

Caracterización del proceso de formación del postgrado

Characterization of graduate training process

*Dr. C. Homero Calixto Fuentes-González^I, homero.fuentes@infomed.sld.cu;
Lic. Magaly Eleida Cardero-Fernández^{II}, mcardero@uo.edu.cu*

*^IHospital Clínico Quirúrgico Juan Bruno Zayas, Santiago de Cuba;
^{II}Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba*

Resumen

Con esta investigación se da una mirada al Proceso de Gestión de la Formación del Postgrado y la necesidad de potenciar el área con la intención de transformar este. Permite revelar los tránsitos ocurridos en este proceso a partir de una sistematización cultural descontextualizada, hacia una contextualización parcial que aún no satisface las demandas sociales de los profesionales. Lo que nos permite desarrollar este proceso formativo teniendo en cuenta la especificidad del encargo socio cultural de la universidad. Lo que permite incursionar en la elaboración de una propuesta autentica del postgrado en su vinculación con la investigación. Se tomaron referentes epistemológicos y diferentes figuras del postgrado como también métodos y técnicas de investigación social cualitativa.

Palabras clave: Postgrado, gestión, formación, investigación, científica.

Abstract

This research approaches the Management of Postgraduate Training Process, and the need to strengthen this area with the intention of transforming. Occurred transits can be revealed considering a decontextualized cultural systematization towards a partial contextualization which does not fulfill the professional social demands, allowing developing this training process taking into account the specificity of the socio-cultural assignment which permits to deepen in the development of an authentic proposal in its relationship with postgraduate research. Epistemological referents and different graduate models were taken as methods and techniques of qualitative social research.

Key words: Postgraduate, management, training, scientific research.

Introducción

Desde la consideración del desarrollo histórico del postgrado se transita a la caracterización epistemológica del proceso de formación del postgrado y su gestión, a través de la sistematización de sus principales referentes teóricos lo que permite incursionar en la elaboración de una propuesta auténtica del postgrado en su vinculación con la investigación.

Se aporta una consideración propia de los sustentos epistemológicos del proceso de postgrado y su relación con la investigación científica con la finalidad de revelar la necesidad de los programas de cuarto nivel (postgrado) y en particular la formación de doctores de cuarto nivel, más conocidos como el Ph.D. al significar las siglas de empleadas en las universidades de los Estados Unidos, los que constituyen procesos trascendentes que condiciona el desarrollo científico y técnico de las universidades e instituciones científicas de las naciones.

Se considera, también la significación de las diferentes figuras del postgrado en su carácter de alternativas en la formación de profesionales de alto nivel, con independencia científica y académica, aspecto determinante en las universidades.

Desarrollo

Consideraciones históricas en el surgimiento y desarrollo del postgrado

El postgrado como proceso universitario surge, desde el mismo momento de la aparición de las universidades, muy circunscripto a las necesidades sociales imperantes, en una época donde la religión establecía las normas de desenvolvimiento de la sociedad, de ahí que ningún hecho social escapara de los preceptos eclesiásticos. La formación universitaria y sus procesos eran un fiel reflejo de estas condiciones, aparece la educación de postgrado con el título de Doctor otorgado por la iglesia en demostración de su omnipotencia y el dominio sobre todos los sectores de la sociedad medieval.

Las primeras constancias escritas o títulos de Doctor fueron otorgados con carácter honorífico por la iglesia cristiana en el siglo XII, a los llamados Doctores de la Iglesia (*singularis, angelicus, mirabilis y seraphicus*). Este título era otorgado para dar

constancia de la presencia de una personalidad eclesiástica destacada por su eminente doctrina (EUIEA, 1949).

Como se sabe, a comienzos del siglo X, fue creada la escuela de medicina de Salerno considerada por muchos autores como los albores de la educación superior, aunque en realidad no llegó ser nunca una universidad. Lo cierto es que Bolonia, año 1119, *Studium generale o universale* (Bayen, 1978), representa el surgimiento de los estudios superiores en el mundo. En esta universidad, DIS (1964) y Arizmendi (1994), se concibieron los títulos académicos, los exámenes universitarios y las calificaciones. Nació aquí la estructura académica básica de la formación, conformada por los grados de Bachiller o aprendiz, Licenciado o apto para desempeñar una profesión y Doctor o plenamente capacitado para desempeñar y enseñar su profesión. En 1140, se otorgaron los primeros títulos doctorales universitarios, manifestación primogénita de la educación del postgrado. Como se ve, la Universidad Medieval ya tenía lo que hoy se denomina estudios de pregrado y de postgrado.

De cualquier manera, la universidad se fue desarrollando paulatinamente, con sus naturales contradicciones, por efecto de necesidades sociales concretas y de las luchas entre los sectores sociales más poderosos de la época; la iglesia, el estado y la burguesía. Nació no para crear ciencia y cultura, sino para conservar el saber establecido, formar profesionales y funcionarios en áreas indispensables para el sistema feudal dominante. Por mucho tiempo sin embargo, la universidad constituyó el centro del saber más alto y por ello se considera como la mayor creación intelectual de la Edad Media.

La revolución científica a partir del siglo XVII le creó nuevos retos a la Universidad, cuya respuesta fue la creación de nuevas facultades y campos de estudio. Pero la mayor transformación de la estructura universitaria ocurrió entre los siglos XVII y XIX, en primer lugar con la reforma universitaria francesa, cuando las ideas napoleónicas acerca de la reorganización de la universidad la convierten en una dependencia del estado, dejando de ser la investigación una de sus actividades. Para muchos autores, no obstante el avance, la universidad perdió algunos componentes importantes; para Bor y Shute (1996), la formación de los profesionales se hacía con un alto conocimiento tecnológico, pero se suprimieron la facultad de artes y los estudios humanísticos de carácter general, la universidad pasó a ser una asociación de escuelas profesionales.

Con reconocimiento social, la educación de postgrado como estudio sistemático y supervisado que realizan quienes poseen previamente una licenciatura o un título profesional superior, se puede decir que nace en Alemania cuando en 1808, se crea la Universidad de Berlín y en ella se establece que el Doctorado en Filosofía, es el grado más alto que otorga esa casa de estudios, el cual sólo puede obtenerse mediante la realización de una investigación científica individual llevada a cabo bajo supervisión de un profesor o tutor de reconocido prestigio científico (Fallon, 1980).

Este acontecimiento puso en evidencia la necesaria renovación de los modelos universitarios existentes hasta ese momento, el modelo alemán reverso del modelo napoleónico, retoma la investigación científica y la formación humanística como procesos esenciales de la universidad, a lo que agregaron Morles (1996) y Clark (1997). Así nació en Alemania, a comienzos del siglo XIX, la universidad moderna o científica, caracterizada por su autonomía académica, la integración de la investigación con la docencia y los estudios doctorales centrados en la realización de una tesis que fuera producto de una investigación científica individual. Además, señalaron que la universidad se convirtió pronto en modelo para el resto de la educación superior de otros países y es así la aparición en los Estados Unidos, en la Universidad Johns Hopkins en 1876, de las primeras escuelas para graduados en el mundo. Por su parte, en Rusia se estructura una universidad con tres grados prelativos, Inglaterra adapta a su medio el Doctorado en Filosofía germano y sólo Francia se resiste hasta mediados de ese siglo.

La diseminación mundial del postgrado, su arraigo y el desarrollo de caracteres particulares en estos cinco países, llevaron a Morles en el (1996), a declarar a cada uno de los sistemas formados, como Modelos Dominantes de Postgrado, aunque los mismos varían en cuanto a las consideraciones de las figuras posgraduales.

En Latinoamérica, en lo particular, durante el período colonial se crearon gradualmente, a partir del siglo XVI y a lo largo de casi tres siglos, refirió Steger (1974), las universidades; que se fueron estableciendo desde Santo Domingo, México y Cuba, hasta el sur del continente. España, a diferencia de Francia, Holanda y Portugal, metrópolis coloniales que no establecieron universidades en esta región durante dicho período, funda la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo en 1538, San Marcos de Lima en 1551, Quito en 1586, México en 1591 y muchas otras, cerrando este ciclo con el

establecimiento de la Universidad de Antioquia, en Colombia en 1803, para finalizar este período con la Universidad de León en Nicaragua en 1812.

Proveer educación superior a las capas altas de la sociedad colonial, compuesta fundamentalmente por descendientes de españoles era el objetivo de estas universidades. La Universidad de Salamanca, concebida de acuerdo al patrón de la de Bolonia y la menos democrática de Alcalá de Henares, proporcionaron los modelos a la Universidad Latinoamericana del período de dominación colonial. Al igual que en Europa, la Universidad en América Latina formaba fundamentalmente funcionarios, además de abogados, médicos y clérigos para cumplir con las actividades del sistema colonial español, se trataban de centros dependientes de órdenes religiosas, y matrícula elitista. Los menos asumieron el modelo napoleónico de universidad, pero sin la aparición de las academias para la investigación mientras que otro grupo adicionó rasgos del modelo alemán, con el postgrado como proceso de relevancia universitaria.

De manera desigual, ocurrió el inicio del desarrollo del postgrado. En Venezuela entre el 1725 y 1812 egresaron de la Universidad Central de Venezuela más de trescientos doctores en Teología, Cánones y Leyes. En México, la Escuela Nacional de Altos Estudios se crea en el año de 1909, con el propósito de perfeccionar y especializar aquellos estudios que, con un grado menor, se realizaban en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes (West, 1986).

Como proceso universitario, el postgrado en las instituciones de educación superior de Latinoamérica, se estableció bajo las influencias de los sistemas traídos por el colonialismo. En la región, los estudios de cuarto nivel no constituyen un fenómeno reciente, ya que desde fines del siglo pasado se conoce el postgrado, tal como se concibe en el marco de la tradición europea, reseñó Klubitschko (1991). Sin embargo, es solo a partir de mediados de este siglo que éstos se desarrollan, al comienzo con timidez y en la década de los 60 en forma acelerada, ajustándose al modelo anglosajón de maestría y doctorado, mientras que en la menos académica, se orientan hacia programas de perfeccionamiento y reciclaje.

En el ámbito latinoamericano es innegable que la formación posgraduada ha experimentado cambios, pero no los suficientes que permitan significarlos como un proceso real de transformación en beneficio de la sociedad, desde la formación de la cultura profesional en el contexto laboral, ya que esta actividad aún mantiene una

esencia academicista, con acceso sólo de la élite y alejada de los profesionales vinculados al sector de la producción de bienes y servicios.

Caracterización del proceso de formación del postgrado y su gestión

El crecimiento del interés internacional en la superación de postgrado a partir de la última década del pasado siglo, sustenta la necesidad de potenciar reflexiones conceptuales sobre este proceso y su gestión. En tal sentido, se justifica un mayor interés teórico y práctico, al que se le han establecido particulares criterios científicos sobre la determinación de su esencia y características que parcialmente, se vienen expresando en publicaciones, comunicaciones en reuniones académicas, investigaciones y la organización de cursos para el perfeccionamiento del proceso. En resumen, la necesidad de la actualización, del dominio de la lógica de la ciencia y la investigación, o de la formación especializada, estimula la formación postgraduada.

El proceso de formación posgraduada se desarrolla con el fin de superar a los profesionales, tanto los que como profesores permanecen en la Universidades, como aquellos que pasan directamente a trabajar en la producción y los servicios. Los fines específicos de cada tipo de formación postgraduada es consecuencia de expresar de un modo generalizado las pretensiones que se aspiran formar en el egresado del postgrado, y que lo capacitan para enfrentarse a los problemas propios de su actividad laboral, con un criterio profundo y sistémico y de un alto grado de asimilación de los contenidos, con énfasis en lo creativo.

La determinación y sistematización de los problemas posibilita establecer los objetivos; estos, deben precisar el resultado final en que aparecen explícitamente la capacidad a formar, que les permita adaptarse razonablemente a los cambios y la diversidad tecnológicos, económicos y culturales; y los conocimientos generalizados y consecuentemente más esenciales de toda la formación que se le ofrece al estudiante de postgrado. Esta respuesta a las necesidades sociales, convierte a la Universidad en una institución de educación permanente, de servicios educativos a la sociedad, de formación postgraduada.

La educación de postgrado ha de desarrollar, en consecuencia, actitudes caracterizadas tanto por la apertura como por la anticipación ante el mercado de trabajo; es decir, que se pretende que el egresado no sólo buscará empleos sino que debe también ser empresario y creador de empleo eficaces, contribuyendo a definir nuevas necesidades, tanto en el plano regional, como nacional.

Por sus propias características la educación de postgrado genera la posibilidad de preparar, al participante en esos tipos de cursos, para que dé respuestas a los problemas que generan los procesos de cambios económicos y políticos, regionales y mundiales, a los que se suman la presencia de numerosas y diversas culturas.

A través de los diversos tipos de la educación de postgrado se posibilita la búsqueda de respuestas a los problemas de la práctica profesional y laboral de los participantes, promoviendo en ello las propias necesidades de superación y formación en un campo específico, lo que los convierte en participante activos de su propia formación.

La concepción de los programas de educación de postgrado debe considerar la formación, como un proceso, en el cual el objetivo no solo expresa ciertos conocimientos y habilidades, sino transformaciones en las actitudes, en la visión de su propia práctica, cuestiona conceptos vinculados a la función que realiza; la formación debe ser concebida con un carácter personal, confiriéndole especificidad al proceso.

Los estudios han de estar abiertos al planteamiento de una docencia en un marco institucional y social y a la singularidad de cada situación; conjugados éstos con contenidos que proporcionen una actualización en los referentes a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, etc. Requiere un análisis que como se señaló parte de los problemas, de su conceptualización, sistematización, con una actualización que lleve al plano didáctico los últimos avances del campo específico, con una intención de innovar, como lo puede ser la investigación, buscar, cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas de obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirando el propio hacer con voluntad de cambio, lo cual siempre precede a la acción formativa.

Los objetivos a lograr en el postgrado serán, en consecuencia; de tipo formativo, en que se precisen las capacidades humanas profesionalizantes (Fuentes, 2009) a formar y los conocimientos a asimilar; y de tipo educativo, que muestren valores éticos y morales, que expresan una plena conciencia de la solución de los problemas culturales, ambientales y sociales; todos ellos con un mayor grado de asimilación, tendiente a lo creativo, mayor profundidad o esencia y mayor grado de sistematización o integración de todo el contenido profesional, lo que hace más eficiente, eficaz y productivo y, consecuentemente, competente al egresado en el mercado laboral-profesional.

Sin embargo, en la actualidad, la gestión del postgrado, como proceso docente educativo, adolece de una fundamentación didáctica propia que le permita erigirse a la

misma altura del proceso de pregrado, por lo que en el mejor de los casos, asume las aproximaciones teóricas de la formación precedente.

Es necesario, por tanto, partir de asumir el postgrado como un proceso que involucra la producción, transferencia, diseminación y aplicación de conocimientos. En este caso específico, se enfatiza la dimensión social de este proceso universitario, su articulación con el sentido cultural, de modo que sea posible romper con las concepciones tradicionales del conocimiento, la investigación, la ciencia y la tecnología, enmarcados en un desarrollo limitado a la especialización técnica.

Según Chomsky y Dieterich, citados por Núñez (1999) el factor más importante al considerar el papel que juegan los conocimientos y la educación en el siglo XXI son los “imperativos de la realización del capital a nivel mundial”. En la economía global del siglo XXI, la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo debe constituir el arma competitiva fundamental, desplazando las ventajas comparativas tradicionales como riquezas naturales u otras. Esta tendencia “aumenta, in abstracto, la importancia de los sistemas educativos formales a nivel mundial” (Núñez, 1999).

Desde este enfoque, se revela la necesidad de definir las políticas de postgrado, que fomenten la investigación, la innovación, el desarrollo científico y tecnológico desde una ampliación de la cultura propia hacia una universalidad cultural. Esto solo es posible a través del perfeccionamiento de los procesos de superación postgraduada, que contribuyan al desarrollo social, lo que significa que todo lo valioso e importante que ha de tener el conocimiento está determinado por la sociedad que lo produce, transforma, disemina y aplica, por lo que la enajenación de las instituciones productoras de conocimiento de las necesidades y demandas sociales, es una de las debilidades estructurales más importantes de los países subdesarrollados.

La actual sociedad de la información o el conocimiento es, sin duda, el producto de un esfuerzo social por interrelacionar la ciencia, la tecnología y las esferas de la producción y los servicios, procesos donde las grandes empresas y los estados han jugado un papel decisivo. En este entorno, un sistema educativo de calidad, centrado en el rol de universidades, que sean capaces de realizar investigación y postgrado de alto nivel y relacionar efectivamente esas capacidades con sus entornos productivos y sociales, es una condición obligada para los países que intenten participar del nuevo paradigma.

Lo que se necesita a criterio de dicho investigador, es eliminar los obstáculos que impiden la expresión de esas capacidades, entre los que se mencionan: sistemas

educativos anticuados; mecanismos jurídico-administrativos burocráticos; planificación inexistente o rudimentaria; universidades tradicionales con poca investigación, y la casi nula investigación vinculada con la producción.

La fuente de esos obstáculos tiene su origen en el sistema cultural existente, en los valores, actitudes y creencias, divorciados de esas necesidades, que prevalecen en el contexto. Ellos lastran el comportamiento de los sujetos cuya presunta acción haría posible la innovación. Es posible por ende, asumir que de nada sirve organizar estructuras formales, si no se acompaña de un efectivo desarrollo orgánico de nuevos valores y actitudes capaces de poner en marcha los procesos y relaciones que hemos diseñado.

La educación de postgrado, entonces, debe jugar un papel fundamental en la incorporación del conocimiento moderno, la ciencia, la tecnología y los saberes humanísticos y sociales pertinentes a los fundamentos de la cultura propia, preservando las tradiciones que las nutren, lo que no significa asumir una imitación acrítica disfrazada de ambición de modernidad, ya que resulta imposible reproducir en el mundo de hoy los caminos que los países industrializados siguieron para consolidar su desarrollo.

Por otra parte, no debe asumirse lo anterior como justificación para el aislamiento internacional y la desactualización científica, sino que las prácticas formativas universitarias han de estar destinadas a la actualización de los conocimientos científico-técnicos de los profesionales egresados de la educación superior, en correspondencia con las necesidades socio-formativas en el contexto profesional, el reto entonces está en dinamizar la contradicción existente entre preservar y desarrollar la cultura, a la vez que se difunde y se crea. “Preservar la cultura es mantener lo más valioso del orden de cosas, y ésta se contrapone al desarrollo, al cambio, a la transformación; el cambio rompe, en cierta medida, con el orden de cosas establecido” (Fuentes, 2009).

Desde este punto de vista, la ciencia contribuye al desarrollo con su propia excelencia, expresada en artículos, cantidad de doctores en ciencias y otras formas de medir el progreso del conocimiento. Como estas comunidades científicas están inscritas en un diseño transnacional de la ciencia, donde las prioridades, los temas de moda, los criterios de evaluaciones, estándares, los aportan los países desarrollados, el propósito de la excelencia en la periferia con frecuencia conduce a un reforzamiento de las ya nada desestimables capacidades científicas de los países centrales. Esta vinculación a las

comunidades académicas de los países centrales facilita a los periféricos recibir financiamiento externo, publicar en revistas importantes, recibir honores, etc. Sin embargo, esta relación viene constituyendo un freno para el autodesarrollo científico cultural profesional, que desde esta investigación se considera, debe estar sustentado en una reciprocidad con la cultura identitaria.

Lo anterior, implica tener en cuenta que la ciencia no garantiza el desarrollo, sólo puede desenvolver sus potencialidades en contextos que sean globalmente innovadores, culturalmente creativos, sociedades que sean capaces de efectuar las mutaciones económicas, políticas y de todo orden a cuyo interior la ciencia pueda desarrollarse y desarrollar a la sociedad. Se hace necesario, por tanto, favorecer el desarrollo de un clima institucional innovador, creativo, en el que la ciencia pueda contribuir al desarrollo.

La ciencia, de manera general, las sociales incluidas, pueden contribuir en mucho a desarrollar ese clima a través de la evaluación y crítica sistemática de los procesos sociales en que se inscriben. Esto último no siempre se comprende, o no se acepta con facilidad, pero es una arista de la ciencia tan importante como producir tecnologías de importancia económica para la sociedad.

De acuerdo con lo expresado por Navarro y Álvarez (1991), el énfasis en la orientación armónica del postgrado para satisfacer los intereses de los participantes, conduce a la conclusión de que más que la transferencia de un determinado modelo, lo realmente importante es lograr un adecuado desarrollo del postgrado y que esa orientación se establezca sobre la base de su conveniencia y pertinencia social en función de la armonía que se debe mantener entre los fines y objetivos científicos, tecnológicos, humanísticos y culturales del propio postgrado, los del país y su sociedad.

Por lo anterior, esta investigación asume la **formación de postgrado**, como el conjunto de amplios y profundos procesos teórico-prácticos e investigativos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que posibilitan a los graduados alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista científico y profesional, lo que permite lograr una alta competencia profesional y capacidad científico-investigativa, técnica y humanista, reconociéndose con un título o grado. Se incluyen en esta modalidad como formas los diplomados, las especialidades, maestrías y doctorados en sus dos grados.

Por otra parte el carácter de investigación de avanzada constituye la especificidad del proceso que permite la construcción del conocimiento científico en los sujetos a través

de la indagación, argumentación, innovación y creación. La investigación de avanzada rebasa los niveles descriptivos de la realidad y pasa a una reconstrucción de ésta, sobre la base de un nuevo estilo de pensamiento científico que debe corresponderse con el desarrollo científico técnico de la humanidad y en el contexto de la profesión.

De lo anterior se revela la relación dialéctica entre la profesionalización y la investigación de avanzada en el contexto de la formación en la Educación Superior, como dos de los aspectos esenciales que tipifican la praxis pedagógica, lo que implica cambios profundos en las concepciones, con propuestas más humanas y coherentes con el ritmo de las transformaciones sociales y culturales, donde ha de estar el tránsito del protagonismo del profesor al de todos los actores, profesores y estudiantes; del discurso tradicional y esquemático a la acción transformadora; de la uniformidad a la diferenciación personal en el desarrollo de una formación continua del postgrado y la investigación.

Conclusiones

- 1. A partir de la valoración de la historia del desarrollo del postgrado y su caracterización fue posible revelar las necesidades contextuales de los profesionales, lo que no permite desarrollar este proceso formativo teniendo en cuenta la especificidad del encargo socio cultural de la universidad.*
- 2. Se reconoce, entonces, la necesidad de una reinterpretación del postgrado y su gestión para los egresados de la Educación Superior, con la intención de transformar este proceso, a partir de considerar la relación dialéctica entre una lógica de la formatividad universitaria humana-cultural y la lógica de la cultura socio profesional, como proceso dinamizador en la gestión de la formación del postgrado, esta relación deviene la vía teórica, orientadora de la predicción científica que ha de dar solución al problema diagnosticado.*
- 3. La valoración tendencial, por su parte, permitió revelar los tránsitos ocurridos en este proceso a partir de una sistematización culturalmente descontextualizada, hacia una contextualización parcial que aún no satisface las demandas sociales a este proceso; que a su vez ha estado caracterizado por transformarse desde una espontaneidad en la gestión de la formación cultural-investigativa del profesional, hacia un crecimiento estratégico, todavía insuficiente.*

- 4. *Por consiguiente, se hace necesario potenciar la formación de la cultura profesional orientada hacia la investigación de avanzada, de acuerdo a las necesidades de las entidades y empresas productivas, lo que ha de favorecer la sistematización de este proceso formativo, desde un enfoque que responda esencialmente a la cultura contextual, para a partir de ella enfrentar la generalización su generalización hacia la universalidad.***

Referencias bibliográficas

1. Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Recuperado de <http://www.estudios-institucionales-uamc.org/desin/pdf-seminario2007/proyecto-mfr.pdf>
2. Brunner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Flasco.
3. CEPAL. (2002). *Globalización y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/10026/P10026.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl>
4. Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2005). *Comunicado: El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando Metas*. Recuperado de http://www.institucional.us.es/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm
5. Crespo, I. (2005). *Proyecto "Una Agenda para la Cooperación en materia de Educación Superior entre España y América Latina"*. Madrid: Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.
6. Fernández, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
7. Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación. (2007). *Situación y perspectiva de la Cooperación entre las Instituciones de Educación Superior*. Santo Domingo: Editora de Colores S.A.
8. Fuentes, H. (2001). *Didáctica de la Educación Superior*. Colombia: Editorial INPAHU.
9. Fuentes, H. et al. (2007). *Proceso de investigación Científica. Orientada a la Ciencias Sociales*. Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
10. García de Fanelli, A. M. (2005). *La Educación Transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política regulación en la Argentina*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar>
11. IAU. (2005). *Internationalization Survey*. Recuperado de www.unesco.org/iau
12. Mellado, Y. (2005). *Modelo de gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad*. Tesis de Doctorado. Santiago de Cuba, Cuba.
13. Rama, C. (2003). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/publicaciones/>
14. UNESCO. (2001). *Porqué un proyecto de gestión de las instituciones de Educación Superior*. Recuperado de www.unesco.org/superior/
15. UNESCO. (2004). *Educación Superior en una sociedad mundializada. Documento de orientación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>