcionaron sus razones fundamentales escritas a mano en la línea en blanco del formulario. Respuestas que se reportaron en la tabla bajo el rubro "otros", ya que no tienen un valor numérico. Tales respuestas cualitativas se documentaron para ser retomadas durante el análisis de las entrevistas.

Entrevistas

El objetivo de las entrevistas semiestructuradas fue extraer los significados que los participantes asignaron a las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM. Las razones promulgadas o realizadas son aquellas razones reales según las cuales los participantes actuaron en consecuencia. Además, el análisis de las entrevistas permitió indagar posibles diferencias entre los grupos de participantes y comparar los hallazgos de las razones fundamentales declaradas, interpretadas, y realizadas.

Previamente, se generó una lista maestra de códigos para guiar el proceso de clasificación y asegurar la consistencia en todo el análisis, dicha lista incluía definiciones de las razones fundamentales según las tipologías seleccionadas y fue actualizada con los conceptos que emergieron durante las varias rondas de lectura. En este proceso se anotaron al margen de las transcripciones de las

entrevistas, conceptos y temas identificados como recurrentes. Después, la lista de codificación se reorganizó con la creación de nuevas categorías, mientras que otras fueron fusionadas para evitar la posible duplicación.

Para facilitar el manejo de datos (específicamente la elaboración de patrones y hacer comparaciones), se realizó un análisis posterior en *Weft* QDA, un programa computacional de código abierto para investigación cualitativa disponible en línea.[3] Este programa permitió importar como archivos de texto todas las transcripciones de las entrevistas, y organizar la codificación en estructura con ramificaciones tipo árbol. Asimismo, rondas adicionales de codificación permitieron actualizar la estructura de las categorías a partir de identificar patrones emergentes y establecer vínculos entre ellos; esta estructura se modificó después de varias rondas de revisión de los datos. Se documentó este proceso en notas personales o *memos*; proceso al que Marshall & Rossman (2006) llaman interpretación, que "da sentido y coherencia a los temas, patrones, categorías, al desarrollo de vínculos y a una narrativa que tenga sentido y que engancha a su lectura" (p. 161). A partir de la evidencia que resultó de este proceso de interpretación, fue posible establecer afirmaciones iniciales buscando dar respuesta a la pregunta de investigación y generar un marco explicativo de las razones fundamentales que conforman la relación ASU-ITESM.

Como parte de este proceso de análisis, se utilizaron varias herramientas de visualización de datos. Por ejemplo, para fines de cuantificación y verificación, fueron creadas tablas en *Weft* QDA, mostrando el número de ejemplos (es decir, pasajes de texto de la entrevista) que fueron asignados a una categoría o grupo de categorías y que identifican los temas en común más destacados entre los participantes, lo cual facilitó buscar evidencia para confirmar o invalidar tales patrones. En cuanto a la condensación de datos, se generaron tablas por participante en *Word*, con pasajes destacados de entrevistas apoyando temas específicos. Posteriormente, estas matrices por tema se condensaron en meta-matrices, agrupando a los participantes por institución; se puso especial atención en no sobresimplificar los datos, manteniendo así citas y contexto originales. A su vez, las meta-matrices evolucionaron en matrices ordenadas temáticamente, cada una organizada por conceptos que pudiera responder a la pregunta de investigación.

---

[3] Disponible en *Rubyforge Project Page*, 2005. Recuperado de: http://www.pressure.to/qda/

El último paso del análisis consistió en elaborar una propuesta de afirmaciones respondiendo a la pregunta de investigación y proponiendo un marco explicativo sobre las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM.

Validez

A lo largo del proceso de investigación, se incorporaron estrategias de validez, que consistieron en ofrecer argumentos basados en evidencia sobre la credibilidad de las afirmaciones de investigación y en verificar las conclusiones. En las afirmaciones de investigación fueron aplicadas tácticas de verificación, como la representatividad de los datos, la triangulación y las revisiones por parte de los participantes. En el primer caso, en cuanto a patrones emergentes (si aparece como fuerte o débil), se buscó con rigor evidencia para apoyar o modificar cada afirmación. La triangulación, "el uso de múltiples métodos" (Denzin y Lincoln, 2005), permitió obtener una comprensión más profunda de las razones que dieron forma a la relación ASU-ITESM, a partir de las distintas fuentes de datos analizadas.

Mediante la utilización de diversas fuentes de datos y de las prácticas de análisis aplicadas a lo largo del estudio, fue posible comparar las razones fundamentales expresadas, de las interpretadas y de las realizadas en la relación entre ambas universidades. Se tuvo además acceso a revisiones con participantes (Taylor y Bodgan, 1998) haciéndoles llegar las conclusiones preliminares para obtener sus observaciones y clarificaciones en su caso.

Además de las estrategias de validez descritas anteriormente, se buscó en todo momento explicitar las consideraciones teórico-metodológicas para el diseño de este estudio y describir a detalle la obtención de datos y su análisis para dar soporte a las conclusiones de esta investigación. Por último, y como se discute más adelante en el capítulo de conclusiones, se procuró lograr tanto coherencia conceptual como teórica (Miles y Huberman, 1994) al contrastar los resultados del estudio tanto con los datos, como con la bibliografía.

CAPÍTULO 3

Resultados: razones declaradas, interpretadas y realizadas

En el capítulo anterior se describieron los instrumentos y los procedimientos analíticos desarrollados para resolver la pregunta de investigación respecto a las razones fundamentales que a nivel institucional dieron forma a la relación entre la Universidad Estatal de Arizona (ASU) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Sobre dicha investigación, en el presente capítulo se muestran y se discuten los resultados obtenidos; para cada cuerpo de datos —documentos, encuesta de clasificación de razones fundamentales y entrevistas— se describe brevemente el proceso analítico realizado, y, de manera posterior, se discute la evidencia encontrada.

Análisis de documentos institucionales e informativos: razones fundamentales declaradas

Informes anuales, páginas *web*, boletines informativos, periódicos institucionales, contemporáneos e históricos, presentaciones en *Power Point* y reportes de avance de las iniciativas ASU-ITESM permitieron construir la cronología de esta relación y entenderla como un proceso, definiendo así la unidad de análisis de esta investigación. En los documentos institucionales —el Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda— se condujo un análisis de contenido. El análisis consistió en la selección de pasajes de texto que mejor representaran las definiciones de

las razones fundamentales de internacionalización según De Wit, (2002) en su libro *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*; y de Knight (2004) en su artículo *Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales.*

Este procedimiento se llevó a cabo en tres pasos. Primero, se hizo una comparación del texto del Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda— con las razones fundamentales por categoría en la obra de De Wit (2002); segundo, el mismo procedimiento pero desagregando cada categoría que definió dicho investigador, y tercero, frente a las razones propuestas por Knight (2004). En cada paso, los pasajes de texto fueron contabilizados para establecer una frecuencia como indicador de la prioridad expresada por los autores de los documentos institucionales. Si las razones fundamentales, en categoría o desagregadas, se representaban con un elevado número de menciones se les consideró como de alta prioridad; por el contrario si resultaban con un número bajo de menciones, se les interpretó como de baja prioridad; asimismo, aquellas que obtuvieron un número intermedio de menciones se les clasificó de prioridad moderada. Los hallazgos en cada uno de los tres pasos se explican a continuación.

Resultados por categoría

Al analizar el Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda utilizando la tipología de razones fundamentales por categoría de De Wit (2002): razones académicas, económicas, políticas y sociales/culturales se encontró lo siguiente:

Prioridad alta: Razones fundamentales académicas. Se identificaron un total de 28 fragmentos de texto los cuales reflejan las expectativas que se expresaron sobre la relación ASU-ITESM en sus inicios, como por ejemplo, que "buscaría promover actividades para aumentar la conciencia y la comprensión de fenómenos nuevos y cambiantes que afectan los arreglos políticos, económicos y multicultural entre las naciones" (De Wit, 2002: 96). Como evidencia de actividades para alcanzar tales fines se pueden citar, por ejemplo: el desarrollo de *curriculum* conjunto, el intercambio de estudiantes y de profesores, la creación asociada de centros de investigación, las actividades conjuntas de investigación y la capacitación intercultural.

Fueron identificados pasajes que denotan también las expectativas sobre componentes considerados clave en esta relación internacional, tales como esfuerzos de movilidad para estudiantes y profesores, y en materia de cooperación para la investigación y docencia. Asimismo, la evidencia confirma, como lo señaló De Wit (2002) sobre este tipo de alianzas, que la relación ASU-ITESM fue considerada en sí misma como un medio para "fortalecer las estructuras y actividades centrales" de cada universidad y que pudieran "dar cabida a iniciativas que de otra manera no sería posible a partir de los recursos locales y/o experiencia propia" (p. 97). Tales hallazgos indican que las universidades empezaban a desarrollar una sinergia en etapa temprana.

Fue mínima la evidencia que sustentó razones fundamentales académicas tales como "estatus y perfil" y "estándares académicos internacionales". Sobre la primera, De Wit (2002) explicó que "las clasificaciones internacionales se tornan cada vez más importantes que la competencia con instituciones vecinas nacionales" (p. 97) y que por ello las universidades deberían participar en redes. Pasajes de texto encontrados en los documentos indican que tanto la ASU como el ITESM muestran intención de participar conjuntamente en redes para avanzar en las iniciativas surgidas de la relación. Respecto a la segunda, De Wit (2002) señala que una universidad busca lograr dichos estándares como "una forma para igualar o coincidir con otras instituciones y recibir el reconocimiento en el ámbito internacional" (p. 99). Pasajes encontrados en los documentos que se analizaron hacen hincapié en la intención de aspirar a lograr estándares académicos internacionales en actividades de investigación dentro de la simbiosis entre ambas instituciones (por ejemplo, reforzando prácticas como el apego a métricas, evaluación y la selección de propuestas entre pares).

Finalmente, el análisis de documentos bajo esta tipología no arrojó evidencia que permitiera apoyar la razón fundamental académica "mejora de la calidad" de forma explícita en el texto. Sin embargo, se tomó nota de ello para buscar evidencia en la encuesta de clasificación y en las entrevistas de los participantes. Según la tipología propuesta por De Wit (2002), esta razón fundamental tiene como objetivo la aspiración de lograr iniciativas de internacionalización de alta calidad.

Prioridad moderada: Razones fundamentales económicas. Se contabilizaron un total 15 fragmentos de estas razones fundamentales que apuntan a motivaciones relacionadas con el crecimiento económico y competitividad, con incentivos financieros y el mercado laboral.

El análisis identificó evidencia respecto a expectativas de que la relación ASU-ITESM contribuiría al desarrollo económico de las regiones de Nuevo León y Arizona mediante la preparación de una fuerza laboral competitiva a nivel internacional (futuros egresados, profesionistas e investigadores capacitados, por ejemplo), y que la preparación de los graduados resultaría de los programas educativos ofrecidos y al participar en colaboraciones de investigación o relacionadas con el emprendimiento; esto coincide con la tipología de De Wit (2002), que señala como motivación para la educación internacional el impacto positivo en el desarrollo tecnológico y en el crecimiento económico.

El análisis de los documentos reveló también que existía motivación de trabajar para aumentar la competitividad de la mano de obra calificada en aras de conquistar un mercado laboral internacional mediante la creación de planes de estudio interdisciplinarios, incluyendo programas académicos presenciales y en línea, programas de intercambio estudiantil, así como pasantías y participación en actividades de investigación y de emprendimiento. De Wit (2002) señala que como resultado de una economía globalizada, los futuros graduados trabajarán en un entorno internacional y enfrentarán una mayor competencia en el mercado laboral, lo cual es consistente con los hallazgos sobre las expectativas respecto a la relación ASU-ITESM.

Evidencia hallada en los documentos muestra intenciones de la relación ASU-ITESM de trabajar conjuntamente para atraer financiamiento externo de organismos internacionales y para comercializar programas en línea. Al respecto, De Wit (2002) afirma que actividades de internacionalización podrían ser iniciadas para generar ingresos; por ejemplo, "contratos educativos, contratación de estudiantes extranjeros y servicios de asesoramiento sobre educación internacional" (p. 91); aunque también sostiene que en esfuerzos de internacionalización un interés económico puede estar impulsado por el lucro o por fines de recuperación de costos.

Por último, el análisis no arrojó evidencia que permitiera sustentar la razón fundamental de tipo económico "demanda nacional de la educación", la cual explica la motivación para estimular la movilidad de estudiantes y profesores cuando un país carece de la infraestructura suficiente para proporcionar la educación superior, o bien para absorber la demanda propia.

Prioridad baja: Razones fundamentales políticas y socioculturales. Sólo dos pasajes de texto se relacionan con esta categoría, específicamente en lo que se refiere a asistencia técnica. Según De Wit (2002), "la asistencia técnica está enfocada hacia proyectos de desarrollo institucional, la provisión de expertos, de programas de entrenamiento y de becas promovidas por gobiernos nacionales, organizaciones internacionales y fundaciones privadas" (pp. 85-88). La evidencia del análisis indica por ejemplo, que ambas universidades esperaban atraer fondos promoviendo proyectos ante agencias externas. Finalmente, no se hallaron referencias en los documentos institucionales para otro tipo de razones fundamentales políticas, tales como política exterior, seguridad nacional, paz y mutuo entendimiento o identidad nacional/regional.

De acuerdo con la tipología utilizada, las razones socioculturales buscan tanto el aprendizaje social como el desarrollo personal, y buscan asimismo, promover la identidad nacional o cultural y el entendimiento cultural entre países. La primera enfatiza la importancia de la internacionalización y el desarrollo académico de los estudiantes a través de la interacción con otras culturas y con la propia; por otro lado, la motivación de promover una identidad nacional o cultural y el entendimiento a partir de ciertos valores otorgan a la internacionalización una función cultural. En algunos países, la política de internacionalización articula, al retomar a De Wit (2002) un argumento nacionalista "que enfatiza la exportación de valores nacionales, culturales y morales" (p. 93).

Al tomar como referencia lo anteriormente señalado, es válido afirmar que los documentos analizados no arrojaron evidencia directamente atribuible a las razones fundamentales de tipo sociocultural establecidas por De Wit (2002). A pesar de la escasa evidencia sobre las razones políticas y la falta de evidencia respecto a las de tipo sociocultural, ambas categorías se consideraron tentativamente como de baja prioridad hasta que el análisis en otro cuerpo de datos demostraran lo contrario, por ejemplo, la encuesta de clasificación o las entrevistas a participantes.

La Tabla 1 muestra la evidencia que resultó del análisis de razones fundamentales por categoría según De Wit (2002).

TABLA 1. **Razones fundamentales encontradas en documentos institucionales: análisis por categoría según De Wit (2002)**

Tipos de razones fundamentales (*)	
Categoría	**Razones fundamentales asociadas**
Académica (28)	Dimensión internacional de la investigación y la docencia (11) Ampliación del horizonte académico (7) Desarrollo institucional (6) Perfil y estatus (2) Estándares académicos internacionales (2) Mejora de la calidad (0)
Económica (13)	Crecimiento económico y competitividad (6) Incentivos financieros (5) Mercado de trabajo (2) Demanda educativa nacional (0)
Política (2)	Asistencia técnica (2) Política exterior (0) Seguridad nacional (0) Paz y mutuo entendimiento (0) Identidad nacional/regional (0)
Sociocultural (0)	Aprendizaje social y desarrollo personal (0) Identidad nacional/cultural y entendimiento cultural (0)

* El número de pasajes de texto identificado se indica entre paréntesis.
Fuente: elaboración propia con base en categorías de razones fundamentales según De Wit (2002).

Estos hallazgos fueron sometidos a un análisis en el que se desagrega cada categoría —en otras palabras, siguiendo el mismo procedimiento, los documentos fueron analizados a la luz de las razones fundamentales que forman cada categoría según De Wit (2002)— lo cual permite establecer una jerarquización como se detalla en los siguientes párrafos.

Resultados según categorías desagregadas

Al ordenar las razones fundamentales de manera descendente según el número de pasajes de texto computados, se pudo identificar una diferencia antes no

explícita: las razones fundamentales de tipo académico y económico compiten entre sí como factores que motivan la relación ASU-ITESM. Como se muestra en la Tabla 2, ambos tipos se "mezclan" y en ocasiones, algunos tipos de razones fundamentales económicas superan en importancia, a las académicas (esto es, según la frecuencia de pasajes de texto identificados).

TABLA 2. **Razones fundamentales encontradas en documentos institucionales: análisis de categorías desagregadas según De Wit (2002)**

Razones fundamentales; categorías desagregadas	Número de pasajes	Razón fundamental
Dimensión internacional para la investigación y la docencia	11	Académica
Ampliación del horizonte académico	7	Académica
Crecimiento económico y competitividad	6	Económica
Desarrollo institucional	6	Académica
Incentivos financieros	5	Económica
Estándares académicos internacionales	2	Académica
Mercado de trabajo	2	Económica
Perfil y estatus	2	Académica
Asistencia técnica	2	Política
Mejora de la calidad	0	Académica
Demanda educativa nacional	0	Económica
Aprendizaje social y desarrollo personal	0	Sociocultural
Identidad nacional/cultural y entendimiento cultural	0	Sociocultural
Política exterior	0	Política
Seguridad nacional	0	Política
Paz y mutuo entendimiento	0	Política
Identidad nacional/regional	0	Política

Fuente: elaboración propia con base en categorías desagregadas de razones fundamentales según De Wit (2002).

Bajo esta forma de análisis de categorías desagregadas, fue posible identificar los hallazgos siguientes:

Prioridad alta: Razón fundamental académica. Un total de 11 pasajes fueron encontrados para la razón fundamental académica "dimensión internacional para la investigación y la docencia", que De Wit (2002) definió como, "actividades para incrementar el conocimiento y el entendimiento de los fenómenos nuevos y cambiantes que afectan el desarrollo político, económico y multicultural entre las naciones" (p. 96), la cual es consistente con lo que se esperaba que la relación ASU-ITESM promoviera, según las ideas expresadas en los pasajes de texto identificados. Este hallazgo es consistente con el análisis previo de las razones fundamentales por categoría, que mostró evidencia de que las razones académicas son las de mayor influencia en la relación entre ambas universidades.

Prioridad moderada: Razones fundamentales académicas y económicas. La evidencia da soporte a diferentes razones fundamentales de tipo académico y económico. Por ejemplo, "extensión del horizonte académico" (razón de tipo académico), apareció en siete pasajes de texto; "crecimiento económico y competitividad" (razón de tipo económico) y "desarrollo institucional" (de tipo académico), resultaron en seis pasajes de texto cada una; mientras que finalmente la de "incentivos financieros" (de tipo económico), en cinco pasajes.

Según la evidencia, y de acuerdo con las definiciones según De Wit (2002), para cada una de las razones fundamentales antes mencionadas, los resultados son consistentes con el análisis antes realizado por categoría: confirma la expectativa sobre la movilidad docente y la estudiantil, así como la cooperación en investigación y educación como componentes básicos en la relación ASU-ITESM. De la misma forma, la evidencia confirma algunas expectativas respecto a que la relación internacional entre ambas universidades buscaba contribuir al crecimiento económico y la competitividad en las regiones de Arizona y Nuevo León, mediante la preparación de una fuerza laboral competitiva conformada por futuros egresados. La evidencia apunta que se esperaba formar a futuros egresados a través de programas en modalidad presencial y en línea, proporcionándoles oportunidades de formación en emprendimiento y/o de participación en

iniciativas de investigación conjunta. Es posible afirmar que la relación ASU-ITESM fue vista como un esfuerzo que potencialmente podría fortalecer a cada universidad la oportunidad de activar iniciativas, que no hubieran sido posibles de manera independiente, o bien habrían sucedido en forma limitada. Entre los elementos adicionales que este análisis desagregado aporta con mayor claridad (al mostrar cómo razones fundamentales de tipo académico y económico compiten entre sí), es la existencia de una motivación económica en la relación interinstitucional orientada ya sea a la búsqueda de incentivos financieros o de recuperación de costos señalada por De Wit (2002).

Prioridad baja: Razones económicas, políticas y socioculturales. Con base en la evidencia, es razonable afirmar que las siguientes razones fundamentales son de baja prioridad: *a)* mercado de trabajo (categoría: razones económicas); *b)* perfil y estatus, y estándares académicos internacionales (ambas razones de tipo académico), y *c)* asistencia técnica (categoría: razones políticas). Las razones para las cuales no fueron hallados fragmentos de texto fueron consideradas de manera provisional como de baja prioridad hasta ser investigadas en otros conjuntos de datos. La mayoría de las razones políticas y socioculturales caen en este grupo. En este sentido, tampoco existe evidencia explícita que sustente razones como "mejora de la calidad" y "demanda educativa nacional", razones fundamentales de tipo académico y económico respectivamente.

Resultados según la tipología de Knight (2004)

Por último, el Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda fueron analizados bajo las razones fundamentales de Knight (2004) quien a diferencia de la tipología según De Wit (2002) no propone categorías, ya que ella se enfoca en cinco razones fundamentales emergentes a nivel institucional: "desarrollo de estudiantes y personal"; "generación de ingresos"; "alianza estratégica"; "producción de conocimiento"; "construcción de perfil y marca institucionales" (Knight, 2004). Un

análisis sistemático del contenido fue realizado en busca de fragmentos en el texto que ilustraran estas razones fundamentales. La Tabla 3 resume la evidencia recabada.

TABLA 3. **Razones fundamentales encontradas en documentos institucionales: análisis según razones emergentes a nivel institucional de Knight (2004)**

Tipos de razones fundamentales*
Alianzas estratégicas (10)
Desarrollo de estudiantes y del personal (7)
Generación de ingresos (5)
Producción de conocimiento (4)
Construcción de perfil y marca institucionales (1)

* El número de pasajes de texto identificado se indica entre paréntesis.
Fuente: elaboración propia con base en clasificación de razones fundamentales según Knight (2004).

Como en análisis anteriores, los pasajes de texto identificados fueron contabilizados, y su frecuencia se consideró como un indicativo de la prioridad acerca de la razón fundamental en cuestión.

Prioridad alta: Alianza estratégica. Con diez fragmentos de texto encontrados, ésta se considera la razón fundamental clave de la relación ASU-ITESM bajo el lente de esta tipología. Una alianza estratégica según Knight (2004), es un acuerdo bilateral o multilateral con propósitos tales como, "movilidad académica, prácticas comparativas, *curricula* compartida o desarrollo de programas; seminarios y conferencias, e iniciativas conjuntas de investigación" (p. 27). Las ideas expresadas en los pasajes de texto de los documentos institucionales son consistentes con esta definición, pues hacen explícitos los múltiples propósitos que se esperaban sobre la relación entre ambas universidades.

Prioridad moderada: Desarrollo de estudiantes y personal; generación de ingreso y producción de conocimiento. Se encontraron respectivamente, siete, cinco y cuatro pasajes reflejando tales razones fundamentales. Tomando como base

la definición de razones de Knight (2004), para cada una de ellas, la evidencia sugiere que ambas universidades anticipaban que su relación contribuiría al desarrollo de competencias de los estudiantes y del personal —perspectiva y habilidades internacionales e interculturales— mediante la realización de iniciativas de internacionalización. De igual manera, se esperaba que este tipo de actividades entre ambas universidades generaran —ya sea por beneficios o por recuperación de costos— algún nivel de ingreso. Por otro lado, es posible afirmar que se esperaba que la relación ASU-ITESM promoviera la producción de conocimiento para la resolución de problemas globales o regionales (por ejemplo, temas ambientales, de salud o de seguridad), a través de la colaboración interdisciplinaria.

Prioridad baja: Construcción de perfil y marca institucionales. Sólo un pasaje de texto relacionado con este tipo de razón fundamental fue hallado, el cual según Knight (2004), apunta a atraer "los mejores docentes y estudiantes, un número sustancial de estudiantes internacionales y proyectos de capacitación e investigación de alto perfil" (p. 26). Dada la escasa evidencia, hallada en el análisis de documentos, este tipo de razón fundamental se consideró como de baja prioridad en la relación institucional hasta encontrar mayor evidencia en otros conjuntos de datos.

Los artefactos de política —en este caso, los documentos de política institucional— son portadores de significado (Yanow, 2000). El análisis del Acuerdo General y su adenda mostró las razones fundamentales para la relación ASU-ITESM expresadas como valores, intereses y necesidades, o beneficios esperados cuya función en la relación de ambas instituciones es comunicar la intención o las aspiraciones de la relación internacional entre ambas universidades. Así, para el propósito de este estudio, a tales razones se les denominará "razones fundamentales declaradas".

A continuación se presentan los resultados y la evidencia del análisis realizado a partir de los datos recabados en la encuesta de clasificación de razones fundamentales.

Análisis de la encuesta de clasificación de razones fundamentales: Razones fundamentales interpretadas

El propósito de esta encuesta fue preguntar a los participantes cómo entendían ellos las razones fundamentales y su prioridad en la relación ASU-ITESM. La encuesta fue diseñada tomando como base las dos tipologías anteriormente utilizadas en el análisis de los documentos institucionales: De Wit (2002) y Knight (2004); los hallazgos se discuten en ese orden.

Resultados con base en la tipología según De Wit (2002)

La primera sección de la encuesta presentó a los 20 participantes las categorías de razones fundamentales académicas, económicas, políticas y socioculturales, así como una breve descripción de cada una de ellas. Se les solicitó que clasificaran las categorías utilizando una escala ordinal del 1 al 4, en donde 1 representaba una prioridad alta, el 4 una prioridad baja y los números 2 y 3 una prioridad moderada o intermedia. De esa manera, y contrario al análisis realizado en documentos, en la encuesta un número bajo representa una alta prioridad y uno alto, una baja prioridad.

A fin de detectar patrones entre grupos, las respuestas fueron analizadas separadamente por institución: en un grupo se ubicó a los participantes de la ASU, y en otro los del ITESM. Además con esta finalidad, las respuestas fueron sumadas, es decir, el número utilizado por cada participante según la escala ordinal fue conservado como valor numérico, y el resultado de la suma considerado como indicador de la prioridad de cada categoría de razones fundamentales. Cabe mencionar que las respuestas cualitativas expresadas por los participantes en la opción "Otras" no se les asignó valor numérico, pero fueron documentadas con la finalidad de indagar más sobre ellas en el análisis de las entrevistas. Un resumen de los hallazgos se presenta en la Tabla 4.

TABLA 4. **Razones fundamentales clasificadas en la encuesta por los participantes de la ASU y del ITESM, según la tipología de De Wit (2002)**

	Razones fundamentales			
Participantes de institución	Académicas a	Económicas b	Socioculturales c	Políticas d
ASU	11	24	28	37
ITESM*	10	29	25	36

Nota: (*) Razones fundamentales indicadas en la encuesta de clasificación como "Otras" y por tanto, sin valor numérico; estas fueron: "Estratégico: afinidad entre objetivos estratégicos en ambas universidades", y "Por la relación entre nuestros rectores".
a) La categoría de razones fundamentales académicas consiste en temas como: dimensión internacional de la investigación y la docencia; extensión del horizonte académico, desarrollo institucional, perfil y estatus, mejora de la calidad y estándares académicos internacionales.
b) La categoría de razones fundamentales económicas consiste en temas como: crecimiento económico y competitividad, mercado de trabajo e incentivos financieros.
c) La categoría de razones fundamentales socioculturales consiste en temas como: identidad nacional/cultural, entendimiento intercultural, desarrollo de la ciudadanía y desarrollo social y comunitario.
d) La categoría de razones fundamentales políticas consiste en temas como: política exterior, seguridad nacional, asistencia técnica, paz y mutuo entendimiento, identidad nacional e identidad regional.
Fuente: elaboración propia con base en categorías de razones fundamentales según De Wit (2002).

Prioridad alta: Razones académicas. Esta categoría fue clasificada con la prioridad más alta por el grupo de participantes de cada universidad, los cuales interpretaban la relación internacional e interinstitucional como motivada por objetivos académicos o educacionales, tales como:

a) La investigación y la enseñanza (actividades de internacionalización para aumentar la conciencia y entendimiento de un entorno cambiante, y el desarrollo multidimensional entre naciones, entre otros).
b) Extensión de horizontes académicos para estudiantes y docentes (programas de movilidad internacional como instrumento para la cooperación en investigación y educación); desarrollo institucional (actividades que fortalezcan estructuras y actividades clave de una institución).
c) Incrementar el perfil institucional y la calidad (visibilidad internacional, participación en redes).
d) Desarrollo institucional (actividades que fortalezcan estructuras y actividades clave en una institución).

e) Estándares académicos internacionales (búsqueda del reconocimiento de otras instituciones).

Todos los participantes de la ASU le asignaron a las razones académicas el número 1, con excepción de un participante que le asignó el número 2, lo que resultó en 11 puntos. Por su parte, todos los participantes del ITESM asignaron a esta categoría el número 1, lo que resultó en 10 puntos.

Prioridad moderada: Razones económicas y socioculturales. Estas categorías fueron clasificadas por los participantes de manera ligeramente distinta dependiendo la universidad. Para los de la ASU, por ejemplo, la categoría de *razones económicas* fue valorada como segunda en prioridad (24 puntos), mientras que la categoría de *razones socioculturales*, como tercera (28 puntos). Puesto que la diferencia es de sólo cuatro puntos, bien vale la pena desagregar tales clasificaciones. Las respuestas de los participantes de la ASU muestran que seis de 10 participantes interpretaron la razón económica como segunda prioridad, sólo uno la consideró como la motivación más importante y tres la calificaron como baja en la escala ordinal. Adicionalmente, ocho participantes de la ASU clasificaron las razones socioculturales como tercera prioridad y dos como segunda.

Por otro lado, los participantes del ITESM calificaron la categoría de *razones socioculturales* como segunda en importancia (25 puntos) y la categoría de *razones económicas* como tercera (29 puntos). Al igual que las respuestas de los participantes de la ASU, sólo existen cuatro puntos de diferencia en la clasificación de estas categorías. Las respuestas de la encuesta muestran que seis de diez participantes del ITESM valoraron las *razones socioculturales* como segunda prioridad (es decir, asignando dos o tres puntos en la escala ordinal); cuatro personas la clasificaron con tres o cuatro puntos, esto es, como no prioritarias. En el caso de las *razones económicas*, cuatro de 10 participantes la clasificaron como segunda prioridad (un número 2 en la escala ordinal) y el resto de participantes asignaron tres o cuatro puntos. Estos resultados muestran que tanto los participantes de la ASU y los de ITESM interpretan ligeramente diferente la importancia que las razones fundamentales de tipo económico y las de tipo sociocultural tienen en la relación entre ambas universidades. A cuenta de encontrar mayor evidencia que lo confirme o no, a ambos tipos de *razones fundamentales* se les considera de prioridad moderada.

Prioridad baja: Razones políticas. Las respuestas dadas por los participantes de la ASU muestran que seis de 10 participantes clasificaron estas razones como las de prioridad más baja (con cuatro puntos); dos personas le otorgaron un valor de tres puntos y otras dos las clasificaron fuera de la escala ordinal. Por ejemplo, el participante P_ASU1, al registrar sus respuestas en el formato, explicó verbalmente que consideraba las *razones políticas* como importantes puesto que la formación de la alianza estuvo fuertemente influenciada por la política entre México y Estados Unidos respecto a la región Arizona-Sonora al momento en que la relación entre ambas universidades comenzó. Por el contrario, el participante P_ASU7 clasificó esta razón con un 5, que no estaba incluida en la escala ordinal de esa sección de la encuesta; explicó su elección señalando que las razones políticas "no estaban siquiera consideradas en la relación ASU-ITESM". Para representar este punto de vista, por tanto, se consideró incluir el número 5 como valor numérico en la sumatoria de las categorías.

Por su parte, todos los participantes del ITESM calificaron a la categoría de *razones políticas* como la de más baja prioridad (seis personas le asignaron 4 y cuatro personas 3). La encuesta de clasificación indica que los participantes interpretan que la relación interinstitucional no estuvo motivada por objetivos políticos, al menos no en los términos como los explica de De Wit (2002): "la política exterior, la seguridad nacional, la asistencia técnica, la paz y el mutuo entendimiento y la identidad nacional o regional" (pp. 86-88).

Otras razones fundamentales

En la primera sección de la encuesta de clasificación se dejó una línea en blanco para que los participantes pudieran escribir razones fundamentales diferentes a las que propuso hechas por De Wit (2002); dos de ellos hicieron uso de esta opción. El participante P_ITESM7 escribió: "Estratégico: afinidad en objetivos estratégicos de ambas universidades". Por su parte, P_ITESM8 expresó: "Por la relación que hay entre nuestros rectores". Estas respuestas tienen diversas implicaciones, mismas que se enlistan a continuación:

- Primero. Los participantes no las clasificaron según la escala ordinal proporcionada, ni indicaron en cuál categoría podrían incluirse; como

resultado, el valor numérico total calculado para cada categoría bajo el análisis según De Wit (2002) no fue afectado.

- Segundo. La explicación provista por el participante P_ITESM7 es más relevante desde la tipología de razones emergentes al nivel institucional de Knight (2004), en particular la de "Alianzas estratégicas"; análisis que como se verá a continuación, corresponde a la segunda sección de la encuesta.
- Tercero. La respuesta del participante P_ITESM8 provee una interesante visión sobre el rol de los directivos en el impulso de relaciones institucionales internacionales como la relación ASU-ITESM. Estas respuestas fueron documentadas para ser indagadas posteriormente en el análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Resultados según la tipología de Knight (2004)

La segunda sección de la encuesta mostró a los participantes las razones fundamentales de Knight (2004); de nueva cuenta, se trabajó con una escala ordinal, que ahora por tratarse de cinco razones fundamentales, tuvo un rango de 1 (alta prioridad) a 5 (baja prioridad).

Al final de esta sección, se proporcionó una línea en blanco precedida por la palabra "otras" para que los participantes escribieran alguna razón fundamental no considerada por la tipología proporcionada en la encuesta de clasificación; a éstas no se les asignó valor numérico alguno, pero fueron documentadas con la finalidad de indagar más sobre dichas respuestas en el análisis de las entrevistas.

El análisis de la clasificación según esta tipología consistió en los mismos pasos que los que se consideraron en la primera sección de la encuesta. Con el fin de detectar patrones entre grupos, las respuestas fueron analizadas para cada universidad por separado y las respuestas reportadas vía escala ordinal asumieron el valor numérico asignado. Posteriormente, tales valores numéricos fueron sumados como indicador de la prioridad de la razón fundamental correspondiente. Un resumen de los hallazgos se presenta a continuación en la Tabla 5.

TABLA 5. **Razones fundamentales clasificadas por los participantes ASU e ITESM, según la tipología de Knight (2004)**

	Razones fundamentales (Knight)				
	Alianzas estratégicas	Construcción de marca institucional y perfil	Desarrollo de estudiantes y del personal	Producción de conocimiento	Generación de ingreso
Participantes ASU	12	29	32	36	42
Participantes ITESM*	16	31	21	32	50

* Razones fundamentales indicadas en la encuesta de clasificación como "otras" y por tanto sin valor numérico: "Visión común o similar" y "Aprendizaje mutuo de experiencias estratégicas innovadoras".
Fuente: elaboración propia con base en clasificación de razones fundamentales según Knight (2004).

Prioridad alta: Alianza estratégica. En la tipología de Knight (2004) que habla de *razones fundamentales emergentes* a nivel institucional, esta razón fundamental fue clasificada con la prioridad más alta por ambos grupos de participantes (12 puntos por los participantes de la ASU y 16 puntos por los del ITESM); es importante señalar que sólo dos participantes de la ASU consideraron esta razón como segunda prioridad. En el caso de los participantes del ITESM, seis de 10 la consideraron como la prioridad más alta, dos como la segunda y otros dos como la tercera.

En conjunto, los resultados muestran que 14 de 20 participantes interpretaron la razón *alianza estratégica* como el principal motor de la relación. De acuerdo con la explicación de Knight (2004) para este tipo de razón fundamental "conforme las instituciones maduran su enfoque de internacionalización", mayor será el esfuerzo dedicado al desarrollo de alianzas estratégicas con propósitos claros y resultados articulados. Knight agrega que "existen diferentes motivos para estos vínculos institucionales, tales como movilidad académica, prácticas comparadas, *curriculum* conjunto, desarrollo de programas, seminarios y conferencias, así como iniciativas conjuntas de investigación" (p. 27).

Prioridad moderada: Construcción de marca y perfil institucionales, desarrollo de estudiantes y personal y producción de conocimiento. Estas tres razones fundamentales fueron clasificadas de manera ligeramente distinta entre los

participantes de ambas universidades tal y como puede apreciarse en la Tabla 5. Los participantes de la ASU les asignaron 29 puntos, 32 y 36 respectivamente; en comparación con los 31, 21 y 32 puntos que les otorgaron los del ITESM. Sin embargo, aún en diferente medida, las tres fueron clasificadas como de prioridad moderada en comparación con la de alta prioridad ("alianza estratégica") y la de baja prioridad ("generación de ingreso"). Al comparar los dos grupos de participantes, se puede afirmar que estas razones fundamentales compiten entre sí como prioridad moderada, lo que sugiere su relevancia en la relación interuniversitaria pero aún con cierta indefinición, por lo que merecen ser investigadas a detalle en el análisis de las entrevistas y en estudios posteriores.

Prioridad baja: Generación de ingreso. Esta razón fundamental fue considerada como la de más baja prioridad por ambos grupos de participantes (42 y 50 puntos, respectivamente por parte de los participantes de la ASU y del ITESM). En cuanto a la generación de ingresos como razón fundamental, Knight (2004) explica que las actividades de internacionalización son vistas "como una forma de generar fuentes alternativas de ingreso" (p. 27) ya sea que exista un beneficio o una motivación de recuperación de costos. A partir de la evidencia, pareciera existir un entendimiento compartido entre los participantes del ITESM respecto a las actividades de generación de ingresos afines a su cultura organizacional, en especial porque esta universidad está sustentada y opera como una institución sin afán de lucro. Con la evidencia disponible, tal afirmación resulta especulativa, por lo que fue necesario someterla a una investigación más exhaustiva en el análisis de las entrevistas de este estudio y será recomendable hacerlo en estudios posteriores.

Otras razones fundamentales. Del mismo modo, en la segunda sección de la encuesta, se dispuso de una línea en blanco antecedida por la palabra "otras" para que los participantes pudieran escribir otras razones fundamentales no contempladas por la tipología de Knight (2004). El participante P_ITESM3 escribió: "visión común o similar", mientras que el participante P_ITESM7 expresó, "aprendizaje mutuo de experiencias en estrategias innovadoras". Ambas respuestas proporcionaron importantes enfoques sobre potenciales dimensiones de razones fundamentales no cubiertas por las tipologías utilizadas en el análisis. ¿Debería ser la "visión común o similar" un elemento esencial de la razón fundamental "alianza estratégica"? ¿Es el "aprendizaje mutuo de experiencias en

estrategias innovadoras" factor clave para la "producción de conocimiento", o deberían ser consideradas como razones fundamentales en sí mismas? ¿Alguna de las respuestas dadas en el apartado "Otros" por los participantes representa una razón fundamental para la relación ASU-ITESM? Estas cuestiones fueron investigadas en el análisis de las entrevistas.

A continuación se presentan los hallazgos del análisis realizado en el último grupo de datos: las entrevistas a los participantes y posteriormente se discute la evidencia encontrada.

Análisis de las entrevistas semiestructuradas: razones fundamentales realizadas

El propósito de realizar entrevistas semiestructuradas fue obtener los significados que los participantes asignan a las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM; su análisis tenía como finalidad buscar evidencia que respaldara (o no), lo expresado por los participantes en la encuesta de clasificación y encontrar evidencia que corroborara o refutara las tipologías seleccionadas.

El análisis de las entrevistas se centró en las descripciones y explicaciones de los participantes respecto a las creencias, valores, beneficios, factores contextuales y acciones que dieron forma a la relación internacional entre ambas universidades. El análisis consistió en organizar las descripciones y explicaciones de los participantes en tres grupos para cada institución: profesores, administradores, y directivos, lo cual facilitaría la identificación de patrones en los datos y su comparación. Los temas recurrentes fueron ordenados jerárquicamente, etiquetando como "de alta prioridad" las razones fundamentales a las que los participantes se referían con mayor frecuencia. Las razones mencionadas en menor proporción fueron designadas de prioridad moderada y finalmente, las razones de baja prioridad fueron aquéllas reportadas expresamente como "no importante" o "no es una prioridad" en la relación.

En este punto es importante destacar una contribución del participante P_ITESM1, la cual se incorporó al análisis. Acerca de las metas de la relación, comentó:

> Lo que pasa es [...] tienes que separar dos cosas. Se trata de los objetivos del programa, los entregables [...] pero invariablemente, en cualquier proceso

> subyacen las implicaciones de cambio, el impacto que un programa tendrá en la universidad [...] Quiero decir, existen objetivos subyacentes: mientras que fortaleces tu programa doctoral, enriqueces temas de investigación, escribes publicaciones conjuntas, quiero decir, te enfrentarás y te mejorarás a ti mismo en el proceso, ésas creo que son las metas subyacentes.

El participante hizo hincapié en distinguir entre las razones fundamentales de la relación internacional en general, y las razones fundamentales de proyectos específicos, afirmación que permitió poner más atención sobre esta diferencia a lo largo del análisis. A continuación se presentan los resultados por grupo de participantes.

Profesores

Prioridad alta. En ambas instituciones, los profesores reportaron diversos temas académicos como la principal motivación para impulsar la relación ASU-ITESM, por lo que es posible afirmar que le otorgan a las razones académicas una prioridad alta. Los participantes ven la relación como una contribución para: *a)* proporcionar una perspectiva global a la educación de los estudiantes, que incluya experiencias internacionales; *b)* producir conocimiento en áreas seleccionadas (biotecnología, ingeniería para la construcción, etc.), aunque también externaron expectativas —de directivos o de superiores académicos— alrededor de su trabajo de investigación: que ésta genere ingresos y atraiga financiamiento externo. Para los profesores de ambas instituciones, la relación internacional se justifica en parte por el hecho de que ambas universidades cuentan con una filosofía o perfil institucional similares: [tienen] "una visión compartida sobre la educación y qué son las universidades" (P_ITESM9). Sin embargo, fueron los profesores del ITESM en general, quienes concibieron este acuerdo universitario internacional como resultado de la relación de empatía o afinidad entre los rectores (P_ITESM10).

Prioridad moderada. Son las razones mencionadas con menor frecuencia por los profesores. En el caso de los del ITESM, éstas incluyen "aprendizaje mutuo de experiencias de intercambio" (P_ITESM10), "porque la internacionalización se encuentra en la misión de la universidad" (P_ITESM11), e "intervenciones en la comunidad con programas sociales" (P_ITESM6). Los profesores de la ASU

mencionaron que desde el inicio hubo interés por desarrollar diversos tipos de iniciativas en el marco de la relación; por ejemplo, mencionaron "programas en línea y cara a cara, articulación de fondos semilla para actividades de investigación y emprendimiento" (P_ASU9). Un participante de ASU (P_ASU 2) manifestó que si bien algunas de las iniciativas pueden contribuir a la "futura empleabilidad de los estudiantes" al proveerlos de una perspectiva global, "esto es más grande que eso". De manera adicional a las razones fundamentales generales para la relación ASU-ITESM, los entrevistados comentaron sobre las razones para programas específicos, tales como iniciativas creadas al nivel de posgrado que apuntaban a "fortalecer la investigación y los programas de posgrado y generar publicaciones conjuntas" (P_ITESM1). Por otra parte, participar en esta relación interinstitucional internacional implicaba obtener "estándares más altos para los programas de pregrado" (P_ASU2).

Prioridad baja. Las razones fundamentales señaladas por los profesores como de "baja prioridad" son aquellas relacionadas a una "ganancia económica o financiera". Dos participantes (P_ASU1; P_ITESM2) desecharon expresamente la ganancia económica como una razón fundamental en la relación ASU-ITESM; "la motivación económica no es importante, esta relación va más allá de eso", explicó el participante P_ITESM1. El resto de los participantes ni siquiera las mencionó como una preocupación o tema de importancia.

Otros temas. Tres temas fueron recurrentes en las descripciones de los entrevistados acerca de las razones fundamentales que impulsaron el lanzamiento de la relación institucional internacional: un contexto macroeconómico favorable, una combinación de enfoques en la relación y características propias que la hacen atípica o única; algunos ejemplos de ello se muestran a continuación. En cuanto al favorable contexto macroeconómico, el participante P_ITESM10 explicó que promover investigación conjunta se volvió importante en la relación, "financiar una convocatoria de propuestas de investigación conjunta para generar conocimiento, sucedió debido al contexto de la nueva economía y todo lo que tiene que ver con bioinfonano tecnologías".

Respecto a la combinación de enfoques en esta alianza estratégica, aunque varios participantes reconocen la relación entre los rectores de ambas universidades como un factor influyente, dos participantes hicieron hincapié en la combinación de enfoques "de abajo hacia arriba" y "de arriba hacia abajo"; "ya

era una relación preexistente, de tipo uno-a-uno entre profesores que posteriormente se ve reforzada por los rectores" (P_ITESM1). Además, el participante P_ASU6 explicó "sí había relaciones a nivel de profesores, pero ésta se estableció como una estrategia para las relaciones binacionales por parte del rector".

Finalmente, al explicar por qué la relación ASU-ITESM es atípica (sugiriendo que algunas relaciones universitarias son típicas y otras no) el participante P_ITESM10 explicó:

> [...] cómo comenzó la relación hace que sea una relación atípica. Es una alianza más sólida [...] La clasifico como una alianza estratégica. Es una relación de universidad a universidad, no sólo una de profesor a profesor o de facultad a facultad. No se limita al intercambio de estudiantes y profesores. Por lo general [en una relación como ésta] tienes un proyecto, y aquí tienes una gran cantidad de cosas ocurriendo en simultáneo.

Las razones fundamentales que guían la relación ASU-ITESM, según lo reportaron los profesores en las entrevistas, se muestran en la Tabla 6.

TABLA 6. **Razones fundamentales expresadas por los profesores de ASU e ITESM en las entrevistas semiestructuradas**

	Razones fundamentales para la relación	Participante
Prioridad alta	Por la relación entre los presidentes; "empatía entre los presidentes".	ITESM 1, ITESM 6 ITESM 9, ITESM 10
	Las universidades tienen un perfil o una filosofía similar; "visión compartida sobre qué es la educación y qué es la universidad".	ASU 6, ASU 9 ITESM 9, ITESM 10
	Académicas; brindar a los estudiantes una educación con perspectiva global y experiencias internacionales; agregar valor académico a los estudiantes.	ASU 2, ITESM 1
	Conducir investigación; producir conocimiento en áreas específicas; interés genuino en el conocimiento.	ASU 6, ITESM 9
	Generación de ganancias por investigación; atracción de financiamiento externo.	ASU 6, ASU 9

	Razones fundamentales para la relación	Participante
Prioridad moderada	Mutuo aprendizaje de experiencias de intercambio; fuerte herramienta para la transferencia de innovaciones.	ITESM 10
	Desarrollar iniciativas para educación en línea y cara a cara, investigación y emprendimiento (intercambio estudiantil, entrenamiento para posgrado); articulación conjunta de programas de financiamiento semilla para investigación y emprendimiento.	ASU 9
	Compromiso en vinculación con la sociedad a través de programas sociales.	ITESM 6
	Futura empleabilidad de los estudiantes.	ASU 2
	La internacionalización es parte de la misión de nuestra universidad.	ITESM 1
	Fortalecer la investigación y los programas en posgrado; generar publicaciones conjuntas.*	ITESM 1
	Obtener mejores clasificaciones para los programas de licenciatura.*	ASU 2
Prioridad baja	Ganancia financiera o económica; "la motivación económica no es importante, va más allá de eso".	ASU 2, ITESM 1
	Características y factores de influencia	
Combinación de enfoques: abajo-arriba y arriba-abajo		ASU 6, ITESM 1
Macro-contexto, una intersección favorable de factores; la nueva economía (bioinfonano tecnologías).		ITESM 9
Relaciones estratégicas: Típica *versus* única. "Típicamente es un proyecto, y aquí están sucediendo muchas cosas".		ITESM 10

* Razones fundamentales para programas específicos.
Fuente: elaboración propia con base en las respuestas de los profesores participantes.

Administradores

Prioridad alta. Entre las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM, la que tuvo mayor número de menciones en este grupo (ocho de nueve) fue "la relación entre rectores", ya sea por los vínculos entre ambos o por el papel que cada uno jugó individualmente en promover la relación al interior de su institución. Respecto a esta última, las perspectivas sobre el papel de los rectores

variaban desde ubicarlos como "dirigente" o bien, como "agente promotor"; se presentan dos comentarios como testimonios representativos de lo anterior:

> La relación se volvió muy activa e importante debido al impulso creado por los dos rectores. En realidad, se inició como por decreto, ¿no? (P_ITESM3).

> [la relación] fue negociada o desarrollada al nivel más superior, lo cual yo creo fue bueno porque eso establece una base general para otras posibles alianzas (P_ASU5).

Según expresaron los administradores entrevistados de la ASU y el ITESM (se asienta enseguida a modo de paráfrasis): "la relación entre ambas universidades también estuvo motivada de manera importante por un legítimo interés en el aprendizaje mutuo que resulta del intercambio de experiencias y prácticas innovadoras a nivel institucional" (P_ASU1, P_ASU3, P_ASU4, P_ASU8 P_ITESM3, P_ITESM7). Los participantes explicaron que, a partir del conocimiento inicial que cada universidad tenía de la otra, las expectativas respecto al aprendizaje fueron similares a un proceso de evaluación por comparación (*bechmarking*). Por ejemplo, en el ITESM se esperaba aprender de la ASU el enfoque y las prácticas en investigación (políticas, fuentes de financiamiento, infraestructura, entre otros). Por su parte, en la ASU se tenían las expectativas de aprender sobre el enfoque y los programas de emprendimiento a lo largo del *curriculum* que tenía el ITESM (redes de incubadoras y aceleradoras de negocios, parques tecnológicos y servicios provistos en ellos, proyectos emprendedores vinculando docentes y estudiantes, etc.). Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior.

> O sea, hay muchas facetas en esta relación internacional, pero una de ellas es la experiencia y el alcance del TEC [ITESM] y el hecho de que la ASU tenía algo que aprender de ellos y también algo que nosotros podríamos dar al TEC. Quiero decir, podríamos compartir, y ambos teníamos algo que podría contribuir a esta alianza (P_ASU 8).

> Ir y explorar oportunidades era muy iluminador [...] como persona, como administrador vi que podía aprender mucho, conocer mucho de ellos. Me gustó mucho la visión de la universidad, la visión de sus mandos medios, de los decanos, investigadores, profesores, directores de departamento [...] Creo que es por ASU que refinamos nuestra comprensión de ciertas cosas,

> y me permito decir, creo que los administradores aprendimos más que los profesores [en el ITESM] aprendimos lo que significa participar en investigación de alto perfil, el financiamiento que requiere, y no estoy seguro de si esto resultó o no por la relación con ASU pero debe de haber tenido un efecto en el tremendo impulso que hemos dado a la investigación en el ITESM estos últimos años. Creo que nos dimos cuenta de que teníamos que invertir más en investigación (P_ITESM3).

Los administradores consideraron además que la relación fue impulsada por afinidades identificables en la misión institucional de cada universidad (P_ASU1, P_ASU3, P_ITESM2, P_ITESM3). Por ejemplo en el caso del ITESM, la internacionalización está establecida como una prioridad en la misión; mientras que en la ASU, "el compromiso global" (*global engagement*) es uno de los principios clave de la visión institucional "Nueva Universidad Norteamericana".

Prioridad moderada. Respecto a las razones de prioridad moderada, son aquellas que se mencionaron con menor frecuencia. Algunos administradores entrevistados, como P_ASU1 y P_ASU3 indicaron que la creación de iniciativas conjuntas era previsible desde el principio. Ejemplos de tales iniciativas fueron el desarrollo de programas conjuntos en emprendimiento, programas sociales de vinculación con la comunidad, investigación conjunta, todos ellos eran resultados esperados. Las iniciativas de emprendimiento estarían enfocadas en los estudiantes (adquisición de habilidades para el emprendimiento y empleabilidad futura) y en las metas institucionales (crecimiento económico de la comunidad).

La relación crearía otras oportunidades orientadas a incrementar el compromiso con la comunidad, específicamente, la oferta de programas sociales (el Centro de Aprendizaje Comunitario ASU-ITESM en el *campus Downtown* de ASU) (P_ASU1). De acuerdo con los administradores, se esperaba que las iniciativas resultantes de la relación contribuyeran de manera aplicada al desarrollo de las comunidades que ambas universidades atienden (P_ITESM8). Otras razones de prioridad moderada que fueron reportadas tienen que ver con expectativas de que la relación ASU-ITESM contribuiría a lograr una mayor calidad académica y a crear oportunidades internacionales para estudiantes y profesores. Por otra parte, las metas de la relación eran "multifacéticas" y cambiaban de manera constante, a veces según los intereses de los rectores, según lo expresó el participante P_ASU3. El siguiente comentario refleja lo anterior:

> Los objetivos cambiaban dependiendo de lo que a ellos (los rectores) les gustaba. Es decir, que querían hacer algo y decían "bueno, esto funciona" y luego entonces ellos querían llevarlo a otro nivel. O decían "no nos gusta esto", y entonces no querían hacerlo, pero siempre estaban buscando generar ideas y trabajar en ellas. Creo que hay muchas veces dijeron "vamos a lanzar estos proyectos" y luego algunos si se hicieron, pero otros no [...] Hubo muchos propósitos y muchas metas en la relación (P_ASU1).

Prioridad baja. Las razones consideradas como de "baja prioridad" por los administradores en torno a la relación ASU-ITESM, fueron aquellas que conciernen a una ganancia económica o financiera. De manera similar a los profesores, los administradores entrevistados consideraron que esta relación no persiguía la generación de utilidades económicas. Lo que es más, la mayoría ni siquiera la mencionó como una posible razón fundamental. Al respecto, se ofrece la descripción de dos administradores:

> No es el aspecto económico lo que mueve la relación y el intercambio; es la voluntad lo que lo hace. Cuando hay voluntad, hay un camino (P_ITESM2).

> Para ASU una motivación económica no es la prioridad en esta relación. Es que llevemos a cabo proyectos en conjunto, ser capaces de coincidir en una visión, de lograr un cierto potencial (P_ITESM8).

Otros temas surgidos en las entrevistas. Los administradores coinciden con el grupo de profesores entrevistados en cuanto a temas clave que rodearon a las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM; éstos fueron: un contexto macroeconómico favorable, la intersección de factores geográficos y políticos, una combinación de estrategias en la relación, y determinadas características que hacen la relación única o atípica. Estos aspectos serán analizados más adelante como posibles factores contextuales.

Las razones fundamentales que con prioridad moderada actúan o guían la relación ASU-ITESM según los administradores entrevistados se muestran en la Tabla 7.

TABLA 7. **Razones fundamentales reportadas por los administradores de la ASU y del ITESM en las entrevistas semiestructuradas**

	Razones fundamentales para la relación	Participante
Prioridad alta	Relación entre los presidentes; rol de los presidentes.	ASU 1, ASU 3, ASU 4 ASU 5, ASU 8, P_ITESM 2, P_ITESM 3, P_ITESM 7
	Mutuo aprendizaje de experiencias de intercambio; herramienta para la transferencia de innovaciones.	ASU 1, ASU 3 ASU 4, ASU 8 P_ITESM 3, P_ITESM 7
	Compromiso de internacionalización/global es parte de la misión/los principios de la universidad.	ASU 1, ASU 3 P_ITESM 2, P_ITESM 3
Prioridad moderada	Las metas eran múltiples y cambiantes; "un objetivo en movimiento"; objetivos multifacéticos.	ASU 1, ASU 3 ASU 8
	Desarrollar programas en emprendimiento; para la adquisición de habilidades (en estudiantes); métrica institucional (empleabilidad de estudiantes) y creación de riqueza (crecimiento económico de las comunidades).	ASU 1, ASU 3
	Brindar a los estudiantes una visión representativa del mundo; la internacionalización incrementa el "precio" de los estudiantes.	ASU 8, P_ITESM 2
	Utilizar sinergias para crear oportunidades internacionales para estudiantes y profesores.	P_ITESM 2, P_ITESM 8
	Académicas. La asociación contribuye a nuestra excelencia; mejora de la calidad; "hace a nuestra institución más fuerte".	ASU 8
	"Globalizar" a los profesores; facilitar colaboraciones entre profesores propios y de otras instituciones.	ASU 5
	Contribuir en una forma aplicada al desarrollo de las comunidades a las que sirven ambas comunidades; generar cambios.	P_ITESM 8
	Compromiso en vinculación con la sociedad a través de programas sociales.	ASU 1

Continúa...

	Razones fundamentales para la relación	Participante
	Desarrollar una marca institucional; atraer estudiantes de doctorado a nuestros programas. (*)	ASU 5
	Brindar a los estudiantes experiencias de alta calidad tanto en programas presenciales como en línea. (*)	ASU 8
Prioridad baja	Motivación económica: "No es lo que mueve la relación"; "esto va más allá que las ganancias monetarias"; "la motivación económica no era siquiera una prioridad".	ASU 5 P_ITESM 2, P_ITESM 8
	Características y factores de influencia	
Combinación de enfoques: abajo-arriba y arriba-abajo; soluciones prácticas contra soluciones teóricas; calidad de proyectos *versus* cantidad; proyectos centralizados versus departamentales.		ASU 4, ASU 5 P_ITESM 3, P_ITESM 7, P_ITESM 8
Macro-contexto, una intersección favorable de factores: políticos y geográficos, prioridades regionales, tiempo y oportunidad.		ASU 1, P_ITESM 7 P_ITESM 8
Relaciones estratégicas: Típica *versus* única.		ASU 3, ASU 4 ASU 8, P_ITESM 2

* Razones fundamentales para programas específicos.
Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas de los participantes.

Directivos

<u>Prioridad alta.</u> Una de las razones reportadas como de prioridad alta por este grupo es la relación entre los rectores. En este sentido, cuatro de cinco participantes (P_ITESM4, P_ITESM5, P_ASU7, P_ASU10) afirmaron que la relación estuvo motivada ya sea por la relación entre rectores; y/o por la visión que cada uno de ellos tenía sobre este tipo de relaciones internacionales entre universidades, incluso un participante describió la relación de amistad entre los rectores como "un catalizador" al hacer de este vínculo institucional "una alianza":

> Otro factor, un catalizador importante aquí fue la relación entre ambos rectores. Creo que eso tuvo mucho peso, y en mi experiencia, por mi trabajo, [es decir, por] la posición que desempeño relacionada con la internaciona-

> lización de esta universidad, he visto muchos casos en los que una relación entre dos altos dirigentes, presidentes, vicepresidentes, decanos [...] contribuye mucho en convertir una relación como esta entre universidades, en una alianza (P_ITESM4).

Además, respecto a la relación entre rectores, los entrevistados hicieron mención de características de su personalidad tales como, la capacidad de innovar y de comunicar su visión a sus colaboradores o subalternos y a otros actores fuera de la universidad; en síntesis, a lo que llamaron su capacidad de "filtrar hacia abajo" o de "vender ideas" (P_ASU7, P_ITESM4).

Una razón fundamental que los participantes en este grupo mencionaron como de "prioridad alta" en la relación ASU-ITESM, es la similitud de principios contenidos en la misión institucional de cada universidad; por ejemplo, la del ITESM que incluye la internacionalización o la de la ASU que establece como prioridad institucional, "un compromiso global"; cabe notar que esto también fue mencionado por los administradores como una razón fundamental de alta prioridad.

Dos razones fundamentales de alta prioridad tomaron la figura de beneficios esperados. Los directivos entrevistados en este grupo explicaron que se esperaba que la relación ASU-ITESM contribuyera a la internacionalización "multidimensional" de la universidad (P_ITESM4), o bien a la apropiación de un "enfoque holístico de internacionalización" (P_ITESM10). Un beneficio similar resultaría de la visibilidad que la universidad obtiene por ser internacional; en ese sentido, el participante P_ASU7 dijo "...parte del crecimiento de una universidad es volverse internacional". El otro beneficio esperado que manifestaron los directivos entrevistados de la ASU y del ITESM —similar a lo expresado por los administradores— es que la relación entre ambas universidades estaba motivada por un interés en el mutuo aprendizaje. Cabe destacar que para los directivos el énfasis en el mutuo aprendizaje se refiere a la institución en su conjunto, mientras que para los administradores el énfasis se halla en el intercambio de prácticas innovadoras específicas y relacionadas con sus funciones.

Algunos participantes en este grupo perciben como razón fundamental de la relación ASU-ITESM el hecho de que ambas universidades tienen una filosofía similar o una visión compartida sobre la educación y el papel de las universidades en la sociedad; por ejemplo, los principios compartidos por ambas instituciones incluyen una visión de la educación como multidisciplinaria, en re-

lación directa con las necesidades sociales y tener una forma de acercamiento a las comunidades a través de programas sociales (P_ITESM4, P_ITESM5, P_ASU10). Además de la visión o los principios, los participantes hacen referencia también a otros factores en común como el tamaño y el alcance de la actividad de las instituciones y fortalezas destacadas en disciplinas como ingeniería y negocios; lo que resulta en una "especie de empate natural" entre las dos universidades (P_ASU7). Otra razón fundamental mencionada por varios directivos (P_ASU7, P_ASU9, P_ASU10) es la proximidad geográfica y los intereses compartidos en temas apremiantes en la región.

> [...] Así que, si no podemos comprometernos con nuestro socio más cercano [...] México es el socio más cercano de Arizona, el aliado más cercano, el más fuerte culturalmente hablando, nuestra fuente de inmigración más fuerte, ¿sabes? Queríamos tener una relación fantástica con las instituciones en México, así que elegimos a la más parecida a nosotros, a una que aspirara a las mismas cosas (P_ASU9).

Prioridad moderada. Entre las razones fundamentales de "prioridad moderada" se encuentran las relacionadas con la investigación y las iniciativas de enseñanza ya que éstas, de acuerdo con los directivos entrevistados, eran esperadas desde un principio. Destacan en este ámbito la investigación conjunta en áreas de interés, por ejemplo, biotecnología, captación y manejo del agua, energías renovables; otros como el desarrollo de programas a nivel posgrado (grados duales a nivel maestría); programas de educación en línea y de movilidad estudiantil (P_ASU7, P_ITESM4, P_ITESM5).

Otras razones fundamentales de prioridad moderada son los beneficios esperados a nivel individual o comunidad. En el primer caso, el participante P_ASU10 señaló que la relación, "ayuda a nuestros estudiantes a tener una perspectiva global en lo que hacen". Respecto al segundo, el participante P_ITESM4 enfatizó como razones de prioridad moderada, la necesidad de identificar temas relevantes para ambas regiones, conformar sinergias para resolverlos, comprometerse en el acercamiento a la comunidad mediante programas sociales y crear proyectos más grandes que pudieran requerir el involucramiento de los gobiernos estatales de Nuevo León y Arizona. El siguiente comentario ilustra lo anterior:

> [La relación se produjo en parte] por el conocimiento en común entre ambas universidades, por el conocimiento que cada universidad tenía de la región en la que se encuentra, de los problemas más apremiantes de ambas regiones, de tal forma que, si hacemos sinergias y sumamos esfuerzos de ambas universidades, podemos resolverlos. Entonces tienes espíritu emprendedor, biotecnología, movilidad estudiantil, y en virtud de eso era muy claro el beneficio mutuo de convertirnos en aliados y unir fuerzas.
>
> Para mí, esas son las razones más importantes de la formación y evolución de esta relación [...] en este caso, es algo más, tal vez más ambicioso, porque, a mi entender —y estoy quizá mal—, en esta alianza entre ASU e ITESM también se espera para participar en y con la comunidad, aquí [México] y allá [EE.UU.], lo cual puede dar lugar a otros proyectos que requieran la participación de los gobiernos a nivel estatal (P_ITESM4).

En cuanto a las razones fundamentales para proyectos específicos en el marco de la relación ASU-ITESM, el participante P_ITESM5 comentó que también existía un fuerte interés para la colaboración en emprendimiento, por ejemplo, vinculando las incubadoras de negocios y los parques tecnológicos del ITESM con los clubes de capital de riesgo de la ASU.

Prioridad baja. No se identificaron razones fundamentales de "prioridad baja" entre los directivos. Cabe notar que en este grupo existieron pocas referencias a las razones para programas específicos o para aquellos con un impacto a nivel individual (por ejemplo, estudiantes).

Otros temas. Como en los otros grupos de entrevistados, varios temas sobresalen al explicar las razones fundamentales que aplican para la relación ASU-ITESM en general. Dos de estos argumentos son compartidos con los grupos de profesores y administradores: la combinación de enfoques en la relación y las características que la hacen única o atípica. En este sentido, cuatro de cinco directivos mencionaron diferentes enfoques que tienen lugar en la relación ASU-ITESM. De ellos, tres participantes (ASU10, ITESM4, ITESM5) se refirieron a los enfoques de abajo hacia arriba (por ejemplo, que inició al nivel de los profesores, relaciones preexistentes entre docentes) y de arriba hacia abajo (iniciada por los rectores, promovida por la administración central). Para el participante

P_ASU7, se trató también de un enfoque de arriba hacia abajo, pero mediado por el involucramiento de decanos y líderes. Como se señaló anteriormente, un participante mencionó un enfoque holístico para la relación: "no fueron sólo los investigadores trabajando de manera individual como suele ocurrir" (P_ASU10). El siguiente comentario ilustra la combinación de enfoques tradicionales y emergentes que ocurrieron en la relación ASU-ITESM.

> Por un lado, sabíamos que queríamos hacer lo tradicional, como intercambio de estudiantes y profesores. La visión era que teníamos que empezar con lo típico, aunque desde el principio considerábamos la idea de intercambiar experiencias, intercambiar proyectos en áreas de investigación, como la biotecnología. Esto nos llevó a otros temas, por ejemplo, el tema de emprendimiento, ¿no? Nos dimos cuenta, bueno, ¡esto es importante para ambas universidades! Lo de incubadoras y parques tecnológicos, clubes de capital de riesgo [...] En resumen, creo que la visión original era, "vamos a intercambiar estudiantes y vamos a echar una mirada profunda en investigación". Poco a poco otras áreas se convirtieron en importantes, como por ejemplo, ahora la investigación sobre el agua y la energía (P_ITESM5).

En cuanto a las características de la relación, los líderes se refirieron a ésta como "relevante", "multidimensional", "integral" y "una de las más sobresalientes" (P_ITESM4, P_ITESM5, P_ASU7) lo que confirma la percepción de esta relación como estratégica. Finalmente, un tema emergente vinculado con las razones fundamentales y las características de la relación fue señalado por el participante P_ITESM5, quien recalcó que las similitudes —una visión compartida o una filosofía similar— entre universidades suele facilitar este tipo de relaciones internacionales. Pero, en contraste, las diferencias estructurales —*curriculum* y esquemas financieros— entre universidades públicas y privadas pueden dificultar la operación de tales vínculos. Una de esas diferencias concretas es la flexibilidad que posee una universidad para negociar internamente aspectos académicos y económicos de un programa; por ejemplo, la flexibilidad en aspectos económicos estará limitada para una universidad pública, específicamente cuando la estructura de la colegiatura está regulada por el Estado.

Las razones fundamentales que según los directivos de ambas universidades dan sentido a la relación ASU-ITESM se muestran en la Tabla 8.

TABLA 8. **Razones fundamentales reportadas por los directivos de la ASU y del ITESM en las entrevistas semiestructuradas**

	Razones fundamentales para la relación	Participante
Prioridad alta	Relación entre los presidentes; visión de los mismos.	P_ITESM4, P_ITESM5, ASU 7, ASU 10
	Compromiso de internacionalización/global es parte de la misión/los principios de la universidad.	ASU 7, ASU 9, ASU 10, P_ITESM4
	Las universidades tienen un perfil o una filosofía similar; visión compartida sobre "la educación multidisciplinaria y profundamente arraigada en las necesidades sociales".	P_ITESM4, P_ITESM5, ASU 7, ASU 10
	Mutuo aprendizaje; uso del uno al otro como modelo a seguir.	P_ITESM4, P_ITESM5, ASU 9, ASU 10
	Contribuir a internacionalizar la universidad multidimensionalmente; dar un enfoque holístico a la internacionalización.	ITESM 4, ASU 7, ASU 10
	Proximidad geográfica. Arizona y México históricamente, económicamente y culturalmente están "entrecruzados".	ASU 7, ASU 9, ASU 10
Prioridad moderada	Desarrollar iniciativas en investigación (biotecnología); emprendimiento, posgrados, movilidad estudiantil y educación en línea.	ASU 7, P_ITESM4, P_ITESM5
	Identificar necesidades en ambas regiones; hacer sinergias para resolver temas apremiantes; uso benéfico de la conjunción de fuerzas.	P_ITESM4
	Compromiso en vinculación con la sociedad a través de programas sociales.	P_ITESM4
	Crear proyectos de mayor amplitud que puedan involucrar a los gobiernos estatales.	P_ITESM4
	Ayudar a nuestros estudiantes a tener una perspectiva global de lo que hacen.	ASU 10
	Colaboración en emprendimiento: incubadoras de negocios, clubes de capital de riesgo y parques tecnológicos. (*)	P_ITESM5

Continúa...

	Razones fundamentales para la relación	Participante
Prioridad baja	N.D.*	N.D.*
	Características y factores de influencia	
Combinación de enfoques: abajo-arriba y arriba-abajo; prioridades tradicionales y emergentes de la internacionalización.		ASU 7, ASU 10 P_ITESM4
Relaciones estratégicas: típicas *versus* únicas.		P_ITESM4, P_ITESM5, ASU 7, ASU 10
Diferencias entre universidades públicas y privadas pueden facilitar/dificultar estas relaciones.		P_ITESM5

* Razones fundamentales para programas específicos.
* N.D. No hay datos.
Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas de los participantes.

Resultados del análisis de las entrevistas semiestructuradas: Razones fundamentales realizadas

Como se mencionó en la sección de análisis en el capítulo 2, el enfoque interpretativo de análisis de políticas según Yanow (2000) explora contrastes entre los significados de los textos "de autor" y los textos "creados" (p. 8-9). Al estudiar la relación ASU-ITESM, los documentos institucionales representan los textos de autor, éstos expresan la intención de sus creadores respecto a la relación, lo que lo convierte a las ideas ahí expresadas, en las razones fundamentales declaradas. A partir del conocimiento local, las comunidades interpretan y generan significados sobre estas ideas —los textos "creados" según Yanow (2000)— que para fines de este estudio son las razones fundamentales interpretadas y que fue posible conocer a partir de la encuesta. Finalmente, con base en su interpretación, los participantes actuaron según las explicaciones que ofrecieron en las entrevistas semiestructuradas. Tales acciones representan las razones fundamentales realizadas que guiaron la relación ASU-ITESM.

Además de permitir el planteamiento anterior, el análisis de las entrevistas conducidas permitió extraer evidencia para identificar algunos temas en los que profesores, administradores y directivos pudieran o no coincidir, así como para sustentar o invalidar las razones fundamentales indagadas en los otros grupos de datos. Pero más allá del sustento teórico ofrecido por las tipologías de De Wit (2002) y Knight (2004), el análisis de las entrevistas permitió extraer evidencia sobre el tipo, alcance y prioridad de las razones fundamentales de

la relación ASU-ITESM reportadas por profesores, administradores y directivos participantes. De manera adicional al objetivo del estudio, se obtuvo evidencia sobre las características clave de la relación y factores de influencia reportados por los participantes.

Tipo y alcance de las razones fundamentales

Las razones fundamentales consisten en las creencias y actitudes que proveen dirección a la relación internacional ASU-ITESM y dan forma a las acciones y a las interacciones en su inicio y posterior operación; asimismo, toman la forma de valores, intereses, necesidades y beneficios esperados. Estos tipos de razones fundamentales se entrecruzan, lo que hace difícil su categorización. Por ejemplo, los valores enmarcan los intereses y beneficios esperados. A continuación se presentan dos ejemplos:

1. Si la internacionalización es considerada como valiosa, es posible que los individuos lleven a cabo esfuerzos en ese sentido para brindar a los estudiantes una perspectiva educativa global y experiencias internacionales, y porque agrega valor académico a los estudiantes, como indicaron algunos participantes.
2. Cuando ambas universidades comparten un interés entusiasta en ciertos campos académicos o actividades de práctica (por ejemplo, investigación en biotecnología o formación de emprendedores); las posibilidades son tales que los intereses o las necesidades al respecto se verán reflejadas en programas específicos e iniciativas dentro de la alianza internacional, tal como sucede entre la ASU y el ITESM.

En cuanto al alcance o el enfoque, los intereses o necesidades pueden ser amplios o específicos y, aplican a la relación en lo general o a programas dentro de la relación entre ambas universidades. De manera similar, los beneficios esperados pueden apuntar a lo individual (estudiantes y profesores), lo organizacional (universidad o unidades académicas) o a nivel de comunidades o sectores de la sociedad. Un intento para categorizar los valores, intereses y necesidades y los beneficios esperados de la relación ASU-ITESM se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1. **Tipo y enfoque de las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM**

Razones fundamentales: valores, intereses, necesidades y beneficios esperados
Valores
La iniciativa de los rectores tiene una prioridad alta; sin importar si fue promovida-facilitada o impulsada bajo mandato o decreto.
Internacionalización o compromiso global en cumplimiento de la misión/los principios de la universidad.
Conexión global y visibilidad (*rankings*); relaciones internacionales como un medio para lograr una construcción de "marca" y el estatus institucional.
Internacionalización que contribuya a la excelencia académica e innovación en investigación, docencia y servicio a la comunidad.
Multidisciplinariedad e integración social a la par del proceso de internacionalización.
Enfoque de eficiencia: construir alianzas que permitan maximizar recursos y fortalezas, y minimizar costos.
Autosuficiencia de recursos: Reclutamiento de estudiantes; emprendimiento como creación de capital.
Motivación económica: no es de alta prioridad; se busca al menos cubrir costos.
Intereses y necesidades
Desarrollar iniciativas para educación en línea, programas presenciales y emprendimiento; programas conjuntos de financiamiento semilla para convocatorias y propuestas de investigación.
Desarrollar programas en emprendimiento; para la adquisición de habilidades (en estudiantes); métrica institucional (empleabilidad de estudiantes) y creación de capital (crecimiento económico de la comunidad).
Utilizar sinergias en el marco de la relación para crear oportunidades internacionales para estudiantes y profesores.
Inculcar una perspectiva global en los estudiantes; brindarles experiencias internacionales.
"Globalizar" a los profesores; facilitar colaboraciones con profesores de otras instituciones.
Producción de conocimiento en áreas específicas; interés genuino en el desarrollo de conocimiento.
Mutuo aprendizaje a partir del intercambio de experiencias; herramienta para la transferencia de innovaciones.
Conducir investigación que aporte soluciones aplicadas a problemas sociales.
Poporcionar a los estudiantes experiencias de calidad en programas presenciales o en línea.
Compromiso de vinculación con la sociedad por medio de programas sociales.

Razones fundamentales: valores, intereses, necesidades y beneficios esperados
Beneficios esperados
Ámbito: Estudiantes, investigadores y profesores.
Oportunidades de intercambio estudiantil; perspectiva global y experiencias internacionales alientan la empleabilidad futura.
Educación multidisciplinaria; adquisición de habilidades demandadas por el mercado laboral (emprendimiento; aprendizaje multimodal).
Colaboración entre profesores con los de otras instituciones.
Ámbito: Unidades académicas o la universidad como un todo.
Internacionalizar la universidad multidimensionalmente; adoptar un enfoque holístico o integral de internacionalización.
Asociarnos contribuye a la excelencia, a la mejora de la calidad, a fortalecer la institución.
Impulsar colaboraciones en emprendimiento entre universidades tales como incubadoras de negocios, clubes de capital de riesgo y parques tecnológicos.
Fortalecer los programas y la investigación en posgrados y generar publicaciones conjuntas (*)
Obtener mejores clasificaciones para los programas de licenciatura (*)
Desarrollar una marca para algún programa o escuela; atraer estudiantes de doctorado (*)
Ámbito: sociedad; comunidades a las que sirve la universidad.
Impulsar programas de emprendimiento que contribuyan a la creación de riqueza (empleabilidad de estudiantes, crecimiento económico).
Compromiso de vinculación con la sociedad por medio de programas sociales.
Contribuir al desarrollo de las comunidades; ofrecer soluciones aplicadas a temas apremiantes en la región.

Nota: (*) indica razones fundamentales para programas específicos; de lo contrario se refiere a razones fundamentales para la relación ASU-ITESM en general.
Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas de los entrevistados.

Prioridades de razones fundamentales

El análisis de las entrevistas también arrojó evidencia significativa sobre las prioridades de las razones fundamentales en la relación ASU-ITESM y permitió establecer patrones entre los grupos de entrevistados. La prioridad alta, moderada o baja fue determinada según la recurrencia de menciones para cada razón fundamental por parte de profesores, administradores y directivos. La Tabla 9 despliega de forma condensada las razones fundamentales y las prioridades entre grupos.

TABLA 9. **Prioridad de las razones fundamentales en la relación ASU-ITESM, según grupos de participantes entrevistados**

Razón fundamental	Prioridad		
	• • • = Alta	• • = Moderada	• = Baja
	Profesores	Administradores	Directivos
Mutuo aprendizaje a partir del intercambio de experiencias; herramienta para la transferencia de innovaciones; "un socio del cual aprender".	• •	• • •	• • •
Relación entre los rectores; iniciativa promovida por los rectores.	• • •	• • •	• • •
Internacionalización o compromiso global es parte de la misión/los principios de la universidad.	• •	• • •	• • •
Brindar a los estudiantes una educación con perspectiva global y experiencias internacionales; agregar valor académico para los estudiantes.	• • •	• •	• •
Las universidades tienen un perfil o filosofía similar; visión compartida.	• • •		• • •
Conducir investigación; producir conocimiento en áreas específicas.	• • •		• • •
Generación de ganancias por investigación; atracción de financiamiento externo.	• • •		• • •
Internacionalizar la universidad en forma multidimensional; un enfoque holístico o integral a la internacionalización.			• • •
Proximidad geográfica al compartir franja fronteriza. Arizona y México histórica, económica y culturalmente están "entrecruzados"; "buenos vecinos".			• • •
Compromiso de vinculación con la sociedad por medio de programas sociales.	• •	• •	• •

Razón fundamental	Prioridad		
	• • • = Alta	• • = Moderada	• = Baja
	Profesores	Administradores	Directivos
Alentar la futura empleabilidad de los estudiantes.	• •	• •	
Desarrollar iniciativas para educación en línea y cara a cara.	• •		• •
Desarrollar programas de emprendimiento para que los estudiantes adquieran habilidades, debido a métricas institucionales y para creación de bienestar económico y social.		• •	• •
Emplear sinergias para crear oportunidades internacionales para estudiantes y profesores y para resolver temas apremiantes en la región.		• •	• •
La asociación contribuye a la excelencia; a mejorar la calidad académcia; maximizar recursos y fotalezas.		• •	• •
"Globalizar" a los profesores; facilitar colaboraciones entre profesores propios y de otras instituciones.		• •	
Contribuir al desarrollo de las comunidades a las que sirven ambas universidades.		• •	
Crear proyectos de mayor alcance que pudieran involucrar a los gobiernos estatales.			• •
Ganancia financiera o económica; no es importante en la relación.	•	•	
Fortalecer los programas y la investigación en posgrados y generar publicaciones conjuntas (*)	• •		
Obtener mejores evaluaciones (*rankings*) para los programas de licenciatura (*)	• •		
Desarrollar una marca institucional; atraer estudiantes de doctorado (*)		• •	

Continúa...

Razón fundamental	Prioridad		
	• • • = Alta	• • = Moderada	• = Baja
	Profesores	Administradores	Directivos
Brindar a los estudiantes experiencias de alta calidad tanto en programas presenciales como en línea (*)		• •	

Nota: (*) Indica razones fundamentales previstas para programas específicos; de lo contrario se refiere a razones fundamentales para la relación ASU-ITESM en general.
Fuente: elaboración propia, con base a las respuestas de los participantes.

Como resultado de este análisis, tres patrones sobresalen entre los grupos de participantes:

1. **Razones con una prioridad similar para todos los grupos.** Los participantes están de acuerdo en que ciertas razones tienen una prioridad alta o moderada. La relación entre presidentes es reportada —de forma consistente entre todos los grupos participantes— como una razón de alta prioridad en la formación y operación de la relación ASU-ITESM. En el mismo sentido, la necesidad de tener un compromiso con la comunidad mediante programas sociales fue considerada por los tres grupos como una razón fundamental de prioridad media.

2. **Razones con una prioridad similar en diferentes grupos.** Una razón fundamental que para un grupo es de prioridad alta, resulta ser al mismo tiempo, de prioridad moderada para otro. Por ejemplo, "la internacionalización o compromiso global es parte de nuestra misión, de nuestros principios" y "el mutuo aprendizaje basado en el intercambio de experiencias" son razones de alta prioridad para administradores y directivos, pero de prioridad moderada para el grupo de profesores; en contraparte "proporcionar a estudiantes una perspectiva global y experiencias internacionales" es considerada de prioridad alta para el grupo de docentes y de prioridad moderada para administradores y directivos.

   En este sentido, varias razones fundamentales son vistas como de alta o moderada prioridad para los profesores y los directivos. Por ejemplo, "que ambas universidades comparten un perfil similar/una filosofía en común" o "una visión compartida"; "conducir investigación;

producir conocimiento en áreas específicas" y "el desarrollo de iniciativas de educación en línea o presencial", "investigación y emprendimiento"; pero ninguna de ellas fue mencionada explícitamente por los entrevistados del grupo de administradores. Por otro lado, administradores y directivos consideraron de prioridad moderada las siguientes razones: "desarrollo de programas de emprendimiento"; "emplear sinergias para crear oportunidades internacionales y resolver asuntos apremiantes en la región" y "la asociación contribuye a mejorar la calidad académica, a maximizar recursos y fortalezas".

3. **Razones con prioridad para grupos específicos.** En menor medida, algunas razones fundamentales fueron consideradas de prioridad alta o moderada por grupos específicos. Por ejemplo, sólo entre profesores destacaron la "generación de ingresos por investigación" y "atracción de fondos externos" como razones de alta prioridad.

   De la misma forma, este grupo otorgó una prioridad moderada a razones como "fortalecimiento de programas de posgrado e investigación", "generación de publicaciones conjuntas" y "obtener mejores evaluaciones (*rankings*) para los programas de licenciatura (*)". Sólo los directivos consideraron como de prioridad alta razones fundamentales como "internacionalización multidimensional de la universidad; dar un enfoque holístico a la internacionalización" y "por la proximidad geográfica de México y Arizona". De prioridad moderada sólo los directivos mencionaron "crear proyectos de mayor amplitud que puedan involucrar a los gobiernos estatales". El grupo de administradores fue el único que mencionó, como de prioridad moderada, razones como "globalizar a los profesores; facilitar colaboraciones entre profesores y los de otras instituciones"; "contribuir al desarrollo de las comunidades a las que sirven ambas universidades"; "desarrollar una marca institucional; atraer estudiantes de doctorado a nuestros programas" y "brindar a los estudiantes experiencias de alta calidad tanto en programas cara a cara como en línea".

Estos patrones sugieren que los participantes interiorizaron las razones fundamentales y procedieron a actuar con base en prioridades a partir de responsabilidades esenciales de su papel o posición en la universidad correspondiente.

Por ejemplo, la mayoría de las razones fundamentales reportadas por los profesores con prioridad alta o moderada están inherentemente ligadas a actividades de docencia e investigación, tales como: proporcionar a los estudiantes una perspectiva global e internacional, producción de conocimiento, atracción de fondos externos, fortalecer programas de posgrado, entre otras.

Los administradores dieron énfasis a razones fundamentales relacionadas con la creación y administración de programas para el cumplimiento de las metas institucionales; además, destacaron la naturaleza "multifacética" de la relación, cuyas metas eran "múltiples y cambiantes" y señalaron la necesidad de utilizar las "sinergias" creadas por la alianza para internacionalizar a estudiantes y profesores y para maximizar recursos. Su entendimiento de lo académico está relacionado con el desarrollo institucional y con la mejora de la calidad ("contribuye a nuestra excelencia", "fortalece nuestra institución"). Mientras que para los profesores el colaborar con sus pares en el extranjero es visto como "parte de nuestra actividad", y subrayan que "muchas alianzas comienzan ya sea por temas educativos o de investigación". Para los profesores, lo académico consiste en la producción de conocimiento y la creación de oportunidades de aprendizaje —ya sea a partir de la experiencia (como en el caso de un intercambio estudiantil) o a través del *curriculum*— para proporcionar a los estudiantes una perspectiva global.

De igual forma, los directivos ven las razones fundamentales y su prioridad desde una perspectiva muy particular, vinculada a su jerarquía en la universidad. Tienden a relacionar la alianza internacional con metas o proyectos de gran calado, con impacto en la institución o en la sociedad o sus sectores. Por ejemplo, explican la relación ASU-ITESM en función de la misión institucional de la universidad que dirigen, y también en conexión con su contexto político-económico y geográfico. Para ellos, esta alianza interinstitucional proporciona un enfoque "multidimensional, holístico o integral" para internacionalizar su universidad.

Características clave y factores de influencia

Estos dos temas resultaron emergentes en las entrevistas acerca de las razones fundamentales y su prioridad en la relación ASU-ITESM. Los participantes la compararon de manera recurrente con otras relaciones universitarias internacionales, específicamente, en términos de su formación, su arranque, sus

enfoques y su alcance o extensión. Así, profesores, administradores y líderes se refirieron a la relación ASU-ITESM como una alianza o asociación y la describen como sólida, profunda, completa y única.

El otro tema que también destacó en las explicaciones de los participantes fue el de los factores de influencia que observaron en la formación y el avance de la relación entre ambas universidades. Profesores, administradores y directivos mencionaron el contexto macroeconómico —que comprende factores geopolíticos, históricos, económicos y socioculturales— como una influencia favorable que propició la alianza ASU-ITESM, esto incluye la localización geográfica (Arizona que es un estado fronterizo), un sentido de "vecindad" entre Arizona y México y que ambas regiones se "entrecruzan" en diversas formas: por historia, economía y demografía política compartidas. Los participantes también mencionaron un clima político favorable que precedió a la formación de la relación (visita del entonces presidente Vicente Fox a Arizona; visita del rector de ASU, Michael Crow al ITESM como conferencista principal para consejeros de ese instituto, entre otros). En ese sentido, los participantes coincidieron al señalar que la celebración de encuentros de alto perfil entre autoridades federales, estatales y universitarias, permitió la convergencia de intereses y prioridades. El Cuadro 2 presenta una síntesis de las características clave y factores de influencia de la relación ASU-ITESM.

Los participantes también mencionaron el contexto organizacional de ambas universidades como un factor de influencia. Al respecto, destacaron que las diferencias entre universidades públicas y privadas pueden facilitar u obstaculizar el avance de relaciones internacionales de este tipo. Ejemplos de esas diferencias son la estructura curricular y de la colegiatura, y la flexibilidad o restricciones que una universidad tenga para incorporar programas creados bajo una relación internacional. Aunque fueron mencionados sólo por algunos participantes —administradores y directivos—, éstos y otros factores son parte del contexto intermedio o meso-contexto que requieren ser investigados con mayor profundidad en futuros estudios.

Un resumen de los hallazgos de las características clave para la relación ASU-ITESM se muestra en el Cuadro 2, mientras que los factores de influencia macro y meso se encuentran en el Cuadro 3.

CUADRO 2. **Características clave de la relación ASU-ITESM reportadas por participantes**

Atípica o no tradicional	*vs.*	Típica o tradicional
	Formación	
• En la administración central, se desarrolló en el nivel organizacional más alto: "por la relación entre los rectores".		• Al nivel de los profesores: se desarrolla por la colaboración en investigación o enseñanza.
	Alcance	
• Relación universidad a universidad		• Relación profesor a profesor, escuela a escuela.
• Se definieron cuatro áreas de colaboración: educación en línea, programas presenciales, emprendimiento e investigación.		• Establecer vínculos más cercanos entre las dos universidades: "utilizar las sinergias para crear oportunidades para los profesores y los estudiantes".
• Multifacética: "existen muchos objetivos"; más que una meta global, que puede tener proyectos específicos en diferentes áreas.		• Específicamente académica o colaboración en investigaciones; se centra en un proyecto.
• Visión amplia: un plan más allá de los investigadores o académicos individuales; existe una visión "grandiosa" (nivel y tipo de actividades).		• Enfoque estrecho: usualmente orientado al intercambio de profesores y estudiantes; colaboraciones puntuales.
	Enfoque	
• De arriba hacia abajo; "realmente se filtró desde los rectores"; "empezó como por decreto".		• De abajo hacia arriba; de profesores a directivos).
• De abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo: "existían relaciones entre profesores pero por el rector se generó una estrategia para relaciones binacionales".		

Atípica o no tradicional	*vs.*	Típica o tradicional
• Centralizado-descentralizado: relación iniciada por la administración central (rectores) pero balanceada con proyectos "cimentados al nivel de departamentos".		• Descentralizado: al nivel de profesores o unidades académicas.
• Calidad y cantidad de proyectos seleccionados con vínculos estratégicos; carnecia de métricas institucionales.		• Calidad y cantidad de proyectos; el volumen es importante para ciertos proyectos y para métricas institucionales (intercambio de estudiantes, por ejemplo).
• Aplicado o práctico: provee soluciones aplicadas, "comprometido con el desarrollo de las comunidades en una forma aplicada"; contribuye no sólo en lo académico sino también con proyectos orientados a generar cambios.		• Contribuciones principalmente conceptuales o teóricas a un campo del conocimiento.
• Integral u holístico: involucra múltiples aspectos en la forma en que la universidad desempeña sus funciones sustantivas.		• Específico: Intercambio de profesores y estudiantes; colaboración de profesor a profesor en investigación.
	Descriptor o característica	
"Alianza estratégica". "Alianza sólida". "Alianza profunda". "Muy activa e importante". "Relevante". "Multidimensional". "Multifacética". "Integral". "Relación emblemática, significativa". "Asociación estratégica". "Colaboración estratégica". "Más que un simple acuerdo en materia de investigación compartida".		"Vínculos internacionales". "Colaboración en investigación/ relación para la investigación". "Socio internacional".

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas de los entrevistados.

CUADRO 3. **Factores de influencia en la relación: contextos macro y organizacional**

Factores de influencia
Contexto macro
Geopolíticos: • Eventos de alto perfil y visitas que precedieron a la firma del Convenio General ASU-ITESM: visita del presidente de México, V. Fox a Arizona; visita de la entonces gobernadora de Arizona, Janet Napolitano a Monterrey (México); visita del presidente del Consejo del ITESM, Lorenzo Zambrano a la ASU. • Convergencia de prioridades institucionales y gubernamentales. • Necesidades similares en la región y complementariedad entre universidades. • Geografía: la proximidad con la frontera y la comunidad hispana en Arizona. Por su condición fronteriza, México es su socio cultural. • México es la principal fuente de inmigración para Arizona. *Económicos:* • Áreas de oportunidad creadas por la "Nueva Economía"; rectores reúnen fondos para convocatoria de propuestas de investigación conjunta, con el fin de generar conocimiento, "sucedió por el contexto de la nueva economía, bioinfonano tecnologías". • Flujos comerciales (bienes y servicios) significativos. *Histórico-culturales:* • Arizona comparte con México un contexto histórico, cultural y lingüístico.
Meso-contexto
Diferencias estructurales de universidades públicas y privadas: - Flexibilidad financiera y curricular de la que dispone una universidad para colocar o negociar un programa. - Flexibilidad financiera: más limitada en una universidad pública (la estructura de la matrícula es regulada por el Estado). - Flexibilidad curricular: más limitada en una universidad privada (*curriculum* altamente centralizado).

Fuente: elaboración propia, con base en documentos institucionales y en las respuestas de los entrevistados.

CAPÍTULO 4

Internacionalización integral: resumen de resultados y conclusiones

El estudio de caso de la relación entre la Universidad Estatal de Arizona (ASU) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) permitió indagar las razones fundamentales que dan forma e impulsan una relación en el marco de la internacionalización de la educación. El presente capítulo ofrece una síntesis del diseño de la investigación y de los resultados obtenidos. Posteriormente, se presentan las conclusiones, y se citan dos contribuciones a partir del estudio.

Resumen del diseño de la investigación

Esta investigación surgió de la necesidad por entender qué impulsa a las Instituciones de Educación Superior a establecer relaciones internacionales, en un entorno global cada vez más complejo. Dicho interés guio una revisión de la literatura sobre internacionalización en la educación superior, lo que permitió confirmar que las razones fundamentales que impulsan a las universidades a establecer diferentes formas de cooperación internacional han sido investigadas de manera insuficiente y menos aún desde una perspectiva informada en la praxis.

Es necesario estudiar las razones fundamentales por las cuales se emprenden tales esfuerzos, pues como ha señalado Knight (2004), éstas determinan el

tipo de beneficios o los resultados esperados de los esfuerzos de internacionalización e influyen en las políticas y los programas que las universidades implementan. Con estos antecedentes, el objetivo de la investigación que da sustento a este texto se centró en estudiar las razones fundamentales que impulsaron la relación internacional entre la ASU y el ITESM, que por sus características ilustra la complejidad actual que enfrenta la internacionalización de la educación superior al reaccionar e incidir simultáneamente en la globalización.

El marco conceptual que orientó la presente investigación se basa en clasificaciones de razones fundamentales para la internacionalización de la educación superior (De Wit, 2002; Knight, 2004), y en un enfoque interpretativo para el análisis de políticas (Yanow, 2000). Se utilizó una metodología cualitativa para la obtención y el análisis de datos, los cuales consistieron en documentos institucionales, una encuesta de clasificación de razones fundamentales y entrevistas semiestructuradas con profesores, administradores y directivos de ambas universidades.

Se hizo un análisis deductivo de contenido, guiado por las tipologías de razones fundamentales según De Wit (2002) y Knight (2004), al Acuerdo General ASU-ITESM y su adenda. También, a partir de estas tipologías, se diseñó una encuesta para clasificar las razones fundamentales e indagar su prioridad en la relación internacional entre ambas universidades, según el punto de vista de los participantes. A fin de identificar patrones, las respuestas se organizaron conforme a los grupos de participantes según sus funciones (profesores, administradores y directivos). Asimismo, se llevó a cabo un análisis inductivo de codificación abierta sobre temas recurrentes expresados en las entrevistas semiestructuradas. Este análisis también sondeó respuestas abiertas que los participantes proporcionaron en la encuesta de clasificación, las cuales resultaron ser razones fundamentales de alta prioridad. A continuación se presenta un resumen de los resultados obtenidos.

Resumen de los resultados

Análisis de documentos: razones fundamentales declaradas

La revisión del Acuerdo General y su adenda permitió identificar las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM expresadas como valores, intereses y

necesidades o beneficios esperados, por lo cual se les denomina en este estudio "razones declaradas". La evidencia hallada permite afirmar que las razones fundamentales *declaradas* comunican las intenciones o aspiraciones de ambas universidades sobre la relación internacional, que, en el caso de la impulsada por la ASU y el ITESM desde el papel ya empezaba a ser identificada como una alianza estratégica.

El análisis de documentos según la tipología de razones fundamentales por categoría de De Wit (2002) mostró que a las razones académicas se les otorga una prioridad alta en la relación ASU-ITESM; a las económicas una prioridad moderada y tanto a las razones políticas como las socioculturales una prioridad baja.

Sin embargo, el mismo análisis pero utilizando las categorías desagregadas según De Wit (2002) demostró que un tipo de razón académica: "dimensión internacional para la investigación y la enseñanza" es considerada como de alta prioridad, pero algunos tipos de razones académicas y económicas compiten entre sí como prioridad moderada en la relación entre ambas universidades. Ejemplos de ello son, la "ampliación de horizontes académicos" y "desarrollo institucional" (ambas razones académicas); y "crecimiento económico y competitividad" e "incentivos financieros" (ambas razones económicas). El análisis también mostró que las razones políticas y socioculturales son vistas como una baja prioridad en la relación.

Finalmente, el análisis aplicado a los documentos, utilizando la tipología de Knight (2004) sobre razones emergentes a nivel institucional, permite observar que dar impulso a la relación ASU-ITESM como una allianza estratégica figuró como una razón fundamental de alta prioridad. La evidencia apunta a que diversas razones fundamentales, tales como "desarrollo de los estudiantes y del personal", "generación de ingresos" y "producción de conocimiento", tuvieron una prioridad moderada y finalmente, que la razón fundamental "construcción de perfil y marcas institucionales" tiene una prioridad baja.

Análisis de la encuesta de clasificación: razones fundamentales declaradas

La clasificación de las razones fundamentales que los participantes reflejaron en la encuesta para este fin representa su percepción situada en un momento en el tiempo —enmarcada además, por las tipologías seleccionadas—, de tal for-

ma que tales percepciones se convierten en las razones fundamentales interpretadas sobre la relación universitaria internacional.

En la primera sección de la encuesta, cada participante ordenó de mayor a menor prioridad las razones fundamentales según De Wit (2002), según las veían reflejadas (o no) en las razones de la relación ASU-ITESM. Esto resultó que en conjunto, los participantes clasificaron las razones de tipo académico con una prioridad alta, hallazgo que coincide con el análisis aplicado a los documentos institucionales. Las razones de tipo económico y de tipo sociocultural resultaron ser ambas de prioridad moderada en la encuesta (mientras que en el análisis de documentos sólo las razones de tipo económico resultaron ser de prioridad moderada). Por último, las razones políticas fueron clasificadas en la encuesta como de baja prioridad (en el análisis deductivo en los documentos institucionales, las razones políticas y las socioculturales fueron de baja prioridad). Además, dos razones distintas a la tipología según De Wit (2002) fueron proporcionados por un par de participantes y fueron investigadas en el análisis de las entrevistas: "afinidad entre los objetivos estratégicos de ambas universidades" y "debido a la relación entre nuestros rectores".

En la segunda sección, los participantes ordenaron de mayor a menor prioridad las razones fundamentales según Knight (2004). En este ejercicio, la razón fundamental "alianza estratégica" resultó ser de alta prioridad, resultado consistente con los hallazgos del análisis de documentos aplicando esta tipología. Tres razones fundamentales resultaron ser de prioridad moderada: *1)* "construcción de marca y perfil institucionales"; *2)* "desarrollo de los estudiantes y personal", y *3)* "la producción de conocimiento" (éstas dos últimas coinciden en ser de prioridad moderada con los resultados del análisis de documentos aplicando esta tipología). Finalmente, la razón fundamental "generación de ingresos" fue clasificada como de baja prioridad. De manera similar, dos razones distintas a la tipología de Knight (2004) fueron proporcionadas por los participantes en la encuesta de clasificación y también fueron investigadas en el análisis de las entrevistas: "Visión común o similar" y "Aprendizaje mutuo de experiencias estratégicas innovadoras".

Análisis de las entrevistas semiestructuradas: razones fundamentales realizadas

Este análisis arrojó información valiosa sobre el tipo, el alcance y la prioridad de las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM reportadas por profesores, administradores y directivos participantes, asimismo, fue posible obtener evidencia sobre las características clave de la relación y factores de influencia.

Tipo y alcance

Las razones fundamentales toman la forma de valores, intereses y necesidades, y beneficios esperados. Como se mencionó anteriormente, éstos se intersectan entre sí lo que hace que su estricta clasificación sea un reto; por ejemplo, los valores enmarcan los intereses y beneficios esperados. En cuanto al alcance o enfoque, los intereses o necesidades pueden ser amplios o específicos y aplican a la relación interinstitucional en lo general o sólo a programas específicos.

Prioridad

La evidencia obtenida permitió establecer tres patrones entre los grupos de participantes en cuanto a la importancia que ellos aignaron a las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM: *1)* razones con una prioridad similar para todos los grupos; *2)* razones con una prioridad similar en diferentes grupos, y *3)* razones con distinta prioridad para grupos específicos.

Estos patrones —compilados en el Apéndice— sugieren que los participantes llevaron a la acción las razones fundamentales de la relación ASU-ITESM, según su interpretación de éstas y les asignaron cierta prioridad según las responsabilidades esenciales de su posición y su desempeño laboral. Por ejemplo, las razones fundamentales que el grupo de profesores mencionó con una prioridad alta y moderada están estrechamente vinculadas con sus actividades de investigación y docencia, tales como proveer a los estudiantes de una perspectiva global y experiencias internacionales, generar conocimiento, atraer financiamiento externo y mejorar la calidad de los programas de posgrado.

Por su parte los administradores enfatizaron razones fundamentales relacionadas con la creación y administración de programas para dar cumplimiento de metas institucionales; como implementadores señalaron la naturaleza "multifacética" de la relación ASU-ITESM, refiriéndose a las metas como "múltiples y cambiantes", y recalcaron la necesidad de utilizar "sinergias" creadas por la asociación internacional. Su entendimiento de lo académico se inclina hacia actividades relacionadas con el desarrollo institucional y en la mejora de la calidad en su sentido más amplio. Esto permite comparar por ejemplo, con el grupo de profesores que consideraron la colaboración con pares internacionales como algo intrínseco a su actividad. Para los profesores, lo académico implica la producción de conocimiento y la creación de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, ya sea por medio de la experiencia (mediante el intercambio estudiantil, por ejemplo) o mediante el desarrollo e impartición del *curriculum* (por ejemplo, proveer a los estudiantes contenidos con una perspectiva global).

De manera similar, los directivos establecen la prioridad de las razones fundamentales desde una perspectiva vinculada a su posición jerárquica y responsabilidades. En este caso, la tendencia entre ellos fue asociar la relación ASU-ITESM a metas de mayor alcance de la institución a su cargo y de la sociedad, a partir de su entorno más cercano que es la comunidad en la que cada universidad está asentada. Los directivos explicaron que la relación interinstitucional, como la que tuvo lugar proporciona una oportunidad de internacionalizar su institución en forma "multidimensional" y con un "enfoque holístico o integral", pero sin desatender las necesidades locales y regionales. En este sentido, los directivos explicaron la relación internacional entre ambas universidades en conexión directa con los principios de la respectiva misión institucional y al mismo tiempo vinculada con un contexto geográfico y político-económico regional más amplio.

Características clave y factores de influencia

Los participantes hicieron énfasis en el carácter estratégico de la relación, al compararla con lo que consideraban una relación internacional típica entre universidades, en términos de cómo inició, su alcance (múltiples metas y proyectos, en cuatro áreas definidas) y la combinación de enfoques (de arriba hacia abajo, pero también de abajo hacia arriba). Profesores, administradores y

líderes se refirieron recurrentemente a la relación ASU-ITESM como una alianza o asociación estratégica y la describen como sólida, profunda, completa y única.

Al investigar las razones fundamentales que impulsaron la relación ASU-ITESM, también fue posible identificar factores externos e internos de influencia para su formación y avance. Entre los de tipo externo, los participantes mencionaron el contexto macroeconómico incluyendo factores geopolíticos, históricos, económicos y socioculturales cuya convergencia favorable propició la formación de la relación; algunos se modificaron con el tiempo, y como se vería de manera posterior al estudio, afectaron su avance y su consolidación. Entre los factores de tipo interno, los participantes mencionaron una visión en común como resultado de principios institucionales similares; y por otra parte, el modelo organizacional de cada universidad, destacando las diferencias entre universidades públicas y privadas que facilitan o impiden el avance de relaciones de este tipo, tales como la estructura curricular y de colegiatura, y la flexibilidad o restricciones para incorporar programas creados bajo una relación internacional.

Conclusiones

La relación ASU-ITESM resultó ser una alianza estratégica internacional en la cual se observaron razones fundamentales en transición: declaradas, interpretadas o realizadas. En este *continuum* las razones fundamentales declaradas proporcionaron un sentido de dirección y propósito a la alianza universitaria internacional, y establecieron las estrategias y la estructura que dieron forma y enfoque a acciones e interacciones. Las razones interpretadas explican el sentido que los participantes otorgaron a las razones fundamentales declaradas y la prioridad que les asignaron. Finalmente, las razones realizadas son aquéllas a partir de las cuales los participantes actuaron.

El caso de estudio permitió identificar diferentes significados que las razones fundamentales tienen en una relación internacional, según el alcance, el tipo o la prioridad que los participantes les asignan. El alcance tiene que ver con las metas que se definan para la alianza universitaria en general o con metas para proyectos específicos internos en ella contenidos. En cuanto a tipo, las razones fundamentales asumen la forma de valores, intereses y necesidades, y también

de beneficios esperados. A las razones fundamentales también les es asignado el significado de prioridad, por ejemplo, en la relación ASU-ITESM éstas son principalmente académicas (prioridad alta), que económicas (prioridad moderada); sin olvidar que en análisis desagregado, algunas razones de tipo académico y económico compiten entre sí; pareciera que las de tipo económico están más orientadas a la eficiencia de los recursos que con afán de lucro, lo que requiere mayor investigación al respecto. Esto es representativo de las presiones que la globalización ejerce en la educación superior, como lo han señalado De Wit (2002) y Knight (2004).

Los participantes en este estudio —recurrentemente en todos los grupos— se refieren a la relación entre ambas universidades como una alianza estratégica cuando destacan, sobre todo, sus características atípicas de formación, su enfoque y su alcance. Los participantes entrevistados describieron la alianza como un mecanismo o plataforma que contribuye a lograr la misión de la universidad o los mandatos de los rectores. Los objetivos eran múltiples y cambiantes, lo cual en ocasiones llegaba a interferir con la continuidad de proyectos específicos. La relación dio especial énfasis al desarrollo de programas curriculares y extracurriculares, de investigación y emprendimiento, a la par que prevalecía una cultura de aprendizaje mutuo propicia para la transferencia de innovación (de mejores prácticas por ejemplo). Los participantes subrayaron que esta alianza estratégica permitía a cada universidad llevar a cabo una internacionalización multidimensional por medio de un enfoque holístico o integral para servir a estudiantes, profesores y a la comunidad. Los entrevistados agregaron que, aunque esta alianza estratégica fue promovida activamente por los rectores, en realidad ocurrió debido a una combinación de enfoques (de abajo hacia arriba, descentralizado, de soluciones aplicadas, y de arriba hacia abajo). Los hallazgos antes referidos son —en su mayor parte— consistentes con la descripción de Knight (2004) acerca de una alianza estratégica, la cual la autora explica como una razón fundamental a nivel institucional que cada vez adquiere mayor importancia.

Por último, la evidencia también sugiere algunos factores que, de acuerdo con los participantes, facilitan o dificultan el avance de la relación incluyendo factores geopolíticos, económicos, históricos y socioculturales (por ejemplo, el macro-contexto) así como las características propias de la organización de la universidad y las diferencias estructurales (por ejemplo, el meso-contexto).

Dos propuestas como contribución del estudio

De esta investigación resultan dos propuestas como posible contribución a la teoría y especialmente a la práctica de la internacionalización de la educación superior:

1. Un modelo aplicable para el entendimiento de las razones fundamentales.
2. Un modelo emergente sobre internacionalización universitaria.

Modelo aplicable para el entendimiento de las razones fundamentales en las relaciones internacionales en educación superior

En el sentido más general, el estudio de caso realizado permitió no sólo identificar las razones fundamentales que impulsan las relaciones internacionales a nivel institucional en educación superior, sino que también contribuye a entender que tales motivaciones son dinámicas y complejas. En esta sección se propone un modelo que busca abonar a una mayor comprensión sobre las funciones y los significados de las razones fundamentales en una relación entre universidades, que como aquí se ha documentado, operan en la relación como declaradas, interpretadas o realizadas, y lo hacen de acuerdo con los significados de tipo, alcance o prioridad que los participantes les asignan.

Las razones declaradas están entretejidas en la política institucional, lo que confirma, en congruencia con Yanow (2000) que son textos portadores de significado. En estos documentos, las razones fundamentales son expresadas en forma ideal por los autores, en su mayoría directivos, con la participación —generalmente informal y esporádica— de profesores y administradores. Los participantes interpretan las razones declaradas y su prioridad de acuerdo a sus procesos de creación de significado, por ejemplo, su identidad con respecto a la universidad como organización, sus intereses o preferencias personales (creer o no en la internacionalización y sus posibles beneficios) e influencia del contexto (macro y meso). Así, las razones interpretadas se convierten en las razones realizadas, aquéllas a partir de las cuales los participantes actúan en consecuencia y es lo que las convierte en las razones fundamentales reales de una relación internacional entre universidades.

En este punto, hay dos proposiciones del modelo que vale la pena aclarar para fines teóricos y prácticos de la internacionalización de la educación superior, y que se basan en la evidencia que resultó de estudiar la relación ASU-ITESM. En primer lugar, el despliegue de las razones declaradas-interpretadas-realizadas recién descritas no ocurre necesariamente de manera lineal, ya que los participantes pueden interpretar otras razones que no sean las declaradas en la política institucional (por la suma de elementos explicados en el párrafo anterior).

En segundo lugar, las razones declaradas tienen simultáneamente implicaciones simbólicas y literales-pragmáticas. En el primer caso, proporcionan una visión de la relación, así como un sentido de propósito y de compromiso con la institución contraparte. En el segundo caso, las razones declaradas describen o prescriben un marco de referencia para orientar las acciones e interacciones que por lo general se traduce en estrategias (por ejemplo, al definir las "reglas del juego", áreas prioritarias) o una estructura (por ejemplo, la asignación de personal y responsabilidades).

Debido a las funciones que ostentan las razones fundamentales, será de vital importancia realizar una revisión acuciosa de la política institucional del caso en cuestión y establecer un proceso participativo con los actores clave en la relación internacional para identificar tipo, alcance y prioridad de las razones fundamentales; si éstas son académicas, económicas, políticas y/o socioculturales, o bien si son emergentes como las que señala la literatura y la evidencia del caso estudiado, tales como la formación de alianzas estratégicas, el desarrollo de estudiantes y personal, la producción de conocimiento, el desarrollo de marca y perfil institucional, y la generación de ingresos.

En tal proceso, deberá prestarse atención a la forma que toman las razones fundamentales como valores, intereses y necesidades, o de algunos beneficios esperados, sin olvidar el reto que implica su clasificación, pues los valores —entendidos como una actitud o postura— enmarcan las necesidades y los beneficios esperados, mientras que los intereses y necesidades son las creencias sobre las áreas útiles o procesos que es deseable generar, y los beneficios esperados, son los deseos y anhelos de incentivos que darán lugar a una ventaja o utilidad como resultado de la relación internacional.

Asimismo, deberá analizarse el enfoque de las razones fundamentales que prevalece o que se desea prevalezca, el cual puede ser amplio, es decir con una visión para la relación internacional en general, o bien ser específico, en la forma de metas para las iniciativas dentro de la relación. Cabe recordar que el enfoque

también se refiere a los niveles individual, organizacional o social a los que se relacionan los beneficios esperados.

La prioridad es otra capa de significado a identificar en las razones fundamentales declaradas, interpretadas y realizadas. Una vez identificado el tipo (académico, económico, político o sociocultural) y el enfoque (amplio o específico), será preciso evaluar su prioridad, la cual puede ser alta, moderada o baja. Si bien en el caso estudiado, resultaron ser de utilidad las tipologías aplicadas de De Wit (2002), y Knight (2004), al analizar las razones declaradas e interpretadas se recomienda emplear la primera bajo un análisis desagregado de categorías pues permite detectar prioridades que compiten entre sí.

Sin afán de proporcionar una ruta única ni reduccionista, a continuación se ofrecen recomendaciones a tomar en cuenta al aplicar un modelo multi-métodos como el que aquí se propone para la identificación de las razones fundamentales de una relación internacional entre universidades; éstas son:

1. Analizar las razones fundamentales a lo largo del *continuum* declaradas-interpretadas-realizadas.
2. Al aplicar las tipologías teóricas aquí presentadas u otras, se debe prestar atención al surgimiento de razones fundamentales no contempladas en ellas pero que se pudieran presentar en los datos bajo análisis.
3. Considerar que las razones realizadas suelen mostrar más claramente las prioridades asignadas por cada grupo de participantes, además ofrecen la oportunidad de identificar prioridades segmentadas entre ellos. Su análisis, aportará información sobre decisiones y acciones tomadas, por lo que el ejercicio tendrá principalmente una función correctiva.
4. Integrar en el análisis fuentes de datos que representen las voces de los diferentes grupos de interés de la alianza internacional analizada: no sólo profesores, administradores y directivos, sino también estudiantes.
5. No desestimar los factores externos e internos, ya que éstos facilitan o dificultan la formación y el avance de los esfuerzos de internacionalización.
6. Elaborar un análisis integrador de lo observado y así identificar consistencia o discrepancias en el *continuum* de razones declaradas-interpretadas-realizadas de la relación internacional.
7. Proceder a la elaboración de un documento de planeación operativa que permita traducir las metas y objetivos de la política institucional

en programas y acciones específicas. Incluyendo un claro sistema de incentivos y metodología para el seguimiento y evaluación de los esfuerzos de internacionalización.

Modelo emergente sobre internacionalización universitaria

Por último, esta investigación sugiere que al menos dos fuerzas de poder contienden en la creación y la implementación de una alianza estratégica o colaboración internacional universitaria, una representada por el propósito decidido de dos rectores, mientras que la otra apunta al cumplimiento de los principios sobre internacionalización o compromiso global por los que cada universidad se rige. En este sentido, Ollikainen (1996) sugirió que fuerzas similares cruzadas ocurren en la internacionalización de las universidades en Finlandia (pp. 88-89).

En el primer caso, el propósito lo promueve, filtra o intermedia el rector de la universidad o las autoridades académicas en altos niveles de la jerarquía organizacional, lo cual es indicativo de un enfoque de arriba hacia abajo y está centralizado en la administración superior con poca o ninguna participación del profesorado; a este enfoque se le llamará "internacionalización por decreto".

En el segundo caso, la motivación para realizar o participar en esfuerzos pro-internacionalización tiene su origen en la misión o principios de la universidad, suele caracterizarse por un amplio espectro de programas, con un grado variable de fragmentación, incluyendo oportunidades educativas y de investigación para estudiantes, profesores, investigadores, emprendedores y programas sociales que benefician a la comunidad. Esta variante puede presentar enfoques que incluyen una combinación de abajo arriba y de arriba hacia abajo, incluso en forma descentralizada; además, incorpora la participación de los profesores y de las partes potencialmente interesadas (por ejemplo, los estudiantes o los usuarios de los programas de la comunidad).

Lo expresado por un participante del estudio de caso sintetiza acertadamente las tensiones creadas por estas fuerzas cuando plantea la siguiente analogía sobre las universidades:

> Es muy difícil mantener una relación estable. Es difícil, porque hay ciclos, son ciclos que duran y después terminan. Es natural que las relaciones sean cíclicas, ¿cierto? Es natural, porque las universidades son como grandes pla-

> netas. Ellas tienen su propia trayectoria [...] como en los planetas que hay momentos en que se acercan, pero están girando en el universo con su propia trayectoria. Ellos giran alrededor de intereses locales, regionales y nacionales muy importantes [...] Creo que es algo de lo que las universidades deben aprender mutuamente, ¿no? Identificar oportunidades de colaboración que sean autogeneradas, automotivadas y autosostenibles [...] para que no se tenga que armar toda una estructura para apoyarlas y que cueste dinero (P_ITESM7).

A este enfoque, se le llamará "internacionalización con propósito", pues apunta a promover una estrategia de internacionalización basada en programas y proyectos que idealmente sean autogenerados, automotivados y autosostenibles, lo cual acarrearía múltiples ventajas y disminuiría la necesidad de, como arriba expresó el participante P_ITESM7, armar una estructura para apoyarlos con los costos que esto conlleva. Sin embargo, la conceptualización que aquí se propone a partir de un modelo de internacionalización obligatoria o "por decreto", contra un modelo de "internacionalización con propósito", puede considerarse primigenia a partir de la investigación realizada, y representa un estudio por sí mismo que vale la pena estudiar con mayor profundidad.

Recomendaciones para las autoridades académicas

El estudio de caso demostró que los participantes asocian a las razones fundamentales diferentes prioridades en función de su proceso para comprender la realidad y crear significados sobre ella; proceso que se ve influido (por la identidad del individuo con la universidad como organización, las inclinaciones personales a favor o en contra de la internacionalización y de los efectos de factores del *macro* y *meso* contexto). Una comprensión fragmentada entre los grupos —profesores, administradores y directivos— sobre las razones que impulsan una alianza estratégica plantea serias implicaciones para tales esfuerzos de internacionalización.

En primer lugar, es fundamental que las más altas autoridades universitarias evalúen las consecuencias o los riesgos de tal comprensión fragmentada de las razones fundamentales entre los grupos de la comunidad universitaria, en aras de la implementación y la operación de la estrategia de internacionalización; en segundo lugar, también es esencial que los rectores y demás autoridades exa-

minen su propio papel y clarifiquen las metas a los diferentes grupos para cerrar las posibles brechas en dicha fragmentación y poder actuar en consecuencia.

Los rectores son el puente, el "agente catalizador" que facilita el entendimiento de las razones fundamentales entre los grupos, pues como ya mostró la evidencia del estudio, los directivos pueden tener prioridades en común tanto con los profesores como con los administradores. En contraste, los profesores y los administradores otorgan a las razones fundamentales diferentes prioridades a partir de lo que consideran como responsabilidad individual y en su unidad organizacional.

En tercer lugar, la evidencia demostró que la política institucional no se explica por sí misma sino que por el contrario, está sujeta a múltiples interpretaciones por parte de los diferentes grupos participantes (*inter* e *intra* universidades). Los rectores desempeñan un papel decisivo promoviendo una representación e interpretación más uniforme de las razones fundamentales mediante esfuerzos de una comunicación interna eficaz y alentando el desarrollo de una planificación operativa que logre ir de la política a la implementación, que permita un seguimiento y evaluación congruente con un claro sistema de incentivos.

En cuarto lugar, las autoridades universitarias deben esforzarse por integrar un enfoque más participativo en la formación y la implementación de los esfuerzos de internacionalización, el cual podría servir para reconciliar las diferentes perspectivas entre los diversos grupos sobre cuáles son las razones fundamentales más prioritarias. A final de cuentas esto contribuirá a una sostenibilidad de largo plazo en este tipo de relaciones universitarias internacionales y avanzar hacia un modelo de internacionalización con propósito y no perpetuar el modelo de internacionalización por decreto.

Limitaciones del estudio

Como se ha documento a lo largo de este texto, las Instituciones de Educación Superior se ven afectadas por los efectos de la globalización. Además de retos en común, las universidades comparten funciones de docencia, investigación y vinculación. Ahora bien, los resultados de este estudio deben ser considerados con algunas reservas: debe tomarse en cuenta que el objetivo fue explorar,

documentar e interpretar las razones fundamentales, sus funciones y significados, en una relación universitaria internacional y no realizar un estudio comparativo. En los párrafos siguientes se mencionan algunas limitaciones conceptuales y metodológicas.

En primer lugar, en las tipologías utilizadas de De Wit (2002) y Knight (2004), algunas razones fundamentales tenían una definición más amplia que otras. En el primer caso, la dimensión internacional de la investigación y la enseñanza, razón fundamental de tipo académico (De Wit, 2002: 95-99) contiene en su definición numerosas actividades de internacionalización que tienen lugar en una alianza estratégica como la ASU-ITESM. De tal forma que el análisis reunió evidencia suficiente para considerarse como una razón de alta prioridad.

En segundo lugar, la definición de algunas categorías son estrechas o tienden a mezclarse con otras. Por ejemplo, la mejora de la calidad un tipo de razones académicas (De Wit, 2002), tiene como objetivo la internacionalización de iniciativas de alta calidad. Una posible explicación sobre la falta de evidencia para este tipo de razón fundamental es que los participantes la hayan percibido implícitamente en cualquiera de las otras razones, ya sea en los estándares académicos internacionales o en la dimensión internacional de la investigación y la docencia. Esto apoya la explicación de Knight (2004) cuando dice que "las razones se intersectan entre categorías, y que las fronteras entre éstas son cada vez más difusas, especialmente entre las de tipo económico y de tipo político" (p. 22).

En tercer lugar, es necesario recordar que la investigación realizada se enfoca en el nivel institucional. No se encontró fundamento en la evidencia que diera soporte a la definición de las categorías sobre razones socioculturales y políticas (excepto algunas referencias puntuales sobre la de asistencia técnica). Hay dos posibles explicaciones para esta falta de pruebas; una de ellas es que las definiciones que proporcionan las tipologías hacen que las razones políticas sean más relevantes en un nivel de análisis nacional que en el institucional. En cuanto a las razones socioculturales, las definiciones para esta categoría representan el espíritu que imperaba en la cooperación académica en el periodo posterior a la Guerra Fría. Esta categoría podría beneficiarse si se desagregara en varios tipos de razones (como ocurre en las de tipo académico o económico), y si se actualizara con conceptos como *ciudadanía global, aprendizaje social,* y/o *multiculturalismo* para reflejar motivaciones sociales y culturales actuales.

Metodológicamente, el estudio plantea dos cuestiones: las tipologías seleccionadas no fueron susceptibles de una aplicación exhaustiva en el caso prác-

tico estudiado pues tratan, después de todo, de razones fundamentales para la internacionalización, que es un fenómeno más amplio que la unidad de estudio (la relación entre universidades como un proceso); en segundo lugar, como ya se ha destacado, las tipologías utilizadas requieren actualizarse, incorporando funciones y significados de las razones fundamentales con el fin de reflejar su complejidad y su naturaleza dinámica, así como las tendencias actuales señaladas en el párrafo anterior.

Futuras líneas de investigación

Por último, a lo largo de este estudio surgieron varias líneas de análisis que podrán profundizarse en futuras investigaciones sobre el tipo de vínculos internacionales en educación superior que se ha descrito en este trabajo, y que son: la interpretación de los participantes sobre las prioridades de las razones fundamentales, las contradicciones sobre las motivaciones económicas, y la sostenibilidad de alianzas estratégicas universitarias internacionales.

En cuanto a la interpretación que los participantes hacen sobre las prioridades de las razones fundamentales, el comparar evidencia de los grupos participantes (por ejemplo, los profesores, los administradores y las autoridades académicas) sugiere que varios factores influyen en tal proceso interpretativo. Es posible que los participantes encuadren su comprensión de las razones fundamentales y les asignen prioridad en función de su afiliación con la universidad (por ejemplo, el nivel y la naturaleza de las responsabilidades en su posición de trabajo); su inclinación personal (por ejemplo, una actitud favorable o desfavorable hacia la internacionalización), o el efecto de los factores contextuales del *macro* y *meso* contexto. Es importante continuar la investigación de estos temas porque repercuten en la formación, la implementación y el monitoreo de las alianzas universitarias internacionales. Algunos autores han avanzado investigando algunos de estos aspectos, pero no en relación directa con las razones fundamentales; por ejemplo, Bartell (2003) abordó la interpretación individual y colectiva de la internacionalización universitaria desde una perspectiva cultural; Sporn (1996) habla acerca de la cultura organizacional y las prácticas de gestión universitarias, y Taylor (2004) aborda el tema de los factores internos y externos para la planificación de la internacionalización. En lo que respecta a las motivaciones económicas, los resultados mostraron contradicciones sobre

los diferentes significados que los participantes dan a las razones fundamentales de tipo financiero. Por un lado, los profesores y los administradores subrayaron la necesidad de atraer fondos mediante los proyectos de asistencia técnica de agencias externas, o bien, de generar ingresos a partir de la investigación (por la vía de patentes o subvenciones). Por otro lado, los profesores y los administradores también explicaron que las motivaciones financieras con fines de lucro fueron de baja prioridad en la formación de la alianza estratégica entre universidades; más aún, algunos de los participantes dijeron que no era una motivación en lo absoluto. Una percepción tan diferente sobre la prioridad sugiere que hay diferentes significados —con fin de lucro o para la recuperación de costos— para este tipo de razones fundamentales que requieren una mayor investigación.

Por último, realizar investigación sobre la sostenibilidad de las alianzas estratégicas universitarias internacionales, que se enfoque en identificar aquellos factores externos e internos que favorecen o impiden la consolidación de este tipo de esfuerzos en el tiempo, enriquecerá la práctica y sobre todo las políticas —de la universidad y del Estado— en este tema.

Epílogo: la relación ASU-ITESM y debates actuales en la internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior evoluciona de manera constante, es posible constatarlo en la *praxis*, y con las conceptualizaciones recientes que dan cuenta de ello. Hudzik (2011) afirma que el término de *internacionalización integral* (*comprehensive internationalization* en inglés) es entendido de la siguiente manera:

> [Como] un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas a través de la enseñanza, investigación y misiones de servicio en la educación superior. Da forma a la esencia y valores institucionales y concierne a toda la actividad de la educación superior [...] Es un imperativo institucional, no sólo una posibilidad deseable [...] No sólo impacta toda la vida del *campus* sino también los marcos de referencia externos de la institución, sus alianzas y relaciones (Hudzik 2011: 6).

Esta definición ha sido aceptada tanto por expertos como por organizaciones vinculadas a la educación internacional, como la *Association of International Educators* (NAFSA), y la *International Association of Universities* (IAU).

Posterior a la conclusión del estudio en junio de 2011, la alianza estratégica ASU-ITESM siguió avanzando, aunque no al mismo nivel de actividad que tenía antes de una crisis a nivel macro marcada por la crisis económica de 2009, la emergencia sanitaria por el virus AH1N1 y las respectivas alertas y advertencias de viaje del Departamento de Estado de Estados Unidos hacia México; en ese sentido, ambas universidades sufrieron importantes procesos de reestructuración presupuestaria y organizativa para hacer frente a este tipo de eventos. Además de las consecuencias que estos cambios representaron para la alianza universitaria, se presentó el desplazamiento de participantes clave en la relación (por ejemplo, cambiaron de institución, de trabajo al interior de cada universidad, o recibieron nuevas asignaciones con responsabilidades adicionales) y la terminación anticipada de algunas actividades como programas de intercambio de estudiantes y programas duales.

A pesar de lo anterior, algunas iniciativas permanecieron activas como el Centro Comunitario de Aprendizaje, el Consorcio de Innovación para el Agua, y las Certificaciones *Six Sigma Black* y *Green Belt*. La relación entre los rectores de la Universidad Estatal de Arizona y el Tecnológico de Monterrey se mantuvo; por ejemplo, el Presidente de la ASU, Michael Crow visitó el ITESM en febrero de 2011 como orador principal de la de la Conferencia Nacional de Consejeros ITESM en Monterrey, México. Del mismo modo, directivos del ITESM visitaron la ASU en mayo de 2011 para iniciar una amplia colaboración entre el Instituto Global para la Sostenibilidad de dicha institución y el Instituto de Sostenibilidad del ITESM a ser inaugurado en la Ciudad de México ese mismo año. Además, continuaron trabajando los profesores investigadores de ambas universidades que resultaron ganadores en las Convocatorias de Investigación Conjunta lanzadas entre 2007 y 2009.

Sin embargo, a partir del año 2010 se desencadenaron acontecimientos que pusieron en riesgo la viabilidad de la alianza estratégica ASU-ITESM y que ya se reportaron en el capítulo 2 de este libro; aquí un breve recuento: En junio de 2010, el rector del ITESM, Rafael Rangel, anunció su retiro de la universidad después de cumplir 25 años en el cargo (los estatutos de la institución establecen el relevo); de ese modo, el 12 de septiembre de 2011, Salvador Alva fue designado por el Consejo del Sistema Tecnológico de Monterrey como nuevo Rector del Siste-

ma Tecnológico de Monterrey asumiendo el cargo el 3 de octubre de ese mismo año. Tras el periodo de transición y luego de dos años, en diciembre del 2013 la figura de rector del Sistema Tecnológico de Monterrey cambió a presidente, teniendo como responsabilidad un "consorcio" formado por las entidades: TecSalud, TecMilenio, TecVirtual y el Tecnológico de Monterrey. Como rector de éste último, fue designado David Noel Ramírez, quien anteriormente fungía como rector del *campus* insignia, el *campus* Monterrey.[1]

A partir de estos cambios, la actividad en la relación ASU-ITESM decreció notoriamente. Una búsqueda de información en medios electrónicos, hasta octubre de 2016, muestra que la relación ya no recuperó el nivel de actividad que tuvo bajo el liderazgo Crow-Rangel. Incluso una de las últimas iniciativas negociadas entre ambos rectores, el Instituto Global para la Sostenibilidad del ITESM —modelado con base en el de la ASU— ya no presenta información en su página en Internet sobre colaboraciones con esta última, sino con la Universidad de Yale en Estados Unidos, y la *Ivey Business School* en Canadá. De manera similar, la página en internet del Instituto Global para la Sostenibilidad de la ASU, no menciona colaboración alguna con el ITESM. Una búsqueda en el Informe Anual 2014 del ITESM y en la página en internet de la ASU —incluyendo la sección informativa del rector Michael Crow— tampoco arrojó información sobre programas o proyectos a nivel institucional entre ambas universidades. En la página de Internet de la Escuela de Ingeniería de la ASU aparece una colaboración entre profesores y estudiantes de posgrado y sus contrapartes en la Escuela de Negocios del ITESM, *campus* Estado de México, que consiste en desarrollar una solución integral para necesidades identificadas en el poblado de San Antonio Buenavista en Toluca, Estado de México. El video informativo con 4:15 minutos de duración, está fechado el 18 de septiembre de 2014.[2]

La ASU cuenta con portafolio de proyectos en México ("Our Mexico Portafolio")[3] en cuatro áreas: Investigación y capacidades institucionales; política y desarrollo económico; programas educativos; y alianzas institucionales. En es-

---

[1] Como se mencionó en el capítulo 2, en enero de 2017 el rector Ramírez anunció su jubilación después de 50 años de servicio en diferentes áreas del ITESM y a partir del mes de julio de ese mismo año, David Garza Salazar, quien fungía como Vicerrector Académico, asumió la rectoría del ITESM.

[2] Disponible en: http://engineering.asu.edu/global-resolve/2014/09/18/globalresolve-and-tec-de-monterrey-join-forces-to-revitalize-town-design-solutions/

[3] Disponible en: https://mexico.asu.edu/

ta última sección como institución de educación superior únicamente aparece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuatro secretarías de Estado (Sener, SEP, SER y Semarnat), la Comisión de Energía del Senado, y la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (Comexus). Ya no aparece el ITESM a nivel de alianza institucional, pero las cuatro áreas antes mencionadas se reportan cinco proyectos con el *campus* Monterrey, tres con el *campus* Toluca, tres con el *campus* Ciudad de México, uno con el *campus* Sonora Norte.

Los proyectos de investigación entre la ASU y el ITESM se centran en biotecnología aplicada para el medio ambiente, la agricultura y ciencias alimentarias; en el manejo de energías inteligentes y sustentables; sistemas de transmisión de energía de alto voltaje (HVDC); producción de energía a partir de los desechos de la industria cervecera; identificación de contaminantes en cuerpos hídricos; producción de lípidos en microalgas y cianobacterias; desarrollo de sistemas de sensores, señalización y procesamiento de la información. Otros proyectos reportados son intervenciones de emprendimiento social sustentable en zonas semi-urbanas con altos índices de marginación; o bien están relacionados con capacitación (sostenibilidad en edificios, normatividad y prácticas "verdes"); y con el fortalecimiento de capacidades institucionales para la toma de decisiones en políticas públicas del sector energético (Centro para la Toma de Decisiones en Energía).

En lo que pudiera parecer el cierre de un ciclo, el responsable del portafolio de proyectos de ASU en México, es Rafael Rangel Sostmann ex-rector del Sistema ITESM y que desde 2011 ostenta en ASU los cargos de profesor de práctica para la innovación en educación y asesor especial para el rector Michael Crow.

Hasta antes de los eventos del 2009 en que se dio el estancamiento y posterior declive de la relación ASU-ITESM, ésta tuvo un periodo de intensa actividad entre 2005 y 2008, generando proyectos en las cuatro áreas definidas (programas presenciales, programas en línea, emprendimiento e investigación) y se perfilaba para consolidarse como la alianza estratégica que percibían sus participantes. La información disponible en forma pública sobre el estatus actual de la relación entre ambas universidades muestra un panorama muy distinto, ya sin el despliegue de recursos humanos, financieros y de tipo logístico que antes le fueron asignados, su visibilidad a nivel informativo en ambas universidades es mucho menor. Incluso podría decirse que la relación volvió a los niveles y tipo de actividad que sostenía entre 2003 y 2005; es decir proyectos basados en

la colaboración uno a uno entre investigadores y profesores o entre equipos de trabajo y delegaciones más pequeños.

Esto, aunado a la evidencia obtenida con el estudio de caso, permite confirmar que la relación personal entre los rectores de ambas universidades y la promoción directa que dieron a la relación ASU-ITESM al interior de su respectiva institución fue una razón fundamental de alta prioridad que impulsó esta alianza internacional como estratégica. Sin embargo, como se ha venido enfatizando en este capítulo, para la sostenibilidad de estos esfuerzos se requiere avanzar hacia un enfoque de internacionalización integral, o como se ha señalado aquí, de internacionalización con propósito en lugar de un enfoque "por mandato" e incorporar en la estrategia ajustes que permitan hacer frente a los cambios del contexto *meso* y *macro*.

Como se mencionó al inicio de este epílogo, la internacionalización de la educación superior continúa en evolución y recientes enfoques y trabajos dan cuenta de ello.[4] A continuación se mencionan algunos ejemplos; Eva Egron-Polak y Ross Hudson presentan las Encuestas Globales que realiza la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés); la edición de 2014 ofrece resultados de instituciones en 131 países. Algunos de los hallazgos reportados en la última edición de la Encuesta Global son:

- Las instituciones de todo el mundo se están centrando en la internacionalización. Más de la mitad de los encuestados informan que su institución tiene una política o estrategia de internacionalización, y el 22% dice estar preparando una.
- Poco más del 15% indica que la internacionalización forma parte de la estrategia institucional general.
- La movilidad de los estudiantes y la colaboración internacional en investigación son las actividades de internacionalización de mayor prioridad dentro de las instituciones.
- El conocimiento de asuntos internacionales por parte de los estudiantes es el beneficio esperado más significativo de la internacionalización.

[4] Ver las tesis realizadas recientemente en México sobre diferentes aspectos de internacionalización: Peréz Campuzano, M. E. (2010). Flacso; Cortés Velasco, C. I. (2015). DIE-Cinvestav, IPN; y Medrano Loera, G. (2015). DIE-Cinvestav, IPN.

Éste es el mismo resultado que en la tercera Encuesta Mundial (IAU, 2009) y la segunda Encuesta Mundial (2005).

- Oportunidades internacionales disponibles sólo para los estudiantes con recursos financieros suficientes, fue clasificada por los encuestados como el riesgo potencial más importante de la internacionalización de las instituciones, mientras que el riesgo social más significativo reportado es la mercantilización y/o comercialización de la educación.
- En la mayoría de las regiones, los encuestados indicaron que su enfoque geográfico para la internacionalización estaba en su propia región. Europa es también un fuerte enfoque para la mayoría de las regiones.
- Los recursos (fondos) limitados son el principal obstáculo interno y externo para el avance de internacionalización. Este hallazgo también aparece también en las dos ediciones anteriores de la Encuesta Global IAU.
- Las instituciones participantes informan que tratan de promover el valor de la equidad en la distribución de los beneficios a través de su estrategia y sus actividades de internacionalización.

Otro claro ejemplo que promueve el concepto de internacionalización integral, es del Consejo Americano de Educación (ACE, por sus siglas en inglés) cuyo Centro para la Internacionalización y el Compromiso Global (CIGE, por sus siglas en inglés) propone un modelo, el cual define como un proceso estratégico, coordinado que busca alinear e integrar las políticas, programas e iniciativas para posicionar a las universidades y sus facultades o escuelas como instituciones más orientados globalmente y conectadas internacionalmente. El modelo CIGE integral de internacionalización se compone de seis áreas-objetivo interconectadas para iniciativas, políticas y programas institucionales: compromiso articulado institucional; liderazgo administrativo; estructura y dotación de personal; *curriculum*, plan de estudios y resultados del aprendizaje, políticas y prácticas docentes, movilidad estudiantil; y alianzas y colaboraciones.[5]

Un enfoque que recientemente ha tomado relevancia es la medición de los resultados de los esfuerzos de internacionalización universitaria. La *Association of International Educators* (NAFSA, por sus siglas en inglés) ha avanzado mucho

[5] Disponible en: http://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx

en este tema, como muestra el trabajo de Green (2012), quien señala que la presencia y la calidad de un número determinado de actividades institucionales o de las tasas de participación en varios cursos o programas es para la institución un indicador insuficiente del aprendizaje que los estudiantes obtienen mediante estas oportunidades de aprendizaje. Por eso, para tener una imagen clara del éxito de la internacionalización se requiere medir el desempeño institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes contra sus metas y determinar cómo se relaciona el uno con el otro.

En México, un esfuerzo sin precedentes es *Patlani, Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional*, que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) distribuye desde 2010. *Patlani* presenta los resultados sobre la movilidad internacional estudiantil saliente y entrante en México. En su última edición (la segunda que se realiza de forma bienal) reporta los datos para los ciclos 2014/2015 y 2015/2016 con una participación de 226 y 256 Instituciones de Educación Superior respectivamente, esto es entre un 6% y 7% del total de IES en México.

Una revisión de los datos reportados por Patlani, muestra que el número de estudiantes en movilidad entrante y saliente ha aumentado entre 2011/2012 y 2015/2016 (de 26 484 a 49 517, es decir un aumento del 87%); y aunque el incremento puede deberse a diversos factores, como una mayor participación de instituciones de educación superior en responder la encuesta o el mejoramiento de la plataforma para la captura de la información, lo cierto es que el porcentaje de la matrícula en nuestro país que participa en algún tipo de movilidad es muy bajo: 1%, especialmente si se compara con la de países como los Estados Unidos, Francia o Alemania, con porcentajes que superan un 4% (Maldonado, Cortes y Cázares, 2016).

A continuación se presentan algunos datos destacados sobre movilidad estudiantil internacional según el reporte Patlani más reciente (a ser publicado por ANUIES, 2017); a menos que se indique lo contrario, la primera cifra corresponde al ciclo 2014/2015 y la segunda al ciclo 2015/2016:

- Estudiantes mexicanos en movilidad saliente: 24 900 y 29 401 (incremento del 18%).
- Estudiantes en movilidad entrante: 15 608 y 20 322 (incremento del 30%).
- Principales países destino de movilidad saliente para el ciclo 2014/2015: España (23%) en primer lugar, Estados Unidos (22 %) en segundo lugar,

y Francia (8 %) en tercero; Canadá (6%) y Alemania (5%), cuarto y quinto lugar respectivamente. Para el ciclo 2015/2016 se mantuvieron los mismos países en las tres primeras posiciones, aunque con porcentajes ligeramente distintos: España (26%) en primer lugar, Estados Unidos (17%) en segundo lugar, y Francia (6 %) en tercero; Canadá (5%) y Alemania (5%), empatan en cuarto lugar.

- Países origen de movilidad entrante para el ciclo 2014/2015: Estados Unidos (23%) en primer lugar, Colombia (13%) en segundo lugar, Francia (11%) en tercera posición; Alemania (7 %) y España (6 %) en cuarta y quinta posiciones respectivamente. Para el ciclo 2015/2016 se mantuvieron estos países en las mismas posiciones, aunque con porcentajes distintos: Estados Unidos (21%) en primer lugar, Colombia (14%) en segundo lugar, Francia (9%) en tercera posición; Alemania (6%) y España (6 %) empatan ambos en cuarto lugar.
- La movilidad saliente es principalmente de tipo temporal y con valor curricular, con 20 106 y 25 318 estudiantes (esto es un aumento del 26%).
- La movilidad entrante más importante es en la modalidad permanente (inscritos en programas regulares) con 7 142 y 8 735 estudiantes (incremento del 22%).
- De las IES que reportaron movilidad saliente, el ITESM lidera en ambos ciclos; en el ciclo 2014/2015 la segunda posición la ocupó la Universidad de Guadalajara, y en el ciclo 2015/2016, la UNAM.
- En movilidad entrante, la primera posición la ocupa el ITESM en el ciclo 2014/2015, y la UNAM, en el ciclo 2015/2016 (por una diferencia de 55 estudiantes).
- De los estudiantes participantes en movilidad saliente, el 54% fueron mujeres, proporción que en el siguiente periodo se incrementó a 55%.
- La participación en movilidad saliente por parte de IES privadas fue mayor en el primer ciclo (con 13 982 estudiantes), tendencia que se revirtió en el siguiente ciclo, con una mayor representación de IES públicas (con 15 646 estudiantes). En atracción de movilidad entrante, esta tendencia se repitió de la misma forma en ambos ciclos (con un menor volumen de estudiantes).
- Áreas disciplinares como ciencias sociales, administración y derecho se posicionaron como el principal campo de formación para movilidad saliente y entrante en ambos ciclos. Siguieron, en segundo lugar, las ingenierías, manufactura y construcción; en tercer lugar, las artes y humanidades; y en cuarta posición, las ciencias de la salud.

Debates actuales

Es no sólo oportuno, sino también necesario, dedicar los comentarios finales de este texto a los debates actuales alrededor de la internacionalización de la educación superior; algunos temas son asignatura pendiente y por ello siguen en la palestra, como por ejemplo la influencia de intereses económicos *cada vez más dominantes* y capacidades de financiamiento *cada vez más restringidas*. Lo anterior refleja una tendencia por generar y maximizar utilidades asociadas a la movilidad estudiantil, a programas extracurriculares en el extranjero y otros componentes internacionales, pero también al aumento de actividades transnacionales que buscan capturar el mercado estudiantil en países carentes de oferta o de regulación oficial en cuanto a la operación y a la calidad de los servicios que ofrecen (Wadhwa, 2016; Brandenburg y De Wit, 2011). Estas prácticas incrementan la desigualdad en los sistemas de educación superior domésticos y entre estudiantes en su acceso a participar en experiencias internacionales, lo cual es uno de los aspectos más criticados de la internacionalización universitaria; como expresaron Maldonado *et al.* (2016) al referirse a la movilidad internacional de estudiantes: "es una experiencia que aporta prestigio social, reservada casi exclusivamente a quienes pueden pagársela" (p. 15).

Un caso real que ilustra estas ideas, es el primer *campus* de una universidad de Estados Unidos, que se establece en México. Como resultado de una asociación público-privada, el *campus* Querétaro de la Universidad Estatal de Arkansas abrirá sus puertas en el semestre de otoño 2017, con capacidad para atender de mil estudiantes; aunque no hay datos publicados sobre el monto de la colegiatura en México, la colegiatura para estudiantes norteamericanos, en la categoría residentes del estado de Arkansas, es de diez mil dólares al año, que según la paridad cambiaria actual representa aproximadamente $180,000 pesos mexicanos anuales (Contreras, 2016; Rodríguez, 2017). Sobre esta iniciativa, la publicación *Northwest Arkansas Democrat Gazette*, reportó que la universidad de Arkansas "considera que el trato aumentará la capacidad de incrementar sus ingresos" (Muza, 2017).

Otros temas sujetos a discusión, y que por cuestiones de espacio no es posible abordar de manera independiente, son las consecuencias no deseables de la internacionalización como la fuga de cerebros, el privilegiar ciertos valores culturales sobre otros (occidentales *vs.* orientales, uso dominante del inglés); y

sobre la postura que —como parte de un perfil internacional— asumen o no las universidades locales, específicamente en lo que concierne al acceso a la educación superior de individuos en condiciones de movilidad forzada (migrantes y refugiados, por ejemplo), y para reconocer sus credenciales o competencias adquiridas en su país de origen (Brooks y Waters, 2011; *European Students Union*, 2014).

Pero el debate más notorio y que genera inquietud en el sector, se relaciona con la geopolítica actual; sucesos como los que comentan a continuación podrían tener implicaciones en el mediano plazo para la internacionalización de la educación superior, y en el corto agregan incertidumbre a un contexto de por si complejo. En diferentes latitudes del mundo se vive un resurgimiento de movimientos nacionalistas (Estados Unidos, Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos y Polonia, por mencionar algunos), movimientos que con frecuencia van acompañados de un discurso xenófobo y discriminador magnificado por grupos radicales con ideología de derecha.

Para muestra dos acontecimientos que a modo de un "efecto dominó", empiezan a tener repercusiones palpables entre las instituciones de educación superior y sus comunidades: 1) la salida en el 2016 del Reino Unido de la Unión Europea, que conocemos como "Brexit"; y 2) las acciones anti-migratorias promovidas por Donald Trump a su llegada a la presidencia de EE.UU. En el caso del Brexit las universidades británicas dejarán de recibir un 15% de financiamiento adicional que recibían de la Unión Europea; esta reducción, además de afectar el financiamiento de ciertos programas, la atracción de académicos internacionales, haciendo más competitiva la obtención de fondos al interior de las universidades, plantea de entrada dos afectaciones: Primero, para fines de movilidad internacional, los estudiantes británicos ya no serían candidatos a recibir el estipendio proporcionado por el programa Erasmus +. Segundo, el Reino Unido tendrá que poner en marcha su propio programa de movilidad internacional, al igual que otros países de la región que no pertenecen a la Unión Europea (como Suiza, por ejemplo).

Por otra parte, el veto migratorio que el presidente de EE.UU., Donald Trump, impuso el 27 de enero de 2017 en contra de ciudadanos de siete países de mayoría musulmana, a pesar de que fue temporal y sigue su proceso en los tribunales, sentó un precedente en la política migratoria de ese país; en este tenor, Trump ha continuado las acciones para revisar y reformar el programa de otorgamiento de visas, por lo que es posible anticipar condiciones más es-

trictas para el ingreso legal a ese país, que dicho sea de paso, es el segundo destino principal para los estudiantes mexicanos en movilidad saliente (ANUIES, 2017). Tan sólo en el periodo académico 2015-2016 se matricularon 1 043 839 estudiantes internacionales en universidades norteamericanas, contribuyendo a la economía con USD $32.8 billones y apoyando la creación de 400 000 empleos (NAFSA, 2017).

Ante el panorama aquí descrito, los optimistas señalan que la universidad y sus funciones sustantivas han trascendido desde tiempos medievales toda serie de adversidades: guerras, recesiones económicas, epidemias, y que los obstáculos actuales no serán la excepción. Sin embargo, uno de los aprendizajes obtenidos del estudio de caso sobre la relación ASU-ITESM fue precisamente el impacto que pueden llegar a tener factores contextuales del macro contexto en esfuerzos institucionales de internacionalización.

Aún es poco claro cómo reaccionarán estudiantes de México y América Latina, con intención de realizar actividades de movilidad internacional, ante las condiciones que actualmente presentan países como EE.UU. y Reino Unido; ambos países suelen figurar entre los 10 destinos punteros (encabezados por España) que los estudiantes mexicanos eligen para realizar algún tipo de movilidad temporal (ANUIES, 2017), e incluso en movilidad permanente (esto es, para la obtención de grado) según cifras del Conacyt. Una consecuencia posible es que la movilidad saliente de México hacia estos países se redireccione a otros de habla inglesa, o incluso a España reforzando su estatus de liderazgo como destino.

Con la información disponible y ante eventos aún en curso, es un gran reto el poder anticipar en forma exhaustiva el impacto que estos eventos tendrán para la internacionalización de la educación superior en México y en el mundo. Será esencial tomar en cuenta los posibles riesgos y recomendaciones que ya han señalado algunos expertos (Altbach y De Wit, s/f; Brandenburg y De Wit, 2011): es posible que los aspectos de la internacionalización asociados con una visión de negocio como la captación de estudiantes, las franquicias y programas complementarios con fines de lucro sigan siendo favorecidos o incluso se vean poco afectados a pesar del discurso xenófobo y anti-inmigrante. También puede ocurrir que los esfuerzos de internacionalización en casa enfrenten mayores resistencia y escrutinio, y por ello su impulso recaiga en las universidades, más que en los gobiernos. Entre las recomendaciones, destaca que la claridad y la capacidad de respuesta por parte de los gobiernos será un factor clave para

apoyar la internacionalización universitaria ante las restricciones migratorias y de otorgamiento de visas como las ya mencionadas, y para atender a estudiantes que experimentan una "movilidad forzada" como los refugiados, desplazados y repatriados.

En esto último, un ejemplo positivo en México es el Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES) emprendido por el gobierno federal y la ANUIES. Con carácter extraordinario y temporal, es un programa para que los migrantes mexicanos que estudian en EE.UU. puedan revalidar sus estudios e integrarse al sistema educativo nacional (ANUIES, 2017). Actualmente participan 407 instituciones de educación superior (296 públicas y 111 privadas); para participar en el programa, los estudiantes que cumplan con el perfil de la convocatoria deben realizar un registro en la plataforma electrónica que la ANUIES ha dispuesto para ello y seguir los trámites establecidos en el proceso.

Cuando movimientos político-sociales de carácter nacionalista favorecen medidas como las que se han discutido antes en este texto ("Brexit" y las órdenes ejecutivas en EE.UU.), y además se sustentan en un discurso racista y anti-migratorio, esto representa una fuerza contraria o antagónica al "proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones, o entrega de educación post-secundaria" (Knight, 2003: 2); y en un sentido más amplio, a los objetivos de contribuir a la calidad de la educación superior y de la investigación, y de favorecer la diversidad étnica y cultural de las instituciones de educación superior.

Citando a Altbach y De Wit (2017), "en tiempos de crisis el optimismo no es suficiente" (p. 28). El contexto que actualmente experimenta la internacionalización de la educación superior marca la pauta—a quienes se desempeñan en este campo—para volver la mirada a los principios básicos y un llamado a la acción: en ser impulsores de la innovación, sin renunciar a ser "los defensores de las tradiciones" (Brandenburg y De Wit, 2017). En ello reside el principal reto: hacer explícitos los principios históricamente enarbolados por la internacionalización, de promover la paz y el entendimiento entre los países y de contribuir al avance del conocimiento más allá de las fronteras geográficas.

APÉNDICE

Resumen de razones fundamentales declaradas, interpretadas y realizadas

TABLA 1. Resumen: Razones fundamentales declaradas, interpretadas y realizadas de Prioridad Alta

	Declaradas	Interpretadas	Realizadas		
			Profesores	Rectores	Administradores
Prioridad Alta	(A) Dimensión internacional a la investigación y docencia [1].	Académico [1].	Generar ingresos a partir de la investigación; atraer fondos externos.	Internacionalizar a la universidad multidimensionalmente; un enfoque integral de internacionalización.	
			Proporcionar a los estudiantes educación con una perspectiva global y con experiencias internacionales.	Proximidad geográfica. Arizona y México están histórica, económica y culturalmente "entrelazados".	
	Alianza estratégica [2].	Alianza estratégica [2].		Internacionalización o compromiso global (*global engagement*) es parte de la misión institucional o principios institucionales.	
		"Aprendizaje mutuo como resultado del intercambio de experiencias; motivación o interés por la transferencia de innovación" [3].		Aprendizaje mutuo como resultado del intercambio de experiencias; motivación o interés por la transferencia de innovación.	
		"Visión similar o en común" [3].	Realizar investigación; producción de conocimiento en determinadas áreas.		
		"Estratégico: Afinidad entre objetivos estratéticos entre ambas universidades" [3].	Las universidades tienen un perfil o una filosofía similar; una visión compartida.		
		"Relación entre los rectores" [3].	Relación entre los rectores; una iniciativa al más alto nivel.		

Notas:
1. De tipo: (A) Académico; (E) Económico; (S/C) Social/Cultural; and (P) Político según De Wit (2002: 83-102).
2. Según Knight (2004: 25-28).
3. Respuesta proporcionada por el participante en la encuesta bajo la categoría "Otro(a)".

TABLA 2. **Resumen: Razones fundamentales declaradas, interpretadas y realizadas de Prioridad Moderada**

	Declaradas	Interpretadas	Realizadas		
			Profesores	Rectores	Administradores
Prioridad Moderada	(E) Crecimiento económico y competitividad [1]. (A) Expansión del horizonte académico [1].	Económico [1].	Internacionalización o compromiso global ("global engagement") es parte de la misión institucional o principios institucionales.		"Globalizar" al profesorado; facilitar colaboraciones del profesorado en el extranjero.
	(A) Desarrollo institucional [1].	Sociocultural [1].	Aprendizaje mutuo como resultado del intercambio de experiencias; motivación o interés por la transferencia de innovación.		Contribuir al desarrollo de las comunidades a las que las universidades atienden.
	(E) Incentivos financieros [1]. Generación de ingresos [2].	Marca y perfil institucional [2].	Fortalecer el nivel de programas de posgrado y de investigación.		Contribuir al desarrollo de marca de la escuela; atraer estudiantes a los programas de doctorado.
	Desarrollo de estudiantes y personal [2]. Producción de conocimiento [2].	Desarrollo de estudiantes y personal [2]. Producción de conocimiento [2].	*Rankings* de los programas de pregrado (licenciatura).	Crear proyectos de gran calado que requieran el involucramiento del gobierno.	Servir a los estudiantes con experiencias de alta calidad tanto en programas presenciales como en línea.

	Declaradas	Interpretadas	Realizadas		
			Profesores	Rectores	Administradores
Prioridad Moderada				Preparar a los estudiantes con una educación con perspectiva global y con experiencias internacionales.	
				Desarrollar programas en emprendimiento para la adquisición de habilidades con fines de métricas institucionales y creación de riqueza.	
				Crear alianzas contribuye a la excelencia, a la mejora de la calidad y a hacer un uso benéfico de aplicar nuestras fortalezas para un fin común.	
				Utilizar sinergias para crear oportunidades internacionales para estudiantes y profesores; y para resolver asuntos urgentes en ambas regiones.	
			Mejorar la futura empleabilidad de los estudiantes.		Mejorar la futura empleabilidad de los estudiantes.
			Mantener un compromiso con la comunidad mediante la creación de programas sociales.		

Notas:
1. De tipo: (A) Académico; (E) Económico; (S/C) Social/Cultural; and (P) Político según De Wit (2002: 83-102).
2. Según Knight (2004: 25-28).
3. Respuesta proporcionada por el participante en la encuesta, bajo la categoría "Otro(a)".

TABLA 3. **Resumen: Razones fundamentales declaradas, interpretadas y realizadas de Prioridad Baja**

	Razones fundamentales				
	Declaradas	Interpretadas	Realizadas		
			Profesores	Rectores	Administradores
Prioridad Baja	(E) Mercado laboral [1]. (A) Perfil y estatus instituciona [1]. (A) Estándares académicos internacionales [1]. (P) Asistencia técnica [1]. (A) Mejora de la calidad [1]. (E) Demanda nacional educativa [1]. (S/C) Aprendizaje social/desarrollo personal [1]. (S/C) Identidad nacional/cultural [1]. (P) Política exterior [1]. (P) Política nacional [1]. (P) Entendimiento mutuo y para la paz [1]. (P) Identidad nacional/regional [1]. Perfil y marca institucional [2].	Político [1]. Generación de ingreso [2].	Ganancia económica o financiera no es relevante.		Ganancia económica o financiera no es relevante.

Notas:
1. De tipo: (A) Académico; (E) Económico; (S/C) Social/Cultural; and (P) Político según De Wit (2002: 83-102).
2. Según Knight (2004: 25-28).
3. Respuesta proporcionada por el participante en la encuesta, bajo la categoría "Otro(a)".

REFERENCIAS

Altbach, Philip G. (1980). *University reform: An international perspective*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.

Altbach, Philip G. (1987). *Higher education in the third world: Themes and variations*. New York: Advent Books.

Altbach, Philip G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. Greenwich, CT: Ablex Pub. Corp.

Altbach, Philip G. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. En J. James F. Forest & Philip G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 121-140). The Netherlands: Springer.

Altbach, Philip G. y De Wit, H. (2017). American delusions. Times Higher Education 20 July 2017. Documento en línea consultado el 1 de agosto, 2017 en https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Altbach-DeWit%20THE%207-20-17.pdf

Altbach, Philip G. y De Wit, H. (Sin fecha). Nationalism: The End of Higher Education Internationalization? Documento en línea sin fecha, consultado el 18 de junio, 2017 en http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/nationalism.pdf

Altbach, Philip. G. and Forest, James J. F. (2006). Introduction. *International handbook of higher education* (pp. 1-4). The Netherlands: Springer.

Altbach, Philip G., and Knight, Jane (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. In *The NEA 2006 almanac of higher education* (pp. 1-11). Washington, DC: National Education Association.

American Council of Education (2010). Consultada en Internet el 1/13/2010 desde, http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/global/partner/index.htm

ANUIES (2017). Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores. Documento en línea consultado el 2 de julio, 2017 desde http://puentes.anuies.mx/public/site/

Arum, Stephen & Van de Water, Jack (1992). The need for a definition of international education in U.S. universities. En Charles Klasek (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 191-203). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.

Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). (1993). *Guide to establishing international academic links*. Ottawa, Canada: AUCC.

Bartell, Marvin (2003). Internationalisation of universities: A universities culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70.

Berkeens (2010).

Berkeens (2002).

Bodgan, Robert C., & Biklen, Sari Knopp (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Brandenburg, U. y de Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, pp. 15-17.

Brooks, R. and Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. NY: Palgrave MacMillan.

Buenfil-Burgos, Rosa Nidia (2000). Globalization, education and discourse political analysis: Ambiguity and accountability in research. *Qualitative Studies in Education*, 13, 1-24.

Burbules, Nicholas C., & Torres, Carlos Alberto (2000). Globalization and education: An introduction. En Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 1-26). New York: Routledge.

Callan, Hilary (1993). The idea of internationalization in British higher education. *International Education Magazine*, 9.

Callan, Hilary (1998). Internationalization in Europe. In Peter Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 44-57). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Callan, Hilary (2000). Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? *Higher Education in Europe*, 25, 15-23.

Carnoy, Martin (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, France: UNESCO; International Institute for Educational Planning.

Carnoy, Martin (2000). Globalization and educational reform. En Nelly Stromquist & Karen Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 43-63). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Castells, Manuel (1996). The rise of the network society. Malden, MA: Blackwell.

Childress, Lisa K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13, 3 289–309.

Contreras, A. (2016). Arkansas State University abre inscripciones en su *campus* Querétaro. Documento en línea consultado el 7 de agosto de 2017 en, http://www.elfinanciero.com.mx/bajio/arkansas-state-university-abre-inscripciones-en-su-campus-queretaro.html

Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crossley, Michael & Watson, Keith (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context, and difference*. London: Routledge, pp. 8-9.

De Wit, Hans (2001).

De Wit, Hans (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Press, pp. 35, 83-102.

De Wit, Hans, and Callan, Hilary (1995). Internationalization of higher education in Europe. En Hans de Wit (Ed.), *Strategies for the internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America* (pp. 67-98). Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).

Denzin, Norman K, and Lincoln, Yvonna L. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 297-307.

Dolby, Nadine & Rahman, Aliya (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78, pp. 676-726.

Ebuchi, Kazuhiro (1990). Foreign students and the internationalization of the university: a view from the Japanese perspective. En Kazuhiro Ebuchi (Ed.), *Foreign students and the internationalization of higher education*. Hiroshima: Hiroshima University Research Institute for Higher Education.

Eddy, Pamela L. (2010). *Partnerships and collaborations in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 73-76 y 300-304.

Eisner, Elliot W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Enders, Jürgen (2006). The academic profession. En James J. F. Forest & Philip G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (Vol. 18, Part One) (pp. 7-21). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Etzkowitz, Henry (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1, 64-77.

Etzkowitza, Henry; Websterb, Andrew; Gebhardtc, Christiane y Cantisano Terra, Branca Regina (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29, 313–330.

European Students Union (2014). *Refugees Welcome? Recognition of qualifications held by refugees and their access to higher education in Europe – country analyses*. Consultado el 28 de abril, 2017 de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/05/ESU-Are-Refugees-Welcome_-WEBSITE-1.compressed-1.pdf

Flick, Uwe (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.

Gacel-Ávila, Jocelyne (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 400-409.

Gacel-Ávila, Jocelyne; Jaramillo, Isabel Cristina; Knight, Jane y De Wit, Hans (2005). The Latin American way: Trends, issues, and directions. En Gacel-Ávila, Jocelyne; Jaramillo, Isabel Cristina; Knight, Jane y De Wit, Hans (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 341-368). Washington, D. C.: The World Bank.

Ganster, Paul (2004). *Building cross-border partnerships: The role of higher education*. Arizona State University.

Ganster, Paul and Lorey, David E. (2005). *Borders and border politics in a globalizing world*. Lanham, MD: SR Books.

Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity, p. 175.

Glaser, Barney G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press, pp. 83-86.

Greene, Jennifer C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Green, Madeleine F. (2012). *Meassuring and assesing internationalization*. NAFSA.

Groenings, Sven (1987). *Economic competitiveness and international knowledge*. Staff paper no. 2. Boston: New England Board of Higher Education, p. 2.

Gunasekara, Chrys (2006). Reframing the role of universities in the development of regional innovation systems. *Journal of Technology Transfer*, 31, pp. 101–113.

Harari, Maurice (1989). *Internationalization of higher education: Effecting institutional change in the* curriculum *and* campus. Long Beach, CA: Center for International Education, California State University.

Harman, Grant Stewart (1988). Studying Mergers in Higher Education. En Grant Stewart, Harman and Vincent Lynn Meek (eds), *Institutional Amalgamations in Higher Education: Process and Outcome in Five Countries*. Armidale: University of New England, pp. 1-8.

Held, David; McGrew. Anthony, Goldblatt, David, and Perraton, Jonathan (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 25-44.

Higgott, Richard (2004). Globalization. En *The Social Science Encyclopedia* Vol. 1, (pp. 526-532). London: Routledge.

Hill, Charles W. L., and Jones, Gareth R. (1998). *Strategic managment theory: An integrated approach*. Boston: Houghton Mifflin.

Hoy, Wayne K. and Miskel, Cecil G. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hudzik, John K. (2004). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Recuperado de http://www.nafsa.org/uploadedfiles/nafsa_home/resource_library_assets/publications_library/2011_comprehen_internationalization.pdf

John K. Hudzik in Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. NAFSA: Washington, DC, 2011). Recuperado de http://www.iau-aiu.net/content/definitions

Jaramillo, Isabel Cristina (2003). Internationalization of higher education in Latin America: A challenge to be accomplished. *IIE Networker Magazine*. Spring 2003.

Jiang, Xiaoping (2007). *Toward the internationalization of higher education in the New Zealand context*. Conference presentation at the Philosophy of Education Society of Australasia.

Johnson, Burke R., and Onwuegbuzie, Anthony J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.

Kehm, Barbara M. (1999). Strategic management of internationalization processes: Problems and options. *Tertiary Education and Management*, 5, 371-382.

Kehm, Barbara M. (2007). Higher education research at the turn of the millennium: Dimensions and Issues. An Introduction. En Barbara M. Kehm (Ed.), *Looking back to look gorward. Analyses of higher education after the turn of the millennium*.

(pp. 5-12). Vol. 56. International Centre for Higher Education Research Kassel. University of Kassel. [Electronic version] Retrieved on Retrieved on December 10, 2008 from http://www.uni-kassel.de/incher/v_pub/

Keller, George (2006). Higher education management: Challenges and strategies. In James J. F. Forest & Philipe G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* v. 18 Part One (pp. 229-242). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kerr, Clark (1994). *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century. SUNY Series Frontiers in Education.* Albany: State University of New York Press.

Knight, Jane (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*, 9, 21-22.

Knight, Jane (1994). Internationalization: Elements and check points. *CBIE Research Paper* No. 7. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.

Knight, Jane (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In Jane Knight, and Hans de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, Jane (1999). Internationalization of higher education. In Jane Knight, and Hans de Wit (Eds.), *Quality and internationalization in higher education*, (pp. 13-28). Paris: IMHE/OECD.

Knight, Jane (2001). Monitoring the quality and progress of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 5, 228-243.

Knight, Jane (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.

Knight, Jane (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, pp. 5-31.

Knight, Jane (2005). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In Jocelyne Gacel-Ávila, Isabel Cristina Jaramillo, Jane Knight, and Hans de Wit (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). Washington, D.C.: The World Bank.

Knight, Jane (2006). Internationalization: Concepts, complexities, and challenges. In James J. F. Forest & Philip G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 207-228). The Netherlands: Springer.

Knight, Jane, and De Wit, Hans (1995). *Strategies for the internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.* Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, Jane and De Wit, Hans (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, Jane and De Wit, Hans (1999). *Quality and internationalization in higher education*. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development.

Kuzel, Anton J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. En Benjamin F. Cabtree and William L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 31-44) (Research Methods for Primary Case Series, Vol. 3), Newbury Park, CA: Sage, pp. 31-44.

Kvale, Steiner (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 194-195.

LeCompte, Margaret D., and Schensul, Jean J. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data*. Volume 5. Place: Rowman AltaMira Press, pp. 170-177.

Lincoln, Yvonna S., and Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Maasen, Sabine and Weingart Peter (2000). *Metaphors and the dynamics of knowledge*. New York: Routledge.

Manning, Karen (1998). *The internationalization of higher education in Australia: management and strategy options for faculties of education*. Ed.D. dissertation, University of Melbourne.

Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, Joseph A. (1996). Qualitative research design: An interactive approach. *Applied Social Research Methods Series*, 41. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, Joseph A. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McBurnie, Grant (2000). Pursuing internationalization as a means to advance the academic mission of the university: An Australian case study. *Higher Education in Europe*, XXV, 63-73.

Merriam, Sharan (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, C: John Wiley and Sons, pp. 21; 71-93.

Miles, Matthew B. and Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 91-280.

Mittelman, James H. (2000). *The Globalization syndrome. Transformation and resistance*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Morrow, Robert A. (2006). Foreword. Critical theory, globalization, and higher education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn. In Robert Rhoads, & Carlos Alberto Torres (Eds.) *The university, state, and*

market: The political economy of globalization in the Americas (pp. XVII-XXXIII). Stanford, CA: Stanford University Press.

Mowery, David C., and Sampat, Bhaven N. (2006). Universities in national innovation systems. In, Jan Fagerberg, David C. Mowery, and Richard R. Nelson (Eds.), *The Oxford handbook of innovation* (pp. 209-239). Oxford: Oxford University Press, pp. 213-234.

Muza, A. (2017). ASU revises Mexican campus contract; deal said to raise earnings capacity. Documento en línea consultado el 7 de agosto de 2017 en, http://www.nwaonline.com/news/2017/feb/26/mexican-college-all-set-asu-alters-pact/

NAFSA (2017). NAFSA International Student Economic Value Tool. Documento en línea consultado el 20 de junio 2017 desde, http://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/NAFSA_International_Student_Economic_Value_Tool/

Neave, Guy (1992). *Institutional management of higher education: Trends, needs, and strategies for co-operation*. Unpublished International Association of Universities document for UNESCO, Paris, pp. 89, 96-98, 103-169.

Newson, Janice, and Buchbinder, Howard (1988). *The university means business: Universities, corporations, and academic work*. Toronto: Garamond Press.

Nisbet, Robert A. (1997). *The degradation of the academic dogma*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

Ollikainen, Aaro (1996). Conflicts, status competition, and different rationales for mobility: A Finnish experience on some neglected issues in international education. *Frontiers*, 2, 5. [Electronic version] p. 83. Recuperado en mayo, 1, 2011 de http://www.frontiersjournal.com/issues/vol2/vol2-05_Ollikainen.htm

Oviedo, Linda L. (2005). *Globalization and university design: Factors for success in bi-national partnerships in higher education*. Dissertation. Arizona State University, pág. 64.

Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 452-453.

Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 226-232.

Peters, Michael, Marshall, James, and Fitzsimons, Patrick (2000). Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management. In Nicolas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 109-133). New York, NY: Routledge.

Perkin, Harold (2006). History of universities. In James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 159-206). The Netherlands: Springer.

Perraton, Jonathan, Goldblatt, David, Held, David and Mcgrew, Anthony (1997). The globalisation of economic activity. *New Political Economy*, 2, 257-277.

Pfeffer, Jeffrey, and Salanick, Gerald R. (1978). *External control of organizations: A resource dependence perspective*. New York, NY: Harper and Row.

Phillips, Denis Charles (2000). *The expanded social scientist's bestiary*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Poole, David Alan (2000). *The strategic management of international entrepreneurial activities at australian universities*. Ph.D. dissertation, University of Technology, Sydney.

Poole, David Alan (2001). Moving toward professionalism: The strategic management of international education activities at Australian universities and their faculties of business. *Higher Education*, 42, 395-435.

Readings, Bill (1996). *The university in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Rhoades, Gary, and Slaughter, Sheila (2006). Academic capitalism and the new economy: Privatization as shifting the target of public subsidy in higher education. In Robert A. Rhoads and Carlos Alberto Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 103-140). Stanford, CA: Stanford University Press.

Rhoads, Robert; Torres, Carlos Alberto and Brewster, Andrea (2006). Globalization and the challenge to national universities in Argentina and Mexico. In Robert A. Rhoads & Carlos Alberto Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 164-202). Stanford, CA: Stanford University Press.

Robe, Jonathan (2011). Why we need College rankings? Forbes Lifestyle blog, March 2011. Recuperado en marzo, 28, 2011 from http://blogs.forbes.com/ccap/2011/03/02/why-we-need-college-rankings/

Robertson, Roland (1995). Glocalisation: Time-space and homogeneity-heterogeneity. En Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson (Eds.), *Global Modernities* (25-44). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robertson, Roland and Scholte, Jan Aart (2007). *Encyclopedia of globalization* (Vols. 1-4). New York and London: Routledge.

Rodríguez, R. (2017). Universidad Estatal de Arkansas en Querétaro Algunas interrogantes. Documento en línea consultado el 7 de agosto 2017 en, http://www.educacionfutura.org/universidad-estatal-de-arkansas-en-queretaro-algunas-interrogantes/

Rossman, Gretchen B., and Rallis, Sharon F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, Herbert, and Rubin, Irene (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1-15.

Rubyforge Project Page (2005). Recuperado en 20, 2010 de http://www.pressure.to/qda/

Rudzki, Romuald E. J. (1995a). The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions. *Higher education*, 29, 421-441.

Rudzki, Romuald E. J. (1995b). Internationalization of UK business schools: Findings of a national survey. En P. Blok (Ed.), *Policy and policy implementation in internationalization of higher education* (pp. 25-40). Amsterdam: European Association for International Education.

Rudzki, Romuald E. J. (1998). *The strategic management of internationalization: Toward a model of theory and practice*. Ph.D. dissertation, University of Newcastle upon Tyner.

Rudzki, Romuald E. J. (2000). Implementing internationalization: The practical application of the fractal process model. *Journal of Studies in International Education*, 4, 77-90.

Rumbley, Laura E. (2007). *Internationalization in the universities of Spain: Opportunities, imperatives and outcomes*. Ph.D. dissertation, Boston College, USA.

Santos, B. de Sousa (2006). The university in the 21st century: Toward a democratic and emancipatory university reform. In Robert A. Rhoads & Carlos Alberto Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 60-100) Stanford, CA: Stanford University Press.

Scholte, Jan Aart (1993). *International relations of social change*. Buckingham, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.

Scholte, Jan Aart (2000). *Globalization: A critical introduction*. Basingstoke, NH: Macmillan.

Schugurensky, Daniel (2006). The political economy of higher education in the time of global markets: Whither the social responsibility of the university? In Robert A. Rhoads & Carlos Alberto Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 301-320) Stanford, CA: Stanford University Press.

Schugurensky, Daniel (2007). Higher education restructuring in the era of globalization: Toward a heteronomus model. In Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres (Eds.) *Comparative Education. The dialectic of the Global and the Local* (pp.257-276) (3rd ed.). UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Schumpeter, Joseph (1943). *The theory of economic development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Scott, Peter (1998). Massification, internationalization and globalization. In Peter Scott (Ed.) *The globalization of higher education* (pp. 108-129). Buckingham, UK: SHRE and Open University Press.

Scott, Peter (2007). Back to the Future? The evolution of higher education systems. In Barbara M. Kehm (Ed.), *Looking back to look forward. Analyses of higher education after the turn of the millennium* (pp. 13-28). Vol. 56. International Centre for Higher Education Research Kassel. University of Kassel. [Electronic version] Retrieved on December 10, 2008 from http://www.uni-kassel.de/incher/v_pub/

Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press. pp. 9, 99-111.

Shanghai Ranking Consultancy (2010). Academic ranking of world universities, ARWU, 2010. Retrieved on March 28, 2011 from http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp

Silverman, David (2005). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Slaughter, Sheila, and Leslie, Larry L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Smith, Mary Lee (2006). Multiple methodology in education research. In Judith L. Green, Camilli Rutgers, Patricia B. Elmore, Audra Skukaus Kaite & Elizabeth Grace (2006) *Handbook of complementary methods in education research*. American Educational Research Association, Washington, D.C. (pp. 457-476).

Soderqvist, Minna (2001a). *Internationalization of higher education institutions: Different understandings of internationalization influencing on its strategic planning and an analysis of European Policy Statements as strategic plans of internationalization*. Licentiate Thesis, Helsinki: HSEBA.

Soderqvist, Minna (2001b). *The internationalization and strategic planning of higher education institutions: An analysis of Finnish EPS strategies*. HSEBA B-33. Helsinki: HSEBA.

Soderqvist, Minna (2007). *Internationalization and its management at higher-education institutions. Applying conceptual, content, and discourse analysis*. Ph.D. dissertation, Helsinki School of Economics.

Soderqvist, Minna, and Parsons, C. (2005). *Effective strategic management of internationalization.* EIAE occasional paper 18. Amsterdam: European Association for International Education.

Sporn, Barbara (2006). Governance and administration: Organizational and structural trends. In James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* v. 18 Part One (pp. 141-158). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Stake, Robert E. (1994). Case studies. En Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, Robert E. (2005). Qualitative case studies. In Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 443-446). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, Anselm, and Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage, pp. 78-85 y 101-160.

Stromquist, Nelly P., and Monkman, Karen (2000). Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education. In Nelly Stromquist and Karen Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 3-26). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, John (2004). Toward a strategy for internationalisation: lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education*, 8, 2, 149-171.

Taylor, Steven J., and Bodgan, Robert (1998). *An introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed). New York: John Wiley, pp. 136-160.

Tedrow, Barbara J., and Mabokela, Reitumetse Obakeng (2007). An analysis of international partnership programs: The case of an historically disadvantaged institution in South Africa. *Higher Education*, 54, 2, 159-179.

Teichler, Ulrich (1996). Comparative higher education: potentials and limits. *Higher Education*, 32, 431-465.

Teichler, Ulrich (1999). Internationalization as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5, 5–23.

Teichler, Ulrich (2004). The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26.

Torres, Carlos Alberto, and Rhoads, Robert A. (2006). Introduction: globalization and higher education in the Americas. In Robert A. Rhoads & Carlos Alberto Torres

(Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 3-38). Stanford, CA: Stanford University Press.

Trow, Martin (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* v. 18 Part One (pp. 243-280). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

U.S. News and World Report LP. (2011). Best national universities. Recuperado en marzo 28, 2011 de http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities/spp%2B50/page+3

Van de Water, Jack, Green, Madeleine. F., Koch, Kim, and American Council on Education (2008). *International partnerships: Guidelines for colleges and universities.* Washington, D.C.: American Council on Education.

Van der Wende, Marijk (1996). *Internationalising the* curriculum *in the Dutch higher education: An international comparative perspective.* Ph.D. dissertation, Utrecht University.

Van der Wende, Marijk (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In Torsten Kälvermark and Marijk. van der Wende (Eds.), *National policies for the internationalization of higher education in Europe* (pp. 10-41). Stockholm: Högskoleverket Studies, National Agency for Higher Education.

Van der Wende, Marijk (2001). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years. *European Journal of Education*, 36, 431- 441.

Van Dijk, Hans and Meijer, Kees (1997). Internationalisation cube. *Higher Education Management*, 1, 157-167.

Van Ginkel, Hans (1996). Networking and strategic alliances; dynamic patterns of organisation and cooperation. *CRE-Action*, 109, 91–105.

Vedder, Richard (2008). Run, do not walk, to your favorite newstand. The Center for College Affordability and Productivity blog. Retrieved on April 2nd, 2011 from http://collegeaffordability.blogspot.com/2008/05/run-do-not-walk-to-your-favorite.html

Wächter, Bernd (2000). *Handbook of European Associations in Higher Education.* Bonn: Lemmens, p. 107.

Wengraf, Tom (2001). *Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semi-structured methods.* Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 2-16; 51-78.

Wilson, Steve (1979). Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quaterly*, 3, 446-459.

Wolcott, Harry F. (1992). Posturing in qualitative research. In Margaret Diane LeCompte, Wendy L. Millroy, & Judith Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego, CA: Academic Press.

Yang, Rui (2002). University internationalization: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13, 81-95.

Yanow, Dvora (2000). *Conducting interpretive policy analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1-22.

Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, Robert K. (2006). Case study methods. In Jennifer L. Green, Gregory Camilli, and Patricia B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum A.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
PIPE	Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
ASU	*Arizona State University*/Universidad Estatal de Arizona
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
IES	Instituciones de Educación Superior
EAIE	*European Association for International Education*/Asociación Europea para la Educación Internacional
BCCIE	*British Columbia Council for International Education*/Consejo Columbo Británico para la Educación Internacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
JRFP	*Joint Request Fund for Proposals*/Solicitud conjunta de fondos para la propuesta
CLC	*Community Learning Center*/Centro de Aprendizaje Comunitario
Ed.D.	Educational Degree/Grado Educativo
WIC	*Water Innovation Council*/Consejo de Innovación en el Agua
TRC	*Theory Research Questions*/Preguntas de Investigación Teórica
NAFSA	*Association of International Educators*/Asociación Internacional de Educadores
IAU	*International Association of Universities*/Asociación Internacional de Universidades

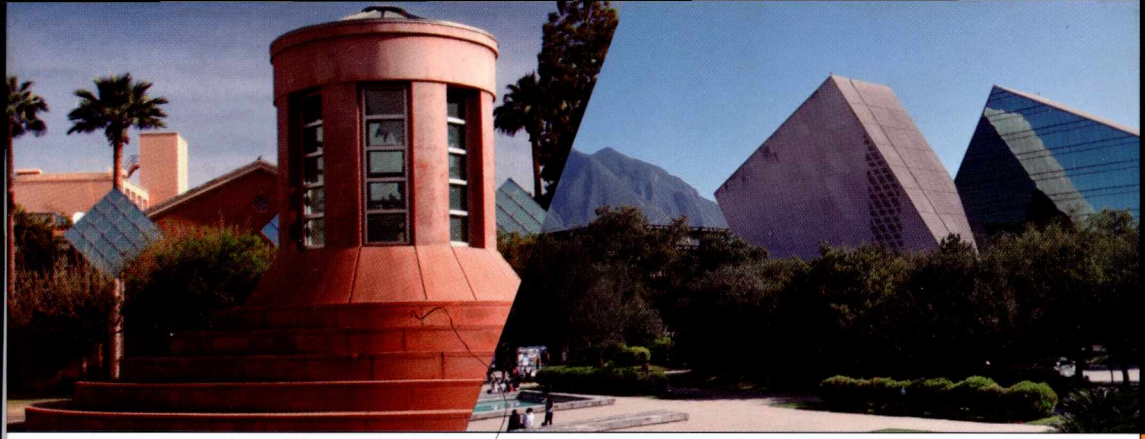
ACE	*American Council of Education*/Consejo Americano de Educación
CIGE	Centro para la Internacionalización y el Compromiso Global
AUCC	*Association of Universities and Colleges of Canada*/Asocación de Universidades y Colegios de Canadá

INTERNACIONALIZACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
Práctica y estudio en constante evolución
vista desde un estudio de caso

Se terminó de imprimir en
Computación Integral C.I.
en el mes de agosto de 2017.

El tiraje fue de 700 ejemplares.
Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Minion Pro diseñada por
Robert Slimbach y Carol Twombly en
1992.



En el contexto actual —cada vez más globalizado— la interacción y la interconexión entre instituciones son tendencias clave en la educación superior en todo el mundo, de ahí que sea necesario analizar la internacionalización universitaria en un entorno cada vez más cambiante y complejo. Estamos experimentando una época de alto dinamismo en educación, de fuerzas que pudieran parecer contradictorias: por una parte en la región de América del Norte tenemos cambios en materia de política pública para facilitar componentes clave en la internacionalización como son la innovación, la investigación y la movilidad estudiantil, mientras que, por otra, hay una reducción progresiva y generalizada en el mundo del financiamiento público destinado a la educación terciaria, a la vez que en América Latina sigue creciendo la población estudiantil que aspira a este nivel de estudios.

El interés académico en la internacionalización de la educación superior ha crecido en forma constante durante las últimas tres décadas. Los estudios han variado en los temas abordados, por ejemplo, políticas, gestión y *curriculum*, y en el enfoque mismo, a niveles supranacional, institucional o nacional.

En este libro se explican definiciones y conceptos básicos que integran el marco conceptual del análisis tales como: globalización, internacionalización de la educación superior y razones fundamentales; se describe la metodología cualitativa utilizada en la investigación, así como la perspectiva interpretativa de políticas que fundamenta la interpretación de resultados; se presenta un resumen de resultados, conclusiones y recomendaciones para la internacionalización universitaria —a partir del caso estudiado—, sin dejar de señalar algunas de sus limitaciones, nuevas conceptualizaciones y avances en el tema.

ISBN: 978-607-451-127-7

9 786074 511277

ANUIES

BIBLIOTECA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

www.anuies.mx