

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **DIAGNÓSTICO Y OPORTUNIDADES**



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA • CÁTEDRA UNESCO

Jocelyne Gacel-Ávila
Guadalupe Vázquez-Niño
Estela Maricela Villalón de la Isla

**La Internacionalización de la Educación
Superior en América Latina y el Caribe
Diagnóstico y Oportunidades**

La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe Diagnóstico y Oportunidades

Jocelyne Gacel-Ávila
Guadalupe Vázquez-Niño
Estela Maricela Villalón de la Isla



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2023

Primera edición, 2023



Cátedra UNESCO
Internacionalización de la Educación
Superior y Ciudadanía Global
CUCEA

D.R. © 2023, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Av Juárez 976, Col Americana, Americana
44100 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-84-19803-59-7

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Contenido

Prólogo	9
Cátedra UNESCO. Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global	11
Agradecimientos	15
Sección I. Metodología del estudio	17
1. Justificación	17
2. Preguntas de investigación	18
3. Muestra	19
4. Instrumento	20
5. Recolección y análisis de datos	21
6. Perfil de las instituciones participantes	22
Sección II. Contexto	25
1. América Latina y el Caribe: contexto socioeconómico	25
2. La educación superior en América Latina y el Caribe	30
Sección III. Resultados y análisis	35
1. Beneficios y riesgos de la internacionalización	35
1.1. Beneficios de la internacionalización para la institución	35
1.2. Riesgos de la internacionalización para la institución	36
1.3. Riesgos de la internacionalización para el país	36
2. Factores externos que impulsan la internacionalización en la institución	37
3. Obstáculos para la internacionalización	38
3.1. Obstáculos institucionales	38
3.2. Obstáculos externos	39
4. Misión y Plan de Desarrollo Institucional	40

4.1.	Dimensión internacional en la misión y/o plan de desarrollo institucional.	40
4.2.	Grado de importancia de la internacionalización para autoridades educativas	41
5.	Plan estratégico de internacionalización.	41
5.1.	Plan estratégico de internacionalización a nivel institucional.	41
5.2.	Plan estratégico de internacionalización a nivel de las áreas académicas.	42
6.	Política de recursos humanos con dimensión internacional.	44
6.1.	Registro institucional de académicos con formación internacional	44
6.2.	Experiencia internacional en la política de ingreso, promoción y permanencia	45
6.3.	Apoyo para estancias sabáticas en el extranjero	45
7.	Oficina de internacionalización.	46
7.1.	Existencia de una oficina de internacionalización a nivel institucional	46
7.2.	Nivel de la oficina de internacionalización en el organigrama institucional.	46
7.3.	Tamaño de la oficina de internacionalización	47
7.4.	Perfil del titular de la oficina de internacionalización.	47
7.5.	Presupuesto de operación para la oficina de internacionalización.	52
7.6.	Estructuras de gestión internacional a nivel de las unidades académicas	53
8.	Estrategia de comunicación	54
8.1.	Página web	54
9.	Participación en asociaciones de educación internacional	55
10.	Participación en ferias y eventos de educación internacional	56
11.	Principales actividades coordinadas por la oficina de internacionalización	57
12.	Convenios de colaboración académica	58
12.1.	Prioridades geográficas para la colaboración	58
12.2.	Subregiones de América Latina y el Caribe prioritarias para la colaboración	59
12.3.	Número de convenios de colaboración académica	59
12.4.	Países de América Latina y el Caribe con mayor número de convenios de colaboración académica.	60
13.	Internacionalización del currículo/internacionalización en casa	61
13.1.	Política institucional para la internacionalización del currículo	61
13.2.	Importancia de la internacionalización en casa	61
13.3.	Actividades para internacionalizar el currículo.	62

13.4.	Programas de movilidad virtual	62
13.5.	Oferta de cursos en línea masivos y abiertos	63
13.6.	Aprendizaje colaborativo internacional y en línea.	64
13.7.	Principales obstáculos para la internacionalización del currículo	64
14.	Programas de grado conjunto y/o doble	65
15.	Política institucional de enseñanza de idiomas.	75
15.1.	Dominio del idioma inglés como requisito de ingreso y egreso	75
15.2.	Nivel del idioma inglés como requisito de ingreso y egreso.	76
15.3.	Centros especializados para la enseñanza del idioma local para extranjeros	78
16.	Movilidad de académicos	79
16.1.	Movilidad saliente	79
16.2.	Movilidad entrante	80
17.	Internacionalización de la investigación.	82
17.1.	Financiamiento de proyectos de investigación en colaboración	82
17.2.	Publicación de artículos científicos en revistas internacionales.	83
17.3.	Obstáculos para la internacionalización de la investigación	83
18.	Movilidad estudiantil	84
18.1.	Movilidad estudiantil saliente	84
18.1.2.	<i>Preparación de los estudiantes para una experiencia internacional</i>	85
18.1.3.	<i>Regiones de destino para la movilidad saliente</i>	85
18.1.4.	<i>Subregiones de destino para la movilidad estudiantil saliente en América Latina y el Caribe</i>	86
18.1.5.	<i>Apoyos económicos para la movilidad estudiantil saliente</i>	86
18.1.6.	<i>Obstáculos para la movilidad estudiantil saliente</i>	87
18.2.	Movilidad estudiantil entrante.	88
18.2.1.	<i>Regiones de origen de la movilidad entrante</i>	90
18.2.2.	<i>Países y/o subregiones de origen de la movilidad entrante</i>	91
18.2.3.	<i>Becas para la movilidad entrante</i>	91
19.	Evaluación e indicadores de desempeño	92
19.1.	Aseguramiento de la calidad y evaluación del proceso de internacionalización.	92
19.2.	Evaluación de los programas de movilidad académica y estudiantil	93
19.3.	Competencias globales en los resultados de aprendizaje.	93
19.4.	Calificación del proceso de internacionalización de la educación superior	94
20.	Rankings globales de universidades	94
21.	Sedes universitarias en el extranjero	95
22.	El impacto de la pandemia de COVID-19 en la internacionalización de la educación superior	95

22.1. La importancia de la internacionalización	96
22.2. La internacionalización en riesgo	96
22.3. Presupuesto institucional	96
22.4. Estrategia de internacionalización a nivel institucional	97
22.5. Actividades de internacionalización	98
22.6. Movilidad académica y estudiantil	101
22.7. Relaciones de colaboración internacional	101
22.8. Internacionalización del currículo	104
22.9. Internacionalización en casa	106
22.10. Internacionalización de la investigación	108
Sección IV. Principales hallazgos	109
Sección V. Reflexiones finales	121
Referencias bibliográficas	133
Anexos	141
1. Asociaciones y organismos participantes	141
2. Instituciones participantes (por país)	142
3. Cuestionario completo de la encuesta	153

Prólogo

Nunca ha sido más necesario que ahora analizar el estado de la internacionalización de la educación superior. La Convención Mundial de la UNESCO sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior de 2019 define la movilidad académica como el “desplazamiento físico o virtual de personas fuera de su país con fines de estudio, investigación y enseñanza”. Esta definición inclusiva de la movilidad reconoce la importancia actual del aprendizaje a distancia y la educación superior transfronteriza. Además de los estudiantes que se desplazan para estudiar, los campus universitarios, los programas de estudios y los planes de estudio también son móviles. La Convención Mundial de la UNESCO, basada en las convenciones regionales (como la de Buenos Aires de 2019, que acaba de entrar en vigor), pretende promover todas las formas de movilidad académica estableciendo principios universales para el reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio de las cualificaciones extranjeras, un proceso que requiere confianza en la calidad de la oferta.

Después de la COVID-19, es probable que continúe el crecimiento de la movilidad física de los estudiantes debido a las oportunidades que ofrece para vivir de una forma inmersiva experiencias lingüísticas, de aprendizaje y culturales. Sin embargo, el crecimiento no regulado es insostenible desde el punto de vista ecológico y agrava las diferencias sociales, económicas y educativas entre los que pueden viajar y los que no, así como entre los distintos modos de movilidad. Las desigualdades en la movilidad física también son geopolíticas: la guerra y los conflictos crean inestabilidad y llevan a una búsqueda de refugio académico,

mientras que los regímenes de visado y las políticas de reconocimiento restrictivas continúan.

El crecimiento de la movilidad virtual de los estudiantes, acelerado por la COVID-19, también presenta desafíos políticos apremiantes. Entre ellos se encuentran las desigualdades en el acceso digital, la creciente comercialización de la oferta transfronteriza y en línea, la continua preocupación por la calidad y la lentitud en el progreso de los enfoques convergentes para el reconocimiento de títulos.

De cara a 2030, las combinaciones híbridas de movilidad física y virtual proporcionarán la mejor gama de oportunidades de movilidad para los estudiantes e investigadores del mundo. Estas combinaciones ampliarán el acceso a la educación superior a lo largo de la vida, ofrecerán una diversidad de oportunidades de estudio flexibles en un mundo multipolar y proporcionarán oportunidades de formación en investigación transnacional.

Este trabajo que me honro en prologar sintetiza y actualiza los trabajos que la Cátedra UNESCO de Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global, que dirige la Prof. Jocelyne Gacel-Ávila, ha venido desarrollando sobre esta materia. En concreto, este informe presenta los resultados de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe y da a conocer el estado actual del proceso de internacionalización en la región, sus principales características, tendencias, fortalezas y desafíos. Por su profundidad y relevancia, como ocurre siempre con el trabajo de las cátedras UNESCO, estoy seguro de que pasará a ser una obra de referencia para quienes desde los gobiernos y las instituciones de educación superior quieren comprometerse con una internacionalización de calidad, con equidad e inclusiva, de la cual la movilidad académica es una pieza clave.

Francesc Pedró
Director UNESCO-IESALC
Caracas, noviembre de 2022

Cátedra UNESCO

Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global

El propósito general de la Cátedra es fortalecer la investigación, la enseñanza a nivel de posgrado y la capacitación a gestores, académicos y estudiantes en el campo de la internacionalización de la educación superior.

Las iniciativas enmarcadas en la Cátedra aportan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda de las Naciones Unidas 2030, en relación directa con el ODS 4: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, y el ODS 4.7:

Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible y el estilo de vida sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la *ciudadanía global* y la *apreciación de la diversidad cultural* y de contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (UNESCO, 2016, p. 14).

El antecedente de la Cátedra se remonta al *Observatorio Regional UNESCO-IESALC sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe* (OBIRET), fundado en 2014, y la *Red para la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (RIESAL), financiada por el Programa Erasmus+ de la Comisión Europea (2016-2019). Ambos proyectos son una base sólida para el desarrollo exitoso de la presente Cátedra.

La definición de la internacionalización de la educación superior en la cual se basan los trabajos de la Cátedra es:

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y servicios de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y de la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (De Wit *et al.*, 2015, p. 29).

Asimismo, nos referimos a la internacionalización de la educación superior como:

Un proceso educativo que integra en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende proporcionar en los estudiantes una perspectiva global de las problemáticas humanas y una conciencia global en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (Gacel-Ávila, 2009a, pp. 7-8).

Aunque América Latina y el Caribe (ALC) ha logrado importantes avances en su proceso de internacionalización en las últimas décadas, si se compara con otras regiones desarrolladas y emergentes, se puede concluir que el proceso necesita mejoras y consolidación.

Por lo anterior, la *Cátedra UNESCO en Internacionalización Superior y Ciudadanía Global* tiene entre sus principales objetivos:

- Fomentar una mayor concientización sobre los beneficios de la internacionalización de la educación superior y la necesidad de ampliar y fortalecer el proceso en la región.
- Desarrollar la capacidad institucional en la gestión, el diseño, la planificación y la implementación de un proceso de internacionalización sistémica y comprehensiva; con la finalidad de integrar una dimensión internacional e intercultural en todas las políticas sobre currículo, enseñanza e investigación de las instituciones de educación superior (IES) de la región.
- Difundir y fomentar el concepto de internacionalización en casa (IaH) y de internacionalización del currículo (IoC) como estrategias clave para desarrollar un proceso más inclusivo que beneficie a un mayor número de estudiantes y desarrollar en ellos las habilidades y competencias de la ciudadanía global.

- Ampliar el nivel de conocimiento e investigación sobre la internacionalización de la educación superior para incrementar la eficiencia y sostenibilidad del proceso en la región.

El alcance del proyecto pretende fortalecerse a través de un trabajo colaborativo con otras cátedras UNESCO de la región y las principales asociaciones y redes de educación superior internacional en ALC, Europa, América del Norte y África, tales como: la Asociación Brasileña para la Educación Internacional (FAUBAI); la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN); la Asociación Internacional de Universidades (IAU); la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI); el Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College (CIHE); la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT) y la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA).

Agradecimientos

Agradecemos al equipo de la *Cátedra UNESCO en Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global* de la Universidad de Guadalajara por su valiosa colaboración para la realización de este proyecto; en especial a Teresa Medrano Miranda y Claudia Vinatier Rojas.

Nuestro agradecimiento a la Asociación Internacional de Universidades (IAU), y en particular a su secretaria general y directora ejecutiva, Hilligje Van't Land, y a Giorgio Marinoni, director de Investigación, pues, las cinco *Encuestas Globales sobre Internacionalización de la Educación Superior* y el *Reporte Global del Impacto de la pandemia* de la IAU fueron fuente de inspiración y referente para el presente trabajo.

Un agradecimiento especial a los organismos y asociaciones que participaron en la difusión de la *II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe*, a saber: el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); la Asociación Brasileña para la Educación Internacional (FAUBAI); la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN); la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI); la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM); la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA); la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP); la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior México (ANUIES); la Asociación Paraguaya de Universidades Privadas (APUP); el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA); el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB); el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina

(CIN); el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE); el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA); Grupo de Universidades Brasileñas (COIMBRA); la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI); la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales de Argentina (RedCIUN); la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Comunidad (REUVIC); la Red LEARN Chile; la Red Peruana de Internacionalización de la Educación Superior Universitaria (REDI-PERI); la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Sección I

Metodología del estudio

1. Justificación

Nuestra región se caracteriza por tener poca investigación y literatura sobre su proceso de internacionalización de la educación superior (ES). Un trabajo pionero en este campo remonta al Informe del Banco Mundial publicado en 2005, el cual fue el primero en evaluar el grado de desarrollo del proceso de internacionalización de la ES en toda la región y analizar sus principales características y tendencias (de Wit *et al.*, 2005). Por su parte, las *Encuestas Globales sobre Internacionalización de la Educación Superior* de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) (Knight, 2003, 2006; Egron, 2010; Polak & Hudson, 2014; Marinoni, 2019) permitieron realizar análisis comparativos entre ALC y otras regiones del mundo. Asimismo, el informe de la UNESCO titulado *La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas* ofreció un diagnóstico sobre el estado de la movilidad académica en la región (IESALC, 2019).

Finalmente, el *Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria* (OBIRET) dio continuidad al estudio realizado en el Informe del Banco Mundial a través de la *I Encuesta Regional sobre Tendencias de la Educación Superior Terciaria en América Latina y el Caribe*. Dicha Encuesta permitió obtener un panorama actualizado del proceso de internacionalización en ALC, identificando las principales tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

El presente estudio, el cual se basa en los resultados de la *II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe*, pretende actualizar los datos recolectados en la *I Encuesta Regional sobre Tendencias de la Internacionalización en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe*,¹ y dar a conocer el estado actual del proceso de internacionalización de la ES en la región; sus principales características, tendencias, fortalezas y desafíos.

2. Preguntas de investigación

Para el contexto regional de ALC, las preguntas de investigación que enmarcaron el presente estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los principales beneficios y riesgos del proceso de internacionalización en ALC?
2. ¿Cuáles son los principales factores que impulsan el proceso de internacionalización en ALC?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos para el proceso de internacionalización en ALC?
4. ¿Qué tan importante es la internacionalización para las IES de ALC?
5. ¿Cuáles son las principales características de las oficinas de internacionalización en ALC?
6. ¿Cuál es el perfil de los titulares de las oficinas de internacionalización en ALC?
7. ¿Cuáles son las estrategias de comunicación para la internacionalización en ALC?
8. ¿Cuáles son las principales actividades coordinadas por las oficinas de internacionalización en ALC?
9. Para las IES de ALC, ¿cuáles son las prioridades geográficas para la colaboración internacional?
10. ¿Cuál es la situación actual de la internacionalización del currículo en las IES de ALC?

1 De aquí en adelante, la manera abreviada de referirnos a cada una de las dos ediciones de las Encuestas será *1.ª Encuesta Regional* y *2.ª Encuesta Regional*.

11. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la internacionalización del currículo en ALC?
12. ¿Cuál es la situación actual de los programas de grado conjunto o doble en ALC?
13. ¿Cuál es la situación de la internacionalización de la investigación y de la movilidad internacional de académicos en ALC?
14. ¿Cuáles son los principales obstáculos institucionales de la internacionalización de la investigación en ALC?
15. ¿Cuál es la situación de la movilidad estudiantil saliente y entrante en ALC?
16. ¿Cuáles son los principales obstáculos institucionales de la movilidad estudiantil internacional en ALC?
17. ¿Cuál es la situación de la evaluación y monitoreo de las actividades de internacionalización en ALC?
18. ¿Cómo se percibe a los *rankings* globales de universidades en ALC?
19. ¿Existen diferencias en la implementación del proceso de internacionalización entre instituciones públicas y privadas en ALC?
20. ¿Cuáles han sido los principales cambios en el proceso de internacionalización de la educación superior a consecuencia de la pandemia de COVID-19 en ALC?

3. Muestra

Se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico. Este método es adecuado en investigaciones como la presente, de carácter exploratorio. El tamaño muestral se limitó a la disponibilidad y voluntad de respuesta de quienes recibieron la invitación a participar en el estudio. La población universo fueron las IES con actividades de internacionalización.

No es posible calcular un porcentaje de respuesta debido a que la 2.^a *Encuesta Regional* fue distribuida no solo por medio del envío de correos electrónicos a nuestro directorio, sino que también a través de organismos y asociaciones de educación superior internacional que utilizaron sus propias listas de interés y promovieron el cuestionario en redes sociales como Twitter y Facebook.

En este estudio, como en todos los que se utiliza la técnica de muestreo no probabilístico, los resultados se refieren a la muestra, no a la población universo.

La muestra del estudio se conforma por 354 instituciones, públicas y privadas, distribuidas en 21 países.² Dicha cantidad representa una participación ligeramente menor con respecto a la muestra de 377 IES que participaron en la 1.^a *Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Sin embargo, el grado de respuesta de la presente Encuesta es mayor comparado con las 264 IES de ALC que contestaron la 5.^a *Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades* (IAU) (Marinoni, 2019).

4. Instrumento

El instrumento utilizado en la 2.^a *Encuesta Regional* es un cuestionario conformado, en su mayoría, por preguntas de opción múltiple. Por el objetivo del estudio es una encuesta descriptiva, con forma de aplicación en línea en un marco temporal reducido (entre marzo y agosto de 2021).

El cuestionario se organiza en catorce secciones con contenido específico.

Tabla 1
Contenidos del cuestionario

Nombre de la sección	Número de preguntas
Identificación de quien responde	N/A
Información y perfil institucional	4
Misión y plan institucional	5
Estrategia institucional de internacionalización	3
Oficina de internacionalización	15
Política institucional para la enseñanza de idiomas extranjeros	5
Convenios de colaboración académica	11
Programas de grado conjunto o doble	5

² La lista completa de IES participantes se encuentra en la sección de Anexos del presente material.

Nombre de la sección	Número de preguntas
Internacionalización de la investigación	13
Movilidad saliente de estudiantes	6
Movilidad entrante de estudiantes extranjeros	5
Aseguramiento de la calidad y evaluación de estancias académicas internacionales	4
Beneficios y riesgos de la internacionalización	8
La internacionalización de la educación superior en tiempos del covid-19	17
Total	101

El instrumento incluye preguntas idénticas a las de la *1.ª Encuesta Regional* y de las Encuestas de la IAU, a fin de permitir un análisis comparativo de los resultados obtenidos.

5. Recolección y análisis de datos

La *2.ª Encuesta Regional* se promocionó en páginas oficiales de asociaciones de IES, en las redes sociales y a través de correos electrónicos enviados a listas de interés, y en los eventos en que participó el equipo de la *Cátedra UNESCO en Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global* de la Universidad de Guadalajara.

El cuestionario estuvo disponible en español y en inglés en el enlace: <https://2da-encuesta-obiret.questionpro.com>. La dirección electrónica se distribuyó a través del envío electrónico de invitaciones personalizadas a los representantes y miembros de: el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); la Asociación Brasileña para la Educación Internacional (FAUBAI); la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN); la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI); la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM); la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA); la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP); la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior México (ANUIES); la Asociación

Paraguay de Universidades Privadas (APUP); el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB); el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA); el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN); el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE); el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA); el Grupo de Universidades Brasileñas (COIMBRA); la Red LEARN Chile; la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI); la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales de Argentina (RedCIUN); la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Comunidad (REUVIC); la Red Peruana de Internacionalización de la Educación Superior Universitaria (REDI-PERI); y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Las respuestas de los participantes se recolectaron a través de la plataforma Question Pro. Los datos recabados se trataron con técnicas estadísticas utilizando el programa Microsoft Excel.

6. Perfil de las instituciones participantes

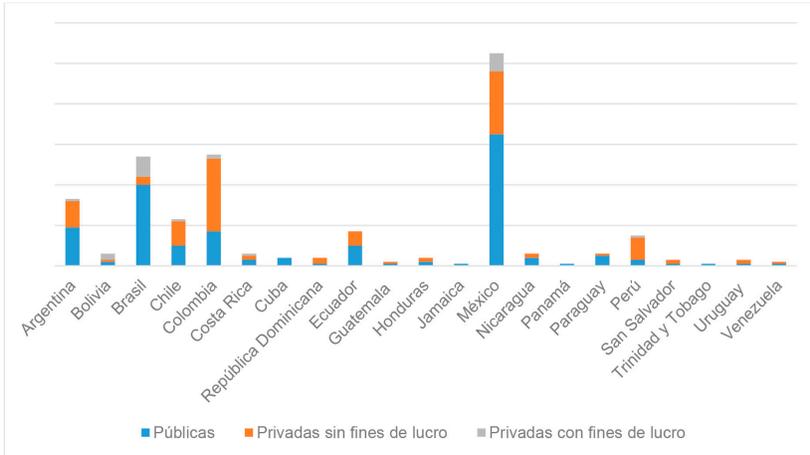
De manera general, la participación de IES por país, en el presente estudio, es mayor que en la *1.ª Encuesta Regional*. Sin embargo, Brasil, Colombia, El Salvador, Panamá, República Dominicana y Venezuela muestran una participación de IES menor en comparación con la *1.ª Encuesta Regional*.

Tanto en la *1.ª Encuesta Regional* como en esta *2.ª Encuesta Regional*, gran parte de las IES participantes se ubican en México, el Cono Sur y la Zona Andina. Las subregiones con menos instituciones participantes son Centroamérica y el Caribe.

Las instituciones participantes corresponden principalmente al sector público en la mayoría de los países a excepción de las IES de Chile, Colombia, Perú, San Salvador y Uruguay. Del total de las IES participantes, 55 % son de carácter público y 45 % privadas (37 % sin fines de lucro y 8 % con fines de lucro).

Figura 1

Instituciones por sector en cada país



Sección II

Contexto

1. América Latina y el Caribe: contexto socioeconómico

América Latina y el Caribe es una región con un bajo crecimiento y alta desigualdad social. En un contexto así, la educación en todos sus niveles, pero particularmente la educación superior, es uno de los factores con el potencial para romper este círculo vicioso (OCDE, 2017; United Nations Development Programme, 2021), en vista de que es un medio para crear el capital humano, la tecnología y el desarrollo científico que exige la actual economía global (International Monetary Fund, 2021).

En términos *demográficos*, América Latina y el Caribe (ALC) constituye el 8.3 % de la población mundial, con 665,459,800 habitantes,¹ de los cuales el 82.4 % se concentra en las ciudades. El porcentaje de población económicamente activa (PEA)² es de 49.7 % (331,181,794 personas). La proyección para el año 2030 es de 706,254,100 personas, como resultado de una tasa anual de crecimiento de 0.8 % y una esperanza de vida al nacer de 76.1 años (CEPAL, 2022c).³ En lo que concierne a su *desarrollo humano*, ALC se posiciona en el grupo de regiones de *desarro-*

1 Estimado de CEPAL (2022c) para 2022.

2 La PEA se calcula con la población de quince años o más, que realiza algún tipo de actividad económica (población ocupada), o bien, que está desocupada pero busca activamente participar en una actividad económica.

3 El promedio de vida en los países de la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD).

llo medio alto (The World Bank, 2022a).⁴ En 2019, un año antes del inicio de la pandemia de COVID-19, alcanzó un *Índice de Desarrollo Humano* de 0.766, superior al promedio mundial de 0.737, pero sustancialmente por debajo del 0.900 obtenido por los países miembros de la OCDE en ese año (United Nations Development Programme, 2020a).⁵ Entre los componentes de este índice se destaca un *Ingreso Nacional Bruto per cápita* de 16,031.8 PPA\$,⁶ cifra que contrasta con el valor de 15,152.2 PPA\$ obtenido en 2020 (The World Bank, 2022a) (equivalente a un descenso del 5.4 %), con un promedio de escolaridad de 8.7 años.⁷ Se afirma que la caída en los valores que constituyen el *Índice de Desarrollo Humano* de ALC en 2020, como resultado de la pandemia, no tiene precedentes en su historia (United Nations Development Programme, 2022). Asimismo, la región ha sido calificada como la más afectada en el mundo por la pandemia de COVID-19, en términos económicos y sociales (CEPAL, 2022a).

La economía de ALC se caracteriza por la producción extractiva de bienes primarios, como el petróleo, la minería y los granos, todos ellos orientados a la exportación. Produce además bienes manufacturados y servicios, sin que tengan todavía el suficiente valor agregado para integrarse por completo a las cadenas globales de valor. En estas condiciones económicas, la región no ha conseguido, a través de décadas, estabilizar un crecimiento económico a largo plazo debido principalmente a la baja productividad de los factores de producción y a la alta desigualdad social; situación que la hace vulnerable frente a las fluctuaciones de los mercados mundiales y a eventos globales intempestivos como las pandemias o los conflictos geopolíticos. Entre los países de la región se destacan, por su importancia económica: Brasil, la 11^a economía del mundo; México, la 15^a, y Argentina, la 30^a, que, juntos, contribuyen con el 66 % de la producción regional.⁸

4 Se trata de una clasificación del Banco Mundial, a partir del método Atlas que utiliza como criterio que el Ingreso Bruto per cápita a precios corrientes. Ver <https://datatopic.worldbank.org/word-development-indicators/the-world-by-income-and-region.html>.

5 El Índice de Desarrollo Humano de Asia.

6 PPA\$ es abreviatura de “Paridad de Poder Adquisitivo” en dólares a precios corrientes internacionales y es traducción de PPP\$.

7 El promedio de escolaridad de la OCDE es de doce años.

8 Ver <https://data.worldbank.org/>

El crecimiento económico de ALC ha sido escaso e inestable. En el periodo que va de 1962 a 2017, la región creció solo entre 0 % y 3 % (United Nations Development Programme, 2021). Específicamente, en los cinco años anteriores a la pandemia de COVID-19, se obtuvo un crecimiento exiguo de 1.06 % en promedio, en contraste con el 3.02 % mundial durante este periodo (The World Bank, 2022a; The World Bank, 2022b). En 2020, esta pandemia ocasionó un decrecimiento del PIB regional de -6.8 % (CEPAL, 2022c) frente a una caída del PIB mundial de -3.2 %; así como un descenso en el empleo de -9.0 %, vis a vis el -3.5 % a escala mundial. En términos absolutos, en 2020 el producto interno bruto (PIB) de ALC fue de 5.22 trillones de dólares,⁹ lo que equivale al 5.5 % de la economía mundial, en contraste con el 6.6 % en 2019¹⁰ (The World Bank, 2022a; CEPAL, 2021a, 2022c).

Entre las causas estructurales de la falta de crecimiento en ALC se encuentran *la baja productividad* (United Nations Development Programme, 2021). Debe señalarse que la *productividad de los factores de la producción*¹¹ de una economía está determinada, entre otros factores, por el capital humano, la inversión, el grado de integración en la globalización y la eficiencia con la que se combinan estos en la producción de bienes y servicios (Dieppe, 2021). En el caso de ALC, la productividad ha sido significativamente baja: entre 1960 y 2017, su PTF disminuyó en un -0.11 %, un porcentaje negativo solo superado por África Subsahariana con un -0.48 %. En contraste, durante ese periodo, el crecimiento de la productividad de los países asiáticos emergentes fue de 0.97 % y el de las economías avanzadas alcanzó un 0.47 % (Cavallo & Powell, 2018). Particularmente, entre 2013-2018 la PTF de ALC fue de 0.4 %, siendo la penúltima región en baja productividad, entre aquellas que están en desarrollo (Dieppe, 2021).¹²

9 Dólares a precios constantes.

10 En 2019, el PIB de ALC alcanzó 5.79 trillones de USD (miles de millones), a precios constantes de 2010 (The World Bank, 2022a).

11 Se mide a través de dos indicadores: la Productividad Total de los Factores (PTF) y el PIB por trabajador.

12 La región que tuvo la menor productividad en ese periodo fue Medio Oriente y Norte de África (Dieppe, 2021).

La *productividad laboral* de ALC en 2019 tuvo un índice de 26.7, notablemente inferior al 70.7 que obtuvo la OCDE. Este índice se obtuvo con una *tasa de ocupación* de 57.8 % de la PEA,¹³ y con más de la mitad de la población ocupada (56.4 %) en el sector informal de la economía,¹⁴ el cual se caracteriza por su poca productividad (CEPAL, 2020, 2022c; OECD, 2018). En 2020, la tasa de ocupación disminuyó abruptamente al 51.8 %;¹⁵ con el 66.2 % de la población ocupada trabajando en sectores económicos de escasa productividad (CEPAL, 2022c), por lo que es de esperarse que esta tendencia continuará, al menos en el mediano plazo.

La baja productividad laboral en la región se asocia con dos factores: alta proporción de personas en edad productiva (entre 25 y 64 años), sin estudios de nivel superior¹⁶ y una fuerza laboral y profesional carente de las *competencias y habilidades* necesarias para lograr desarrollar la economía. A la falta de conocimientos disciplinares y competencias técnicas asociadas a la especialización, se añaden limitaciones en capacidades para la comunicación oral y escrita, para la resolución de problemas, para el trabajo colaborativo y para el pensamiento crítico, entre otras (OCDE, 2017; OECD, 2017). La carencia de este conjunto de habilidades y competencias se atribuye a que, en Latinoamérica, los estudiantes padecen un rezago de tres años en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con el aprendizaje que tienen jóvenes del resto de los países de la OCDE (The World Bank, 2021).

En la comparativa con otras regiones del mundo, ALC es el lugar donde los empresarios tienen más problemas para encontrar personal con las habilidades y competencias técnicas necesarias en el sector formal (36 %). La dificultad es mucho menor en Asia Meridional (17 %), en Europa Oriental y en Asia Central (14 %) (OCDE, 2015a).

La baja productividad afecta *la competitividad nacional*. En ALC, es notorio el bajo posicionamiento de la región en el *Índice de Competitivi-*

13 Se trata de aquella parte de la PEA que de hecho se encontraba realizando una actividad económica.

14 En 2019, el empleo informal de los sectores de agricultura, silvicultura y pesca fue de un 88 % de la población ocupada en estas ramas de la economía. En sectores no agrícolas la informalidad fue del 51.5 % (CEPAL, 2022c).

15 Aún no se tienen los datos de productividad laboral de 2020.

16 En 2012, solo el 13.5 % de la población entre 25 y 64 años había concluido estudios de ES (Ferreira & Botero, 2017).

dad Global de 2019. Con excepción de Chile, que ocupa el lugar 33° entre 140 países, el resto de los países latinoamericanos y caribeños ocupan lugares de baja competitividad, tales como México, ocupando el lugar 48°, Brasil el 71°, Argentina el 83° y Venezuela el 133°. En este índice, ALC solo supera en habilidades y competencias a Asia Meridional y África Subsahariana (World Economic Forum, 2019).¹⁷

Respecto a la *desigualdad*,¹⁸ en ALC el indicador aumentó de 3 % pasando de 0.461 en 2019 a 0.464 en 2020.¹⁹ Organizando la población en quintiles se observa que las personas que tienen los ingresos más bajos reciben solo el 4 % del ingreso total regional, mientras que el quintil de mayores ingresos concentra el 56 %. Estas medidas confirman que *la región es una de las más desiguales del mundo* (The World Bank, 2020).

En nuestra región, la *pobreza* es también un problema persistente. De 2019 a 2020, la cantidad de personas pobres subió de 30 a 33.1 millones, y de esta cantidad, 13.8 millones se encuentran en pobreza extrema. El incremento equivale a un retroceso de 20 años (CEPAL, 2021b; OCDE, 2021).

En conclusión, las causas de la vulnerabilidad económica y social de ALC ante eventos mundiales intempestivos coinciden con los factores que históricamente han impedido que la región consolide un crecimiento económico a largo plazo con disminución en la desigualdad. Sin lugar a dudas, la educación es un factor determinante para superar las condiciones que afectan el contexto, tanto por la formación de capital humano como por el potencial aporte de la innovación que resulta de la investigación.

17 El último año en que se publicó como reporte del índice de competitividad global fue 2019.

18 En este caso, se mide a través del coeficiente de Gini.

19 Resultados del índice de Gini.

2. La educación superior en América Latina y el Caribe

La *Tasa Bruta de Cobertura* en ES en el año 2020 es de 54.1 %, porcentaje superior al promedio en el orden mundial (40.24 %) (CEPAL, 2022b),²⁰ aunque por debajo del que reporta la OCDE (77 %) (The World Bank, 2022a). Entre los países de la región, sobresalen las tasas de cobertura de Argentina (95 %), Chile (93 %) y Perú (70.7 %); en contraste con las de Brasil (55 %), Colombia (54 %), Cuba (47 %) y México (42.8 %) (The World Bank, 2022a).

La matrícula de ES se distribuye en forma desigual por el tipo de sector, público o privado. ALC se caracteriza por ser la región del mundo con el mayor porcentaje de matrícula privada. Del total de estudiantes del sector de educación superior, el 54.8 % se concentra en instituciones privadas (UNESCO Institute for Statistics, 2022). Los países con más alto porcentaje de matrícula privada son Chile (83.9 %), Brasil (73.8 %), Perú (72.4 %) y Colombia (49.2 %). En contraste, la matrícula en IES públicas es mayor que en las privadas en Argentina (76.3 %), México (64.6 %) y Ecuador (57.9 %).

Las *Tasas Netas de Cobertura* revelan la falta de equidad social de la región. En el 20 % de la población con ingresos más bajos, la tasa neta de cobertura en ES apenas alcanza el 15 %; mientras que en el 20 % de quienes disponen de los ingresos más altos, la tasa de cobertura llega hasta el 57 % (United Nations Development Programme, 2021). La desigualdad en la *tasa de graduación* es similar: mientras que en el 5.º quintil, que es el de la población con mayores ingresos, la tasa de graduación es 45 %, en el 1.º quintil, el de la población con menores ingresos, la tasa de graduación es de tan solo 4 % (Bárcena, 2021).

Del total de la matrícula en ES, el 83.8 % se concentra en programas de licenciatura (ISCED 6) y solo una minoría de estudiantes cursa estudios de posgrado: 5.2 % en maestría (ISCED 7) y un 0.8 % en doctorado (ISCED 8). El 10 % restante realiza estudios de especialización laboral de ciclo corto (ISCED 5). En contraste, en América del Norte y Europa

20 En 2019, la Tasa Bruta de Cobertura para ALC fue de 52.7 % (CEPAL, 2020).

Occidental, el 54 % de los estudiantes están matriculados en programas equivalentes al ciclo de licenciatura: el 20 % en maestría y el 2.9 % en doctorado. Cabe destacar que el restante 23 % de los estudiantes de ES cursa programas de ciclo corto. A escala mundial, la matrícula también se concentra en los programas de licenciatura, pero solo con el 68 %. Por lo que respecta al posgrado, el 10.6 % de los estudiantes cursa programas de maestría y el 1.4 % cursa programas de doctorado. Se debe notar también que mundialmente el ciclo corto tiene mayor porcentaje de matrícula (19.8 %) que en ALC.

En el caso de ALC, la concentración en el ciclo de licenciatura se debe, en parte, al incremento en la matrícula durante la última década, pero también refleja una orientación de los estudiantes al mercado de trabajo profesional, en detrimento de la formación para la alta especialización y la investigación en áreas vinculadas al desarrollo tecnológico y la innovación. Esta conclusión se refuerza, al considerar la concentración de graduados en las áreas de derecho, administración, negocios y ciencias sociales, como sucede en Brasil (36.7 %), Argentina (32.2 %), Chile (30.2 %) y México (43.7 %). Asimismo, hay una menor proporción de graduados en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), como es el caso de Argentina (15.4 %), Brasil (18.5 %), Chile (20.5 %) y México (25.8 %). La región en su totalidad tiene solo el 22.2 % de su matrícula en programas STEM en contraste con el 27 % en el promedio de los miembros de la OCDE. Esta brecha se hace más notoria al comparar la proporción de graduados de STEM en Alemania (36.8 %), Singapur (35.4 %) y Corea del Sur (29.6 %) (UNESCO Institute for Statistics, 2022).²¹

ALC adolece de *bajas tasas de graduación en ES*, como se refleja en la Tasa Bruta de Graduación²² de licenciatura de Argentina (19.3 %), Chile (14.4 %), Colombia (26.5 %), Cuba (16.5 %) y México (27.5 %), las cuales contrastan con las de Alemania (48.3 %), China (35.3 %) y Corea (51.2 %) (UNESCO Institute for Statistics, 2022). Las causas de este problema son varias. Entre ellas, se pueden mencionar: el modelo curricular

21 Datos de 2019.

22 TBG es porcentaje que se obtiene de dividir el número de graduados de ISCED 6 y 7 entre el número la población en edad de graduarse (22-25 años) (UNESCO, 2009).

de la mayoría de los programas de licenciatura, con duración oficial de más de ocho semestres; la falta de flexibilidad de las estructuras curriculares; proporciones altas de estudiantes de tiempo parcial²³ y la deserción estudiantil.

Respecto a los indicadores de *calidad* de la formación de los académicos, Brasil tiene la mayor proporción de profesores con doctorado (48.3 %). El resto de los países de la región oscila alrededor del 10 % (Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, 2021). En cambio, en Alemania, Austria, Polonia y Finlandia, el 90 % del personal académico tienen doctorado.

Con relación a los procesos y sistemas de *aseguramiento de la calidad*, existen tres tipos de sistemas: los sistemas nacionales, las iniciativas subregionales para el aseguramiento de la calidad y las redes para el aseguramiento de la calidad. Sus propósitos principales son ofrecer una garantía pública de la calidad, a través de mecanismos de acreditación de programas de pregrado y posgrado, así como la evaluación del aprendizaje. Estos sistemas también llevan a cabo tanto la evaluación de instituciones como la de individuos (Brunner & Miranda 2016; Lemaitre, 2018).

La expansión de la matrícula en las últimas décadas provocó un *incremento en el número de IES*. Se estima que actualmente hay aproximadamente 10,000 IES en la región,²⁴ de las cuales el 41 % son universidades²⁵ y el 59 % son instituciones dedicadas a la enseñanza de programas dentro de la categoría ISCED 5, orientadas a una formación vocacional y laboral.²⁶ Se calcula que solo el 1 % de las universidades en ALC son de investigación.²⁷ De este 1 %, solo nueve están posicionadas entre las primeras 500 mejores universidades de investigación en el mundo, en el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Estas instituciones son: la Universidad de Sao Paulo (entre el grupo de las

23 Se calcula que en ALC solo el 25.9 % de los jóvenes entre 15 y 29 años son de tiempo completo (Organización de Estados Iberoamericanos, 2021).

24 Elaboración propia a partir de Brunner & Miranda (2016). Otros estudios reportan un total de 13,844 IES hacia 2013 (Ferreira & Botero, 2017).

25 Se estima que el 32.5 % de las universidades en ALC son públicas y 67.5 % son privadas.

26 Se estima que el 30 % de las IES no universitarias son públicas y el 70 % son privadas.

27 Brunner & Miranda (2016).

101-150 mejores); la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires (en el rango de las 201-300 mejores IES de investigación); la Universidad Estadual Paulista, la Universidad Federal Rio Grande do Sul y la Universidad Estatal de Campinas (en el grupo de las 301-400); y la Universidad de Chile, la Universidad Federal de Minas Gerais y la Universidad Federal de Rio de Janeiro²⁸ (entre las 401-500 mejores).

El resultado anterior se debe, en parte, a la escasa inversión en I+D, ya que el porcentaje del gasto bruto en I+D (GBID) representa solo el 2.71 % del mundial, en contraste con el 63.06 % de la OCDE. En relación con el PIB de la región, solo se invierte el 0.61 %, cuando los países de la OCDE canalizan el 3.43 % de su PIB. Brasil es el país latinoamericano que invierte más en I+D, con 1.16 % de su PIB, a diferencia de México con solo el 0.28 %.

ALC tiene el 3.56 % del total de investigadores del mundo con solo 514.5 investigadores por millón de habitantes, a diferencia de América del Norte y Europa Occidental (4,487.6 investigadores por millón de habitantes) y Europa Central y Oriental (2,208.1 investigadores por millón de habitantes). El país latinoamericano con mayor proporción de investigadores por millón de habitantes es Argentina (1,211.4), seguida de Brasil (887.7 investigadores por millón de habitantes). Este último país se destaca por tener una masa crítica para I+D, integrada por el 46.7 % de los investigadores de la región (OECD, 2021; UNESCO, 2021). En su conjunto, las IES concentran las tres cuartas partes (73.9 %) de los investigadores frente a otros sectores públicos o privados.²⁹

En 2019, en ALC se produjeron 138,149 publicaciones científicas, que constituyeron el 5.26 % de la *producción mundial de conocimiento*, y de las cuales en el 41 % participan coautores internacionales (UNESCO, 2021). En el *Science Citation Index*, la región tiene registrados 111,344 artículos, de los cuales Brasil publicó la mayoría (53.6 %), seguido de México (17.5 %) (Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, 2021). Brasil también produce el mayor número de patentes otorgadas (48.3 %), (UNESCO, 2021).

28 Datos correspondientes a 2021.

29 Todos los datos sobre I+D se refieren a 2018.

En cuanto a la *movilidad internacional de estudiantes*, en 2019 ALC fue la segunda región con menos movilidad saliente en el mundo, representando el 6.30 % del total de estudiantes internacionales, por arriba solo de Asia Central (5.28 %) y los pequeños estados insulares en desarrollo (1.7 %).³⁰ Por lo que toca a *movilidad entrante*, ingresa solo el 3.95 % del total de los estudiantes internacionales del mundo, superando por escaso margen a África Subsahariana (2.24 %), a Asia Central (1.15 %) y a los estados insulares en desarrollo (1.72 %). En términos de matrícula regional, solo el 1.34 % de los estudiantes de ALC estudia en países extranjeros. Estos datos posicionan a ALC como *la región con la menor tasa de movilidad saliente en relación con su matrícula*. Por otra parte, ingresan como estudiantes internacionales únicamente el 0.83 % de su matrícula, lo que la coloca solo por encima de Asia Meridional (0.16 %). Estas cifras revelan algunas de las limitaciones que enfrenta la internacionalización en ALC (UNESCO Institute for Statistics, 2022).

En conclusión, durante la última década, la ES en ALC ha registrado avances, particularmente en cobertura, y, a partir de 2021, se inició la recuperación del impacto adverso que ocasionó la pandemia. Sin embargo, todavía persisten problemas en los rubros de pertinencia, equidad, calidad, eficiencia e inversión, que se tienen que enfrentar con el fin de contribuir decisivamente al desarrollo económico y a disminuir la falta de equidad social. Uno de los rubros de la ES con menores avances es la internacionalización, la cual es clave para la adquisición de las competencias y destrezas necesarias para incrementar la productividad en la región, así como para formar el capital humano y diseñar los proyectos necesarios para la I+D. En este sentido, identificar con rigor y detalle el estatus que tiene actualmente este sector de la ES en ALC es una tarea que tiene prioridad para el logro de estos propósitos.

30 En 2019, en el mundo había un total de 6,063,665 estudiantes internacionales (UNESCO Institute for Statistics, 2022).

Sección III

Resultados y análisis

1. Beneficios y riesgos de la internacionalización

1.1. Beneficios de la internacionalización para la institución

El 44 % de las instituciones considera como el principal beneficio de la internacionalización “Desarrollar el perfil internacional de sus estudiantes”. A escala global, las instituciones eligen en primer lugar “Fortalecer la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades” (Marinoni, 2019).

En segundo y tercer lugar, las IES de ALC reportan “Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” y “Fortalecer la internacionalización del currículo”, respectivamente.

Tabla 2

Principales beneficios de la internacionalización para la institución

Nivel de prioridad	Beneficios
1	Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes
2	Mejorar la calidad académica de los programas educativos
3	Fortalecer la internacionalización del currículo
4	Fortalecer la investigación y la producción de conocimiento
5	Incrementar el prestigio/perfil internacional de la institución
6	Aumentar y diversificar los ingresos

1.2. Riesgos de la internacionalización para la institución

La mayoría de las instituciones de ALC considera que el principal riesgo de la internacionalización es que solo “Favorece a los estudiantes con mayores recursos económicos”. Globalmente, esta preocupación aparece en segundo lugar en los casos de África, Asia-Pacífico, Europa y Medio Oriente (Marinoni 2019).

Las IES de ALC consideran, como segundo y tercer riesgo, que la internacionalización “Favorece a las instituciones con mayores recursos económicos” e “Incrementa la desigualdad de beneficios entre socios”, respectivamente.

En la 5.^a Encuesta Global de la IAU, el segundo riesgo percibido es la “Dificultad para la evaluación y/o reconocimiento de la calidad de los cursos y/o programas ofrecidos por instituciones extranjeras” (Marinoni 2019).

Tabla 3

Principales riesgos de la internacionalización para la institución

Nivel de prioridad	Riesgos para la institución
1	Favorece a los estudiantes de mayores recursos económicos
2	Favorece a las IES con mayores recursos económicos
3	Incrementa la desigualdad de beneficios entre socios
4	Dominio del paradigma centro-periferia

1.3. Riesgos de la internacionalización para el país

El 43 % de las instituciones de ALC considera que, para el país, la “Fuga de cerebros” es el principal riesgo de la internacionalización de la educación superior. Este resultado coincide con lo reportado a escala global por la 5.^a Encuesta Global de la IAU (Marinoni, 2019).

Sobre este problema, la OCDE (2016) reporta que, del total de migración en todo el mundo, el 29 % son migrantes altamente calificados. Los países desarrollados tienden a fortalecer su campo laboral atrayendo personas con estudios de ES, lo que incrementa la fuga de “cerebros” o “talentos” en países en vías de desarrollo. En 2016, Estados Unidos de América concentraba el 40 % del total de migración calificada. En estudios más recientes, se reporta que los países caribeños tienen las tasas más altas de migración calificada –Guyana (73 %),

Trinidad y Tobago (35.8 %), Jamaica (50.8 %), Haití (73 %) y Cuba (30.4 %)¹ (OCDE, 2020).

Tabla 4

Principales riesgos de la internacionalización para el país

Nivel de prioridad	Riesgos para el país
1	Fuga de cerebros
2	Incremento de desigualdad entre IES de un mismo país
3	Comercialización de la educación
4	Aumento de la desigualdad social
5	Pérdida de la identidad cultural

La tabla 4 muestra que las instituciones eligen como segundo y tercer riesgo de internacionalización el “Incremento de desigualdad entre IES de un mismo país” y la “Comercialización de la educación”, respectivamente.

En el orden global, el segundo y tercer riesgo son la “Comercialización de la educación” y los “Beneficios de la internacionalización desiguales entre los países” (Marinoni, 2019).

2. Factores externos que impulsan la internacionalización en la institución

Según las IES de ALC, el principal factor que impulsa la internacionalización es la “Política gubernamental”. A escala global, las IES señalan en primer lugar a la “Demanda del sector productivo” (Marinoni 2019, p. 98), mientras que este último factor aparece en cuarta posición en el caso de ALC. Lo anterior puede atribuirse a un menor involucramiento del sector empresarial con las IES de la región.

1 Base de Datos DIOC 2015/2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/els/mig/Emigration%20rates.pdf>

Tabla 5

Principales factores externos que impulsan la internacionalización en la institución

Nivel de prioridad	Factores externos
1	Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal)
2	Políticas regionales (ej. Mercosur, Alianza del Pacífico, etcétera)
3	Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento
4	Demanda del sector productivo
5	Rankings globales de universidades

3. Obstáculos para la internacionalización

3.1. Obstáculos institucionales

El 58 % de las instituciones señala como principal obstáculo en su proceso de internacionalización un “Financiamiento insuficiente”, lo mismo que lo reportado a escala global (Marinoni, 2019).

Tabla 6

Principales obstáculos institucionales para la internacionalización

Nivel de prioridad	Obstáculos institucionales
1	Financiamiento insuficiente
2	Falta de dominio de idiomas por parte de estudiantes y académicos
3	Poco interés o participación del personal académico
4	Poco interés o participación de los estudiantes
5	Liderazgo/visión institucional limitados y Poco interés o participación de los estudiantes

La “Falta de dominio de idiomas por parte de estudiantes y académico” es seleccionada por las IES como el segundo principal obstáculo institucional para la internacionalización. Globalmente, las instituciones de Asia-Pacífico y de Europa posicionan este obstáculo en el tercer lugar, mientras que en África no se menciona este rubro entre los principales obstáculos (Marinoni, 2019). Lo anterior confirma una mayor importancia de esta problemática en ALC.

3.2. Obstáculos externos

El 72 % de las instituciones considera la “Falta de políticas públicas para el fomento de la internacionalización” como el principal obstáculo externo para avanzar en el proceso de internacionalización, mientras que este aparece en tercer lugar a escala global (Marinoni, 2019). En la 1.^a *Encuesta Regional*, este obstáculo ocupaba el segundo lugar (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018), por lo que esta problemática pareciera haberse agudizado en los últimos años.

Tabla 7

Principales obstáculos externos para la internacionalización

Nivel de prioridad	Obstáculos externos
1	Falta de políticas públicas para el fomento de la internacionalización
2	Restricciones de visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países
3	Restricciones de visa impuestas por nuestro país a estudiantes y académicos extranjeros
4	Dificultad para encontrar socios extranjeros

El 49 % de las instituciones califica como “Insuficientes” las políticas públicas de su país, en temas de internacionalización. El 27 % reporta considerarlas “Buenas”, 20 % “Suficientes” y solo 4 % “Excelentes”.

Estos hallazgos coinciden con los resultados de investigaciones realizadas por el Consejo Británico (CB) sobre políticas públicas en fomento de la internacionalización en distintos países del mundo. En el caso de la región latinoamericana se analizaron las políticas de Brasil, Chile, Colombia y México.

En el rubro sobre “Estrategias nacionales para la internacionalización de la educación superior y el apoyo a la movilidad de estudiantes y académicos, programas académicos e investigación colaborativa”, las políticas de Brasil tuvieron la calificación de “Alta”, en contraste con las de Chile y Colombia que obtuvieron la mención de “Baja” y las de México de “Muy baja” (la posición más baja entre todos los países participantes).

En el rubro de “Aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados”, los cuatro países de la región obtuvieron la califi-

cación de “Muy baja”, junto con Etiopía y Nigeria. A título comparativo, las políticas de Malasia quedaron en la puntuación de “Muy alta”, y las de Filipinas, Sudáfrica y Vietnam de “Alta” (Ilieva & Peak, 2016).

En un estudio más reciente del CB, en la calificación promedio obtenida en la evaluación de todos los rubros, los países latinoamericanos quedaron en el último lugar entre todos los países evaluados. Por lo anterior, el CB concluyó que los países latinoamericanos carecen de estrategias nacionales y de políticas robustas en apoyo a la internacionalización (Usher *et al.*, 2019).

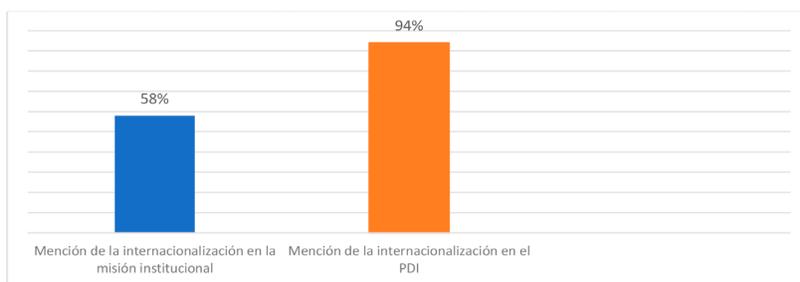
4. Misión y Plan de Desarrollo Institucional

4.1. Dimensión internacional en la misión y/o plan de desarrollo institucional

El 94 % de las instituciones reporta que la internacionalización se menciona en su plan de desarrollo institucional (PDI), otro 73 % indica que su PDI incluye un apartado especial sobre la estrategia de internacionalización, y, finalmente, el 58 % señala enunciar la internacionalización en su misión institucional.

Figura 2

Mención de la internacionalización en la misión institucional y en el PDI



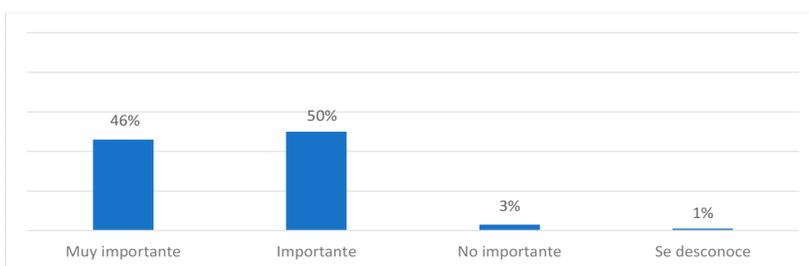
Respecto de la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, el porcentaje promedio de IES que incluyen la internacionalización en su PDI es de 91 %, en contraste con el 84 % en el caso de ALC (Marinoni, 2019).

4.2. Grado de importancia de la internacionalización para autoridades educativas

El 46 % de las IES percibe que la internacionalización es “Muy importante” para sus autoridades, lo que contrasta con el 68 % señalado a escala global (Marinoni, 2019).

Figura 3

Grado de importancia de la internacionalización para autoridades institucionales



5. Plan estratégico de internacionalización

5.1. Plan estratégico de internacionalización a nivel institucional

Una política de internacionalización viable y funcional requiere de un plan operativo, con objetivos y metas cuyos avances puedan ser monitoreados. En este aspecto, llama la atención que solo la mitad (51 %) de las IES reporta contar con un plan estratégico de internacionalización.

Figura 4

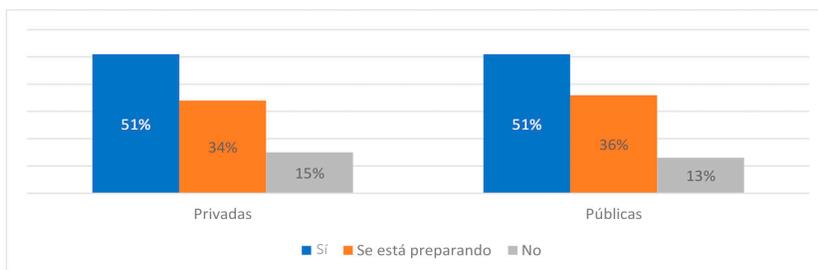
Plan estratégico de internacionalización institucional



En el análisis por sector, la proporción es similar entre IES públicas o privadas (figura 5). En la 1.^a *Encuesta Regional*, el porcentaje de instituciones privadas que reportaron contar con un plan operativo de internacionalización fue de 57 % en contra del 40 % en las IES públicas (40 %) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Figura 5

Plan estratégico de internacionalización institucional, por tipo de institución



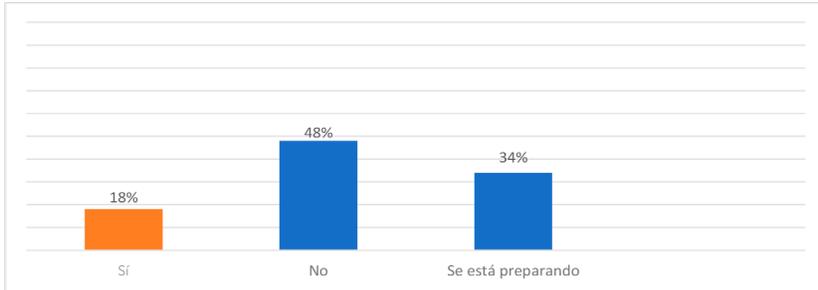
Llama la atención que en la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, ALC es la región con el menor porcentaje de IES que cuentan con una política o estrategia de internacionalización (64 %). Dicho porcentaje es inferior a las IES de África (67 %), Asia-Pacífico (74 %), Medio Oriente (77 %) y al promedio global (72 %) (Marinoni, 2019).

5.2. Plan estratégico de internacionalización a nivel de las áreas académicas

Solo el 18 % de las instituciones reporta que sus áreas académicas (centros universitarios, escuelas, facultades, centros o institutos de investigación, etc.) han elaborado un plan de internacionalización, mientras que 34 % indica que se está preparando.

Figura 6

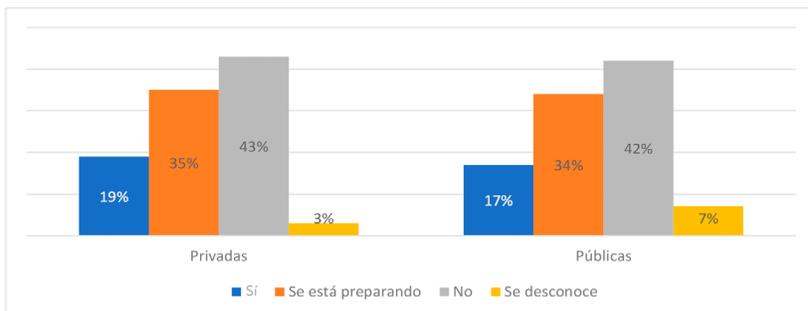
Plan estratégico de internacionalización en las áreas académicas



Estos resultados reflejan que, en la mayoría de las instituciones de la región, el proceso de internacionalización es altamente centralizado, con poca participación de las áreas académicas respecto a la planeación y elaboración de políticas institucionales, y con escasa coordinación entre los diferentes actores universitarios. Lo anterior constituye una limitación para la sostenibilidad del proceso de internacionalización, ya que la participación de todas las unidades académicas y todos los actores institucionales es imprescindible para tener éxito en un proceso de internacionalización comprehensiva (Hudzik, 2011).

En el desglose por sector, la proporción de IES que cuentan con un plan operativo a nivel de las entidades académicas es prácticamente similar (17 %, públicas; 19 %, privadas).

Figura 7
Plan estratégico de internacionalización
en las unidades académicas, por tipo de institución



6. Política de recursos humanos con dimensión internacional

6.1. Registro institucional de académicos con formación internacional

Al igual que lo reportado en la I.^a Encuesta Regional, el 60 % de las instituciones indica contar con información sobre el número de sus académicos que obtuvieron algún grado académico en una institución extranjera (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En el análisis por sector, el porcentaje de instituciones privadas que registran este tipo de información es superior (65 %) al de las públicas (55 %).

Este hallazgo indica una falta de aprovechamiento de los recursos humanos propios de la institución para su proceso de internacionalización, ya que la contribución de los académicos formados en el exterior es fundamental, en particular en lo que se refiere a la internacionalización del currículo y en casa.

6.2. Experiencia internacional en la política de ingreso, promoción y permanencia

El 53 % de las instituciones señala considerar la experiencia internacional en los criterios para el ingreso, la promoción y la permanencia de su personal académico.

En el desglose por sector, instituciones públicas y privadas reportan una proporción similar (53 %).

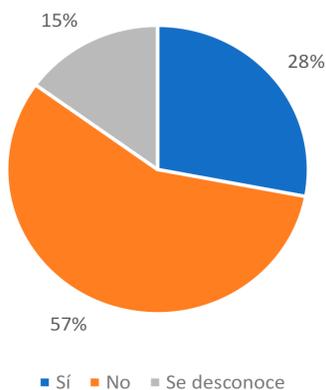
El bajo porcentaje de IES que consideran la experiencia internacional en los criterios de promoción de su personal académico coincide con lo reportado en un informe realizado por la Fundación EU-LAC (2017), el cual hace hincapié en la falta de reconocimiento, a la movilidad de los profesores de ALC, en el desarrollo de su carrera profesional.

6.3. Apoyo para estancias sabáticas en el extranjero

Aunque las estancias sabáticas internacionales son un medio eficaz para que los académicos puedan participar en proyectos de colaboración internacional, y desarrollar capacidades y habilidades docentes para la internacionalización, solo el 28 % de las IES reporta contar con programas de apoyo para este tipo de estancias. Este hallazgo revela una fuerte limitación al desarrollo del perfil internacional de los académicos y, por ende, a la implementación de estrategias de internacionalización del currículo y de la investigación.

Figura 8

Programas para estancias sabáticas internacionales para académicos

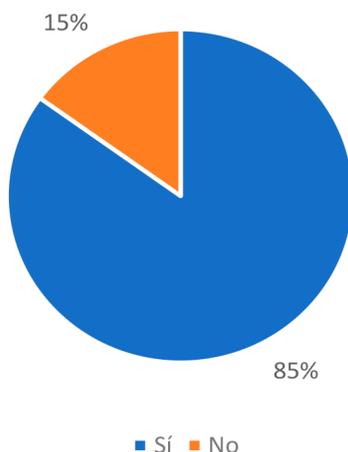


7. Oficina de internacionalización

7.1. Existencia de una oficina de internacionalización a nivel institucional

Aunque el 94 % de las IES reporta mencionar la internacionalización en su PDI, solo un 85 % señala contar con una oficina de internacionalización (OI).

Figura 9
Oficina de internacionalización



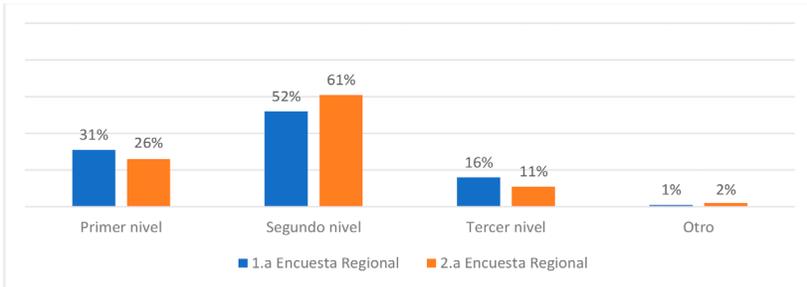
7.2. Nivel de la oficina de internacionalización en el organigrama institucional

En ALC, solamente el 26 % de las OI se encuentra en un primer nivel jerárquico (vicepresidencia/vicerrectoría/secretario/director o coordinador general), en contraste con el 60 % reportado a escala global (Egron-Polak & Hudson, 2010). El 61 % de las OI de la región se ubica en el segundo nivel jerárquico y el 11 % en el tercer nivel.

En el tiempo transcurrido entre la 1.^a Encuesta Regional y la 2.^a Encuesta Regional, se observa una tendencia de pérdida de rango institucional en las OI, al disminuir la proporción de oficinas en el primer nivel jerárquico y aumentar el segundo (figura 10).

Figura 10

Nivel de la OI en la estructura organizacional



Esta baja posición en el organigrama institucional implica que la OI no goza del suficiente peso institucional, autonomía y representación, para impulsar las estrategias de internacionalización. Un mayor posicionamiento de la OI en el organigrama institucional forma parte de los ajustes estructurales que las instituciones más dinámicas en internacionalización realizan con la finalidad de dar mayor prioridad y viabilidad a dicho proceso (Gacel-Ávila, 1997; Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016). “Un rango más alto para la OI en el organigrama institucional le da mayor capacidad de decisión y le permite participar e influir en el diseño y la implementación de las políticas institucionales sobre docencia, investigación y difusión” (Gacel-Ávila, 2019, p. 248), lo que es altamente positivo para la consolidación del proceso de internacionalización.

7.3. Tamaño de la oficina de internacionalización

Respecto al número de personas que laboran en la OI, el 67 % de las instituciones indica que su equipo está conformado por entre una y cinco personas, el 19 % entre seis y diez, el 11 % entre once y veinte, el 2 % entre veintiuna y cincuenta, y el 1 % por más de cincuenta.

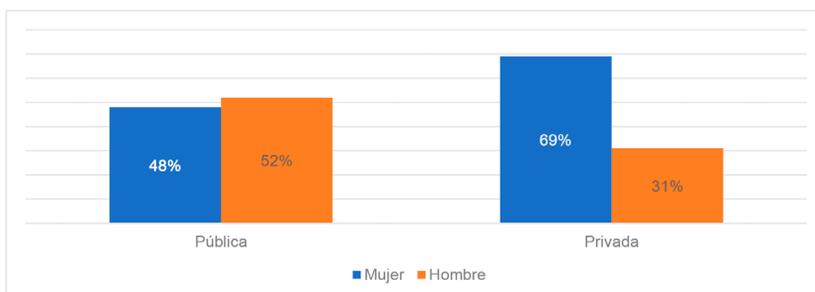
7.4. Perfil del titular de la oficina de internacionalización

Respecto al género de los titulares de la OI, el 58 % resulta ser mujeres. En el sector público, la proporción entre mujeres y hombres es de 48 % y

52 %, respectivamente. En contraste, en el sector privado prevalecen en su mayoría titulares mujeres (69 %).

Figura 11

Género del titular, por tipo de institución

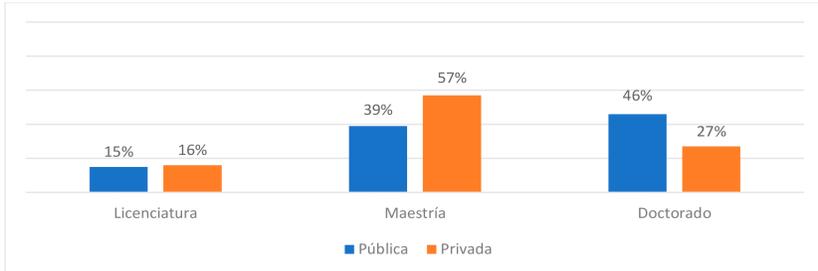


En cuanto al *nivel de estudios de los titulares de las OI*, el 48 % tiene grado de maestría, 37 % de doctorado y 15 % licenciatura. Este último dato contrasta con lo reportado en Estados Unidos de América, donde el 81 % de los titulares tiene grado de doctorado (Gacel-Ávila, 2019).

En el sector público, predominan los titulares con grado de doctor (46 %), con respecto al 27 % en el sector privado. En contraste, en el sector privado, la mayoría (57 %) de los titulares cuenta con grado de maestría, frente al 39 % en las instituciones públicas. Finalmente, el porcentaje de titulares con nivel licenciatura es muy similar tanto en el sector público como en el privado (15 % y 16 %, respectivamente).

Figura 12

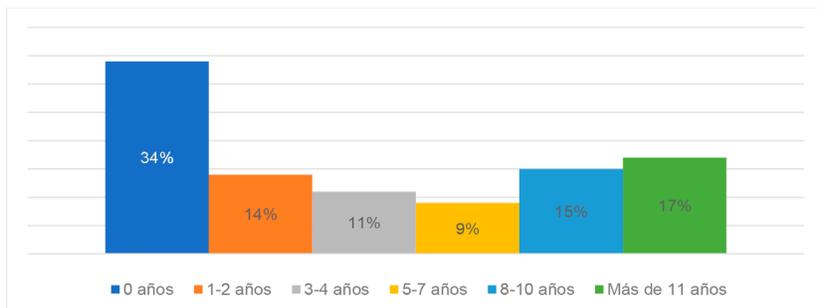
Nivel de estudios del titular de la OI, por tipo de institución



Respecto a los años de experiencia en la gestión de la internacionalización antes de acceder al cargo de titular de la OI, se observa que el rubro mayormente señalado por las IES es 0 años (34 %). El 14 % de las IES reporta entre uno a dos años, el 11 % entre tres a cuatro años, el 9 % entre cinco a siete años, el 15 % entre ocho a diez años, y el 17 % entre once años o más. Es decir, en la mayor parte de las IES los titulares de las OI asumen el cargo con ninguna o muy poca experiencia en gestión de internacionalización.

Figura 13

Años de experiencia del titular de la OI



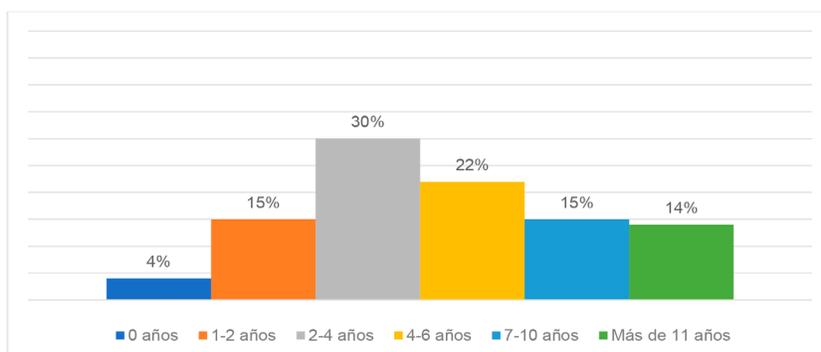
Tener titulares de la OI con experiencia previa en la función es altamente recomendable para el éxito y la sostenibilidad de un proceso de

internacionalización. Además, se sugiere que el titular tenga una alta formación académica que le permita interactuar con sus contrapartes en el extranjero y participar en la toma de decisión sobre políticas de desarrollo académico en la institución; asimismo, debe tener liderazgo administrativo y habilidad para las relaciones públicas.

En la gran mayoría de las IES (71 %), el tiempo máximo que los titulares de la OI permanecen en el cargo son seis años. Las respuestas de las IES, analizadas en periodos de tiempo, se muestran en la figura 14.

Figura 14

Permanencia en el cargo del titular de la OI

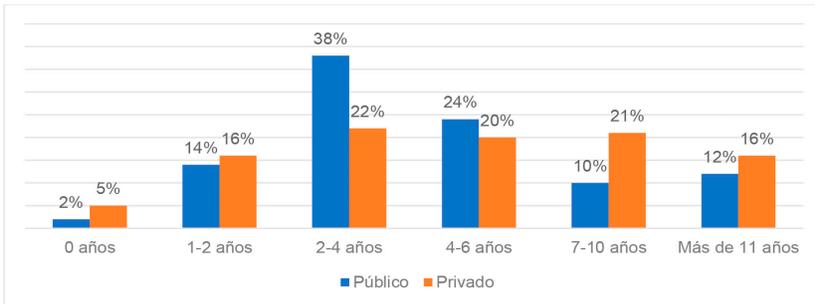


En el desglose por tipo de institución, los años de permanencia en el cargo del titular de la OI se concentran de 0 hasta seis en el 78 % de las IES públicas y en el 63 % de las privadas.

Se observa una mayor permanencia en el cargo de los titulares de la OI en el sector privado, con un 37 % señalando una permanencia de siete años o más, frente al 22 % reportado en el sector público.

Figura 15

Permanencia en el cargo del titular de la OI, por tipo de institución



De acuerdo con los resultados, el periodo de tiempo que los titulares de las OI permanecen en el cargo es bastante similar al de un mandato rectoral (entre tres y seis años). Esta característica indica niveles altos de rotación en el personal a cargo de las OI. Esta situación genera desconcierto en las contrapartes extranjeras, debido a que provoca a menudo una falta de continuidad en los proyectos de cooperación (Gacel-Ávila, 2009a).

En resumen, la mayoría de las OI de ALC ocupa un nivel inferior en el organigrama institucional al de sus contrapartes a escala global; la mayoría de los titulares no cuenta con experiencia en la gestión del proceso de internacionalización antes de asumir el cargo, cuya duración tiende a ser de apenas un periodo rectoral. Por sector, se observa mayor estabilidad y permanencia de los titulares de las OI en el sector privado, mayor número de titulares con grado de doctor en el público y mayor cantidad de mujeres titulares de las OI en el sector privado.

Dichos hallazgos muestran las limitaciones de éxito y sostenibilidad del proceso de internacionalización, ya que un proceso de internacionalización comprehensiva requiere “apoyarse en personal capacitado y experimentado, con liderazgo administrativo, experiencia y aptitudes interculturales” (Gacel-Ávila, 2000, p. 132). Por lo anterior, parece apremiante la urgencia de profesionalizar las estructuras de gestión de la internacionalización en la gran mayoría de las IES de la región.

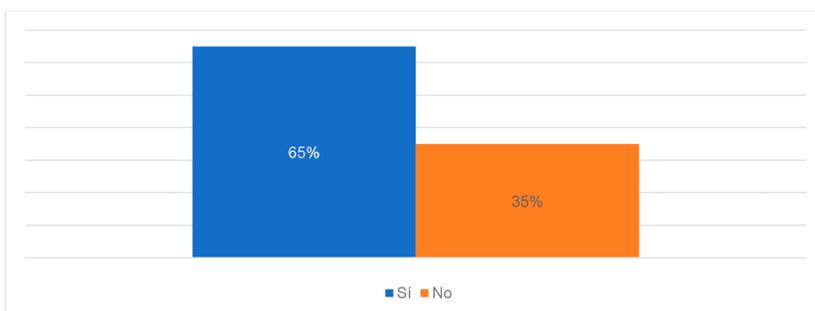
7.5. Presupuesto de operación para la oficina de internacionalización

Si bien el 65 % de los encuestados reporta la existencia de un presupuesto a nivel de la OI, es de observar que 35 % de las OI no disponen de presupuesto para impulsar sus actividades, lo que es un porcentaje alto.

Del total de IES cuya OI cuenta con un presupuesto para llevar a cabo actividades de internacionalización, el 54 % corresponde al sector público y el 46 % al privado.

Figura 16

Presupuesto de operación de la OI



Las tres principales fuentes de recursos para las actividades de internacionalización se presentan en la tabla 8, en orden de mayor a menor frecuencia de respuesta de las instituciones encuestadas.

Tabla 8

Principales fuentes de recursos para las actividades de internacionalización

Nivel de prioridad	Fuentes de recursos
1	Presupuesto institucional
2	Fondos o programas gubernamentales
3	Fondos de organismos internacionales

Al igual que la tendencia señalada en la *1.ª Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018), en las IES públicas y privadas, el presupuesto institucional es la principal fuente de financiamiento para actividades de internacionalización. No obstante, se observa que

el sector privado es más dinámico en la búsqueda de fuentes de financiamiento externas a las IES.

Tabla 9

Principales fuentes de recursos para las actividades de internacionalización, por tipo de institución

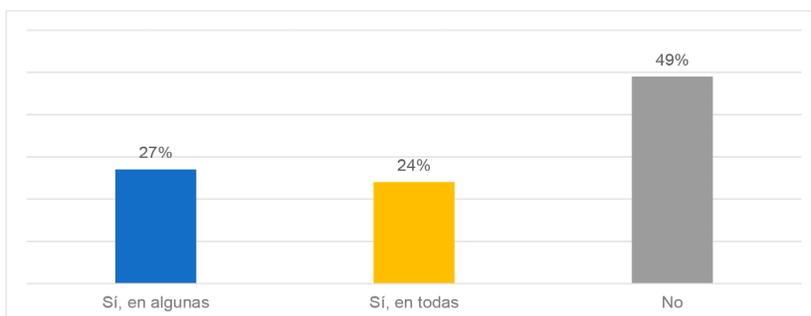
Nivel de prioridad	Fuentes de recursos en las instituciones públicas	Fuentes de recursos en las instituciones privadas
1	Presupuesto institucional	Presupuesto institucional
2	Fondos o programas gubernamentales	Fondos de organismos internacionales
3	Fondos de organismos internacionales	Fondos allegados por otras actividades de internacionalización (venta de servicios, organización de cursos, etcétera)

7.6. Estructuras de gestión internacional a nivel de las unidades académicas

El 49 % de las instituciones no cuenta con responsables de internacionalización a nivel de las entidades académicas (división, facultad, escuela, departamento, etcétera).

Figura 17

Responsables de internacionalización en las unidades académicas



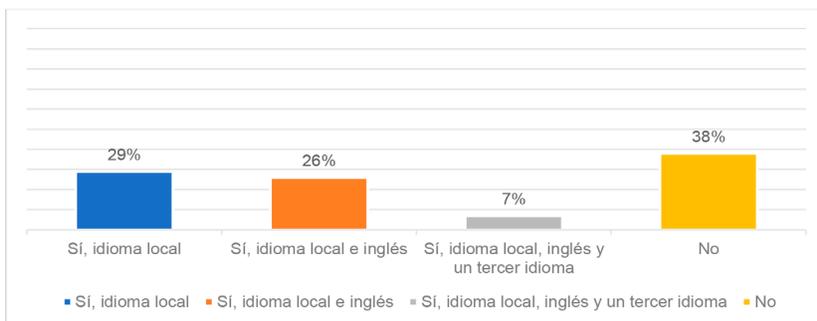
8. Estrategia de comunicación

8.1. Página web

El uso de herramientas de comunicación hacia el interior de la comunidad y hacia el exterior para otras instituciones es fundamental para fomentar la estrategia de internacionalización. Sin embargo, de las instituciones encuestadas, solamente el 62 % cuenta con un sitio web para la internacionalización. De este 62 %, 29 % son páginas diseñadas únicamente en el idioma local. Solamente 26 % de las páginas son presentadas en el idioma local y en inglés, y un escaso 7 % en el idioma local, en inglés y en un tercer idioma.

Figura 18

Página web exclusiva de la oficina de internacionalización



Por tipo de institución, se encuentra un comportamiento similar entre las IES que cuentan con una página web en el idioma local (31 % y 28 % en los sectores público y privado, respectivamente).

De la misma manera, se tienen proporciones similares entre las instituciones que ofrecen dicha página en el idioma local y en inglés, con un 25 % en el sector público y un 27 % en el privado.

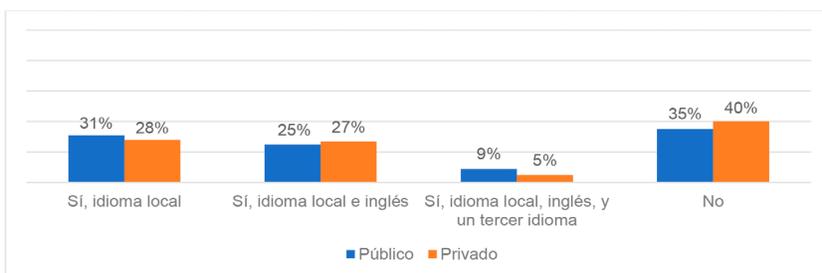
Respecto a las instituciones que ofrecen su página web en un tercer idioma, se reporta un 9 % en el sector público y un 5 % en el privado.

Cabe destacar que el porcentaje de instituciones privadas cuya OI no cuenta con una página web es mayor (40 %) que el de las públicas (35 %).

En resumen, solo un tercio de las OI (33 %) tiene una página web en inglés, lo que representa un obstáculo para la comunicación y proyección hacia el exterior. Una página web puede ser un primer punto de contacto para los estudiantes, profesores e investigadores extranjeros que deseen tener una experiencia académica en las instituciones de la región.

Figura 19

Página web exclusiva de la OI, por tipo de institución



9. Participación en asociaciones de educación internacional

Respecto a la participación de las IES en asociaciones de educación internacional, casi la mitad de las instituciones encuestadas (43 %) reporta no estar afiliada a ninguna asociación de esta naturaleza. Al 57 % que indicó una respuesta afirmativa, se le pidió seleccionar las afiliaciones en una lista de opciones.

Las tres principales asociaciones de educación internacional a las que se encuentran afiliadas las IES de la región con mayor frecuencia son: la *Organización Universitaria Interamericana* (OUI), la *Unión de Universidades de América Latina* (UDUAL), y la *Asociación de Educadores Internacionales* (NAFSA).

Tabla 10

Afiliación a asociaciones de educación internacional

Nivel de prioridad	Asociaciones
1	Organización Universitaria Interamericana (OUI)
2	Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)
3	Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA)
4	Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE)
5	Asociación Asia-Pacífico de Educación Internacional (APAIE)
6	Asociación Internacional de Universidades (IAU)
7	Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP)
8	Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
9	Consortio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)
10	Asociación Hispana de Colegios y Universidades (HACU)

10. Participación en ferias y eventos de educación internacional

La participación de las IES en ferias y eventos de educación internacional constituye una herramienta de comunicación y de visibilidad institucional que facilita el encuentro de socios para proyectos de cooperación.

No obstante lo anterior, entre las instituciones encuestadas el 57 % reporta que no participa en eventos de esta naturaleza.

En la tabla II se listan las ferias internacionales en las que participan las instituciones encuestadas. La Asociación de Educadores Internacionales, con sede en Estados Unidos de América (NAFSA), cuenta con la mayor participación por parte de las IES de ALC, seguida por la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE). Los resultados son similares a lo reportado en la 1.^a *Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

La Asociación de Asia-Pacífico para la Educación Internacional (APAIE) ocupa el último lugar en cuanto a la participación de las instituciones de la región.

Tabla 11

Participación en ferias y eventos de educación internacional en el extranjero

Nivel de prioridad	Ferias y eventos
1	NAFSA con stand
2	NAFSA sin stand
3	EAIE con stand
4	EAIE sin stand
5	APAIE con stand
6	APAIE sin stand

11. Principales actividades coordinadas por la oficina de internacionalización

Las tres principales actividades de internacionalización que coordina la OI son, en orden de importancia: la “Movilidad de estudiantes”, la “Movilidad de académicos” y la “Participación en proyectos de cooperación internacional”. A escala global, se reportan como principales actividades: los “Intercambios de estudiantes bilaterales o multilaterales”, el “Desarrollo de alianzas estratégicas institucionales” y las “Oportunidades para la movilidad saliente y experiencias de aprendizaje para los estudiantes” (Marinoni, 2019).

Tabla 12

Principales actividades de internacionalización coordinadas por la OI

Nivel de prioridad	Actividades
1	Movilidad de estudiantes
2	Movilidad de académicos
3	Participación en proyectos de cooperación internacional
4	Desarrollo de programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras
5	Dimensión internacional e intercultural del currículo
6	Aprendizaje colaborativo internacional y en línea (coil)
7	Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación
8	Oferta de cursos de enseñanza del idioma local para extranjeros
9	Oferta de programas educativos en línea a estudiantes extranjeros
10	Reclutamiento de estudiantes extranjeros que pagan matrícula

Como se observa en la tabla 12, algunas de las actividades de internacionalización con menor involucramiento por parte de la OI en la región son: la “Dimensión internacional e intercultural del currículo”, la “Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación” y el “Reclutamiento de estudiantes internacionales”.

12. Convenios de colaboración académica

12.1. Prioridades geográficas para la colaboración

Las instituciones de ALC señalan países de su misma región como prioridad geográfica para colaborar, seguido por Europa Occidental y América del Norte. De las IES de ALC que eligen a América del Norte entre sus prioridades geográficas, el 69 % opta por Canadá y el 31 % por Estados Unidos de América.

Tabla 13

Prioridades geográficas para la colaboración

Nivel de prioridad	Región
1	América Latina y el Caribe
2	Europa Occidental
3	América del Norte
4	Asia
5	Europa Oriental

En la 1.^a *Encuesta Regional*, Europa Occidental fue señalada por las IES participantes como la región preferida para la colaboración (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Por lo anterior, los resultados de la actual Encuesta indican un crecimiento en la cooperación intra-regional.

Lo anterior coincide con lo reportado en la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, en la cual las IES de ALC eligen a la propia región como prioritaria para la colaboración (Marinoni, 2019). En la 4.^a *Encuesta Global de la IAU*, las IES de ALC reportaban en primer lugar a América del Norte y Europa (Egdon-Polak & Hudson, 2014).

En cambio, las IES de África, Asia-Pacífico, Europa y Medio Oriente declaran que ALC no se encuentra entre sus áreas geográficas prioritarias para la colaboración (Marinoni, 2019).

12.2. Subregiones de América Latina y el Caribe prioritarias para la colaboración

Tomando como referente los convenios firmados por las IES encuestadas (apartado 12.4), se observa que, en la cooperación intrarregional, las IES de la región consideran prioritaria la colaboración con países del Cono Sur (principalmente Argentina, Brasil y Chile).

Tabla 14

Subregiones de ALC prioritarias para la colaboración

Nivel de prioridad	Subregión
1	Cono Sur
2	México
3	Zona Andina
4	Centro América
5	El Caribe

De la Zona Andina, los países preferidos por las IES participantes son, en orden de importancia: Colombia, Ecuador y Perú.

12.3. Número de convenios de colaboración académica

Las dos regiones con las que las IES latinoamericanas y caribeñas han celebrado el mayor número de convenios son la propia ALC y Europa Occidental. A estas les siguen América del Norte, Asia, Europa Oriental y Oceanía. Las regiones con las que menos relación de colaboración se tiene son África y el Medio Oriente. Dicha tendencia se mantiene igual a la reportada en la 1.ª *Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). A escala global, América del Norte y Europa son reportadas como las regiones prioritarias para la mayoría de las IES (Marinoni, 2019).

Respecto al promedio de convenios firmados y vigentes, al momento de contestar la encuesta, entre las IES participantes y otros países es: 49

con instituciones de ALC, 49 con Europa Occidental, once con América del Norte, seis con Asia, tres con Europa Oriental y solamente un convenio con el resto de las regiones.

Los promedios reportados en la 1.^a *Encuesta Regional* son los siguientes: 27 acuerdos con ALC, 27 con Europa Occidental, nueve con América del Norte, tres con Asia, dos con Europa Oriental y menos de un convenio para el resto de las regiones (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Estos resultados confirman que la colaboración entre IES de ALC está en aumento.

12.4. Países de América Latina y el Caribe con mayor número de convenios de colaboración académica

Al momento de contestar la 2.^a *Encuesta Regional*, los cinco países de ALC con los que las IES tienen firmado el mayor número de convenios de colaboración académica son, en orden de importancia: México, Colombia, Argentina, Brasil y Chile.

Tabla 15

Países de ALC con los que se tienen celebrados el mayor número de convenios de colaboración académica

Nivel de prioridad	Países de ALC
1	México
2	Colombia
3	Argentina
4	Brasil
5	Chile

En la 1.^a *Encuesta Regional*, Argentina ocupaba el primer lugar entre los países con que las IES reportaban tener mayor cantidad de convenios firmados, Colombia el segundo, Chile el tercero, México el cuarto y Brasil el quinto (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

13. Internacionalización del currículo/ internacionalización en casa

13.1. Política institucional para la internacionalización del currículo

Tanto la internacionalización del currículo (IoC) como la internacionalización en casa (IaH) son partes fundamentales en la construcción de un proceso de Internacionalización comprensiva (IC) (Hudzik, 2011). La IoC se define como “la incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, p. 9). Se considera que la IaH es “la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo tanto formal como informal para todos los estudiantes dentro de ambientes de aprendizaje domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p. 76).

Al respecto, la mayoría de las instituciones encuestadas (63 %) menciona no tener una política institucional de IoC. Este porcentaje contrasta con el 51 % reportado en la *I.ª Encuesta Regional*.

Del 37 % que reporta contar con una política de internacionalización del currículo, solo el 52 % señala tener un documento sobre el rubro que especifique los programas y las metas de tal estrategia. Lo anterior pone en duda el alcance de tal política. En el análisis por sector, de ese 37 % de instituciones, 51 % son públicas y 49 % privadas.

Cabe señalar que, globalmente, ALC es la región con el menor porcentaje (16 %) de IES que incluyen competencias internacionales y/o globales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, quedando por debajo del promedio mundial (23 %). En contraste, Medio Oriente (36 %) y Asia-Pacífico (33 %) presentan los porcentajes más altos (Marinoni, 2019, p. 197).

13.2. Importancia de la internacionalización en casa

Solo el 51 % de las IES percibe a la IaH como “Muy importante”, mientras que el 42 % señala que es “Relativamente importante”, y el 7 % indica que es “Nada importante”.

A escala global, ALC y África son las dos regiones con el porcentaje más bajo de IES que consideran la IaH como “Muy importante” (42 %

ALC y 43 % África). En contraste, en este mismo rubro, los porcentajes son más altos en el Medio Oriente (64 %) y en Asia-Pacífico (50 %) (Marinoni, 2019, p. 195).

13.3. Actividades para internacionalizar el currículo

Las IES encuestadas reportan que las actividades que realizan con mayor frecuencia para internacionalizar el currículo son: “Profesores extranjeros invitados”, seguido por “Cursos impartidos en colaboración con instituciones extranjeras”, “Asignaturas en las que se estudien otras culturas” y “Programas/cursos impartidos en un idioma distinto al local”. Las actividades de IaH menos desarrolladas en la región resultan ser los “Programas educativos de grado doble y/o conjunto” y las “Co-tutelas”.

Tabla 16

Actividades prioritarias para la internacionalización del currículo

Nivel de prioridad	Actividades
1	Profesores extranjeros invitados
2	Cursos impartidos en colaboración con instituciones extranjeras
3	Asignaturas en las que se estudien otras culturas
4	Programas/cursos impartidos en un idioma distinto del local
5	Programas educativos de doble grado y/o conjunto
6	Co-tutelas

13.4. Programas de movilidad virtual

El porcentaje de IES con programas de movilidad virtual incrementó notablemente, de 18 % en la 1ª *Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018), a 68 % en los resultados de la actual 2.ª *Encuesta Regional*.

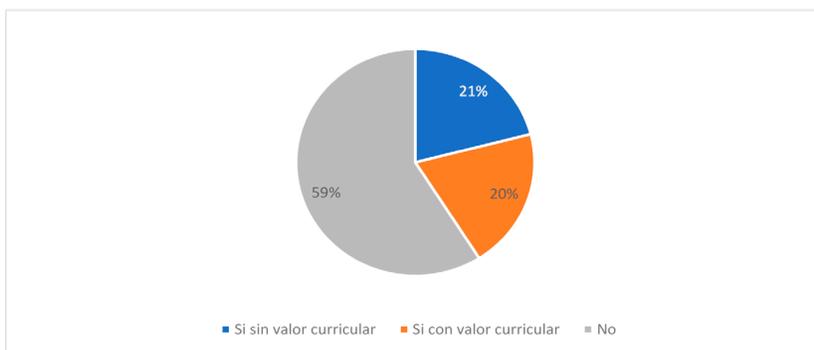
Este hallazgo coincide con reportes globales, en los que se observa que se incrementaron este tipo de programas, como respuesta a la pandemia de COVID-19 (ver Apartado 22.1).

13.5. Oferta de cursos en línea masivos y abiertos

Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) son considerados como una estrategia innovadora en la modalidad virtual. En la 1.^a Encuesta Regional, 23 % de las IES encuestadas indicaron ofertar este tipo de cursos (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). En la reciente 2.^a Encuesta Regional el porcentaje de IES con oferta de MOOC es de 41 %. De esta proporción, 20 % se ofertan con valor curricular y 21 % sin valor curricular.

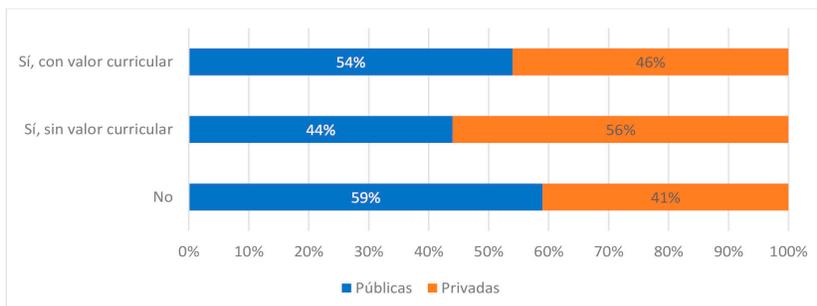
En el orden mundial, se reporta que el porcentaje promedio de IES que ofertan este tipo de cursos es de 40 %, lo que posiciona a ALC dentro del promedio, siendo América del Norte la región con mayor oferta de MOOC (73 %) (Marinoni, 2019, p. 140).

Figura 20
Oferta de MOOC



Como se puede apreciar en la figura 21, de las IES que ofrecen MOOC con valor curricular, 54 % son públicas y 46 % privadas. Respecto a las que ofertan este tipo de cursos sin valor curricular, 44 % son públicas y 56 % privadas.

Figura 21
Oferta de MOOC, por tipo de institución



13.6. Aprendizaje colaborativo internacional y en línea

El aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL) es una metodología de enseñanza-aprendizaje, enmarcada en la internacionalización del currículo. Se considera que fomenta la adquisición de competencias internacionales e interculturales en los estudiantes a través del trabajo conjunto de proyectos entre alumnos de diversos países. El COIL representa oportunidades de experiencia académica, internacional e intercultural, para estudiantes que no realizan movilidad física. El 46 % de las instituciones de ALC reporta emplear este tipo de metodología.

13.7. Principales obstáculos para la internacionalización del currículo

Las IES participantes en la 2.^a Encuesta Regional reportan a las “Dificultades administrativas o burocráticas” como el principal obstáculo para la IoC, seguido por la “Falta de perfil internacional del personal académico” (tabla 17). Estos resultados son los mismos que los señalados en la 1.^a Encuesta Regional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Llama la atención que las dificultades administrativas se consideren un obstáculo mayor que la falta de presupuesto, lo que indica una falta de actualización de las normas institucionales a las necesidades de las estrategias de internacionalización.

Tabla 17

Principales obstáculos para la internacionalización del currículo

Nivel de prioridad	Obstáculos
1	Dificultades administrativas o burocráticas (transferencias de créditos diferencias en calendarios escolares, reglamentos rígidos, etcétera)
2	Falta de perfil internacional del personal académico
3	Falta de presupuesto
4	Currículo demasiado rígido
5	Falta de política institucional
6	Poco interés por parte de los académicos

Respecto a las dificultades derivadas de las transferencias de créditos y reconocimiento internacional de estudios y títulos, cabe mencionar que la UNESCO ha promovido diversos instrumentos normativos en este sentido. Cabe mencionar el Convenio Regional para el *Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, el cual entró en vigor en octubre de 2022. A través de este instrumento se busca generar “la armonización de los marcos normativos en materia de reconocimiento de titulaciones académicas entre los Estados ratificantes, con miras a favorecer la movilidad académica y la integración regional en el sector de educación superior” (IESALC, 2022).

14. Programas de grado conjunto y/o doble²

El 49 % de las instituciones encuestadas señala ofrecer programas de grado conjunto y/o doble en colaboración con universidades extranjeras, lo cual refleja un incremento respecto al 39 % señalado en la *1.ª Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Del

2 Los *programas de doble grado* son desarrollados con la colaboración de dos o más IES. Los egresados reciben, a nivel equivalente, un título o diploma por parte de cada una de las IES involucradas. Los *programas de grado conjunto* son los desarrollados con la colaboración de dos o más IES. Los egresados reciben un solo título o diploma avalado por las IES involucradas.

actual porcentaje, la mayor parte (58 %) son instituciones privadas, y 42 % públicas.

De acuerdo con la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, ALC es la región con el más bajo porcentaje de oferta de programas de esta naturaleza (40 %). La superan África (46 %), Medio Oriente (59 %), Asia-Pacífico (60 %), Europa (68 %) y América del Norte (77 %), siendo 57 % el promedio mundial (Marinoni, 2019).

Estos datos reiteran la falta de consolidación de la internacionalización del currículo en la mayoría de las IES de la región.

Los programas académicos colaborativos representan una estrategia de internacionalización en casa, innovadora e inclusiva. Sin embargo, la organización e implementación de estos tipos de programas es altamente compleja. Precisan de un arduo trabajo colaborativo entre las instituciones involucradas y entre la oficina de internacionalización y los académicos a cargo del programa educativo. A nivel institucional, requieren descansar en una estrategia de internacionalización comprehensiva, una política de internacionalización del currículo consolidada, y una oficina de internacionalización experimentada y profesionalizada. Sin embargo, los hallazgos de la presente encuesta subrayan que todos estos aspectos se encuentran todavía en vía de consolidación en la región, lo que podría explicar, en parte, la posición rezagada que tiene ALC en este rubro.

TIPOS DE PROGRAMAS COLABORATIVOS INTERNACIONALES. Del total de instituciones que reportan ofertar programas colaborativos internacionales, 73 % son titulaciones dobles y 27 % conjuntas. En la 1.^a *Encuesta Regional* se reportó una tendencia similar con 61 % titulaciones dobles y 39 % conjuntas (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

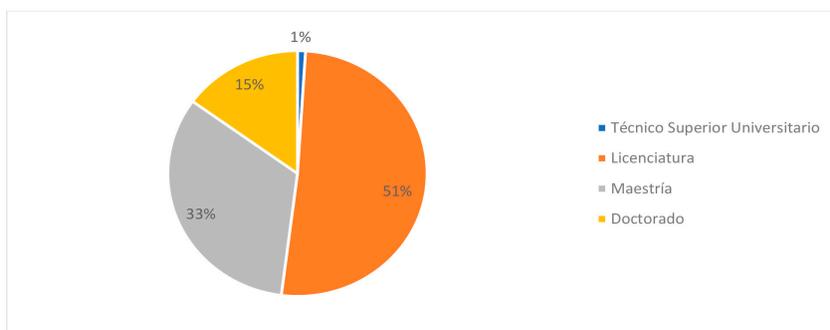
El más alto porcentaje de titulaciones dobles se explica por el hecho de que es menos complejo su diseño que el de las titulaciones conjuntas. Los programas de grado conjunto implican mayor grado de dificultad porque requieren la creación de un solo programa, difícil de lograr para instituciones con diferente modelo académico y con distinta normatividad.

PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO, POR NIVEL EDUCATIVO. El mayor porcentaje (51 %) de programas de grado conjunto se oferta a nivel licenciatura. En 33 % de las IES, la oferta es a nivel maestría y 15 % a

nivel doctorado. Como se observa en la figura 22, la oferta de estos programas a nivel técnico superior universitario es mínima (1 %).

Figura 22

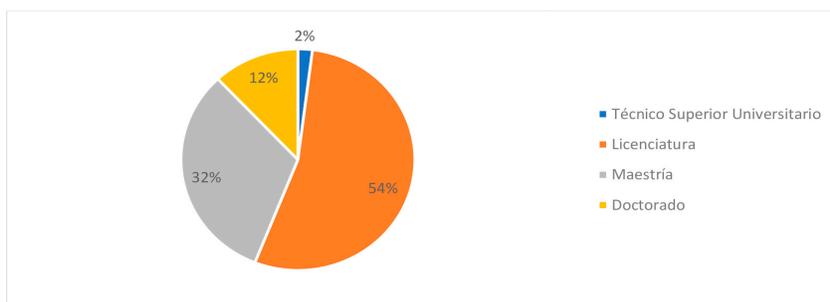
Distribución por nivel educativo de los programas de grado conjunto



PROGRAMAS DE DOBLE GRADO, POR NIVEL EDUCATIVO. Del total de instituciones que ofertan programas de doble grado, la mayoría (54 %) es de nivel licenciatura, 32 % de maestría, 12 % de doctorado y 2 % de técnico superior universitario.

Figura 23

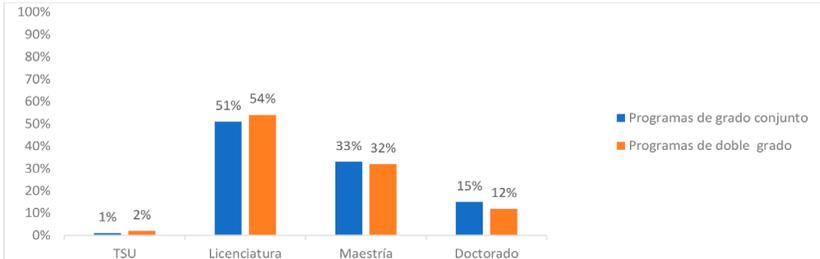
Distribución por nivel educativo de los programas de doble grado



Como se observa en la figura 24, la oferta de ambos tipos de programas, grado conjunto y doble, se concentra principalmente a nivel licenciatura.

Figura 24

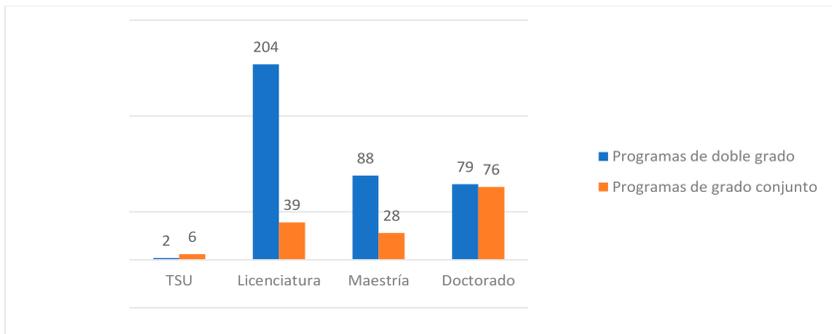
Distribución por nivel educativo de programas de grado doble y conjunto



PROGRAMAS OFERTADOS EN EL SECTOR PÚBLICO. Las instituciones del sector público privilegian a los programas de grado conjunto a nivel de técnico superior universitario. Sin embargo, a nivel de licenciatura y maestría, las IES ofrecen, en su mayoría, programas de doble grado. Se observa una oferta balanceada de programas de grado doble y conjunto a nivel de doctorado en dicho sector.

Figura 25

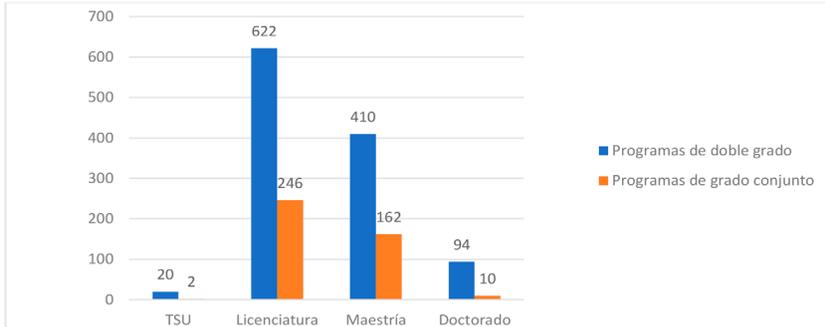
Número de programas colaborativos ofrecidos en instituciones públicas



En la figura 26 se puede observar que las instituciones del sector privado ofrecen en su mayoría programas de doble grado en todos los niveles educativos (técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado).

Figura 26

Número de programas colaborativos ofrecidos en instituciones privadas

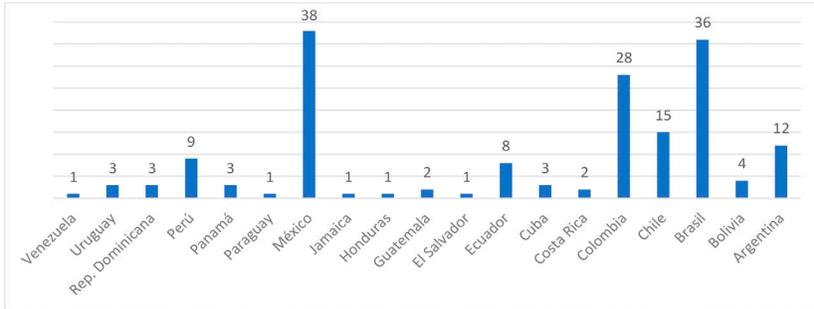


Los programas de grado doble y/o conjunto representan una oportunidad importante para fortalecer las relaciones de colaboración con socios estratégicos, contribuir a la innovación del currículo y fomentar el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, entre otros aspectos. Asimismo, representan una vía para lograr mayor prestigio y visibilidad nacional e internacional. El hecho de que ALC sea una región con menor oferta de programas de esta naturaleza se considera una pérdida de oportunidades para fortalecer la internacionalización en casa y lograr una internacionalización más inclusiva.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS INSTITUCIONES CON PROGRAMAS INTERNACIONALES COLABORATIVOS. En ALC, México, Brasil, Colombia, Chile y Argentina son los países con mayor cantidad de IES que ofertan programas colaborativos.

Figura 27

Número de instituciones con oferta de programas internacionales colaborativos



Cabe señalar que aunque en Colombia existe un menor número de instituciones que ofertan programas colaborativos (28) en comparación con Brasil (36), este país tiene casi el doble de programas que Brasil (figura 28).

Figura 28

Número de programas colaborativos internacionales por país

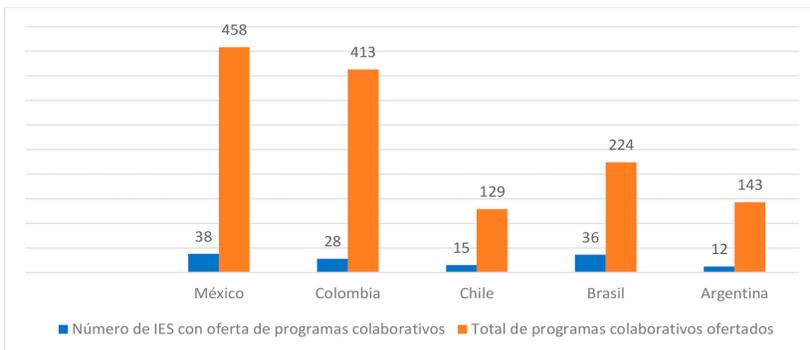


Tabla 18

Países con los que colaboran las IES de ALC para establecer programas colaborativos internacionales

País con programas colaborativos	País socio 1	País socio 2	País socio 3
Argentina	España	Alemania	Francia
Bolivia	España	Francia	Italia
Brasil	Portugal	España	Francia
Chile	España	Alemania	Francia
Colombia	España	Francia	Alemania
Costa Rica	Francia	España	Alemania
Cuba	España	Francia	Italia
Ecuador	Francia	Reino Unido	Italia
El Salvador	Estados Unidos de América	Chile	N/A
Guatemala	Francia	Alemania	España
Honduras	Estados Unidos de América	España	Costa Rica
Jamaica	Italia	España	Colombia
México	España	Alemania	Francia
Paraguay	Canadá	Reino Unido	Francia
Panamá	China	Italia	N/A
Perú	España	Francia	Italia
República Dominicana	España	Francia	Italia
Uruguay	España	México	N/A
Venezuela	España	Alemania	Estados Unidos de América

Respecto de los países de preferencia para establecer programas internacionales colaborativos, las IES de ALC prefieren a España y Francia, al igual que en lo reportado por estudios anteriores (Gacel-Ávila 2014; Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Tabla 19

Países con los que las IES de la región tienen establecidos programas de grado conjunto

Nivel de prioridad	País socio
1	España
2	Francia
3	Colombia
4	Estados Unidos de América
	México
5	Italia

Llama la atención que solo Colombia y México se mencionan para los países en ALC (Tabla 19).

Tabla 20

Países con los que las IES de la región tienen establecidos programas de doble grado

Nivel de prioridad	País socio
1	España
2	Francia
3	Estados Unidos de América
4	Colombia
5	Italia

Respecto a los cinco principales países que colaboran con IES de ALC en programas de doble grado, llama la atención que, a pesar de la cercanía geográfica con Estados Unidos de América, este país ocupa el tercer lugar, por debajo de España y Francia (tabla 20). Solo Colombia se menciona como país de ALC.

ÁREAS DISCIPLINARES DE LOS PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO. La OCDE (2015b), en el *Manual de Frascati*, clasifica la oferta de programas de grado conjunto y doble en seis áreas disciplinares o profesionales:

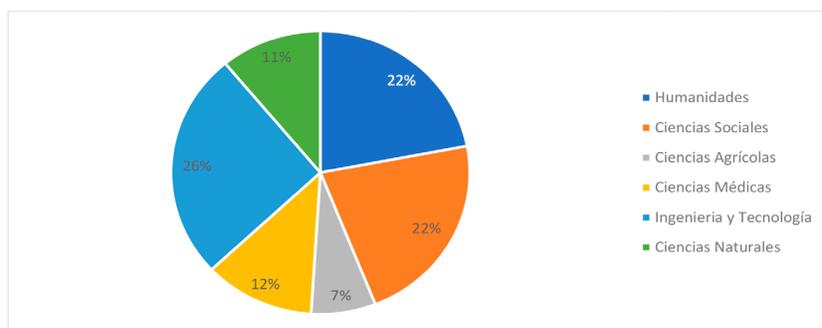
a) Ciencias Naturales; b) Ingenierías y Tecnología; c) Ciencias Médicas; d) Ciencias Agrícolas; e) Ciencias Sociales; y f) Humanidades.³

De acuerdo con la citada clasificación, en ALC, la oferta de programas de grado conjunto se distribuye 26 % en el área de Ingeniería y Tecnología, seguida por Ciencias Sociales (22 %), Humanidades (22 %), Ciencias Médicas (12 %), Ciencias Naturales (11 %) y Ciencias Agrícolas (7 %). En la 1.^a Encuesta Regional, en el área Ciencias Sociales se concentraba mayor porcentaje que en la encuesta actual (30 %), y menor en Ingeniería y Tecnología (24 %) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Cabe señalar que en la 4.^a Encuesta Global de la IAU se reporta un mayor crecimiento de programas conjuntos en Medicina, Ingeniería y Educación (45 %), seguidas por Ciencias Naturales y Aplicadas (20 %), Ciencias Sociales (17 %) y Artes y Humanidades (17 %) (Egron-Polak & Hudson, 2014).

Figura 29

Áreas disciplinares de los programas de grado conjunto



ÁREAS DISCIPLINARES DE LOS PROGRAMAS DE DOBLE GRADO. En las IES encuestadas, la oferta de programas de doble grado se concentra, en su mayoría, en las áreas de Ciencias Sociales (29 %) y en Ingeniería y

3 Se escriben en mayúsculas por ser áreas temáticas específicas definidas por la OCDE y retomadas por esta Encuesta.

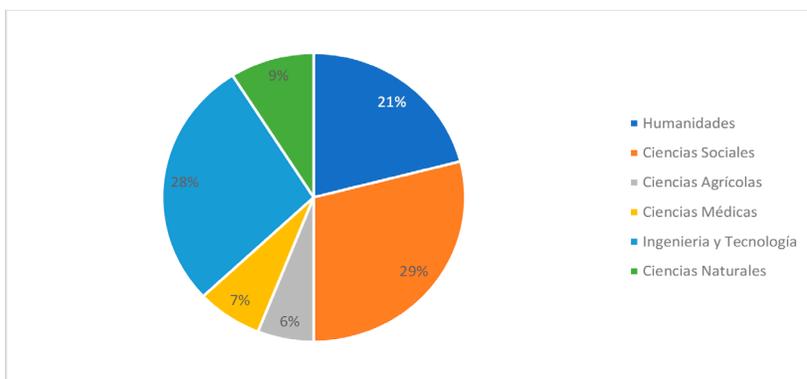
Tecnología (28 %), seguidas por Humanidades (21 %). Los programas académicos en Ciencias Naturales, Ciencias Médicas y Ciencias Agrícolas son los menos frecuentes en ambas modalidades.

Globalmente, la mayoría de los programas se han establecido en las áreas de Derecho, Medicina, Ingeniería, Negocios y Educación (51 %), seguidas por Ciencias Naturales y Aplicadas (19 %), Ciencias Sociales (14 %) y Artes y Humanidades (9 %) (Egron-Polak & Hudson, 2014).

Los resultados coinciden con estudios previos donde se señala como áreas de mayor oferta de programas colaborativos a Ingeniería, Negocios y Administración, y Ciencias Sociales (Gacel-Ávila, 2009b, 2014).

Figura 30

Áreas disciplinares de los programas de doble grado



En resumen, el 49 % de las IES de ALC ofrece programas internacionales colaborativos, porcentaje menor al 57 % reportado a escala global. De este 49 %, 73 % son programas de doble grado a nivel de licenciatura en el área de Ingeniería y Tecnología, seguida por Ciencias Sociales.

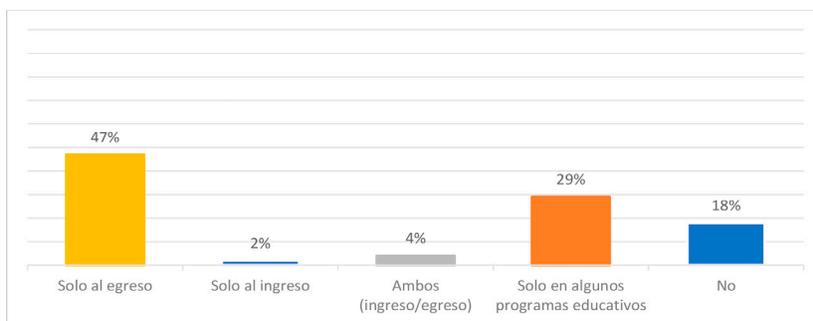
15. Política institucional de enseñanza de idiomas

El 68 % de las instituciones menciona tener una política institucional de enseñanza de idiomas. El porcentaje es menor al 79 % reportado en la I.^a Encuesta Regional (Gacel-Ávila & Rodríguez-rodríguez, 2018). Del total de IES que sí tienen política institucional, el 58 % son instituciones públicas y el 42 % pertenecen al sector privado.

15.1. Dominio del idioma inglés como requisito de ingreso y egreso
El 4 % de las instituciones señala que el dominio del idioma inglés es un requisito para el ingreso y egreso en todos sus programas educativos, mientras que el 29 % reporta que es el caso solo para algunos programas. El 47 % señala que es un requisito solo para el egreso y un 2 % indica que solo al ingreso. El 18 % de las instituciones no considera el dominio del inglés como requisito para el ingreso o el egreso.

Figura 31

Dominio de idiomas como requisito de ingreso/egreso



El dominio del inglés es un elemento fundamental en la formación de los estudiantes, sobre todo por la competitividad laboral a la que se enfrentan, en el entorno global. Sin embargo, por los resultados que se muestran, puede inferirse que las IES de ALC desatienden la importancia de esta competencia.

15.2. Nivel del idioma inglés como requisito de ingreso y egreso

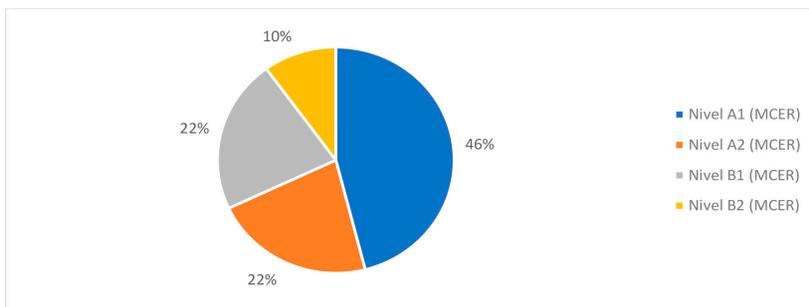
De las IES que exigen el dominio de inglés para el ingreso, la mitad (46 %) reporta requerir el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el 22 % exige el nivel A2, el 22 % el nivel B1, y el 10 % el nivel B2.

De las instituciones que exigen el A1, el 55 % corresponde al sector público y el 45 % al privado. Dichos porcentajes son iguales respecto al nivel A2 en ambos sectores.

En cuanto a las IES que exigen B1, se observa una distribución equitativa entre instituciones públicas (50 %) y privadas (50 %). De las instituciones que requieren el nivel B2, el 55 % corresponde al sector público y el 44 % al privado.

Figura 32

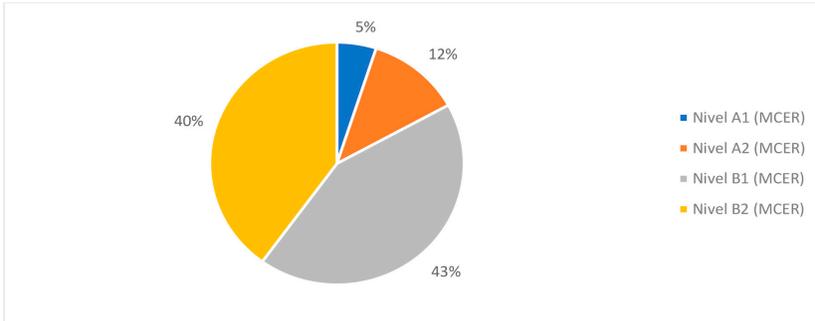
Nivel de inglés como requisito de ingreso



De las IES que exigen dominio del inglés para egreso, el 43 % de las instituciones exige a sus estudiantes el nivel B1, el 40 % el nivel B2, el 12 % el nivel A2, y el 5 % el nivel A1.

Figura 33

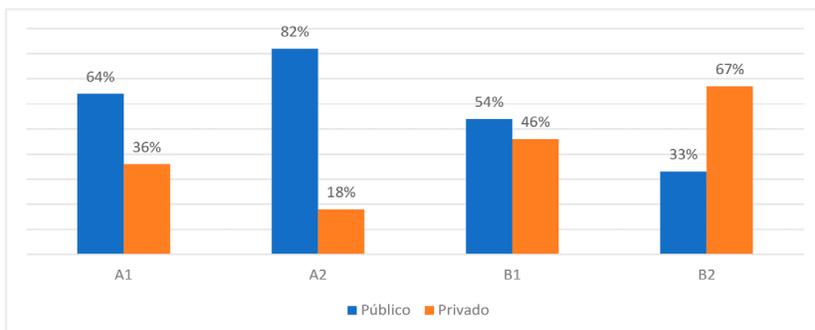
Nivel de inglés como requisito de egreso



De las instituciones que exigen el nivel A1 para el egreso, el 64 % corresponde al sector público y el 36 % al privado. De las IES que requieren A2, el 82 % son públicas y el 18 % privadas. El 54 % de las instituciones que exigen B1 son públicas y 46 % privadas, mientras que la gran mayoría (67 %) de las IES que requieren B2 corresponden al sector privado. Por lo anterior, se infiere que los estudiantes egresados de IES privadas tienen mayor dominio de inglés que los alumnos egresados de instituciones públicas.

Figura 34

Nivel de inglés como requisito de egreso, por tipo de institución



En este punto cabe señalar que, a escala global, se reporta a Latinoamérica como la región con el más bajo dominio del idioma inglés después de Medio Oriente. De acuerdo al *English Proficiency Index* del Instituto Education First, África y Asia muestran un nivel superior (EF, 2021). Lo anterior puede estar relacionado a la falta de políticas públicas en apoyo al aprendizaje del idioma, y a la carencia de profesores capacitados en la materia dentro de la región (*El Espectador*, 2017).

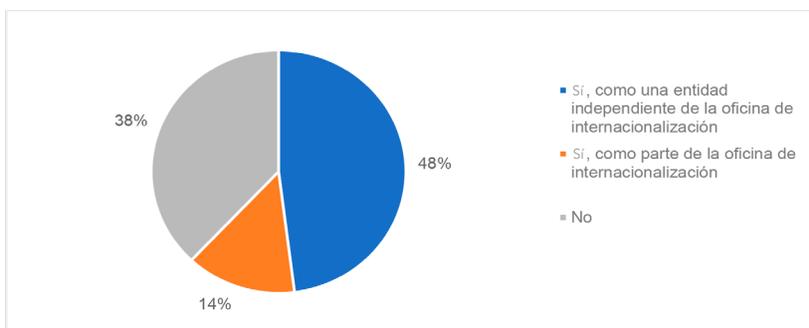
15.3. Centros especializados para la enseñanza del idioma local para extranjeros

El 62 % de las instituciones encuestadas reporta contar con centros especializados para la enseñanza del idioma local (español o portugués). Dicha proporción es ligeramente superior al 57 % reportado en la *I.ª Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Asimismo, se recomienda que estos centros dependan de la OI, ya que la recepción de estudiantes internacionales forma parte de las estrategias de internacionalización. Sin embargo, este solo es el caso para el 14 % de las IES.

Figura 35

Centros especializados para la enseñanza del idioma local



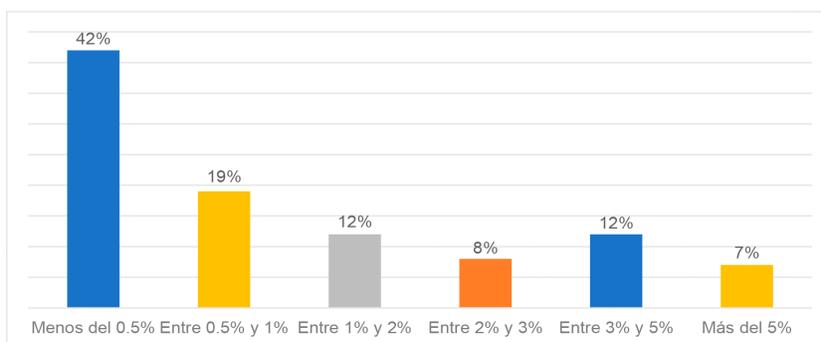
16. Movilidad de académicos

16.1. Movilidad saliente

De las IES encuestadas, un alto porcentaje (42 %) reporta que en el periodo de tiempo 2018-2019, la movilidad académica saliente fue de “menos del 0.5 %”, el 19 % de instituciones indica “entre 0.5 % y 1 %”, el 12 % señala “entre 1 % y 2 %”, mientras que solo el 27 % declara una proporción igual o mayor a 2 %.

Figura 36

Movilidad saliente de académicos (2018-2019)



Se reporta a España como el *principal destino para la movilidad saliente*, seguido por Estados Unidos de América y México.

Tabla 21

Países del mundo preferidos para la movilidad académica saliente en ALC

Nivel de prioridad	País
1	España
2	Estados Unidos de América
3	México
4	Colombia
5	Argentina
6	Brasil
7	Francia
8	Canadá
9	Chile
10	Alemania

El orden de preferencia que se muestra en la tabla 21 es similar al reportado en la I.^a Encuesta Regional, con Estados Unidos de América, España y México como destinos preferidos en la movilidad académica internacional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

El 64 % de las instituciones reporta ofrecer *programas de apoyo a la movilidad saliente de académicos*. El porcentaje es ligeramente superior al 62 % reportado en la I.^a Encuesta Regional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). En el análisis por tipo de institución, el 56 % de las IES que ofrece apoyos son públicas y el 43 % privadas.

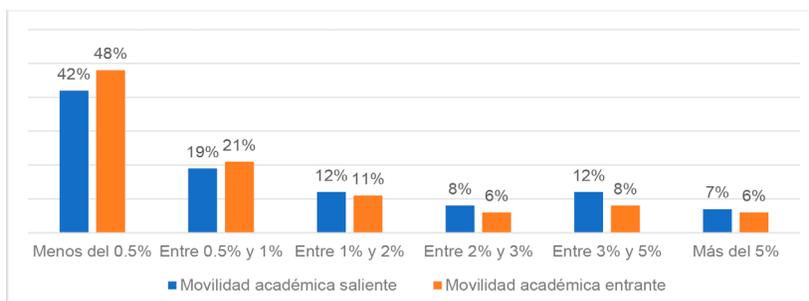
El hecho de que 36 % de las IES no apoyen la movilidad internacional de sus académicos resulta ser contradictorio comparado con el dato de que el 94 % de las IES encuestadas reporta que la internacionalización se considera importante en el Plan de Desarrollo Institucional (véase apartado 4.1).

16.2. Movilidad entrante

Para el periodo 2018-2019, la mayoría de las instituciones (48 %) reporta que el porcentaje de académicos extranjeros recibidos, en relación al total del número de profesores de tiempo completo, fue de “menos del 0,5 %”. El 21 % indica “entre 0,5 % y 1 %”, mientras que solo el 6 % reporta “más del 5 %”.

Figura 37

Flujo de movilidad de académicos entrante y saliente (2018-2019)



Los *países de origen* de los académicos extranjeros se listan en la tabla 24 en orden decreciente. Al igual que lo reportado en la I.^a Encuesta

Regional, España y Estados Unidos de América ocupan los primeros lugares (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Tabla 22

Países de origen de la movilidad académica entrante en ALC

Nivel de prioridad	Países
1	España
2	Estados Unidos de América
3	México
4	Colombia
5	Brasil
6	Argentina
7	Chile
8	Francia
9	Alemania
10	Perú

Como se observa en la tabla 23, los cuatro países preferidos para la movilidad de académicos entrante y saliente son España, Estados Unidos de América, México y Colombia.

Tabla 23

Movilidad académica entrante y saliente en ALC

Nivel de prioridad	Países destino de la movilidad académica saliente en ALC	Países de origen de la movilidad académica entrante en ALC
1	España	España
2	Estados Unidos de América	Estados Unidos de América
3	México	México
4	Colombia	Colombia
5	Argentina	Brasil
6	Brasil	Argentina
7	Francia	Chile
8	Canadá	Francia
9	Chile	Alemania
10	Alemania	Perú

Solo la mitad (49 %) de las instituciones encuestadas señala contar con un *programa de apoyo para recibir académicos extranjeros*. Se observa una proporción equilibrada entre instituciones públicas (52 %) y privadas (48 %). Estos resultados llaman la atención debido a que, el 81 % de las instituciones que respondieron la encuesta señaló “Profesores extranjeros invitados” como la principal actividad para internacionalizar el currículo (ver apartado 13.3).

17. Internacionalización de la investigación

La internacionalización de la investigación es un elemento fundamental en el proceso de internacionalización comprensiva (IC). Sin un apoyo consistente a la colaboración en investigación, que se refleje en los intercambios científicos, la movilidad de académicos, y el financiamiento para proyectos de investigación, no se puede hablar de un verdadero compromiso para el logro de la IC.

17.1. Financiamiento de proyectos de investigación en colaboración
El 58 % de las IES reporta no contar con un programa institucional de financiamiento a proyectos internacionales de investigación. El porcentaje es similar al 56 % reportado en la *I.ª Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

La *5.ª Encuesta Global de la IAU* reporta que un escaso 12 % de las instituciones de la región recibe financiamiento de organizaciones internacionales para la colaboración en investigación, en contraste con el 33 % a escala global (Marinoni, 2019).

Los datos confirman poco involucramiento de las IES en internacionalización de la investigación, con proyectos resultado mayormente de iniciativas individuales y al margen de las políticas institucionales.

En la *5.ª Encuesta Global de la IAU*, solo el 19 % de las IES de ALC declara contar con una política en este rubro, porcentaje por debajo de África (29 %) y del promedio global (27 %) (Marinoni, 2019).

De acuerdo con el Banco Mundial (2018), ALC reporta gastos mínimos en investigación (0.67 %), por debajo de Sudáfrica (0.83 %), Europa y Asia Central (1.98 %), Asia Oriental y el Pacífico (2.44 %), y América del Norte (2.73 %) (Banco Mundial, 2018).

Por su parte, el Consejo Británico (CB) señala que Brasil, Chile, Colombia y México dedican poco financiamiento a la investigación y, por consecuencia, a la cooperación científica internacional. El CB declara que “Los gobiernos de estos países no consideran al conocimiento ni a las habilidades avanzadas centrales para el crecimiento económico, como lo hacen sus contrapartes en los países más ricos” (Usher *et al.*, 2019, p. 10).

17.2. Publicación de artículos científicos en revistas internacionales
Durante las últimas décadas ha cobrado relevancia la publicación de artículos en revistas internacionales, sobre todo por los *rankings* globales de universidades. Del total de IES participantes, el 66 % reporta contar con programas de promoción a la publicación de artículos científicos en revistas internacionales. El resultado es similar al 65 % reportado en la *I.ª Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez, 2018).

17.3. Obstáculos para la internacionalización de la investigación
Las instituciones reportan la “Falta de financiamiento” como el principal obstáculo para la internacionalización de la investigación, seguido por las “Dificultades para la gestión de recursos externos” y la “Falta de dominio de idiomas por parte de los académicos”. En la *I.ª Encuesta Regional*, esta última problemática fue mencionada en cuarto nivel de prioridad, lo cual evidencia que este obstáculo se ha agravado en la región (Gacel-Ávila & Rodríguez, 2018).

Tabla 24

Principales obstáculos para la internacionalización de la investigación

Nivel de prioridad	Obstáculos
1	Falta de financiamiento
2	Dificultades para la gestión de recursos externos
3	Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de académicos
4	Poca experiencia, conocimiento o perfil internacional de los académicos
5	Poco interés del personal académico

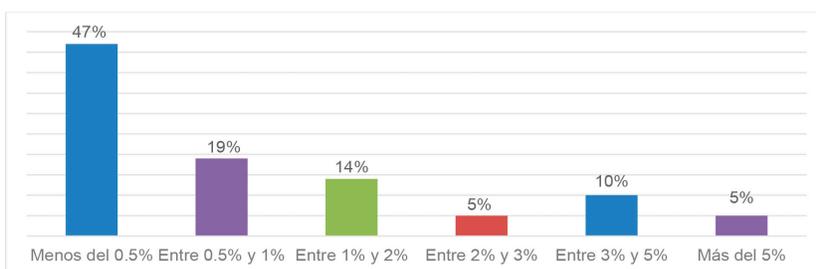
18. Movilidad estudiantil

18.1. Movilidad estudiantil saliente

Para el periodo 2018-2019, la mayoría de las instituciones (47 %) reporta que el porcentaje de estudiantes en movilidad saliente en relación al total de su matrícula fue de “menos del 0.5 %”, el 19 % indica “entre 0.5 % y 1 %”, mientras que solo el 5 % reporta “más del 5 %”.

Figura 38

Movilidad saliente 2018-2019



En este punto cabe mencionar que, de acuerdo con información de la UNESCO-UIS (2022), ALC es la región con el menor porcentaje de movilidad saliente (1.4 %) en todo el mundo, proporción inferior a la movilidad saliente reportada en África Subsahariana (4.7 %), y en Asia Oriental y el Pacífico (2 %).

Tabla 25

Movilidad estudiantil saliente (UNESCO-UIS, 2022)

Región	Movilidad saliente
	Proporción estudiantil con estancias en el extranjero (en relación a la matrícula de educación superior en esa región)
África Subsahariana	4.7
América del Norte y Europa Occidental	2.1
América Latina y el Caribe	1.4
Asia del Sur y del Oeste	1.8

Región	Movilidad saliente
	Proporción estudiantil con estancias en el extranjero (en relación a la matrícula de educación superior en esa región)
Asia Central	15.6
Asia Oriental y el Pacífico	2.0
Estados Árabes	4.7
Europa Central y Oriental	2.3
Nivel global	2.6

A escala global, las IES reportan que sus estudiantes extranjeros provienen, en orden de mayor a menor cantidad, de países de Asia-Pacífico, Europa, Medio Oriente, América del Norte, África y ALC (Egron-Polak & Hudson, 2014). El hecho de que ALC ocupe el último lugar coincide con que es la región con más bajos índices de movilidad estudiantil internacional saliente.

18.1.2. Preparación de los estudiantes para una experiencia internacional

La movilidad internacional de estudiantes es “por naturaleza la experiencia primaria y el componente de aprendizaje activo para la internacionalización” (Hudzik, 2011, p. 9). Es recomendable preparar a los estudiantes con un acompañamiento previo a su partida, a fin de aumentar el beneficio de las estancias académicas.

Al respecto, el 82 % de las IES participantes reporta preparar a sus estudiantes para una experiencia académica internacional. El porcentaje es similar al reportado en la 1.^a *Encuesta Regional* (83 %) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

18.1.3. Regiones de destino para la movilidad saliente

El principal destino de la movilidad estudiantil es Europa Occidental, seguido por la propia región de ALC y, en tercer lugar, América del Norte. Los datos reportados en esta 2.^a *Encuesta Regional* son similares al resultado de la 1.^a *Encuesta Regional* (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Como cuarta y quinta región prioritaria, las instituciones señalan a Europa Oriental y a Asia, respectivamente. Es importante señalar que, en la 1.^a *Encuesta Regional*, Asia no figuraba entre los primeros

cinco destinos prioritarios. De los resultados señalados se deduce que, en los últimos años, Asia ha redoblado esfuerzos para captar estudiantes latinoamericanos y caribeños.

Tabla 26

Regiones con mayor demanda para la movilidad estudiantil saliente

Nivel de prioridad	Región
1	Europa Occidental
2	América Latina y el Caribe
3	América del Norte
4	Europa Oriental
5	Asia

18.1.4. Subregiones de destino para la movilidad estudiantil saliente en América Latina y el Caribe

En la movilidad intrarregional estudiantil saliente, el Cono Sur es la subregión más elegida como destino por los estudiantes, seguida por México y por la Zona Andina. En la I.ª Encuesta Regional, México ocupaba el tercer lugar (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Tabla 27

Subregiones de destino con mayor demanda para la movilidad estudiantil saliente

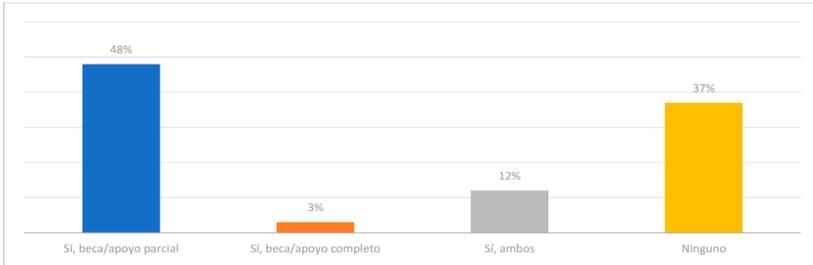
Nivel de prioridad	Subregiones de destino en ALC
1	Cono Sur
2	México
3	Zona Andina

18.1.5. Apoyos económicos para la movilidad estudiantil saliente

De las instituciones encuestadas, el 63 % reporta ofrecer un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil saliente. De dicho porcentaje, solo el 15 % indica ofrecer becas o apoyos completos, lo que indica un retroceso con respecto al 19 % señalado en la I.ª Encuesta Regional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Figura 39

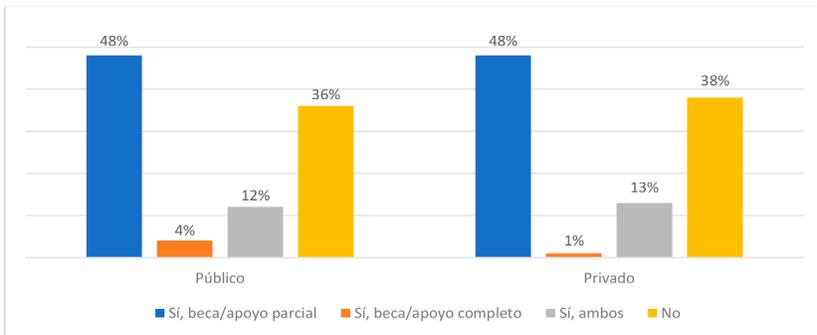
Programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil



Por tipo de institución (privada o pública), se observa en la figura 40 que las IES ofrecen becas o apoyos económicos en muy parecidas proporciones para la realización de estancias de movilidad estudiantil.

Figura 40

Programas de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil, por tipo de institución



18.1.6. Obstáculos para la movilidad estudiantil saliente

En este estudio, las IES reportan como principal obstáculo para la movilidad estudiantil saliente la “Falta de dominio de idiomas por parte de los propios estudiantes”. El resultado coincide con lo reportado I.^a Encuesta Regional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Los “Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes” y las “Dificultades administrativas” ocupan el segundo y tercer lugar en importancia.

Tabla 28

Principales obstáculos para la movilidad estudiantil saliente

Nivel de prioridad	Obstáculos
1	Falta de dominio de idiomas por parte de los estudiantes
2	Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes
3	Dificultades administrativas
4	Poco interés de los estudiantes
5	Limitada oferta de convenios y espacios en otras instituciones

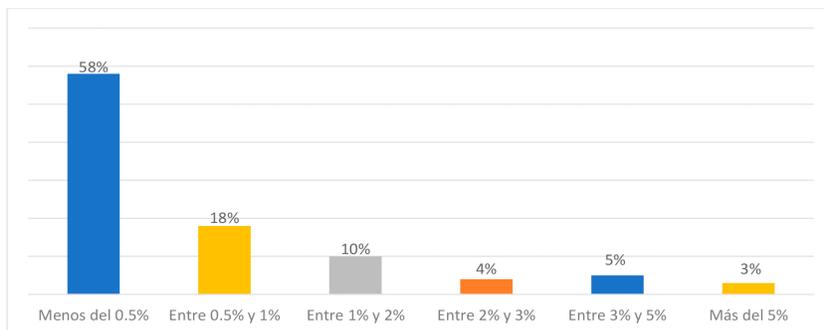
En los resultados de la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, la “Falta del dominio de idioma extranjeros” se reporta como el segundo mayor obstáculo de movilidad estudiantil saliente en ALC, mientras que en Asia-Pacífico y Europa se reporta como el tercero. Este problema no se menciona entre los tres principales obstáculos en África, Medio Oriente y América del Norte (Marinoni 2019).

18.2. Movilidad estudiantil entrante

El 58 % de las IES reporta que, en el periodo 2018-2019, el porcentaje de movilidad estudiantil entrante fue de “menos del 0.5 %” de la matrícula total. El 18 % indica “entre 0.5 % y 1 %”, y el 3 % reporta “más del 5 %”.

Figura 41

Movilidad estudiantil entrante 2018-2019



De acuerdo con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, ALC es una de las regiones menos elegidas como destino por estudiantes internacionales (IESALC, 2019). Una causa de lo anterior podría ser que el sistema de ES de la región no es atractivo para los estudiantes extranjeros, por razones académicas, sociales o económicas. En el mencionado estudio se destaca también el característico déficit de movilidad que prevalece en la región, donde la movilidad saliente es mayor que la movilidad entrante. “Se estima que Brasil envía 2.5 veces más estudiantes fuera del país de los que recibe; Chile casi 3 veces más y Colombia 8 veces más” (IESALC, 2019, p. 14). La excepción son los países de Argentina, República Dominicana y Costa Rica, los cuales reciben mayor número de estudiantes internacionales que locales que salen al extranjero. Lo anterior se relaciona con que el porcentaje de movilidad estudiantil entrante de ALC (0.9 %) está por debajo del promedio global (2.6 %) (UNESCO-UIS, 2022).

Tabla 29

Movilidad estudiantil entrante (UNESCO-UIS, 2022)

Región	Movilidad entrante
	Proporción de estudiantes internacionales que ingresan (en relación a la matrícula de educación superior en esa región)
África Subsahariana	1.4
América del Norte y Europa Occidental	8.0
América Latina y el Caribe	0.9
Asia del Sur y del Oeste	0.16
Asia Central	4.5
Asia Oriental y el Pacífico	1.6
Estados Árabes	4.1
Europa Central y Oriental	4.3
Nivel global	2.6

Respecto a los obstáculos que enfrentan las IES de ALC para atraer estudiantes internacionales, la 5.^a Encuesta Global de la IAU reporta tres: “Falta de apoyos económicos”, “Problemas de seguridad” y “Barrera del idioma”. En este mismo estudio se reporta mayor movilidad estudiantil saliente que entrante (Marinoni, 2019).

18.2.1. Regiones de origen de la movilidad entrante

Las IES reportan que los estudiantes extranjeros que reciben provienen principalmente de países de la propia región, siendo Argentina el país que atrae mayor número de estudiantes. Así lo confirma el mencionado informe de IESALC, donde destaca el caso de Brasil como una excepción. En dicho país, el 42 % de los estudiantes extranjeros son latinoamericanos, mientras que el resto proviene principalmente de Portugal, Estados Unidos de América, España y África (IESALC, 2019).

Tabla 30

Regiones de origen en movilidad estudiantil entrante

Nivel de prioridad	Región
1	América Latina y el Caribe
2	Europa Occidental
3	Estados Unidos de América (América del Norte)
4	Canadá
5	Asia y Europa Oriental

18.2.2. Países y/o subregiones de origen de la movilidad entrante

Al interior de ALC, las subregiones con mayor movilidad estudiantil entrante son, por orden de importancia: el Cono Sur, la Zona Andina, México y Centro América.

Tabla 31

Países y/o subregiones en movilidad estudiantil entrante

Nivel de prioridad	Países y/o subregiones
1	Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)
2	Zona Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
3	México
4	Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
5	El Caribe (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa, Haití, Jamaica, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago)

18.2.3. Becas para la movilidad entrante

El 57 % de las IES encuestadas señala que no ofrece becas para estudiantes extranjeros. El 29 % ofrece beca y/o apoyo parcial, el 8 % becas completas y apoyos parciales, y el restante 6 % “beca y apoyo completo”.

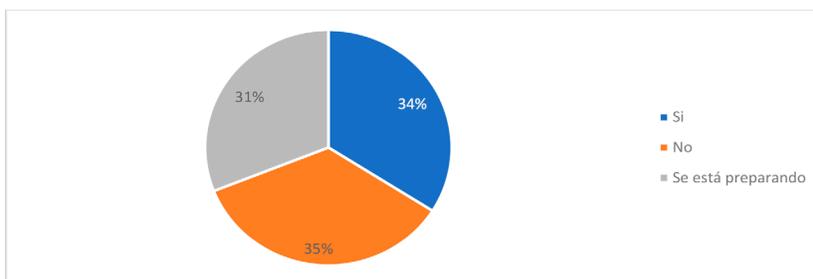
19. Evaluación e indicadores de desempeño

19.1. Aseguramiento de la calidad y evaluación del proceso de internacionalización

La evaluación es un elemento clave para conocer en qué medida se cumplen los objetivos de una política o estrategia de internacionalización. Al respecto, aunque el 94 % de las IES señala mencionar a la internacionalización en su PDI, y que el 51 % indica contar con un plan operativo de internacionalización, tan solo el 34 % cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad y evaluación de su proceso de internacionalización. Aunque el porcentaje es mayor que el 29 % reportado en la I.^a *Encuesta Regional*, la cifra queda muy por debajo del 81 % reportado a escala global (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018; Marinoni, 2019).

Figura 42

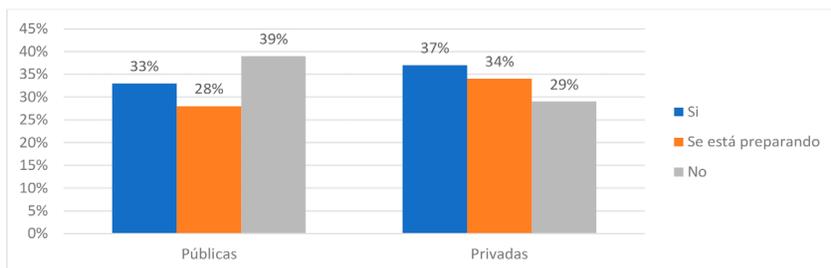
Sistema de aseguramiento de la calidad y evaluación del proceso de internacionalización



De las IES que reportan contar con un sistema de aseguramiento de la calidad, evaluación y monitoreo del proceso de internacionalización, 37 % son instituciones privadas y 33 % públicas.

Figura 43

Sistema de aseguramiento de la calidad, evaluación y monitoreo del proceso de internacionalización, por tipo de institución



19.2. Evaluación de los programas de movilidad académica y estudiantil

El 61 % y el 49 % de las IES mencionan no haber establecido procedimientos para evaluar el impacto de la movilidad de académicos, y la de estudiantes, respectivamente.

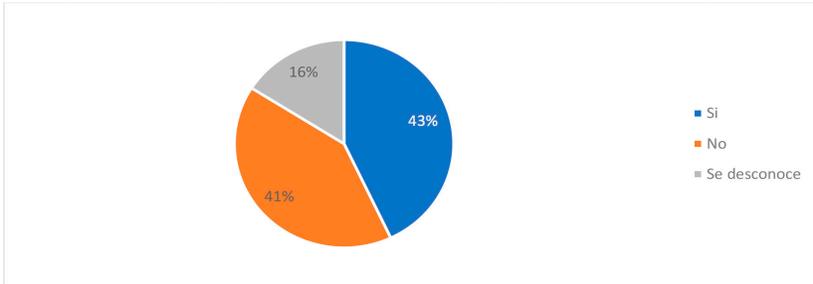
19.3. Competencias globales en los resultados de aprendizaje

De acuerdo la OCDE (2018b), las competencias globales son un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y actitudes que fomentan el entendimiento intercultural y la empatía por las perspectivas y visiones del mundo de otras personas y culturas, la reflexión en torno a los problemas locales y globales, la participación en interacciones efectivas entre culturas, y el proactivismo para trabajar en beneficio del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Este tipo de competencias se considera clave en el desarrollo de la ciudadanía global, siendo la internacionalización una de las estrategias para formar ciudadanos globalmente responsables.

Sin embargo, el 57 % de las instituciones participantes en este estudio reporta no contemplar competencias globales en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. De acuerdo a la 5^a Encuesta Global de la IAU, la región con el menor número de IES incluyendo competencias internacionales y/o globales en los resultados de aprendizaje es ALC (16 %), en contraste con África (22 %), América del Norte (24 %), Europa (25 %), Asia-Pacífico (33 %) y Medio Oriente (36 %) (Marinoni, 2019).

Figura 44

Competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje

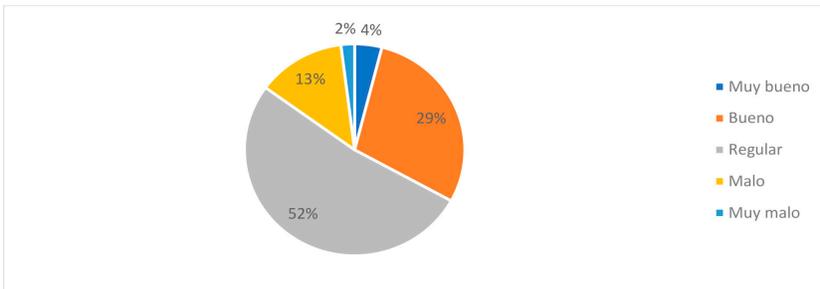


19.4. Calificación del proceso de internacionalización de la educación superior

Como se observa en la figura 45, la mayoría de las instituciones participantes (67 %) califica el proceso de internacionalización en su país como “Regular”, “Malo” y/o “Muy malo”. Una tercera parte (33 %) lo reporta como “Bueno” y/o “Muy bueno”.

Figura 45

Calificación del proceso de internacionalización de la educación superior de su país



20. Rankings globales de universidades

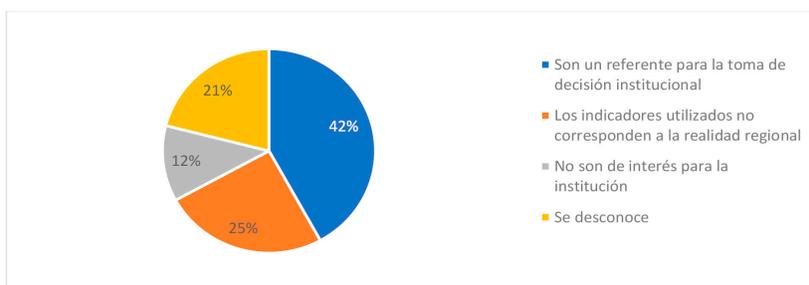
El 42 % de las instituciones considera que los *rankings* “Son un referente importante para la toma de decisión institucional”. La propor-

ción es similar a la reportada en la 1.^a Encuesta Regional (38 %) (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Un 25 % de IES señala que “Los indicadores utilizados no corresponden a la realidad regional”, el 21 % que “Se desconoce”, y el 12 % que “No son de interés para la institución”.

Figura 46

Posición de las instituciones con respecto a los rankings globales de universidades



21. Sedes universitarias en el extranjero

El 3 % de las instituciones participantes indica contar con campus en el extranjero. En el análisis por tipo de institución, de este 3 %, 67 % son públicas y 33 % privadas.

La Universidad Nacional Autónoma de México y The University of West Indies, de Jamaica, son ejemplos de instituciones que cuentan con sedes en diferentes países.

22. El impacto de la pandemia de COVID-19 en la internacionalización de la educación superior

La región latinoamericana y caribeña, al igual que todas las regiones del mundo, se ha visto afectada por la pandemia de COVID-19. Las consecuencias son de todo tipo, y la internacionalización no es la excepción. Por ello, en esta 2.^a Encuesta Regional se desarrolló un apartado

para conocer aspectos relacionados con el efecto de la pandemia en el proceso de internacionalización.

22.1. La importancia de la internacionalización

El 75 % de las instituciones de la región considera que la importancia de la internacionalización “No” disminuirá a causa de la pandemia, el 14 % declara que “Sí”, y el 11 % que “Desconoce”.

22.2. La internacionalización en riesgo

El 75 % opina que la internacionalización no está en riesgo, el 18 % indica que “Sí” y el 7 % que “Desconoce”.

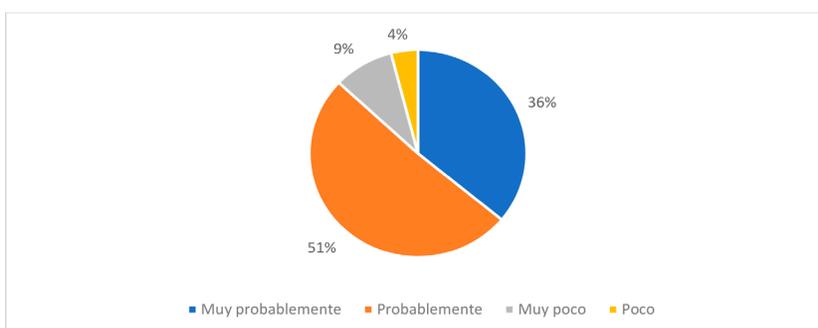
22.3. Presupuesto institucional

El 72 % de las instituciones declara que habrá recortes presupuestales en su institución como consecuencia de la pandemia de COVID-19.

Asimismo, a la pregunta de si estos recortes presupuestales afectarán la internacionalización, la mitad de las instituciones (51 %) indica que “Probablemente”, el 35 % que “Muy probablemente”, el 9 % que “Muy poco” y el 4 % que “Poco”.

Figura 47

Impactos negativos en la internacionalización por recortes presupuestales



Cabe señalar que, globalmente, el 61 % de las IES reporta que las actividades de internacionalización han sido las más afectadas por los

recortes presupuestales, sobre todo por restricciones de movilidad internacional (asistencia a congresos, conferencias o visitas a instituciones extranjeras) (Jensen *et al.*, 2022).

22.4. Estrategia de internacionalización a nivel institucional

Sin lugar a dudas, una innegable consecuencia de la COVID-19 es la necesidad de rediseñar las estrategias de internacionalización. Antes de la pandemia, la movilidad se calificaba, sobre todo en el Sur Global, como una estrategia elitista, favoreciendo a estudiantes con recursos económicos. En el contexto pospandemia se busca transitar de actividades de internacionalización principalmente enfocadas en la movilidad física a unas privilegiando la internacionalización en casa.

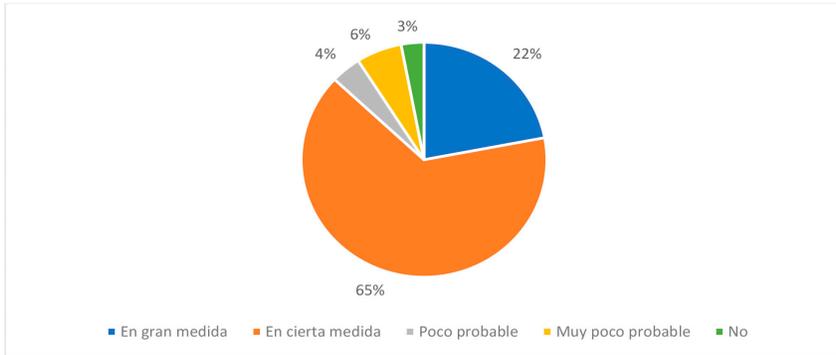
Sin embargo, como quedó señalado en los apartados 6.1 y 13, las estrategias de internacionalización en casa faltan de consolidación en ALC, por lo que esta nueva orientación puede resultar más difícil de efectuar para la región.

En este aspecto, solo el 32 % de las IES reporta haber modificado su estrategia de internacionalización como resultado de la pandemia. El 40 % declara que dicha modificación se encuentra en discusión, el 10 % que su institución no cuenta con una estrategia de internacionalización y el 18 % que no ha hecho modificaciones.

Por otro lado, a la pregunta de si su estrategia de internacionalización será modificada en el futuro como consecuencia de la pandemia, el 65 % de la IES declara que “En cierta medida”, contra el 22 % que lo hará “En gran medida” (figura 48).

Figura 48

Percepción sobre modificación de estrategias de internacionalización a futuro



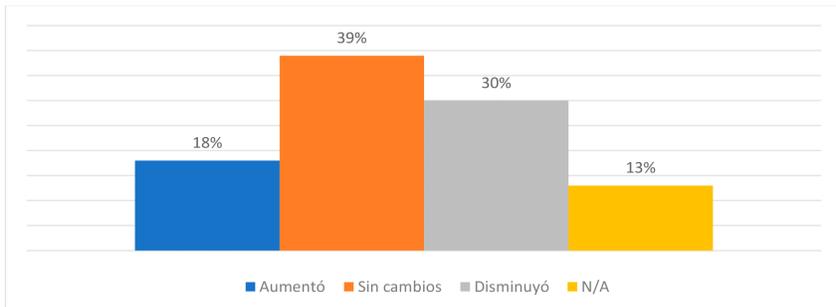
22.5. Actividades de internacionalización

Cerca de un tercio de los participantes (30 %) declara que la *atracción de estudiantes internacionales* “Disminuyó” a causa de la pandemia. Dicho porcentaje supera ligeramente al resultado obtenido a escala global (25 %) (Jensen *et al.*, 2022).

El 39 % de las instituciones reporta que dicho rubro se mantuvo “Sin cambios”, el 18 % declara que “Aumentó” y 13 % reporta “N/A”.

Figura 49

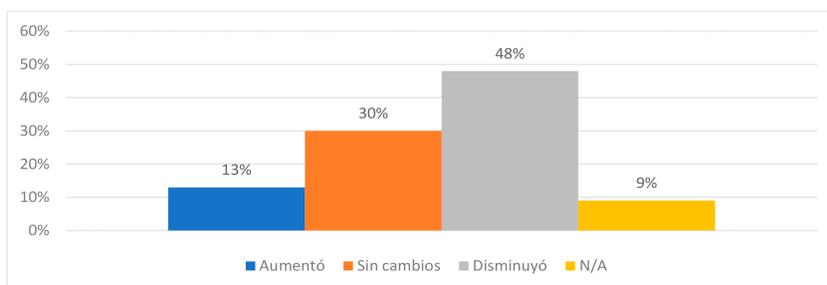
Atracción de estudiantes internacionales



La mitad de las instituciones (48 %) declara que el *intercambio de estudiantes* “Disminuyó” debido a la crisis sanitaria, superando el porcentaje reportado a escala global (39 %) (Jensen *et al.*, 2022).

El 30 % indica que esta actividad se mantuvo “Sin cambios”, el 13 % que “Aumentó” y el 9 % “N/A”.

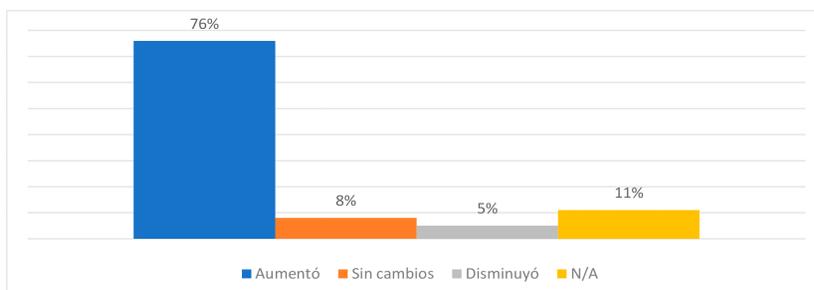
Figura 50
Intercambio de estudiantes



Un alto porcentaje (76 %) de las instituciones señala que el rubro de *intercambio virtual y aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL)* “Aumentó” debido a la pandemia de COVID-19. Este porcentaje es similar al 81 % reportado por las IES en el orden global (Jensen *et al.*, 2022).

El 8 % indica que no hubo cambios, el 5 % reporta que “Disminuyó” y el 11 % menciona “N/A”.

Figura 51
Intercambio virtual y aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL)

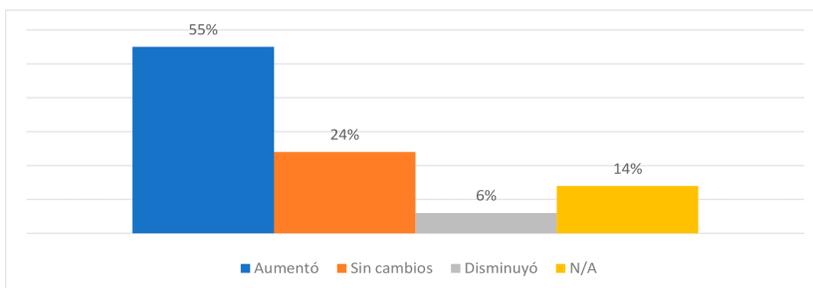


Poco más de la mitad de las IES (55 %) declara que las estrategias de *internacionalización del currículo y en casa* aumentaron a causa de la pandemia. Un porcentaje ligeramente mayor es reportado a escala global (58 %) (Jensen *et al.*, 2022).

El 24 % indica que no hubo cambios, el 6 % que dichas actividades disminuyeron y el 14 % reporta “N/A”.

Figura 52

Internacionalización del currículo / internacionalización en casa

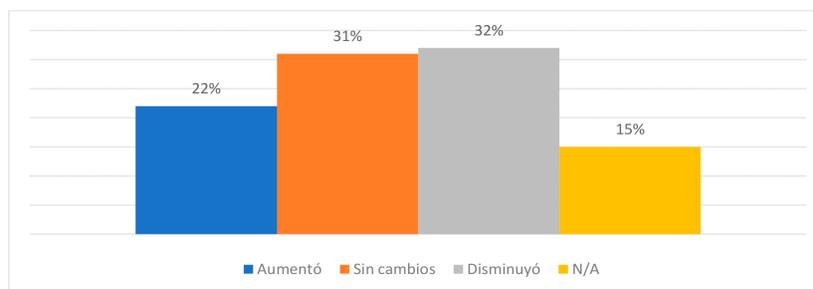


Poco más de una tercera parte de las IES participantes (32 %) declara que la estrategia de *movilidad académica con propósitos de impartir cursos* “Disminuyó”. Este porcentaje es menor al reportado globalmente (37 %) (Jensen *et al.*, 2022).

El 31 % reporta que esta actividad permaneció “Sin cambios”, el 22 % indica que “Aumentó” y el 15 % señala “N/A”.

Figura 53

Movilidad de profesores para impartir cursos

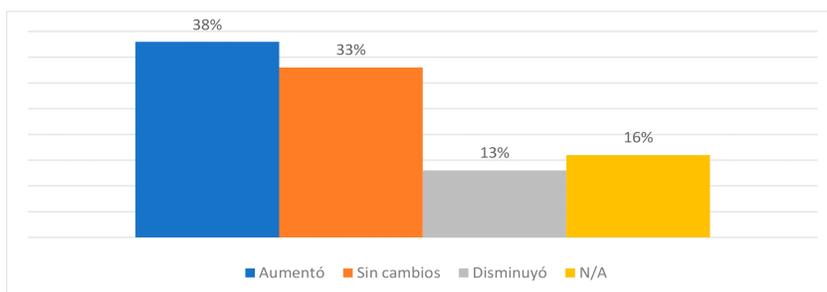


El 38 % de las IES declara que la *formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales* tuvo un mayor impulso a causa de la pandemia. Sin embargo, a escala global se reporta un porcentaje mayor (44 %) (Jensen *et al.*, 2022).

El 33 % reporta que esta actividad permaneció “Sin cambios”. El 13 % indica que “Disminuyó” y 16 % señala “N/A”.

Figura 54

Formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales



22.6. Movilidad académica y estudiantil

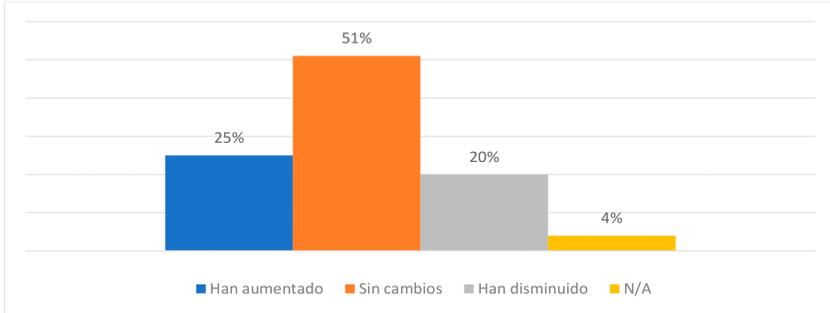
El 70 % de las IES reporta haber cancelado sus programas de movilidad estudiantil, y 75 % la movilidad de académicos. Los datos coinciden con lo reportado en la 2.^a Encuesta Global de la IAU sobre Educación Superior a un Año de la Pandemia de COVID-19, en la cual la movilidad se reporta como la estrategia de la internacionalización más afectada (Jensen *et al.*, 2022).

22.7. Relaciones de colaboración internacional

Solo el 25 % de las instituciones declara un aumento en los *convenios de colaboración académica para la movilidad*. La mitad de las instituciones (51 %) reporta que estos permanecieron “Sin cambios”, 20 % declara que “Han disminuido” y 4 % indica “N/A”.

Figura 55

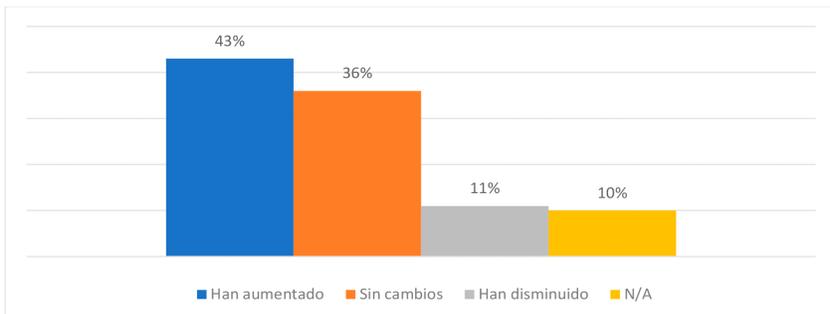
Convenios de colaboración académica para movilidad



El 43 % de las instituciones reporta que durante la pandemia aumentaron los *convenios de colaboración en aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL)*. Cabe señalar que, globalmente, en la región de las Américas (donde se incluyen EE.UU., Canadá y ALC) se reporta un porcentaje mayor (55 %), superior al reportado en África (38 %), Asia-Pacífico (29 %) y Europa (24 %) (Jensen *et al.*, 2022).

Figura 56

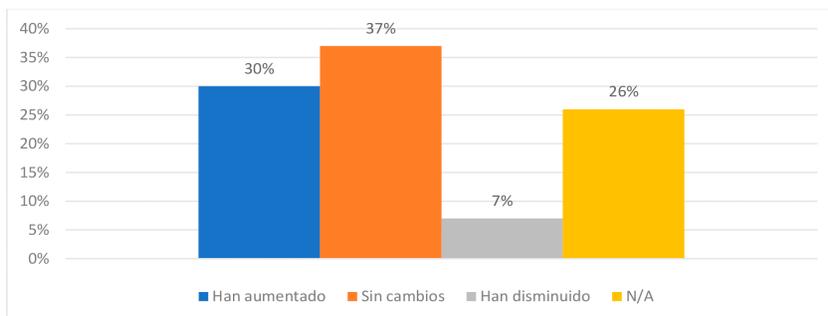
Convenios para colaboración en aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL)



El 30 % de las instituciones reporta haber incrementado los *convenios de colaboración académica para proyectos de investigación en temas rela-*

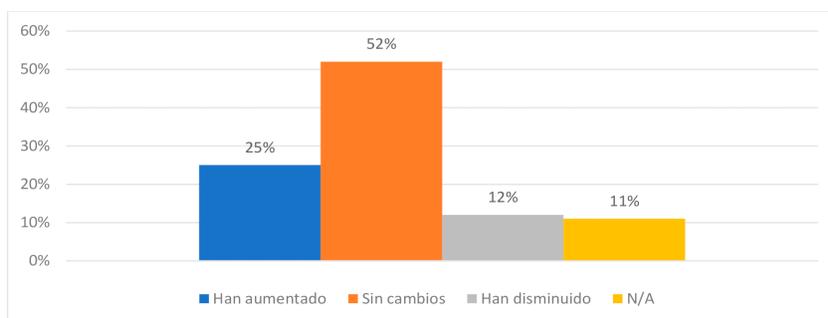
cionados a salud (figura 57). Este resultado contrasta con el porcentaje reportado en Asia Pacífico (43 %) y África (50 %) (Jensen *et al.*, 2022).

Figura 57
Convenios de colaboración en investigación
en temas relacionados a la salud



Respecto a los *convenios de colaboración con propósitos de investigación, en temas no relacionados con la salud*, poco más de la mitad de las IES encuestadas (52 %) reporta “Sin cambios”, con el 12 % indicando que “Han disminuido”. Solo el 25 % de las IES declara que los convenios en este rubro “Han aumentado”, en contraste con el 34 % en África (Jensen *et al.*, 2022).

Figura 58
Convenios de colaboración en investigación
(excluyendo los temas en salud)

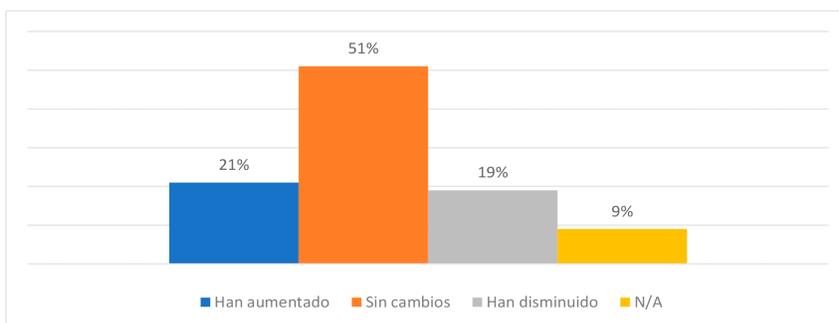


La mitad de las instituciones (51 %) reporta que sus *membresías en asociaciones y organizaciones* permanecen “Sin cambios”. El 19 % indica que estas “Han disminuido” y el 9 % que “N/A”. El 21 % declara que “Han aumentado”.

Las IES de África y Asia-Pacífico reportan porcentajes ligeramente superiores en cuanto al aumento de sus *membresías* (25 % y 22 %, respectivamente) (Jensen *et al.*, 2022).

Figura 59

Membresías en asociaciones y organizaciones

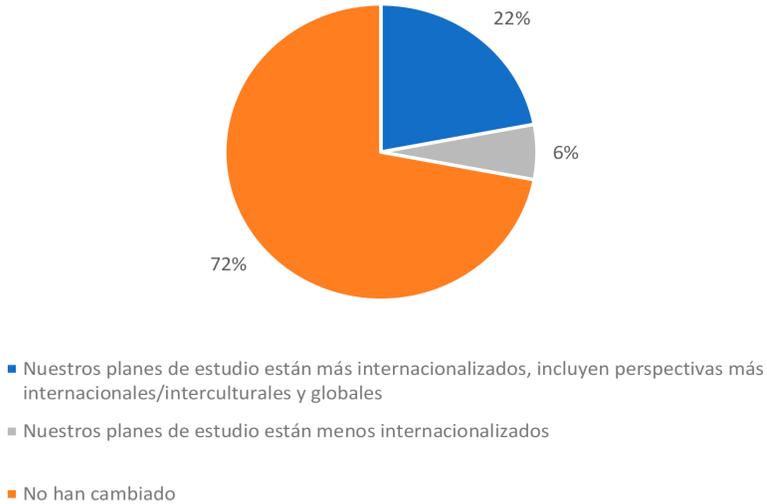


22.8. Internacionalización del currículo

El 22 % de las IES responde que sus planes de estudio están más internacionalizados y que incluyen perspectivas más internacionales, interculturales y globales (figura 60). Este porcentaje coincide con lo reportado en el 2.º *Reporte Global de la IAU, en el caso de ALC* (22 %), en contraste con 23 % en las IES de Asia-Pacífico y 25 % en las de Europa (Jensen *et al.*, 2022).

Figura 60

Ajustes en los planes de estudio a causa de la pandemia

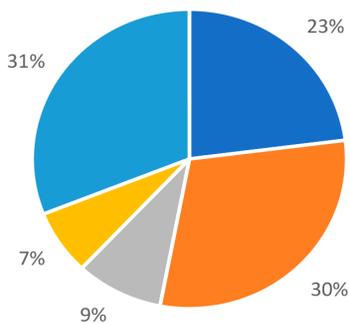


Un 23 % de las IES indica que la pandemia abrió nuevas oportunidades para crear *programas académicos de titulación doble o conjunta* en colaboración con instituciones extranjeras. Este porcentaje es menor al de Asia-Pacífico (31 %) y África (50 %) (Jensen *et al.*, 2022). Nuevamente, se infiere menor dinamismo en ALC en cuanto a estrategias de internacionalización del currículo, en comparación con otras regiones del mundo.

El 30 % de las instituciones de ALC reporta que la pandemia no tuvo efecto sustancial en el rubro de dichos programas.

Figura 60

El impacto de la pandemia en la participación en programas de colaboración



- La pandemia abrió oportunidades para crear nuevos títulos colaborativos
- La pandemia no tuvo efecto sustancial en nuestra participación en grados colaborativos
- La pandemia nos afectó negativamente
- Algunos programas de grado colaborativo tuvieron que detenerse
- Nuestra institución no participa en programas de grado colaborativo

22.9. Internacionalización en casa

El 69 % de las instituciones declara haber implementado estrategias de internacionalización en casa a consecuencia de la pandemia. De estas, se reporta a los “Programas de movilidad virtual” como la más importante, seguida por la “Internacionalización del currículo” y los “Programas de sensibilidad intercultural”.

Tabla 32

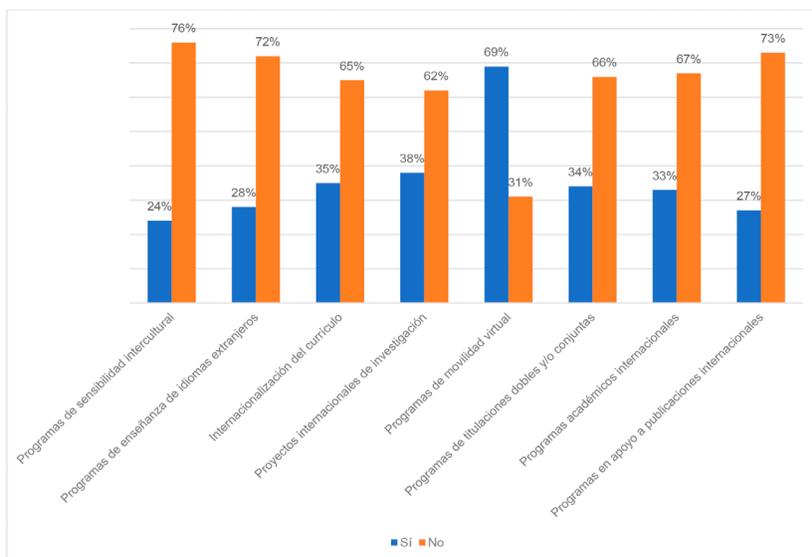
Principales estrategias de internacionalización en casa durante la pandemia

Nivel de prioridad	Estrategias
1	Programas de movilidad virtual
2	Internacionalización del currículo
3	Programas de sensibilidad intercultural
4	Programas de enseñanza de idiomas extranjeros
5	Mayor apoyo a los proyectos de investigación internacional
6	Establecimiento de programas de Titulaciones dobles y/o conjuntas
7	Establecimiento de programas académicos internacionales
8	Mayor apoyo para publicaciones internacionales

Como se observa en la figura 61, la mayoría de las IES señala no haber firmado nuevos convenios con IES extranjeras, en apoyo a estrategias de internacionalización en casa. Sin embargo, 69 % declara haber firmado nuevos convenios para “Programas de movilidad virtual”.

Figura 61

Firma de nuevos convenios de internacionalización en casa

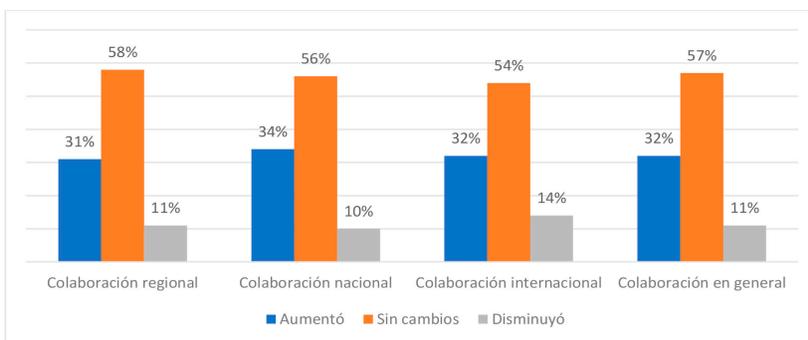


22.10. Internacionalización de la investigación

Solo alrededor de una tercera parte de las IES reporta que las colaboraciones internacionales en investigación incrementaron a consecuencia de la pandemia.

Figura 62

Impacto de la pandemia de COVID-19 en la colaboración en investigación



Sección IV

Principales hallazgos

Principales beneficios y riesgos de la internacionalización

Los tres principales *beneficios de la internacionalización* reportados son, en orden de importancia: “Desarrollar el perfil internacional de sus estudiantes”, “Mejorar la calidad académica de los programas educativos” y “Fortalecer la internacionalización del currículo”.

El principal *riesgo de la internacionalización para la institución* reportado por las IES de ALC es: “Favorecer a los estudiantes de mayores recursos económicos”, mientras que este aparece en segundo lugar en África, Asia-Pacífico, Europa y Medio Oriente (Marinoni, 2019, p. 86). Los siguientes riesgos en orden de importancia son: “Favorecer a las IES con mayores recursos económicos”, “Incrementar la desigualdad de beneficios entre socios” y el “Dominio del paradigma centro-periferia”.

El principal *riesgo de la internacionalización para el país* reportado es la “Fuga de Cerebros”, al igual que la tendencia global, seguido en orden de importancia por el “Incremento de la desigualdad entre IES de un mismo país”, la “Comercialización de la educación”, el “Aumento de la desigualdad social” y la “Pérdida de la identidad cultural”.

Principales factores que impulsan la internacionalización

Se mencionan como principales *factores externos que impulsan la internacionalización* en ALC: la “Política gubernamental”, las “Políticas

regionales”, la “Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento” y la “Demanda del sector productivo”. En contraste, a escala global aparece en primer lugar la “Demanda del sector productivo”, lo que podría indicar una mayor colaboración entre el sector empresarial y el educativo (Marinoni, 2019).

Principales obstáculos a la internacionalización

Al igual que lo reportado globalmente, las IES de la región consideran un “Financiamiento insuficiente” como el principal *obstáculo interno para la internacionalización*.

La “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de estudiantes y académicos” aparece en segundo lugar en ALC, y en el tercero en el orden global. Lo anterior señala que dicha problemática afecta en mayor medida a ALC que en el resto de las regiones.

La “Falta de políticas públicas” aparece como principal *obstáculo externo para la internacionalización* en ALC, mientras que este aparece en tercer lugar a escala mundial.

La mayoría de las IES de ALC considera “insuficientes” las políticas públicas de su país en materia de internacionalización de la educación superior, y califica al proceso de internacionalización de la educación superior en su país como “Regular”.

La internacionalización en el desarrollo institucional

El 94 % de las IES menciona a *la internacionalización en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI)* y el 58 % en su declaración de *misión*.

El 46 % de las instituciones señala a *la internacionalización como “muy importante”* en contraste con el 68 % reportado a escala mundial.

A pesar de que la mitad de las instituciones señala contar con un *plan operativo de internacionalización desglosado en objetivos y metas* en el orden institucional, tan solo el 18 % cuenta con un plan operativo descentralizado *a nivel de las unidades académicas*.

Políticas de recursos humanos

Aunque un alto porcentaje de las instituciones cuenta con un *registro de los académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero*, el 40 % no registra dicha información.

Apenas la mitad de las instituciones considera *la experiencia internacional* en sus criterios para el ingreso, la promoción y la permanencia de su personal académica.

La mayoría de las instituciones no ofrece apoyos a sus académicos para realizar *estancias sabáticas en el extranjero*.

Las oficinas de internacionalización (OI)

Perfil de las oficinas de internacionalización

Solo el 26 % de las OI se ubica en un primer *nivel jerárquico en el organigrama institucional* (vicerrectoría, vicepresidencia, dirección o coordinación general), en contraste con el 60 % a escala mundial (Egroun-Polak & Hudson, 2010). La gran mayoría (61 %) se ubica en segundo nivel en ALC.

El 65 % de las OI cuenta con *presupuesto de operación para las actividades de internacionalización* (54 % en el sector público y 46 % en el privado). Se observa que el sector público depende en mayor proporción de los presupuestos gubernamentales, mientras que el privado muestra mayor capacidad para conseguir fuentes externas de financiamiento.

En orden de importancia, las tres *principales actividades de internacionalización coordinadas por las OI* son: la “Movilidad de estudiantes”, la “Movilidad de académicos” y la “Participación en proyectos de cooperación internacional”. Las actividades con menor desarrollo son las relacionadas a la internacionalización del currículo y la gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación.

El 67 % de las instituciones reporta que su OI cuenta con un *equipo de trabajo* de entre una y cinco personas.

La amplia mayoría de las instituciones (76 %) señala no contar con *responsables de internacionalización a nivel de sus unidades académicas* (escuelas, facultades, divisiones o departamentos).

Perfil de los titulares de las oficinas de internacionalización

En cuestión de *género*, la mayoría (58 %) de los titulares de las OI son mujeres. En las instituciones públicas, la proporción de hombres y mujeres titulares es de 48 % y 52 %, respectivamente, mientras que en el sector privado la proporción es de 69 % mujeres y 31 % hombres.

En cuanto a *nivel de estudios*, la mayor parte de los titulares de las OI tienen grado de maestría. Se observa una mayor proporción de titulares con grado de doctor en el sector público, mientras que la mayoría de los titulares con grado de maestría se encuentra en instituciones privadas.

La mitad (48 %) de los titulares de las OI asume el cargo con nula o poca *experiencia* en la gestión de la internacionalización y el 71 % permanece en el cargo durante una temporalidad semejante a la de un mandato rectoral (entre tres y seis años).

Estrategias de comunicación para la internacionalización

El 62 % de las instituciones señala que su OI cuenta con una *página web*. De esta proporción, solo el 33 % la tiene en inglés.

Un alto porcentaje de las IES (43 %) no está afiliada a una asociación de educación internacional. Las tres *asociaciones con mayor número de afiliaciones de instituciones* de ALC son, en orden de importancia: la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA, por sus siglas en inglés).

La amplia mayoría de las IES no participa en *eventos de educación internacional*. Cuando participan, asisten en prioridad a NAFSA (41 %), seguida por la Asociación Europea de Educación Internacional (29 %) y una pequeña minoría a la Asociación Asia y el Pacífico de Educación Internacional (8 %).

Prioridades geográficas para la colaboración

Las *cinco regiones que las instituciones prefieren para colaborar* son, en orden de importancia: América Latina y el Caribe, Europa Occidental,

América del Norte, Asia y Europa del Este. En la 1.^a *Encuesta Regional*, Europa Occidental ocupaba el primer lugar (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018), lo cual indica un incremento en la importancia de la cooperación intrarregional.

Ninguna región del mundo elige a ALC como primer lugar entre sus prioridades geográficas para la colaboración académica (Marinoni, 2019).

Respecto a la colaboración con América del Norte, el 69 % de las instituciones prefiere a Canadá, mientras que el 31 % opta por Estados Unidos de América.

Al interior de ALC, las subregiones preferidas son: el Cono Sur (Argentina, Brasil y Chile), seguido por México y la Zona Andina (Colombia, Ecuador y Perú).

El mayor número de convenios de colaboración académica se celebra con instituciones de ALC, seguida por Europa Occidental, América del Norte, Asia, Europa del Este y Oceanía. Las regiones con las que menos convenios de colaboración se firman son África y Medio Oriente.

La internacionalización del currículo y en casa

El 37 % de las IES mencionan contar con *una política institucional para la internacionalización del currículo*. De esta proporción, solo la mitad (lo que equivale al 18 % del total de las IES participantes) reporta contar con programas específicos y haber establecido metas para este rubro.

En cuanto a *la importancia otorgada a la internacionalización en casa (IaH)*, solamente la mitad de las IES la percibe como “Muy importante”. Asimismo, según la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, solo el 42 % de las IES de ALC considera a la IaH como “Muy importante”, en contraste con el 64 % en Medio Oriente y 50 % en Asia-Pacífico (Marinoni, 2019, p. 195).

Se reportan como *actividades más frecuentes de la internacionalización del currículo*: “Profesores extranjeros invitados”, “Cursos impartidos en colaboración con instituciones extranjeras” y “Asignaturas en las que se estudien otras culturas”. Las actividades menos desarrolladas son: los programas de grado doble y/o conjunto y las cotutelas. Llama la atención que la actividad más mencionada sea la de “Profe-

sores extranjeros invitados”, siendo el porcentaje de profesores extranjeros en instituciones de la región menor a 0.5 % (ver apartado 16.2).

El 68 % de las instituciones reporta ofertar programas de movilidad virtual, 41 % MOOC, y 46 % *cursos COIL*. Estos importantes incrementos se pueden atribuir directamente a las consecuencias de la pandemia de COVID-19.

Los principales *obstáculos para la internacionalización del currículo* reportados son en orden de importancia: las “Dificultades administrativas o burocráticas” (transferencias de créditos), las “Diferencias en calendarios escolares y reglamentos institucionales rígidos” y la “Falta de perfil internacional del personal académico”.

El 49 % de las instituciones reporta ofrecer *programas de grado conjunto y/o doble* organizados con universidades extranjeras, en contraste con el promedio de 57 % a escala global (Marinoni, 2019). En este rubro aparece como líder el sector privado (58 %), frente al sector público (42 %). Del total de programas ofertados, 73 % son de doble grado y 27 % de grado conjunto. La mayoría de estos programas se ofrece a nivel licenciatura (53 %) en ALC. Globalmente, la oferta se concentra en maestría.

En ALC, la mayoría de los *programas de grado conjunto y/o doble* se concentra en orden de importancia en las áreas de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Humanidades.

Los países con mayor actividad en este rubro son en ALC: México, Colombia, Argentina, Brasil y Chile. En este rubro de actividad, los *principales países socios* de las instituciones de ALC son *España y Francia*.

La gran mayoría de la IES (68 %) señala contar con una política institucional en materia de *enseñanza de idiomas extranjeros* (58 % son instituciones públicas y 42 % privadas).

Tan solo el 4 % de las instituciones reporta exigir *el dominio del idioma inglés como requisito para el ingreso y egreso* de todos sus programas educativos. El 29 % señala que *solo para algunos programas educativos*.

De las IES que solicitan el dominio del idioma inglés como requisito de ingreso, el 68 % exige los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), lo que equivale a un nivel lingüístico elemental. Para el egreso, el 43 % de las instituciones exige el nivel B1 del MCER. Un 40 % requiere B2 del MCER, del cual 27 % corresponde

a las instituciones del sector privado y 13 % a las del público, lo que apunta mayor exigencia en las instituciones privadas en este rubro.

El 62 % de las instituciones reporta haber establecido un centro especializado en la enseñanza del idioma local (español y portugués) para extranjeros.

Movilidad estudiantil saliente y entrante

El 82 % de las instituciones reporta *preparar a sus estudiantes para una experiencia académica internacional*.

La *región de destino preferida por los estudiantes de ALC* es Europa Occidental, seguido por la propia región de ALC y América del Norte. La *subregión de ALC elegida con mayor frecuencia por los estudiantes de ALC* es el Cono Sur, seguido por México y la Zona Andina.

El 53 % de las IES reporta que el porcentaje de estudiantes en *movilidad saliente y entrante* fue “menos del 0.5 %” en el periodo 2018-2019. ALC se reporta como la región con el porcentaje más bajo de movilidad estudiantil entrante (0.9 %) y saliente (1.4 %), inferior al promedio mundial (2.6 % entrante y 2.6 % saliente) (UNESCO UIS, 2022).

El 63 % de las instituciones reporta contar con un *programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil saliente*. De estas IES, el 48 % ofrece apoyos parciales, 3 % becas completas.

Respecto a la movilidad entrante, el 57 % de las IES reporta ofrecer *becas para estudiantes extranjeros*.

Se reporta como *principal obstáculo para la movilidad estudiantil saliente* a la “Falta de dominio de idiomas extranjeros”, seguida por los “Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes” y las “Dificultades administrativas”. Cabe señalar que la “Falta de dominio de idiomas extranjeros” no se menciona dentro de los tres principales obstáculos a la movilidad estudiantil en regiones como África y Medio Oriente, lo que reafirma que es una limitación propia de nuestra región.

En cuanto al *reclutamiento de estudiantes internacionales*, la 5.^a Encuesta Global de la IAU informa que en ALC los tres principales obstáculos son, por orden de importancia: la “Falta de apoyos económicos”, y los “Problemas de seguridad” en un mismo nivel que la “Barrera del idioma” (Marinoni, 2019, p. 179).

En cuanto a las *cinco principales regiones y/o países de procedencia de los estudiantes extranjeros*, se reportan, en orden de importancia: la propia ALC, Europa Occidental, América del Norte, Asia y Europa Oriental.

Las tres *subregiones y/o países de ALC más demandados para la movilidad estudiantil entrante* son, en orden de importancia: el Cono Sur, la Zona Andina y México.

Movilidad de académicos saliente y entrante

En el periodo 2018-2019, la mayoría de las IES reporta un porcentaje menor al 0.5 % en *movilidad de académicos saliente y entrante*.

El 64 % de las IES ofrece *programas de apoyo para la movilidad internacional de sus académicos*, con mayor porcentaje de IES en el sector público (56 %) que en el privado (44 %).

Los *principales países de destino de los académicos de ALC* son, en orden de importancia: España, Estados Unidos de América, México, Colombia, Argentina, Brasil, Francia, Canadá, Chile y Alemania.

Los *principales países de origen de los académicos extranjeros en ALC* son, en orden de importancia: España, Estados Unidos de América, México, Colombia, Brasil, Argentina, Chile, Francia, Alemania, Perú.

Internacionalización de la investigación

El 42 % de las instituciones reporta contar con *programas de apoyo a proyectos internacionales de investigación*, y el 66 % con mecanismos para promover la *publicación de artículos en revistas internacionales indizadas*.

Según la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, solo 12 % de las instituciones de ALC recibe *financiamiento de organizaciones internacionales* para proyectos de colaboración en investigación, en contraste con el 33 % a escala global (Marinoni, 2019).

En orden de importancia, los *principales obstáculos para la internacionalización de la investigación* son: la “Falta de financiamiento”, las “Dificultades para la gestión de recursos externos” y la “Falta de dominio de idiomas por parte de académicos”.

Evaluación y monitoreo del proceso de internacionalización

Solamente un 34 % de las IES reporta contar con un *sistema de aseguramiento de la calidad y monitoreo de su proceso de internacionalización*, en contraste con el 81 % en el orden global. Se observa que del 94 % de las IES que declara incluir a la internacionalización entre las estrategias de su PDI, tan solo el 34 % cuenta con un sistema de calidad y monitoreo de su proceso.

La gran mayoría de las IES participantes no ha establecido procedimientos de evaluación del impacto de la movilidad de sus académicos (61 %), ni de sus estudiantes (56 %). Solo el 43 % de ellas reporta contemplar las *competencias globales en los resultados de aprendizaje* de sus egresados. En la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, ALC ocupa el último lugar de todas las regiones del mundo en este rubro (Marinoni, 2019).

Rankings globales de universidades

El 42 % de las instituciones considera que los *rankings* “Son un referente importante para la toma de decisión institucional”. El 25 % señala que los indicadores utilizados “No corresponden con la realidad regional”, el 21 % que “Desconoce” y un 12 % que estos “No son de interés para la institución”.

Sedes universitarias en el extranjero

El 3 % de las instituciones participantes reporta tener un *campus en el extranjero*, porcentaje del cual, 67 % son instituciones públicas y 33 % privadas.

El impacto de la pandemia de COVID-19 en el proceso de internacionalización de la educación superior

Movilidad de estudiantes y académicos

Este rubro aparece como la actividad más afectada por la pandemia, con el 70 % de las IES señalando haber cancelado los programas de movilidad estudiantil y el 75 % los de académicos.

Estrategias de internacionalización a nivel institucional

El 72 % de las instituciones prevé *recortes presupuestales* a futuro como consecuencia de la pandemia. Un 87 % considera que “Muy Probablemente” o “Probablemente” esos recortes afectarán a la estrategia institucional de internacionalización.

El 32 % de las IES reporta *modificaciones en su estrategia de internacionalización* como consecuencia de la pandemia.

Relaciones de colaboración internacional

Como consecuencia de la pandemia, el 43 % de las instituciones incrementó los convenios de colaboración académica para el aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL), mientras que el 20 % disminuyó los convenios en materia de movilidad y el 19 % el rubro de membresías en asociaciones y organizaciones internacionales. Por su parte, los convenios de colaboración en materia de investigación incrementaron en un 25 %, y en un 30 % en temas relacionados a la salud (en contraste con el 42 % a escala global) (Jensen *et al.*, 2022).

Internacionalización del currículo/Internacionalización en Casa

El 70 % de las IES reporta haber implementado estrategias de internacionalización en casa durante la pandemia.

El 76 % reporta que aumentó la prioridad por *las actividades de intercambio virtual y los cursos COIL*, tendencia inferior al 81 % reportado globalmente (Jensen *et al.* 2022).

El 69 % indica haber firmado nuevos convenios para movilidad virtual. Sin embargo, la gran mayoría (alrededor del 70 %) declara no

haber firmado nuevos convenios en los rubros de: “Internacionalización del currículo”, “Programas de titulaciones dobles y/o conjuntas”, “Programas académicos internacionales”, “Programas de sensibilidad intercultural”, “Programas de enseñanza de idiomas extranjeros”, “Proyectos internacionales de investigación” y “Programas en apoyo a publicaciones internacionales”.

El 72 % menciona no haber realizado modificaciones a sus planes de estudio para incorporar la dimensión internacional.

Respecto a los programas académicos colaborativos de titulación doble o conjunta, el 23 % de las instituciones declara que la pandemia les brindó nuevas oportunidades para crear programas de este tipo. Sin embargo, un 66 % declara no haber firmado nuevos convenios en esta materia. En contraste, regiones como África y Asia-Pacífico reportan un incremento del 50 % y del 31 %, respectivamente, en este rubro (Jensen *et al.*, 2022).

Sección V

Reflexiones finales

Del análisis de los resultados de la *II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe* surgen tendencias que permiten caracterizar el proceso de internacionalización de la región; dar a conocer sus avances, aciertos, debilidades, desafíos y aspectos que requieren consolidación para que este sea exitoso, sostenible y con el potencial de contribuir de manera significativa a la transformación de los sistemas de educación superior de ALC. Asimismo, las tendencias emergentes de este estudio permiten lograr comparaciones con otras regiones del mundo, lo que enriquece la visión regional del proceso. Se espera que este balance regional sirva para retroalimentar la toma de decisión sobre políticas, estrategias y programas de internacionalización a escala institucional, nacional y regional.

Los indicadores escogidos para la presente encuesta fueron contruidos con base en los conceptos y referentes teóricos de un modelo de internacionalización sistémico, proactivo, transversal a todas las funciones universitarias sustantivas, planeado en torno a prioridades de desarrollo institucional e implementado por medio de políticas, estrategias, programas y procedimientos institucionales con dimensión internacional explícitos (Gacel-Ávila, 2003, 2017).

Un modelo de gestión de la internacionalización de esta naturaleza pretende poner en práctica el concepto de Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad (IHES, por sus siglas en inglés), el cual tiene como “objetivo explícito beneficiar al conjunto de la sociedad a nivel nacional e internacional por medio de la educación internacional e intercultural, la investigación, la extensión y los servicios a la comunidad” (Brandenburg *et al.*, 2019, n.p.).

Este concepto se enfoca en

una transición hacia actividades internacionales e interculturales más inclusivas y requiere pasar de un enfoque centrado en la movilidad a uno más comprensivo que incluya las dimensiones de internacionalización en casa e internacionalización del currículo (Brandenburg *et al.*, 2020, p. 21).

Sin embargo, para que dicho concepto no se quede en una simple declaración, se requiere establecer en el orden institucional estrategias de implementación que se basen en un proceso de internacionalización comprensiva (IC) o integral, el cual se define como:

Un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior. Este concepto de internacionalización moldea el ethos y los valores institucionales, y llega a todos los ámbitos de la institución. Es esencial que esta sea ampliamente aceptada y difundida a dentro de la institución por los líderes, los directivos, la administración, el cuerpo profesoral, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. Esta es un imperativo institucional, y no una posibilidad deseada (Hudzik, 2011, p. 6).

La definición de Hudzik (2011) enfatiza que, si bien el fenómeno de la internacionalización no es un hecho nuevo, la diferencia con el concepto actual es su escala y alcance, los resultados esperados y la noción de transformación institucional.

Los aspectos claves para la construcción e implementación de un proceso de internacionalización comprensiva son: la mención de la internacionalización y la integración de la estrategia de internacionalización en la misión y/o plan de desarrollo institucional (PDI); un fuerte apoyo por parte de todos los niveles de las autoridades institucionales; la elaboración de una política institucional de internacionalización y de un plan operativo con metas medibles; la previsión de una estrategia financiera a la altura de las metas planteadas; la existencia de procedimientos de evaluación de la calidad y monitoreo del proceso; la implementación de programas y procedimientos institucionales que fomenten la integración de la dimensión internacional en el currículo,

la docencia, la investigación, las actividades de extensión y de responsabilidad social; programas de movilidad internacional para académicos y estudiantes; la presencia de estudiantes y académicos extranjeros en la institución; una oficina de internacionalización profesionalizada con liderazgo institucional, con la capacidad de coordinar el conjunto del proceso y participar en el diseño de políticas y programas institucionales en materia de currículo, docencia e investigación; una política de recursos humanos que valore y recompense la participación del personal académico y administrativo en proyectos de internacionalización y cooperación internacional; un marco jurídico adecuado a las necesidades normativas inherentes al proceso de internacionalización; canales de comunicación eficientes con la comunidad universitaria sobre la estrategia y los objetivos de la internacionalización, así como una estrategia institucional para la visibilidad internacional, entre otros elementos (Hudzik, 2011, p. 25; Gacel-Ávila, 2018).

Un modelo de internacionalización cubriendo estos aspectos se define como proactivo y sistémico, con el potencial de lograr innovaciones en la estructura y los contenidos del currículo; actualizar e incrementar la relevancia de las líneas de investigación, de los modos de producir conocimientos, de los programas de cooperación internacional y de responsabilidad social.

Por su parte, la teoría del cambio (Fullan, 1991), hace énfasis en la diferencia entre estrategias de carácter sistémico y las de carácter individual. En el caso de la internacionalización de la educación superior, se entiende por estrategias sistémicas, las que abarcan las actividades de internacionalización del currículo, de la docencia, investigación y extensión universitaria, que contribuyen a la innovación en los contenidos y procesos educativos e investigativos, apoyando directamente a la transformación y la adaptación del sistema de educación superior al nuevo contexto global. En contraste, por estrategias de tipo individual, nos referimos a las actividades que abarcan la movilidad de estudiantes y académicos, las cuales tienen la característica de tener beneficios directos en los individuos, pero no así en el sistema educativo.

Las distintas secciones conformando la presente encuesta se elaboraron en base a las referencias conceptuales y teóricas antes des-

critas. Los diferentes rubros de la encuesta se analizan en la siguiente parte del presente trabajo.

Las principales características de la internacionalización de la ES en ALC

En materia de *políticas públicas de fomento a la internacionalización*, la mayoría de las IES participantes califican a las políticas de internacionalización de su país como “Insuficientes” y su proceso de internacionalización como “Regular”. Hallazgo confirmado por estudios realizados por el Consejo Británico (CB), donde los países participantes de ALC (Brasil, Colombia, Chile y México) se distinguen, entre 26 países de diferentes regiones del mundo, por tener los gobiernos que menos fomentan la internacionalización y menos apoyan rubros como: la movilidad internacional de estudiantes y académicos, la colaboración internacional en investigación, los programas académicos internacionales y el reconocimiento de las cualificaciones internacionales. En todos estos rubros, los países latinoamericanos obtuvieron una puntuación general de “*Very low*”, posicionándose en los últimos lugares del *ranking*, junto a Etiopía y Nigeria (Ilieva & Peak, 2016). En contraste, países como Malasia y China alcanzaron la calificación de “*Very high*”, y otras naciones como Vietnam, Tailandia, India, Indonesia, Botsuana, Pakistán, Filipinas, Kenia y Sudáfrica la de “*High*”. Estudios del CB más recientes mostraron que los países latinoamericanos no han hecho progreso en este sentido, volviendo nuevamente a ocupar los últimos lugares entre los países participantes (Usher *et al.*, 2019). Esta situación llevó al CB a concluir que “los países latinoamericanos aún no han implementado políticas nacionales de internacionalización como tales” y que “La internacionalización es un área de menor prioridad en América Latina en materia de política pública” (Usher *et al.*, 2019, p. 11).

Respecto de la *política institucional de internacionalización*, si bien el 94 % de las IES reporta tener a la internacionalización mencionada en su PDI, solo el 73 % la incluye entre sus estrategias prioritarias, con apenas la mitad reportando haber elaborado un plan operativo de internacionalización, precisando estrategias, objetivos y metas medibles. Asimismo, solo el 34 % de las IES reporta contar con procedimientos

de *evaluación, aseguramiento de la calidad y monitoreo* de su proceso de internacionalización, contra el 81 % a escala global (Marinoni, 2019). Estos hallazgos podrían indicar una falta de planeación y una actitud reactiva frente al proceso de parte de las IES. Al igual que lo reportó el Informe del Banco Mundial, la internacionalización se percibe más como un discurso en las declaraciones de las autoridades educativas que una realidad en el quehacer universitario (de Wit *et al.*, 2005).

En términos de *política de recursos humanos*, apenas la mitad de las IES señala contar con un sistema de méritos que recompense a los académicos y administrativos comprometidos con la internacionalización y que considere la experiencia internacional entre sus criterios para el ingreso, promoción y permanencia. Una proporción importante (40 %) de las IES indica no contar con un registro de sus académicos que realizaron estudios en el extranjero, y que podrían idóneamente apoyar el proceso institucional de internacionalización. Lo anterior alude a una falta de aprovechamiento de los recursos institucionales disponibles.

En cuanto a *la importancia de la internacionalización para las autoridades institucionales*, apenas la mitad de ellas la considera como “Muy importante”, contra el 69 % señalado a escala mundial (Marinoni, 2019).

Asimismo, las oficinas de internacionalización (OI) en ALC se encuentran en una posición jerárquica inferior a las demás regiones del mundo. Solo el 26 % de las OI se ubica en el más alto nivel del organigrama institucional (vicepresidente, vicerrector, director o coordinador general) contra el 60 % en el orden mundial (Egron-Polak & Hudson, 2010). La gran mayoría de las OI (61 %) se ubica en un segundo nivel de jerarquía. La posición jerárquica de la OI es uno de los indicadores del nivel de importancia y prioridad que se analiza del proceso de internacionalización, ya que una posición baja en el organigrama limita la participación de la OI en el diseño y la toma de decisión sobre políticas y programas institucionales (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016). Llama la atención que la mayoría de los responsables de las OI revela no tener experiencia en el momento de asumir el cargo, y que su permanencia en dicha función es en promedio equivalente a un periodo rectoral (cuatro años). A lo anterior se añade que la mayoría de estos responsables tampoco participan en conferencias internacionales de educación internacional como NAFSA, EAIE o APAIE, lo que limita sus

oportunidades de actualización profesional. La limitada participación institucional en eventos de educación internacional evidencia una ausencia de *estrategia de visibilidad internacional*, ya que estos eventos son el lugar idóneo para proyectar internacionalmente la institución, mantener activas relaciones de trabajo y encontrar socios potenciales para futuros proyectos de cooperación internacional.

Respecto de *estrategias de comunicación*, llama la atención que solo el 62 % de las OI reporta disponer de un sitio web y que, de este porcentaje, únicamente el 33 % lo tiene en inglés. En resumen, todos estos hallazgos señalan una falta de institucionalización, profesionalización y consolidación de las estructuras de gestión y del personal a su cargo, además de indicar una subestimación de la complejidad que implican la implementación y la coordinación del proceso de internacionalización.

En materia de estrategias de *internacionalización del currículo y en casa*, las cuales son claves para una internacionalización inclusiva que beneficie a un mayor número de estudiantes, el balance regional es por debajo de las tendencias globales, pues la mayoría de las IES reporta no contar con una política institucional para estos rubros. Entre las que sí cuentan con dicha política, apenas la mitad declara haberla plasmado en un documento institucional que describa programas precisos y objetivos medibles, lo que pone en duda el alcance y la sostenibilidad institucional de dicha estrategia. Asimismo, únicamente el 43 % de las IES reporta integrar las competencias globales en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.

En el rubro de programas académicos internacionales (titulación conjunta o doble), 49 % de las IES declara ofrecerlos en contraste con el 57 % a escala mundial (Marinoni, 2019). De acuerdo con la 5.^a *Encuesta Global de la IAU*, ALC es la región con el más bajo porcentaje de oferta de programas de esta naturaleza (40 %), siendo superada por África (46 %), Medio Oriente (59 %) y Asia-Pacífico (60 %) (Marinoni, 2019).

Otra característica de ALC es su rezago en materia de *dominio de lenguas extranjeras*, y en particular del idioma inglés. Dicha problemática se reporta como unos de los mayores obstáculos en materia de internacionalización, a diferencia de otras regiones como África y Medio Oriente, donde no se menciona al dominio de idiomas extranjeros

entre sus principales obstáculos (Marinoni, 2019). Según informes internacionales:

La región carece de políticas nacionales para el aprendizaje de idiomas; lo cual, combinado con el bajo nivel de preparación de los docentes, no permite mejorar los niveles de bilingüismo, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en la región desde hace varias décadas (*El Espectador*, 2017).

En este mismo sentido, ALC se ubica 3.8 puntos por debajo de todas las regiones del mundo en el Índice de Conocimiento del Inglés. Finalmente, en un reciente *ranking* mundial de dominio del inglés, ALC clasificó por debajo de Europa, Asia y África (EF, 2020). En otras palabras, el dominio del idioma inglés sigue siendo una de las mayores limitaciones para la consolidación del proceso de internacionalización y para la internacionalización del perfil de los egresados universitarios. Este hallazgo reitera la falta de políticas públicas en fomento de la internacionalización y, sin duda, conlleva un alto impacto en términos de competitividad, empleo e inversión extranjera en toda la región. Para solucionar esta situación, se requieren políticas públicas enfocadas al mejoramiento de la calidad de la formación docente y de los programas de enseñanza desde los niveles básicos del sistema educativo (Gacel-Ávila, 2021).

En cuestión de *movilidad de académicos*, una proporción importante (36 %), de las IES declara no contar con los recursos para apoyar la movilidad de sus académicos y el 57 % no apoya estancias sabáticas internacionales. Ambas estrategias son fundamentales para la internacionalización del perfil de los académicos y decisivas para su participación en actividades de internacionalización en su institución.

No obstante la reconocida relación positiva entre la calidad de la investigación y la colaboración internacional, solo el 42 % de las IES declara contar con una política institucional para *la internacionalización de la investigación*. En este rubro, se reportan como principales obstáculos: la falta de financiamiento institucional, las dificultades para administrar fondos externos, un insuficiente perfil internacional de los académicos y, nuevamente, el bajo dominio del inglés. Como consecuencia de lo anterior, solo el 12 % de las IES de ALC recibe finan-

ciamiento de organismos internacionales para la colaboración en investigación, en contraste con el 33 % reportado a escala mundial.

Según los mencionados estudios del CB, nuevamente AL (a excepción de Brasil), ocupa el último lugar entre las naciones del mundo, junto a África, en lo que respecta al apoyo gubernamental en términos de *colaboración internacional en investigación* (Ilieva et al., 2017). Asimismo, entre un grupo de 20 naciones, en lo que respecta a “*Financiamiento de la movilidad académica y colaboración en investigación*”, entre las cuatro naciones que menos invierten en investigación (Bulgaria, Chile, México y Rusia), aparecen dos países latinoamericanos. Brasil es reportado como el país de la región que más invierte en investigación. Por lo anterior, el CB llega a la conclusión de que, “[...] debido a que la financiación de la investigación suele ser baja en AL, los recursos asignados a la colaboración internacional son aún más escasos” (Usher et al., 2019, p. 10).

En lo que respecta a la *movilidad estudiantil*, ALC figura entre las regiones con el menor porcentaje (6.4 %) de estudiantes en el extranjero, justo por delante de Asia Central (4.8 %), y como la región con menor porcentaje de movilidad saliente (1.26 %) en relación a su matrícula estudiantil. Con respecto a la recepción de estudiantes extranjeros, ALC ocupa la segunda tasa más baja del mundo (0.67 %) después de Asia Meridional y Occidental (0.16 %) (UNESCO, 2021). Estas cifras señalan una escasez de estrategias eficaces en cuanto al reclutamiento de estudiantes internacionales tanto en el orden nacional como en el regional, hecho que impacta directamente en la internacionalización de los estudiantes de la región, ya que la presencia de estudiantes extranjeros resulta ser una excelente herramienta para la internacionalización en casa.

En cuanto al *impacto de la pandemia de COVID-19 en la internacionalización de la educación superior*, la gran mayoría de las IES de ALC declara percibir que la importancia de dicho proceso no disminuirá y que no se encuentra en riesgo. Sin embargo, resulta contradictorio que el 72 % de las IES anticipa que habrá recortes presupuestales como consecuencia de la pandemia y que, según el 86 %, estos afectarán “Muy probablemente” al proceso de internacionalización.

No obstante a que el 65 % de las IES pronostica que la estrategia de internacionalización se modificará como consecuencia de la pandemia, solamente una pequeña minoría informa haberlo hecho. El 72 % reporta que aún no se han implementado nuevos programas para reforzar la dimensión internacional del currículo.

Entre las consecuencias positivas de la pandemia se observa un aumento significativo de los programas COIL, de movilidad virtual y proyectos de investigación en temas de salud, así como un mayor interés en actividades de internacionalización en casa.

En conclusión, no obstante a que, en las últimas décadas, las actividades y programas de internacionalización han aumentado de manera significativa en ALC, el grado de desarrollo del proceso se encuentra por debajo de las tendencias globales, inclusive por debajo de regiones como Asia y África. Las actividades de internacionalización son principalmente marginales en las políticas de desarrollo educativo y no sistémicas. Las estrategias de internacionalización en casa faltan de consolidación, lo que limita un proceso más inclusivo y efectivo en cuanto a su impacto en la transformación de los sistemas educativos de la región. Salvo excepciones, para la mayoría de las IES de ALC el proceso de internacionalización se puede calificar de reactivo, principalmente enfocado a iniciativas individuales (movilidad), careciendo de prioridad, institucionalización, sistematización, planeación, evaluación, monitoreo y profesionalización de las estructuras de gestión; con escaso financiamiento e insuficientes incentivos para el involucramiento de los académicos, con marcos jurídicos y procedimientos institucionales desactualizados. En resumen, la internacionalización se encuentra rezagada entre las prioridades de la agenda educativa a escala nacional, regional e institucional, si se la compara con otras regiones del mundo.

A este balance, resta todavía evaluar y medir con mayores elementos el impacto de la pandemia sobre la internacionalización. Una cosa segura es que la pandemia ha enfatizado la urgencia de transitar de estrategias de internacionalización principalmente enfocadas en la movilidad física a otras que privilegien programas de internacionalización en casa, con el propósito de lograr un proceso más inclusivo, estable y sostenible a largo plazo. Este giro podría representar un gran

desafío para nuestra región y se prevé difícil de realizar en el corto plazo. Pues este nuevo enfoque requiere políticas públicas sólidas, descansar en un proceso institucional comprensivo e institucionalizado, el *know-how* institucional para diseñar e implementar estrategias de internacionalización en casa, estrategias de internacionalización cuidadosamente planeadas y organizadas en torno a prioridades institucionales, la integración sistemática de la dimensión internacional en todas las funciones sustantivas y en todo el quehacer universitario. Es imprescindible contar con un personal académico con perfil internacional, estructuras de gestión altamente profesionalizadas y experimentadas, procedimientos institucionales facilitadores del proceso y recursos financieros a la altura de las metas establecidas. Sin embargo, los hallazgos de la presente encuesta demuestran que todos estos aspectos no han logrado aún consolidación en la mayoría de las IES de la región, y son incipientes en algunos casos.

El insuficiente desarrollo del proceso de internacionalización de ALC podría indicar una falta de visión por parte de las autoridades gubernamentales e institucionales respecto de su grado de prioridad en la agenda educativa, además de demostrar una subconceptualización del potencial de la internacionalización en la transformación que la ES y la sociedad requieren para este nuevo siglo. Esta situación particular de ALC contrasta fuertemente con otras regiones emergentes, como las naciones asiáticas, por ejemplo, donde los líderes políticos y académicos han tomado la decisión estratégica de priorizar e invertir masivamente en la internacionalización como herramienta para acelerar la transformación de la ES y su contribución al avance de la sociedad. La falta de prioridad que se le otorga a la internacionalización tendrá muy probablemente un alto costo para el futuro de ALC. Entre otras consecuencias, la región resultará cada día menos atractiva para estudiantes y académicos internacionales. Pero lo más preocupante es que un insuficiente nivel de internacionalización implica privar a la inmensa mayoría de los graduados de la oportunidad de ser profesionales competentes internacionalmente y desarrollar las habilidades de un ciudadano global, lo que limita el éxito en una sociedad y un mercado de trabajo global. Asimismo, sin dimensión internacional, la ES y la investigación carecen de relevancia y de capacidad de innovación en el contexto global actual.

Una insuficiente internacionalización del sistema educativo se convierte en una oportunidad perdida para el desarrollo actual y futuro de toda la región, lo cual tendrá a su vez un fuerte impacto en su capacidad para superar sus déficits estructurales, tales como una baja relevancia y calidad de los sistemas educativos, de investigación y desarrollo, directamente ligada a una insuficiente competitividad y productividad, y a final de cuentas en la desigualdad y pobreza de la región (The World Bank, 2020). A lo anterior se debe agregar que, debido a sus déficits económicos y sociales preexistentes, ALC ha sido una de las regiones más afectadas por la pandemia de COVID-19, llegando a una disminución del PIB de -6.8% (CEPAL, 2022c). Los pronósticos de los organismos internacionales auguran una situación difícil para la región en las próximas décadas, enfatizando que ALC debe redoblar esfuerzos para desarrollar políticas que reduzcan significativamente sus brechas y asimetrías estructurales tecnológicas y sociales.

Se espera que estudios como el presente sirvan a una toma de conciencia de los gobiernos e instituciones de la región sobre la necesidad de impulsar de manera más decisiva el proceso de internacionalización de la ES, y de consolidar los avances realizados en la materia.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, A. (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/presentaciones/educacion-america-latina-caribe-la-crisis-prolongada-como-oportunidad>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. (pp. 67–80). Springer.
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., & Leask, B. (2019, 29 de junio). Defining internationalisation in HE for society. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190626135618704>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Universia-CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Cavallo, E., & Powell, A. (Eds.) (2018). *Informe Macroeconómico de América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www.cepb.org.bo/wp-content/uploads/2018/08/Informe-macroeconomico-de-America-Latina-y-el-Caribe-2018-La-hora-del-crecimiento.pdf>
- CEPAL (2020). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46739-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2020-statistical-yearbook-latin#:~:text=En%20el%20Anuario%20Estad%C3%ADstico%20de,a%20un%20oper%C3%ADodo%20en%20particular.>

- CEPAL (2021a). *Balance preliminar de las economías, 2021*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47669-balance-preliminar-economias-america-latina-caribe-2021>
- CEPAL (2021b). *Panorama Social de ALC*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- CEPAL (2022a). *Una década de acción para un cambio de época*. <https://www.cepal.org/es/presentaciones/decada-accion-un-cambio-epoca>
- CEPAL (2022b). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2021*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47827-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2021-statistical-yearbook-latin>
- CEPAL (2022c). *CEPALSTAT*. Recuperado el 1 de abril de 2022, de <http://statistics.cepal.org>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>
- de Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. The World Bank.
- Dieppe, A. (Ed.) (2021). *Global Productivity: Trends, drivers and policies*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/research/publication/global-productivity>
- EF (2020). Education First English Proficiency Index. Recuperado de: <http://www.ef.com.mx/epi/>
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey. International Association of Universities.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values*. IAU 4th Global Survey. International Association of Universities.
- El Espectador* (2017, 4 de octubre 4). América Latina, por debajo del índice mundial de inglés. <https://www.elespectador.com/educacion/america-latina-por-debajo-del-indice-mundial-de-nivel-de-ingles-article-716417/>
- Ferreira, M., & Botero, J. (2017). *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, Columbia University.

- Fundación EU-LAC (2017). *Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Universidad de Salamanca, FLACSO España.
- Gacel-Ávila, J. (1997). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. Guadalajara, México: ANUIES.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 11(1/2), 121-142.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2009a). Marco teórico: modelo de oficinas de relaciones internacionales. En G. Bernácer (Ed.), *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades* (pp. 6-32). Alicante: Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universidad de Alicante y Red SAFIRO II.
- Gacel-Ávila, J. (2009b). *Joint and double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- Gacel-Ávila, J. (2014). La colaboración académica de América Latina y el Caribe con la Unión Europea y Estados Unidos. Principales tendencias y características. *Educación Global*, 18, 39-53.
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.
- Gacel-Ávila, J. (2018) *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Universidad de Guadalajara, Red RIESAL.
- Gacel-Ávila, J. (2019). Las oficinas de internacionalización en América Latina: Una mirada crítica. En Gacel-Ávila (Ed.), *Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 245-262). Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J., & Marmolejo, F. (2016). Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean: Latest Progress and Challenges Ahead. En Jones, E., Coelen, R., Beelen, & de Wit, H. (Eds.), *Global and local internationalization*. Vol. 34 (pp. 141-148). Center for International Higher Education, Boston College.
- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFA.
- IESALC (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/20/la-movilidad-en-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-retos-y-oportunidades-de-un-convenio-renovado-para-el-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-2019/>
- IESALC (2022, 26 de octubre). Entra en vigor el Nuevo Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/10/26/entro-en-vigor-del-nuevo-convenio-regional-para-el-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Ilieva, J., & Peack, M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. British Council.
- International Monetary Fund (2021). *World Economic Outlook*. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO#:~:text=Global%20growth%20is%20forecast%20to,of%20the%20COVID%2D19%20pandemic.>
- Jensen, T., Marinoni, G., & van't Land, H. (2022). *Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic. Second IAU Global Survey Report*. International Association of Universities.
- Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report, IAU 1st Global Survey*. International Association of Universities.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions New Challenges, 2005 IAU Global Survey Report, IAU 2nd Global Survey*. International Association of Universities.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Lemaitre, M. (Ed.) (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632/PDF/372632spa.pdf.multi>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally. IAU 5th Global Survey*. International Association of Universities (IAU).

- OCDE (2015a). *Perspectivas económicas de América Latina 2015*. https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina_20725183
- OCDE (2015b). *Manual de Frascati 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. <https://www.oecd.org/sti/frascati-manual-2015-9789264239012-en.htm>
- OCDE (2016). *Perspectives on Global Development 2017: International Migration in a Shifting World*. OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2017-en
- OCDE (2017). *Perspectivas Económicas de América Latina 2017*. <https://www.oecd.org/economy/perspectivas-economicas-de-america-latina-20725183.htm>
- OCDE (2020). A global profile of emigrants to OECD countries. Younger and more skilled migrants from more diverse countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 239*. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/a-global-profile-of-emigrants-to-oecd-countries_0cb305d3-en
- OCDE (2021). *Perspectivas Económicas de América Latina 2021*. https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina-2021_2958a75d-es
- OECD (2017). *Skills Outlook 2017. Skills and Global Value Chains*. <https://www.oecd.org/fr/education/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm>
- OECD (2018a). *Boosting Productivity and Inclusive Growth in Latin America*. <https://www.oecd.org/publications/boosting-productivity-and-inclusive-growth-in-latin-america-9789264269415-en.htm>
- OECD (2018b). *PISA 2018 Global Competence*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- OECD (2019). *Skills Strategy 2019*. [https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategy-2019-9789264313835-en.htm#:~:text=The %20updated %202019 %20OECD %20Skills,%2C %20population %20ageing %2C %20and %20migration.](https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategy-2019-9789264313835-en.htm#:~:text=The%20updated%202019%20OECD%20Skills,%2C%20population%20ageing%2C%20and%20migration.)
- OECD (2021). *Main Science and Technology Indicators*. <https://www.oecd.org/science/main-science-and-technology-indicators-2304277x.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2021). *Informe de educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-superior-productividad-y-competitividad-en-iberoamerica>
- Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (2021). *Red Indices*. <http://www.ricyt.org>

- The World Bank (2020). *World Bank LAC Equity Lab, income inequality composition by quintile*. <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/overview?msclkid=551da211c2a411ecabdde409aa30a76>
- The World Bank (2021). *Recovering Growth*. <https://www.worldbank.org/en/region/lac/brief/recobrar-el-crecimiento-reconstruyendo-economias-dinamicas-pos-covid>
- The World Bank (2022a). *World Bank Indicators*. <https://worldbank.org/indicators>
- The World Bank (2022b). *Global Economic Prospects*. <https://www.worldbank.org/en/publication/global-economic-prospects>
- UNESCO (2009). *Education Indicators*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-en_o.pdf
- UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2021). *UNESCO Science Report 2021*. <https://www.unesco.org/reports/science/2021/en/download-report>
- UNESCO-UIS (2019). *Number and rates of international mobile students*. UIS statistics-UNESCO. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO-UIS (2022). *Number and rates of international mobile students*. UIS statistics-UNESCO. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO Institute for Statistics (2022). *UIS statistics-UNESCO*. data.uis.unesco.org
- United Nations Development Programme (2020a). *Human Development Report 2020*. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAjw7p6aBhBiEiwA83fGulcHAOnYx3sQ8mH_N6nCy_2MoHed2fqiG_5oWoNObOrYyASpiRYPLhoChFsQAvD_BwE
- United Nations Development Programme (2021). *Regional Human Development Report 2021*. <https://www.undp.org/latin-america/publications/regional-human-development-report-2021-trapped-high-inequality-and-low-growth-latin-america-and-caribbean>
- United Nations Development Programme (2022). *New Threats to Human Security*. <https://hdr.undp.org/content/2022-special-report-human-security>
- Usher, A., Ilieva, J., Killingley, P., & Tsiligiris, V. (2019). *The Shape of Global Higher Education: The Americas*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/education/he-science/knowledge-centre/global-landscape/shape-global-higher-education-vol-5>

World Economic Forum (2016). *Global Competitiveness Report 2016-2017*. Ginebra: WEF. https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2016-2017-1/?DAG=3&gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBgQaKQaZrH2-SjoeKIQje_cStyCogiPljvX_JElB429-NIWwqL8_GFTnhoCKAkQAvD_BwE

World Economic Forum (2019). *Global Competitiveness Report 2019*. <https://www.weforum.org/reports/how-to-end-a-decade-of-lost-productivity-growth>

Anexos

1. Asociaciones y organismos participantes

1. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). UNESCO-IESALC
2. Asociación Brasileña para la Educación Internacional (FAUBAI)
3. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)
4. Asociación de Universidades de América latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI)
5. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
6. Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA)
7. Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP)
8. Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI)
9. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior México (ANUIES)
10. Asociación Paraguaya de Universidades Privadas (APUP)
11. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)
12. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)
13. Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN)
14. Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE)
15. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)
16. Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)
17. Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA)
18. Grupo de Universidades Brasileñas (COIMBRA)
19. LEARN Chile

20. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI)
21. Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales de Argentina (RedCIUN)
22. Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Comunidad (REUVIC)
23. Red Peruana de Internacionalización de la Educación Superior Universitaria (REDI-PERI)
24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)

2. Instituciones participantes (por país)

Argentina

1. Facultad de Ciencias Empresariales - Universidad Austral
2. Fundación Barceló
3. Instituto Universitario CEMIC
4. Universidad Argentina de la Empresa UADE
5. Universidad Abierta Interamericana (UAI)
6. Universidad Atlántida Argentina
7. Universidad Católica de Salta
8. Universidad Católica de Santa Fe
9. Universidad de Congreso
10. Universidad de Flores
11. Universidad del Gran Rosario
12. Universidad del Salvador
13. Universidad Nacional Arturo Jauretche
14. Universidad Nacional de Avellaneda
15. Universidad Nacional de Hurlingham
16. Universidad Nacional de José C. Paz
17. Universidad Nacional de Jujuy
18. Universidad Nacional de La Pampa
19. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
20. Universidad Nacional de Lanús
21. Universidad Nacional de las Artes
22. Universidad Nacional de Luján
23. Universidad Nacional de Mar del Plata

24. Universidad Nacional de Quilmes
25. Universidad Nacional de Rafaela
26. Universidad Nacional de San Juan
27. Universidad Nacional de Tres de Febrero
28. Universidad Nacional del Litoral
29. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
30. Universidad Nacional del Sur
31. Universidad Tecnológica Nacional
32. Universidad Torcuato Di Tella
33. Universidad de Belgrano

Bolivia

1. Universidad Católica Boliviana San Pablo
2. Universidad Mayor de San Simón
3. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
4. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
5. Universidad Privada del Valle
6. Universidad Privada Domingo Savio
7. Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

Brasil

1. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ)
2. Centro Universitário Christus
3. Centro Universitário Municipal de Franca
4. Feevale University
5. Fundação Oswaldo Cruz
6. Grupo Educacional Unis
7. Instituto Federal da Paraíba
8. Instituto Federal da Bahia
9. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
10. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
11. Instituto Federal do Pará

12. Instituto Federal Fluminense
13. Rio de Janeiro State University
14. Ser Educacional S.A.
15. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
16. State University of Northern Parana
17. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
18. Unioeste - Universidad Estatal del Oeste del Paraná
19. Universidade Católica de Brasília
20. Universidade Católica Dom Bosco
21. Universidade Comunitária da Região de Chapecó
22. Universidade de Caxias do Sul
23. Universidade de Santa Cruz do Sul
24. Universidade de São Paulo
25. Universidade do Estado da Bahia
26. Universidade do Estado de Minas Gerais
27. Universidade do Estado de Santa Catarina
28. Universidade do Planalto Catarinense
29. Universidade do Vale do Itajaí
30. Universidade Estadual de Campinas
31. Universidade Estadual de Feira de Santana
32. Universidade Estadual de Goiás
33. Universidade Estadual de Maringá
34. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
35. Universidade Estadual de Santa Cruz
36. Universidade Estadual do Centro-Oeste
37. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
38. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
39. Universidade Federal de Goiás
40. Universidade Federal de Itajuba
41. Universidade Federal de Juiz de Fora
42. Universidade Federal de Lavras
43. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
44. Universidade Federal de Ouro Preto
45. Universidade Federal de Pelotas
46. Universidade Federal de Santa María
47. Universidade Federal do Espírito Santo

48. Universidade Federal do Paraná
49. Universidade Federal do Rio de Janeiro
50. Universidade federal fluminense
51. Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura
52. Universidade São Francisco
53. Universidade Tecnológica Federal do Paraná
54. Universidade de Brasília

Chile

1. Facultad de Derecho Universidad de Chile
2. Pontificia Universidad Católica de Chile
3. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
4. Universidad Arturo Prat
5. Universidad Bernardo O´ Higgins
6. Universidad Católica de la Santísima Concepción
7. Universidad Católica de Temuco
8. Universidad Católica del Maule
9. Universidad Central de Chile
10. Universidad de La Frontera
11. Universidad de Magallanes
12. Universidad de O´Higgins
13. Universidad de Playa Ancha
14. Universidad de Talca
15. Universidad de Valparaíso
16. Universidad del Bío-Bío
17. Universidad Diego Portales
18. Universidad Finis Terrae
19. Universidad Mayor
20. Universidad Santo Tomás
21. Universidad Técnica Federico Santa María
22. Universidad Tecnológica Metropolitana
23. Universidad Viña del Mar

Colombia

1. Corporación Educativa del Litoral
2. Corporación Latinoamericana de la Costa

3. Corporación Unificada Nacional
4. Corporación Universidad de la Costa
5. Corporación Universitaria Adventista
6. Corporación Universitaria Americana sede Medellín
7. Corporación Universitaria COMFACAUCA
8. Corporación Universitaria del Caribe - CECAR
9. Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA
10. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt
11. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
12. Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango
13. Fundación Universidad del Norte
14. Fundación Universitaria Compensar
15. Fundación Universitaria del Área Andina
16. Fundación Universitaria Juan de Castellanos
17. Fundación Universitaria Konrad Lorenz
18. Fundación Universitaria Los Libertadores
19. Institución Universitaria de Envigado
20. Institución Universitaria EAM
21. Institución Universitaria Pascual Bravo
22. Instituto de Formación Técnica Profesional INFOTEP HVG de Ciénaga Magdalena
23. Instituto Técnico Agrícola ITA
24. Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional
25. Pontificia Universidad Javeriana Cali
26. Tecnológico de Antioquia-IU
27. Universitaria Agustiniana
28. Universidad Antonio Nariño
29. Universidad Autónoma de Occidente
30. Universidad Católica de Manizales
31. Universidad de Antioquia
32. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
33. Universidad de Córdoba
34. Universidad de La Guajira
35. Universidad de La Sabana
36. Universidad de Los Llanos
37. Universidad de Manizales

38. Universidad de Medellín
39. Universidad de San Buenaventura Medellín
40. Universidad del Atlántico
41. Universidad del Cauca
42. Universidad del Rosario
43. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
44. Universidad EAFIT
45. Universidad El Bosque
46. Universidad Externado de Colombia
47. Universidad La Gran Colombia
48. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
49. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC
50. Universidad Piloto de Colombia
51. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira
52. Universidad Santo Tomás
53. Universidad Santo Tomás Seccional Tunja
54. Universidad Simón Bolívar
55. Universidad Tecnológica de Pereira

Costa Rica

1. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
2. Instituto Tecnológico de Costa Rica
3. Universidad Bíblica Latinoamericana
4. Universidad de Ciencias Médicas
5. Universidad de San José
6. Universidad Técnica Nacional

Cuba

1. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez
2. Universidad de Granma
3. Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI)
4. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca
5. República Dominicana
6. Instituto Tecnológico de las Américas
7. Instituto Tecnológico de Santo Domingo
8. Universidad APEC

9. Universidad Iberoamericana

Ecuador

1. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
2. Pontificia Universidad Católica del Ecuador
3. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
4. Universidad Central del Ecuador
5. Universidad de Cuenca
6. Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay
7. Universidad de Otavalo
8. Universidad Internacional del Ecuador
9. Universidad Nacional de Loja
10. Universidad Politécnica Estatal del Carchi
11. Universidad Regional Amazónica Ikiam
12. Universidad San Francisco de Quito
13. Universidad Técnica de Ambato
14. Universidad Técnica de Babahoyo
15. Universidad Técnica de Machala
16. Universidad Técnica Particular de Loja
17. Universidad Tecnológica Ecotec

Guatemala

1. Universidad del Valle de Guatemala
2. Universidad de San Carlos de Guatemala

Honduras

1. Universidad José Cecilio del Valle
2. Universidad Nacional Autónoma de Honduras
3. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
4. Universidad Tecnológica de Honduras

Jamaica

1. The University of the West Indies

México

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2. Centro de Enseñanza Técnica Industrial
3. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
4. Centro Universitario UTEG
5. Centros Culturales de México A.C.
6. El Colegio de Sonora
7. Escuela Bancaria y Comercial
8. Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria
9. Instituto Tecnológico del Chetumal
10. Instituto Tecnológico de Chihuahua
11. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
12. Instituto Tecnológico de Pachuca
13. Instituto Tecnológico de Tláhuac II
14. Instituto Tecnológico del Valle de Etla
15. Instituto Tecnológico Latinoamericano
16. Instituto Tecnológico Superior de Nuevo Casas Grandes
17. Patronato CESUN SC
18. Revolución Mexicana
19. Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli
20. Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
21. Tecnológico de Monterrey
22. Tecnológico Nacional de México campus Colima
23. Tecnológico Nacional de México campus Pabellón de Arteaga
24. Tecnológico Nacional de México Campus Tehuacán
25. Tecnológico Nacional de México Campus Zitácuaro
26. Tecnológico Nacional de México, Campus Puebla
27. Universidad Anáhuac de Puebla sc
28. Universidad Anáhuac México
29. Universidad Autónoma de Baja California
30. Universidad Autónoma de Campeche
31. Universidad Autónoma de Chiapas
32. Universidad Autónoma de Chihuahua
33. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
34. Universidad Autónoma de Guadalajara
35. Universidad Autónoma de Guerrero

36. Universidad Autónoma de La Laguna
37. Universidad Autónoma de Nuevo León
38. Universidad Autónoma de Sinaloa
39. Universidad Autónoma de Tlaxcala
40. Universidad Autónoma de Yucatán
41. Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas
42. Universidad Autónoma del Carmen
43. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
44. Universidad Autónoma del Estado de México
45. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
46. Universidad de Colima
47. Universidad de Guadalajara
48. Universidad de Guanajuato
49. Universidad De La Salle Bajío
50. Universidad de Monterrey
51. Universidad de Quintana Roo
52. Universidad de Sonora
53. Universidad del Centro de México
54. Universidad del Claustro de Sor Juana A.C.
55. Universidad del Noreste
56. Universidad del Valle de México
57. Universidad del Valle de Puebla s.c.
58. Universidad Estatal de Sonora
59. Universidad Hipócrates
60. Universidad Iberoamericana Ciudad de México
61. Universidad Iberoamericana León
62. Universidad Iberoamericana Puebla
63. Universidad Incarnate Word Campus Bajío
64. Universidad Internacional
65. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
66. Universidad La Salle
67. Universidad La Salle Laguna
68. Universidad La Salle Noroeste
69. Universidad La Salle Oaxaca A.C.
70. Universidad La Salle Pachuca
71. Universidad La Salle Saltillo

72. Universidad La Salle Victoria
73. Universidad Marista de Mérida
74. Universidad Marista de San Luis Potosí
75. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
76. Universidad Motolinía del Pedregal
77. Universidad Nacional Autónoma de México
78. Universidad Panamericana
79. Universidad Politécnica de Aguascalientes
80. Universidad Politécnica de Chihuahua
81. Universidad Politécnica de Juventino Rosas (UPJR)
82. Universidad Politécnica de la Zona Metropolitana de Guadalajara
83. Universidad Politécnica de Lázaro Cárdenas, Michoacán
84. Universidad Politécnica de Sinaloa
85. Universidad Politécnica de Tapachula
86. Universidad Politécnica del Estado de Guerrero
87. Universidad Politécnica del Estado de Morelos
88. Universidad Regiomontana A.C.
89. Universidad Simón Bolívar
90. Universidad Tecnológica de Calvillo
91. Universidad Tecnológica de Jalisco
92. Universidad Tecnológica de Babicora
93. Universidad Tecnológica de León
94. Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca
95. Universidad Tecnológica de Salamanca
96. Universidad Tecnológica de Tabasco
97. Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji
98. Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
99. Universidad Tecnológica del Sur de Sonora
100. Universidad Tecnológica El Retoño
101. Universidad Vasco de Quiroga
102. Universidad Veracruzana
103. Universidad Xochicalco
104. Universidad Tecnológica de Hermosillo
105. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Nicaragua

1. Universidad Católica Redemptoris Mater
2. Universidad Nacional Agraria
3. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN - León)
4. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. UNAN - Managua
5. Universidad Nacional De Ingeniería
6. Universidad Tecnológica La Salle (ULSA)

Panamá

1. Universidad Autónoma de Chiriquí
2. Universidad Especializada de las Américas
3. Universidad Tecnológica de Panamá

Perú

1. Pontificia Universidad Católica del Perú
2. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
3. Universidad Católica San Pablo
4. Universidad de Lima
5. Universidad de Piura
6. Universidad del Pacifico
7. Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ
8. Universidad Nacional de Juliaca
9. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
10. Universidad Nacional Mayor de San Marcos
11. Universidad Peruana Cayetano Heredia
12. Universidad Privada Antenor Orrego
13. Universidad Privada de Tacna
14. Universidad Ricardo Palma
15. Universidad Señor de Sipán

Paraguay

1. Universidad Autónoma de Asunción
2. Universidad Nacional de Asunción
3. Universidad Nacional de Caaguazú
4. Universidad Nacional de Concepción

5. Universidad Nacional de Pilar
6. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

El Salvador

1. Universidad de El Salvador
2. Universidad Don Bosco
3. Universidad Tecnológica de El Salvador

Trinidad Y Tobago

1. The University of Trinidad and Tobago

Uruguay

1. Universidad Católica del Uruguay
2. Universidad de la República
3. Universidad ORT Uruguay

Venezuela

1. Universidad Metropolitana
2. Universidad Simón Bolívar

3. Cuestionario completo de la encuesta

II. Encuesta regional sobre internacionalización de la educación terciaria en américa latina y el caribe

a. Identificación de quien responde

Nombre y apellidos

Puesto y dependencia a la que pertenece en la institución

Correo electrónico

Teléfono (incluir el código de área del país)

b. Información y perfil institucional

- Nombre oficial de la institución
- País

3. Del siguiente grupo, ¿cuál es la respuesta que mejor describe a su institución? (Seleccione una respuesta)
- Pública
 - Privada / con fines de lucro
 - Privada / sin fines de lucro

4. ¿Su institución cuenta con campus en el extranjero?
- Sí
 - No

c. Misión y plan institucional de desarrollo

5. ¿Se menciona la internacionalización en el enunciado de la misión de su institución?
- Sí
 - No

6. ¿Se menciona la internacionalización en el Plan Institucional de Desarrollo?
- Sí
 - No

7. ¿Incluye su PDI un apartado especial sobre la estrategia de internacionalización de la institución?
- Sí
 - No

8. Según su opinión, ¿qué grado de importancia tiene la internacionalización para las autoridades de su institución?
- Muy importante
 - Importante
 - No es importante
 - Se desconoce

9. En su opinión, ¿cómo considera las políticas públicas de su país en materia de internacionalización de la educación superior?
- Excelentes

- Buenas
- Suficientes
- Insuficientes

d. Estrategia institucional de internacionalización

10. ¿Se ha elaborado un plan de internacionalización detallado con estrategias, objetivos y metas a nivel institucional?

- Sí
- Se está preparando
- No
- Se desconoce

11. ¿Se ha elaborado un plan de internacionalización institucional detallado con estrategias, objetivos y metas a nivel de cada unidad académica?

- Sí
- No
- Se está preparando
- Se desconoce

12. ¿Hace cuánto tiempo se elaboró la propuesta del plan de internacionalización detallado con estrategias, objetivos y metas a nivel de cada unidad académica?

- Hace menos de un año
- Entre uno y cinco años
- Más de cinco años y menos de diez años
- Diez años o más
- Se desconoce

e. Oficina de internacionalización

13. ¿Su institución cuenta con una oficina de internacionalización?

- Sí
- No

14. ¿En qué nivel se encuentra la oficina de internacionalización en su institución? (Seleccione una respuesta)
- Primer nivel en la jerarquía institucional (vicepresidente / vicerrector / coordinador general / director general)
 - Segundo nivel (depende del primer nivel en la jerarquía institucional / director / coordinador)
 - Tercer nivel (depende del segundo nivel en la jerarquía institucional)
 - Otro (especificar)
15. ¿Cuántas personas laboran en la oficina de internacionalización?
- 1 a 5
 - 6 a 10
 - 11 a 20
 - 21 a 50
 - Más de 50
16. Indique el género del titular de la oficina de internacionalización
- Femenino
 - Masculino
17. Indique el nivel de estudios del titular de la oficina de internacionalización (Seleccione una respuesta)
- Licenciatura
 - Maestría
 - Doctorado
 - Otro/especificar
18. ¿Cuántos años tiene el titular actual de la oficina de internacionalización ejerciendo ese cargo? (Especifique)
19. ¿Cuántos años de experiencia en la gestión de la internacionalización de una institución de educación superior tenía el titular antes de acceder a ese puesto? (Especifique)

20. ¿Cuál es el perfil del titular de la oficina de internacionalización?
(Seleccione una respuesta)
- Académico
 - Administrativo
 - Académico-administrativo
 - Se desconoce
21. Seleccione las actividades en las que se involucra la oficina de internacionalización en su institución (Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Movilidad de estudiantes
 - Movilidad de académicos
 - Dimensión internacional e intercultural en el currículo
 - Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación
 - Reclutamiento de estudiantes extranjeros que pagan matrícula
 - Oferta de programas educativos en línea a estudiantes extranjeros
 - Oferta de cursos de enseñanza del idioma local para extranjeros
 - Desarrollo de programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras
 - Participación en proyectos de cooperación internacional
 - Aprendizaje colaborativo internacional y en línea (COIL)
 - Otras (especificar)
22. ¿La oficina de internacionalización cuenta con una página web exclusiva? (Seleccione una respuesta)
- Sí, solamente en el idioma local
 - Sí, en el idioma local y en inglés
 - Sí, en el idioma local, en inglés y en un tercer idioma
 - No
 - Indique la dirección de la página web de la oficina de internacionalización

23. ¿La oficina de internacionalización cuenta con un presupuesto para apoyar acciones de internacionalización para estudiantes, académicos y administrativos?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
24. Seleccione las tres principales fuentes de recursos para implementar las actividades de internacionalización en su institución (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la fuente de mayor importancia)
- Presupuesto institucional
 - Fondos o programas gubernamentales
 - Fondos de organismos internacionales
 - Fondos privados nacionales
 - Fondos generados por la colegiatura de estudiantes extranjeros
 - Fondos allegados por otras actividades de internacionalización (venta de servicios, organización de cursos, etcétera)
 - Otras fuentes
25. ¿Existen responsables de internacionalización en las unidades académicas o campus? (Seleccione una respuesta)
- Sí, en algunas
 - Sí, en todas
 - No
 - Se desconoce
26. ¿A cuáles asociaciones internacionales y de cooperación académica pertenecen su institución y/o sus directivos? (Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Organización Universitaria Interamericana (OUI)
 - Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)
 - Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA)
 - Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE)
 - Asociación Asia-Pacífico de Educación Internacional (APAIE)

- Asociación Internacional de Universidades (IAU)
 - Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP)
 - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
 - Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)
 - Asociación Hispana de Colegios y Universidades (HACU)
 - Ninguna
 - Otras (especificar)
27. ¿Su institución participa en ferias y eventos de educación internacional en el extranjero?
(Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- NAFSA con stand
 - NAFSA sin stand
 - EAIE con stand
 - EAIE sin stand
 - APAIE con stand
 - APAIE sin stand
 - No
 - Otras (especificar)

f. Política institucional para la enseñanza de idiomas extranjeros

28. ¿Su institución cuenta con una política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
 - Se desconoce
29. ¿El dominio del inglés es un requisito de su institución? (Seleccione una respuesta)
- Al ingreso
 - Al egreso
 - Ambos (ingreso y egreso)
 - Solamente en algunos programas educativos
 - No

30. ¿Qué nivel de inglés se exige para el ingreso a su institución? (en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas –MCER–)
- A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - N/A
31. ¿Qué nivel de inglés se exige para el egreso en su institución? (en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas –MCER–)
- A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - NA
32. ¿Cuenta su institución con centros especializados para la enseñanza del idioma local para extranjeros? (Seleccione una respuesta)
- Sí, como una entidad independiente de la oficina de internacionalización
 - Sí, como parte de la oficina de internacionalización
 - No

g. Convenios de colaboración académica

33. Seleccione las cinco regiones/países más importantes para su proceso de internacionalización (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la región más importante)
- África
 - América Latina y el Caribe
 - Asia
 - Canadá
 - Estados Unidos de América
 - Europa Occidental
 - Europa Oriental
 - Medio Oriente
 - Oceanía

34. Dentro de la región latinoamericana, ¿cuáles son las tres áreas geográficas/países prioritarias para la internacionalización en su institución? (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la subregión de mayor prioridad)
- Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
 - Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)
 - El Caribe (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa,
 - Haití, Jamaica, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas,
 - Santa Lucía, Trinidad y Tobago)
 - México
 - Zona Andina
35. Dentro de América del Norte (Canadá y Estados Unidos de América), ¿cuál es el país prioritario para la internacionalización en su institución? (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la subregión de mayor prioridad)
- Canadá
 - Estados Unidos de América
36. Indique el número de convenios de colaboración académica vigentes en su institución, por región/país (No enumerar los convenios con instituciones del propio país. En caso de no contar con convenios con una determinada región marque “0”)
- África
 - América Latina y el Caribe
 - Asia
 - Canadá
 - Estados Unidos de América
 - Europa Occidental
 - Europa Oriental
 - Medio Oriente
 - Oceanía

37. Mencione los cinco países en América Latina y el Caribe, por orden de importancia, con los que su institución tiene celebrado el mayor número de convenios de colaboración internacional (excluyendo el propio país)

h. Internacionalización del currículo/internacionalización en casa

38. ¿Su institución cuenta con una política institucional de internacionalización del currículo?

- Sí
- No

39. Si respondió de manera afirmativa, ¿cuenta su institución con un documento de política de internacionalización del currículo con programas y metas detalladas?

- Sí
- No
- Se desconoce

40. Identifique en la siguiente lista las actividades que su institución lleva a cabo para internacionalizar el currículo (Seleccione todas las respuestas que apliquen)

- Profesores extranjeros invitados
- Asignaturas en las que se estudien otras culturas
- Programas/cursos impartidos en un idioma distinto del local
- Programas educativos de grado doble y/o conjunto
- Cotutelas
- Cursos impartidos en colaboración con instituciones extranjeras
- Ninguna
- Otras (especificar)

41. ¿Ofrece su institución Cursos Masivos Abiertos y en Línea (MOOC)? (Seleccione una respuesta)

- Sí, con valor curricular
- Sí, sin valor curricular

- No
- Se desconoce

42. ¿Ofrece su institución colaboraciones COIL (Collaborative Online International Learning)? (Seleccione una respuesta)

- Sí, con valor curricular
- Sí, sin valor curricular
- No
- Se desconoce

43. ¿Qué tan importante es la internacionalización en casa (sin tomar en cuenta la movilidad) en su institución?

- Muy importante
- Relativamente importante
- Nada importante
- Se desconoce

i. Programas de grado conjunto o doble

44. ¿Ofrece su institución programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras?

- Sí
- No

45. ¿Cuántos programas de grado conjunto y/o doble ofrece su institución y en qué niveles educativos? (Indique el número de programas en cada nivel educativo. En caso de que su institución no cuente con programas en un determinado nivel o desconozca el dato marque “o”)

	Programas de grado conjunto	Programas de grado doble
Técnico Superior Universitario (aa/as)		
Licenciatura (ba/ bsc, 1er ciclo)		
Maestría (2o ciclo)		
Doctorado (3er ciclo)		

46. ¿Con cuáles países tiene su institución establecidos programas de grado conjunto y/o doble? (Utilice las líneas que sean necesarias)

	Programas de grado conjunto	Programas de grado doble
País 1		
País 2		
País 3		
País 4		
País 5		
País 6		
País 7		
País 8		
País 9		
País 10		

47. ¿En qué áreas disciplinares o profesionales se ofrecen programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras? (Seleccione todas las respuestas que apliquen. En caso de no contar con programas en un área disciplinar determinada marque la casilla “N/A”)

	Programas de grado conjunto	Programas de grado doble	N/A
Ciencias Naturales			
Ingenierías y Tecnología			
Ciencias Médicas			
Ciencias Agrícolas			
Ciencias Sociales			
Humanidades			

48. Ordene, según su importancia, los obstáculos institucionales más importantes para la internacionalización del currículo (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)

- Poco interés del personal académico
- Falta de perfil internacional del personal académico

- Dificultades administrativas (ej. no transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares, reglamentos rígidos, etcétera)
- Currículo demasiado rígido
- Falta de política institucional
- Falta de presupuesto

j. Internacionalización de la investigación

49. ¿Tiene su institución un programa que apoye la movilidad de sus académicos?

- Sí
- No
- Se desconoce

50. Los profesores apoyados son:

- De tiempo completo
- De asignatura
- Ambos

51. ¿Tiene su institución un programa que apoye la estancia de académicos extranjeros?

- Sí
- No

52. Mencione, por orden de importancia, los cinco países del mundo con mayor movilidad entrante y saliente de académicos en su institución (excluyendo el propio país)

	Movilidad entrante de académicos	Movilidad saliente de académicos
País 1		
País 2		
País 3		
País 4		
País 5		

53. Mencione, por orden de importancia, los tres países en América Latina y el Caribe con mayor movilidad entrante y saliente de académicos en su institución (excluyendo el propio país)

	Movilidad entrante de académicos	Movilidad saliente de académicos
País 1		
País 2		
País 3		

54. ¿Su institución cuenta con un registro de sus académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
55. ¿Su institución cuenta con un programa o mecanismos para promover la publicación de artículos científicos en revistas internacionales?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
56. En su institución, ¿se considera la experiencia internacional en el ingreso, promoción y permanencia del personal académico?
- Sí
 - No
57. ¿Cuenta su institución con un esquema de estancias sabáticas internacionales para el personal académico?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
58. ¿Existe un programa institucional para el financiamiento de proyectos internacionales de investigación?
- Sí
 - No
 - Se desconoce

59. ¿Cuáles son los tres obstáculos institucionales más importantes para la internacionalización de la investigación (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)
- Falta de financiamiento institucional
 - Poco interés del personal académico
 - Dificultades para la gestión de recursos externos
 - Dificultades para la gestión de convenios
 - Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los académicos
 - Poca experiencia o perfil internacional de los académicos
60. ¿Cuál fue el porcentaje de académicos extranjeros en movilidad entrante en relación al total de profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019? (Si no dispone del dato exacto, diga en su opinión cuál es el porcentaje)
- Menos de 0.5 %
 - Entre 0.5 y 1 %
 - Entre 1 % y 2 %
 - Entre 2 % y 3 %
 - Entre 3 % y 5 %
 - Más del 5 % (favor de especificar %)
61. ¿Cuál fue el porcentaje de académicos en movilidad saliente en relación al total de profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019? (Si no dispone del dato exacto, diga en su opinión cuál es el porcentaje)
- Menos del 0.5 %
 - Entre el 0.5 % y 1 %
 - Entre el 1 % y 2 %
 - Entre 2 % y 3 %
 - Entre 3 % y 5 %
 - Más del 5 % (especificar %)

k. Movilidad saliente de estudiantes

62. ¿Cuál fue el porcentaje de estudiantes en movilidad saliente en relación a la matrícula total de su institución para el periodo 2018-2019? (Si no dispone del dato exacto, diga en su opinión cuál es el porcentaje)
- Menos del 0.5 %
 - Entre 0.5 % y 1 %
 - Entre 1 % y 2 %
 - Entre 2 % y 3 %
 - Entre 3 % y 5 %
 - Más del 5 % (especificar %)
63. Indique las cinco regiones/países más importantes, según su demanda, para la movilidad internacional estudiantil saliente (donde 1 es la región de mayor demanda)
- África
 - América Latina y el Caribe
 - Asia
 - Canadá
 - Estados Unidos de América
 - Europa Occidental
 - Europa Oriental
 - Medio Oriente
 - Oceanía
64. ¿Se prepara a los estudiantes para una experiencia académica internacional (eventos de difusión, entrenamiento en comunicación intercultural, orientaciones de salida, cursos de perfeccionamiento de idiomas, etcétera)?
- Sí
 - No

65. Señale la(s) subregión(es)/países en América Latina y el Caribe más demandadas para la movilidad estudiantil saliente (Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
 - Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)
 - El Caribe (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa, Haití, Jamaica, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago)
 - México
 - Zona Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
 - Ninguna
66. ¿Tiene su institución un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil saliente? (Seleccione una respuesta)
- Sí, beca/apoyo parcial
 - Sí, beca/apoyo completo
 - Sí, ambos
 - No
67. ¿Cuáles son los cinco principales obstáculos institucionales para la movilidad estudiantil saliente? (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)
- Poco interés de los estudiantes
 - Los académicos desincentivan o dificultan la movilidad
 - Dificultades administrativas (ej. Transferencia y reconocimiento de estudios en el extranjero, diferencias en calendarios escolares)
 - Falta de dominio de idiomas por parte de estudiantes
 - Limitada oferta de convenios y espacios en otras instituciones
 - Compromisos familiares y/o laborales por parte de los estudiantes

1. Movilidad entrante de estudiantes extranjeros

68. ¿Cuál fue el porcentaje de estudiantes extranjeros en movilidad en relación a la matrícula total de su institución, para el periodo 2018-2019? (Si no dispone del dato exacto, diga en su opinión cuál es el porcentaje)
- Menos del 0.5 %
 - Entre 0.5 % y 1 %
 - Entre 1 % y 2 %
 - Entre 2 % y 3 %
 - Entre 3 % y 5 %
 - Más del 5 % (especificar %)
69. Indique las cinco regiones/países más importantes de procedencia de los estudiantes extranjeros (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la región de mayor procedencia)
- África
 - América Latina y el Caribe
 - Asia
 - Canadá
 - Estados Unidos de América
 - Europa Occidental
 - Europa Oriental
 - Medio Oriente
 - Oceanía
70. Señale la(s) subregión(es)/países en América Latina y el Caribe más demandadas para la movilidad estudiantil entrante (Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
 - Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)
 - El Caribe (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa, Haití, Jamaica, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago)
 - México

- Zona Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
 - Ninguna
71. ¿Tiene su institución un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil entrante? (Seleccione una respuesta)
- Sí, beca/apoyo parcial
 - Sí, beca/apoyo completo
 - Sí, ambos
 - No
72. ¿Cuenta su institución con programas de/con movilidad virtual para estudiantes?
- Sí
 - No

m. Aseguramiento de la calidad y evaluación de estancias académicas internacionales

73. ¿Tiene su institución un sistema de aseguramiento de la calidad y evaluación del proceso de internacionalización?
- Sí
 - Se están preparando
 - No
 - Se desconoce
74. ¿Tiene su institución un programa de evaluación de los resultados de la movilidad de académicos?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
75. ¿Tiene su institución un programa de evaluación de los resultados de la movilidad estudiantil?
- Sí
 - No
 - Se desconoce

76. ¿Tiene su institución definidas una serie de competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje, que los egresados deben desarrollar?
- Sí
 - No
 - Se desconoce

n. Beneficios y riesgos de la internacionalización

77. Ordene, según su importancia, los beneficios de la internacionalización para su institución (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el beneficio de mayor importancia)
- Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes
 - Fortalecer la internacionalización del currículo
 - Mejorar la calidad académica de los programas educativos
 - Fortalecer la investigación y la producción de conocimiento
 - Incrementar la visibilidad internacional / perfil internacional de la institución
 - Aumentar y diversificar ingresos
78. Ordene, según su importancia, los riesgos de la internacionalización para su institución (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el riesgo de mayor importancia)
- Favorece a los estudiantes de mayores recursos económicos
 - Favorece a las IES con mayores recursos económicos
 - Incrementa la desigualdad de beneficios entre socios
 - Prevalece el paradigma centro-periferia
79. Ordene, según su importancia, los principales riesgos de la internacionalización para su país (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el riesgo de mayor importancia)
- Fuga de cerebros
 - Incremento de la desigualdad entre instituciones de un mismo país
 - Aumento de la desigualdad social
 - Pérdida de identidad cultural
 - Comercialización de la educación

80. Ordene, según su importancia, los factores externos que impulsan la internacionalización de su institución (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el factor externo de mayor importancia)
- Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal)
 - Políticas regionales (ej. Mercosur, Alianza del Pacífico, etcétera)
 - Demanda del sector productivo
 - Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento
 - *Rankings* de universidades
81. ¿Cuáles son los cinco principales obstáculos institucionales para la internacionalización (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el obstáculo institucional de mayor importancia)
- Financiamiento insuficiente
 - Liderazgo/visión institucional limitados
 - Falta de estrategia institucional para la internacionalización
 - Falta de una oficina responsable de la internacionalización
 - Poca experiencia y liderazgo de la oficina de internacionalización
 - Poca interés o participación de los estudiantes
 - Poca interés o participación del personal académico
 - Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de estudiantes y académicos
82. Ordene, según su importancia, los obstáculos externos más importantes para la internacionalización en su institución (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es el obstáculo externo de mayor importancia)
- Falta de políticas públicas para el fomento de la internacionalización
 - Restricciones de visa impuestas por nuestro país a estudiantes y académicos extranjeros
 - Restricciones de visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países
 - Dificultad para encontrar socios extranjeros

83. ¿Cuál es la posición de su institución con respecto a los *rankings* globales de universidades? (Seleccione una respuesta)
- Son un referente para la toma de decisión institucional
 - Los indicadores utilizados no corresponden con la realidad regional
 - No son de interés para la institución
 - Se desconoce
84. En su opinión, ¿cómo califica el proceso de internacionalización de la educación superior de su país?
- Muy bien
 - Bien
 - Regular
 - Mal
 - Muy mal

o. La internacionalización de la educación superior en tiempos de la covid-19

85. Con la pandemia de COVID-19, ¿su institución ha cancelado los programas de movilidad estudiantil?
- Sí
 - No
86. Con la pandemia de COVID-19, ¿su institución ha cancelado los programas de movilidad de académicos?
- Sí
 - No
87. Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, ¿considera que se disminuirá la importancia de la internacionalización de la educación superior?
- Sí
 - No
 - Se desconoce

88. Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, en su opinión, ¿se disminuirá el presupuesto para los programas de internacionalización de la educación superior en su institución?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
89. En su opinión, ¿se modificará la estrategia de internacionalización en su institución como consecuencia de la pandemia de COVID-19?
- En gran medida
 - En cierta medida
 - Muy poco probable
 - Poco probable
 - No
90. En su opinión, ¿está la internacionalización de su institución en riesgo, como consecuencia de la pandemia de COVID-19?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
91. En su opinión, ¿habrá recortes presupuestales en su institución como consecuencia de la pandemia de COVID-19?
- Sí
 - No
92. En su opinión, ¿estos recortes presupuestales afectarán la internacionalización de su institución?
- Muy probablemente
 - Probablemente
 - Muy poco
 - Poco

93. Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, ¿cómo se han comportado las relaciones de colaboración de su institución? (Seleccione solo una opción por fila)

	Han aumentado	Sin cambios	Han disminuido	N/A
Convenios de colaboración académica para la movilidad				
Convenios de colaboración académica para aprendizaje internacional colaborativo				
Convenios de colaboración académica para proyectos de investigación en temas relacionados a salud				
Convenios de colaboración académica para investigación (además de los de salud)				
Membresías en asociaciones y organizaciones				

94. ¿Han cambiado los planes de estudio debido a las consecuencias de la pandemia de COVID-19?
- Nuestros planes de estudio están más internacionalizados, incluyen perspectivas más internacionales/interculturales y globales
 - Nuestros planes de estudio están menos internacionalizados
 - No han cambiado
95. ¿Su institución ha revisado y/o modificado su estrategia de internacionalización debido a la pandemia de COVID-19?
- Sí
 - Se encuentra en discusión
 - No
 - Nuestra institución no cuenta con una estrategia de internacionalización

96. En la estrategia de internacionalización revisada, ¿cómo evalúa usted la prioridad que se les da a las siguientes áreas, en comparación con antes de la pandemia de COVID-19? (Seleccione solo una opción por fila)

	Aumentó	Sin cambios	Disminuyó	N/A
Atracción de estudiantes internacionales				
Intercambio de estudiantes				
Intercambio virtual y aprendizaje colaborativo en línea				
Internacionalización del currículo/ Internacionalización en Casa				
Movilidad de profesores para impartir cursos				
Formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales				

97. ¿Qué impacto ha tenido la pandemia de COVID-19 en la participación de su institución en programas de colaboración (doble o múltiple grado y titulación conjunta) con otras instituciones? (Selecciones solo una)

- La pandemia abrió oportunidades para crear nuevos títulos colaborativos con instituciones en el extranjero
- No tuvo efecto sustancial en nuestra participación en grados colaborativos
- Les afectó negativamente (p. ej. menos matrícula de estudiantes)
- Algunos programas de grado colaborativo tuvieron que detenerse
- Nuestra institución no participa en programas de grado colaborativo

98. ¿Cuál es el impacto de la pandemia de COVID-19 en la colaboración en investigación? (Seleccione solo uno por fila)

	Aumentó	Sin cambios	Disminuyó
Colaboración en general			
Colaboración a nivel nacional			
Colaboración a nivel regional			
Colaboraciones internacionales			

99. Con la pandemia de COVID-19, ¿ha implementado su institución estrategias de internacionalización en casa?

- Sí
- No
- Se desconoce

100. En caso de una respuesta afirmativa, elija cuáles son las acciones (Seleccione todas las respuestas que apliquen)

- Internacionalización del currículo
- Establecimiento de programas de titulaciones dobles y/o conjuntas
- Establecimiento de programas académicos internacionales
- Programas de sensibilidad intercultural
- Programas de movilidad virtual
- Programas de enseñanza de idiomas extranjeros
- Mayor apoyo a los proyectos internacionales de investigación
- Mayor apoyo para publicaciones internacionales

101. De las acciones arriba señaladas, ¿su institución ha firmado nuevos convenios con IES extranjeras para apoyarlas? (Señale para cada una de las acciones si ha firmado o no convenios)

	Sí	No
Internacionalización del currículo		
Establecimiento de programas de Titulaciones dobles y/o conjuntas		
Establecimiento de programas académicos internacionales		
Programas de sensibilidad intercultural		
Programas de movilidad virtual		
Programas de enseñanza de idiomas extranjeros		
Mayor apoyo a los proyectos de investigación internacional		
Mayor apoyo para publicaciones internacionales		
Otros (especificar)		

*La Internacionalización de la Educación Superior en América
Latina y el Caribe Diagnóstico y Oportunidades*
se terminó de imprimir en mayo de 2023
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco, México.

www.edicionesdelanoche.com





El presente libro forma parte de los trabajos de la Cátedra UNESCO “**Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global**” de la Universidad de Guadalajara. Con el fin de dar a conocer el estado actual del proceso de internacionalización en la región de América Latina y el Caribe, esta obra presenta los resultados de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe, presentando un análisis y una reflexión crítica de las principales características, tendencias, fortalezas y desafíos de dicho proceso, desde un enfoque comprensivo, comparado y global. Por su relevancia, este libro pretende ser referencia para gobiernos e instituciones de educación superior comprometidos con una internacionalización inclusiva e integral.

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Doctora en Educación Internacional y Maestría en Letras en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras por la Universidad de París. Actualmente, es Directora de División y Profesora-Investigadora del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades; profesora y miembro de la Junta Académica del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Estuvo a cargo del área de internacionalización de dicha universidad durante 27 años. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel III. Fue la coordinadora general del Observatorio Regional de la UNESCO/RIESALC sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria para América Latina y el Caribe (OBIRET) y coordinadora general de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL). Es actualmente coordinadora de la Cátedra UNESCO Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara.

GUADALUPE VÁZQUEZ-NIÑO

Maestra en Educación Superior Internacional por la Universidad de Guadalajara y Boston College. Profesora del Programa para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras e Investigadora Asociada de la Cátedra UNESCO “Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global” de la Universidad de Guadalajara.

ESTELA MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA

Doctora en Ciencias de la Educación con mención internacional por la Universidad de Granada, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel I. Investigadora Asociada de la Cátedra UNESCO “Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global” de la Universidad de Guadalajara.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ISBN 978-64-19803-59-7



9 788419 803597