

Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones

Actas del II Congreso Internacional de MISEAL,
San José, Costa Rica, 18-22 noviembre 2013



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593 2) 294 6800
Fax: (593 2) 294 6803
www.flacso.org.ec

Coordinación MISEAL
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
contacto@miseal.org
www.miseal.org

Coordinación Ecuador
Programa Sociología y Estudios de Género
FLACSO-Sede Ecuador
Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
Telf.: (593 2) 294 6800
Fax: (593 2) 294 6803

Compiladoras:

Ana María Goetschel
Betty Espinosa

ISBN: 978-9978-67-432-1
Tablas y gráficos: MISEAL
Diseño de portada e interiores: FLACSO
Quito, Ecuador, 2014
1ª. edición: noviembre de 2014

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), y fue editado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador), noviembre 2014.

Índice

Presentación 5

Introducción 9

1. Desarrollo de posgrados compartidos, institucionales y conjuntos

Investigación e interdisciplinariedad en los programas de posgrado:
la experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad
Nacional de Colombia 12
Luz Gabriela Arango Gaviria

Desafíos en la producción de conocimientos. Los posgrados conjuntos 25
Nora Domínguez, Marina Becerra y Ana Laura Martín

La experiencia y el contexto de creación del máster oficial interuniversitario
de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña 33
Anna Grau, Montserrat Rifà y Pilar Carrasquer

Programa de Posgrado Regional en Estudios de la Mujer UNA –UCR:
Una experiencia de ejecución compartida 49
María Luisa Preinfalk Fernández

2. Mallas curriculares para un posgrado en inclusión social y equidad desde una perspectiva de género interseccional

La incorporación de la perspectiva de género y la inclusión
social en la currícula universitaria de la UNAM 56
Ana Buquet

La innovación curricular para un posgrado de inclusión social
y equidad del proyecto MISEAL 65
Christian Rivera y Gabriel Guajardo

La enseñanza de la teoría de género desde una
perspectiva interseccional en un contexto internacional: Una mirada crítica 73
Stella González-Arnal- Universidad de Hull (UK)

3. Modelos de vinculación para el desarrollo de un posgrado transnacional

Posgrados transnacionales: racionalidades subyacentes
y modelos de vinculación 87
Ana Esteves y Diana Santos

4. Posgrados nacionales y políticas referentes a la calidad

Los estudios de género polacos. La influencia de políticas en los cambios de la calidad 103
Magdalena Śniadecka – Kotarska

Los posgrados en la Universidad de El Salvador y
el desarrollo de su calidad académica 107
Evelyn Patricia Dubón

5. Buenas prácticas en los posgrados internacionales

Lecciones aprendidas para el desarrollo de posgrados internacionales: la experiencia
de FLACSO Uruguay en la Maestría en Políticas Públicas y Género (2012 - 2014) 116
Carmen Beramendi, Fernanda Sosa, Lena Fontela y Silvana Darré

Experiencias de doctorantes latinoamericanos
en Alemania: el caso de las ciencias sociales. Resultados preliminares 126
Rocío Ramírez Rodríguez

El Caso del Programa Centroamericano de Posgrado en Ciencias Sociales (PCPCS) 137
Walda Barrios-Klee

6. Espacio abierto

Las ventajas y desventajas de considerar la palabra gender como la palabra del año 2013.
Polonia tras 20 años de introducir los estudios de género 147
Jędrzej Kotarski

3. Modelos de vinculación para el desarrollo de un posgrado transnacional

Posgrados transnacionales: racionalidades subyacentes y modelos de vinculación

Ana Esteves y Diana Santos*

Resumen

Este artículo aborda dos momentos; la tendencia a la internacionalización de la educación superior (ES) en la región, sus múltiples manifestaciones y motivaciones a la base de este proceso; y, luego de definir lo que se entiende por educación transnacional, se revisan diferentes tipologías de posgrados transnacionales e identifica los principales criterios de clasificación y modos de vinculación. Generalmente, los programas educativos transnacionales son provistos en colaboración o con el apoyo de socios locales en el país de destino. Los principales criterios de distinción atañen a quién se moviliza en el marco del posgrado transnacional, quién o quiénes otorgan el título, el alcance y profundidad de la cooperación, entre otros. Finalmente, en base a las tipologías de posgrado transnacionales identificadas se analizan algunos casos de posgrados colaborativos implementados por las instituciones de educación superior (IES) socias del proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL).

Contexto regional de la internacionalización de la educación superior

Las estrategias de internacionalización están cada vez más presentes en las universidades latinoamericanas. Algunas manifestaciones de estos procesos son las oficinas de relaciones internacionales que las IES han integrado en su configuración orgánico estructural; los numerosos acuerdos de cooperación universitaria transnacional, donde la movilidad académica, de docentes y estudiantes, tiene un rol fundamental; la mayor preocupación por parte de las IES de integrarse en redes académicas o alianzas regionales y globales.

El actual contexto de globalización caracterizado por la sociedad del conocimiento y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), así como por una mayor liberalización del comercio de servicios, incluidos los servicios educativos (GATS), indujo a nuevas tendencias en la ES. Entre otras: la presencia de nuevos proveedores transnacionales de ES con una orientación comercial (franquicias, etc.); una oferta diferenciada de programas y calificaciones que buscan responder a las nuevas exigencias de formación a lo largo de la vida; el surgimiento de modalidades virtuales y mixtas

* Consultoras de FLACSO-Ecuador en el Departamento de Sociología y Género por el proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina.

de enseñanza-aprendizaje, que posibilitan una interactividad no presencial y facilitan la exportación/transnacionalización de programas; mayor inclusión de la movilidad en los planes de estudios, tanto física como virtual; mayor presión para la diferenciación de especializaciones y opciones educativas y más libertad para escoger los recorridos curriculares (flexibilización del currículo); y, la internacionalización de los currículos, con sus variantes de internacionalización en casa.

Uno de los ejes característicos de estas nuevas tendencias de la ED es su internacionalización. El emergente sector transnacional (educación *off shore*, educación virtual o a distancia, franquicias, programas de doble titulación o titulación conjunta, entre otras) ha complejizado el modelo dual público-privado de la ES y dio paso a un modelo tripartito con presencia de IES locales, públicas y privadas, como privadas internacionales que constituyen los nuevos proveedores de ES (Rama, 2006).

De los anteriores planteamientos se deduce que la globalización ha impactado a la ES; a su vez, las propias IES han tomado cartas en el asunto dando mayor énfasis a la dimensión internacional de la educación. De acuerdo con Knight, la “internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (Knight, 2003 citado en Knight, 2005: 12).

La *International Association of Universities* realiza encuestas globales periódicas a sus miembros sobre la internacionalización de la ES. En la encuesta de 2010, el 65% de las IES entrevistadas (745) le asignaban una importancia alta. La mejor preparación de los/as estudiantes al mundo global, la internacionalización del currículo y aumentar el prestigio internacional de la institución fueron las tres principales razones invocadas por las IES para internacionalizarse. Existen, empero, variaciones regionales en los criterios priorizados. Por ejemplo, fortalecer la investigación y producción de conocimiento es un aspecto muy valorado en América Latina, África y Medio Oriente, mientras que las IES europeas conceden mayor importancia a la promoción de su prestigio internacional (Egron-Polak, 2012), lo cual guarda coherencia con el “proceso de Bolonia” que busca incrementar el atractivo y la competitividad del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tabla 1
Fundamentos para impulsar la internacionalización de la educación superior según las IES

Cinco principales razones para la internacionalización de las instituciones educativas	Promedio mundial	América Latina y Caribe	Europa	África	Asia Pacífico	Medio Oriente	América del Norte
Mejorar la preparación de los/as estudiantes para el mundo globalizado	30	39	27	19	31	22	39
Internacionalización del currículo	17	18	16	15	17	16	17
Mejorar el perfil internacional y la reputación de la institución	15	6	20	13	14	17	9
Fortalecer la investigación y la capacidad de producción de conocimiento	14	16	13	24	15	22	8
Diversificar la planta académica y de soporte de la institución	9	4	10	8	7	5	17

Fuente: Egron-Polak Eva, 2012¹.

1 Original en francés, traducción de las autoras.

La educación transnacional

¿Qué se entiende por educación transnacional?

Las actividades transnacionales son un tipo de actividad de la internacionalización, pero no agotan esta última. La educación transnacional se caracteriza por acuerdos y alianzas entre instituciones que pueden tomar diversidad de formas.

Uno de los problemas en el ámbito de la educación internacional se relaciona con la terminología utilizada ya que los términos difieren de una región a otra, no existe unanimidad en los conceptos y el debate sigue abierto. Un estudio realizado por la *Academic Cooperation Association* (2008) para la Comisión Europea, avanza que el vocablo educación transnacional es mucho menos utilizado y comprendido que expresiones tales como programas transfronterizos, programas/campus en el extranjero y exportación de la ES. En la literatura especializada el término transnacional se utiliza en el sentido de transfronterizo, por lo que ambos términos se equivalen. Si bien existen diversas definiciones, la adoptada por la UNESCO y la OCDE en el documento de Directrices en materia de calidad de la ES a través de las Fronteras es la más amplia y da cuenta de la diversidad de formas que puede adoptar:

[...] incluye la que tiene lugar en situaciones en que el docente, el estudiante, el programa, la institución/ el proveedor o los materiales pedagógicos traspasan las fronteras de jurisdicciones nacionales. La enseñanza superior transfronteriza puede abarcar la que imparten proveedores públicos y privados, con o sin fines lucrativos. Comprende una amplia variedad de modalidades, desde la enseñanza presencial (que adopta distintas formas, como viajes de los estudiantes al extranjero o universidades extranjeras) hasta la enseñanza a distancia (mediante diversas tecnologías, entre ellas el aprendizaje electrónico) (UNESCO, 2006: 7).

Tipología de educación transnacional de la OCDE

Existen diversas formas de ES transnacional. La OCDE distingue tres principales tipos en función de quién se moviliza. La movilidad estudiantil es sin duda la forma más antigua de transnacionalización de la ES y varios organismos pronostican su crecimiento a futuro. En Europa esta se ubica en el centro de las estrategias de internacionalización de las IES. El programa Erasmus, de movilidad estudiantil a nivel de grado, es comúnmente citado como precursor del proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior. En 2012, se festejó el 25 aniversario de Erasmus, programa que desde su lanzamiento movilizó alrededor de 7% de la población estudiantil (tres millones de estudiantes). El objetivo estratégico de la comunidad europea es que el 20% de los/as graduados/as se beneficien de una movilidad internacional (Agence Europe-Education-Formation France, 2012).

No obstante desde los años noventa, las universidades dieron un nuevo paso en el proceso de transnacionalización mediante la movilidad de programas, y, aunque en menor medida, de las instituciones, por ejemplo a través de la instalación de campus en el extranjero. En el caso de los programas, se han multiplicado las prestaciones a distancia o *e-learning* que traspasan fronteras, pero sobre todo la oferta de programas presenciales a través de convenios con instituciones públicas o privadas del país de acogida. Las asociaciones académicas sin ánimo de lucro son las formas más comunes de movilidad internacional de los programas y de las IES dentro de la OCDE. Este tipo de asociación, frecuentemente va de la mano con la movilidad de estudiantes y académicos. A veces, también incluyen el desarrollo conjunto de la formación (Vincent-Lancrin, 2011).

Las asociaciones entre las instituciones extranjeras y locales generan una variedad de arreglos contractuales, que van desde la cooperación para el desarrollo a contratos mercantiles. En este marco ha proliferado la oferta de educación transfronteriza mercantil, principalmente en la región Asia-Pacífico, bajo la forma de franquicias o de programas gemelos. Finalmente, algunas IES y empresas de formación han realizado fuertes inversiones para instalarse en el extranjero, a través de la apertura de *campus* o de la adquisición de instituciones locales. La movilidad de las instituciones hace posible que los/as estudiantes locales asistan a una institución extranjera sin desplazarse a otro país (OCDE, 2004).

En esta línea, Knight (2006) identifica, por un lado, el desplazamiento de la movilidad de estudiantes hacia la movilidad de programas y proveedores y, por otro, un giro de la cooperación al desarrollo hacia el comercio. Esto no significa que actualmente la lógica comercial sea dominante; además, existe una gran diversidad entre países y pocos han adoptado una total aproximación comercial. Agrega que ha habido un gran crecimiento e innovación en el ámbito de los intercambios académicos, así como un surgimiento de la ayuda al desarrollo en la cooperación académica Sur-Sur.

La OCDE (2004) también establece una clasificación en base a los enfoques y estrategias que rigen la ED transnacional. Así, distingue cuatro estrategias que no son mutuamente excluyentes, de las cuales las tres últimas responden a consideraciones económicas.

La estrategia fundada en la comprensión mutua que persigue objetivos políticos, culturales, académicos y de ayuda al desarrollo. Busca fomentar la movilidad internacional de estudiantes y del personal, así como la asociación entre IES. México, España, Japón y Corea han adoptado este enfoque. Igualmente, el programa Socrate-Erasmus de la UE se inscribe en esta línea.

La estrategia basada en la migración de personal calificado que si bien comparte objetivos de la anterior, busca atraer a los/as mejores estudiantes, aquellos/as susceptibles de convertirse en trabajadores/as o investigadores/as del país de acogida. El sistema de becas de estudios sigue siendo un medio muy eficaz de apoyo a esta estrategia. Países representativos de la migración de personal calificado son Alemania, Canadá, Francia, Gran Bretaña (para estudiantes de la Unión Europea) y Estados Unidos (para los posgrados).

La estrategia asentada en la generación de ingresos: abarca la lógica de las dos anteriores, empero exige el pago de servicios educativos. Se trata de construir una industria de exportación de los servicios. Los países que optaron por esta vía son Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña (para estudiantes externos a la UE) y Estados Unidos (para estudiantes de grado).

La estrategia basada en el fomento de las capacidades de los países emergentes cuya oferta de ES es insuficiente para responder a la demanda local o de muy baja calidad. Se implementa a través de la educación transnacional en sus diversas formas: becas para desplazarse al extranjero e instalación en el país de programas e instituciones extranjeros con fines lucrativos que responden a la demanda local. Esta estrategia es principalmente aplicada en el Sudeste Asiático, Asia del Norte y en el Medio Oriente (Malasia, Hong Kong, China y Singapur) (OCDE, 2004).

Tipologías de posgrados transnacionales y modos de vinculación

Generalmente los programas educativos transnacionales son provistos en colaboración o con el apoyo de socios locales en el país de acogida. Es difícil establecer una tipología de estos debido a la diversidad de acuerdos que pueden ser firmados a la hora de asociarse con una universidad extranjera para la implementación de un programa de posgrado. No obstante, se podría hacer una primera distinción entre dos

extremos: de un lado, los programas de posgrado deslocalizados, corresponden a programas de universidades extranjeras que se imparten en IES de otros países con las que se firma un convenio en el que se determina el grado de colaboración; el currículo del posgrado es elaborado por la universidad oferente que es la que otorga el título; y, por otro, los posgrado conjuntos, programas elaborados e impartidos conjuntamente por una universidad nacional y una o varias universidades extranjeras y que culminan con el otorgamiento de dos (o más) diplomas oficiales o de un diploma conjunto. Entre estos dos polos existen múltiples formas intermedias y posibles combinaciones, tal como lo reflejan las modalidades de programas transnacionales establecida por Knight (ver tabla 2).

Tabla 2: Movilidad transfronteriza de programas

Tipología de la forma de vinculación y movilidad transfronteriza de programas	
Categoría	Descripción de formas y tipos de movilidad
Franquicia	Acuerdo por el cual un proveedor del país de origen A autoriza a un proveedor del país receptor B a ofrecer su curso, programa o servicio en el país B o en otros países. El título es concedido por el proveedor del país de origen. Normalmente se trata de un acuerdo con fines comerciales.
En línea / a distancia	Acuerdos según los cuales los proveedores ofrecen cursos y programas a estudiantes en diferentes países a distancia y con sistemas en línea. Pueden incluir algún tipo de ayuda presencial a los estudiantes a través de centros nacionales de estudio o de apoyo.
Gemelos/ Hermanamiento	Situación en la cual un proveedor del país de origen colabora con un proveedor situado en el país receptor para desarrollar un sistema de articulación que permita a los estudiantes obtener créditos de cursos en el país receptor y/o en el país de origen. El proveedor del país de origen concede un único título. Puede tener o no una base comercial.
Articulación / convalidación	Diversos tipos de acuerdos articulados entre proveedores en diferentes países permiten a los estudiantes obtener créditos de cursos o programas ofrecidos o suministrados por proveedores que colaboran.
Doble titulación o titulación conjunta	Acuerdo por el cual proveedores en diferentes países colaboran para ofrecer un programa según el cual un estudiante recibe un título de cada proveedor o un título conjunto de ambos proveedores. Normalmente se basa en un intercambio académico.

Adaptado de: Jane Knight, 2006.

La *Academic Cooperation Association* (2008) establece una clasificación de los modelos de asociación en base al tipo de organización social (empresa privada o IES), a la profundidad de la cooperación con el socio (asociados académicos *versus* asociados operativos) y a la financiación y gestión de las operaciones transnacionales (recursos financieros disponibles en fuentes externas), distinguiendo tres principales grupos de socios extranjeros, que se detallan a continuación.

Los socios académicos, colaboración en que la IES extranjera es de categoría similar a la institución de origen y cuya finalidad es estrechar la cooperación universitaria a través de la realización de investigaciones conjuntas y el desarrollo de titulaciones conjuntas o dobles. Las instituciones sociales tienen similar influencia en las cuestiones académicas e idealmente la colaboración debe proveer ventajas similares para todas las partes y todos los participantes deben dar una contribución real a los programas. La creación de programas de estudios compartidos requiere tiempo y paciencia, así como la capacidad de construir la confianza mutua y el entendimiento entre socios. Las probabilidades de éxito de las titulaciones conjuntas y dobles dependen del apoyo institucional que se tenga en ambos lados.

Los socios inversionistas (entidad de financiamiento que no está necesariamente situada en el país de destino) cuya elección responde al objetivo de compartir el riesgo financiero asociado con la entrega del programa transfronterizo. Sin embargo, el rol del inversionista no necesariamente se limita al aporte de dinero sino que puede incurrir en asuntos académicos.

Por último, la de los socios operativos es decir asociaciones con empresas privadas o IES locales de menor prestigio, cuyo papel se limita a la prestación de servicios y apoyo en materia de organización (gestión de los espacios de enseñanza y servicios a los/as estudiantes en el país de acogida), aunque a veces el socio local también asume tareas docentes. Generalmente, la institución de origen mantiene el control académico de las operaciones, así como de los aspectos financieros. Habitualmente, los acuerdos de franquicia, los programas gemelos, la educación a distancia apoyada localmente involucran socios operativos antes que socios académicos (Academic Cooperation Association, 2008: 38-42).

A nivel de doctorado, De Rosa (2010) describe diferentes modelos de formación que dan lugar a varias formas de vinculación transnacional. Frecuentemente, se utilizan las mismas palabras para designar realidades diversas en el plano institucional, administrativo y de formación, razón por la cual es importante diferenciar las exigencias que impone cada uno de estos modelos (ver tabla 3). En este marco, la autora realiza una minuciosa distinción entre doctorados internacionalizados colaborativos y doctorados internacionales conjuntos. Estos últimos no son doctorados tradicionales a los cuales se agrega una dimensión internacional (cotutela, movilidad internacional, jurado internacional) sino que exigen un mayor nivel de integración. Cuanto más alto es el nivel de integración más fuerte y centralizada es la gobernanza del doctorado (De Rosa, 2010).

Tabla 3
Modelos de formación doctoral

Modelos	Descripción	Ventajas	Desventajas
Internacionalización en casa	Basado en una política de atracción, lo que implica el reclutamiento de estudiantes internacionales (movilidad en sentido único de los/las candidatos) y de personal internacional.	Menos costosa	Tiene una perspectiva de corto plazo ya que no se da ninguna vinculación con IES extranjeras.
Cotutela tradicional	Acuerdos que se establecen entre dos instituciones para garantizar la formación en investigación de un/a doctorando bajo la orientación de dos directores de tesis. Se alternan períodos de estadia en las dos instituciones y cada universidad otorga su propio título o un título conjunto.	Varias instituciones están familiarizadas con este modelo alrededor del mundo.	Acuerdo de carácter individual que debe ser aprobado para cada doctorando que lo solicita. Este modelo se expone a las críticas en contra del doble título.
Diploma de doctorado con mención de "Doctor Europeo"	Consiste en una tesis en colaboración de cotutela con una mención de doctor europeo, que puede ser concedida si se cumple con determinadas condiciones. Estas condiciones son más exigentes que en el caso de la cotutela tradicional en cuanto a idiomas, revisión y autorización de defensa de tesis y conformación del jurado internacional de tesis.		Se restringe a la UE en un contexto en que la cooperación para la formación doctoral es cada vez más global lo que requiere abrirse a la colaboración internacional.
Programas doctorales internacionalizados colaborativos	Parte de doctorados existentes en las instituciones socias a los cuales se les agrega una dimensión internacional. Se sustenta en acuerdos interinstitucionales bilaterales o en red que incluyen: movilidad internacional, cotutora de tesis, política común de idiomas y formato de tesis; así como evaluación final por un jurado internacional. Los procesos de admisión son descentralizados en cada universidad cooperante y el título es otorgado por la universidad de origen, según su propia normativa. En ciertos casos se otorga un suplemento al diploma de doctorado.	Puede ser utilizado por doctorados existentes que buscan internacionalizarse y es un modelo apropiado cuando no existe el marco legal para otorgar títulos conjuntos.	Requiere financiamiento sostenido e involucra a un pequeño número de doctorandos/as.
Programas doctorales internacionales/europeos conjuntos	El doctorado internacional/europeo conjunto puede definirse como un programa establecido conjuntamente que otorga un título multilateral, concedido por al menos tres universidades de tres países diferentes sobre la base de acuerdos interinstitucionales. El reclutamiento, selección y matriculación de los/as candidatos es centralizado a nivel de la red internacional.	Puede garantizar una investigación colaborativa a largo plazo a través de una red internacional establecida.	Las exigencias de implementación del doctorado conjunto son elevadas.

Fuente: Adaptado de De Rosa, 2010.

En la UE, las iniciativas interuniversitarias han sido fomentadas por políticas comunitarias que reservaron líneas de financiamiento para la implementación de posgrados internacionales. El programa Erasmus Mundus, lanzado en 2004 es un ejemplo de apoyo en este ámbito; actualmente, se ofrecen 138 programas de master² y 42 de doctorado Erasmus Mundus³ en diversas disciplinas. Por lo general, estos doctorados van más allá de la cotutela de tesis y responden tanto a los doctorados internacionalizados colaborativos como a los internacionales conjuntos.

Las taxonomías de los posgrados transnacionales dan cuenta de una variada gama de colaboración interinstitucional y de modalidades de estudios. En las clasificaciones revisadas un importante criterio de diferenciación entre modelos atañe a quiénes se mueven (individuos, programas, instituciones), no obstante varios posgrados combinan movilidad de las personas con movilidad de los programas, tal como se da en los programas gemelos y/o articulados. Otros criterios de distinción aluden a: si se parte de posgrados existentes en las universidades de asociación, si se crea conjuntamente un nuevo posgrado o si el posgrado existe en una de las instituciones y se busca ofertarlo en otra, lo que impacta de manera diferenciada en el grado de colaboración en el diseño del plan de estudio; quién/quienes otorgan el título, lo cual implica respetar la(s) normativa(s) de la(s) IES y del país(es) que expide(n) el título; el tipo de título que se concede (único, doble, conjunto), las funciones que cumple(n) la(s) institución(es) con la(s) que se firma el acuerdo, las modalidades de estudio (virtual, presencial, mixta), entre los principales.

Los posgrados transnacionales en América Latina

Los procesos de transnacionalización también están activos en la región. En este acápite, en base a las tipologías de posgrados antes descritas, interesa identificar los avances en la implementación de posgrados transnacionales por parte de las universidades latinoamericanas, particularmente, de aquellas que participan en el proyecto MISEAL de Alfa III, a través del análisis de su normativa institucional y del estudio de casos de posgrados transnacionales. Las IES participantes de los doce países de América Latina son: Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO-Sede Chile); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador); Universidad de El Salvador (UES); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala (FLACSO-Sede Guatemala); Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA); Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Uruguay (FLACSO-Proyecto Uruguay).

Los avances normativos para posgrados transnacionales son muy heterogéneos entre las socias de MISEAL, empero de manera general cuentan con una legislación permeable a la implementación de posgrados con universidades extranjeras.

La normatividad de la UNAM está bastante acabada ya que se rige por el Acuerdo sobre Programas de Posgrado Compartidos de 2002, que admite cuatro modalidades para los programas de posgrados en colaboración con universidades nacionales o extranjeras. Estas se sustentan en diferentes formas de vinculación, que abarcan desde socios operativos hasta socios académicos de similar prestigio: a) Los programas de

2 European Commission, Erasmus Mundus Masters Courses, http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_master_courses/138_emmc_2014_scholarhips.pdf. (Visitado el 14 de octubre del 2013).

3 European Commission, Erasmus Mundus Joint Doctorates, http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_joint_doctorates/42_emjds_2014_fellowships.pdf. (Visitado el 14 de octubre del 2013).

posgrado en sede externa, son maestría o doctorado ofrecidos por la UNAM en otras universidades del país o extranjeras, generalmente para formar al personal académico de la universidad socia; el título es otorgado por la UNAM. Esta modalidad se asemeja a la *deslocalización* de programas; no obstante la institución socia no solo cumple un rol operativo sino que también proporciona cotutores/as y un/a coordinador/a que coopera en la planeación y supervisión con el coordinador/a de la UNAM; b) programas externos con colaboración de la UNAM, modalidad en que esta institución apoya los posgrado de otras universidades nacionales o extranjeras, a través de cursos y tutorías impartidos por académicos/as de la UNAM. El título es otorgado por la institución que recibe el apoyo acorde a su legislación. En consonancia con la tipología de educación transnacional de la OCDE en función de quién se moviliza, aquí se da una movilidad de las personas: de los/as profesores/as de la UNAM hacia la universidad socia y de los/as estudiantes hacia la UNAM para realizar estancias de investigación bajo la supervisión de un/a cotutor/a; c) programas de posgrado con participación externa, contrariamente a la anterior aquí son los programas de la UNAM los que cuentan con la colaboración de otras universidades. La universidad cooperante envía profesores/as visitantes, mientras que los/as alumnos de la UNAM pueden hacer estancias de estudio o investigación en la universidad socia, quién en este último caso debe asignar un/a cotutor/a. El título es otorgado por la UNAM. Igualmente, aquí son las personas quienes se mueven; d) programas de posgrados conjuntos, “serán aquellos en los que la UNAM y una o más universidades del país o del extranjero, con capacidad académica para ofrecer un programa de posgrado de calidad, unan sus recursos académicos y líneas de investigación, con el fin de ampliar la oferta de posgrados de calidad” (UNAM, 2002). Las universidades participantes deben asegurar adecuados niveles de exigencia para las tesis doctorales, la movilidad de estudiantes entre las universidades socias, tutores/as para atender a los/as estudiantes en cotutela, la infraestructura necesaria para apoyar las tareas de investigación y la universidad receptora debe acreditar los cursos que los/as estudiantes realizan en su sede como parte de y para efectos del programa (UNAM, 2002). La reglamentación de este tipo de programas permite implementar tanto el doctorado internacionalizado colaborativo como el doctorado internacional conjunto identificados por De Rosa (2010). En efecto, la colaboración puede sustentarse en doctorados ya existentes en las IES socias o bien incurrir en un nuevo programa doctoral, ya que el reglamento admite el otorgamiento de una titulación conjunta, siempre que las disposiciones legales lo permitan; caso contrario es la universidad en que están inscritos los/as estudiantes quién otorga el título, conforme a la normatividad vigente en su país.

Desde el 2007, en el marco de su proceso de internacionalización la UNAL ha aprobado varios acuerdos destinados a pautar la suscripción de convenios con instituciones extranjeras para la creación de programas de posgrado, donde destaca el Acuerdo 027 de 2010 del Consejo Superior Universitario. Este acuerdo rige los principios y procedimientos conducentes a la doble titulación y titulación conjunta que la UNAL suscriba con IES nacionales o extranjeras (Gómez, 2012). La doble titulación “consiste en la expedición de dos títulos académicos otorgados separadamente por las instituciones participantes en un convenio de cooperación académica interinstitucional”⁴. Por su parte, la titulación conjunta, se define como:

[...] la obtención de un mismo título otorgado por dos o más instituciones educativas nacionales o extranjeras debidamente reconocidas y registradas por las autoridades de su lugar de origen, y será establecida mediante la creación de programas curriculares interinstitucionales, por parte del Consejo Superior Universitario. La titulación conjunta será formalizada mediante un convenio interinstitucional⁵.

4 Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 027 de 2010 Consejo Superior Universitario, <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=38986>. (Visitado el 17 de octubre del 2013).

5 Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 027 de 2010 Consejo Superior Universitario, <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=38986>. (Visitado el 17 de octubre del 2013).

Por su parte, la Secretaría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con sede en Costa Rica y presencia en dieciséis países de la región, cuatro de los cuales participan en el proyecto MISEAL (Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay), mediante Resolución CS XXVIII /25.2005 del 28 de julio de 2005, optó por dar prioridad a la titulación conjunta en los programas docentes desarrollados con otras entidades de ES y no a la doble titulación. Esto debido a las fuertes críticas referidas a la doble contabilidad que implica otorgar dos o más títulos por un solo programa.

En los casos de doble titulación ya existentes, así como en aquellos en que la normativa de la contraparte no permite la titulación conjunta, se acuerda que al menos en los títulos emitidos por FLACSO se consigne que el programa en cuestión es impartido por las instituciones del convenio (FLACSO, 2007: 41).

De la misma manera, la UNA, Costa Rica, se rige por el documento “Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes” del Consejo Nacional de Rectores, CONARE, que define los requisitos para crear carreras de manera conjunta entre universidades nacionales y universidades o instituciones extranjeras; también “establece la posibilidad de emitir títulos de manera conjunta, no hace referencia a doble titulación” (Chinchilla y Penabad, 2012: 26).

Las otras instituciones socias de MISEAL también disponen de normativas que habilitan la firma de convenios con universidades extranjeras para la implementación de programas de posgrados colaborativos y varias cuentan con experiencias concretas de posgrados transnacionales (Laumann *et al.*, 2012). A continuación se detallan ciertos estudios de caso ilustrativos.

En FLACSO-Proyecto Uruguay se ofrece un Diploma Superior en Género y Políticas de Igualdad empero como esta IES tiene el *status* de proyecto (y no de Sede) no puede ofertar una maestría en este campo del saber⁶. Este contexto motivó buscar acuerdos con otras sedes del sistema de FLACSO internacional. Así, en 2012 se firmó un convenio con la Maestría en Políticas Públicas y Género de FLACSO-Sede México, según el cual los cursos y créditos del diploma superior de Uruguay son considerados como equivalentes al primer año de la formación de maestría que imparte México, correspondiente a su propio diploma superior. La colaboración requirió armonizar las dos propuestas curriculares y ajustar la carga lectiva (horas y créditos) para adecuarla a la normativa de ambos países. El acuerdo prevé la conformación de un comité académico ampliado (donde se suma una integrante del diploma superior de Uruguay al comité académico de la maestría de México). Actualmente, una vez obtenido el título de diploma de FLACSO-Proyecto Uruguay, los/as alumnos tienen la posibilidad de proseguir su formación en modalidad semipresencial para obtener el título de maestro/a de FLACSO-Sede México, lo cual responde a la lógica de las trayectorias integradas que promueve el sistema FLACSO internacional (Beramendi, Darré y Sosa, 2012). Este caso ilustra la modalidad de articulación/convalidación de la tipología de Knight (2006).

La Maestría Regional en Integración Centroamericana y Desarrollo es implementada en forma conjunta por la UCA, la Universidad Centroamericana Simeón Cañas de El Salvador y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Los acuerdos de colaboración entre las tres se expresaron a través de “un Convenio de colaboración académico firmado por sus rectores(as) y un convenio específico entre la Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericano (SG-SICA) y las universidades centroamericanas” (Arana y Portocarrero, 2012: 4). Estas IES pertenecen a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL); asociación que de acuerdo con su

6 Cabe señalar que este artículo fue elaborado durante el 2013 pero que, a esta fecha FLACSO Uruguay ya cuenta con el *status* de Sede; sin embargo, esta colaboración sigue vigente.

plan estratégico para el período 2011-2017 busca avanzar en la internacionalización de programas de posgrados, lo cual se concretiza a través de un proyecto cuyo objetivo general es “impulsar en sus distintas formas y modalidades la internacionalización en red de los posgrados que se ofrecen en las diversas universidades de AUSJAL” (AUSJAL, s/f: 1).

La maestría contempla un plan de estudio común ofertado en modalidad virtual gracias a un equipo docente y una plataforma de *e-learning* compartidos por las tres participantes; también incluye tres encuentros presenciales. Además, cuenta con el apoyo académico de la Fundación ETEA-España, a través de sus investigadores/as. La gestión administrativa financiera y la coordinación académica regional están centralizadas en la UCA; se requirió conformar instancias académicas y ejecutivas regionales, elaborar un manual de funciones para las instancias de dirección, coordinación y ejecución del programa y un reglamento académico de la maestría regional con el aporte de las tres IES. El título de la maestría regional es otorgado por la UCA; empero también se extiende una certificación conjunta de las tres universidades. Esto debido a la “carencia de reconocimientos jurídicos entre los países para otorgar un título regional” (Arana y Portocarrero, 2012: 6). La maestría da cuenta de un alto grado de integración académica y se aproxima a un programa de titulación conjunta ofertado en modalidad virtual, aún si no se logra otorgar un título conjunto legalmente reconocido.

El Máster Mediación intercultural: identidad, movilidad y conflictos -MITRA-, es un programa Erasmus Mundus de la UE en el que participa la UNAM. Es una maestría interdisciplinaria en ciencias sociales y humanidades que se basa en la experiencia científica de un consorcio de ocho universidades: cinco pertenecen a la UE y tres son socios externos. Todas participan en la convocatoria. La maestría cuenta con becas de la UE, tiene una política común de idioma ya que se ofrece en francés e inglés; un tronco de estudios común presencial de un semestre (120 créditos ECTS); un mecanismo conjunto de evaluación (tabla de equivalencia de calificación); propone dos o tres recorridos asociados a diferentes líneas de estudio que estructuran las moviidades de los/as estudiantes entre las universidades participantes; una práctica de terreno (trabajo de campo) y exige la entrega de una tesis realizada en cotutela. En función de los recorridos de formación, el consorcio otorga un doble o triple diploma de máster a sus estudiantes (Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM, 2012). Este es un típico programa de doble titulación (e incluso triple), donde la participación de la UNAM ha sido facilitada por su normativa de programas de posgrado conjunto, que admite la doble titulación, la titulación conjunta y la cotutela de tesis.

En Costa Rica el Instituto Tecnológico, la UNA y la Universidad Nacional Estatal a Distancia desarrollan conjuntamente el Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (DOCINADE). Se trata de un posgrado interuniversitario en modalidad bimodal, que combina clases magistrales presenciales con educación virtual. También cuenta con la participación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, la Universidad Autónoma Chapingo y la UNAM. La colaboración busca integrar las fortalezas de las universidades centroamericanas y de otros países con el fin de contribuir al fortalecimiento de la investigación y el desarrollo de la región (Chinchilla y Penabad, 2012). El doctorado ha recibido el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, del Consejo Superior Universitario Centroamericano y del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

El DOCINADE, aprobado por el CONARE, inició en el 2005. Las convocatorias se realizan cada dos años de manera rotativa entre las IES costarricenses y con la participación activa de universidades de México, Nicaragua y Cuba. En cada convocatoria el Comité de gestión académica del programa ofrece seis becas que han beneficiado a casi el tercio de los 128 alumnos/as de diversos países que ha tenido el

programa en sus seis promociones. El título es otorgado por la universidad en la que se matricula el/la alumno/a (Guzmán-Hernández, 2013).

Las tres universidades estatales comparten el mismo plan de estudios, que incluye un total de 100 créditos y dura cuatro años, y cuentan con una coordinación colegiada (comité de gestión académica del programa, entre otros). Como parte del plan de estudios, cada estudiante debe realizar una pasantía (tres a seis meses) en una universidad de su país (diferente de la universidad en que está matriculado/a) o del extranjero. La participación de los socios nacionales e internacionales es vital porque de acuerdo con el reglamento cada estudiante requiere tres doctores/as en el comité de tesis. En la actualidad hay directores/as de tesis de doce países, incluidos tres países europeos (Guzmán-Hernández, 2013). Esta formación doctoral corresponde a un doctorado interuniversitario de Costa Rica al que se le agrega una dimensión internacional a través de pasantías, apoyo de tutores/as de universidades extranjeras y comité de tesis internacional. Conforme con la descripción, la participación de la UNAM se daría en el marco de su modalidad de posgrados compartidos Programas externos con colaboración de la UNAM. A futuro se quiere presentar “la propuesta de doctorado al padrón de excelencia del CONACYT de México, a través de la Universidad Autónoma Chapingo y la UNAM, así como la propuesta de título compartido con estas universidades” (Guzmán-Hernández, 2013: 101).

Asimismo, a nivel doctoral, si bien no se trata de programas conjuntos *strictus sensus*, es decir cuyo currículo haya sido elaborado entre una o varias universidades extranjeras, cinco de las universidades socias de MISEAL utilizan el modelo de cotutela de tesis doctoral: UBA, UNICAMP, UNAL, UNAM y PUCP. En el caso de la UBA solo se permite la cotutela de tesis doctoral con universidades francesas por lo acordado binacionalmente en el marco de la Comisión General Argentino-Francesa de 1997 (Universidad de Buenos Aires, 2012).

Tal como lo señala De Rosa (2010), los acuerdos de cotutela son individuales, es decir que deben ser firmados por los/as rectores/as de las instituciones participantes para cada estudiante que lo solicita y no se pueden implementar para grupos. En este marco, la PUCP indica que si bien los convenios de cotutela pueden tramitarse más rápidamente que los convenios de doble titulación, se quiere evitar que los primeros constituyan la regla de funcionamiento para los posgrados transnacionales debido a que están restringidos a cada individuo; mientras que los convenios de doble titulación rigen para el conjunto de alumnos/as que se inscriben en el posgrado (PUCP, 2013).

Por lo general, los convenios de cotutela internacional de tesis incluyen cláusulas que regulan: el tiempo disponible para la tesis; la matrícula del/a candidato/a; los/as directores/tutores que participan en la supervisión conjunta de la tesis; el tiempo mínimo de permanencia del/a estudiante en cada país; la composición del jurado de defensa de tesis, el idioma en que será redactada la tesis; la universidad en que se realiza la defensa; y, el título o títulos que serán otorgados. El convenio de cotutela puede o no dar lugar a la doble titulación dependiendo de las cláusulas contractuales firmadas por los socios. Aquí se dan ciertas diferencias entre las IES de MISEAL: generalmente los convenios de cotutela de la UBA con universidades francesas otorgan una doble titulación, mientras que en la UNICAMP depende de lo estipulado en cada convenio (Laumann *et al.*, 2012). La UNAL establece una clara distinción entre convenios específicos de cotutela de tesis doctoral y convenios de doble titulación con el fin de que los primeros no tengan que seguir el trámite más engorroso que requieren los últimos. Así, el convenio específico de cotutela

[...] establece que con un único trabajo de grado, teniendo un director(a) en cada IES, se tendrá la opción de alcanzar el título de Doctorado en ambas instituciones, pero en cada una de ellas deberá completar los requisitos académicos y administrativos que apliquen para la obtención del título. La cotutela

solo se firma para el trabajo de grado, no compromete la obtención del título (Universidad Nacional de Colombia, 2013).

Similar situación se da en la PUCP donde el/la doctorando en cotutela puede acceder al doble título siempre y cuando cumpla con los requisitos académicos establecidos por los programas doctorales de cada universidad.

Además de estos casos, las universidades socias de MISEAL participan de la educación transnacional a través de convenios binacionales de movilidad a nivel de posgrado, tanto de estudiantes como de profesores/as; así como de convenios para investigaciones conjuntas. En caso de ser exitosos, estos convenios de cooperación académica para la movilidad (intercambio o pasantías) pueden ser precursores de convenios de doble titulación o titulación conjunta.

La movilidad como antecedente permite reconocer la homologación de contenidos y hacer observaciones de experiencias de estudiantes migrantes que sirven de insumo para establecer acuerdos de equivalencia entre los cuerpos colegiados o unidades académicas específicas pares de cada país, fundamentales para concretar convenios (Gómez, 2012: 4).

Las IES socias de MISEAL manifiestan ciertas dificultades a la hora de implementar posgrados transnacionales: exigen mayor esfuerzo de coordinación y voluntad de las partes; costos más altos de implementación, debido a los requerimiento de movilidad de estudiantes, docentes y coordinadores/as; la necesidad de establecer equivalencias de créditos/carga horaria para plegarse a las restricciones impuestas por las normativas de las IES socias y sus respectivos países; las trabas burocráticas que exige la gestión de programas colaborativos y la firma de convenios interinstitucionales, en el marco de procesos administrativos heterogéneos; la inexistencia de reconocimiento legal de los títulos conjuntos o dobles, entre los principales obstáculos señalados (Laumann *et al.*, 2012).

Principales características de los posgrados transnacionales implementados por las IES socias de MISEAL

La mayor parte de los posgrados transnacionales analizados implican un alto grado de cooperación con el/los socio(s) por lo que pueden ser clasificados como colaboración entre socios académicos. La elaboración conjunta de los planes de estudio tiene la ventaja de responder de forma precisa a las necesidades de cada socio (beneficio mutuo y respeto como base de toda cooperación), a las demandas internas de sociedades multiculturales y a las exigencias del contexto de globalización, lo cual contribuye a la construcción de lo que Didriksson (2008) denomina una universidad de innovación con pertinencia social.

En las universidades socias de MISEAL existe una preferencia por las modalidades de articulación/convalidación y de doble titulación o titulación conjunta. Respecto a esta última, a pesar de que las normativas están evolucionando favorablemente en algunos países persisten dificultades para el reconocimiento de los títulos conjuntos y dobles. En tales circunstancias, aun cuando los posgrados han sido diseñados conjuntamente, el título es otorgado por la universidad en que se inscribe el/la estudiante; este puede ser complementado por un certificado conjunto. Cabe señalar que la elección de socios académicos debidamente acreditados en sus países de origen favorece la confianza mutua y facilita los procedimientos de reconocimiento de créditos y títulos entre IES socias.

Varias ofertas combinan elementos de aprendizaje en línea con cursos presenciales, que implican la movilidad de estudiantes y/o profesores/as. Si bien se observa una alta utilización de las tecnologías de

la información para propósitos educativos no se abandona la presencia física y, por ende, se prefiere las formaciones mixtas.

En relación a quién se moviliza, generalmente se da una combinación entre la movilidad de las personas (estudiante y docentes) y de los programas.

A veces, la movilidad de estudiantes implica cierta movilidad de los programas, cuyo objetivo es o bien facilitar el reconocimiento mutuo de los créditos obtenidos en la institución socia en el marco del diploma expedido por la institución de origen o bien permitir la emisión de un título conjunto (Vincent-Lancrin, 2011: 84).

La movilidad de las personas puede ser considerada como una herramienta adecuada para monitorear la calidad de los posgrados y mantener un nivel comparable entre los socios, al crear un mecanismo implícito de control interno. El fortalecimiento de posgrados transnacionales con estadías cortas en el extranjero (titulación conjunta o doble, doctorados en cotutela, etc.) y oportunidades de inserción en redes de investigación internacionales sin necesidad de migración prolongada, estaría contribuyendo con la reducción de la fuga de cerebros, especialmente marcada en la estrategia de migración de personal calificado identificada por la OCDE.

Los estudios de casos dan cuenta del aprovechamiento de las redes internacionales existentes para implementar posgrados transnacionales; tal como lo reflejan los casos de FLACSO internacional y de la AUSJAL. Las redes internacionales son marcos propicios para este tipo de iniciativas, más aún porque en el actual contexto de globalización muchas de estas asociaciones buscan promover la transnacionalización de sus programas de posgrado. De la misma manera, socios que han adquirido experiencia de colaboración internacional a través de programas de movilidad estudiantil, tutorías e investigaciones conjuntas, deciden profundizar su cooperación académica y proyección internacional creando posgrados de titulación conjunta, tal como lo ilustra la voluntad de presentar el DOCINADE de Costa Rica como propuesta de título compartido con la Universidad Autónoma Chapingo, México, y la UNAM.

En varios de los casos analizados se han establecido convenios adicionales para recibir apoyos financieros, lo que posibilita solventar los mayores costos incurridos en este tipo de posgrados, debido a las exigencias de movilidad y coordinación interinstitucional, y contar con becas. Estas últimas permiten ampliar la inclusión de estudiantes de escasos recursos y evitan que los programas transnacionales solo sean accesibles a las elites.

Conclusiones

El actual contexto de globalización ha conllevado a una mayor internacionalización de la educación superior. A su vez, esta se ha convertido en una estrategia de las propias IES para dar respuestas a las condiciones cambiantes y complejas del entorno. La región de América Latina no escapa a estos procesos de internacionalización que se manifiestan de diversas formas y responden a múltiples intereses. Recientemente, los modos de vinculación con IES extranjeras se han profundizado a través de la implementación de posgrados transnacionales colaborativos. La mayoría de las asociaciones se dan en la formación de maestría pero también se busca incursionar a nivel doctoral. Las diversas tipologías de posgrados transnacionales permiten identificar los principales criterios de diferenciación en los modos de vinculación con instituciones extranjeras. Los posgrados transnacionales responden a una variada gama de colaboración interinstitucional, empero las universidades socias de MISEAL prefieren aquellos

que implican un alto grado de cooperación con el (los) socio(s) y que, por lo tanto, facilitan el control de calidad por parte de la(s) entidad(es) que otorga(n) el(los) título(s).

Bibliografía

- Academic Cooperation Association (2008). *Transnational education in the European context - provision, approaches and policies*. European Commission.
- Agence Europe-Education-Formation France (2012). *Génération Erasmus, 25 ans de bonnes pratiques*.
- Arana, Ligia y Ana Victoria Portocarrero (2012). *Guía para levantamiento de información para transnacionalización*. Nicaragua: Universidad Centroamericana y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- AUSJAL (s/f). Proyecto P.17 Internacionalización de posgrados de AUSJAL, <http://www.ausjal.org/proyectos.html>. (Visitado el 10 de octubre del 2013).
- Beramendi, Carmen, Fernanda Sosa y Silvana Darré (2012). *Informe Transnacionalización*. Uruguay: FLACSO-Proyecto Uruguay y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Chinchilla, Hellen y María Amalia Penabad (2012). *Posgrados de la Universidad Nacional con enfoque de transnacionalización*. Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- De Rosa, Annamaria Silvana (2010). "Internationalisation of Collaborative Doctorates and Joint European/International Doctorates: requirements and guidelines for each distinct model". In *From Education to Innovation*, A. Klucznik-Törö, K Bodis & K.P. Istvan (eds.), IHEPI, Publikon Publisher/IDResearch Ltd, Budapest.
http://www.euophd.eu/html/doc/derosa_ihepi2010.pdf. (Visitado el 07 de octubre del 2013).
- Didriksson, Alex (2008). "Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe". En *Tendencias de la educación en América Latina y el Caribe*, Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Ed.): 21-54. Caracas: UNESCO-IESALC, Ministerio de Educación Superior y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Egron-Polak Eva (2012). L'internationalisation de l'enseignement supérieur : tendances et indicateurs. Campus France, Paris. Association International des Universités http://ressources.campusfrance.org/noindex/indicateurs/03_eva_egron_polak_auiu.pdf. (Visitado el 20 de septiembre del 2013).
- FLACSO (2007). *Documentos Oficiales. Acuerdo sobre la FLACSO, Reglamentos y Normativa Docente*.
- Gómez, Ana Yineth (2012). *Informe sobre transnacionalización en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Escuela de Estudios de Género- Universidad Nacional de Colombia y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Guzmán-Hernández, T (2013). "Una propuesta para la gestión sostenible de los postgrados en ciencias naturales para el desarrollo: flexibilidad y aplicación". *Revista Tecnología en Marcha*, Vol. 26, N°2: 88-10, abril-junio 2013. Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- Knight, Jane (2006). "Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior". En *La educación superior mundial en el 2006: La financiación de las universidades*, 102-111. Barcelona: Mundiprensa.
- (2005). "Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos". En *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, Banco Mundial: 1-38. Colombia: Ediciones Mayor.
- Laumann, Carmen Benavente, Silvana Darré, Ana Esteves, Lena Fontela, Marlene Lozano, Isabel Sáez, Diana Santos y Fernanda Sosa (2012). *Heterogeneidades transnacionalización. Informe*. Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador y Proyecto MISEAL-Alfa III.

- OCDE (2004). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Synthèse. L'Observateur.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2013). *Grilla sobre convenios y normativas de la PUCP*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM (2012). Transnacionalización. México: UNAM y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Rama, Claudio (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2006). *Directrices en materia de calidad de la Educación Superior a través de las Fronteras*. París: UNESCO.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2002). Acuerdo sobre programas de posgrado compartidos. Gaceta UNAM, 3 de octubre de 2002. <http://www.posgrado.unam.mx/colaboracion/acuerdos.php>. (Visitado el 13 de octubre del 2013).
- Vincent-Lancrin Stéphan (2011), « Chapitre 2: L'enseignement supérieur transnational: tendances et perspectives d'avenir ». In *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030- Volume 2. Mondialisation: 75-104*. Éditions OCDE.
- Universidad de Buenos Aires (2012). *Guía para el levantamiento de información para transnacionalización*. Argentina: Universidad de Buenos Aires y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Universidad Nacional de Colombia (2013). *Grilla sobre convenios y normativas de la UNAL*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia y Proyecto MISEAL-ALFA III.