

Una vista panorámica de la educación superior en los Estados Unidos

Laura E. Padilla González

Posiblemente el título de esta presentación trata de excusar de antemano la imposibilidad de ver con detalle lo que pasa en la educación superior de un país tan grande y complejo como los Estados Unidos (EU). El objetivo que se persigue con colaboraciones como ésta, de los corresponsales de la *Revista de la Educación Superior* en diversos países, es el de proporcionar a los lectores una visión de los temas de interés y los problemas de actualidad, relativos a educación superior, en el país de que se trate en un momento dado.

En la primera colaboración relativa a un sistema tan grande y peculiar como el americano parece conveniente, sin embargo, en interés de los lectores menos familiarizados con el tema, comenzar con una vista panorámica que, aunque no incluya todas las perspectivas, permita destacar lo que sobresale y pueda ayudar a entender la organización y los temas que más se debaten actualmente.

Por ello esta presentación tiene dos partes: la primera ofrece una visión de conjunto del sistema de educación superior de los EU, a partir de una de las principales clasificaciones de las instituciones de educación superior (IES) en ese país, la Clasificación Carnegie, en su versión más reciente, del año 2000. La segunda parte agrupa algunos tópicos que se han encontrado presentes de manera más frecuente en las publicaciones periódicas y en la literatura relativa a la educación superior durante el último año, que son señalados por algunos autores como las principales fuerzas que llevan a su cambio o transformación.

El sistema de educación superior de EU, según la Edición 2000 de la clasificación Carnegie

Estados Unidos, con una población de cerca de 273 millones de habitantes, ha desarrollado un sistema de educación superior altamente descentralizado y diverso, constituido por 3,941 IES reportadas en la edición 2000 de la Clasificación Carnegie. Esta clasificación incluye todas las instituciones que están acreditadas por una agencia reconocida por el Departamento de Educación de EU y se basa en los grados otorgados por las IES durante el periodo de 1995-1996 a 1997-1998.

Establecida en 1905, la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, responsable de la clasificación, es una agencia muy reconocida entre las que se interesan por la educación superior; la información que aquí se presenta está basada en su página electrónica. La Clasificación Carnegie de Instituciones de Educación Superior fue desarrollada inicialmente en 1970, y publicada en 1973, como un medio para establecer categorías homogéneas y significativas en relación con la diversidad de las funciones de las IES y las características de los estudiantes y el personal académico. A pesar de que su intención no fue conferir estatus o rango a las instituciones, ni influir en su acceso a los recursos financieros, la Clasificación Carnegie ha sido interpretada frecuentemente de esta manera.

La Clasificación Carnegie ha sido revisada en cuatro ocasiones, durante los años 1976, 1987, 1994 y 2000. Esta última revisión ha sido de corto plazo, ya que se está previendo una más profunda y de largo plazo que será presentada en el año 2005, coincidiendo con el centenario de la *Carnegie Foundation*. Para ese año la fundación ha pensado reemplazar la presente clasificación con un sistema de multclasificación, considerando la diversidad y complejidad de las IES y que éstas pueden ser agrupadas y comparadas de diferentes maneras y por tanto no existe una sola taxonomía que sea adecuada o apropiada para todos los fines. Las principales diferencias entre las ediciones 1994 y anteriores de la Clasificación Carnegie, y la del año 2000, se presentan a continuación.

La edición 1994 incluía dos categorías de *Research Universities*, I y II, y dos más de *Doctoral Universities*, I y II. La edición 2000 ha reducido estas cuatro categorías a dos: *Doctoral/Research Universities, Extensive-Intensive*. Las primeras (*Extensive*) se definen como aquéllas que otorgan 50 o más doctorados por año, cubriendo al menos 15 disciplinas; las segundas (*Intensive*) como aquéllas que otorgan 10 o más doctorados por año, cubriendo al menos 3 disciplinas, o 20 o más doctorados por año en promedio, independientemente del número de disciplinas que cubran. La fundación ha abandonado el uso de financiamiento federal como un indicador de actividad de investigación para clasificar a este tipo de IES.

Las categorías de *Master's (Comprehensive) Colleges and Universities* , I y II, no sufrieron cambios sustantivos. La primera incluye aquéllas instituciones que otorgan 40 o más grados de maestría por año en al menos 3 disciplinas, y la segunda aquéllas que otorgan 20 o más. Las categorías de *Baccalaureate Colleges* , I y II se transformaron en tres y se eliminó el indicador de selectividad en la admisión en la construcción de éstas. Las categorías resultantes se describen en seguida.

La categoría de *Baccalaureate Colleges-Liberal Arts* incluye las instituciones en donde los grados de licenciatura (*bachelor's*) constituyen al menos la mitad de los grados otorgados y al menos la mitad de éstos se otorgan en el campo de las artes liberales. La categoría de *Baccalaureate Colleges-General* , es como la anterior pero menos de la mitad de los grados de licenciatura se otorgan en las artes liberales. La categoría de *Baccalaureate- Associate's Colleges* considera a las instituciones que otorgan al menos el 10% de los grados en el nivel de licenciatura.

La anterior categoría de *Associate of Arts Colleges* se define ahora solo como *Associate's Colleges* e incluye a las instituciones que otorgan grados asociados (de dos años) o certificados y, además, en las que los grados de nivel licenciatura constituyen menos del 10% del total otorgado. Esta es la categoría más numerosa y heterogénea de la clasificación. La categoría de *Specialized Institutions* no presentó cambios importantes, e incluye las instituciones en las que al menos la mitad de todos los grados se otorgan en una sola disciplina. Por último, la categoría de *Tribal Colleges and Universities* , que incluye a las instituciones miembro del *American Indian Higher Education Consortium* , tampoco ha sido modificada.

El número de instituciones para el año 2000, de acuerdo con la Clasificación Carnegie, se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Número de IES por tipo de control.
Edición 2000 de la clasificación Carnegie

Categoría	INSTITUCIONES				
	Total		Públicas	Privadas	
	Absoluto	%		No Lucrativas	Lucrativas
<i>Doctorate-Granting Inst.</i>	261	6.7	166	93	2
<i>Master's Colleg & Univ</i>	614	15.6	272	332	10
<i>Baccalaureate Colleges</i>	606	15.3	91	499	16
<i>Associate's Colleges</i>	1,669	42.3	1,025	159	485
<i>Specialized Institutions</i>	763	19.4	67	592	104
<i>Tribal Colleg & Universities</i>	28	0.7	22	6	0
Total	3,941	100.0	1,643	1,681	617

Fuente: <http://www.carnegiefoundation.org/Clasificacion/>

Cabe señalar que otra fuente, el *Directorio 2001 de Instituciones de Educación Superior* (Rodenhose, 2000) incluye 4,186 instituciones, de las que 2,425 son públicas (57.9%), 1,658 privadas (39.6%), y 103 (2.5%) fuera de esta clasificación. Del total de instituciones, 1,694 (40.5%) lo son con programas de dos años. Se puede decir que no hay grandes diferencias en ambas fuentes, exceptuando la distribución de IES públicas y privadas.

Por su parte, el *National Center for Education Statistics* (NCES, 1999b), del Departamento de Educación del gobierno de EU, informa para 1997 la existencia de 6,559 instituciones de educación postsecundaria, de las cuales 2,366 son IES de cuatro años, 2,405 de dos años y 1,778 de menos de dos años. La gran diferencia con respecto a las cifras de las fuentes anteriores se explica porque esta incluye todo tipo de instituciones de educación postsecundaria que otorgan certificados o grados, independientemente de si están acreditadas o no.

Es importante hacer notar el significativo porcentaje (42.3) que corresponde a los colegios asociados o instituciones de dos años, generalmente representadas por los llamados *Community Colleges* . Durante el presente año este tipo de IES celebra el primer centenario de su creación (Vaughan, 2000) ya que el primer *Community College*, *Joliet Junior College* , fue establecido en 1901 en Illinois.

Tópicos en debate en la educación superior de EU

En una sociedad y un mundo que se considera están cambiando dramáticamente, la capacidad de las IES para hacer frente a las también cambiantes y crecientes necesidades sociales es puesta a prueba.

Según diversos estudiosos de la educación superior (Altbach, 1999; Duderstadt, 1998; Levine, 2000) ésta comienza un periodo de profundas transformaciones que pueden desafiar su misma existencia, a pesar de la capacidad histórica demostrada por las universidades de subsistir y adaptarse a los cambios sociales. Ante las poderosas fuerzas que llevan al cambio, la pregunta básica no es si la educación superior será transformada, sino cómo y por quién.

En este escenario, algunos de los tópicos mas recurrentes acerca de la educación superior, tanto en publicaciones periódicas como en libros, son los que tienen que ver con el acceso a este nivel educativo, así como con su costo y su financiamiento. Considerando la presente época como la era del conocimiento, otro número considerable de trabajos muestra gran interés en lo que se refiere al análisis del papel que desempeñan las nuevas tecnologías de información y los nuevos agentes de distribución del conocimiento (*new providers*). Otros temas de actualidad se refieren al impacto de los elementos anteriormente mencionados en los procesos de aprendizaje y enseñanza y en la composición del estudiantado y del personal académico.

Acceso, costo y financiamiento de la educación superior

Duderstadt (1998) opina que, desde una perspectiva global, la educación superior está envuelta en una crisis de acceso, costo y flexibilidad.

El acceso a la educación postsecundaria se verá influido por algunos cambios demográficos, ya que se espera un crecimiento significativo en el número de estudiantes universitarios en la edad convencional de hacer este tipo de estudios (18% entre 1998 y 2010) así como en el número de estudiantes de edad adulta durante la próxima década. Proyecciones del NCES consideran que se pasará, de 14.3 millones de estudiantes en instituciones de educación postsecundaria en 1996, a 17.5 millones en el 2010. El *Digest of Education Statistics* (1998) muestra que la proporción de graduados de bachillerato (*high school*) que se matriculan en alguna IES es de 67%, mientras que si se considera el grupo de edad de 18 a 24 años solo el 36.2% se encuentra matriculado en alguna IES. La situación descrita aquí varía considerando los diversos estados del país.

La información más reciente acerca de la matrícula total en el conjunto de las IES americanas, proporcionada por el NCES, corresponde al año de 1996 y es la siguiente:

Cuadro 2
Matrícula total (en miles), por género,
dedicación y tipo de institución en 1996

Tipo de IES	Total	Alumnos por género		Alumnos por dedicación		Alumnos en IES	
		Hombres	Mujeres	T. Completo	T. Parcial	Públicas	Privadas
4 años	8,766	3,965	4,801	6,068	2,698	5,854	2,912
2 años	5,568	2,339	3,229	2,024	3,544	5,340	228
Total	14,334	6,304	8,030	8,092	6,242	11,194	3,140

Fuente: NCES.

Nuevamente destaca la matrícula en las instituciones de dos años (38.8%); información más reciente menciona una proporción de 44% de la matrícula de la educación superior en los *Community Colleges*. Otro dato que ha venido llamando la atención de estudiosos de la educación superior es el creciente número de mujeres matriculadas, que es ya mayor que el de los hombres; este fenómeno se define por algunos como la feminización de la matrícula y varía considerando los diferentes campos del conocimiento.

Para 1996, el NCES informa también de un 28% de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o raciales. Información más reciente puede encontrarse en la publicación del *American Council on Education: Seventeenth Annual Status Report on Minorities in Higher Education, 1999-2000*, a cargo de Deborah Wilds. La creciente diversidad estudiantil ha sido impulsada a través de políticas nacionales como la *affirmative action*, sin embargo recientemente ésta ha comenzado a ser rechazada en algunos de los estados, como California. La diversidad es uno de los temas más importantes a considerar en relación con los servicios estudiantiles que proporcionan las IES y el desarrollo del *curriculum* y la enseñanza.

Mientras que la demanda de servicios educativos y el costo de operación de los mismos se ha incrementado, el financiamiento público (estatal y federal) está disminuyendo. Para solucionar esto se ha recurrido a medidas como el aumento de colegiaturas, lo que no resuelve del todo el problema, pero sí ha afectado las posibilidades de acceso a educación superior, sobre todo de los estudiantes de escasos recursos, pertenecientes con frecuencia a minorías raciales o étnicas.

El *Digest of Education Statistics* (1998) informa también que para el año académico 1997-98 el costo de colegiatura, hospedaje y otros gastos académicos correspondiente a la educación de nivel licenciatura ascendió en promedio a \$6,788 dólares al año en IES públicas y \$18,745 en IES privadas. Otro dato importante es la proporción que representa el rubro de colegiatura en los ingresos de las IES, siendo de 43% en las privadas y 18.8% en las públicas.

El Congreso de los EU creó en 1997 la *National Commission on the Cost of Higher Education* para analizar esta situación y asegurar que una educación superior de calidad siguiera siendo accesible para la población. El reporte presentado por esta comisión a finales de 1998 (Davis, 2000) recomienda entre otras cosas revisar los procesos de acreditación y rendición de cuentas de las IES, así como las políticas de ayuda financiera a estudiantes. En la literatura sobre el tema, algunos autores restan importancia al problema apuntando que puede tratarse más bien de una falta de voluntad para pagar por la educación superior; otros autores destacan su importancia en el contexto del desarrollo económico y social del país. Un análisis detallado de lo anterior puede encontrarse en Davis (2000) y Kane (1999).

El financiamiento público de la educación superior ha exigido a las IES procesos cada vez más detallados de rendición de cuentas que eventualmente son considerados por algunos académicos como intromisión en la autonomía institucional (Altbach, 1999).

A pesar de los procesos de rendición de cuentas, autoevaluación institucional y evaluación de resultados que las IES han desarrollado, los medios de comunicación y el público tienden a percibir a la educación superior con escepticismo, ignorancia y ocasional hostilidad, generando desconfianza en relación con esta actividad, que es vista como de alto costo y baja productividad (Duderstadt, 1998).

En 1996, el costo por alumno de tiempo completo en IES, estimado en dólares constantes, ascendió a \$18,383. Los esfuerzos que hacen las IES por allegarse recursos económicos, dada la relativa disminución de los mismos, está modificando sus patrones de financiamiento lo cuál ha llevado a plantear la desaparición de la distinción entre IES públicas o privadas.

De acuerdo con algunos académicos, en el fondo de la polémica sobre el financiamiento de la educación superior se encuentra la concepción de ésta como un bien público que debe financiarse de alguna manera con recursos del erario, o como un bien de beneficio privado que por tanto no amerita financiamiento público.

El papel de las nuevas tecnologías de información y los *new providers*

El movimiento que lleva de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, en donde éste (*brain-power*) se percibe como la principal fuente de riqueza para las naciones, otorga a la educación superior un papel preponderante.

Sin embargo el desarrollo de las nuevas tecnologías de información ha propiciado el surgimiento de nuevas formas de proporcionar y distribuir el conocimiento e involucrar a mayores audiencias, formas que compiten con la manera tradicional en que lo han venido haciendo las IES. La ubicuidad del proceso educativo se hace una realidad desde el momento en que es posible ofrecer educación en cualquier lugar, a cualquier persona y en cualquier momento, removiendo limitaciones de espacio y tiempo. A pesar de que es válido discutir la concepción o concepciones del proceso educativo que están detrás de estos enfoques, lo que parece evidente es la necesidad de un cambio en la orientación de las propias IES, de la enseñanza hacia el aprendizaje, y en la propia conceptualización del aprendizaje y del estudiante.

Ahora se describe a los estudiantes como miembros de la generación digital, que se han acercado al aprendizaje como una experiencia de “conéctate y juega” (*plug and play experience*). Aunque paradójicamente también se habla del distanciamiento social que pueden propiciar estas nuevas tecnologías, considerando que los estudiantes con mayores recursos económicos son los que con mayor facilidad tienen acceso a estos medios, situación que es descrita como la división digital (*digital divide*).

Este ambiente de aprendizaje abierto ha favorecido el crecimiento de poderosas fuerzas de mercado que alientan la participación de organizaciones lucrativas (*for-profit*) en el terreno de la educación superior, así como la de otros competidores como bibliotecas o museos que buscan ofrecer una educación de alta calidad a un cuerpo estudiantil internacional. De esta manera el paradigma tradicional de las IES en los Estados Unidos, de las llamadas universidades “de ladrillos” (*brick universities*), caracterizado por ser en su mayoría residencial, altamente selectivo y de alto costo, se ve confrontado por los nuevos competidores, universidades que podrían llamarse “de ratón” (*click universities*) (Levine, 2000).

Al cuestionarse el paradigma tradicional de la educación superior se confrontan también los procesos que garantizan la calidad de la misma, como el otorgamiento de grados y la acreditación, y se cuestiona si una universidad virtual puede o no ser acreditada y bajo qué estándares de calidad. Es importante mencionar que muchas de las universidades tradicionales han comenzado a ofrecer educación a distancia (*e-learning*) incorporando la tecnología de información (*brick and click universities*). De hecho un documento del NCES informa que *entre el otoño de 1995 y 1997-98, el porcentaje de IES que ofrecen cursos de educación a distancia se incrementó en cerca de un tercio, de 33 a 44%* (1999a: vi).

Pero el manejo de educación a distancia en línea tiene combinaciones muy variadas, desde ofrecer cursos simples sin la finalidad de otorgar un grado, hasta ofrecer una licenciatura o posgrado totalmente en línea.

Una de las universidades privadas que se presenta como líder en educación a distancia es la *University of Phoenix*, fundada en 1976 y acreditada en 1989 por la *North Central Association of Colleges and Schools* (NCACS). Esta universidad actualmente atiende a 75,000 estudiantes que buscan obtener un grado, principalmente profesionales que trabajan, a través de 92 *campi* y centros de aprendizaje ubicados en 15 estados de los EU, Puerto Rico y Canadá. De los estudiantes mencionados, 12,000 están inscritos en programas virtuales que corresponden a la *University of Phoenix Online*.

Entre las universidades que son exclusivamente virtuales o en línea, destaca el caso de la *Jones International University*. Esta universidad, fundada en 1993, ha sido la primera de su tipo en ser acreditada por una agencia autorizada en los EU, la NCACS, en marzo de 1999. Esta universidad también se presenta acreditada por la *Global Alliance of Transnational Education* (GATE). Sus estudiantes se encuentran ubicados en 57 diferentes países y 90% de ellos son adultos que trabajan. El personal académico con que cuenta se encuentra ubicado en al menos 20 países. Este año, *Jones University* ha comenzado a ofrecer algunos programas de posgrado utilizando el idioma español.

Las nuevas tecnologías de información han impactado ya de manera positiva y significativa el desarrollo de funciones universitarias básicas como la investigación, y han permitido mejorar sustancialmente procesos de administración de las IES. No es claro, sin embargo, el impacto que estas tecnologías puedan tener en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. La literatura al respecto refleja lo controvertido del tópico.

El proceso de aprendizaje y el estudiante

Ante este panorama de creciente desarrollo de la educación a distancia (*e-learning*), algunos autores señalan que la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (*learning student outcomes*) y la evaluación de competencias serán los indicadores más confiables de la excelencia educativa.

Las variables que han venido identificándose a través de diversos estudios nacionales como asociadas de manera importante con los resultados de los estudiantes, tales como el nivel de participación de los mismos en su aprendizaje a través de la interacción con pares, con profesores o con diversos medios de aprendizaje, cobran relevancia como indicadores de excelencia o calidad educativa. Esta situación es analizada por el *National Survey of Student Engagement* (NSSE), dirigido por George Kuh (2000) desde la Universidad de Indiana. Este estudio comenzó en la primavera del año 2000 con la participación de 275 instituciones.

Los elementos anteriores están propiciando que las IES cambien el énfasis de la enseñanza al aprendizaje. Desde este punto de vista, son las instituciones más convencionales (*brick universities*) quienes tendrán que hacer un esfuerzo mayor. Un ejemplo exitoso y significativo en este campo puede encontrarse en Mentkowski *et al.* (2000).

En el futuro se prevé que el aprendizaje individualizado defina la agenda educativa, atendiendo los diversos antecedentes y necesidades educativas de los estudiantes. En este nuevo paradigma el tiempo será la variable y el aprendizaje la constante. El estudiante se convertirá en un aprendiz de por vida (*lifelong learner*) dentro de una comunidad permanente de aprendizaje (Levine, 2000). Se habla de un cambio de modelos que pueden ser descritos como el paso del modelo educativo “sólo en caso” (*‘just-in-case’ education*), a la educación, “justo a tiempo” (*just-in-time*) o “justo para ti” (*just-for-you*).

El rol del personal académico en las IES

El rol académico tradicional se percibe amenazado por los cambios de paradigma en la educación superior. Algunos autores prevén la formación de un tipo de personal académico “de clase mundial”, que será itinerante en el mercado académico global, mientras que al interior de las IES se enfatizará el rol del docente como facilitador, quien se centrará en el diseño de experiencias, procesos y ambientes de aprendizaje, fungiendo más como motivador, consultor o inspirador que como presentador del conocimiento. Las posturas más fatalistas hablan de la total suplantación del profesor por la máquina; las más entusiastas de las nuevas tecnologías sólo destacan sus ventajas, y las más mesuradas analizan sus pros y contras (Green, 1999).

No sólo por el impacto de las nuevas tecnologías de información, sino también por restricciones financieras y cierta exigencia de flexibilidad curricular, el perfil del personal académico está cambiando. Existe una tendencia a disminuir el número de plazas con definitividad (*tenure*) y a incrementar las plazas de tiempo completo sin definitividad y las de tiempo parcial. De acuerdo con el *National Study of Postsecondary Faculty* NSOPF (1993) del Departamento de Educación de EU, el personal académico está conformado por 885,796 elementos, de los cuales 514,976 (58%) son de tiempo completo y de ellos cerca del 20% no cuenta con definitividad. (Finkelstein, Schuster, Galaz, *et al.*, 2000). Será interesante seguir la evolución de este fenómeno en los resultados del más reciente cuestionario del NSOPF, aplicado en 1999, cuyos resultados se darán a conocer en los primeros meses del 2001. Por su parte el NCES (1999b), como parte del Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), aplicó en 1997 el cuestionario Fall Staff in Postsecondary Institutions, el cuál incluye a todo el personal en instituciones de educación postsecundaria que otorgan grados y son elegibles para recibir financiamiento bajo el Title IV. Esta encuesta reporta para 1997 un total de 989,273 miembros del personal académico, de los cuales 568, 179 (57.4%) son de tiempo completo y 421,094 (42.6%) son de tiempo parcial. Se reportan además 222,724 miembros del personal académico que son contratados con dedicación parcial como asistentes de docencia o investigación.

La situación del profesorado varía por tipo de institución y disciplina, pero en general existe preocupación por lo que esto pueda representar para los valores tradicionales de libertad académica y definitividad, y para la participación del profesorado en los procesos institucionales de toma de decisiones. Este fenómeno puede influir también en la atracción y retención de los profesionistas mas talentosos hacia el ámbito académico. Lo anterior fue externado por el Prof. Jack Schuster en la ponencia magistral presentada en el congreso de la *Association for the Study of Higher Education* (ASHE) realizado en Sacramento, en noviembre del 2000. En relación con el tema del personal académico tambien pueden consultarse, entre otros, Gaff *et al.* (2000) y Rice, Sorcinelli, & Austin (2000).

Entre los temas relativos al personal académico destacan además la creciente diversidad del profesorado en términos de género y etnicidad y la búsqueda de un nuevo concepto del trabajo académico (*scholarship*), iniciada desde la década pasada por Ernest Boyer, concepción en la que resalten las diferentes misiones institucionales de las IES y se contrarreste el modelo dominante de la universidad de investigación. Todos estos temas han formado parte de la *9th Annual Conference on Faculty Roles & Rewards*, cuyo tema central fue *The Changing Professoriate, New Technologies, New Generation*, que se realizó en Tampa, Florida, en febrero del 2001, promovida por la *American Association for Higher Education*, AAHE.

A través de estas páginas se espera haber presentado algunos de los temas más relevantes y controvertidos en el actual contexto de la educación superior de EU, de manera que el lector interesado pueda incursionar en ellos con mayor detalle a través de los artículos y libros especializados que se citan. Es importante enfatizar que la problemática que aquí se presenta puede variar considerando la situación por disciplina académica, tipo de IES o situación geográfica.

Nota: Se agradece el apoyo de los profesores Jack Schuster y Daryl Smith, del Center for Educational Studies de Claremont Graduate University, para la elaboración de este artículo. Ellos facilitaron el acceso a materiales de consulta y comentaron su visión de la problemática en la educación superior de los Estados Unidos.

Referencias

- Altbach, P.G. (1999). "Patterns in Higher Education Development", en *Altbach* , P.G, Berdahl, R. O., & Gumport, P.J. *American higher education in the twenty-first century* , Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching (2000). *Carnegie Classification 2000: Background and plans* , <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/>
- Davis, J.S. (2000). "College Affordability: Overlooked long-term trends and recent 50-state Patterns", en *USA Group Foundation, New Agenda Series* , 3 (1) 1-69.
- Duderstadt, J.J. (1998). "The 21st century university: A tale of two futures.", en Peterson, M.W. (ed.) (1999). *ASHE Reader on Planning and Institutional Research* . Needham Heights, Ma: Pearson Custom Publishing.
- Finkelstein, M., Schuster, J., Galaz, J., et al. (2000). *The faculty in transition. Appraising the change; projecting ahead* , Reunión anual de la ASHE. Sacramento.
- Gaff, J., et al . (2000). *Building the Faculty we need* . Washington, DC: Association o American Colleges & Universities.
- Green, K.C. (1999). "When wishes come true. Colleges and the convergence of access, lifelong learning, and technology", en *Change* , 31 (2), 10-15.
- Kane, T.J. (1999). *The price of admission. Rethinking how Americans pay for college* , Brookings Institution Press.
- Levine, A. E. (2000). "The future of colleges: Nine inevitable changes", en *The Chronicle of Higher Education* , Oct. 27.
- Mentkowski, M., et al. (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond* . San Francisco: Jossey-Bass.
- National Center of Education Statistics (NCES) (2000). *Digest of Education Statistics*. U.S. Department of Education, 1997, 1998, <http://nces.ed.gov/digest/>
- NCES (1999a). *Distance education at postsecondary education institutions, 1997-1998* , Executive summary, U.S. Department of Education.
- NCES (1999b). *Fall staff in postsecondary institutions survey* , Digest of Education Statistics. IPEDS, U.S. Department of Education.
- Rice, R.E., Sorcinelli, M.D., y Austin, A. E. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation* , New Pathways Working Paper Series, No. 7. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Rodenhouse, M.P. (ed.) (2000). *2001 Higher Education Directory* . 19th edition. Falls Church, Vi: Higher Education Publications.
- Vaughan, G.B. (2000). *The community college story: A tale of American Innovation* , American Association of Community Colleges.
- Revista de la Educación Superior en Línea. Num. 118
Título: Una vista panorámica de la educación superior en los Estados Unidos
Autora: Laura E. Padilla González
-