BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

"La doble titulación como expresión de internacionalización de la educación superior: el caso de una universidad particular del estado de Puebla"

TESIS

Para obtener el grado de

Maestra en Educación Superior

Presenta:

MÓNICA DEL CARMEN NAVA CUECUECHA

Directora de tesis:

Doctora María Patricia Moreno Rosano

2015

AGRADECIMIENTOS

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT)

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DE PUEBLA (UPAEP)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 3
El problema de investigación 5
Preguntas de investigación
Objetivo general
Objetivos particulares
Justificación, alcances y límites 7
Estructura de la investigación 9

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL
1.1 La sociedad del conocimiento y la internacionalización de la educación superior: el marco de la doble titulación 10
1.2 La educación superior privada en Latinoamérica 16
1.3 El sistema de titulaciones comparable en el Espacio Europeo de Educación Superior 18
1.3.1 El proceso de Bolonia 18
1.3.2 El sistema europeo de titulación 20
1.4 Proyectos regionales de convalidación de estudios 22
1.4.1 El espacio común Unión Europea-América Latina y el Caribe 24
1.4.2 La educación superior en el sector educativo del MERCOSUR 25
1.5 Acuerdos y convenios de Convalidación de estudios y titulaciones en México 27
1.6 Normatividad mexicana para la expedición y reconocimiento de títulos y diplomas 28
1.7 La doble titulación en la región Centro-Sur de ANUIES 29

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO
2.1 Origen y concepto de internacionalización de la educación superior 32
2.2 Fundamentos de la internacionalización: ¿por qué internacionalizar las instituciones? 38
2.3 El proceso de internacionalización al interior de las IES: la transformación externa se convierte en transformación interna 42
2.3.1 La internacionalización del currículo 45
2.3.2 La internacionalización en casa 47
2.4 Indicadores de la institucionalización de la dimensión internacional 49
2.5 Los programas de doble titulación (doble grado) 51
2.5.1 Elementos y estrategias de la doble titulación 55
2.5.2 La arquitectura de los planes de estudio de doble titulación 57

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO
3.1 Características del estudio 60
3.2. Sujetos y selección de informantes 62
3.3 Estrategias para recabar la información 63
3.4 Procedimientos 64

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS
4.1 Las instituciones colaboradoras UPAEP/CityU 67
4.2 Los programas de doble titulación UPAEP/CityU 70
4.3. La doble titulación como expresión del proceso transversal de internacionalización 72
4.3.1 La doble titulación en el nivel macro del proceso educativo 73
4.3.2 La doble titulación en el nivel meso del proceso educativo 80
4.3.3 La doble titulación en el nivel micro del proceso educativo 86
4.3.4 Beneficios y obstáculos de la doble titulación 89

CONCLUSIONES 94
RECOMENDACIONES 98
ANEXOS 101
REFERENCIAS 104

Introducción

El origen del carácter internacional de las instituciones de educación superior puede remontarse al propio origen de la universidad durante la Edad Media, época en la que se reconoce cierta movilidad de profesores y estudiantes en el contexto de los países de la cristiandad; también durante la época renacentista se identifican expresiones en la misma sintonía. Más tarde, desde 1800 y hasta la primera guerra mundial, la dimensión internacional en las universidades fue diluida durante los procesos nacionalizadores en los cuales las instituciones de estudios superiores fungieron como principales elementos para la configuración de los modernos estados-nación. Años más tarde, a partir de la segunda guerra mundial, las universidades dieron un viraje para retornar del carácter y sentido nacionalista al universalismo e internacionalismo de sus inicios (Knight y De Wit, 1995, citado por Gacel, 2000:20).

En este sentido y de acuerdo con Federov (2011), es importante remarcar que a partir de las últimas dos décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI, las tendencias macro como el movimiento hacia una sociedad y economía del conocimiento; el desarrollo de las tecnologías de la comunicación e información; la mayor movilidad e interdependencia de la gente, el capital, las ideas, el conocimiento y la tecnología y, de manera más general, la globalización, supone retos particulares para la educación en general y en particular para la educación superior.

En este contexto y en lo que a educación superior se refiere, se han gestado diversas estrategias en respuesta a las necesidades de la sociedad actual, entre ellas destaca la internacionalización, misma que se ha convertido en una dinámica innovadora que busca integrarse a las funciones clásicas de las instituciones de educación superior.

La preponderancia que ha movido a la internacionalización de la periferia al centro de atención de las instituciones se ve claramente vinculada con el discurso de la agenda educativa de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), además de organismos nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La actual relevancia de la que goza el tema de la internacionalización ha derivado en investigaciones, aportes y posturas desde diferentes perspectivas: filosófica, económica, social, política, administrativa y, las que más atañen al presente proyecto, educativa e incluso pedagógica. Al respecto, es importante señalar que el concepto de internacionalización en su sentido más integral, comenzó a desarrollarse en la década de los ochenta, en la medida en que la actividad internacional pasó de ser un hecho individual a uno de corte institucional, caracterización identificada por autoras como Gacel-Ávila (2000) y Knight (2003). Es importante precisar que en la actualidad las visiones más integradoras de internacionalización de la educación superior no se reducen únicamente a expresiones de movilidad académica y estudiantil, tampoco a esfuerzos individuales que no redunden, además, en beneficios institucionales. Más allá de lo anterior, las principales investigaciones sobre internacionalización se orientan a un concepto que la concibe como un proceso complejo y transversal, lo que para Gacel (2000) significa: "(…) la institucionalización comprehensiva de la internacionalización" (p.50). En otras palabras, y de acuerdo con los aportes y conceptualizaciones de Gacel (2000), la internacionalización representa "(…) el proceso de apertura institucional hacia el exterior que debe ser parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales de las instituciones" (p.29).

En este mismo sentido, se reconocen tanto beneficios y oportunidades como retos y obstáculos para lograr la institucionalización de la internacionalización, para ello, el Consorcio de Universidades Mexicanas (2011) ha desarrollado una serie de indicadores para evaluar la calidad de los programas internacionales que se dan a nivel nacional en las instituciones que lo constituyen como consorcio; dicho esfuerzo, proporciona un marco de referencia para reconocer expresiones de internacionalización, conocerlas y valorarlas. En este sistema de indicadores, que se sugiere deberían ser medidos de manera sistemática en las IES mexicanas, se reconocen las siguientes expresiones de internacionalización, específicamente en la operacionalización o dimensión internacional de las actividades: "(…) incluir la dimensión internacional en el currículo, fomentar la adquisición de competencias globales y colaboración internacional en docencia, investigación y gestión" (Consorcio de Universidades Mexicanas [CUMex], 2011, p. 80).

Cada una de las expresiones de internacionalización se compone de una serie de indicadores susceptibles a ser medidos para la exploración y valoración de la organización y coordinación de las estructuras y elementos necesarios para su

operacionalización; por ejemplo, en el caso de la colaboración internacional en docencia, investigación y gestión, sus indicadores más prominentes son los programas educativos con doble titulación o titulación conjunta (DT y TC), indicadores en los cuales se muestran conjugados esfuerzos y recursos de diversos órdenes (institucional, nacional, internacional), además de vincularse con otros aspectos e indicadores que ayudan al proceso de internacionalización como: convenios firmados de cooperación internacional, programas de movilidad estudiantil, recursos de fuentes externas, dominio de otros idiomas y membrecías en redes, organismos, asociaciones y consorcios a nivel internacional. En el caso específico de los programas de doble titulación, se entiende que hacen referencia a "aquellos programas de estudio que confieren dos títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos establecidos por las instituciones participantes en un programa colaborativo" (Knight, 2011, p.139).

El estudio de programas de doble titulación como expresión de la internacionalización de la educación superior, permite registrar el proceso transversal que Gacel-Ávila (2000) menciona en sus estudios puesto que este tipo de programas son considerados como uno de los programas de internacionalización más comprehensivos en la medida en que su correcta implementación requiere de estrategias institucionales que atraviesen el proceso educativo en sus tres principales dimensiones (macro, meso y micro).

No obstante la importancia de dicha expresión o manifestación de internacionalización, y de acuerdo con Gacel (2005), los planes de estudio de las IES mexicanas se caracterizan por su "(…) poca flexibilidad enfocados al entrenamiento profesional, con sistema de créditos basado sólo en las horas presenciales de clase" (p.48); lo que representa verdaderos obstáculos a la movilidad estudiantil y al establecimiento de programas de estudio conjuntos o de doble titulación (DT y TC). El presente trabajo de investigación centra su atención en este último aspecto, es decir, en la DT como indicador de una de las principales expresiones de internacionalización de las instituciones de educación superior.

I. Planteamiento del problema

Como se mencionó con antelación, la doble titulación (DT) es el punto de interés para esta tesis, interés derivado de su importancia para el proceso de institucionalización de la internacionalización en la universidad.

En relación con lo anterior y de acuerdo con el estudio *La doble titulación y/o la titulación conjunta: expresión de internacionalización en los programas educativos en la región Centro –Sur de la ANUIES, México* (Moreno, Salamanca y Campos, 2013), sólo el 23.5% de las IES de la región Centro-Sur afiliadas a ANUIES, ofrecen DT y/o TC; es decir, existe un bajo porcentaje de IES que tienen un estrategia clara de DT y TC. Ahora bien, si ese 23.5% se considera el 100% de las expresiones de DT y TC en la región, el estudio antes mencionado demuestra que el 91.07% de dichas prácticas se llevan a cabo en IES del Estado de Puebla, específicamente en las universidades del subsistema de educación particular; entre las cuales destaca la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) al concentrar el 68.6% de los programas.

Si se toman en cuenta las consideraciones previas respecto al importante papel de la DT como indicador de la institucionalización de la internacionalización que se muestran conjugados y vinculados tanto con esfuerzos y recursos como con aspectos e indicadores que ayudan al proceso de internacionalización, es posible dilucidar la necesidad de concretar a la DT como estrategia de internacionalización y, por lo tanto, de indagar la manera en la que se configura e implementa esta expresión de la internacionalización en las instituciones que poseen mayor experiencia al respecto.

Aunado a lo anterior, este trabajo parte del supuesto, muchas veces reiterado en la literatura existente sobre el tema, de que si bien se ha insistido en que la internacionalización ha de ser un proceso articulado, transversal y reflexivo que acompañe todos los procesos formativos, organizacionales y administrativos que tienen lugar en el interior de las IES, muy poco se ha aclarado o explorado sobre el "cómo" lograrlo (Tedesco, Opertti, y Amad, 2013); de ahí que no exista una definición clara de la práctica de DT que conlleve a una comprensión de los elementos, instrumentos y estrategias que la integran y la vuelven operativa. En este sentido, resulta imperativo acudir a las experiencias más consolidadas que en materia de DT y TC han sido reconocidas tras un primer esfuerzo por rastrear dichas prácticas y de esta forma, responder a las siguientes preguntas de investigación:

II. Preguntas de investigación

i. ¿Cómo se configura la doble titulación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla como caso sobresaliente de expresión de internacionalización?

ii. ¿Qué elementos, instrumentos y estrategias componen el procedimiento de institucionalización de la doble titulación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla?
iii. ¿Cuál es el impacto a nivel institucional de la práctica de doble titulación como expresión de internacionalización en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla?

Lo anterior da lugar al siguiente objetivo general y a los objetivos específicos de este estudio de caso:

III. Objetivo general

i. Analizar la práctica de la doble titulación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla como caso sobresaliente de expresión de internacionalización.

Objetivos específicos

ii. Explicar la práctica de doble titulación como expresión de internacionalización en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
iii. Describir los elementos, instrumentos y estrategias que componen el procedimiento de institucionalización de la doble titulación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
iv. Determinar cuáles han sido los resultados, beneficios y obstáculos de la práctica de doble titulación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

IV. Justificación

La necesidad y pertinencia de la investigación que se presenta en este documento, obedecen a razones de índole académica, institucional y personal.

En primer lugar, es importante mencionar que a pesar del gran interés que ha surgido hacia el proceso de internacionalización de la educación superior, los principales esfuerzos por su estudio se han realizado desde la perspectiva de la sociología, la antropología y las ciencias políticas, siendo el enfoque de las ciencias de la educación el menos explorado e incluso caracterizado por ser ocasional, circunstancial, esporádico y episódico, esto último obedece a los términos que emplean los pocos investigadores al referirse a este relativamente nuevo campo de estudio. Por lo tanto, el proyecto de investigación aquí expuesto, pretende realizar una aportación de información sobre el

proceso de internacionalización desde el enfoque de la educación, que resulte útil para su cada vez mayor comprensión, institucionalización y sistematización.

En este mismo sentido, cabe mencionar que se requiere posicionar a la internacionalización como objeto de estudio para, de esta forma, asumirla con responsabilidad y no con la inercia y el individualismo que hasta el momento ha caracterizado los esfuerzos de la mayoría de las IES específicamente en la región latinoamericana; en cambio, se espera que a mayor descripción y análisis de dicha práctica, mayor información necesaria existirá para reflexionar y definir políticas explícitas, sistemáticas, responsables e integrales de internacionalización. Asimismo y debido a que la internacionalización actualmente se visualiza como una dimensión casi inherente a la educación superior, el conocimiento del proceso para la configuración e implementación de la doble titulación en un caso sobresaliente, proporcionará información relevante para coadyuvar a la posterior redefinición de los objetivos y las estrategias de internacionalización de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, desde un sentido comprehensivo encaminado a la sistematización del proceso; por otro lado, la información de un caso representativo puede orientar los esfuerzos de otras IES que se encuentren en el camino hacia la institucionalización de la internacionalización; por último, se espera que este estudio dé pauta a nuevas preguntas de investigación que fortalezcan este campo de investigación.

De manera personal, el proyecto de investigación resulta relevante en la medida en que ofrece la posibilidad de introducción a una línea de investigación vinculada con aspectos como la interculturalidad, regionalización, internacionalización y educación, ítems de interés pero sobre todo de utilidad para mi actividad cotidiana dentro del ámbito educativo, específicamente en el nivel medio superior y superior.

Es importante enfatizar que el estudio –como ya se ha mencionado de manera indirecta- se aboca al caso de una sola institución educativa, seleccionada para ser estudiada por su potencial para ayudar a la comprehensión sobre el proceso de DT y, de manera general, sobre la internacionalización institucionalizada; este estudio de caso es de corte cualitativo y se enfoca únicamente en el desenvolvimiento del proceso de doble titulación en el nivel de licenciatura que se oferta en la actualidad.

En consideración de todo lo anterior, ésta investigación se estructura en cuatro capítulos que corresponden al marco contextual, marco teórico, marco metodológico y análisis de resultados.

En el primer capítulo se recapitulan las condiciones contextuales en las cuales se da origen y se desarrolla la internacionalización de la educación superior y, de manera específica, la doble titulación como expresión del proceso internacionalizador de la educación; además, se hace mención de las normatividades esenciales que dan sustento legal a este tipo de prácticas. Este capítulo presenta también un apartado que sustenta la selección del caso por sobresalir en la práctica de programas educativos de doble titulación o doble grado.

El segundo capítulo presenta una compilación de las aportaciones teóricas con las que cuenta la internacionalización como campo de estudio; se presenta desde la lógica deductiva la discusión conceptual de la internacionalización, sus diferentes propósitos, beneficios, obstáculos y riesgos para, a continuación, recaer de manera específica en los hallazgos que se tienen sobre la internacionalización del currículo y la doble titulación, sus elementos, estrategias y la arquitectura de este tipo de programas educativos. La información que aquí se presenta fue la empleada tanto para la elaboración de las estrategias para recopilar la información en el trabajo de campo y, posteriormente, para el análisis de los resultados.

El diseño de la investigación y la metodología seguida a lo largo de ella se describen en el tercer capítulo que muestra tanto las características del estudio, como los sujetos y la selección de informantes, además de las estrategias para recabar la información y los procedimientos seguidos en cada una de las etapas del estudio.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados, contiene la descripción de las instituciones que colaboran para la oferta del los programas de estudio bajo la modalidad de doble titulación (UPAEP y CityU), además del desarrollo del caso por medio de la descripción y análisis de cada uno de los elementos del doble grado bajo la lógica extraída de la teoría; esto es, bajo la concepción de que los programas de doble titulación requieren estrategias implementadas desde las tres dimensiones del proceso educativo señaladas por Gacel Ávila (2000): a)micro, b)meso y c)macro. Por último, el apartado de recomendaciones, conclusiones y anexos.

Capítulo I
Marco contextual

La internacionalización de la educación superior es reconocida actualmente como una respuesta de la educación al contexto social, económico, político y cultural que nos circunda y que ha sido frecuentemente caracterizado bajo los efectos de la globalización, la configuración de sociedades de la información y el conocimiento, el surgimiento de nuevos proveedores de la educación, nuevas demandas educativas de los mercados laborales, entre otros. Ante esta vorágine de cambios y factores de incertidumbre y volatilidad, las instituciones de educación superior se han atenido en parte como objetos, pero también como agentes claves para la superación de las necesidades que el contexto internacional demanda del sector educativo, particularmente, a nivel superior.

En este capítulo se revisarán los elementos contextuales que han constituido las tendencias ambientales actuales -que habrán de dar lugar a tendencias futuras- con las cuales la educación superior interactúa y habrá de interactuar; se recuperan pronunciamientos y posturas de organismos internacionales y, sobre todo, se revisan los proyectos precursores en internacionalización, específicamente a nivel curricular, por medio del establecimiento de sistemas de titulaciones comprehensibles y comparables; por último, se revisarán los antecedentes contextuales que permitieron la identificación del caso de estudio que aquí se desarrolla como experiencia sobresaliente en programas de estudios de doble titulación.

1.1 La sociedad del conocimiento y la internacionalización de la Educación Superior: el marco de la doble titulación.

El mundo actual, es descrito por diversos autores y por informes de organismos internacionales como un mundo más interconectado y competitivo, donde el conocimiento se ha convertido en factor clave del desarrollo económico y social a nivel internacional. Así, el aumento de los flujos comerciales y de capitales además del uso intensivo de tecnologías e información, exigen a las sociedades y a las economías transformarse para competir en este mundo donde la creación, el uso y la difusión del conocimiento son cada vez más extendidos y determinantes. Este valor estratégico otorgado al conocimiento así como sus repercusiones se exponen en las palabras de Naumann (2005):

> En el siglo XXI, quienes no tengan acceso a la información y a un alto nivel educativo, quedarán excluidos de un mundo en el que los cambios económicos, políticos y sociales se basarán principalmente en el conocimiento y la innovación constante. (p.5)

Desde esta perspectiva que implica la creación, distribución, uso y difusión del conocimiento en la economía, la educación, el gobierno, las artes, la religión, la filosofía y en general en todas las esferas sociales, se da lugar a la concepción de la llamada sociedad del conocimiento, misma que desde su implicación en la dimensión educativa se puede caracterizar de la siguiente forma (Naumann, 2005, p. 7):

i. La sociedad global acompañada de mayor movilidad en el mercado laboral y de alta movilidad del conocimiento.
ii. El conocimiento como la estrategia central del desarrollo económico y social y en la que las universidades desempeñan un papel esencial como generadoras y trasmisoras del conocimiento.
iii. La universalidad de la universidad, debido a que la educación superior se da ahora en todo lugar (geográfica y virtualmente), para toda edad (lifelonglearning) y es para todos (acceso masivo).

Las nociones que Naumann presenta, contribuyen a caracterizar el escenario actual sobre el cual la universidad deberá desenvolverse e interactuar, haciendo frente a nuevos retos que implican una reconfiguración en la estructura de las instituciones, particularmente aquellas que interesan a esta investigación: las instituciones de educación superior (IES).

Una de las respuestas que las IES han dado al contexto social es el proceso de internacionalización, proceso que en lo que va del XXI, ha sido un tema de debate entre las diferentes IES a nivel mundial, enfatizando nuevamente el carácter central del conocimiento en la sociedad actual. En este sentido, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), han emitido consideraciones sobre la relevancia del conocimiento y su valor estratégico, así como recomendaciones en torno a la internacionalización de la educación superior.

Al respecto, el Banco Mundial en su informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999, reconoce y establece que el conocimiento es la clave del crecimiento económico sostenido y las mejoras en el bienestar humano.

En el caso de la UNESCO, se pueden encontrar antecedentes de la postura internacionalista desde la declaración de 1974, en la cual se emitieron una serie de recomendaciones para que fueran consideradas como principios básicos en cualquier política educacional, entre las cuales sólo destacaremos aquellas relacionadas con la internacionalización de la ES (UNESCO, 1974):

i. Dimensión internacional y perspectiva global en la educación de todos los niveles y de todas las formas
ii. Comprensión y respeto para todas las civilizaciones, pueblos y culturas, tomando en cuenta sus valores y modos de vida e incluyendo etnias o culturas nacionales y ajenas.
iii. Toma de conciencia de la creciente interdependencia global entre pueblos y naciones.
iv. Comprensión de la necesidad de solidaridad y cooperación internacional.

Años más tarde, en la declaración de 1998, se dio seguimiento al tema de internacionalización que, sin definirse desde su perspectiva más comprensiva, ya se vislumbra como un medio para la cooperación internacional para subsanar las grandes brechas sociales, además, se hace mención de sus elementos más reconocidos:

> El principio de una nueva política de cooperación internacional en el campo de la educación superior debe estar sustentada en lograr revertir la profundización de las diferencias y brechas entre los países desarrollados y los que están en proceso de desarrollo, para alcanzar un umbral de equilibrio que permita orientar esfuerzos hacia un nuevo desarrollo sustentable e integral. Esto puede hacerse posible en la medida que se trabaje en redes, aprovechando el uso y manejo de nuevas tecnologías y constituyendo estructuras horizontales a nivel internacional, y no fomentando la competitividad y la profundización de las asimetrías. Asimismo, implica que se deben incrementar los flujos de recursos hacia los países en desarrollo, posibilitar la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes, y establecer mecanismos de compensación de los países ricos por fuga de cerebros. (p.2)

Por su parte, la Asociación Internacional de Universidades, considera que a pesar de la naturaleza universal del conocimiento, la larga tradición de cooperación internacional en la investigación y la movilidad de académicos y estudiantes, el nivel de internacionalización se ha quedado bajo y disparejo; y se agrega que, "(…) los intereses

comerciales y financieros parecen ganar prominencia sobre el proceso de internacionalización y han amenazado con desplazar los aspectos menos utilitarios pero igualmente valiosos, de esta transformación necesaria y transformadora de la educación superior (Asociación Internacional de Universidades [IAU],1998, p. 3).

Es así como desde la perspectiva crítica de la IAU, se emite una serie de recomendaciones entre las que se pueden destacar las siguientes:

i. Las instituciones de educación superior deben tomar la iniciativa en la internacionalización, en lugar de reaccionar sólo ante las fuerzas externas de la globalización, como la del mercado.
ii. Los líderes de las instituciones de educación superior, con el apoyo activo de todos los miembros de la comunidad académica, deben desarrollar políticas y programas institucionales de internacionalización claros. Éstos deberán ser integrados a la vida de la institución y gozar de financiamientos adecuados provenientes de fuentes internas y externas.
iii. Todos los programas de internacionalización se basarán en el principio de cooperación entre iguales, para promover así la competencia, la diversidad intercultural y una cultura de paz entre los ciudadanos.
iv. Los programas de movilidad académica exitosos y valiosos que se han aplicado en regiones particulares (Europa, Asia y Norteamérica) deben continuar sirviendo como catalizadores y modelos para ampliar estos flujos a un número más grande de individuos e instituciones en todo el mundo. Los esfuerzos deben hacerse para impulsar el crecimiento de programas de movilidad académica en otras regiones (África, Medio Oriente y América Latina), al mismo tiempo que los programas internacionales de cooperación interinstitucional deben ampliarse.

Las posturas y recomendaciones de BM, UNESCO y IAU respecto a la internacionalización de la ES, permiten vislumbrar y resumir las distintas perspectivas que sobre el tema en cuestión se han generado; por un lado, el posicionamiento del BM enfatiza el interés económico que de la internacionalización puede derivarse; mientras, por otro lado, la UNESCO ofrece una mirada más solidaria y colaborativa sobre la internacionalización; en tanto la IAU perfila un enfoque crítico en busca de una adopción más integral del proceso ya mencionado.

En este mismo sentido y en lo que respecta al ámbito nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha publicado tres documentos relevantes en los cuales se retoma el tema de la internacionalización: “La educación superior del siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo”, en el año 2000; “Consolidación y avance de la Educación Superior en México”, a finales de 2006; e “Inclusión con responsabilidad social; una nueva generación de políticas de Educación Superior”, en el 2012. En el primero se abordaron algunos temas de internacionalización bajo el rubro de *movilidad y redes de cooperación,* como parte de las estrategias para transformar el sistema de educación superior mexicano calificado de cerrado y rígido. En el segundo documento, la ANUIES señala la importancia de la globalización y la sociedad del conocimiento para la educación superior y se reconoció que uno de los objetivos del sistema de educación superior es tener una posición competitiva en el mundo globalizado (ANUIES, 2006).

Por último en el documento de 2012, la ANUIES contempla a la internacionalización de la ES como unos de los 10 ejes estratégicos para contribuir desde las IES a la inclusión social de los jóvenes y de la población en general; así, la internacionalización queda explícita como estrategia en el eje 8 “Un nuevo enfoque de internacionalización”, eje en el que se propone, entre otras cosas, elaborar un diagnóstico exhaustivo sobre el estado actual de las políticas y prácticas de internacionalización del sistema de educación superior en México, elaborar un inventario completo de los acuerdos vigentes y detectar las fortalezas, limitaciones y obstáculos de la estructura actual. Asimismo, este eje resalta lo siguiente:

> Es necesario impulsar un enfoque multidimensional de la internacionalización, en el que se hagan explícitas las diferentes dimensiones del proceso: movilidad de estudiantes y académicos, internacionalización del currículum y opciones de aseguramiento de calidad con perspectiva internacional, entre otras. (p. 52)

Por lo anterior, este documento resulta relevante pues refleja, además de la aceptación explícita e implícita de la internacionalización como un proceso estratégico, lo reconoce como un proceso con distintas dimensiones; es decir, asume a la internacionalización desde un enfoque más comprensivo e integral.

Siguiendo con el ámbito nacional, los programas de educación de los últimos dos sexenios han incorporado la internacionalización como parte de las políticas de educación

superior por lo menos de manera parcial. El Plan Nacional de Educación 2001-2006 alude aspectos de la internacionalización bajo el concepto de "cooperación y movilidad internacional" como consecuencia ante las oportunidades de cooperación ofrecidas por instituciones y organismos extranjeros (Plan Nacional de Educación 2001-2006, p.21). Entre las estrategias del Plan Sectorial de Educación 2007-2012 para conseguir educación de calidad acorde con el contexto de la sociedad del conocimiento y el nivel de competitividad de otros países, el programa establece en el caso de educación superior: "(…) impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones" (p.28)., asignando entre sus líneas de acción:

> Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones (o con consorcios de instituciones) extranjeras de educación superior de reconocido prestigio, incluido el desarrollo de programas educativos y el otorgamiento de títulos conjuntos. (p.29)

De esta forma, el Plan 2007- 2012 reconoce explícitamente que la internacionalización es una de las estrategias para incrementar la calidad y la pertinencia de la Educación Superior. En lo que respecta al plan sectorial 2013-2018, se reconocen los cambios que el mundo experimenta y su relevancia para el desarrollo del país: "(…) el desarrollo que el país pueda lograr en las próximas décadas dependerá en gran medida de nuestra capacidad para afrontar los retos que la sociedad del conocimiento nos plantea" (p.23). De manera particular, en el caso de la educación superior, el plan sectorial toma como una línea de acción concreta para continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de las IES: "Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior" (p.50).

Dentro de este contexto internacional y nacional se gestan los esfuerzos por internacionalizar la educación superior; sin embargo, debido a que el caso de estudio que aquí se presenta hace referencia a una institución de educación superior particular, será necesario esbozar los elementos contextuales en los que se desenvuelve la educación superior particular en México.

1.2. La educación superior privada en Latinoamérica

Para entender el contexto en el cual se desarrolla este trabajo, resulta necesario precisar los avances y esfuerzos que a nivel mundial, regional y nacional se han configurado para poner en práctica una de las principales expresiones de la internacionalización de la educación superior: la doble titulación, indicador de una faceta comprensiva e institucionalizada de la internacionalización y principal punto de interés de esta investigación.

El crecimiento de la educación superior privada, en el número de instituciones y estudiantes, ha sido impulsado por factores como: la inversión en educación básica y media convertida en un gran incremento de jóvenes que buscan ingresar a la educación superior, los límites físicos y presupuestales de las instituciones de educación superior públicas, el registro de "importantes emprendimientos educativos" (Silas, 2013, p. 9), además de razones culturales como: la búsqueda de credenciales y certificaciones para tener mayores oportunidades laborales y mejor retribución económica.

A finales de los ochenta tuvo lugar la oleada de la educación superior privada focalizada en la lógica de absorción de la demanda por parte de instituciones con dinámicas de mercado, dicha lógica dio lugar, hacia finales del siglo XX, a un 47% de la cobertura terciaria por parte de la educación superior privada (Rama, 2013). Lo anterior contribuyó a una diferenciación institucional al promover una mayor oferta de oportunidades educativas además de mecanismos de enseñanza más flexibles y recorridos con menos complejidades. Esto facilitó un mayor egreso de profesionales de las universidades privadas, tal como lo reporta IESALC (2006), al otorgar a los sistemas universitarios privados el índice de mayor eficiencia de titulación.

Rama Vitale (2013), reconoce una nueva oleada en la educación superior privada durante los primeros años del siglo XXI, caracterizada por la incorporación de las universidades "for profit" en la tipología institucional propuesta por Levy, lo anterior expresado en el ingreso de grupos extranjeros, mayores controles de calidad y regulaciones públicas, predominancia en la oferta privada de posgrados y de educación a distancia y continua; en palabras del autor:

> Se está frente a un nuevo mapa en la dinámica de la educación superior privada regional [latinoamericana], no sólo derivada de cambios en las lógicas nacionales

(marcos normativos que permiten la oferta for profit, virtual o a distancia, o de instituciones internacionales), sino también derivado de las tendencias globales asociadas a la internacionalización de la educación superior y al aumento de la regulación y a una creciente internacionalización. (p. 25)

El ingreso de instituciones e inversiones extranjeras y la creciente ampliación de los campos de acción de la educación privada han dado lugar a una "(…) nueva dinámica tripartita: universidad pública, universidad privada nacional y universidad privada internacional" (Rama, 2013, p. 31). En este sector, se destaca una mayor lógica de mercado "(…) focalizado en ofertas para sectores formales que les han obligado a una mayor articulación con las demandas laborales y de las empresas, además de obligar a responder con pertinencia de calidad y enfoques por competencias en su estructura curricular" (Rama, 2013, p. 40); en otras palabras, la dinámica del sector de educación superior privada mantiene como perfil dominante la profesionalización de la matrícula, impulsada por medio de perfiles de egreso focalizados en competencias laborales.

Entre las estrategias competitivas de este tipo de instituciones destacan la diversificación de modalidades y pedagogías, acceso a financiamientos especiales, pertinencia de sus currículos, modalidades de internacionalización, presencia regional, diversidad de mercados y productos, así como valor de las certificaciones. De acuerdo con Rama (2013), estas formas de gestión competitiva representan el aumento del carácter mercantil de la educación superior privada, carácter que contribuye a una mayor flexibilidad, gestión más eficiente y acercamiento al mercado, pero que al mismo tiempo desequilibra la balanza entre la lógica administrativa y la lógica académica causando ineficiencias en ésta última. Es importante anotar que actualmente la educación superior "for profit" está autorizada en ocho países de Latinoamérica (65% de la población) dentro de los cuales se encuentra México; lo anterior ha facilitado "(…) la presencia de varios grupos for profit universitarios que a la fecha poseen al menos 50 universidades en la región" (Rama, 2013, p. 52); este último dato corrobora que América Latina es actualmente la región con la mayor participación privada en la educación superior en el mundo.

1.3. El sistema de titulaciones comparable en el Espacio Europeo de Educación Superior

Uno de los proyectos precursores en la armonización intrarregional de titulaciones es el concebido en la Unión Europea (UE), iniciativa que ha servido de modelo y detonador de prácticas semejantes en otras regiones del mundo. La historia de dicha iniciativa comenzó el 25 de mayo de 1998, cuando los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron una declaración instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES); en el marco de los trabajos iniciados ese año, se llegó a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999; suscrita por 30 naciones no sólo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. A la fecha, el número de naciones suscritas se ha incrementado hasta 46 (De Garay, 2008).

Asimismo, en la Cumbre de Lisboa celebrada en el año 2000, la UE definió que Europa debería convertirse en la economía del conocimiento más dinámica del mundo. La educación jugó un papel central en las discusiones que se llevaron a cabo en dicha Cumbre, lo cual se vio reflejado en definición de la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), de acuerdo con la cual las universidades son un elemento clave para las economías del conocimiento. Dicha estrategia ha sido acompañada de manera estratégica por la implementación práctica de Bolonia.

1.3.1. El proceso de Bolonia

En junio de 1999 cuando los ministros de Educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia se dio inicio al Proceso (PBO) con el objetivo de establecer un marco común para la modernización y la reforma de la educación superior europea; es decir, la Declaración de Bolonia representa el proceso más reciente e integral por llevar a cabo un acuerdo entre países europeos en el campo de la educación superior porque sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999), organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución de dos objetivos estratégicos principales: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores internacionales. Los acuerdos de Bolonia han sido evaluados en

seis reuniones: en Praga, en 2001; en Berlín, en 2003; en Bergen, en 2005; en Londres, en 2007; en Nueva Lovaina, en 2009; y en Budapest-Viena, en 2010.

La declaración se propuso lo siguiente (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999, p. 3):

i. Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
ii. Implantar un sistema basado en dos ciclos principales.
iii. Establecer un sistema de créditos que haga comparable los sistemas nacionales para que facilite la movilidad de estudiantes.
iv. Apoyar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo.
v. Promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad.
vi. Fomentar la dimensión europea en la educación superior (desarrollo curricular y cooperación entre instituciones).

Dichos objetivos, representan un antecedente importante para la práctica de validación y convalidación de titulaciones porque el PBO tuvo como implicaciones directas la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; la adopción de un sistema basado fundamentalmente, en tres ciclos principales: pregrado, grado y posgrado; el establecimiento del Sistema Europeo de transferencia de créditos (ECTS) que significa la certificación de los estudios realizados en instituciones de los países miembros; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; o en otras palabras, el establecimiento de exigencias similares que den pauta al reconocimiento de los estudios.

Para la consecución de dichas implicaciones, el Acuerdo de Bolonia prevé, además de la aplicación sistemática de herramientas tales como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el Suplemento al Diploma (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999). Asimismo, el Acuerdo estipula que a partir de 2005, los estados miembros deberán adoptar un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos (los títulos de primer ciclo deben dar acceso, en el sentido de la Convención sobre Reconocimientos de Lisboa, a programas de segundo ciclo. Los títulos de segundo ciclo deben dar acceso a los estudios de doctorado), lo cual implica para los estados la elaboración de un marco de títulos comparables y compatibles para su Sistema de Educación Superior, con el fin de describir éstos en términos de cantidad de trabajo, nivel,

resultados del aprendizaje, competencias y perfil; es decir, elaborar un marco global de títulos para el Espacio Europeo de Educación Superior (Comunicado de Berlín, 2003, p.15).

1.3.2 El sistema europeo de titulaciones

De acuerdo con un estudio realizado por la European University Association (EUA) sobre la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia, la creación de un sistema de titulaciones comprensible y comparable es el objetivo central del Proceso de Bolonia; sin embargo, "(…) la empleabilidad de los titulados de primer ciclo o de grado sigue siendo una cuestión polémica en muchos países" (EUA, 2005, p. 15) debido, en primer lugar, a que en la mayoría de los países, las titulaciones de grado deben ser de 3 años de acuerdo con las determinaciones legales y son muy pocas las que tienen un duración estándar de 4 años, por ejemplo, Bulgaria, Croacia, Grecia, Escocia y Turquía. En cuanto a los países con sistemas duales de educación superior (universidades y escuelas politécnicas), se plantea una distinción entre títulos de grado profesionales y académicos; esto es, "(…) los egresados con un título de grado profesional ingresan en el mercado laboral, mientras que los que tienen un título de grado académico siguen estudiando en un postgrado" (EUA, 2005, p. 20).

Ahora bien, en cuanto a las titulaciones conjuntas y de acuerdo con las conferencias nacionales de rectores (2009, 2010), la situación en lo que se refiere a la posibilidad legal de expedir diplomas conjuntos está en progreso paulatino, puesto que en muchos países como Alemania, Austria, Bélgica, Eslovenia, España, Finlandia, Francia y Grecia ya está legalmente permitido; mientras tanto, en las IES del Reino Unido se goza de mayor autonomía para decidir cómo y con quién ofertar titulaciones conjuntas. En el caso de las IES de Letonia, Lituania, los Países Bajos y Turquía también pueden expedir títulos conjuntos porque la legislación vigente no hace referencia a ellas y por lo tanto no las prohíbe explícitamente. Sólo en Estonia, Hungría, Noruega y Suecia se requiere flexibilizar la legislación que actualmente prohíbe las titulaciones conjuntas (EUA, 2005)

En este sentido, el estudio realizado por la European University Association concluye mencionando que en 2005, año en que fue realizado el estudio, existía mucho más interés en las titulaciones conjuntas en comparación con estudios previos y, asimismo, se preveía que la oferta aumentara en los años subsecuentes. Sin embargo, a pesar del mayor interés por las titulaciones conjuntas, sigue disponiéndose de poca

información sobre el número de titulaciones existentes y son pocos los países de los se tiene datos exactos, siendo el estudio de la EUA uno de los más precisos en el tema. No obstante, se reconoce que uno de los mayores problemas de índole práctica que presentan las titulaciones conjuntas es la cuestión de la calidad y acreditación de los programas. Sin ofrecer mayor dato al respecto, la European University Association (2005) reconoce que los programas transnacionales de educación superior necesitan unos modelos especiales de acreditación de la calidad y se espera que los progresos realizados hasta ahora en Europa en el tema de la calidad faciliten la implantación de los mecanismos de acreditación adecuados para las titulaciones conjuntas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Espacio Europeo de Educación Superior atañe directamente a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. Una de las condiciones para que haya movilidad es que existan mecanismos eficientes de reconocimiento de titulaciones; sin embargo, la primera dificultad de los sistemas de educación superior europeos consistía en que eran incomparables en muchos casos, por lo tanto, se acordó establecer diferencias precisas entre los niveles formativos de licenciatura, maestría y doctorado en cada país para buscar una relativa homologación por medio, principalmente, del establecimiento de la duración mínima de años cursados para obtener los grados de licenciatura y maestría.

De Garay (2012), reconoce como el objetivo de este primer esfuerzo por homologar los sistemas europeos de educación superior el que los países involucrados contaran con una oferta educativa estructurada en tres ciclos (licenciatura/maestría/ doctorado). De acuerdo con esta estructura, el primer ciclo estaría orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años; un segundo ciclo (maestría), al que se accedería sólo si se completa el primer ciclo.

Derivado de lo anterior, surgieron confusiones y debates, sobre todo en lo que respecta a la duración de cada uno de los ciclos, esto debido a la diversidad de la temporalidad de los ciclos académicos pues, mientras en 19 países se tiene una estructura de tres años para licenciatura y dos para maestría (41%), en seis países sus sistemas se estructuran en cuatro años de licenciatura y dos de maestría (13%) y, en cuatro países más, la estructura es de cuatro años de licenciatura y un año o uno y medio para maestría (9%); asimismo, en los sistemas de educación superior de 17 países no existe un modelo predominante (37%), ya que las instituciones nacionales tienen la libertad de definir la duración de sus ciclos (De Garay, 2012, p.117).

En cuanto a las herramientas para conseguir el reconocimiento regional de títulos, la expedición del Suplemento al Título (ST) es una herramienta que hace equiparables en calidad a las licenciaturas, así se hayan cursado en tres o en cuatro años; su objetivo principal es incrementar la transparencia de la formación adquirida para estimular el empleo y facilitar el reconocimiento académico para que los egresados de licenciatura puedan continuar los estudios posteriores. El ST debe adjuntarse al título nacional original, acompañado de una descripción del sistema nacional de educación superior en el que se haya obtenido. En este sentido y de acuerdo con De Garay (2012), uno de los problemas iniciales para emitir el ST es que los sistemas nacionales les cobraban a los estudiantes dicho documento además de requerir un trámite administrativo adicional, por lo que esta herramienta resultó muy poco solicitada. Por esta razón en 2003, en Berlín, los ministros de Educación acordaron que a partir de 2005 todos los titulados deberían recibir el ST de manera automática y gratuita, pues sólo ocho países así lo hacían.

En lo que respecta a la Transferencia y Acumulación de Créditos “ECTS”, desde la reunión ministerial de Bergen (2005, p. 6), se acordaron rangos indicativos de créditos para los dos primeros ciclos: entre 180 y 240 para licenciatura y entre 60 y 120 para maestría. Estos parámetros han permitido estandarizar el sistema europeo al conseguir hacerlo comparable. Por esta razón en 2010, 36 países (78%) utilizaban el ECTS como transferencia de créditos; 24 también usaba la modalidad de acumulación de los mismos, usos que, de acuerdo con De Garay (2012, p.118), han favorecido las condiciones formales para la movilidad estudiantil al facilitar el tránsito de un sistema educativo a otro.

En relación con lo anterior y de acuerdo con la caracterización mundial bajo términos como globalización e interconexión entre regiones, las dinámicas articuladas en el Espacio Europeo de Educación Superior han logrado resonancia en otras regiones del mundo, tal es el caso de América Latina, región que ha recibido la influencia externa del Proceso de Bolonia, a través del financiamiento y promoción de procesos semejantes al desarrollado en la Unión Europea.

1.4. Proyectos regionales de convalidación de estudios

Desde hace varias décadas, la UNESCO promueve los Convenios regionales de convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de educación superior. En América Latina y

el Caribe, el convenio regional fue firmado por 18 países el 19 de julio de 1974, en la Ciudad de México (UNESCO, 1974). De este número de países, 13 pertenecen a la región y otros cinco son de otras zonas geográficas, estos son: Panamá, México, Chile, Venezuela, Colombia, Cuba, El Salvador, Ecuador, Brasil, Surinam, Nicaragua, Perú y Bolivia. Entre los países firmantes de otras zonas geográficas se encuentran: Países Bajos, Santa Sede, Eslovenia, República de Macedonia, Serbia y Montenegro. Argentina nunca se adhirió a este Convenio, en tanto que Brasil y Chile lo firmaron pero posteriormente lo denunciaron, reduciéndose el número de países participantes a once. Por tanto, este instrumento que podría aportar en forma importante para la integración y la internacionalización de la educación superior de la región, no alcanza para la completa cobertura en los 33 países de la región (UNESCO, 2013)

El convenio regional de 1974, a decir de la UNESCO (2013), representó una iniciativa precursora de los actuales espacios universitarios y ofreció una importante plataforma para la movilidad de profesionales y estudiantes porque suponía una armonización gradual de los sistemas educativos en la región, al tiempo que se superaba el trámite de convenios bilaterales o de grupos pequeños de países para resolver la compleja situación de la convalidación de títulos y el reconocimiento de estudios parciales. Sin embargo, también se reconoce que este Acuerdo no especificó los requisitos para la convalidación y tampoco discriminó entre el reconocimiento con fines académicos del licenciamiento para el ejercicio profesional, lo que dificultó su aplicación.

Para analizar la situación, la UNESCO ha promovido varias reuniones que tienden a estudiar y solventar esta situación desde 1992. La última, durante la 12° Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental, celebrada en El Salvador, en abril de 2006, en la cual participaron, además de integrantes de la UNESCO en París y del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), representantes de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, El Salvador, México, Panamá, Perú y Paraguay.

Los esfuerzos antes mencionados, aún no pueden ser considerados como suficientes, y la tendencia en la región latinoamericana continúa inclinándose por la vía de los convenios bilaterales o interinstitucionales (Didou, 2005).

1.4.1 El espacio común Unión Europea- América Latina y el Caribe (ALCUE)

La Unión Europea, como ya se había mencionado con anterioridad, ha actuado como promotora y catalizadora clave de aquello que numerosos autores identifican como un proceso de regionalización de la educación superior; dichas actividades las han puesto en marcha en América Latina, una de las regiones con las que Europa mantiene relaciones más intensas en el ámbito universitario. Ejemplo de lo anterior es la creación del espacio común ALCUE (Unión Europea - América Latina y el Caribe), proyecto que, en palabras de Pavel Zgaga (2006; citado por Hermo y Verger, 2010, p. 7) "*refleja la dimensión externa de Bolonia*".

En el espacio de cooperación entre la UE, América Latina y el Caribe, las interacciones en materia de educación superior son calificadas como numerosas e intensas; en este sentido, cabe destacar que se han llevado a cabo negociaciones comerciales para el establecimiento de un área de libre comercio entre la UE y sub-bloques como MERCOSUR o la Comunidad Andina de Naciones. Estas negociaciones incluyen cooperación en educación superior. Por otro lado, se han establecido mecanismos de cooperación y de ayuda por parte de la UE con los que se ha financiado los estudios de factibilidad del programa MARCA (Movilidad Académica Regional en Carreras/Cursos Autorizados).

En 1999 se realizó la primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de ALCUE. Allí se firmó la Declaración de Río de Janeiro (Cumbre ALCUE, 1999, p. 9), que afirmó la voluntad política de intensificar las relaciones entre ambas regiones y se consideró la enseñanza superior como una de las prioridades. Al año siguiente se reunió en París la Conferencia de Ministros de Educación de la UE, América Latina y el Caribe sobre Enseñanza Superior, con la participación de la Comisión Europea y representantes de 48 países, y se afirmó la voluntad de impulsar el mandato de Río, que en concreto, se propuso la creación de un espacio común de cooperación en enseñanza superior. El mismo fue propuesto con "la vocación de facilitar el intercambio del conocimiento, la transferencia de tecnología y la circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, velando por la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico en los países" (Cumbre ALCUE, 1999, p. 10). Desde entonces, se ha avanzado en algunos programas concretos, que están claramente inspirados en políticas análogas desarrolladas por la UE y que sirven para preparar el terreno para que,

en el mediano plazo, la convergencia interregional sea posible. Entre estos proyectos destacan, por un lado, el Proyecto 6x4 y, por el otro, la iniciativa Tuning-América Latina.

En lo que respecta al Proyecto 6x4-ALCUE, se sienta las bases técnicas para la convergencia de políticas de evaluación y acreditación a nivel interregional; sin embargo, es importante citar a Hermo y Verger (2008) cuando mencionan que el proyecto 6x4 ALCUE se trata de la promoción de un acercamiento de América Latina a Europa, en lugar de un acercamiento mutuo; por lo anterior, su desarrollo experimenta con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y con un mecanismo de Suplemento al Título (ST) similar al que se ha adoptado en el contexto del Proceso de Bolonia. Por su parte, el proyecto Tuning América Latina, entre otras particularidades, busca contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina, y desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a diversas áreas de estudios. El Tuning-AL, como se reconoce en la propia web del proyecto, está inspirado en el Tuning Europeo y es financiado por el Programa ALFA (América Latina – Formación Académica) de la Comisión Europea, que promueve la cooperación entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina.

Además de los proyectos mencionados, en América Latina se han incrementado las relaciones internacionales desde la década de los noventa. Así, los convenios y los programas de titulación conjunta, al igual que otra clase de acuerdos, se han multiplicado en los últimos años a partir de redes interregionales de universidades y de proyectos impulsados por acuerdos económicos de apertura de los mercados, tal como es el caso del MERCOSUR en Sudamérica y el TLC en América del norte.

1.4.2 La Educación Superior en el Sector Educativo del MERCOSUR

Como consecuencia del nuevo contexto global en el que se insertan las universidades, se han ido desarrollando políticas de internacionalización y convergencia de la educación superior en América Latina y el Caribe. En este sentido, la construcción de ámbitos regionales de integración ha traído como consecuencia la necesidad de llegar a consensos sobre pautas y políticas de educación superior a implementar en el interior de dichos espacios, principalmente para facilitar la movilidad laboral.

El MERCOSUR es un acuerdo de integración económica surgido del Cono Sur americano en 1991 y formado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Posteriormente, Chile (1996), Bolivia (1998), Perú (2003), Venezuela, Ecuador y Colombia (2004), firmaron protocolos adicionales que los asimilaron como "Estados Asociados". En diciembre de 1991, los Ministros de Educación del MERCOSUR, firmaron un protocolo de intenciones que incluyó las siguientes áreas de trabajo (Ministros de Educación del MERCOSUR, 1991):

i. Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.
ii. Capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo.
iii. Armonización de los sistemas educativos.

En el ámbito del MERCOSUR Educativo, específicamente en el área de educación superior, se contemplan "(…) políticas de acreditación, de movilidad y de legibilidad de títulos, mientras en el nivel medio técnico se cuenta con un protocolo de revalidación de diplomas, certificados y títulos (MERCOSUR, 1995, p. 2-3).

En el Compromiso de Gramado, firmado por los ministros de educación en el año 2000, se recoge como un objetivo específico: "Avanzar en el proceso de evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado en el ámbito del MERCOSUR, promoviendo el trabajo conjunto de las Agencias Nacionales de Acreditación", así como "fomentar el libre tránsito de los actores y recursos del sistema educativo, eliminando los obstáculos vigentes" (Ministros de Educación del MERCOSUR, 2001). Esta declaración recoge, a su vez, los principales términos del Memorándum de Entendimiento firmado en 1998 y que dio inicio al proceso que constituyó el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario (MEXA). La ejecución del proceso comenzó a desarrollarse a partir de la Reunión de Ministros de Educación de junio de 2002 en Buenos Aires. Allí se aprobaron los estándares para cada carrera, así como todos los documentos y procedimientos necesarios, construidos y revisados entre 1998 y 2002.

Didou (2005), apunta respecto a los procesos de aseguramiento de la calidad para la movilidad, transferencia de créditos y reconocimiento de titulaciones, que dicha práctica ha funcionado sobre todo "para poner en orden los sistemas nacionales de educación superior" (2005, p. 87), más que para regular el establecimiento de convenios con instituciones o "proveedores externos" de educación. Por lo tanto, la autora señala la necesidad de producir mecanismos de acreditación válidos y reconocidos a nivel

macrorregional que asegure la calidad de los programas ofertados por proveedores externos, que a su vez propicien proyectos de integración educativa “en condiciones de calidad y de reciprocidad” (2005, p. 93).

1.5 Acuerdos y convenios de convalidación de estudios y titulaciones en México

En 1994, dentro del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (AGCS), se dio lugar a la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC), como respuesta a los nuevos retos del comercio internacional. La nueva organización contó con un gran espectro de alcance que incluía, además de bienes industriales comercializados por los países desarrollados, al comercio de servicios y la propiedad intelectual. La educación superior no fue excepción y se incorporó en el AGCS bajo la denominación de servicios de enseñanza en conjunto con los siguientes subsectores del ámbito educativo: enseñanza primaria, secundaria (técnica y vocacional), enseñanza para adultos y otros servicios de enseñanza (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, 1994)

El marco de acción que proporcionó el AGCS, en el caso de México, ha permitido la “liberación de los servicios educativos sin el establecimiento de ninguna limitación en materia de acceso al mercado” (Didou, 2005, p. 101). Así, existen cuatro modos de suministro internacional de servicios: a) suministro transfronterizo, donde el proveedor, desde su país, suministra servicios a consumidores de otro país, b) consumo en el extranjero, en el cual el consumidor viaja a otro país para recibir en él los servicios de un proveedor local; c) presencia comercial, que consiste en el establecimiento de una sucursal por parte del proveedor en otro país con la finalidad de suministrar servicios en él y, d) presencia física de personas, que se refiere al traslado del proveedor a otro país para prestar en él un servicio (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, 1994). A partir de estos elementos, Didou (2005), concluye que: a) la regulación de la educación superior (no sólo en el caso mexicano) “deja abiertos espcios de discrecionalidad y/o de no imposición” para los proveedores externos de educación; b) exite una propensión al “control indirecto y ex post facto del sector vía procesos de reconocimiento, habilitación y convalidación de títulos” injustos para los “consumidores” y “escasamente coercitivos para los proveedores externos”; c) el problema que existe en la legislación sobre servicios educativos trasnacionales “no radica en la emisión de nuevas

disposiciones" sino en la actualización de las existentes en sintonía con la apertura que los acuerdos de integración económica ha dado lugar (p. 81-85).

Lo anterior se relaciona con el tema que nos atañe en la medida en que explica las distintas formas de relacionarse con el extranjero y convenir acuerdos de doble titulación; de igual forma y como se comentará más adelante, estos cuatro modos de suministro de servicios educativos da lugar a distintos modelos de internacionalización de la educación superior, indispensables para comprender el proceso de doble titulación.

1.6. Normatividad mexicana para la expedición y validación de títulos y diplomas

El marco legal vigente proviene de varias regulaciones: Ley de Inversión Extranjera (1993), Ley General de Educación (1993) y normas secundarias del sector, Tratado de Libre Comercio con América del Norte (1994) y posteriores tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral. En la primera se asegura la posibilidad de inversión extranjera en todo el sector de educación privada, incluida la educación superior y los servicios mixtos, es decir, la provisión educativa en cualquier combinación de niveles y modalidades. El artículo 8 de la Ley de Inversiones Extranjeras indica que "(…) se requiere resolución favorable de la Comisión (de inversiones extranjeras) para que la inversión extranjera participe en un porcentaje mayor al 49% en las actividades económicas y sociedades que se mencionan a continuación (...). La lista de actividades incluye, entre otros, "(…) los servicios privados de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y combinados" (Ley de Inversión Extranjera, 1993, p. 3).

Por su parte, la Ley General de Educación establece la obligación de los particulares que imparten educación superior a obtener, ante autoridad competente, un reconocimiento de validez oficial para cada plan de estudios (Art. 55). En lo que atañe al sector de educación superior privada es aplicable el Acuerdo 279 de la SEP que norma el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), así como el Acuerdos 286, que se refiere al procedimiento de revalidación de estudios realizados en el extranjero.

La normativa secundaria establece, por un lado, cuáles son las autoridades educativas que pueden autorizar programas de educación superior y cuáles son los

requisitos a cumplir para obtener registro (Acuerdo 279). Finalmente, tanto el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) como otros acuerdos de libre comercio en que participa México reflejan la normatividad citada. En el texto del TLCAN se incluye la norma de inversión extranjera en materia educativa (Anexo 1 de la Lista México), y la disposición que obliga a tramitar autorización oficial (Anexo 5 de la Lista México). En consecuencia, la postura de México ante la importación-exportación de servicios de educación superior privada es que se acepta la presencia de proveedores privados extranjeros siempre y cuando se sujeten a las normas de autorización de carácter comercial (regulación de inversión extranjeras) y educativo (regulaciones para la educación superior privada).

1.7. La doble titulación en la región Centro-Sur de ANUIES

La Asociación Internacional de Universidades (IAU), reportó en 2010 el bajo interés de las instituciones de educación superior de la región latinoamericana en los programas de grado doble al ser ofertados en el 34% de las instituciones encuestadas, en contraste con el 44% que representa el promedio mundial de programas de doble grado o DT (IAU, 2010, p. 121; citado por Gacel-Ávila, 2012, p. 72).

Consecuente con lo anterior, la literatura que habla de manera específica sobre el proceso de doble titulación y titulación conjunta en nuestro país es un área poco explorada; sin embargo, estudios como el realizado por María Patricia Moreno, Luis Enrique Salamanca y Margarita Campos, titulado *La doble titulación y/o la titulación conjunta: expresión de internacionalización en los programas educativos en la región Centro –Sur*[1] *de la ANUIES (2013)* inician a dar cuenta de la internacionalización en cuanto a las actividades curriculares, específicamente, a los elementos de nuestro interés: la doble titulación y/o la titulación conjunta con universidades extranjeras. En el estudio ya citado, se tomó como objeto de estudio o análisis a las 34 Instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y que conforman la región centro-sur de la misma, dicha región se conforma por los Estados de Guerrero, Hidalgo, Estado de

[1] La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, convocó a sus instituciones afiliadas para que se constituyeran en grupos y espacios de trabajo que permitieran generar dinámicas de colaboración, coparticipación y corresponsabilidad a partir de la definición de proyectos con objetivos comunes. A nivel regional se configuraron seis redes de colaboración de acuerdo a la ubicación geográfica: Sur- Sureste, Centro-Sur, Metropolitana, Noreste, Centro-Occidente y Noroeste. El estado de Puebla se encuentra en la Red Regional Centro-Sur al igual que los estados de: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Querétaro y Tlaxcala.

México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala. La muestra de análisis conformada por las 34 IES afiliadas a la región centro-sur de la ANUIES, representa sólo el 4.72% de las 720 IES que en total se ubican en la región (Moreno et al., 2013, p. 4).

Debido a que en tres de las 34 IES no existía información precisa sobre programas de doble titulación o titulación conjunta, el estudio sólo consideró a 31 IES; de las cuales sólo 8 reportaron experiencias de programas de DT, es decir, el 23. 5% de las IES analizadas; en cuanto a los programas con opción de titulación conjunta, ninguna institución reportó experiencias al respecto (Moreno et al., 2013, p.5).

Los resultados arrojados por el estudio ya mencionado, indican que la distribución geográfica de las IES que reportaron algún caso de DT es: 1 en el Estado de México, 2 en el Estado de Morelos, 4 en el Estado de Puebla y 1 en el Estado de Querétaro, en tanto los Estados de Guerrero, Hidalgo y Tlaxcala no reportaron entre las IES afiliadas a la ANUIES alguna con estas modalidades de programas. Ahora bien, la distribución por estados de los 56 programas reportados se encuentra de la siguiente manera: 1 en el Estado de México (1.79%), 2 en el Estado de Morelos (3.57 %), 51 en el Estado de Puebla (91.07%) y 2 en el Estado de Querétaro (3.57%) (2013: 6)

Los datos anteriores indican la alta concentración de programas en el Estado de Puebla (91.07%) de los cuales el 68.6% se concentra en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), 19. 6% en la Universidad de las Américas (UDLAP), el 9.8% en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el 2% en el Instituto Tecnológico Puebla.

La distribución de los 56 programas de DT reportados en el régimen institucional al que pertenecen las IES que los ofrecen es: 10 programas en el subsistema de instituciones públicas (17.86%), 45 programas en el subsistema de instituciones particulares (80.36%), y 1 programa en el subsistema de tecnológicos (1.79%), de estos datos arrojados, se puede inferir que las dos IES particulares (UDLAP y UPAEP) tienen un mayor grado de internacionalización (Moreno et al., 2013, p.6).

La clasificación de los 56 programas de DT por nivel de grado (Licenciatura y/o Ingeniería, Maestría y Doctorado) deriva en los siguientes datos: 30 programas a nivel Licenciatura y/o Ingeniería (53.6%), 25 programas a nivel Maestría (44.6%) y 1 a nivel Doctorado (1.8%), lo cual indica una mayor actividad de internacionalización a nivel

licenciatura y maestría que a nivel doctorado. Asimismo, las 31 IES participantes en el estudio, identificaron a las regiones de América Latina (AL), América del Norte (AN) y Europa como las regiones con las cuales mantienen convenios relacionados con la DT, en el caso de África y Asia no se reportaron programas; de manera particular, los países con los que se tienen programas de DT son los siguientes: Colombia para el caso de AL, Estados Unidos de América para AN, y, Alemania, Italia, Francia y España para Europa (Moreno et al., 2013, p.7).

Finalmente, el estudio clasifica los programas con DT en las 6 Áreas de Conocimiento según la ANUIES, dichas áreas se clasifican de la siguiente manera con su respectivo número de programas, y porcentaje:

1. Ciencias Agropecuarias; 0 programas, 0%
2. Ciencias de la Salud; 0 programas, 0%
3. Ciencias Naturales y Exactas; 0 programas, 0%
4. Ciencias Sociales y Administrativas; 38 programas, 67.8%
5. Educación y Humanidades; 1 programas, 1.79%
6. Ingeniería y Tecnología; 17 programas, 30.36%

Los datos anteriores nos permiten afirmar que un porcentaje significativo de programas, se ubican dentro del área de Ciencias Sociales y Administrativas; cabe mencionar que la disciplina con mayor número de programas es Administración, tanto a nivel de licenciatura como maestría, seguida por las Ingenierías (2013).

Es en este contexto en el cual se han elaborado acercamientos, exploraciones y descripciones en trabajos empíricos con la finalidad de explicar y comprender la internacionalización de la educación superior desde distintas perspectivas y dimensiones. En el capítulo siguiente se realiza una revisión teórica de los aportes que contribuirán a analizar el estudio de caso de nuestro interés.

Capítulo II
Marco teórico

En este capítulo se desarrollarán los elementos teóricos con los que hasta el momento se cuentan para poder comprender y explicar el fenómeno de la internacionalización de la educación superior, fenómeno que al ser –relativamente– un campo recién explorado, presenta un nivel conceptual poco consensuado pero ampliamente debatido entre los teóricos que han realizado importantes aportaciones desde diversas áreas del conocimiento.

Para los fines que atañen a este trabajo de investigación, resulta de vital importancia tomar en consideración los principales acercamientos conceptuales sobre internacionalización de la educación superior y sus fundamentos, así como los propósitos, beneficios y riesgos que de él se derivan para, posteriormente, retomar los hallazgos y aportes sobre la internacionalización contextualizada en el interior de las instituciones educativas y sus principales indicadores y expresiones, entre las que habrá de destacarse la doble titulación como ejercicio de internacionalización institucionalizada e integrada, con elementos y estrategias propias, además de un acercamiento a la arquitectura de este tipo de planes de estudios internacionalizados desde la colaboración de dos instituciones situadas en países distintos.

2.1. Origen y concepto de Internacionalización de la Educación Superior

El origen del fenómeno de la internacionalización de la educación superior ha sido relacionado por algunos autores (De Wit, 2008., Federov, 2011) con el propio origen de las universidades occidentales ocurrido hace más de diez siglos, época en la cual se experimentaba una gran movilidad entre profesores y estudiantes de los países de la cristiandad; por lo tanto, para estos autores la internacionalización de la ES no es un fenómeno inédito, sino un “producto orgánicamente derivado de la naturaleza profunda de la universidad, consecuencia de su relación dialéctica con el contexto y la época más reciente” (Federov, 2011, p. 5).

Para otros autores (Altbach y Knight, 2006), el origen de la internacionalización de la ES ha sido condicionado e influenciado por factores como: la actual configuración

mundial sociopolítica y económica, los acuerdos políticos internacionales que tienden a desvanecer las fronteras entre países, y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación así como la propagación de su uso con fines académicos.

Es probable entonces que el germen de la internacionalización de la educación superior esté dado desde la propia naturaleza de la universidad y esté siendo potenciado fuertemente por las consideraciones contextuales –de las cuales ya se ha hecho mención en el capítulo anterior– para dar lugar a un fenómeno que ya no puede definirse como simple movilidad académica entre países.

Para el acercamiento conceptual al fenómeno de la internacionalización de la ES resulta necesario reconocer que existe una multiplicidad de conceptos que aunque parecen sinónimos del fenómeno de nuestro interés, en realidad no lo son; por ejemplo: educación internacional, estudios internacionales, internacionalismo, educación trasnacional y globalización de la enseñanza superior. También es frecuente la confusión conceptual con términos que representan subdivisiones todavía más concretas de la internacionalización: movilidad académica, cooperación internacional, estudios en el extranjero e intercambio internacional. Otros términos más enfocados al currículum son: estudios de área en educación, educación multicultural, educación intercultural, educación transcultural, educación para un entendimiento internacional, educación para la paz, educación global, estudios transnacionales y estudios globales.

Este recuento conceptual sirve para esbozar vagamente lo que no puede denominarse internacionalización de la educación superior y para adelantar algunos términos que –tal como se revisará más adelante- en realidad se tratan de propósitos, indicadores y elementos de la internacionalización de la ES; asimismo, este listado de conceptos símiles sirve para detectar a la internacionalización como un proceso complejo y multidimensional que resulta frecuentemente fragmentado. En este mismo sentido, Wayne (2006, citado por Federov, 2011), señala que el término de internacionalización es mucho más usado que definido, por lo que es importante considerar que el término "internacionalización" no es exclusivo del ámbito de la educación superior y suele ser empleado en áreas como: el comercio, la política, la comunicación, las finanzas y la producción.

Dado que la internacionalización ha sido frecuentemente relacionada con el proceso de globalización que aparentemente ha permeado en todas las facetas de la vida

social en el mundo, algunos autores han optado por llegar a un concepto de internacionalización al establecer las diferencias que tiene con el fenómeno/proceso globalizador; por ejemplo, la diferenciación que establecen Altbach, Reisberg y Rumblay en la siguiente afirmación:

> …la globalización, una realidad clave en el siglo XXI ya ha influido de forma profunda en la enseñanza superior […] definimos globalización como la realidad formada por una economía mundial cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de una red de conocimiento internacional, el papel de la lengua inglesa y otras fuerzas más allá del control de las instituciones académicas […]. La internacionalización se define como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización. (2009, p.7)

Continuando con esta línea en busca de la definición de internacionalización a partir de su contraste con las nociones del concepto de globalización, Frans Van Vught (2002, citado por De Wit, 2011, p. 5), escribe sobre la compleja relación entre la globalización y la internacionalización en la enseñanza superior de la siguiente forma:

> En términos tanto de práctica como de percepciones, la internacionalización está más cerca de la bien establecida tradición de la cooperación y la movilidad internacional y de los valores centrales de la calidad y la excelencia, mientras que la globalización hace más referencia a la competencia, conduce al concepto de enseñanza superior como un producto comerciable y desafía el concepto de enseñanza superior como un bien público. (2002, p. 17)

Una perspectiva crítica respecto a los posicionamientos que hasta aquí se han apuntado, es la sustentada por De Wit, (2011) quien comenta que desde esos posicionamientos, la internacionalización a menudo se considera con demasiada facilidad como buena y la globalización como mala, a decir del autor:

> Se considera que la internacionalización es el último cartucho para las ideas humanísticas en contra del mundo de los beneficios económicos puros supuestamente representados por el término globalización. Desgraciadamente este antagonismo construido entre internacionalización y globalización ignora el hecho de que las actividades que están más relacionadas con el concepto de

globalización (enseñanza superior como un producto comerciable) se llevan a cabo cada vez más bajo la bandera de la internacionalización. (2011, p. 80)

Hasta aquí los esfuerzos por conceptualizar el fenómeno de la internacionalización específicamente en el interior del sistema de educación superior se han abocado a ejercicios en términos macro que, aunque contribuyen mucho a un acercamiento contextualizado de la internacionalización percibida como fenómeno intrincado y estrechamente relacionado con otros fenómenos sociopolíticos e incluso económicos como en el caso de la globalización, aún no se proporcionan elementos concretos y útiles para comprender cómo permea la internacionalización en la acción cotidiana de las instituciones de educación superior.

A partir de una revisión detenida de los conceptos y definiciones que la literatura ofrece sobre la internacionalización con una perspectiva más cercana a su vinculación concreta con los sistemas de educación superior, fue posible observar que no existe un consenso respecto al concepto y que, además, las variaciones dependen evidentemente de la época en que se concibieron pero sobretodo de la región geográfica a la que pertenecen los autores de las distintas definiciones. Dichas aportaciones se registran de manera sintetizada en la tabla siguiente:

Tabla 1. Definiciones de internacionalización. Elaboración propia, 2014.

AUTOR	AÑO	NACION	DEFINICIÓN
Jane Knight	1994 2003	Canadá	Proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en la docencia, investigación y servicios que brinda la universidad o una institución de educación superior Proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones y entrega de la educación post-secundaria.
Muñoz	2005	Costa Rica	Fenómeno carácter transversal y formador del fenómeno, que debe ser plasmado en una propuesta sobre las políticas generales del desarrollo académico de una institución y derivado en una serie de estrategias y proyectos articulados, cuyo fin es el fortalecimiento, ampliación y diversificación de la visión de mundo y de las disposiciones comprehensivas en general de los estudiantes.
Stone	2006	Australia	Proceso estratégico, consensuado e imprescindible, enfocado a facultar al estudiantado y profesorado para entrar y comprometerse consciente y responsablemente con una cooperación genuina, diálogo de confianza y actividades en las cuales las diferencias culturales se comprenden y se respetan.
Van der Wende	2007	Ámsterdam	Esfuerzo sistemático orientado hacia la creación de una ES que responde mejor a las demandas y exigencias de la globalización de la sociedad, economía y los mercados de trabajo.
Schoorman	2000	Florida Atlantic University.	La internacionalización es un proceso educativo, expansivo y contra-hegemónico, que ocurre en un contexto de la mundialización del conocimiento y de la práctica, en el cual las sociedades se ven como subsiste- mas de un mundo más grande e inclusivo. El proceso de la internacionalización en una institución educativa exige un programa global, multifacético de acción que integra todos los quehaceres de la universidad (Schoorman, 2000, p. 5).
Fainholc	2005	Argentina	La internacionalización comprende actividades, competencias a desarrollar, procesos de integración a políticas y procedimientos que enfatizan la sustentabilidad y un enfoque ético, que a su vez enfatizan el desarrollo de la cultura en una dimensión internacional explícita.

La tabla anterior permite recrear de alguna manera las distintas perspectivas desde las cuales ha sido posible concebir la internacionalización de la educación superior. Dichas perspectivas han sido resumidas por Delgado Márquez, Hurtado Torres, Nuria Esther y Bondar (2011) en cuatro categorías: perspectiva de la actividad, perspectiva de la competencia, perspectiva del ethos y perspectiva del proceso.

De acuerdo con la perspectiva de la actividad, la internacionalización se concibe como aquella actividad que propicia el aumento de la cooperación internacional, la educación superior desde este enfoque fomenta la dimensión intercultural por medio de la presencia de alumnado extranjero, modificaciones curriculares e intercambio académico con miras a la mejora de la competitividad económica. En esta perspectiva se puede clasificar la definición propuesta por Van Der Wende (2007, citado por Federov, 2011, p. 8) que percibe la internacionalización como un esfuerzo sistemático que realizan las IES para responder a las demandas de la sociedad, la economía y el mercado.

En lo que respecta al enfoque desde la competencia propuesto por Delgado Márquez et.al. (2011), la internacionalización destacará el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para hacerle frente al contexto social actual. Esta perspectiva se ilustra en la propuesta conceptual de Muñoz (2005), quien hace énfasis en el fortalecimiento, ampliación y diversificación de la visión de mundo del estudiantado.

Según el enfoque del ethos, la internacionalización es concebida como el proceso mediante el cual es posible crear un entorno que valore y apoye la interculturalidad. Por ejemplo, la definición propuesta por Stone (2006; citado por Federov, 2011, p. 8), quien se centra en el logro de cooperación genuina, comprensión y respeto de las diferencias culturales. Por último, desde el punto de vista del proceso, la internacionalización es aquel proceso que integra una dimensión intercultural e internacional a las acciones y funciones fundamentales de una universidad como la enseñanza, la investigación y los servicios de la institución. En esta perspectiva se puede clasificar la postura conceptual de Knight (2003) quien apunta que la internacionalización es un proceso integrador de la dimensión intercultural a los servicios que brinda una IES; Schoorman (2000, citado por Federov, 2011, p. 7), también comulga con la perspectiva del proceso, sin embargo su aportación se distingue de la propuesta de Knight al incluir un fin contra-hegemónico al proceso internacionalizador de la ES.

Resulta importante mencionar que de las perspectivas antes mencionadas la aproximación a la internacionalización como proceso parece, por el momento, la perspectiva más pertinente en tanto busca integrar tanto actividades, como competencias y fundamentos interculturales a un solo proceso transversal que cubre todas las funciones de una institución educativa. Sin olvidar el señalamiento de Knight (2008, p. 3) respecto a la necesidad de una constante actualización en el significado de la internacionalización de la educación superior, en adelante se hará referencia a la internacionalización desde su aproximación como proceso.

Así, los aportes revisados demuestran que la internacionalización actualmente significa más que la simple movilidad de estudiantes y académicos, actividad con la que por tradición es relacionada y simbolizada la internacionalización, asimismo, es evidente que los cometidos de ésta pueden variar dependiendo de las instituciones y los contextos particulares en los que se desenvuelven; en palabras de De Wit “las estrategias de internacionalización son filtradas y contextualizadas de acuerdo con el ámbito interno específico de la universidad, el tipo de universidad y por cómo está integrada nacionalmente” (2012, p. 21).

Para Federov (2011), los acercamientos conceptuales a la internacionalización con los que hasta el momento se cuentan parecen insuficientes en la medida en que no proporcionan “elementos precisos y clarificadores” que orienten de manera más contundente sobre cómo volver operativo el proceso, en otras palabras, no se ha respondido al ¿cómo internacionalizar los servicios de las instituciones de ES?, en palabras del autor:

> La internacionalización de la ES no es un fenómeno casual, acabado, homogéneo e indivisible, sino más bien es planificado, evolutivo, polifacético, transversal, exhaustivo y puede ser enfocado a diferente escala: desde el nivel áulico y del programa, pasando por el institucional y del sistema, hasta el nacional y regional. Se destaca que, en su expresión genuina, la internacionalización se nutre del legado epistémico y axiológico de la universidad y se apoya en los principios de criticidad, solidaridad y reciprocidad. (p. 10)

En sintonía con lo anterior, De Wit (2012, p. 22) menciona que suficiente se ha dicho el porqué de la internacionalización pero aún persiste la ausencia teórica que

clarifique el cómo se debe de llevar a cabo dicho proceso e incluso cuáles podrían ser indicadores de calidad a usar.

Al considerar los cuestionamientos de Federov y De Wit, se deriva, más que una respuesta perfectamente formulada, el señalamiento de la gran necesidad de lecciones que puedan ser aprendidas de experiencias sobresalientes que arrojen luz sobre aspectos importantes para la implementación exitosa del proceso de internacionalización de una institución de educación superior.

2.2. Fundamentos de la internacionalización: ¿por qué internacionalizar las instituciones de educación superior?

En el apartado anterior se abordaron elementos importantes para clarificar qué es la internacionalización de la educación superior; sin embargo, para poseer una perspectiva más amplia resulta necesario revisar el por qué las instituciones de educación superior han abierto sus puertas a dicho proceso y/o deberían hacerlo. En este sentido, De Wit (2002) ofrece cuatro categorías de clasificación que contribuyen en el análisis de las bases o fundamentos de la internacionalización, estas son: política, económica, social-cultural, y académica.

De acuerdo con esta clasificación de De Wit, la educación superior se internacionaliza por razones políticas cuando su finalidad versa en torno al posicionamiento político de un país, conseguido por ejemplo, por medio de lo que Knight (2008) denomina “inversión política”, esto es, vislumbrar en los estudiantes extranjeros recibidos una posibilidad de promocionar la ideología, la cultura e incluso la identidad local en los diversos países de su procedencia. El fundamento político de la internacionalización de la ES parece en primer momento pertinente con las recomendaciones de los organismos internacionales que piden en más de un tratado y/o acuerdo el entendimiento mutuo entre las naciones; sin embargo, también puede retomarse como el fundamento de uno de los principales riesgos de la internacionalización en tanto no existan condiciones de reciprocidad entre las naciones que aceptan el intercambio académico y, por lo tanto, se hagan proclives a asumir la internacionalización de una manera unidireccional; es decir, saliente de los países

desarrollados hacia los países considerados en desarrollo, sin dar lugar a acuerdos bidireccionales de real cooperación.

Las razones económicas de la internacionalización se configuran en torno a la prospectiva que señala a los egresados de educación superior como recursos humanos calificados para contribuir al desarrollo económico y tecnológico de un país; en palabras de Federov (2011) "(…) recurso humano altamente calificado…que condiciona la competitividad y el progreso de cada nación en el plano económico y científico-tecnológico" (p.6). Asimismo, en esta categoría es posible detectar una dimensión más de análisis si se asocia la internacionalización al costo de los estudios[2] que las universidades absorben de los estudiantes extranjeros. Esta categoría parece alertar nuevamente sobre uno de los principales riesgos de los procesos internacionalizadores al interior de las IES en tanto se conciba este fundamento como preponderante en detrimento de los fines de la educación, la calidad de los servicios que se proporcionan a los estudiantes extranjeros, entre otros.

Las razones académicas están relacionadas con la consecución de estándares académicos internacionales para la docencia, la investigación y la acción social, que además son importantes en los procesos de acreditación y reconocimiento nacional e internacional. Gacel-Ávila (2000, p. 32) agrega que el intercambio internacional se visualiza como un valor agregado a la calidad de la educación superior, ya que permite a los/las docentes y a estudiantes continuar su formación académica en otras universidades que ofrecen opciones diferentes; también, favorece la actualización de docentes y de planes de estudio si el intercambio se realiza con instituciones cuya calidad sea reconocida. Cabe señalar que el desenvolvimiento de la internacionalización desde este fundamento ha encontrado como obstáculo el aseguramiento de la calidad de las estrategias de internacionalización, la transparencia y rendición de cuentas que del proceso se requiere, a pesar de esfuerzos por establecer diferentes indicadores de evaluación para las actividades académicas internacionalizadas (Knight y De Wit, 1999).

Por último, las razones culturales y sociales que propician el proceso de internacionalización de la educación superior se refieren al papel y el lugar que tiene la propia cultura y el idioma para el país, así como a la importancia de entender idiomas y

[2] De acuerdo con Levy (2009:14), la categoría "con fines de lucro" actualmente es una consideración transversal a su inicial categorización instituciones de "élite/semiélite", "religiosas/culturales", "de no élite/de absorción de la demanda". Ver en "Growth and typology", en "A new dynamic: private higher education"

culturas extranjeras (Knight, s.f.). De alguna manera, esta categoría representa el fundamento loable de la internacionalización de la ES en tanto presupone:

> La preservación y promoción de la cultura nacional [como una] motivación fuerte para aquellos países que consideran a la internacionalización como un camino para respetar la diversidad cultural y servir de contrapeso al efecto de homogenización que se percibe con la globalización. (Qiang, citado por Guido y Guzmán, 2012, p. 7)

En cada una de las razones para internacionalizar la educación superior es posible ubicar tanto beneficios como riesgos de su inserción en las IES, es por esto que resulta de vital importancia la comprensión del alcance de cada una de éstas si lo que se desea es poner en práctica la internacionalización de manera consciente y responsable, consecuente con los propósitos institucionales y, de manera más general, con los fines de la educación. Es importante mencionar la observación de De Wit (2011, p. 81), en el sentido de considerar que dichas categorías no se excluyen mutuamente, sino por el contrario, se traslapan entre sí dando lugar a configuraciones de internacionalización particulares a los contextos propios de cada región, de cada país y de cada institución educativa; condiciones que además dan lugar a fundamentos emergentes (Knight, 2008, p. 25) a nivel nacional como:

i. El desarrollo de recursos humanos
ii. Alianzas estratégicas
iii. Generación de ingresos/canje comercial
iv. Construcción de nación
v. Desarrollo social/cultural y comprensión mutua

Y a nivel institucional:

i. Marcas internacionales y perfil
ii. Afianzamiento de la calidad
iii. Clasificación internacional
iv. Generación de ingresos
v. Desarrollo estudiantil y de planta docente
vi. Alianzas estratégicas
vii. Producción de conocimiento

Estos últimos resultan fundamentos que deberán tenerse particularmente presentes en el análisis de los resultados obtenidos en el estudio de caso que en este trabajo se desarrolla.

Propósitos, beneficios y riesgos de la Internacionalización de la Educación Superior

La internacionalización de la educación superior lejos de considerarse un fin en sí misma debe tratarse de un medio para la consecución de diversos propósitos que bien podrían derivarse de los fundamentos que se revisaron en el apartado anterior. De ahí que la internacionalización tenga la posibilidad tanto de beneficiar como de perjudicar en más de un sentido tanto las funciones de las IES como los fines más generales de la educación y/o el consabido axioma del conocimiento como bien público y universal. En este sentido, Guido y Guzmán citan los resultados arrojados por una encuesta a IES de 95 países realizada por la Global University Network for Innovation (GUNI) a partir de los cuales se concluye que "para la mayoría de las directivas y los directivos de las universidades, la internacionalización de la educación superior tiene grandes potencialidades y beneficios a pesar de los riesgos" (GUNI, 2012; citado por Guido y Guzmán, 2012, p. 8). Dentro de los beneficios reconocidos por los encuestados se mencionó:

i. Estudiantes y funcionarios orientados hacia una perspectiva internacional
ii. Mejoramiento de la calidad académica
iii. Fortalecimiento de la investigación y la producción de conocimiento
iv. Innovación en el currículum, en la docencia y en la investigación
v. Promoción de mayor entendimiento y solidaridad internacional

En contraparte, se señalaron los riesgos siguientes:

vi. Homogenización y comercialización de los programas educativos
vii. Incremento en el número de títulos extranjeros y/o proveedores de baja calidad
viii. Fuga de cerebros
ix. Crecimiento elitista en cuanto al acceso a las oportunidades de educación internacional
x. Sobreuso del inglés como un medio de instrucción
xi. Pérdida de la identidad cultural y nacional

Con respecto a los beneficios mencionados, es posible percibir que el impacto de la mayoría de ellos no sólo recae en el nivel personal del estudiantado, sino que redunda en beneficios institucionales y para el sistema de educación superior; no obstante, los riesgos señalados delatan la preponderancia del fundamento económico y político de la internacionalización por encima de cualquier razón académica, social y cultural; es decir, la puesta en marcha del proceso de internacionalización desde una perspectiva escindida.

2.3. El proceso de internacionalización en el interior de las instituciones: la transformación externa se convierte en transformación interna

La internacionalización reconocida como una respuesta institucional a las demandas y sinergias establecidas por el contexto mundial y nacional transforma, aunque no de manera automática, a las IES de objeto a agente de transformación organizacional; en palabras de Knight "la internacionalización está transformando al mundo de la educación superior y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización" (2008, p.1).

Fiona Hunter (2012), analiza la manera en que los contextos nacionales (el exterior) influyen en la capacidad estratégica de la internacionalización en las IES (el interior). Para ello se identifican 4 elementos en la determinación de trayectorias para instituciones en camino a la internacionalización (Hunter, 2012, p.53):

i. La posición geoestratégica del país
ii. La historia nacional de las estrategias de regulación y políticas públicas
iii. Historia y recursos de la institución
iv. Postura de la institución [ante la internacionalización]

La identificación de estos 4 elementos contribuye en gran medida a la comprensión de que si bien "todas las universidades están sujetas al mismo proceso de globalización –en parte como objetos, incluso como víctimas- de dicho proceso" (Scott, 1998, p. 122; citado por Hunter, 2012, p. 54), son las condiciones contextuales tanto externas como internas las que habrán de determinar la manera en que se enfrentan las tendencias actuales; en otras palabras, cada enfoque institucional a la internacionalización será "único, de acuerdo con su propia herencia y ambición particular" (2012, p. 56). Existen diferentes interacciones posibles entre las condiciones externas e internas, pero cuando las

transformaciones externas dan lugar a transformaciones internas, en el caso específico de la internacionalización, se obtendrían procesos particulares de institucionalización de una estrategia proactiva, integral, cohesionada y multidimensional.

De acuerdo con De Wit (2002) y Knight (1994), la internacionalización necesita dos estrategias complementarias para mejorar y sostener la dimensión internacional de las funciones universitarias, que son las estrategias de programa y las estrategias organizacionales. Las primeras incluyen distintas iniciativas académicas en los servicios educativos, de investigación y universitarios, y las segundas implican iniciativas organizacionales para facilitar e institucionalizar la dimensión internacional en las universidades a través de los sistemas operativos y gestores. De igual forma, Gacel-Ávila (2009) recomienda que la internacionalización de la ES sea vista como un proceso de transformación institucional, donde se van integrando la dimensión internacional a la misión y funciones sustantivas de la universidad. Esto implica, por un lado, el desarrollo de estrategias administrativas y académicas para "operacionalizar" el proceso y, por otro lado, la internacionalización de la docencia, la investigación y la acción social. En este recorrido se sugiere que estudiantes, personal académico y administrativo tengan las habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan desempeñarse en un medio internacional y multicultural (2009, p. 31).

En función de lo anterior, se puede considerar que el proceso de internacionalización debe asimilarse desde un nivel estratégico al tiempo de ser explicitado en una política institucional clara, respaldada por los diferentes cuerpos de gobierno universitario y consensuada entre las diversas unidades académicas y administrativas; esto es lo que Gacel-Ávila define como "una estrategia institucional de carácter transversal" (2009, p. 30) que dé lugar a la transferencia de saberes y recursos para la consecución de beneficios tanto individuales como institucionales y, paulatinamente, nacionales y regionales. Es importante puntualizar en el significado del carácter "transversal" como factor indiscutible para el acercamiento a una "institucionalización comprensiva de la internacionalización", para ello se retoma nuevamente a Gacel-Ávila (2000):

> Las estrategias de internacionalización deben ser comprehensivas y transversales a todo el proceso educativo, es decir, enfatizando que éstas deben ser implementadas en toda la institución, en los tres niveles del proceso educativo: en el macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales),

en el meso (en el currículo) y en el micro (las actividades de enseñanza- aprendizaje en los salones de clases). (p. 50)

Para la institucionalización del proceso de internacionalización se han propuesto distintos modelos de implementación (Warner, 1992; Knight, 1994; Davis, 1994; Rudski, 1998; Van de Wende, 2002), algunos de ellos congruentes en fundamentos de la internacionalización específicos y/o centrados en propósitos concretos. A continuación se presenta una tabla en la cual se resumen las caracterizaciones de dichos modelos:

Tabla 2. Caracterización de los modelos para la internacionalización de las IES. Fuente: Moctezuma y Navarro, 2011, p.52.

Warner (1992)	***Knight (1994)***	***Davis (1994)***	***Rudski (1998)***	***Van Der Wende (2002)***
Modelo1.- Competitividad internacional: *Elementos y características específicas en el currículo que le den al estudiante un mejor posicionamiento en el mercado laboral.* ***Modelo 2.- La internacionalización como un modelo de autodesarrollo:*** *Contribuye a que los fenómenos de la globalización se entiendan como un proceso de apertura comercial en las fronteras.* ***Modelo 3.- Transformación social:*** *El conocimiento adquirido por los estudiantes contribuye en el proceso de transformación social de sus regiones.*	***Modelo compuesto por seis etapas:*** *a) Toma de conciencia de los actores;* *b) La etapa del compromiso institucional;* *c) La etapa de planeación de las actividades;* *d) La etapa operativa está preparada en sus funciones;* *e) Durante la etapa de evaluación de los procesos administrativos;* *f) La etapa del Reforzamiento del proceso.*	***Modelo compuesto por dos ejes:*** *Eje 1.- Las IES actúan de forma reactiva, esporádica e irregular en sus actividades y programas.* *Eje 2.- Las IES poseen y aplican procedimientos precisos y diseñados específicamente para las actividades de la internacionalización.*	***Modelo de planeación estratégica compuesto por cuatro actividades:*** *Actividad 1.- el cambio organizativo;* *Actividad 2.- la innovación del currículo;* *Actividad 3.- el desarrollo de recursos humanos;* *Actividad 4.- la movilidad estudiantil.*	***Se considera el corto y largo plazos en los efectos.*** *Los beneficios a corto plazo recaen en el estudiante, el académico y en las prácticas de docencia, mientras que los beneficios a largo plazo son acumulativos para las ies, por incrementar la calidad de la educación, mejorar el perfil de los egresados y obtener un mejor posicionamiento institucional.*

La institucionalización de la internacionalización puede llevarse a cabo desde diferentes modelos, tal como lo demuestra el cuadro anterior; sin embargo, la adopción comprensiva de una estrategia transversal de internacionalización en las IES parece más factible siguiendo las etapas propuestas por Knight, en la medida en que se enuncian los momentos generales por los que ha de transitar la institucionalización del proceso de internacionalización y, al mismo tiempo, permite flexibilidad al concretar actividades específicas acordes a condiciones y contexto de cada institución.

2.3.1 La Internacionalización del currículo

El currículo, identificado por Gacel-Ávila como el nivel "meso" del proceso educativo institucionalizado y columna vertebral del mismo, representa uno de los niveles más complejos y fundamentales para la implementación del proceso de internacionalización comprensiva y transversal en las universidades. La llamada "internacionalización del currículo" es "la estrategia que mejor asegura la implantación del proceso de internacionalización en los sistemas de educación superior; pero también es la menos utilizada probablemente debido a su complejidad y a la magnitud de recursos, tanto financieros como humanos que requiere para su aplicación" (Gacel-Ávila, 2012, p. 69).

En este mismo sentido, Knight sostiene que la internacionalización del currículo puede considerarse como la tarea fundamental sin la cual las demás acciones permanecerán inevitablemente en la periferia y la transformación no se llevará a cabo, "el currículo es la columna vertebral del proceso de internacionalización" (1994, p. 6). Para vislumbrar el porqué resulta tan importante este nivel del proceso educativo, Elspeth Jones y David Killick (2014, p. 116) ofrecen una definición de currículo más amplia que la habitual que lo vincula con los planes y programas de estudio, y en cambio lo definen como "currículo, abarca todas las experiencias que informan el desarrollo (cognitivo, actitudinal y afectivo) del estudiante mientras lleva a cabo sus estudios en educación superior"; por lo tanto según Gacel-Ávila (2012, p. 68), internacionalizar el currículo implica por lo menos:

i. La integración de la dimensión internacional en los contenidos y en la estructura curricular
ii. La incorporación de profesores invitados
iii. La presencia de estudiantes internacionales en el campus
iv. El perfil internacional de los académicos
v. El conocimiento de culturas e idiomas extranjeros
vi. El uso de las TIC para fines de internacionalización
vii. La utilización de bibliografía y materiales informativos extranjeros
viii. La realización de prácticas profesionales internacionales

La internacionalización del currículo ha pasado por diferentes fases e incluso ha sido y es asumida desde diferentes perspectivas, Jones y Killick (2014, p. 117) señalan que la atención institucional puede centrarse inicialmente en "diseñar un currículo que satisfaga mejor las necesidades del estudiantado internacional"; sin embargo, lo ideal sería prestar

más atención al diseño de un currículo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes. A partir de estas consideraciones se pueden distinguir tres grandes enfoques que categorizan las líneas generales que siguen las instituciones para lograr internacionalizar el currículo: a) planes exclusivamente comerciales, b) planes bajo el enfoque de infusión y c) planes bajo un enfoque holístico (Glauco de Vita, 2014).

El plan exclusivamente comercial que define De Vita se basa en la competencia por estudiantes internacionales y en la premisa de que "el reclutamiento en masa de estudiantes internacionales tendrá, por osmosis, un efecto cascada sobre los procesos de planificación e implementación curriculares" (2014, p. 173). Esta categoría se relaciona con lo que la literatura sobre el tema define como "internacionalización mediante importación", cuya implementación no contempla cambios curriculares conscientes y transversales sino únicamente las modificaciones necesarias para satisfacer las necesidades de los estudiantes extranjeros.

El segundo enfoque denominado "de la infusión", tiene como base la adhesión de algunos componentes al currículo; por ejemplo: metodologías comparativas internacionales, módulos de idiomas extranjeros, oportunidades de programas de intercambio y de estudios en el extranjero, títulos profesionales reconocidos internacionalmente, programas interdisciplinarios que abarcan más de un país. Este tipo de planes de internacionalización del currículo intentan "infundir contenidos que reflejan perspectivas diversas (…) [y] conocimiento de las diferencias en las prácticas profesionales en distintas culturas" (Whaley, 1997, p. 10; citado por De Vita, 2014, p.174). Este enfoque posee un alcance mayor que la perspectiva comercial revisada anteriormente, no obstante, se ha señalado que el proceso de enseñanza aprendizaje se sigue pasando por alto; a partir de esta laguna presentada en el plan de la infusión, se propone un tercer enfoque denominado holístico, mismo que integra las estrategias de enseñanza aprendizaje culturales dirigidas no sólo a los estudiantes extranjeros sino a los estudiantes en general, en aras de propiciar un ambiente de igualdad culturalmente inclusivo. Las implicaciones de este plan holístico de internacionalización del currículo que identifica De Vita (2014, p. 175) son:

i. Reconocer que la internacionalización del currículo requiere reflexión, autoevaluación y perfeccionamiento continuo.
ii. Valorar la diversidad en el aula mediante formas abiertas de pedagogía.
iii. Promover un enfoque participativo centrado en el estudiante

iv. Crear un sistema de evaluación más amplio, flexible y justo
v. Desarrollar una cultura híbrida
vi. Promover la inclusión social y un internacionalismo[3] genuino y aprendizaje intercultural mediante experiencias auténticas e interacción intercultural.

Los elementos que componen al plan holístico para internacionalizar el currículo suponen el camino más seguro para conseguir la internacionalización institucional desde un enfoque tanto transversal como comprensivo en tanto considera adecuaciones curriculares conscientes y dirigidas a toda la comunidad estudiantil, no sólo al estudiantado extranjero. Estas nociones dan pauta para explorar un nuevo término "la internacionalización en casa" o IaH por sus siglas en inglés.

2.3.2. La internacionalización en casa (IaH)

La internacionalización en casa (IaH) se introdujo como concepto en el 1999 con el objetivo de hacer que los estudiantes fueran competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Beleen, 2011).

Knight (2008) describe un enfoque más amplio, en el que las alianzas con grupos culturales y étnicos locales son sólo uno de los elementos y distingue una diversidad de actividades y menciona un número de ellas, además de alianzas culturales: planes de estudio y programas, procesos de enseñanza/aprendizaje, actividades extracurriculares, y actividad investigadora y académica. La importancia de este enfoque es señalado por Joseph Mestenhauser (2006), en la siguiente aseveración:

> La IaH como un sistema de educación internacional, ofrece la posibilidad de encontrar un nuevo camino que permita a la educación superior canalizar la dimensión internacional de todos los segmentos de las universidades, así como reformar los programas, movilizar recursos de las comunidades, institucionalizar la educación internacional y enfocarse en la relevancia del mercado laboral mundial. (p. 70)

[3] Bretag (2003, citado por De Vita, 2014), señala que hay que hacer una distinción conceptual entre "internacionalización" que significa literalmente "hacer internacional", y el término "internacionalismo" que hace referencia a la defensa de una comunidad de intereses entre naciones.

La IaH abarca, por lo tanto, tanto los contenidos formales de los programas de estudios como los informales y su objetivo general es proporcionar experiencias “internacionales locales” que funcionen como una preparación para los futuros estudios o trabajos en el extranjero del estudiantado; lo que Beelen enuncia como propiciar que “todos los estudiantes salgan de la universidad siendo profesionales capaces de trabajar y vivir en un mundo globalizado” (2012, p. 165).

Es importante destacar que la IaH funge como un instrumento que propicia la adquisición de competencias internacionales y no debe confundirse con un objetivo en sí misma. De Wit (2011) menciona, por ejemplo, que dictar una clase en inglés no la convierte en automático en una clase internacional, pues es tarea de los maestros preparar y recrear el ambiente de aprendizaje adecuado para abordar un tema desde la diversidad de ángulos con la que puede ser abordado desde una perspectiva internacional.

Cuatro tipos de aulas internacionales

Como debe resultar evidente después del acercamiento al concepto de IaH, el siguiente paso de la internacionalización conduce al nivel micro del proceso de enseñanza aprendizaje y que hace referencia sobre todo al trabajo áulico. En este sentido, Beelen (2012, p. 171), hace una importante aportación al agrupar cuatro tipos de salones de clase en contextos ajenos al mundo angloparlante, estos son:

i. Aulas con orientación internacional. El enfoque se relaciona con los recursos de los planes por infusión, por lo tanto, el trabajo áulico incorpora elementos como: asuntos de carácter internacional, comparaciones, literatura. Todo lo anterior mientras “la instrucción y el aprendizaje ocurren en el idioma local”.
ii. Aulas internacionales en lengua local. Probablemente se trata de un enfoque común en la región latinoamericana pues supone la interacción de estudiantes de diferentes países que utilizan un idioma común.
iii. Aulas internacionales clásicas. Se trata de las aulas configuradas por una mezcla de estudiantes de distintos países que estudian empleando una segunda lengua (usualmente el inglés).
iv. Aulas internacionales virtuales. Se trata de las aulas que permiten a los estudiantes reunirse en red sin encontrarse físicamente.

La tipología anterior demuestra tan sólo un acercamiento a las grandes variantes que se pueden presentar cuando el trabajo áulico es permeado por la internacionalización de una institución, en este caso por ejemplo, sólo se utiliza como variables el idioma en el que se desarrollan las sesiones de trabajo y las condiciones geográficas y temporales, lo cual indica que en este nivel del proceso de enseñanza aprendizaje aún queda mucho por explorar, describir, explicar y comprender; es decir, aún no se cuentan con los elementos suficientes para elaborar una metodología educativa para las aulas internacionales, esto último sólo por citar un ejemplo.

2.4. Indicadores de la institucionalización de la dimensión internacional

Los diferentes enfoques de la internacionalización y las variadas expresiones de la dimensión internacional dificultan su medición y el diseño de indicadores pertinentes y viables, especialmente con relación al acceso de la información necesaria y a los medios de verificación. De acuerdo con Sebastián (2006, citado por CUMex, 2011, p. 78), para la construcción de un sistema de indicadores es necesario avanzar en el conocimiento de algunos procesos y de sus expresiones, considerando el contexto y las condiciones en que se desarrollan las actividades.

En el caso de México, el primer esfuerzo por establecer un catálogo de indicadores de internacionalización lo realizó el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) con la finalidad de diagnosticar y dar seguimiento a la dimensión internacional de las IES con membrecía en el consorcio. Dicho catálogo se conformó a partir de tres bloques que consideraron la estructura general para derivar los indicadores, estos son: instrumentos para la internacionalización, dimensión internacional en actividades y dimensión internacional en los resultados.

En cuanto a los instrumentos para la internacionalización, se consideraron los siguientes cinco: a) políticas explícitas, b) área/ oficina de internacionalización en cada IES, c) presupuesto asignado al área de internacionalización, d) presupuesto para actividades de internacionalización y e) contar con lineamientos de los procesos de internacionalización y movilidad. (CUMex, 2011, p. 80). A su vez, estos cinco instrumentos fueron medidos a partir de cuatro indicadores: a) número de IES que cuentan con políticas de internacionalización contra el total de IES, b) número de IES del consorcio que tienen

un área de internacionalización contra el total de IES, c) IES que cuentan con un presupuesto específico para operar el área de internacionalización, d) IES que cuentan con un presupuesto específico para actividades de internacionalización.

Por lo que respecta a la dimensión internacional de las actividades, el CUMex (2011, p. 82) considera como sus principales componentes: a) incluir la dimensión internacional en el currículo, b) fomentar la adquisición de competencias globales, c) colaboración internacional en docencia, investigación y gestión y d) fomentar el conocimiento de idiomas y culturas extranjeras.

Al componente uno “la dimensión internacional en el currículum” se circunscriben los indicadores siguientes: planes de estudio con contenidos y estándares internacionales, asignaturas impartidas en otro idioma, programas educativos impartidos en otro idioma, reclutamiento de estudiantes internacionales, programa para estudiantes extranjeros y enseñanza de un segundo idioma dentro del currículo.

El fomento de la adquisición de competencias globales es medido desde los indicadores: movilidad de estudiantes, académicos y administrativos, número de convenios que tiene el consorcio con organismos internacionales, adopción de un sistema de asignación y transferencia de créditos académicos.

De acuerdo con CUMex (2011, p. 82) la colaboración internacional en docencia, investigación y gestión se mide a través de los siguientes indicadores: programas educativos con doble titulación, programas interinstitucionales de licenciatura, maestría y doctorado, redes de colaboración internacional, profesores visitantes, intercambio académico de profesores, estudiantes y personal administrativo, estudiantes en redes y, por último, proyectos de investigación.

Ahora bien, el fomento del conocimiento de idiomas y culturas extranjeras se traduce en los siguientes indicadores: formación en lenguas extranjeras para profesores, estudiantes y administrativos; centro de enseñanza de idiomas; habilidades de comunicación intercultural en estudiantes, académicos y administrativos; programas de inducción e inmersión en lenguas extranjeras y diversificación del origen del personal académico y estudiantes.

El tercer bloque de la estructura propuesta por CUMex referente a la dimensión internacional de los resultados considera dos elementos: a) estándares académicos de calidad y b) obtención de recursos de fuentes externas nacionales e internacionales.

En el caso de los estándares académicos de calidad, los indicadores considerados para la medición de esta categoría son: acreditaciones internacionales, ubicación en el ranking internacional, visibilidad del consorcio a nivel internacional, cooperación y ayuda al desarrollo y evaluación y seguimiento de los resultados. Por último, la obtención de recursos de diversas fuentes puede ser medido a través de los indicadores: membrecías en redes, organismos, consorcios a nivel internacional y participación en proyectos con financiamiento externo (CUMex, 2011, p. 83).

El diseño de indicadores de la internacionalización de la ES que el CUMex ha propuesto contribuye al estudio de caso que en adelante se describirá y analizará porque identifica de manera puntual a la doble titulación como expresión de colaboración internacional en docencia, investigación y gestión; funciones de las universidades que al mismo tiempo remiten a las distintas dimensiones del proceso educativo por las cuales tendría que pasar un proceso de internacionalización bajo las consideraciones ideales que anteriormente han sido definidas como “internacionalización comprensiva y transversal”. El apartado que a continuación se desarrolla presenta las aportaciones teóricas que explican, describen y analizan los programas de doble titulación, sus elementos y estrategias, así como sus beneficios y obstáculos.

2.5. Los programas de doble titulación (DT)

Los programas de doble titulación (DT) se crearon a finales de la década de los ochenta; Spinnelli (2012, p. 85), identifica de manera particular el caso de la maestría en Ingeniería de la École Centrale de París, cuya visión para dobles titulaciones a nivel posgrado se estableció con la sustitución de un año de estudios en la institución de origen con dos años en la institución receptora o de acogida. Este ejemplo sirve para anotar que el concepto de doble titulación supone el estudio de un solo programa en dos instituciones que colaboran entre sí para, finalmente, otorgar diplomas por separado al estudiantado.

Designar el concepto de doble titulación dirige de manera intuitiva a señalar los diplomas otorgados por instituciones con programas de estudios colaborativos; sin

embargo, en la literatura existente sobre el tema e incluso en la misma oferta educativa de las instituciones, es posible encontrar términos semejantes que no en todos los casos refieren los mismos procesos de colaboración entre instituciones, tales términos son: doble, múltiple, trinacional, conjunto, integrado, colaborativo, internacional, consecutivo, concurrente, co-tutelado, solapado, paralelo, simultáneo y común. De acuerdo con Knight (2011, p. 138) el significado de cada uno de estos términos varía según las personas y los países e incluso difiere dentro de un mismo país; empero, se pueden identificar algunos elementos que intervienen en los grados colaborativos y que denotan cierta particularidad en cada uno de los distintos términos, estos son:

i. Número de instituciones colaboradoras
ii. Número de títulos/certificados obtenidos
iii. Duración total de los cursos
iv. Organización del programa
v. Órganos de reconocimiento
vi. Número de países implicados

De acuerdo con lo anterior, resulta evidente la complejidad de establecer un conjunto homologado de términos para hacer referencia a los diferentes procesos colaborativos que se llevan a cabo entre IES para la expedición de títulos de manera conjunta y/o colaborativa; no obstante, para los efectos que conlleva esta investigación, se requiere un acercamiento conceptual que esclarezca lo que se entenderá por doble grado; por lo tanto se tomará como fundamental la propuesta de Knight (2011, p. 139) quien entiende por doble titulación o doble grado a los programas que confieren dos títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos establecidos por las instituciones participantes en el programa colaborativo.

Este tipo de programas se distinguen principalmente por su duración, la cual debe ser más larga que la de un programa de grado único porque el estudiantado debe cumplir con los requisitos exigidos por ambas instituciones; por lo tanto, este tipo de esquema de estudio demandan de los estudiantes una carga adicional antes de conseguir una doble acreditación y/o titulación. Las ventajas de cursar este tipo de programas se encuentra en la validez y reconocimiento de los títulos obtenidos en los países a los que pertenecen las instituciones que los emiten. Otras ventajas reconocidas por graduados de programas de doble titulación, según un estudio realizado por Spinnelli en el caso de dobles grados en posgrados de ingeniería (2012, p. 103), son las siguientes:

i. Entrenamiento más especializado
ii. Habilidad de abordar los problemas desde diferentes puntos de vista
iii. Capacidad y confianza para adaptarse a cualquier ambiente o desafío
iv. Un antecedente importante en términos culturales y lingüísticos

Las bondades de este tipo de programas son ahondadas por Gacel-Ávila (2012, p. 72), quien señala que los programas de DT representan una oportunidad para actualizar el modelo educativo y curricular tradicional, y para tener una oferta educativa más innovadora, de calidad y pertinencia. Desde una perspectiva más amplia, la misma autora reconoce a los programas de doble titulación o grado doble como una estrategia sistémica[4] de cambio educativo:

> En el caso de los programas de grado conjunto y doble, se introduce innovación y flexibilidad en la estructura curricular y en el modelo educativo, gracias a la participación de instituciones de educación superior con diferentes tradiciones educativas y pedagógicas, incorporando naturalmente una dimensión internacional en los contenidos y en el plan de estudios. Por ello estos programas constituyen una de las estrategias más eficientes para actualizar e internacionalizar el modelo educativo y la oferta académica de la región, mejorando a la postre su calidad y pertinencia educativa. (Gacel-Ávila, 2009, p. 52)

No obstante lo anterior, también se han reconocido obstáculos en la implementación de programas de DT, estos obstáculos están relacionados con el diseño del currículum y con los requisitos para realizar los estudios, en este sentido Knight (2011, p. 139) argumenta que esto es debido a la variedad de disciplinas, campos de estudio y normativas nacionales que no dan cabida a una única "forma estándar para fijar los requisitos para realizar los estudios", de tal forma que cada parte los fija según las prácticas y las reglamentaciones de las instituciones asociadas, causando el cómputo doble/múltiple de la carga de trabajo de un mismo estudiante o de los resultados del aprendizaje, lo cual puede poner en riesgo la integridad académica del programa. Ahora bien, desde el punto de vista administrativo y legal, es una preocupación latente la oferta de programas de DT con la misma carga de trabajo requerida en el caso de una sola titulación, Spinnelli (2012, p. 104) propone establecer criterios estrictos de calidad para las dobles titulaciones; por

[4] Gacel-Ávila se refiere a la teoría del cambio educativo de Fullan (1991), quien propone que las estrategias educativas se pueden dividir en dos categorías: las de tipo individual y las sistémicas. Las primeras son aquellas que impactan individualmente modificando actitudes y mejorando el nivel de conocimientos; las segundas, tienen un mayor alcance pudiendo impactar positivamente la estructura curricular y el modelo educativo. Ver más en: Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

ejemplo, determinar tiempo obligatorio de permanencia del estudiantado en la institución receptora o de acogida, y establecer un mínimo en el total de créditos (ECTS) concedidos por las dos instituciones sin ningún tipo de créditos dobles.

Por su parte, Gacel-Ávila (2012, p. 72) menciona como principales obstáculos de los DT o doble grado la rigidez en regulaciones tanto nacionales como institucionales para el otorgamiento de grados y títulos; la insuficiente competencia en idiomas extranjeros; la limitada capacidad para hacer vínculos académicos con instituciones extranjeras de prestigio; y la falta de políticas públicas para el adecuado fomento de estrategias de internacionalización desde las estructuras organizacionales.

Desde los señalamientos de Knight, Gacel-Ávila y Spinnelli, es posible deducir que a pesar de que el terreno de las dobles titulaciones aún presenta obstáculos y limitantes importantes, la implementación de este tipo de programas presenta mayores ventajas que aquellos programas colaborativos que emiten un solo certificado o título; dichas ventajas no se constriñen a un impacto personal sino que transcienden las diferentes dimensiones del proceso educativo. Además de lo anterior, es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones que sobre la DT realizar Knight (2011, p. 142):

i. Los programas de doble grado presentan parejas institucionales interregionales cuyo alcance es notablemente internacional, en contraste con otro tipo de programas colaborativos como son los programas de grado conjunto[5] que suelen ser intrarregionales y no interregionales.
ii. La mayoría de los programas de grado conjunto y doble se ofrecen en el nivel máster, probablemente debido a la corta duración y flexibilidad los programas de este nivel educativo en comparación con los de nivel licenciatura y de doctorado.
iii. Muchos programas de grado conjunto o doble se ofrecen en disciplinas como ciencias empresariales e ingeniería, dos áreas que a menudo se consideran altamente móviles e internacionales por naturaleza, y para las que existe una demanda de mercado.
iv. Un nuevo desarrollo es la creación de grandes consorcios de instituciones de educación para poder ofrecer una amplia gama de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

[5] De acuerdo con Knight, un programa de grado conjunto es aquel que confiere un título conjunto después de haber cumplido los requisitos del programa colaborativo que hayan establecido las instituciones participantes. (Knight, 2011:138)

2.5.1. Elementos y estrategias de la doble titulación

Algunos elementos que deben tomarse en cuanta en la implementación de un programa de doble grado son: el aseguramiento de la calidad, el lenguaje, las tasas de financiamiento, la armonización, y reglamentaciones y usos. Estos elementos han sido retomados en distintos estudios pero sólo han sido perfilados como elementos necesarios para la articulación de programas de doble titulación y titulación conjunta por Jane Knight (2011) quien sustenta que:

i. Aseguramiento de la calidad y acreditación. Tienen una importancia fundamental, pero plantean serias dificultades para los programas DT y TC.

Cuando las instituciones tienen su propio procedimiento interno de aseguramiento de la calidad, pueden cumplirse los requisitos de revisión de la calidad de sus propios componentes. Pero asegurar la calidad de los cursos ofrecidos por una universidad asociada resulta sumamente complicado; es frecuente que las instituciones empleen los requisitos de entrada y salida como indicadores de calidad; sin embargo, Knight recomienda incluir en los acuerdos de los programas colaborativos “el reconocimiento mutuo de los programas de aseguramiento de la calidad respectivos” (2011, p. 144), lo anterior en caso de que las instituciones dispusieran de ellos. Por su parte, la acreditación es un problema todavía más complejo, puesto que no todos los países del mundo disponen de sistemas nacionales y cuando sí disponen de estos, un problema añadido es que las agencias de acreditación difieren entre ellas enormemente; por ejemplo: mientras algunas se centran en los contenidos, para otras lo importante es observar los procesos o resultados (Knight, 2011).

ii. La lengua. Las instituciones participantes suelen ofrecer sus programas en la lengua de enseñanza del país y, en algunos casos, en inglés. Ello significa que los cursos pueden impartirse en tres lenguas diferentes como mínimo, o en más si la participación es múltiple. Por lo tanto, los estudiantes tienen que ser, como mínimo, bilingües, esto es por lo general, su lengua nativa e inglés (Knight, 2011, p. 144)

En este sentido se plantean dos cuestiones: la primera es el dominio del inglés en los casos en los que esta lengua no es la lengua nativa de ninguna de las partes, lo cual pone de relieve la tendencia --en palabras de Knight-- a la “inglesización”, o lo que algunos

autores llaman “imperialismo del lenguaje” que sucede cuando en el ámbito de la educación superior los programas colaborativos internacionales fomentan un uso excesivo del inglés y la estandarización del currículum. La segunda cuestión atañe al nivel de competencia exigido a alumnado/profesorado en la segunda lengua de enseñanza/investigación y a la formación necesaria para ayudar al alumnado/profesorado a alcanzar el nivel de competencia lingüística requerida. Cabe mencionar que a pesar de que el manejo de dos o más idiomas por parte del estudiantado y del profesorado significa una herramienta importante para la internacionalización del currículo y en general de todo el proceso educativo, el dominio de una lengua extranjera y su incrustación en los contenidos y programas de estudios no se convierten automáticamente en una auténtica experiencia internacional puesto que deben considerarse tan sólo un medio para abrir el proceso de enseñanza y aprendizaje a una perspectiva plural y diversa desde enfoques internacionales sobre una misma disciplina o tema.

iii. Tasas y financiación. Está claro que la generación de ingresos no suele ser el motivo principal que impulsa este tipo de programas ya que a menudo requieren inversiones adicionales de las instituciones o tasas de matrícula más caras que deben pagar los estudiantes (Maierhofer, 2009; citado por Knight, 2011, p. 8).

En los países donde no se paga matrícula o en los que tienen una autonomía limitada para establecer tasas, los costes adicionales tienen que ser asumidos por las instituciones o por financiadores externos. No obstante, la sostenibilidad de un programa puede correr riesgo cuando depende de financiación externa y el desarrollo de un programa se complica más cuando están implicados múltiples participantes con tasas de matrícula diferentes, o cuando existen costes adicionales debido a la movilidad física y virtual del profesorado.

Los programas de estudios bajo la modalidad de DT y TC también implican acuerdos y negociaciones en cuanto a costos conjuntos de marketing, reclutamiento, asesoramiento y administración. En los casos en los que se generan ingresos es necesario un acuerdo para su distribución (Knight, 2011). En este punto es importante hacer mención de otro tipo de retribución institucional conseguido a partir de la inversión en programas de doble grado, por ejemplo: el prestigio. Scott y Sparn (1998, 2003; citados por Hunter, 2012, p. 52), afirman que las universidades actualmente no sólo compiten por los ingresos provenientes de los pagos de matrícula o de estipendios a la investigación, si no que cada vez más compiten por el prestigio conseguido a partir del posicionamiento estratégico

internacional, ventajas competitivas, entrada a nichos de mercado, así como "competencia por cooperación", pensada como estrategia para accesar a agrupaciones que resulten sinónimo de prestigio.

iv. Armonización de reglamentaciones y usos. A menudo existen reglamentaciones que prohíben a los estudiantes matricularse en más de una universidad a la vez, o leyes según las cuales estos deben pasar el último año o semestre en el país de la universidad donde cursan los estudios, o prácticas obligatorias de reclutamiento y selección de estudiantes.

La falta de reconocimiento o las limitaciones en el número de cursos o créditos cursados en la universidad asociada son barreras adicionales. El hecho de que los años académicos no coincidan puede representar un problema para los programas de grado conjunto, sobre todo en cuanto a la movilidad de los estudiantes (Knight, 2011, p. 143). Este aspecto debe tomarse en consideración principalmente cuando se tratan de intercambios entre instituciones pertenecientes a diferentes hemisferios; por ejemplo, entre una institución latinoamericana y una institución europea o –incluso- norteamericana, para las cuales los calendarios académicos difieren (en función de las estaciones), y requieren que la movilidad estudiantil suceda a la mitad del año académico entre el primero y segundo semestre (Spinnelli, 2012, p. 94).

2.5.2 La arquitectura de los planes de estudios de doble titulación

La negociación entre instituciones para elaborar un programa de estudios en colaboración que finalice con la entrega de certificados/títulos expedidos por cada una de las IES participantes requiere la construcción de instrumentos que propicien el entendimiento mutuo respecto a los bloques de estudios que deberán ser revalidados y otros aspectos curriculares que fungirán como requisitos para validar los estudios de doble grado y sobre todo para reducir las fuentes de confusión que suelen ser bastante comunes en este tipo de trabajos colaborativos entre instituciones.

Actualmente existen numerosos esquemas de colaboración en relación a las titulaciones dobles que difieren entre sí no sólo dependiendo del tipo de universidad y nación a la que pertenezca, sino también dependiendo del significado que en un contexto en particular se le otorgue a las titulaciones dobles (o dobles grados/ double degree)

(Spinnelli, 2012, p. 82). Es por eso que se ha reconocido la necesidad de contar con un catálogo[6] de esquemas para negociar el inicio de programa de titulación doble como un instrumento gráfico para comprender la estructura de los diferentes programas de TD (y TC). El catálogo anteriormente mencionado no proporciona un esquema que ilustre el tipo de programa de DT del caso de estudio que aquí interesa porque difieren en el nivel educativo al que se abocan: el primero se enfoca sobre todo a nivel posgrado, mientras el caso de estudio que aquí se desarrollará se ubica en DT a nivel licenciatura (bachelor degree); sin embargo, resulta un referente útil en la medida en que ayuda a reconocer los elementos que constituyen la arquitectura de este tipo de programas de estudio.

Movilidad horizontal y vertical. Los esquemas que se han configurado para la descripción de la estructura o arquitectura de programas de DT se basan fundamentalmente en dos tipos de movilidad estudiantil que resulta equivalente a la movilidad de una parte del plan de estudios: horizontal o vertical. Para Spinelli (2012), la movilidad horizontal es aquella en la cual los estudiantes sustituyen un bloque de estudios en la institución receptora o de acogida por una parte equivalente de su plan de estudios en la institución de origen.

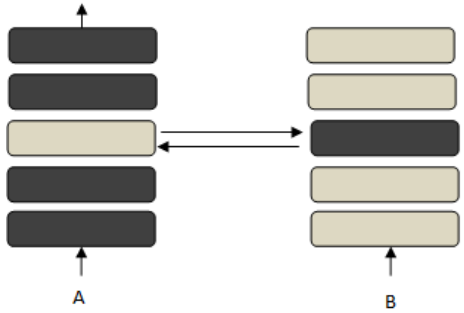


Figura 1. Movilidad horizontal. Spinnelli, 2012, p. 83.

La movilidad horizontal que registra la Figura 1. Supone un período de estudios en el extranjero controlado por la universidad receptora. Spinnelli (2012, p. 83) menciona que "el control sobre el plan de estudios a seguir en el extranjero puede ser practicado solo cuando se planifica la movilidad"; el autor además señala un instrumento más para el aseguramiento de la transferencia de créditos al retornar a la institución de origen después de la estancia en otra institución:

[6] Ver: http://www.esm.vt.edu/puri/evaluatee/about.html

> Cada estudiante debe firmar un acuerdo de aprendizaje junto con las dos instituciones pertenecientes (Origen y Acogida); dicho documento es un compromiso legal de reconocer y trasferir, al retorno del estudiante, todos los créditos de los cursos mencionados en el acuerdo de aprendizaje y cuyos exámenes hayan sido aprobados. (2012, p. 83-84)

La movilidad vertical hace referencia a los casos donde el estudiante, después de obtener la licenciatura (bachelor degree), se traslada a otra institución para realizar estudios de posgrado.

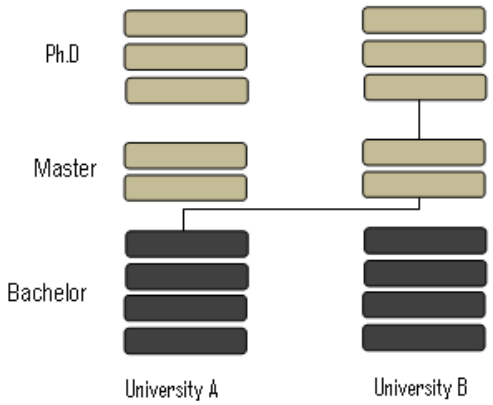


Figura 2. Movilidad vertical entre dos universidades. Spinnelli, 2012, p. 84.

Como se mencionó en un principio, los esquemas presentados no hacen referencia únicamente a los períodos de movilidad estudiantil sino a las partes del plan de estudios que han de ser reconocidas y revalidadas por las instituciones que imparten el programa de estudios colaborativo; es por esto que a los dobles grados o programas de doble titulación se les reconoce como programas altamente integrados.

Es importante mencionar que los programas de DT requieren la participación de la institución de acogida no sólo como proveedor de cursos, sino también en la concesión del título final (Spinnelli, 2012: 85). Es por esto que es este trabajo se reconocerá como programa de doble titulación a los programas de estudios (licenciatura/ bachelor degree en este caso) que finalizan en la obtención por parte del estudiante de la titulación oficial de cada una de las dos instituciones implicada.

Capítulo III
Marco metodológico

El propósito de este capítulo es presentar la metodología empleada para analizar la práctica de la doble titulación en la institución identificada como caso sobresaliente en la práctica de modelos colaborativos de titulación. En concordancia con las preguntas de investigación y los objetivos tanto general como específicos que se establecieron para esta investigación, se definieron las características, alcances, sujetos y estrategias para recopilar la información que a continuación se describen.

3.1 Características del estudio

El trabajo se construye bajo el método deductivo, es decir, procede de un fenómeno general -la internacionalización de la educación superior- a uno particular -la doble titulación-. En este punto, es importante recordar que –tal como se enuncia en el marco teórico- la doble titulación es un indicador de la internacionalización instituida en los procesos tanto académicos como administrativos de una institución educativa; por lo tanto, también es posible analizar algunos fundamentos de la internacionalización por medio de la observación y descripción de los elementos que configuran el proceso de doble titulación. En este sentido, el estudio también podría identificarse con el enfoque de inducción analítica en tanto los datos cualitativos recogidos retornan a las explicaciones del fenómeno general como *procedimiento para verificar teorías y proposiciones* (Katz, 1983, citado por Taylor y Bogdan, 1987: 156).

El trabajo de investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo que, en palabras de Stake (2007, p. 94), *intenta establecer una comprensión empática sustentada básicamente en la experiencia* de aquellos que operan el proceso de doble titulación (DT); es decir, se trata de un estudio descriptivo abocado al “cómo” se lleva a cabo el proceso de DT en el interior de una institución de educación superior particular con actividad internacional sobresaliente.

Dado que la investigación que aquí se desarrolla se aboca al caso de una sola institución educativa, seleccionada para ser estudiada por su potencial para ayudar al

desarrollo de comprensiones sobre el proceso de DT y, de manera general, la internacionalización institucionalizada[7], resulta evidente que se trata de un estudio de caso, conceptualizado por Merriam y Yin, como el estudio en el cual el investigador explora una entidad o fenómeno singular delimitado por tiempo y actividad (un programa, evento, proceso, institución o grupo social) y recoge detallada información a través del uso de varias técnicas de recolección durante un período sostenido de tiempo (Merriam, 1988; Yin, 1989, citado por Creswell, 1994:9).

De manera más específica, se trata de un estudio instrumental de casos, definido por Stake (2007:11) como aquella investigación que funciona como instrumento para comprender algo más; resulta importante esta precisión pues aunque el estudio del caso supondría información relevante para la institución explorada e investigada, se tiene la intención de sustraer los elementos de la experiencia contenida en el caso que pueda conducir a una mejor comprensión de uno de los principales indicadores de la internacionalización. En otras palabras, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y sus procesos de doble titulación, se convierten en caso de estudio instrumental en la medida en que los datos y su posterior análisis conduzcan a la clarificación y comprensión de elementos, instrumentos y estrategias, así como los resultados, beneficios y obstáculos de la DT como expresión y estrategia de internacionalización al interior de una institución de educación superior. En este sentido, Stake (1998:111) menciona: el caso (instrumental) es algo específico, complejo y en funcionamiento que *nos interesa tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene en común con otros casos*.

A diferencia de los estudios de corte cuantitativo con diseños experimentales o cuasi experimentales en los cuales es posible controlar situaciones del estudio como la variable independiente y el grupo o grupos que serán estudiados, al tratarse esta investigación de un estudio de caso bajo un corte cualitativo, se procedió únicamente “a observar el fenómeno tal y como acontece” (Briones, 2002). En concordancia con lo anterior, es importante especificar que se trata de un estudio de caso “no intervencionista” que, citando a Stake (2007: 23), *intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.*

[7] Un mapeo de la doble titulación y titulación conjunta en la región Centro-Sur de ANUIES (Moreno, Salamanca y Campos, 2013), identificó actividad internacional sobresaliente en la UPAEP. Ver página 29.

En cuanto a la dimensión temporal, la investigación es transeccional porque está enfocada únicamente en el desenvolvimiento del proceso de DT en la actualidad.

3.2. Sujetos

El estudio se centra en el caso de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), institución particular identificada previamente como caso sobresaliente en la práctica de titulaciones colaborativas en lo que respecta a la región Centro-Sur de ANUIES (ver página 29). La gestión de dicha práctica se ejecuta principalmente al interior de la Dirección de Asuntos Internacionales de la institución ya señalada, en dicha dirección colaboran nueve personas, cada una de ellas encargada de coordinar y/o apoyar alguno de las cuatro programas de internacionalización que ofrece la institución (intercambios estudiantiles, doble titulación, faculty led y programas cortos); por lo tanto, sólo el Coordinador de Doble titulación tiene responsabilidades directamente vinculadas al proceso de doble titulación. Asimismo, toman parte en el proceso de DT los directores académicos de cada uno de los 20 programas de licenciatura que actualmente poseen la opción de DT.

Selección de informantes

De acuerdo con el tipo de estudio y con el propósito de comprender el proceso de DT por medio de la experiencia de quienes lo operan, la selección de informantes obedeció a los criterios siguientes: participación directa en el proceso de doble titulación en programas de licenciatura y experiencia laboral mínima de dos años; de esta forma, el grupo de informantes se configuró con quienes mejor podrían describir y contribuir a comprender el proceso ya mencionado. Por lo tanto, los informantes fueron seleccionados con base en las características de esta investigación en contraste con una muestra probabilística que buscaría principalmente la elección del subgrupo de la población depende enteramente de la probabilidad (Hernández, et al., 2003, p. 305) .

Así, se trabajó con tres personas adscritas a la Dirección de Asuntos Internacionales de la UPAEP en los siguientes cargos: Coordinadora de movilidad estudiantil, Consejera de movilidad estudiantil y Coordinador de doble titulación; además fue posible entrevistar a 8 de los 12 Coordinadores de programas de licenciatura que

cuentan con la modalidad de doble titulación, mismos que actualmente dirigen 15 de los 20 programas (Ver Anexo 2).

3.3 Estrategias para recabar información

Para la implementación instrumental del diseño de la investigación se empleó, en primera instancia, la revisión y análisis documental como tarea que permitió ampliar y profundizar en el problema de investigación a través de trabajos previos sobre el tema, bibliografía institucional publicada por la universidad que representa el caso de estudio, así como documentos institucionales disponibles en medios electrónicos.

La entrevista semi-estructurada empleada como segunda técnica para obtener relatos verbales de las personas familiarizadas con el proceso de DT, supuso "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (Canales, 2006: 163). Este tipo de entrevistas resultó eficaz para los objetivos de la investigación en la medida en que fue posible aclarar dudas durante el diálogo entre investigadora e informantes para dar lugar a respuestas útiles para la mejor comprensión del discurso del entrevistado; además, la flexibilidad de este tipo de entrevista permitió la adecuación de las preguntas planeadas al rol y perfil laboral (académicos o administrativos, principalmente) de cada uno de los entrevistados.

El desarrollo de las entrevistas se apoyó en una guía de la entrevista (ver Anexo 1) que sin ser un protocolo estructurado, fue útil para orientar las entrevistas hacia los temas claves que debían ser explorados con cada uno de los informantes. este instrumento permitió hacer preguntas sobre hechos que sólo conocen los involucrados en el proceso; es decir, la guía de la entrevista permitió focalizar la entrevista en la experiencia de los entrevistados como participantes directos en el proceso de DT.

Los temas claves que se incluyeron en la guía de la entrevista se derivaron del establecimiento de dos categorías principales para este estudio: la internacionalización de la educación superior y la doble titulación; asimismo, se ubicaron las principales unidades de análisis de cada categoría para emplearlos como nodos "sensibilizadores" o "detonadores" de información relevante para la comprensión del objeto de estudio.

Tabla 3. Definiciones conceptuales y unidades de análisis. Elaboración propia, 2014.

CATEGORÍAS	***DEFINICIÓN CONCEPTUAL***	***UNIDADES DE ANÁLISIS***
DOBLE GRADO (DOBLE TITULACIÓN)	Programa de estudios colaborativos superiores que confiere dos títulos/certificados de nivel equivalente por parte de cada una de las IES participantes una vez que el estudiante da cumplimiento a los requisitos administrativos y curriculares establecidos por dichas instituciones, en una duración a veces más prolongada que la de los programas de grado único.	• Adscripción a consorcios • Convenios de colaboración vigentes • Número de certificados expedidos • Número de instituciones participantes • Duración del programa • Diseño e integración del programa • Kardex con estándares internacionales • Reglamentaciones institucionales • Contenidos curriculares con enfoque internacional • Movilidad estudiantil
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Proceso transversal que integra una dimensión intercultural e internacional en las funciones universitarias (programáticas y organizacionales), con la finalidad de fortalecer, ampliar y diversificar sus actividades y servicios.	• Políticas institucionales explícitas • Área de internacionalización y presupuesto • Adscripción a consorcios • Dimensión internacional en el currículo • Colaboración inter e intrarregional en docencia, investigación y gestión • Idiomas

El propósito de las entrevistas semiestructuradas fue, tal como lo menciona Taylor y Bogdan (1987:103), que los informantes asumieran un rol que no sólo consistiera en revelar sus propios modos de ver, sino que describieran lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben.

3.4. Procedimientos

Al iniciar la investigación y antes de la incursión en el trabajo de campo se revisaron fuentes de datos tales como: bibliografía sobre la historia institucional de la UPAEP, informes de rectoría de los últimos cinco años, modelo educativo implementado, ideario institucional, planes de estudio de las licenciaturas que ofrecen DT, entre otros documentos organizacionales. Respecto a la universidad con la cual se otorga la doble titulación, se revisaron documentos disponibles en su página web. Así, a partir de cierto grado de conocimiento sobre las instituciones y también con base en estudios previos sobre internacionalización y DT, se configuró la guía de la entrevista.

Se estableció contacto con la Dirección de Asuntos Internacionales de la UPAEP, este primer contacto sirvió para conocer la estructura orgánica del área e identificar a los posibles informantes. De manera previa a la realización de las entrevistas se realizaron varias visitas en las cuales se presentó el proyecto de investigación y sus objetivos, se solicitó la autorización correspondiente por tratarse de una institución de la cual la

investigadora no forma parte. Durante estas visitas se recogieron algunos datos de modo informal que permitieron la posterior agenda de entrevistas personales con cada uno de los informantes.

Las entrevistas se realizaron en el área de trabajo de cada uno de los sujetos informantes; es importante especificar que se buscó que la primera entrevista fuera con el coordinador de DT de la UPAEP, con la intención de ahondar lo suficiente en la descripción del proceso de DT y corroborar la adecuada selección de informantes; posteriormente se llevaron a cabo las entrevistas con los directores de las licenciaturas que poseen la posibilidad de titulaciones dobles. Dichas entrevistas se apoyaron en la guía ya antes caracterizada y se llevaron a cabo de manera no directiva y abierta; cada una de las entrevistas fue registrada –previa autorización de los entrevistados– con apoyo de una grabadora de audio para su posterior transcripción y análisis.

Todas las entrevistas fueron transcritas a una matriz de doble entrada elaborada en Microsoft Excel, este ejercicio permitió comparar diferentes fragmentos del discurso oral de los informantes para relacionarlos y, finalmente, agruparlos en datos sobre:

- Internacionalización como estrategia institucional
- Elementos para la doble titulación
- Evaluación y calidad de la DT
- Resultados, beneficios y obstáculos

Cabe señalar que después de transcribir y codificar los datos obtenidos en las entrevistas, fue necesario considerar un nuevo grupo que se denominó “recomendaciones y sugerencias” para dar cabida a comentarios que no sólo valoraron y ponderaron el proceso de DT y sus resultados, sino que vislumbraron algunas mejoras para el mismo.

Es importante mencionar que los relatos de los informantes fueron triangulados con las fuentes de datos revisadas de manera previa a la incursión en el trabajo de campo y, de igual forma, con documentos que los mismos informantes proporcionaron (planes y programas de estudio, formatos y registros institucionales), esto con el fin de *“protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco los relatos de diferentes informantes”* (Taylor y Bogdan, 1987:92).

De esta manera, la codificación de los datos recogidos en las entrevistas supuso de alguna manera el inicio del análisis y refinamiento de los datos para la comprensión de nuestro caso de estudio.

El siguiente paso implicó un análisis más detenido a partir de la contrastación de las descripciones (datos) con la teoría consultada, orientada hacia la comprensión del proceso de DT en el caso de estudio seleccionado, cuyos resultados se presentan en el capítulo siguiente.

Capítulo IV
Análisis de los resultados

Con base en la información recabada por medio del trabajo de campo realizado entre los meses de enero a mayo del año en curso en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) así como la información documental recolectada previamente, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos, organizados en seis apartados que buscan describir y analizar la práctica de doble titulación de UPAEP en colaboración con la City University de Seattle, Washington (CityU). En primer lugar, se describirá el entorno institucional de cada una de las instituciones que participan en el programa para registrar el marco específico en el que se desenvuelven los programas de interés para esta investigación; posteriormente se agruparán los datos obtenidos entorno a cinco temas que abordarán los elementos y estrategias de la DT en el caso de estudio, mismos que seguirán la lógica que divide al proceso educativo en tres grades dimensiones señaladas por Gacel Ávila (200): macro, meso y micro. Por último, se mencionarán los beneficios y obstáculos de la implementación de los programas de DT que fueron identificados por los entrevistados.

4.1 Las instituciones colaboradoras: UPAEP y City University Of Seattle

De acuerdo con el mapeo de internacionalización en los programas educativos de la región Centro-Sur de ANUIES[8], el caso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla sobresalía por el número de programas ofertados bajo la modalidad de doble titulación (o doble grado), de ahí que se haya seleccionado como caso representativo. Este tipo de programas se ofertan en colaboración con la City University of Seattle (CityU), ubicada en Washington, Estados Unidos. Esta alianza permite considerar al doble grado como un "programa de doble titulación intrarregional", si se considera que ambos países –bajo consideraciones únicamente geográficas- pertenecen a Norteamérica; sin embargo, sus diferencias sociales, culturales y lingüísticas –principalmente- permiten diferenciar la región anglosajona de América de la región latinoamericana del mismo continente, en este sentido, el doble grado establecido entre una institución mexicana y una institución estadounidense puede considerarse un "programa de doble grado

[8] Ver página 29 "La doble titulación y titulación conjunta en la región Centro-Sur de ANUIES"

interregional". Para el análisis de estos programas educativos, se revisarán las características primordiales de estas universidades.

Ambas universidades fueron fundadas en 1973 y son instituciones privadas; en el caso de la UPAEP, se trata de una "institución privada de identidad católica dirigida por laicos" que surgió como una opción educativa no tamizada por la lógica política que en esa época predominaba en la oferta educativa de la universidad pública del estado de Puebla; CityU, por su parte, se constituyó en el mismo año como una institución privada sin fines de lucro (nonprofit) con programas educativos flexibles y de educación continua (Professional and Continuing Education Courses) principalmente, su presencia (virtual) es relativamente reciente en el interior de México y fue posible por medio de convenios de colaboración firmados en 2005 con IES de Mexicali, Tijuana y Ensenada, en Baja California; además del convenio de colaboración firmado con UPAEP en 2010.

Actualmente UPAEP cuenta con dos campus (Campus Central y Campus Tehuacán), las licenciaturas ofertadas bajo la modalidad de doble grado o doble titulación se encuentran concentradas en Campus Central, por lo que en este estudio fue el único en consideración. La oferta académica de UPAEP Campus Central se conforma por: 43 programas en modalidad escolarizada, de los cuales 20 tienen doble grado con la CityU (Seattle) y 34 son Programas de Calidad (26 acreditados por COPAES y 8 evaluados por CIEES en Nivel 1). Además de ofertar 7 programas en modalidad mixta; es decir, formación profesional vinculada con la experiencia laboral (Sistema de Universidad Abierta) y 8 programas en modalidad no escolarizada (UPAEP, 2015). A nivel posgrado, UPAEP ofrece 34 programas en modalidad escolarizada, 11 por videoconferencia (full duplex), 5 en convenio SEP; 8 programas en modalidad no escolarizada; 42 programas de Maestría y 2 Doctorados de doble grado con la Oklahoma State University (OSU). 13 Doctorados en modalidad escolarizada, 8 por videoconferencia (full duplex), 1 en convenio SEP. De los anteriores programas de posgrado, 9 son reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT (6 Maestrías, 2 Doctorados y 1 Especialidad). Es importante recordar que para este estudio de caso, se consideraron los dobles grados que se ofertan a nivel licenciatura, es decir, 23 programas.

En el caso de CityU, se trata de una universidad conformada por tres escuelas: la escuela de Administración, la escuela de Artes y Ciencias, y la escuela de Educación; además, ofrece programas en Washington y Hawai, Estados Unidos; Columbia Británica y Alberta, Canadá; Beijing, China; Baja California, México; Bratislava y Trecin, Eslovaquia;

Pravetz y Sofía, Bulgaria; Atenas, Grecia; la República Checa; y Rumania; cabe mencionar que la mayoría de estos programas están disponibles en línea. CityU cuenta con la acreditación otorgada por The Northwest Commission on Colleges and Universities, un organismo de acreditación regional aprobado por el Departamento de Educación de Estados Unidos. De acuerdo con la página web de CityU, la misión institucional es "Ofrecer programas educativos de alta calidad y educación permanente, relevante para cualquier persona con el deseo de aprender" (CityU, 2015). Su propósito institucional es "mejorar las habilidades profesionales y el conocimiento de los individuos, que a su vez, añaden valor a las organizaciones en las que se desempeñan".

Es importante mencionar que la población estudiantil de esta institución está configurada principalmente por adultos con estudios truncos y con actividad laboral, con presencia importante de estudiantes internacionales, condiciones a las cuales se responde con la creación de programas educativos de acceso relativamente simple, flexibles y ofertados en diversas modalidades (presencial, semi presencial y en línea), satisfaciendo las necesidades de los estudiantes en función de los perfiles profesionales solicitados por el mercado laboral.

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, enuncia como misión institucional "Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y vida"; Cuenta con una matrícula a nivel licenciatura de 12,598 estudiantes en el Campus Central (incluyendo posgrados), de los cuales el 90% cursan programas en modalidad presencial (11,348 estudiantes); su población de estudiantes internacionales (primavera 2015) es de 53 estudiantes provenientes de países como: Alemania, Argentina, Canadá, Chile, China, España, Estados Unidos, Francia y Holanda (Recuperado el 23 de Mayo de 2015, de http://www.upaep.mx). En 2013, la universidad reportó 19 estudiantes de licenciatura cursando doble grado con CityU, 45 estudiantes UPAEP realizando estancias de investigación en el extranjero y 633 estudiantes de intercambio (UPAEP, 2015)

Los programas internacionales que oferta UPAEP, son divididos en dos categorías: incoming y outgoing; dentro de la primera categoría se hace referencia a los programas de captación de estudiantes extranjeros y, se ofrecen: a) intercambios estudiantiles, b) programas o estancias cortas y c) programas de perfeccionamiento del español. En el segundo tipo de programas que hacen referencia a aquellos que promueven la movilidad de los estudiantes UPAEP a otras instituciones (tanto

universidades como empresas e industria) del mundo, se ofrece: intercambios estudiantiles, Faculty Led (estancias cortas de investigación en compañía de un docente), intercambios nacionales y, por supuesto, dobles grados o dobles titulaciones.

4.2. Los programas de doble titulación UPAEP/ CityU

La UPAEP ofrece actualmente 23 licenciaturas con opción a ser cursadas bajo la modalidad de doble grado o doble titulación en colaboración con la CityU de Seattle. Dichos programas tienen como sustento legal un convenio de colaboración firmado por ambas instituciones en el 2010, mismo que requiere su refrendo cada 4 años; en 2014 el convenio fue refrendado y ampliado en el número de licenciaturas susceptibles a otorgar un doble título al incluir la licenciatura en psicología.

De acuerdo con el convenio firmado y con la práctica que se lleva a cabo entre ambas instituciones, el doble grado o doble titulación es concebida como aquel programa de estudios (en este caso a nivel licenciatura/bachelor degree) que confiere a los estudiantes un título profesional por parte de cada una de las universidades una vez que el estudiante cumplió con los siguientes requisitos:

i. La aprobación de todas y cada una de las asignaturas que comprenden el programa escolar del plan de estudios (más la aprobación de las 10 materias (45 créditos) en cualquier modalidad (presencial, semipresencial o a distancia) ofertadas por CityU.
ii. El cumplimiento del servicio social conforme a los lineamientos que señale el Reglamento General de Servicio Social.
iii. Haber pagado cualquier tipo de cuota y no tener adeudo alguno. Los becarios, estarán sujetos a lo dispuesto en el Reglamento de Apoyos Financieros.
iv. Entregar oportunamente toda la documentación que le hubiere sido requerida, a fin de que las autoridades administrativas universitarias integren el expediente completo.
v. El cumplimiento de cualquiera de las opciones de titulación
vi. Cumplir con los requisitos establecidos en el Reglamento General Académico de Licenciatura y los propios del Departamento Académico al que pertenece el programa de Licenciatura.

vii. Solventar el costo por cada crédito (1,150 M.N por crédito en UPAEP; 250 USD por crédito en CityU).

Es importante aclarar que los itinerarios académicos de los estudiantes ya están establecidos por las instituciones desde la firma del convenio de colaboración; por lo tanto, existe bastante claridad en los programas que habrán de cursar los estudiantes en la institución receptora o de acogida. Estos itinerarios académicos suponen:

i. Cursar por lo menos hasta el tercer semestre en la institución de origen
ii. Cursar 10 materias (presencial o en línea) en la universidad receptora
iii. Realizar una estancia de uno o dos semestres en CityU para cursar las 10 materias de forma presencial
iv. Cursar en línea los 10 cursos exigidos por CityU de manera simultánea a los cursos presenciales establecidos por el plan de estudios de UPAEP

Cabe mencionar que no todos los cursos acreditados en CityU en cualquiera de sus modalidades de estudio pueden ser revalidados por créditos en UPAEP, ello depende de la licenciatura y del momento en que el estudiante incursiona a la modalidad de doble titulación, así como de los prerrequisitos que se le solicitan para inscribirse a cursos subsecuentes. De la misma forma, la universidad receptora puede solicitar a los estudiantes inscribirse en cursos no contemplados en el plan inicial de doble titulación, esto en caso de que las materias que hasta el momento haya acreditado en la universidad de origen no logren abarcar todos los prerrequisitos para los cursos en el extranjero.

En función de lo anterior, los programas de doble titulación entre estas instituciones se pueden catalogar como programas de movilidad horizontal porque todas la materias pertenecen al mismo nivel educativo (licenciatura/bachelor degree), a pesar de que pueden ser revalidadas por materias de semestres posteriores y no necesariamente de un solo bloque semestral de estudios como lo ilustra el esquema de Spinnelli[9] (2012).

Otra característica importante de los programas de UPAEP en colaboración con CityU, es la manera en la armonizaron las 20 licenciaturas de UPAEP con tan solo 3 programas de estudios de CityU, agrupándolas por área de estudio:

[9] Ver página 59.

Área de estudio	Licenciaturas	Bachelor degree
Escuela de negocios	Administración de empresas Inteligencia y desarrollo de negocios Administración de instituciones Administración financiera y bursátil Contaduría y alta dirección Comercio internacional Logística de Negocios Gastronomía Mercadotecnia	Bachelor in Science of Buseness Administration
Ingenierías	Ingeniería civil Ingeniería biónica Ingeniería en Diseño Automotriz Ingeniería Mecatrónica Ingeniería Electrónica Ingeniería en Computación y Sistemas Ingeniería de Software Ingeniería Industrial Ingeniería en Manufactura de autopartes Ingeniería Química Industrial	Bachelor in Arts in Management
Humanidades	Psicología	Bachelor of Arts in Aplied Psychology

Tabla 4. Programas de double degree/ doble grado UPAEP-CityU. Elaboración propia, 2014.

De acuerdo con la información proporcionada por la Coordinación de doble grado de UPAEP, los programas de DT inician por lo general durante el verano y se registran entre 10 y 12 inscripciones al mismo. Hasta el momento no se cuenta con un seguimiento puntual de los egresados bajo este tipo de programa educativo.

4.3. La DT como expresión del proceso transversal de internacionalización

Como se hizo mención en el apartado teórico de esta investigación, los programas de doble grado o doble titulación son considerados como uno de los programas de internacionalización del currículo más comprehensivos en la medida en que su correcta implementación requiere de medidas institucionales que atraviesan el proceso educativo en sus tres principales dimensiones. Requiere, en la dimensión macro, del establecimiento de convenios de colaboración y los aspectos que estos conllevan (explicitar obligaciones y responsabilidades de la institución emisora y receptora de estudiantes; repartición y cobertura de gastos), además, requiere la explicitación de normas y reglas que permitan la movilidad estudiantil y la revalidación de cierto porcentaje de sus estudios en otra universidad de manera que los programas de DT sean plenamente reconocidos por la legislación institucional. Por último es necesaria la

implementación de estrategias de evaluación para dar seguimiento al proceso y resultados de este tipo de ejercicio académico.

Los programas de DT además de lo anterior, tienen importantes implicaciones en el nivel "meso" del proceso educativo porque requieren un ejercicio de armonización curricular, el establecimiento de un itinerario académico y del porcentaje del plan de estudios que puede ser revalidado así como las condiciones para ello; también se requiere llevar un control de calificaciones que evite el doble cómputo de notas en el kardex del estudiante y, por último, se necesita asegurar la calidad de los programas académicos a los que accederán los estudiantes. En esta dimensión también es importante considerar la inclusión de contenidos curriculares desde una perspectiva internacional que preparen a los estudiantes para su experiencia dentro del sistema educativo de otro país.

Las implicaciones de la DT en el nivel micro del proceso educativo suponen la configuración de distintos tipos de aulas internacionalizadas, el manejo áulico de al menos un segundo idioma y la consulta de fuentes documentales que permitan no sólo el acercamiento a textos en otros idiomas sino a perspectivas diversas y plurales sobre un mismo tema.

A continuación se presentaran los datos conseguidos por medio de las entrevistas a administrativos y académicos participes en los programas de DT y se agrupará su análisis bajo estas tres grandes categorías (macro, meso, micro) que ya han sido descritas.

4.3.1. La doble titulación en el nivel macro del proceso educativo

El convenio de colaboración para la impartición de programas de doble grado o doble titulación fue firmado en 2010 por UPAEP y CityU; se trata de un programa relativamente nuevo que prevé el reconocimiento de los programas de estudio de ambas instituciones a partir de la revisión y flexibilización curricular que en ambos casos dio lugar a un programa de estudios ya establecido. Es importante mencionar que a pesar de que se trata de un convenio bilateral, hasta el momento sólo el estudiantado de UPAEP ha aplicado para la obtención de los títulos expedidos por cada una de las instituciones (outgoing); es decir, la UPAEP aún no ha fungido como universidad receptora de

estudiantes de CityU (incoming). Uno de los entrevistados comenta las posibles razones por las cuales el ejercicio se ha basado en la emisión de estudiantado mexicano:

> "Por el momento solamente los alumnos de UPAEP cursan el doble grado en CityU…la razón que encuentro es que la mayoría de los alumnos en CityU son adultos o son trabajadores que buscan programas [de estudio] más flexibles y no tienen la facilidad de viajar" *(UPAEP, 2014).*

En este sentido, cabe recordar que el elemento de reciprocidad en convenios que se asumen como "bilaterales" representa una intención de real colaboración entre instituciones, en tanto los convenios unilaterales son interpretados por algunos autores (De Wit, Knight, Gacel-Ávila) como relaciones institucionales riesgosas que propician únicamente la salida de estudiantes de países en desarrollo hacia países desarrollados. Esta condición da lugar a la obtención de ventajas que no pueden ser equiparadas entre las instituciones. En el caso de estudio UPAEP/CityU parece que los factores que impiden una clara reciprocidad se deben más a las características del estudiantado de CityU y a las modalidades en las que se ofertan sus programas de estudio (semipresencial, a distancia), que a una falta de voluntad institucional; sin embargo, los entrevistados subrayaron la tendencia hacia la salida más que a la entrada de estudiantes:

> "La salida de nuestros estudiantes hacia otros países es la tendencia principal…[los convenios] pueden ser bilaterales pero lo típico es que los estudiantes de aquí soliciten su doble grado con Seattle, y no a la inversa" (UPAEP, 2015).

De acuerdo con la teoría sobre internacionalización, si bien las ventajas de los convenios unilaterales no pueden equipararse entre instituciones colaboradoras y representan un foco de riesgo, en este caso de estudio es posible percibir que sí existen ventajas para ambas universidades, principalmente en un nivel institucional; por ejemplo: ambas universidades obtienen marca y perfil internacional por medio de este convenio de DT y ostentan la alianza interregional como afianzamiento de la calidad de sus programas y su incursión en una clasificación internacional. No obstante, un convenio de colaboración como el que aquí se describe podría disminuir su potencial impacto en otro tipo de propósitos y ventajas de la internacionalización y los programas de DT[10] en las categorías

[10] Al margen de los programas de DT, la mayoría de los entrevistados pertenecientes a la escuela de negocios mencionó que los estudiantes extranjeros que recibe la UPAEP ingresan gracias a otro tipo de programas de internacionalización reconocidos en el área de asuntos internacionales como "programas incoming", estos son: intercambios internacionales, estancias cortas en programas hechos a la medida y cursos de perfeccionamiento del idioma español (International Exchange Students, Tailor Made Programs y

sociales, culturales e incluso académicas, en la medida en que no propicia un real intercambio y entendimiento mutuo entre las instituciones y sus contextos.

El convenio de colaboración para la obtención de doble titulación prevé la repartición de gastos por concepto de colegiatura, cantidad que da cobertura al costo por matrícula y por créditos cursados. La emisión de los pagos a CityU los realiza la UPAEP; es decir, la emisión de pagos por parte del estudiantado siempre se realiza en la institución de origen siendo esta la responsable de registrar los pagos de manera oportuna a la institución receptora. El convenio también estipula que cualquier gasto periférico (traslado, hospedaje, manutención, seguro del estudiante) corre por cuenta del estudiante y en ningún caso se harán extensivas las becas u otros apoyos financieros otorgados en la institución y país de origen, lo anterior aplicable al monto por concepto de matrícula y créditos cursados en CityU, montos que deberán ser cubiertos de manera íntegra. El costo por crédito en UPAEP es de mil ciento cincuenta pesos mexicanos (1,150 M.N), mientras en CityU el costo por crédito está registrado en doscientos cincuenta dólares, lo que equivale[11] a tres mil setecientos cincuenta y cinco pesos (3,755 M.N dependiendo de la fluctuación del dólar). Es importante comentar que las materias de ambas instituciones constan (en su mayoría) de 5 créditos cada una; bajo este criterio, una materia UPAEP equivaldría a un costo de $5,750 pesos mexicanos, mientras una materia cursada en CityU tendría un costo de $18,775 pesos mexicanos.

La imposibilidad de contar con apoyos financieros para solventar los gastos por matricula y créditos en CityU, sin contar los gastos periféricos que deben asumir los estudiantes en caso de decidir cursar las materias de manera presencial, significan una limitante para la incursión en este tipo de programas, sobre todo en licenciaturas específicas que cuentan con opciones más atractivas para los estudiantes, por ejemplo el caso de la licenciatura en administración de instituciones:

> "Los estudiantes cuentan con más facilidades y apoyos para realizar períodos de estudio en otros países por medio de [programas de] intercambio o prácticas profesionales; por ejemplo, los hoteles que los reciben les ofrecen hospedaje y alimentación e incluso remuneración económica; en el caso del doble grado no aplica ningún apoyo financiero". (UPAEP, 2015)

Spanish Immersion Program); estos programas, de acuerdo a los datos presentados en el Informe del Rector en 2013, registraron la visita de 28 estudiantes extranjeros, en contraste con los 633 estudiantes UPAEP que aplicaron en algún programa de movilidad "outgoing" (Intercambios, Faculty Led, Doble Grado e Intercambios Nacionales).

[11] Calculado en consideración de precio a la venta del dólar de 15.02 pesos mexicanos.

Las condiciones antes anotadas sobre la cuestión financiera y el aspecto de falta de reciprocidad entre las instituciones colaboradoras, delatan en la universidad receptora características de la lógica “for profit” o con fines de lucro; lógica que, como menciona Rama (2013:25), constituye una nueva tipología institucional que predomina, principalmente, en la oferta privada de educación a distancia y continua dirigida a mercados de menores ingresos por suponer en ellos nichos de mercado que contribuyen a su presencia internacional y crecimiento por concentración, tal como la ofertada por CityU no sólo en México, sino en ciudades como Bratislava y Trecin, en Eslovaquia; Pravetz y Sofía, en Bulgaria; Atenas, en Grecia; la República Checa; y Rumania.

Por su parte, el aspecto financiero convenido por UPAEP como institución de origen, destaca la preocupación institucional por articular estrategias competitivas a partir de la oferta de programas de estudio bajo nuevas modalidades, currículos pertinentes y valores añadidos a las certificaciones otorgadas a los estudiantes.

Otro aspecto sumamente importante para los programas de DT desde la dimensión macro del proceso educativo es el reconocimiento explícito de los estudios binacionales en la legislación institucional, aspecto considerado por CUMex (2011:78) como un instrumento sumamente relevante porque significa que la institución cuenta con lineamientos para los procesos de internacionalización y movilidad. En el caso de estudio, los entrevistados reconocieron los siguientes documentos de legislación institucional: convenios firmados con las instituciones colaboradoras, en este caso con CityU de Seattle; y el reglamento institucional de licenciaturas UPAEP; sin embargo, la institución sólo registra los siguientes reglamentos aplicables y vigentes para el nivel licenciatura: reglamento académico de licenciatura, reglamento de usuarios y alumnos, reglamento de titulación licenciaturas, reglamento de biblioteca, y reglamento de tesorería. De los anteriores, ninguno prevé de manera explícita aspectos referentes a los programas de DT, pero el reglamento académico de licenciatura considera en sus capítulos II, III y VII elementos referentes a los planes de estudio, evaluación y acreditación, e inscripción en un segundo programa académico (dentro de la misma institución), mismos que guían los programas de estudios en general incluyendo aquellos con posibilidad de doble titulación.

El área de asuntos internacionales, responsable directa del proceso administrativo que implican los programas de DT, establece como requisitos para la adscripción estudiantil en estos programas:

i. Estar cursando al menos el tercer semestre de la carrera
ii. Promedio mínimo de 8.0 en el Kardex
iii. Puntaje de TOEFL de 540 puntos

Un último aspecto que fue explorado desde la dimensión macro del proceso educativo para comprender la operación de los programas de DT es la estrategia de evaluación. De acuerdo con Jocelyn Gacel (2006) y su conceptualización de internacionalización presentada en el capítulo teórico, institucionalizar una estrategia de internacionalización transversal a todos los demás procesos de la universidad implica un adecuado seguimiento que evalúe los resultados obtenidos y los contraste con las metas que se plantearon para que de esta manera la internacionalización derive en beneficios tanto para estudiantes como docentes y demás actores institucionales. En el caso de la UPAEP parece no existir un seguimiento sistematizado que abarque desde el ingreso de los estudiantes al doble grado y hasta su egreso y titulación; sin embargo, los entrevistados identificaron elementos en los cuales se reflejan los resultados de la estrategia de internacionalización específicamente dentro del programa de doble titulación; estos son:

i. Seguimiento personalizado.- El área de asuntos internacionales a través de la coordinación de doble grado es el área encargada de proporcionar apoyo y soporte administrativo a trámites como la matriculación, inscripción trimestral en cada una de las materias seleccionadas por el estudiante, pago por créditos cursados en la institución anfitriona, equiparación y registro de calificaciones obtenidas, etcétera.
ii. Por ingresos económicos.- La Dirección de Asuntos Internacionales está organizada en coordinaciones que se abocan a cada uno de los programas de internacionalización que se oferta a los estudiantes, cada una de estas áreas reportan los ingresos económicos que se obtuvieron cada semestre, dichos ingresos representan un indicador importante de los resultados obtenidos por cada programa internacional incluyendo el programa de doble titulación.
iii. Por metas y diversificación de proyectos.- En este sentido se hace referencia nuevamente al número de alumnos que ingresan al programa de doble titulación[12], y de manera general a cada uno de los programas de internacionalización que la UPAEP oferta, además, también incluye el desempeño de los estudiantes y la

[12] En el año 2013 se registraron 19 alumnos inscritos en los diferentes programas de doble titulación (dual degree). Ver en www.upaep.mx/informe2013

consideración del número de proyectos que propician el intercambio de profesores y desarrollo de proyectos de investigación, condición de seguimiento de resultados que ocurre con mayor frecuencia en el caso de los programas de doble grado en ingenierías.

El ejercicio de DT tampoco registra hasta el momento el seguimiento sistematizado de sus egresados; sin embargo gran parte de los entrevistados coincidió en que las coordinaciones de las licenciaturas reconocen la situación actual de los egresados del doble grado (exceptuando a la licenciatura de psicología por ser de reciente adhesión al programa de DT y no contar con egresados) por medio de situaciones informales como las siguientes:

> "Nuestros estudiantes egresados del doble grado nos informan su situación al egresar porque regresan a pedir cartas de recomendación. La mayoría de ellos está cursando maestrías en el extranjero" (UPAEP, 2015).

Otro aspecto que la institución debe considerar dentro de las estrategias de evaluación de los programas de DT es el aseguramiento de la calidad de los programas académicos ofertados por la institución colaboradora; en este sentido, fueron reconocidos por los entrevistados cuatro aspectos importantes:

Revisión de planes y programas. Se refiere a la revisión desde la perspectiva académica de los programas que habrán de dar lugar al programa de doble grado o doble titulación.

"Es muy importante el contacto entre los académicos, primero tienen que revisar el plan de estudios para verificar que se dé cobertura a los contenidos necesarios...Mientras haya ese contacto entre academia yo creo que se garantiza la calidad de los programas" (UPAEP, 2015)

Certificaciones y Acreditaciones. La mayoría de los entrevistados reconoció la importancia del aval que representa poseer planes y programas educativos acreditados y certificados por organismos externos, y consideraron la revisión de las certificaciones y acreditaciones con las que cuenta la institución colaboradora, en este caso CityU, como un elemento ineludible para el aseguramiento de la calidad de los programas a los que acceden los estudiantes UPAEP.

> "*Ambas instituciones [de origen y receptora] constantemente se están acreditando y certificando… y eso ya nos da una idea del nivel de calidad del programa" (UPAEP, 2015).*

Actualmente de los 43 programas ofertados por UPAEP 34 son Programas de Calidad (26 acreditados por COPAES y 8 evaluados por CIEES en Nivel 1; por su parte, CityU está acreditada por la *Northwest Commission on Colleges and Universities*, organismo de acreditación regional aprobado por el Departamento de Educación de Estados Unidos.

Reconocimiento y prestigio. Los entrevistados hicieron referencia al valor implícito que otorga el prestigio de algunas instituciones como equivalente de calidad educativa.

> *"La universidad quiere hacer intercambios con instituciones reconocidas que estén haciendo algo sobresaliente en las disciplinas y campos laborales. Eso de alguna forma nos garantiza calidad en los programas académicos. Por ejemplo Oklahoma, un estado que tiene mucho reconocimiento en ingeniería y autopartes, [por eso] grandes empresas como Ford y Toyota están invirtiendo ahí" (UPAEP, 2015).*

Retroalimentación por parte de los estudiantes. Los informantes reconocieron como elemento de aseguramiento de calidad a los comentarios y experiencias de los estudiantes que ya han participado en los programas de DT; sin embargo se mencionó la necesidad de un registro formal de las experiencias estudiantiles en el extranjero y/o en los programas de doble grado con la institución colaboradora:

> "Yo creo que hace falta poner más explícita la experiencia que hayan tenido los alumnos, desde la experiencia administrativa, la académica, la experiencia de viaje…se requiere una base de datos que pueda ser consultada por los futuros aspirantes" (UPAEP,2015).

Después de la revisión y descripción de los datos obtenidos respecto a la estrategia de evaluación de los programas de doble grado, resulta evidente que la institución no cuenta aún con un modelo de evaluación sistematizado que verifique tanto los "insumos" como los resultados del proceso; es decir, la institución requiere transitar de la simple identificación de elementos para dar seguimiento al proceso, a la configuración de una verdadera "medida de seguimiento" -como llama Knight (2008: 48-49) a las medidas tanto cuantitativas como cualitativas- para determinar el progreso de sus estrategias de internacionalización. Desde este enfoque nuestro caso de estudio es una institución en proceso de internacionalización que tiene el importante reto de identificar medidas

adecuadas para su contexto institucional que le permitan evaluar no sólo su desempeño actual sino su nivel de progreso en términos de internacionalización de sus funciones.

4.3.2. La doble titulación en el nivel meso del proceso educativo

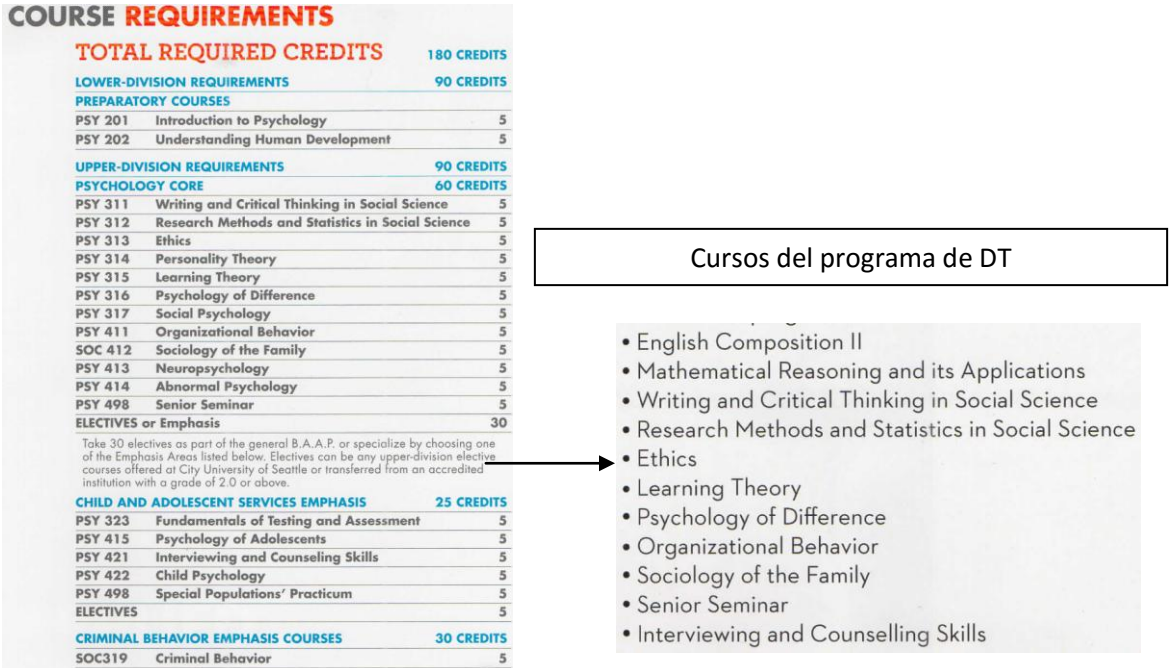
La dimensión internacional de las actividades, de acuerdo con el CUMex (2001:82), considera la dimensión internacional en el currículo, lo cual implica planes de estudio con contenidos y estándares internacionales, asignaturas impartidas en otro idioma, reclutamiento de estudiantes internacionales, programa para estudiantes extranjeros y enseñanza de un segundo idioma dentro del currículo.

El doble grado que otorgan UPAEP y CityU requiere de cierto grado de armonización curricular conseguido principalmente por medio del conteo de créditos; una licenciatura de UPAEP está conformada en promedio por 365 créditos en total, mientras CityU solicita el cumplimiento de 90 créditos para hacerse acreedor al título estadounidense, de los cuales 45 deben ser cursados en cualquier modalidad en CityU y 45 créditos deben ser revalidados con materias cursadas en UPAEP.

Las revalidaciones que lleva a cabo CityU se fundamentan en el pleno conocimiento de los programas de estudio de la universidad de origen de los estudiantes y tienen por principal instrumento el kardex como documento de registro y control escolar revisado antes de la incursión al doble grado para corroborar el promedio obtenido por el estudiante y le cumplimiento de las materias y créditos prerrequisito de los impartidos por la universidad receptora. El mismo ejercicio de revisión se lleva a cabo cuando el estudiante finaliza sus estudios en la universidad de origen para verificar sobre todo el promedio conseguido. Por su parte, CityU reporta las calificaciones obtenidas por cada estudiante al finalizar el semestre, mismas que serán consideradas en el kardex dependiendo del programa de licenciatura; en casos como la Licenciatura en Administración de Instituciones, Administración de Negocios, Inteligencia y Desarrollo de Negocios, y Psicología, las 10 materias y sus respectivos 45 créditos son considerados adicionales a las 60 materias y 365 créditos que contemplan estos programas.

En el caso de estos programas en lo que se considera a las materias cursadas en CityU como créditos adicionales a los obtenidos en UPAEP, la duración de los estudios universitarios se prolonga entre uno y dos semestres (entre cuatro y medio, y cinco años

de estudios en total) y culminan –en promedio– con el curso de alrededor de 70 materias equivalentes a 410 créditos.



COURSE REQUIREMENTS

TOTAL REQUIRED CREDITS		**180 CREDITS**
LOWER-DIVISION REQUIREMENTS		**90 CREDITS**
PREPARATORY COURSES		
PSY 201	Introduction to Psychology	5
PSY 202	Understanding Human Development	5
UPPER-DIVISION REQUIREMENTS		**90 CREDITS**
PSYCHOLOGY CORE		**60 CREDITS**
PSY 311	Writing and Critical Thinking in Social Science	5
PSY 312	Research Methods and Statistics in Social Science	5
PSY 313	Ethics	5
PSY 314	Personality Theory	5
PSY 315	Learning Theory	5
PSY 316	Psychology of Difference	5
PSY 317	Social Psychology	5
PSY 411	Organizational Behavior	5
SOC 412	Sociology of the Family	5
PSY 413	Neuropsychology	5
PSY 414	Abnormal Psychology	5
PSY 498	Senior Seminar	5
ELECTIVES or Emphasis		30

Take 30 electives as part of the general B.A.A.P. or specialize by choosing one of the Emphasis Areas listed below. Electives can be any upper-division elective courses offered at City University of Seattle or transferred from an accredited institution with a grade of 2.0 or above.

CHILD AND ADOLESCENT SERVICES EMPHASIS		**25 CREDITS**
PSY 323	Fundamentals of Testing and Assessment	5
PSY 415	Psychology of Adolescents	5
PSY 421	Interviewing and Counseling Skills	5
PSY 422	Child Psychology	5
PSY 498	Special Populations' Practicum	5
ELECTIVES		5
CRIMINAL BEHAVIOR EMPHASIS COURSES		**30 CREDITS**
SOC319	Criminal Behavior	5
SOC 320	Juvenile Delinquency	5
PSY 322	Forensic Psychology	5
PSY 323	Fundamentals of Testing and Assessment	5
PSY 421	Interviewing and Counseling Skills	5
PSY 498	Special Populations' Practicum 5	
GERONTOLOGY EMPHASIS COURSES		**25 CREDITS**
SOC 318	Gerontology	5
PSY 323	Fundamentals of Testing and Assessment	5
PSY 421	Interviewing and Counseling Skills	5
PSY 423	Health Issues in Aging	5
PSY 498	Special Populations' Practicum	5

Cursos del programa de DT

- English Composition II
- Mathematical Reasoning and its Applications
- Writing and Critical Thinking in Social Science
- Research Methods and Statistics in Social Science
- Ethics
- Learning Theory
- Psychology of Difference
- Organizational Behavior
- Sociology of the Family
- Senior Seminar
- Interviewing and Counselling Skills

Figura 3. Plan de estudios "Bachelor of Arts Applied Psychology" de City University of Seattle (2015), Ver en: http://www.cityu.edu/programs-overview/

La figura anterior muestra el plan de estudios ofertado por CityU y las materias que han de ser cursadas para la obtención del doble grado con UPAEP. Es importante mencionar que la configuración del programa de doble titulación, se fundamentó principalmente en la comparación y equiparación de contenidos temáticos y sus contenidos, de manera que el procedimiento no cuenta con el soporte de ningún instrumento específico que facilite la armonización curricular entre los programas de ambas instituciones; en cambio, tiene por fundamento el análisis intuitivo basado en el pleno conocimiento del programa de licenciatura, sus objetivos formativos y los contenidos que lo componen.

En otras palabras, los acuerdos en el caso del doble grado se realizan entre los directores académicos de ambas instituciones y tienen como principal elemento de homologación y comparación el plan de estudios que ofrece cada institución.

Posteriormente y en casos particulares, el acuerdo puede llevarse a cabo entre el director y el estudiante, sólo cuando el programa ya organizado tenga que modificarse por el período en el que inscriba el estudiante o por cualquier otro tipo de causas. Antes de inscribir un nuevo programa al convenio de doble titulación, los coordinadores de licenciatura de ambas instituciones deben hacer una revisión y análisis del programa con la finalidad de asegurar que sí se puede crear el programa binacional.

> "La comparación y homologación de materias para el doble grado se realizan por medio de "acuerdos uno a uno", [es decir], lo acuerdan el coordinador de licenciatura en Upaep con el coordinador de la licenciatura en CityU y una vez que se define que sí se puede hacer el programa [de DT] para esa carrera, se firma un anexo sobre el mismo convenio especificando la entrada de una nueva carrera" (UPAEP, 2015).

Los criterios para la comparación y homologación curricular que los entrevistados (coordinadores de licenciatura) dijeron considerar son los siguientes:

i. Nombre de la materia
ii. Número de créditos
iii. Contenido de la materia
iv. Número de horas en aula, en laboratorio
v. Compatibilidad con la realidad de nuestro país
vi. Grado de especificidad o profesionalización
vii. Viabilidad de acuerdo al semestre que cursan los estudiantes

Áreas del plan de estudios que pueden ser aprendidas en otros contextos

La estructura curricular de los planes de estudios de UPAEP está basada en un enfoque por competencias y se encuentran compuestos por 5 áreas curriculares: tronco común universitario, básico profesional, profesional, electivo y terminal. Los planes de estudios ofertados por CityU se componen de tres áreas curriculares: lower división requirements/ preparatory courses (nivel introductorio), upper division requirements (tronco profesional) y electives (electivas de énfasis). Las materias que los estudiantes cursan en la universidad receptora pertenecen fundamentalmente al tronco profesional y encuentran paridad con la carga de materias que el plan de la universidad de origen proyecta para

cursar a partir del cuarto semestre; materias que pertenecen en su mayoría al tronco profesional y optativas.

<table>
<tr><th>UPAEP
CityU</th><th>Tronco común universitario</th><th>Básico profesional</th><th>Profesional</th><th>Electivo</th><th>Terminal</th></tr>
<tr><td>Lower División Requirements</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Upper Division Requirements</td><td></td><td></td><td colspan="2" rowspan="2">Materias del programa de doble titulación</td><td></td></tr>
<tr><td>Emphasis Courses</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Tabla 5. Áreas del plan curricular que contempla el programa de doble titulación o doble grado UPAEP/CityU. Elaboración propia, 2015.

Los entrevistados mencionaron que el plan de estudios de doble grado fue diseñado de esta manera para aprovechar las materias que no se encuentran en el plan de estudios de la universidad de origen "el valor agregado que podrían obtener al cursar [en CityU] materias del tronco básico profesional no sería tanto como el obtenido en materias profesionales o electivas…por eso son las más convenientes". (UPAEP, 2015).

En el caso de las materias del tronco común universitario, también reconocidas como "materias sello" al interior de UPAEP, no son recomendadas para formar parte del programa de DT porque, en primer lugar y como su nombre lo indica, representan las materias que aseguran la "impresión" en la formación del estudiantado de los valores institucionales promovidos; y en segundo lugar porque se considera poco beneficiosa la movilidad y/o incursión en un programa de DT por parte de estudiantes en una etapa tan temprana de su formación: "son [materias] fundamentales para nosotros, por eso no recomendamos que vayan a otra institución sin cursarlas, es importante que tengan aquí un seguimiento y una base sólida" (UPAEP, 2015).

Configuración del itinerario académico para licenciaturas DT

La configuración del itinerario académico de los estudiantes de UPAEP que ingresan a programas de doble titulación considera, como ya ha sido mencionado, el período de estudios que cursa el estudiante, y el tipo de materias del plan curricular. Estar cursando el cuarto semestre de la licenciatura es un requisito para el doble grado porque -en el caso de algunas licenciaturas, principalmente ingenierías- de esta manera se garantiza que las materias que se cursan en CityU puedan ser revalidadas por materias de UPAEP del mismo período semestral; además, se considera que a partir de cuarto semestre los estudiantes están más seguros de su elección de carrera profesional:

> "El programa de DT está diseñado así porque dentro de las 10 materias que toman [en CityU] hay materias que son de cuarto y quinto semestre, entonces hay más posibilidades de que esas materias sean revalidadas; también porque dentro de los primeros semestres los estudiantes todavía no están seguro de la carrera que quiere estudiar" (UPAEP, 2015)

Un aspecto que fue recurrentemente comentado por los informantes fue la diferencia de estaciones y por consiguiente la diferencia entre calendarios académicos que se presentan entre una universidad mexicana y una universidad estadounidense; aspecto que bien podría generalizarse a los calendarios académicos entre instituciones educativas latinoamericanas e instituciones europeas o a cualquier convenio de colaboración entre instituciones ubicadas en diferentes hemisferios (Spinnelli, 2012:94). Debido a este factor programático, los itinerarios para la obtención de DT fueron planeados para dar inicio en la mitad del año académico (entre el primer y segundo semestre); sin embargo, a menudo dan inicio en períodos extemporáneos causando retraso e incluso la pérdida de semestres. Lo anterior específicamente en los casos en que los estudiantes aplican el doble grado de manera presencial tanto en la universidad de origen como en la universidad receptora.

Control de calificaciones y proceso que sucede al término del período de estudios binacional

Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la universidad receptora son enviadas en boleta oficial a la coordinación de doble grado donde se realiza la conversión de calificaciones con el apoyo de la siguiente tabla de equiparación:

Tabla 6. Equiparación de calificaciones.

UPAEP GRADE	CITYU SCALE GRADE
100-90	4.0- 3.3
89-80	3.2 – 2.5
79-70	2.4 – 1.7
50	1.6

De acuerdo con el reglamento académico UPAEP, para la acreditación de una asignatura, se deberá obtener una calificación aprobatoria de 7 (siete) a 10 (diez). Las leyendas NP (no presentó) y PD (perdió derecho) se consideran como 0 (cero). Para CityU se requiere obtener una calificación por lo menos de 1.7 (uno punto siete) a 4.0 (cuatro) para considerar acreditada una asignatura. El incumplimiento de estos criterios de evaluación obliga al estudiante a recursar la asignatura. Las boletas enviadas por CityU deben ser reportadas al coordinador de carrera para su aprobación y consecuente revalidación de materias. Una vez que los estudiantes aprueban las 10 materias de CityU, se necesita completar y acreditar al cien por ciento el plan de estudios de UPAEP para su revalidación por créditos en CityU; el kardex de UPAEP con registros aprobatorios (de acuerdo a la tabla anterior) es el requisito final para que la universidad extranjera expida el título.

La titulación en CityU no exige un trabajo recepcional y su expedición tarda aproximadamente tres meses a partir de la entrega del kardex UPAEP. Para el caso de la universidad de origen, las opciones de titulación entre las que puede escoger el alumno, son:

i. Elaboración de tesis y sustentación de examen en defensa de la misma.
ii. Elaboración de trabajos prácticos y sustentación de examen en defensa de los mismos.
iii. Cursos de posgrado con presentación de ensayo o monografía y sustentación de examen en defensa de los mismos.
iv. Elaboración de una monografía y sustentación de examen en defensa de la misma.
v. Elaboración de un prototipo didáctico y sustentación de examen en defensa del mismo.

vi. Elaboración de un instructivo para prácticas de laboratorio y taller y sustentación de examen en defensa del mismo.
vii. Sustentación de examen general de conocimientos – oral o escrito
viii. Titulación extemporánea.
ix. Titulación automática: se podrá optar por esta opción en el caso de haber obtenido un promedio general mínimo de nueve punto cinco (9.5) durante su carrera, y no haber reprobado ninguna asignatura a lo largo de la misma. Se podrá optar por la "Mención Honorífica" sustentando examen profesional general de conocimientos – oral o escrito - y que a juicio del jurado resulte excelente

Los requisitos de titulación de ambas instituciones y las opciones de titulación que presenta solo la universidad de origen, representan un indicador que reafirma el impulso de un perfil de egreso focalizado en las competencias laborales; en lo que respecta a la universidad receptora, es posible observar una práctica de internacionalización fundamentada en propósitos primordialmente económicos que articula eficientemente sus servicios con el mercado laboral dinámico, competitivo y globalizado; es decir, que expide títulos de grado sin mayores requerimientos académicos bajo el argumento de que la formación que avalan es de calidad en la medida en que se traduce en la ampliación de oportunidades laborales para sus egresados.

4.3.3 La doble titulación en el nivel "micro" del proceso educativo

Bajo las nuevas definiciones de internacionalización y específicamente de internacionalización en casa (IaH), la movilidad estudiantil no puede separarse de las actividades institucionales que ayudan a los estudiantes a desarrollar su comprensión internacional y habilidades interculturales. En el caso de los programas de doble grado o DT, la internacionalización en casa se visibiliza principalmente en estrategias implementadas en el nivel áulico que buscan, tal como lo menciona Beelen (2012), equipar a todos los estudiantes con las habilidades necesarias para aprovechar estudios o trabajos en el extranjero.

La implementación de "experiencias internacionales locales" en UPAEP considera elementos como: la oferta de al menos dos materias impartidas en inglés al semestre, de bibliografía y materiales de apoyo sugeridos en distintos idiomas para introducir dimensión

intercultural e internacional en los contenidos, configuración de aulas internacionales, presencia de docentes invitados y docentes con perfil internacional, además de organización y promoción de eventos culturales dentro de las actividades extracurriculares. Este tipo de experiencias internacionales en casa son dirigidas a los estudiantes en general, y propiciadas por la sinergia que generan los programas internacionales (incoming y outgoing) que se ofrecen, incluyendo obviamente los programas de DT.

Los entrevistados comentaron la obligatoriedad de incluir en la oferta educativa semestral por lo menos dos materias impartidas en inglés con la finalidad de promover el ejercicio de una segunda lengua entre los estudiantes al tiempo de posibilitar la inscripción de estudiantes cuya lengua materna no es el español. Esta estrategia se ha implementado de forma paulatina y su progreso no es homogéneo en todas las licenciaturas debido tanto a los perfiles docentes como a los perfiles estudiantiles que las distinguen; por ejemplo, mientras la licenciatura en Mercadotecnia no presenta dificultad en la implementación de esta estrategia: *"nuestro segmento de mercado son alumnos con un buen nivel de inglés porque provienen de preparatorias internacionales, de escuelas privadas…"* No obstante, en el caso de otras licenciaturas, el perfil de los docentes dificulta la impartición de dichas materias: *"nos comprometemos a dar de 2 a 3 materias al semestre en inglés y los alumnos saben perfectamente que las tienen que cursar en inglés porque no sólo se ofertan al mercado internacional, la dificultad a veces es contar con profesores que tengan un nivel de inglés aceptable"(UPAEP, 2015).*

El inglés no es el único idioma que se promueve al interior de UPAEP, los estudiantes toman cursos de alemán, francés, italiano y chino; el énfasis en alguno de estos idiomas depende tanto de la licenciatura como del programa internacional al que accede el estudiante; por ejemplo: el idioma alemán es sumamente promovido al interior de las ingenierías en consecuencia de los convenios que la universidad ha firmado con empresas automotrices para el ejercicio de estancias cortas y prácticas profesionales. En el caso del doble grado, el idioma primordial es el inglés, idioma cuyo dominio, cabe destacar, es requisito de titulación (500 puntos de TOEFL).

Debido al alcance de este estudio, no fue posible corroborar el trabajo áulico de manera directa pero al reconocer que el dictar una clase en inglés no podría considerarse automáticamente un ejercicio de internacionalización auténtica, se preguntó a los informantes qué otras estrategias se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje,

esto como una manera indirecta de observar los elementos que se consideran en esta dimensión del proceso educativo.

El empleo de bibliografía y materiales de apoyo en otros idiomas es un ejercicio habitual en la impartición de las materias en UPAEP, la consideración de este tipo de bibliografía para apoyar el aprendizaje de los estudiantes además de su manejo estratégico al interior de las aulas, representa una estrategia valiosa para potenciar la conciencia transcultural, aminorar el choque cultural de estilos de aprendizaje y enseñanza además de potenciar la independencia intelectual del estudiantado.

Los diferentes programas internacionales que ofrece UPAEP y en los que se incluye el programa de DT con CityU han propiciado distintos tipos de "aulas internacionales" de acuerdo a la tipología elaborada por Beelen[13] (2007) que varían en función de la modalidad (presencial o en línea) en la que se inscriba el estudiante:

i. Estudios presenciales en la universidad receptora. Dan lugar a "aulas internacionales clásicas" en las cuales los estudiantes provenientes de distintos países interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje empleando una segunda lengua (inglés).
ii. Estudios en línea en la universidad receptora. Propician la configuración de aulas internacionales virtuales que aunque no requieren de interacción física entre los participantes porque establecen el proceso de enseñanza aprendizaje en la red, requieren el empleo de una segunda lengua (inglés).
iii. Estudios presenciales en la universidad de Origen. Se trata de los estudios del currículum habitual que el estudiante debe cubrir en su universidad de origen y que incluyen en la impartición de las materias un enfoque internacional basado en el uso esporádico de un segundo idioma en el dictado de clases y en la consulta de fuentes de información, además de establecimiento de comparaciones y perspectiva transcultural e intercultural mientras la instrucción y el aprendizaje emplean el idioma local (español).

El empleo de metodologías comparativas internacionales por medio del uso de bibliografía diversa, la implementación de módulos educativos en inglés, los períodos de estudios en el extranjero y, finalmente, los títulos de grado obtenidos por los estudiantes de programas de doble titulación, resultan elementos característicos de un "enfoque de

[13] Ver página 49

infusión" como línea para la internacionalización del currículum (De Vita, 2014); este enfoque representa un nivel importante de "internacionalidad" del proceso educativo en cada una de sus dimensiones, pero delatan la omisión de estrategias de enseñanza-aprendizaje culturalmente inclusivas establecidas por medio de "reflexión, autoevaluación y perfeccionamiento continuo; valorar la diversidad del aula mediante formas abiertas de pedagogía; promover un enfoque participativo centrado en el estudiante; crear un sistema de evaluación más amplio, flexible y justo". En otras palabras, si los fundamentos y propósitos de los programas de doble titulación contemplan una dimensión académica, social y cultural, es necesario llevar la internacionalización al punto neural del proceso educativo; los elementos y estrategias que hasta el momento se han implementado significan tanto un esfuerzo importante como una urgente necesidad de una metodología educativa adecuada para aulas internacionales.

4.3.4. Beneficios y obstáculos de la doble titulación

Las entrevistas realizadas a los participantes directos en el proceso de doble titulación UPAEP/CityU tuvieron como cierre un ejercicio de valoración de la DT; los informantes identificaron tanto beneficios como obstáculos e incluso sugerencias para la mejora de los programas de doble titulación. Esta valoración se ubicó alrededor de los tres actores principales: la universidad de origen, la universidad receptora y los estudiantes de programas de DT.

Las ventajas para la universidad de origen (UPAEP) que los entrevistados ubicaron son:

i. Mejor posicionamiento de los egresados
ii. Prestigio institucional
iii. Calidad de los programas
iv. Intercambio académico y configuración de redes

El factor económico no fue reconocido como un beneficio de la DT porque las cuotas extraordinarias que paga el estudiante se destinan a la universidad receptora; sin embargo, la mayoría de los entrevistados hizo mención de una retribución en el posicionamiento internacional de la universidad y su subsecuente prestigio, conseguido a través de alianzas estratégicas con instituciones extranjeras y del trabajo de los propios egresados:

> "Actualmente ya está más posicionado el nombre de la institución, es reconocido a nivel internacional. Somos una universidad creciendo, tenemos 4 décadas y una de las apuestas en estos últimos años ha sido crecer y ser escuchados a nivel internacional. Entonces que nuestros estudiantes salgan y funjan como nuestros portavoces contribuye al prestigio institucional" (UPAEP, 2015).

La calidad de los programas de estudio también fue mencionada como uno de los beneficios de la DT, esto como resultado de la necesaria comparación de los programas de UPAEP con los programas educativos de instituciones extranjeras para el establecimiento de equiparaciones y homologaciones; además de la exigencia de certificaciones y acreditaciones de los planes y programas por parte de organismos externos (nacionales e internacionales) como avales de calidad.

El intercambio académico y la configuración de redes de colaboración entre pares académicos fue un beneficio mencionado sólo por algunos entrevistados, quienes mencionaron que los programas de DT propician apertura institucional y, por lo tanto, intercambio académico tanto intrainstitucional (a nivel de academias) como interinstitucional (con pares de la universidad colaboradora); sin embargo, reconocieron que han sido otros programas internacionales los que han conseguido una mayor interacción e intercambio académico, por ejemplo, el Faculty Led o las prácticas profesionales en el extranjero.

Las ventajas para los estudiantes que cursan programas de DT fueron identificadas por los entrevistados dentro de las siguientes categorías:

i. Mejores oportunidades laborales
ii. Dominio de un segundo idioma
iii. Experiencia intercultural

El aseguramiento de mejores oportunidades laborales por medio de certificados de estudio binacionales resultó la ventaja más mencionada entre los entrevistados:

> [Los programas de DT] "le dan valor agregado al estudiante en el aspecto personal, cultural y profesional y eso les abre el campo laboral" (UPAEP, 2015).

> "Colocar en el currículum vitae un título americano y una experiencia internacional es un plus muy bueno que los ayuda a insertarse más rápido en el mercado laboral" (UPAEP, 2015).

Este aspecto reafirma nuevamente la prioritaria visión hacia las competencias laborales de los estudiantes y futuros egresados, así como la perspectiva institucional que traduce el éxito de los programas de DT en una inserción laboral rápida y en mercados laborales más amplios a los cuales se accede -principalmente- por medio de la certificación de grado de la universidad estadounidense.

El mejor y mayor dominio del idioma inglés aparece también como una ventaja de los programas de DT que, de manera implícita y explícita demandan del estudiante poseer la competencia lingüística sobre un segundo idioma. Los estudiantes que cursan este tipo de programas no presentan dificultad alguna para cumplir con el puntaje de TOEFL (550 puntos) como requisito de titulación en UPAEP y, además consiguen la apertura de nuevas posibilidades de estudios gracias a esta competencia:

> "Al tener una licenciatura en Estados Unidos a los estudiantes ya no se les solicita certificar su nivel de inglés; entonces, tenemos alumnos que se han apoyado en el doble grado para hacer maestrías en Escocia o en Suecia…" (UPAEP, 2015).

La experiencia intercultural que definitivamente resulta de mayor impacto para quienes cursan el doble grado de manera presencial en la universidad receptora, fue otra de las ventajas señaladas por los entrevistados; este tipo de ventajas es importante porque identifica el logro de propósitos culturales y sociales por medio de un programa internacional porque, como se enunciará a continuación, son ventajas relacionadas con "internacionalismo genuino y aprendizaje intercultural mediante experiencias auténticas e interacción intercultural" (Glauco de Vita, 2014).

> *"El hecho de que puedan conocer otros escenarios que aquí no se dan directamente de alguna manera les ayuda a tener una visión holística de lo que está sucediendo en el mundo, de abrir un poco sus mentes, de aceptar otras formas de ver el mundo, tener bagaje cultural, competencias globales" (UPAEP, 2015)*

Las ventajas para la universidad receptora (CityU) identificadas por los entrevistados fueron las siguientes:

i. Beneficio económico
ii. Expansión internacional a nuevos segmentos del mercado
iii. Prestigio internacional

Los tres tipos de ventajas que pueden registrar los programas de DT ofertados por CityU se encuentran estrechamente vinculadas; en primer término, el beneficio económico que implica el pago por matrícula y créditos cubiertos en dólares sin el reconocimiento de ningún apoyo financiero resulta una evidente retribución económica para la universidad que, además, implica la expansión de su matrícula en nuevos mercados sin que se requiera el despliegue de mayores recursos como lo implicaría la necesidad de su presencia física. Finalmente, una de las consecuencias de la presencia de una universidad como CityU es convertirse paulatinamente en una institución de "calidad reconocida" alimentada del prestigio que pueden conseguir títulos de grado estadounidenses en el mercado laboral mexicano.

> "[La ventaja para CityU es] expandirse en el mercado de Latinoamérica, Centroamérica y Sudamérica; están empezando con México y siguen creciendo internacionalmente. Los alumnos que tiene CityU en México son, dentro de su matrícula, los más jóvenes" (UPAEP, 2015).

Principales obstáculos que enfrentan los programas de doble titulación

Los programas de doble grado o doble titulación tienen en operación cinco años y son considerados por algunos de los entrevistados como programas internacionales de reciente creación; sin embargo, a partir de su experiencia como coordinadores de licenciatura y del programa de DT, reconocieron cuatro tipos de obstáculos que actualmente enfrentan los programas de doble grado:

i. Obstáculos financieros/ económicos
ii. Dominio de un segundo idioma
iii. Armonización curricular
iv. Obstáculos administrativos

El obstáculo que fue mencionado por todos los entrevistados fue la falta de recursos para solventar las cuotas por matrícula y créditos en la universidad receptora, sin contar los costos periféricos que el estudiante debe solventar en caso de optar por cursar de manera presencial los cursos del doble grado. Se reconoció que desde el contexto mexicano, la movilidad internacional requiere de un esfuerzo mayor e involucra un costo considerable:

> "*El problema más recurrente es el económico porque el estudiante UPAEP no pertenece a un estrato socioeconómico muy alto y la* única facilidad con la que se cuenta [en los programas de doble grado] es la posibilidad de cursar las materias en línea".

El dominio de un segundo idioma fue identificado como obstáculo en más de un sentido: porque la falta de dominio del inglés impide a muchos estudiantes aspirar a un programa de doble grado, pero además restringe el número de materias que en UPAEP pueden ser impartidas en inglés, lo que impide –de acuerdo con algunos coordinadores de licenciatura- la llegada de estudiantes extranjeros de regiones distintas a Latinoamérica o con propósitos educativos más allá de la adquisición del español como segunda lengua.

La armonización curricular entre los planes de estudios de ambas instituciones representa un obstáculo porque no se cuenta con instrumentos unificados y efectivos para la equiparación de las materias y su revalidación: es complicado ver la equivalencia de las materias, sobre todo cuando llega a haber rediseño de planes de estudio y se requiere checar si las materias cambiaron mucho o no y volver a hacer lo de la equiparación (UPAEP, 2015).

Por último, los obstáculos de índole administrativa hacen referencia sobre todo a los periodos semestrales que difieren entre instituciones y propician el inicio de los cursos de manera extemporánea e incluso la pérdida de todo un semestre de cursos "las fechas que manejan las instituciones no son muy compatibles, empatar las fechas es un obstáculo recurrente para los programas de DT" (UPAEP, 2015).

CONCLUSIONES

El estudio de caso presentado permite observar dos perfiles institucionales distintos, vinculados por un convenio de colaboración situado –debido a la variación de perfiles y objetivos de las instituciones colaboradoras– en la frontera entre la internacionalización y la transnacionalización de la educación superior, con la finalidad principal de conseguir posicionamiento o reposicionamiento institucional; además de captar matrícula por medio de la oferta de programas educativos de doble grado como valor agregado a la formación profesional de los estudiantes. La alianza entre estas dos universidades da lugar a programas de doble titulación negociados de manera interinstitucional bajo objetivos que difieren entre sí: por un lado, la búsqueda del fortalecimiento de perfiles de egreso y posicionamiento internacional; por el otro, el acceso a un nuevo nicho de mercado por medio del "aval" de una universidad consolidada localmente.

Lo anterior también permite reconocer que los perfiles institucionales, a su vez, darán lugar a un perfil específico a su alianza que podría incluso formar parte de una "tipología de alianzas para la internacionalización" como un elemento interesante de reflexionar y como un factor condicionante del rumbo que tomará el proceso de internacionalización en general y, en este caso, los programas de grado doble.

Otro aspecto interesante es, como se mencionó en el apartado de análisis de resultados, la falta de reciprocidad en el vínculo entre UPAEP y CityU, específicamente en el intercambio estudiantil, aspecto que coincide con lo que la teoría señala: "la forma cómo funcionan las alianzas expresa las asimetrías que caracterizan los vínculos entre los países contrapartes" (Didou, 2005: 48). En este sentido, es posible sostener que la universidad estadounidense "usufructúa" tanto su condición de origen como la "hipervaloración" de los títulos universitarios emitidos por su país. En tanto, la universidad mexicana y sus estudiantes consumen las credenciales expedidas por la contraparte como un garante de apertura del mercado laboral.

En cuanto a los valores centrales de la educación superior que pretenden ser potenciados a partir del proceso de internacionalización en el marco de prácticas solidarias y de cooperación, no resultan claramente visibles en este caso de estudio; primero, por la falta de reciprocidad antes mencionada y, segundo, por la consideración periférica de la investigación y el intercambio académico como parte del convenio de colaboración y el enfoque primordialmente profesionalizante de todos los programas de

doble titulación ofertados. No obstante, los programas de doble titulación parecen cumplir con los objetivos a los que da lugar la alianza particular configurada por las instituciones colaboradoras.

El seguimiento del proceso de internacionalización por medio de las implicaciones de los programas de doble titulación de este caso de estudio, da cuenta de la complejidad de institucionalizar -como la literatura especializada lo señala- la internacionalización desde una perspectiva comprensiva, transversal y responsable; debido en cierta medida a la multiplicidad de factores que determinan el rumbo del proceso y, además, al relativamente reciente inicio de la implementación consciente de la internacionalización a las funciones universitarias. En el caso concreto de los programas de doble grado o doble titulación se visibilizaron importantes retos por superar, tales como la construcción de esquemas de trabajo que involucren lineamientos y normatividad que contribuyan al entendimiento mutuo de las instituciones y los sistemas de educación a los que pertenecen para la transferencia de créditos y de grados, al tiempo de garantizar convenios justos y programas de calidad.

Sobre la experiencia durante la investigación

Durante la etapa documental del trabajo se realizó una compilación de fuentes de información que permitieran abordar el tema de la internacionalización, esta labor no fue simple debido a que a pesar de que el tema de la internacionalización es un tema que se ha desarrollado ampliamente desde las últimas décadas del siglo XX, la bibliografía sobre el tema pocas veces se encuentra traducida al español; por otra parte, la mayoría de las aportaciones teóricas sobre este complejo fenómeno responden a perspectivas de campos disciplinares como la economía, la sociología, la historia y la administración, siendo el enfoque de la educación el menos propositivo. La mayoría de las fuentes de información que abordan de manera directa el fenómeno de la internacionalización de la educación superior se abocan a experiencias de programas y estrategias concretas, otras más cuestionan desde el ámbito de la economía y/o sociología las implicaciones sociales que conlleva la apertura y participación de las universidades en la sinergia que tanto la globalización como el neoliberalismo propician en casi todas las actividades humanas.

Esta revisión documental me proporcionó una idea más amplia pero al mismo tiempo fragmentada de las implicaciones que la internacionalización de la educación superior genera no sólo para el ámbito educativo sino para el gran entramado social que la

propicia y para el cual trabaja la educación del tercer sector. Es aún vigente la necesidad de una perspectiva que conciba a la internacionalización de la educación superior como un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores y que debe ser analizado bajo un enfoque inter y multidisciplinario.

Posterior a esta revisión de la teoría existente, se llevó a cabo una revisión minuciosa de los documentos institucionales como: la historia de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, el ideario institucional, modelo educativo, planes y programas, así como informes de rectoría del 2005 al 2015; lo anterior con la finalidad de conocer el contexto institucional, su misión, visión y objetivos y de esta manera comprender el ámbito en el que se gesta, desarrolla y opera el programa de doble titulación como parte de una estrategia de internacionalización de la universidad. El acercamiento hacia toda esta documentación institucional permitió que el trabajo de campo sucediera con los antecedentes necesarios para movilizar las estrategias metodológicas, así, fue relativamente simple identificar al panel de expertos que habrían de responder a las entrevistas semiestructuradas, así como identificar los mecanismos para acceder a los centros operativos del proceso que para esta investigación fue de interés. Cabe señalar que este estudio de caso ha sido realizado por un agente totalmente externo a la institución, de ahí la necesidad de conocer con amplitud el contexto organizacional de la universidad para posibilitar la investigación.

El trabajo de campo se vislumbraba como una etapa complicada debido a que implicaba allegarse de información sobre procesos de una institución totalmente desconocida; es decir, no es común la apertura de la universidad o en general de cualquier institución a agentes externos que buscan indagar sobre procesos organizacionales medulares tanto administrativos como académicos; sin embargo, una vez que la UPAEP por medio de su rectoría y vicerrectoría académica conoció el proyecto de investigación y los objetivos que este se proponía, los canales de comunicación para la obtención de información siempre estuvieron abiertos y con la mejor disposición. Así, se programaron las entrevistas con cada uno de los implicados en el proceso de doble titulación incluido personal administrativo y académico.

En cuanto a las preguntas de investigación formuladas al inicio del proyecto, considero que fueron respondidas a partir de la información documental institucional pero sobre todo a partir de los testimonios de cada uno de los actores en el proceso de doble titulación y en general en la estrategia de internacionalización de la universidad.

De igual manera, los objetivos que se propuso la presente investigación fueron logrados porque se consiguió describir el proceso de doble titulación de un caso sobresaliente con la finalidad de ofrecer toda esta experiencia a los ojos de más interesados en el fenómeno de la internacionalización de la educación superior desde una mirada institucional y desde la perspectiva de la educación como área del conocimiento. No obstante lo anterior, se identificaron nuevas áreas propensas a la investigación que pueden derivar en la formulación de nuevos propósitos de investigación, tales como: identificar los esquemas más difundidos de doble titulación a nivel licenciatura, identificar y establecer medidas de seguimiento para el aseguramiento de la calidad de los programas de DT, construir una tipología de las alianzas interinstitucionales posibles como un medio para la reflexión tanto de prácticas beneficiosas como riesgosas, proponer una metodología educativa para aulas internacionales, y dar seguimiento de egresados de programas de DT.

Uno de los logros más significativos de este proyecto fue la sistematización de una gran cantidad de información que el proceso de titulación doble ha generado en tan sólo cuatro años de operación al interior de la UPAEP, en este sentido, la información que aquí se compila e interpreta da cuenta del logro conseguido a nivel institucional pero además proporciona pautas para la mejora continua en aras de una verdadera internacionalización como estrategia transversal a todos y cada uno de los procesos y servicios que la institución ofrece. Es importante destacar que tal como se enuncia en el capítulo metodológico, esta investigación es un estudio de caso que describe y analiza el proceso de doble titulación en una institución seleccionada por considerarse un caso sobresaliente, por lo tanto, si bien los resultados antes presentados pretenden dar luz acerca del cómo se instrumenta la doble titulación en el marco de la internacionalización como estrategia institucional, los datos y conclusiones aquí presentadas de ninguna manera podrían ser generalizables a otros contextos institucionales.

Asimismo, el proceso de investigación si bien dio respuesta a las preguntas planteadas desde el inicio, durante el desarrollo del trabajo documental y de campo se ubicaron nuevas preguntas que pueden dar continuidad a los resultados aquí presentados; por ejemplo: ¿cuáles son los elementos a considerar para evaluar a nivel áulico, institucional e interinstitucional los programas de estudios internacionalizados?, ¿cómo debería orientarse el aprendizaje desde una perspectiva internacional?, ¿qué elementos deben considerarse para mejorar la internacionalización del currículo?, ¿es

factible la construcción de un catálogo de planes de estudio para titulaciones dobles?, ¿qué tipo de alianzas institucionales existen para la operación de programas de estudios colaborativos y cuáles serían sus beneficios y riesgos?

RECOMENDACIONES

A partir del acercamiento a los programas de doble titulación por medio de la revisión documental pero sobre todo por medio de las entrevistas realizadas a los actores académicos y administrativos que participan en este tipo de programas, y del posterior análisis realizado a la luz de la teoría con la que hasta el momento se cuenta en el campo de la internacionalización de la educación superior, fue posible detectar las siguientes recomendaciones:

Documentar la experiencia de los estudiantes internacionales. Durante las entrevistas fue posible captar una gran cantidad de comentarios sobre experiencias que ejemplificaban cada uno de los elementos e implicaciones de los programas de DT; en estos comentarios se identificaron situaciones particulares que han sido sorteadas a lo largo de estos 5 años de vigencia y operación del convenio de doble titulación con CityU; no obstante, aún no existe ningún tipo de registro o bitácora que documente las experiencias de los estudiantes que cursaron el doble grado e incluso de los coordinadores de licenciatura y administrativos que dieron seguimiento al proceso. El conocimiento que resulta de una experiencia académica internacional sería de gran ayuda para retroalimentar la práctica de institucionalizar la internacionalización entendida como un proceso progresivo en constante perfeccionamiento.

Metodología educativa para aulas internacionalizadas. Los fundamentos y propósitos de los programas de doble titulación contemplan una dimensión académica, social y cultural (además de una económica y política), por lo tanto, para ser consecuentes con una formación estudiantil amplia e intercultural, es necesario llevar la internacionalización al punto neural del proceso educativo: el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los elementos y estrategias que hasta el momento se han implementado en el caso UPAEP/ CityU significan tanto un esfuerzo importante como una urgente necesidad de una metodología educativa adecuada para aulas internacionales que contemple estrategias de enseñanza

y evaluación inclusivas, flexibles y justas; en otras palabras, garantizar la formación internacional e intercultural desde la implementación planeada y consciente de estrategias de enseñanza-aprendizaje que representen modificaciones desde el fundamento de los esquemas de operación institucionales y claras diferencias con los programas educativos convencionales.

Evaluaciones y medidas de seguimiento. La evaluación es un proceso sumamente importante para cualquier dimensión y proceso de internacionalización, en este sentido, el caso de estudio mostró no poseer de manera puntual y sistemática instrumentos de evaluación que permitieran, en primer término, el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de instituciones extranjeras; en segundo, la evaluación a nivel administrativo y operativo con indicadores e instrumentos formales avalados por la comunidad institucional como un medio para retroalimentar, mejorar y fortalecer la estrategia institucional de internacionalización; y por último, de instrumentos de seguimiento del desempeño del estudiante internacional, considerando estrategias de evaluación culturalmente inclusivas, es decir, tomando en cuenta la matrícula internacionalizada de UPAEP. El establecimiento de medidas contextualizadas tanto cuantitativas como cualitativas para el seguimiento del progreso de la internacionalización institucional constituye un importante reto para este caso de estudio.

Financiamiento. Uno de los comentarios más recurrentes durante las entrevistas fue la falta de financiamiento en el caso de programas de doble titulación; esto debido a que la universidad receptora no reconoce ningún apoyo financiero como becas nacionales y/o institucionales para cubrir los gastos por matrícula y créditos; es importante recordar que el factor económico fue mencionado como uno de los principales obstáculos para la ampliación de los programas de doble grado, de manera que el acercamiento de nuevos apoyos financieros avalados por la universidad receptora contribuirían a la aspiración e inscripción de más estudiantes en el doble grado

Reglamento para doble grado y programas de internacionalización. Los programas de doble titulación y en general todos los programas internacionalizados que ofrece UPAEP requieren de normas y reglas específicas que aún no están contemplados en los reglamentos vigentes. Los requisitos de entrada y salida del doble grado no prevén todas las incidencias que en su transcurso pueden ocurrir, de manera que el establecimiento de reglas de operación que estipulen de manera oficial los procedimientos, flexibilizaría los trámites administrativos en armonía con los objetivos del programa de doble titulación; por

ejemplo, prever de forma reglamentaria los casos en los que serán permitidos los ingresos inter-semestrales o cuando sea necesario impedir inscripciones extemporáneas como manera de evitar estudios desfasados y prolongación de las carreras. Un esquema de trabajo que opere bajo claras normas y reglas propiciaría un mejor entendimiento tanto intra como interinstitucional.

ANEXO 1

GUÍA DE LA ENTREVISTA
LA DOBLE TITULACIÓN COMO EXPRESIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN

INTERNACIONALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL

1.- ¿Qué organizaciones o programas internacionales apoyan la práctica de internacionalización en la institución? ¿De qué forma?

2.- ¿Cómo se evalúan los resultados de la estrategia de internacionalización de UPAEP?

* ¿Cómo se da seguimiento a metas y objetivos?

* ¿Se da seguimiento de egresados de programas de doble titulación?

SOBRE LA DOBLE TITULACIÓN

I Convenios

3.- ¿Los convenios de colaboración para el reconocimiento pleno de estudios cursados en las universidades asociadas mantienen el principio de reciprocidad (ambas instituciones reciben y envían estudiantes en la misma cantidad)

4.- ¿Cómo institución emisora, cuáles son sus obligaciones, responsabilidades y derechos?

5.- ¿Cómo institución receptora, cuáles son sus obligaciones, responsabilidades y derechos?

6.- ¿Existe alguna cláusula en el convenio de colaboración que haga referencia a la repartición de gastos por concepto de: pasaje, impuestos, visados, hospedaje, alimentos, libros, seguro médico, transporte y gastos personales? Y de qué manera se da cobertura a dichos gastos?

7.- ¿En qué artículo y fracción de la legislación institucional se sustenta el reconocimiento de programas y títulos de licenciatura expedidos por la institución colaboradora?

8.- ¿Cuál es la vigencia de los convenios?

II Armonización curricular y créditos

9.- ¿De qué manera se lleva a cabo la armonización de los planes de estudio para la consecución de una doble titulación?

10.- ¿Cómo está conformado el itinerario académico que deberán seguir los estudiantes que deseen cursar una licenciatura bajo la modalidad de doble titulación?

11.- ¿Qué proceso sucede al término del período de estudios binacional?

12.- ¿Cómo se diseñó y convalidó la tabla de adaptación o demás instrumentos de armonización curricular?

13. ¿Cuáles criterios deben considerarse para equiparar los títulos obtenidos en el extranjero?

14. ¿Qué porcentaje del plan de estudios puede ser equiparado y convalidado?

15. ¿Cuáles áreas del plan de estudios pueden ser aprendidas en otros contextos culturales y sociales?

16. ¿Cómo se articulan los proyectos de investigación con los criterios de internacionalización definidos por la carrera?

17. ¿Cuál es el costo de un crédito en UPAEP?

18. ¿Cuál es el costo de un crédito en City U?

III Evaluación y calidad

19.- ¿De qué manera se lleva el control de calificaciones en la universidad de origen?

20.- ¿De qué manera se lleva el control de calificaciones en la universidad receptora?

21.- ¿De qué manera se lleva a cabo el control y pago de la matrícula y otros trámites en la universidad de origen?

22.- ¿De qué manera se lleva a cabo el control y pago de la matrícula y otros trámites en la universidad anfitriona?

23.- ¿De qué manera se evalúan las acciones derivadas de los convenios de doble titulación?

24.- ¿De qué manera se asegura la calidad de los programas académicos reconocidos para la emisión de un doble título?

IV Resultados, beneficios y obstáculos

25.- ¿cuáles son las principales ventajas para la universidad de origen que se derivan de los programas de doble titulación y titulación conjunta?

26.- ¿Cuáles son las principales ventajas para los estudiantes que cursan un programa de doble titulación?

27.- ¿Cuáles son las principales ventajas para la universidad receptora/anfitriona que se derivan de los programas de doble titulación y titulación conjunta?

28.- ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrentan los programas de licenciatura ofertados bajo la modalidad de doble titulación y titulación conjunta?

ANEXO 2

DIRECTORIO DE ENTREVISTADOS

		CARRERA	Código del informante
1	ESCUELA DE NEGOCIOS	Administración de empresas	***D. J.C.C***
		Inteligencia y desarrollo de negocios	
2		Administración de instituciones	***M.A.L.Y.M***
3		Comercio internacional	***M.S.R.G***
		Logística de Negocios	
4		Mercadotecnia	***D.L.M.R***
5		Ingeniería biónica	***M. E.S.L***
		Ingeniería en Diseño Automotriz	
		Ingeniería Mecatrónica	
		Ingeniería Electrónica	
6		Ingeniería en Computación y Sistemas	***D. A.A.M***
		Ingeniería de Software	
7		Ingeniería Industrial	***D.E.L.P***
		Ingeniería en Manufactura de autopartes	
8	**H**	Psicología	***D. M.T.G***
9		Intercambios In y Outgoing	
10		Consejera de movilidad estudiantil	
11		Coordinador de Doble Titulación	

REFERENCIAS

Acosta, O., y Genyelbert, E. (2013, Enero). *Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico*. En *OMNIA*, 19(1), 75-85.

ALCUE,-6x4. 2008, *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*, Bogotá: ASCUN

Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (1994). Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/gatt47.pdf

Altbach, Philip G y Knight, Jane. (2006). *Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades*. En Perfiles educativos: *28*(112), 13-39. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002&lng=es&tlng=es.

Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Francia:UNESCO. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf

Asociación Internacional de Universidades (1998). *Towards a Century of Cooperation: Internationalization of Higher Education*. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO, París. Recuperado el 17 de Septiembre de 2013, de: http://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/internationalization_policy_statement_fr_0.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo.* México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México*. México: ANUIES

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.(2012). I*nclusión con responsabilidad social; una nueva generación de políticas de la Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado el 19 de Septiembre de 2013, de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/ANUIES_inclusion.pdf.

Banco Mundial. (1998-1999). *Informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999. El conocimiento al servicio del desarrollo*. Washington, D.C: Banco Mundial. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/11/04/000011823_20051104124550/Rendered/PDF/184460spanish.pdf

Beelen, J. (2011). *La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU*. En: Globalización e internacionalización de la educación superio.*Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8,n.º 2, págs. 85-100. Recuperado del 4 de Marzo de 2014 de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen

Beelen, J. (2012).*La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional*. En L. D. Prieto Martínez, y C. H. Jiménez de la Peña (edt.), La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y Compromisos (págs. 162-183). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Briones, G. (1986). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales.* México: Trillas.

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Chile: LOM ediciones.

Castellanos Quintero, S. J., y Luna, C. A. (2009). *La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México*. *Revista Iberoamericana de Educación (49)*, 5-27. Recuperado el 17 de Septiembre de 2013 de: http://www.rieoei.org/deloslectores/2776Quintero.pdf

City University of Seattle. (s.f.). *CityU*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de http://www.cityu.edu/

Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior Europea. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros.* Berlín.Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior Europea. (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros.* Bergen.Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. (2008). *Tendencias de Educación Superior para América Latina y Caribe*. Cartagena. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.oei.es/salactsi/cres2008.htm

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *México, principales indicadores.* México: CEPAL.

Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia.* Lisboa.Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Consorcio de Universidades Mexicanas. (2011). *Manual de indicadores de internacionalización de la educación superior.* México: CUMEX.

Creswell, J. (1994). *Paradigmas de investigación: cualitativo y cuantitativo.*

Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea . (1999). *Declaración de Río de Janeiro .* Río de Janeiro : ALCUE. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://eulacfoundation.org/es/system/files/1999_Decl_Rio_ESP.pdf

Delgado-Márquez, B. L.; Hurtado-TorreS, N. E; Bondar,Y. (2011). *La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias*. En: Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 101-122. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-delgado-hurtado-bondar/v8n2-delgado-hurtado-bondar

De Garay, A. (2012). *Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa*. Revista de Educación Superior, XLI (162)113-126. Recuperado el 10 de Octubre de 2013 de: http://publicaciones.anuies.mx/revista/162/3/1/es/los-diez-primeros-anos-del-proceso-de-bolonia-en-la-educacion.

De Vita, G. (2014). *Evaluación de la bibliografía sobre el aprendizaje en la internacionalización de la educación superior*. En Jones, E. y Brown, S. (edt.), La internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas institucionales, organizativas y éticas (págs. 163-178).Madrid: Narcea

De Wit, H. (2002). I*nternationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport,CT: Greenwood Press.

De Wit, H. (2009). *Measuring the Sucess of the Internationalization of Higher Education*, EAIE Occasional Paper 22. Ámsterdam: Asociación Europea para la Internacionalización de la Educación. Recuperado el 24 de Agosto de 2014, de: http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/mesas_dialogo/documentos/mesa80/2057MeasuringinternasionalisationEAIE.pdf

De Wit, H. (2011). *Globalización e internacionalización de la educación superior*. RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 8(2) 77-84. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793007

De Wit, H. (2012). *Calidad e Internacionalización de la Educación Superior: su evaluación, tendencias y cuestiones*. En L. D. Prieto Martínez, y C. H. Jiménez de la Peña (edt.), La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y Compromisos (págs. 18-49). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana

Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedoresexternos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/IESALC.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Declaración de Bologna*. Italia. Recuperado el 17 de

Septiembre de 2013, de: http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

Escorcia Caballero, R. E., Gutiérrez Moreno, A. V. y Henríquez Algarín, H. d. J. (2007). *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. Educación y Educadores*, 10(1) 63-77. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410107

European University Association (2005). *Universidades Fuertes para una Europa Fuerte.* Glasgow: EUA.Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

Fëdorov, A. N. (2011). *Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones*. Innovación Educativa, 11(56) 5-13. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013 de: http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=179421438001

Fullan, M. (1991). T*he New meaning of educational change*. Nueva York: Teachers Collage Press, Columbia University.

Gacel Ávila, J. (2000). *La internacionalización de las Universidades Mexicanas: Políticas y estrategias institucionales.* México: ANUIES.

Gacel Ávila, J. (2005). *La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México*. En Cuaderno de Investigación en la Educación, (20), Recuperado el 26 de Agosto de 2013 de: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/19/pdfcuaderno19/c19art6.pdf

Gacel Ávila, J. (2009). J*oint and double degree programmes in Latin America. Patterns and Trends*. The Observatory on Borderless Higher Education. Recuperado el 18 de Noviembre de 2013 de: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=776

Gacel-Ávila, J. (2012). *Los retos de la internacionalización del currículo en América Latina*. En L. D. Prieto Martínez, y C. H. Jiménez de la Peña (edt.), La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y Compromisos (págs. 64-79). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Garcia Guadilla, C. (2011). *Educación superior comparada, El protagonismo de la internacionalización.* Recuperado el 20 de Noviembre de 2013 de: http://www.carmengarciaguadilla.com/01libros.html

García Palma, J. J. (2013). Movilidad Estudiantil Internacional y Cooperación Educativa en el nivel Superior de Educación. *Revista Iberoamericana de Educación* , 59-76.

Guido, E., y Guzmán, A. (2012, Febrero 28). *Criterios para Internacionalizar el Currículum Universitario*. En *Revista Actualidades investigativas en educación*, 12 (1)1-25. Recuperado el 18 de Septiembre de 2013 de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/criterios-para-internacionalizar-curriculum-universitario-guido-guzman.pdf

Hermo, J. P., y Verger, A. (2010). *Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el proceso de Bolonia y el MERCOSUR*. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL , 1-16.

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado , C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Hunter, F. (2012). I*nternacionalización y capacidad institucional de respuesta: rescatando el poder de la imaginación*. En L. D. Prieto Martínez, y C. H. Jiménez de la Peña (edt.), La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y Compromisos (págs. 50-63). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006). *La metamorfosis de la educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC.

Institute of International Education. (2011). J*oint and double degree programs in the global context: Report on an international survey*. Recuperado el 10 de Octubre de 2013 de: http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011

Íniguez de Onzoño, S. (2009). L*a educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las universidades*. En La cuestión universitaria*: General*,

192-200. Recuperado el 17 de Septiembre de 2013 de: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=50

Jones, E. y Killick, D. (2014).I*nternacionalización del currículo*. En Jones, E. y Brown, S. (edt.), La internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas institucionales, organizativas y éticas (págs. 115-125).Madrid: Narcea

Knight, J. (s.f.). *Internacionalizacion de la educacion superior. Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas*. UNESCO IESALC. Recuperado de http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE. Research No. 7. Ottawa: Canada Bureau for International Education.

Knight, J.(2003) *Internationalization of higher education practices and priorities*: IAU survey report. Czecoslovaquia Republic: UNITISK. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.unesco.org/iau/internationalization/Internationalisation-en.pdf

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil; the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knight, Jane (2011). *Dudas y conflictos en torno a los programas de grado doble*. En: Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 135-151. UOC. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight

Knight, J. y Hans de Wit (eds.) (1999). *Quality and Internationalization of Higher Education*. Paris: OECD.

MERCOSUR. (1992-1994). *Plan Trianual para el sector educación en econtexto del MERCOSUR.* Argentina. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/56490/plan_estrategico_1992_1994%20_1_.pdf?sequence=1

MERCOSUR Educativo. (2002). *El Mecanismo experimental de acreditación de carreras de grado. Manual de procedimientos para pares evaluadores.* MERCOSUR. Recuperado el 24 de Octubre de 2015, de: http://educacion.mec.gub.uy/MEXA/MANUAL%20DE%20PARES.pdf

Mestenhauser, J.(2006) *Internationalization at home: Systems challenge to a fragmented field*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2013, de: http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/estrategiasMovilidadEstudiantil/1.%20Art%C3%ADculo%20Internacionalizacion%20en%20Casa.%202005..pdf

Ministros de Educación del MERCOSUR. (1991). *Protocolo de intenciones.* Brasilia.Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000586.pdf

Ministros de Educación del MERCOSUR. (1995). P*rotocolo de integración educativa y reválida de diplomas, certificados, títulos y reconocimiento de estudios de nivel medio técnico*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013 de: http://www.cartillaciudadania.mercosur.int/uploads/DEC_007-1995_ES_ProtNivMedTecn.pdf

Ministros de Educación del MERCOSUR. (2001)*Tercer Plan Estratégico del sector educativo del MERCOSUR*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://portales.educacion.gov.ar/dnci/desarrollo-del-sector-educativo-del-mercosur/planes-estrategicos/tercera-etapa/

Moreno Rosano, M. P., Salamanca Romero, L. E., y Campos Méndez, M. (2013). *La doble titulación y/o titulación conjunta: expresión de internacionalización en los programas educativos de la región Centro- Sur de la ANUIES, México*. *Congreso Internacional de Educación. Currículum 2013.* Tlaxcala.

Moctezuma Hernández, P., y Navarro, A. B. (2011, Septiembre). I*nternacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California*. En *Revista de la educación superior*, XL (3), 47-66. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013 de: http://publicaciones.anuies.mx/revista/159/2/1/es/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-aprendizaje

Muñoz García, H., y Rodríguez Gómez, R. (2004). *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana.* México. Recuperado el 2 de Octubre de 2013 de: http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Untitled.pdf

Muñoz, L**.** *El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior publica*, *Educación*, 29 (2), 2005, pp. 11-33.

Naumann Stiftung, N. (2005). *México ante el reto de la Economía del Conocimiento*. México: Fundación Este país.

Rama Vitale, C. A. (2013). La nueva fase de la universidad privada en América Latina. En J. C. Silas Casillas, *Estado de la Educación Superior en América Latina* (págs. 17-58). México: ANUIES/ITESO.

Rodríguez Gómez, R. (2005). *Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior*. Papeles de Población, 11(44) 221-238. Recuperado el 2 de Octubre de 2013 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204409

Sabino, C. (1994). *¿Cómo hacer una tesis?* Argentina.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación.* Argentina.

Sautu, R., & Boniolo, P. B. (2005). *Manual de metodología.* Argentina.

Secretaría de Educación Pública. (10 de Julio de 2000). *Acuerdo número 279*. México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1993, última reforma aplicada 2003). L*ey General de Educación*. México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública.(2011). *Normas Generales para la Acreditación y Certificación de Conocimientos Terminales Correspondientes a Estudios del Tipo Superior (Acuerdo 286 y 357)*. México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://www.rsa.sep.gob.mx/images/pdf/normas.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (1993). *Ley de Inversión extranjera*. México. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lie/LIE_orig_27dic93_ima.pdf

Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Silas Casillas, J. C. (Coord.) (2013). *Estado de la educación superior en América Latina: El balancepúblico-privado.* México: ANUIES/ITESO.

Spinnelli, G. (2012). *La arquitectura de los planes de estudios para titulaciones internacionales dobles y conjuntas en ingeniería: hacia un catálogo*. En L. D. Prieto Martínez, y C. H. Jiménez de la Peña (edt.), La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y Compromisos (págs. 80-119). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C., Opertti, R., y Amad, M. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2013 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1974). R*ecomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013, de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. *La educación superior del siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia sociedades del conocimiento.* Recuperado el 25 de Septiembre de 2013 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2013 de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Estudio preliminar sobre los aspectos técnicos y jurídicos relativos a la conveniencia de contar con un instrumento normativo mundial sobre el reconocimiento de cualificaciones de la educación superior*. París. Recuperado el 4 de Marzo de 2014, de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002202/220230s.pdf

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (s.f.). *UPAEP*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de http://www.upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*. (2014) Entrevistas realizadas en Campus Central. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Puebla, México.*

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. *(2015) Entrevistas realizadas en Campus Central. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Puebla, México.*