



La internacionalización es una de las principales tendencias en la educación terciaria en el mundo, pues la transforma para dar respuesta a las exigencias de una sociedad global, multicultural y altamente competitiva. En el caso de América Latina y el Caribe, la internacionalización se ha enfrentado a la falta sistemática de información sobre su proceso de implementación. Los resultados de la *I Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe*, que se presentan en este libro, responden a esta necesidad ofreciendo un panorama regional que identifica las tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones de la internacionalización en el área.

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Profesora-Investigadora en la Universidad de Guadalajara. Coordinadora General del Observatorio Regional de la UNESCO sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET), y de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina/Erasmus+ (RIESAL). Considerada a nivel mundial como la experta en el tema de internacionalización de la educación superior para América Latina y el Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha recibido diferentes premios por su contribución a la internacionalización de la educación superior en México y América del Norte.

SCILIA RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

Investigadora del OBIRET. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Ha sido integrante de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la misma Universidad y del Departamento de Enlace y Cooperación Internacional del Hospital Civil de Guadalajara. Sus temas de especialización son la producción científica en índices internacionales y la internacionalización de la educación superior.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe



BUAP

ISBN 978-607-547-060-3



9 786075 470603

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UN BALANCE

Jocelyne Gacel-Ávila
Scilia Rodríguez-Rodríguez

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UN BALANCE



Jocelyne Gacel-Ávila
Scilia Rodríguez-Rodríguez

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA • UNESCO - IESALC
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**INTERNACIONALIZACIÓN DE
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
UN BALANCE**

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UN BALANCE

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
SCILIA RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



BUAP

Servicio de Información y Documentación. UNESCO-IESALC. Catalogación en fuente.

Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance

Gacel-Ávila, Jocelyne ; Rodríguez-Rodríguez, Scilia. México: UNESCO-IESALC,
Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018
1. Educación Superior. 2 Internacionalización. 3. Gestión de la educación

2018, primera edición en español

D.R. © Universidad de Guadalajara, 2018
Avenida Juárez 976, col. Centro,
CP 44100, Guadalajara, Jalisco

© Scilia Michel Rodríguez Rodríguez, 2018

Las características de esta edición son propiedad de:

Universidad de Guadalajara
Avenida Juárez 976,
col. Centro, CP 44100,
Guadalajara, Jalisco

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Edificio Carolino, 4 Sur 104,
Col. Centro Histórico,
CP 72000, Puebla, Puebla

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Edificio Asovincar, Avenida Los Chorros c/c, calle Acueducto, Altos de Sebuacán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020 Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista del UNESCO-IESALC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Luis Bonilla, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Cuidado editorial: Agustín Madrigal
Diseño y diagramación: Ediciones de la Noche

ISBN Universidad de Guadalajara: 978-607-547-060-3
ISBN BUAP: 978-607-525-499-9
ISBN IESALC: 978-980-7175-44-9

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

CONTENIDO

PREFACIO	9
EL OBIRET	13
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	15
AGRADECIMIENTOS	19
SECCIÓN I	
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	21
1. Justificación	23
2. Objetivo del estudio	23
3. Preguntas de investigación	24
4. Universo y muestra	25
5. Diseño del instrumento	26
6. Método de recolección de datos	26
7. Procesamiento de la información recolectada.	27
8. Participación en el estudio	27
9. Perfil de las instituciones participantes	29
SECCIÓN II	
CONTEXTO	35
1. América Latina y el Caribe: economía y sociedad	37
2. La educación terciaria en América Latina y el Caribe	39
SECCIÓN III	
RESULTADOS Y ANÁLISIS	43
1. Beneficios y riesgos de la internacionalización	45
2. Factores externos que impulsan la internacionalización en la institución.	47
3. Obstáculos para la internacionalización	48

4.	Misión y plan de desarrollo institucional	49
5.	Plan estratégico de internacionalización	51
6.	Presupuesto para la internacionalización	53
7.	Política de recursos humanos	55
8.	Oficina de internacionalización.	56
9.	Estrategia de comunicación	62
10.	Participación en asociaciones de educación internacional .	63
11.	Participación en ferias y eventos de educación internacional	65
12.	Principales actividades de internacionalización	65
13.	Convenios de colaboración académica.	67
14.	Internacionalización del currículo	68
15.	Programas de grado conjunto y/o doble grado	71
16.	Política de enseñanza de idiomas.	80
17.	Movilidad de académicos	82
18.	Internacionalización de la investigación	87
19.	Movilidad de estudiantes	88
20.	Evaluación e indicadores de desempeño	97
21.	Sedes universitarias en el extranjero	99
22.	Rankings globales de universidades	100

SECCIÓN IV

PRINCIPALES HALLAZGOS	101
---------------------------------	-----

SECCIÓN V

REFLEXIONES FINALES	115
-------------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
--------------------------------------	-----

ANEXOS

1.	Asociaciones y organismos invitados	133
2.	Instituciones participantes (por país)	134
3.	Cuestionario completo de la encuesta	145

PREFACIO

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas y las instituciones de educación terciaria (IET) de América Latina y el Caribe (ALC) hacia su fortalecimiento en el siglo XXI es su capacidad de adecuación a los procesos de internacionalización que los están impactando tanto en su devenir institucional como en sus resultados. Los contenidos de dichos procesos los afectan especialmente porque las instituciones tratan de construir una internacionalización humanista y solidaria que contribuya a generar un mayor y mejor entendimiento y cooperación entre las culturas y las naciones (IESALC, 2017a). Se trata, en otras palabras, de que la actuación y el cumplimiento de la misión institucional no favorezcan intereses hegemónicos y desnacionalizadores, como los de la globalización. Esto tiene que ver con desarrollar la necesaria discusión y el debate para hacer posibles los vínculos entre las instituciones, fundamentados en una relación solidaria entre iguales, de manera tal que generen un nuevo estilo de cooperación basado en el respeto mutuo.

Como parte de la agenda temática de la próxima III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en Córdoba, Argentina, en junio de 2018, uno de los ejes relevantes a ser discutidos está representado por las cuestiones de internacionalización de la educación superior regional en ALC. El eje temático que se encuentra en plena construcción por parte de un equipo de académicos, investigadores y expertos se denomina *Educación superior, internacionalización e integración*.

En este marco, durante un sexenio y en la búsqueda de una mayor eficacia de su trabajo (IESALC, 2017b), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) ha concentrado sus esfuerzos en dos ejes estratégicos: *Internacionalización* y *Gestión y producción del conocimiento*. En el primer eje, el trabajo se ha orientado a desarrollar proyectos que han estimulado el fortalecimiento y la consolidación de redes de educación superior y han perfeccionado los temas de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas asociados al aseguramiento de la calidad, utilizando para ello diversos instrumentos institucionales, como las cátedras UNESCO, los medios editoriales (virtuales e impresos, como la revista *ESS*, por ejemplo) y las redes sociales, todos puestos al servicio de los diversos actores regionales

en educación superior. Respecto a la segunda línea estratégica, la actuación ha quedado especialmente representada en la modalidad de observatorios. IESALC ha patrocinado, junto a prestigiosas instituciones universitarias y de investigación y empresas de la región, observatorios de compromiso y responsabilidad social, de formación docente, de diversidad e interculturalidad, y de internacionalización de la educación terciaria.

En tal contexto y para esta presentación, cabe centrar nuestra atención particularmente en el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET), desarrollado junto a la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla –ambas en México– a partir de febrero de 2015, y conducido por la Dra. Jocelyne Gacel-Ávila. El OBIRET es un sistema de información virtual y un espacio de reflexión, estudio, debate y formación, cuyo objetivo general es dar a conocer y analizar en forma sistemática las características y tendencias del proceso de internacionalización de la educación terciaria en ALC. El Observatorio busca ser una herramienta para la planificación, implementación y evaluación de las estrategias y los programas de internacionalización, así como para el diseño y la proyección de las políticas públicas correspondientes en la región.¹

Entre sus principales estrategias, el OBIRET desarrolló una Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL). Para ello, consiguió el apoyo de cofinanciación por la Comisión Europea en el marco del programa Erasmus+Desarrollo de Capacidades en el Campo de la Educación Superior (CBHE, por sus siglas en inglés). Los proyectos CBHE son proyectos de cooperación transnacional, basados en asociaciones multilaterales, principalmente entre IET y países socios. El proyecto RIESAL tiene como objetivo contribuir a mejorar la cultura de gestión para la internacionalización en las IET en ALC.²

LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS CONFIABLES DE INFORMACIÓN

Observar la evolución que ha tenido la educación superior regional desde principios del siglo XXI permite, en algunos casos, inferir algunas tendencias muy marcadas e identificar puntos de retraso en sus avances. El aseguramiento de la calidad y el perfeccionamiento de los procesos de internacionalización de la educación terciaria expresan parte de estos pendientes. Estos dos ejes, junto a otros cinco, forman parte de la construcción temática y del diseño de la III CRES 2018.

¹ Para más información, ver: <http://obiret-iesalc.udg.mx/>

² Ver: <http://erasmusplusriesal.org/es/>

Los cambios de la educación superior regional no sólo se explican por los volúmenes demográficos que ha alcanzado la región y que seguirán manifestándose por algún tiempo en cobertura de matrícula, incremento de instituciones o incorporación del sector privado. ALC también registra avances cualitativos en contenidos, en procesos y en resultados. Aun con dichos avances, la realidad pone a prueba a las IET y a los sistemas como un todo, porque la futura toma de decisiones, tanto de estos actores como de los Gobiernos de la región, supone avanzar en lo conceptual y en lo instrumental. Este avance iría eliminando progresivamente las profundas asimetrías actuales entre instituciones, entre países o entre sistemas.

El incremento de las capacidades y la consolidación de instituciones ante las nuevas realidades y desafíos planteados por la internacionalización harán imperativo disponer de información adecuada y pertinente para que impacte positivamente en el fortalecimiento institucional. El OBIRET se propone acompañar a las instituciones de la educación terciaria regional en el logro de estas metas de fortalecimiento.

Al asumir que la internacionalización constituye una tendencia clave en el desarrollo y fortalecimiento de la educación terciaria, OBIRET se propuso construir fuentes de información lo más fidedignas posible sobre el tema entre las instituciones de educación terciaria regional. De esta manera, y dentro del proyecto RIESAL, se realizó la *I Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe*.

La Encuesta es un paso importante en la construcción de fuentes de información confiables y actualizadas que posibiliten el análisis sobre la internacionalización. Lo que ha hecho OBIRET es un estudio de gran envergadura, por sus dimensiones y por su alcance; además, es único por concentrarse en las particularidades de la región. Su propósito es disponer de un panorama regional sobre la dimensión internacional de la educación terciaria con la finalidad de identificar tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones.

Desde el punto de vista estadístico, la Encuesta ha recogido 377 respuestas provenientes de veintidós países de la región. Corresponde a la reacción de instituciones de educación terciaria pública (55%), privada (30%) e instituciones no universitarias de educación superior (5%).

Los resultados de la Encuesta son altamente auspiciosos para el futuro porque, en nuestra opinión, dejan la puerta abierta para aplicar instrumentos similares con cierta periodicidad que permitan identificar tendencias y acompañar, especialmente por parte de OBIRET y UNESCO-IESALC, la toma de decisiones de las instituciones, esto en diferentes aspectos de internacionalización de la educación superior y sobre la base de información muy confiable.

Contar con información actualizada y consistente permite a instituciones como la nuestra ejercer efectivamente su rol orientador y pedagógico y acompañar técnicamente a las IET en el mejoramiento efectivo de su actuación. Saludamos

con mucho optimismo la aplicación de instrumentos técnicos que facilitan el trabajo de la enorme diversidad de instituciones de educación terciaria existentes en la región en su lucha permanente por adecuarse a estos tiempos de acelerados cambios y exigentes demandas. Esperamos que este camino de mejoramiento atraiga la incorporación progresiva de más instituciones en la aplicación de nuestros instrumentos de evaluación y seguimiento, con el fin de optimizar sus capacidades sobre la base de una toma de decisiones más pertinentes y cercanas a lo que la sociedad exige y espera de nuestra educación terciaria.

La información precisa y pertinente abre perspectivas más allá de los aspectos tradicionales en internacionalización, como la movilidad académica o la financiación de becas, y hace surgir cuestiones clave en el manejo de sistemas e instituciones para responder a los desafíos de los procesos de internacionalización en relación con instalación de capacidades, contenidos de programas, cobertura, matrícula, participación pública y privada en el sector, diferentes niveles de la educación terciaria en universidades, participación de sectores más vulnerables, etc., información útil y aprovechable para mostrar tendencias e indicar alternativas de decisión más apropiadas al contexto, permanentemente en movimiento.

UNESCO-IESALC agradece y felicita al equipo del OBIRET, especialmente a su directora, la Dra. Gacel-Ávila, por tener la valentía de aceptar el desafío de recoger información directamente desde la fuente de producción, es decir, de las IET de la región, en un aspecto tan relevante como la internacionalización y sus efectos en la conducción institucional. Es evidente que queda aún mucho camino por recorrer en la construcción de sistemas de educación terciaria más sólidos para ALC. Esta es una prioridad estratégica del IESALC y, desde tal perspectiva, seguirá apoyando las iniciativas del OBIRET al respecto con el propósito de que los avances sean sostenibles.

Estamos convencidos de que avanzar en la construcción de sistemas de información que hagan a nuestras instituciones más transparentes sólo producirá efectos positivos en todos los actores de la educación terciaria de la región.

Los invito a analizar cuidadosamente los resultados de la *I Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe*. Encontrarán en la información registrada interesantes aproximaciones al desarrollo de la educación terciaria y contundentes demostraciones de algunos avances, que plantean dudas e inquietudes sobre el devenir de nuestra educación superior y que también muestran un camino para que el análisis sea más certero y permita acercarse con mayor precisión a los resultados que todos los actores esperamos.

PEDRO HENRIQUEZ GUAJARDO

Director UNESCO-IESALC

Caracas, septiembre de 2017

EL OBIRET

EL OBSERVATORIO REGIONAL SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN Y REDES EN EDUCACIÓN Terciaria UNESCO-IESALC

El Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) es un sistema de información virtual y un espacio de reflexión, estudio, debate y formación que opera bajo la coordinación del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC).

Su objetivo general es dar a conocer y analizar en forma sistemática las características y tendencias del proceso de internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe (ALC). El Observatorio busca ser una herramienta para la planificación, implementación y evaluación de las estrategias y los programas de internacionalización, así como para el diseño y la proyección de las políticas públicas correspondientes en la región.

A través del OBIRET, la UNESCO-IESALC cumple su función de articular los procesos de la educación terciaria con las necesidades de los diferentes sectores y actores de la sociedad, en concordancia con la Conferencia General y las Conferencias Regionales de la UNESCO.

El OBIRET suscribe los valores de la UNESCO sobre la necesidad de que la educación terciaria sea promotora de una ciudadanía global y cultura de paz que permitan hacer viable el desarrollo humano sostenible basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y los derechos humanos.

El OBIRET actúa bajo el amparo institucional de la Universidad de Guadalajara (UDG) y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ambas con sede en México, e inició sus actividades en febrero de 2015. La Coordinación General del Observatorio está a cargo de la Dra. Jocelyne Gacel-Ávila, Profesora-Investigadora y Directora de la División de Estudios de Estado y Sociedad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UDG.

Al centro del quehacer del OBIRET está la promoción de actividades como las siguientes:

- Integración de la dimensión internacional en la misión y visión de las instituciones de educación terciaria;

- Implementación de un concepto de *internacionalización comprehensiva o integral* mediante estrategias organizacionales y programáticas transversales a todo el quehacer, el desarrollo y la cultura institucionales;
- Propuestas curriculares para formar egresados con el perfil que exige el contexto local, regional y global;
- Fomento de una mayor oferta de programas de estudios y posgrados en colaboración;
- Promoción de la movilidad internacional de estudiantes, académicos y personal administrativo y de servicios;
- Incremento de la atracción y recepción de estudiantes extranjeros en ALC;
- Formación de recursos humanos para la gestión y la investigación en temáticas sobre internacionalización y cooperación internacional;
- Registro y estudio de buenas prácticas sobre internacionalización;
- Construcción de bancos de datos sobre las actividades internacionales en la región;
- Diseño de agendas bi- y multilaterales, así como intra- e interregionales;
- Fomento de las alianzas entre redes y asociaciones universitarias a nivel regional y global;
- Propuestas para sistemas de aseguramiento de la calidad de la internacionalización a nivel regional e interregional;
- Promoción de acuerdos sobre el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas a nivel regional e interregional;
- Fomento de la integración académica a nivel de la región de ALC.

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La internacionalización es una de las tendencias clave para transformar la educación terciaria en todo el mundo y adaptarla a las demandas de una sociedad global, multicultural y altamente competitiva, por lo que resulta particularmente estratégico para las instituciones educativas de la región construir capacidades que permitan al sector implementar su proceso de internacionalización. Este proceso debe ser comprehensivo y central respecto a todo el proceso educativo, más allá de la mera movilidad estudiantil y académica, que hasta ahora ha sido la principal actividad de la región.

En cumplimiento de su misión, el OBIRET diseñó como uno de sus primeros macroproyectos la *1 Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe*. Se trata de un estudio de gran envergadura, por su dimensión y alcance, y único en su tipo por estar centrado en las particularidades de la región, a diferencia de otros estudios realizados con un enfoque global, como la *Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades* (IAU, por sus siglas en inglés), por citar solamente uno.

La finalidad de la presente Encuesta es contar con un panorama regional sobre la dimensión internacional de las instituciones de educación terciaria (IET) latinoamericanas y caribeñas, para identificar las principales tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones, en respuesta a la falta de información sistematizada y comprehensiva del proceso de internacionalización que prevalece en la región.

La Encuesta fue lanzada en marzo de 2016 mediante el envío de invitaciones a representantes de asociaciones de IET de la región, para que a través de su conducto se invitara a participar a sus instituciones asociadas. Asimismo, se enviaron invitaciones personalizadas a IET de la región con amplia visibilidad y reconocimiento de sus actividades y programas de internacionalización. Finalmente, la Encuesta se promocionó a través de las listas de interés, la página oficial de Facebook y los diferentes eventos en los que participó el equipo de OBIRET.

La Encuesta estuvo disponible en idioma español, inglés y portugués a través del siguiente enlace: <http://encuestainternacionalizacionalc.questionpro.com/>

La participación de las instituciones de la región fue muy activa, de manera que se obtuvieron 377 respuestas de veintidós diferentes países (59% IET públicas, 36% privadas sin fines de lucro y 5% privadas con fines de lucro). Cabe señalar que dicho nivel de respuesta supera la de la encuesta de la IAU, que obtuvo respuesta de 141 instituciones de ALC. La Tabla 1 presenta la distribución geográfica de los participantes:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

PAÍS	NÚMERO DE IET	% DE IET
ARGENTINA	21	5.6
BOLIVIA	6	1.6
BRASIL	89	23.6
CHILE	14	3.7
COLOMBIA	59	15.6
COSTA RICA	5	1.1
CUBA	4	1.1
ECUADOR	17	4.5
EL SALVADOR	4	1.1
GUATEMALA	2	0.5
HONDURAS	1	0.3
JAMAICA	1	0.3
MÉXICO	105	27.9
NICARAGUA	4	1.1
PANAMÁ	4	1.1
PARAGUAY	3	0.8
PERÚ	17	4.5
PUERTO RICO	3	0.8
REPÚBLICA DOMINICANA	9	2.4
TRINIDAD Y TOBAGO	2	0.5
URUGUAY	2	0.5
VENEZUELA	5	1.3
TOTAL	377	100

ESTRUCTURA DEL INFORME

El informe se estructura en seis secciones.

- La *sección I* aborda los objetivos del estudio y presenta la metodología utilizada, incluyendo el diseño del cuestionario, las características del universo y la muestra, así como el perfil de las instituciones participantes.
- La *sección II* aborda el contexto actual y regional, así como los desafíos para el sector terciario de educación latinoamericano y caribeño en términos

de acceso, diversificación, calidad y relevancia, y hace énfasis en los retos derivados de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

- La *sección III* describe de manera detallada los resultados de la Encuesta y su análisis.
- La *sección IV* resume los principales hallazgos.
- La *sección V* expone algunas reflexiones finales.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento a Pedro Henriquez Guajardo, Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC), por su valioso e incondicional apoyo a este proyecto, y a todo el equipo del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET), en particular a Teresa Medrano Miranda, Magdalena Bustos Aguirre y José Manuel Favila Márquez por el trabajo realizado para que este proyecto fuera llevado a cabo.

Agradecemos también de manera especial a todo el equipo de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), y en particular a su Secretaría Ejecutiva, ya que la *Encuesta Global de Internacionalización de la Educación Superior*, que ha realizado dicha Asociación en cuatro ocasiones, ha sido fuente de inspiración para realizar la presente Encuesta.

Asimismo, esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de los organismos y las asociaciones de la región que difundieron con entusiasmo la Encuesta, a saber: UNESCO-IESALC, Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI), Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Asociación de Universidades e Instituciones de Investigación del Caribe (UNICA), Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN), Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), Consejo de Rectores de Panamá (CRO), Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), Consejo de Rectores de Universidades Privadas Argentinas (CRUP), Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Ministerio de Educación de Cuba (MES), Organización Universitaria Interamericana (OUI), Proyecto INCHIPE, Proyecto Learn Chile, Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), y Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Igualmente estamos muy

agradecidos con las instituciones de educación terciaria por su activa y puntual participación. Muchas gracias por el tiempo y esfuerzo dedicados a este estudio.

De igual manera, deseamos expresar nuestro reconocimiento a la valiosa contribución de José Celso Freire y su equipo de trabajo en FAUBAI, quienes realizaron la traducción del cuestionario al idioma portugués y difundieron la Encuesta entre todos sus asociados.

Además, agradecemos la inestimable cooperación de David Julien y Patricia Gudiño de la OUI, quienes promocionaron activamente la Encuesta entre sus instituciones miembros, pues gracias a su colaboración fue posible llegar a cada país de la región.

También, damos las gracias al equipo de la AMPEI, que realizó la prueba piloto del cuestionario y nos hizo llegar su valiosa retroalimentación sobre el contenido y la funcionalidad del mismo.

SECCIÓN I

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO



1. JUSTIFICACIÓN

De manera general, se puede mencionar que existen muy pocos estudios que analizan el proceso de internacionalización de las instituciones de educación terciaria (IET) en la región. Podemos mencionar al respecto el libro publicado por el Banco Mundial (de Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, & Knight, 2005), que fue pionero en el campo; las encuestas de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), que ofrecen una visión comparativa global; algunos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que hacen evaluaciones de los sistemas nacionales; y proyectos de las asociaciones regionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), y la Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI), por mencionar algunos.

Sin embargo, hasta la fecha no existía una encuesta regional comprehensiva e integral que abarcara específicamente el proceso de internacionalización de las IET en todas sus vertientes (políticas y estructuras organizacionales a nivel institucional, así como la amplia gama de programas).

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El contexto global actual demanda que las estrategias de internacionalización sean sistémicas y transversales a todas las políticas públicas e institucionales, con la finalidad de impactar una diversidad de áreas académicas como la actualización de los contenidos y estructuras curriculares, el fomento de competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, la generación de conocimiento con una perspectiva global y la promoción del entendimiento intercultural, entre otras. Entendida de esta forma, la internacionalización se convierte en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de educación terciaria.

En este sentido, en el presente trabajo, la *internacionalización* se define como

el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (de Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015, p. 283).

Por *internacionalización*, nos referimos también a

un proceso que integra en las funciones sustantivas de las IES [instituciones de educación superior] una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (Gacel-Ávila, 2006, p. 61).

Por su parte, Hudzik (2011) define a “la internacionalización comprehensiva o integral 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” (p. 1).

Por ello, a medida que la internacionalización se integra como un elemento estratégico en los procesos de transformación de los sistemas de educación nacionales, se vuelve imprescindible contar con información objetiva y contrastada sobre lo que realmente sucede en esta área. Por lo anterior, la finalidad de este estudio es contar con un panorama regional sobre la dimensión internacional de las IET latinoamericanas y caribeñas, identificando las principales tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones.

Asimismo, se busca ofrecer datos confiables y un análisis que permita a los líderes institucionales y gestores de la internacionalización diseñar e implementar políticas y estrategias pertinentes para la situación particular de la región.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes:

- ¿Cuál es el estado del proceso de internacionalización en las IET de América Latina y el Caribe (ALC)?
- ¿Cuáles son los países líderes en la implementación del proceso de internacionalización?
- ¿Existen diferencias en la implementación del proceso de internacionalización entre instituciones públicas y privadas?

- ¿Cuáles son las características de las oficinas de internacionalización (OI)?
- ¿Cuáles son los principales países socios de las IET de ALC?
- ¿Es la internacionalización una prioridad para las IET de la región?
- ¿Cuáles estrategias de internacionalización son implementadas en mayor medida por las IET de ALC?
- ¿Cuáles son las áreas geográficas prioritarias para la internacionalización en la región?
- ¿Cuál es la situación de la internacionalización del currículo en la región?
- ¿Cuáles actividades se llevan a cabo en la región para internacionalizar el currículo?
- ¿Cuál es la situación de los programas de grado conjunto o doble?
- ¿Cuál es la situación de la internacionalización de la investigación?
- ¿Cuáles son los principales países destino de los académicos que realizan movilidad?
- ¿Cuáles son los principales destinos de movilidad de los estudiantes de la región?
- ¿Las IET de la región han implementado instrumentos y mecanismos para evaluar su proceso de internacionalización?
- ¿Cuáles son los beneficios que se vinculan al proceso de internacionalización en la región?
- ¿Cuáles son los riesgos que se perciben del proceso de internacionalización en la región?
- ¿Cuáles son los obstáculos para el proceso de internacionalización en la región?
- ¿Cuál es la opinión regional con respecto a los *rankings* globales de universidades?

4. UNIVERSO Y MUESTRA

La I *Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe* estuvo abierta a una muestra escogida de IET de la región del sector público y privado. De acuerdo con Brunner (2016), en la región existen 1 328 instituciones universitarias públicas y 2 753 privadas, lo que significa un total de 4 081 instituciones.

Los siguientes criterios se tomaron en cuenta para definir la muestra:

- Pertenencia a una asociación de educación internacional.
- Contar con una oficina o responsable de internacionalización.
- Nivel de visibilidad internacional y actividad en la cooperación.

La invitación a participar en la Encuesta se extendió finalmente a un total de 1 670 instituciones, lo que representa el 41% del universo sobre el total, ya señalado, de 4 081 instituciones (Brunner, 2016).

5. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El contenido de la Encuesta fue diseñado tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Las particularidades y características propias de la educación terciaria (ET) de la región.
- La inclusión de todas las estrategias que conforman un proceso de internacionalización comprensivo o integral.

Cabe señalar que también se tomaron en cuenta algunas preguntas de las encuestas de la IAU con la finalidad de poder hacer comparaciones y así enriquecer el análisis y la interpretación de los resultados.

Para la recolección de la información, se construyó un cuestionario electrónico³ en la plataforma *web* QuestionPro, el cual estuvo disponible en idioma español, inglés y portugués a través del enlace: <http://encuestainternacionalc.questionpro.com/>

6. MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La Encuesta fue lanzada en marzo de 2016 a través del envío electrónico de invitaciones personalizadas a representantes de las principales asociaciones de IET de la región.⁴

En una segunda fase, se enviaron cartas de invitación directamente a IET con amplia visibilidad y reconocimiento de sus actividades y programas de internacionalización en la región y que no habían respondido aún la Encuesta.

En una tercera fase, se elaboró un directorio de IET de la región con los datos de los responsables de internacionalización, y a través de la plataforma QuestionPro se les hizo llegar un correo electrónico con la invitación para responder el cuestionario.

³ La versión completa del cuestionario se encuentra en la sección de *Anexos* del presente material.

⁴ La lista completa de IET participantes se encuentra en la sección de *Anexos* del presente material.

Asimismo, la Encuesta se promocionó a través de las listas de interés, la página oficial de Facebook (www.facebook.com/obiret/) y los diferentes eventos académicos en los que participó el equipo del OBIRET.

A lo largo del periodo en el que la Encuesta estuvo abierta, se recibieron dudas, comentarios e inquietudes a través del correo electrónico que se puso a disposición de los participantes. De la misma manera, dado que algunas IET reportaron tener problemas técnicos con su servicio de internet que les imposibilitaban responder la Encuesta en línea, o dado que deseaban conocer la totalidad de las preguntas para poder consultar a las diferentes áreas de su institución, se les hizo llegar el cuestionario completo en formato PDF.

La fecha límite para responder la Encuesta fue el 30 de junio de 2016. Durante los meses de agosto a octubre se enviaron correos electrónicos a las IET que ingresaron a la Encuesta pero que no la concluyeron, a fin de solicitarles su colaboración para la finalización de la respuesta de su institución. El cierre de la Encuesta se estableció al 22 de octubre del 2016. Cabe mencionar que los datos solicitados corresponden al año académico 2014-2015.

7. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Para el análisis de los datos, se utilizaron el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y el programa Microsoft Excel.

Es importante señalar que para el análisis de la información recolectada únicamente se consideraron las respuestas completas de las instituciones. Asimismo, dado que en algunos casos se registraron dos o más respuestas de una misma institución, se realizó el siguiente proceso para incluir sólo una respuesta por institución:

- En caso de ser la misma persona la que respondió la Encuesta, se envió un correo electrónico para consultar cuál respuesta de la institución incluir en el estudio.
- En caso de ser dos o más personas distintas las que respondieron la Encuesta, se incluyó la respuesta de la persona con la posición responsable de la internacionalización en la institución.

8. PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

De la muestra de 1 670 IET a las que se les remitió la invitación para participar en la Encuesta, se recibieron un total de 377 respuestas completas de veintidós diferentes países de la región, lo que representa una tasa de respuesta del 23%. Cabe resaltar que la última encuesta realizada por la IAU en 2014 tuvo una parti-

cipación de 141 instituciones de la región latinoamericana y caribeña, por lo que la presente Encuesta registra un aumento de 167% en la participación.

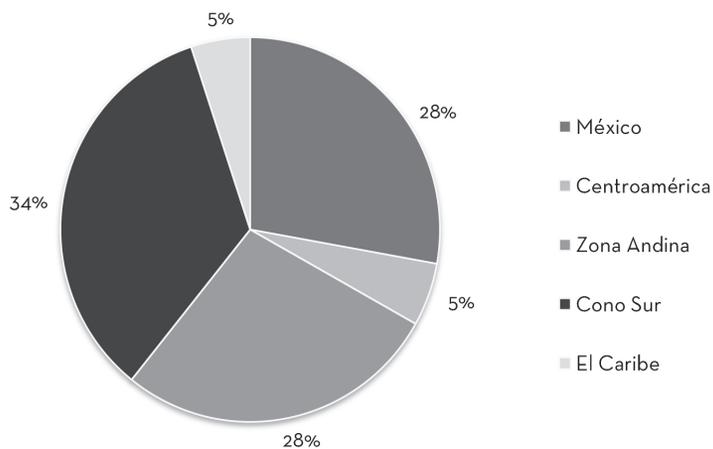
El mayor número de respuestas se obtuvo, en orden de importancia, de los siguientes países: México, Brasil, Colombia y Argentina. Lo anterior coincide con el tamaño de los sistemas de educación terciario de cada uno y con el activismo de estos países en el proceso de internacionalización en la región (ver: Tabla 1).

La Tabla 2 indica que la subregión del Cono Sur es la que aportó el mayor número de respuestas (34%), seguida por México y la subregión de la Zona Andina (28%).

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES POR SUBREGIONES DE ALC

SUBREGIÓN	NÚMERO DE IET	% DE IET
MÉXICO	105	28
CENTROAMÉRICA (Belize, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)	20	5
ZONA ANDINA (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)	104	28
CONO SUR (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)	129	34
EL CARIBE (Antigua y Barbuda, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa, Haití, Jamaica, Bahamas, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago)	19	5
TOTAL	377	100

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN POR SUBREGIONES DE ALC

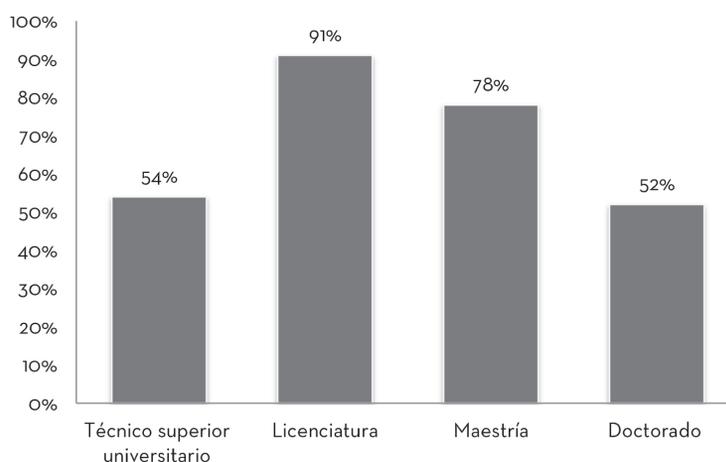


9. PERFIL DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

9.1. Perfil institucional según los niveles educativos ofrecidos

El 91% de las instituciones participantes ofrecen programas académicos a nivel licenciatura, 78% incluyen en su oferta académica maestrías, 54% ofrecen programas a nivel técnico superior universitario y un menor número, pero aún significativo, ofrece el nivel de doctorado (52%). El 28% de las instituciones ofrece los cuatro niveles, mientras que el 48% tiene programas académicos desde nivel licenciatura hasta doctorado (Figura 2).

FIGURA 2. PERFIL INSTITUCIONAL SEGÚN LOS NIVELES EDUCATIVOS OFRECIDOS



9.2. Perfil de la institución según el tipo y el enfoque

El mayor número de respuestas provino del sector público, a pesar de que según Brunner (2016), en la región el 33% de las IET son públicas y el 67% privadas. El 59% de las respuestas obtenidas fue transmitido por las IET públicas, contra el 41% de privadas, porcentaje del cual 36% son instituciones sin fines de lucro y 5% son con fines de lucro (Figura 3).

En la Figura 4, se aprecia la distribución de las IET por país según su perfil, destacándose los casos de Costa Rica y Guatemala, en los que la participación fue exclusivamente de instituciones privadas, y los de Jamaica, Honduras, Puerto Rico y Trinidad y Tobago, donde fue únicamente de instituciones públicas.

En el caso de los sistemas educativos más grandes, como el de Brasil, la mayoría de sus respuestas fue de instituciones públicas. Por parte de Colombia, el mayor número de respuestas fue del sector privado, y en México la mayor participación se dio por parte de instituciones públicas. Ambas situaciones son lógicas: en Colombia es mayor el porcentaje de instituciones privadas (70.64%),

y en México es mayor la matrícula en el sector público (69.4%, contra 30.6% del privado) (Brunner, 2016). En el caso de Brasil, las instituciones con mayor visibilidad internacional y producción de conocimiento son, de manera general, las públicas.

FIGURA 3. PERFIL DE LA INSTITUCIÓN

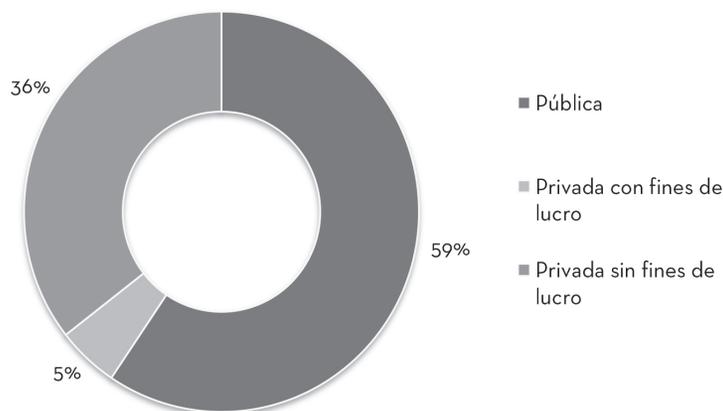


FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES POR PAÍS SEGÚN SU PERFIL



En cuanto al enfoque de la institución, la gran mayoría indicó estar enfocada a la docencia y a la investigación conjuntamente (78%). Solamente un 20% señaló enfocarse fundamentalmente a la docencia. Un pequeño porcentaje (2%) declaró estar dedicado principalmente a la investigación (Figura 5). La Figura 6 muestra la distribución por tipo de institución, en donde se observa que las instituciones que se enfocan fundamentalmente a la investigación son públicas. La mayoría de las universidades públicas se dedican tanto a la docencia como a la investigación. Las instituciones privadas con fines de lucro están dedicadas en iguales proporciones a la docencia y a la combinación entre docencia e investigación. Por su parte, las instituciones privadas sin fines de lucro se enfocan en su mayoría a la docencia y la investigación. De esta manera, se encuentra que son las instituciones públicas las dedicadas a la investigación, mientras que las privadas lo están mayormente a la docencia. Lo anterior representa la realidad regional, en la cual la producción de conocimiento es fundamentalmente realizada en el sector público.

9.3. Número de académicos

La mayoría de las instituciones participantes (63,7%) tiene entre uno y 1 000 académicos (docentes e investigadores) en su plantilla. El 28,4% reportó contar con 1 001 a 5 000 docentes e investigadores. Una sola institución declaró tener más de 50 000 académicos.

9.4. Tamaño de la institución

En cuanto a la matrícula de educación terciaria según el ciclo 2014-2015, el 35,5% de las instituciones que participaron en el estudio tiene entre uno y 1 000 estudiantes matriculados en todos los niveles, el 27,1% cuenta con una matrícula total

FIGURA 5. PERFIL INSTITUCIONAL SEGÚN EL ENFOQUE DE LA INSTITUCIÓN PARTICIPANTE

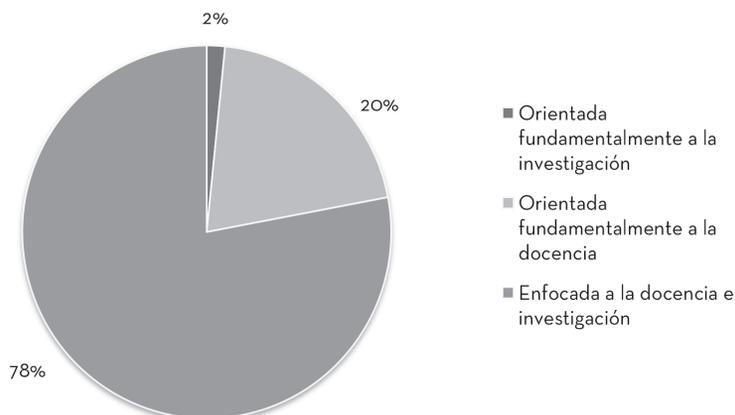
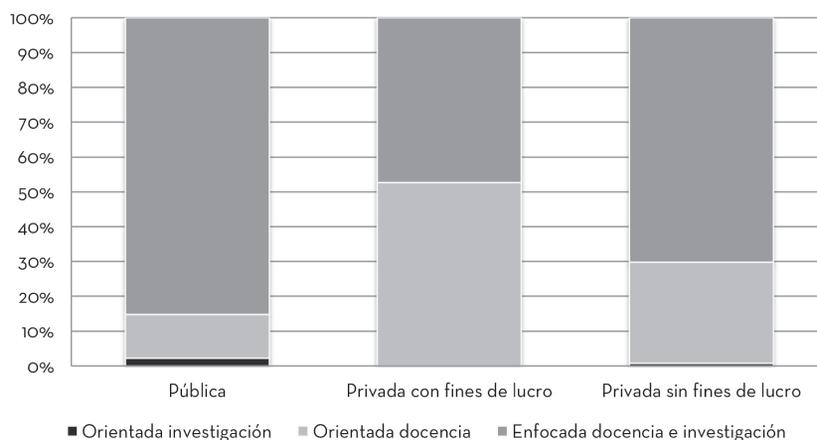


FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES SEGÚN SU TIPOLOGÍA Y ENFOQUE

de 1 001 a 5 000 alumnos, y cinco instituciones reportaron tener una matrícula de más de 100 000 estudiantes, tres de ellas instituciones públicas y dos privadas.

Por tipo de institución, se encontró que el 64% de las instituciones públicas participantes tiene entre uno y 5 000 estudiantes, mientras que el 86% de las instituciones privadas con fines de lucro reportaron una matrícula estudiantil de entre uno y 1 000 alumnos. En el caso de las instituciones privadas sin fines de lucro, el 82% tiene entre uno y 5 000 estudiantes matriculados en sus programas educativos.

9.5. Corporativo o grupo de empresas dedicadas a la educación terciaria

Del total de las instituciones que participaron en este estudio, diez forman parte de un corporativo o grupo de empresas educativas. Los corporativos mencionados se enlistan en la Tabla 3.

TABLA 3. CORPORATIVOS O GRUPOS DE EMPRESAS MENCIONADOS

NOMBRE DEL CORPORATIVO O GRUPO DE EMPRESAS	NÚMERO DE IET AFILIADAS
LA SALLE RED DE UNIVERSIDADES MX	3
VANGUARDIA EDUCATIVA (VANEDUC)	1
GRUPO SER EDUCACIONAL	1
INSTITUCIONES SALESIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR-RED IUS	1
APOLLO GLOBAL	1
GRUPO EDSON QUEIROZ	1
LAUREATE INTERNATIONAL	1
ALIANZA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	1
TOTAL	10

De esta manera, se encuentra que el *perfil institucional mayoritario* de los participantes en esta Encuesta presenta las siguientes características:

- Institución pública.
- Enfocada a la docencia y la investigación.
- Oferta académica principalmente a nivel de licenciatura.
- Planta académica de entre uno y 1 000 docentes e investigadores.
- Matrícula estudiantil de entre uno y 5 000 alumnos.
- No forma parte de un corporativo o grupo de empresas educativas.

SECCIÓN II

CONTEXTO



1. AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ECONOMÍA Y SOCIEDAD

A ctualmente, América Latina y el Caribe (ALC) tiene 618 millones de habitantes, lo que representa el 8.5% de la población del mundo. Para 2030, se estima que tendrá 711 millones de habitantes, con una tasa de crecimiento del 1.1% anual, inferior a la de regiones menos desarrolladas (2.3%), pero superior al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (0.7%) (United Nations Development Programme, 2015). Su aportación a la economía mundial es del 7.2% (The World Bank, 2016), sobresaliendo en dicho rubro tres países latinoamericanos que juntos suman las dos terceras partes del PIB regional: Brasil –la novena economía del mundo–, México –la decimotercera– y Argentina –la vigesimocuarta–.

El desarrollo económico de ALC en los últimos cuarenta y cinco años (1969-2014) ha sido insuficiente (3.8%) en comparación con el logrado por otras regiones emergentes o en desarrollo como Asia Oriental y Pacífico (7.8%), Asia Meridional (4.9%) y Medio Oriente y África del Norte (3.9%).⁵ Sin embargo, entre 2002 y 2008, se dio una etapa de crecimiento estable (5%) en la región, impulsada por el aumento en la demanda global de sus productos básicos. Esta fase de expansión económica terminó abruptamente en 2009 con el inicio de la crisis financiera mundial, el declive del comercio internacional y la disminución de la inversión extranjera, proceso que tocó fondo en 2015 al contraerse la economía de ALC (-0.5%), cuando el resto de las regiones había recuperado ya su crecimiento (2.6%). A partir de 2016, la región inició una fase de crecimiento moderado (1.1%).

Lo anterior muestra que la vulnerabilidad de ALC a las variaciones de los mercados mundiales, a la volatilidad financiera internacional y a los flujos de capitales externos se deriva de su condición de ser productor de *commodities*, o bienes básicos con escaso valor agregado. Esta debilidad estructural afecta

⁵ Sólo África Sub-Sahariana (3.0%) y las áreas no desarrolladas de Europa Oriental y Asia Central (2.4%) tuvieron tasas de desarrollo inferiores a ALC.

negativamente su capacidad para crear infraestructura y formar capital humano altamente especializado, ya que en varias ocasiones países de la región se han visto obligados a reducir el presupuesto dedicado al sector educativo.

Otro factor que incide en el crecimiento de la región es la baja productividad del trabajo, especialmente en la última década, justo lo opuesto a lo que ocurre en países de alto crecimiento como China y Corea del Sur, o aun en exportadores de *commodities* como Australia. Se estima que la productividad de ALC es sólo un tercio de la que obtiene Estados Unidos de América (OECD, 2016b). Una de las causas de esta deficiencia es la brecha que existe entre la formación que obtienen los estudiantes en los sistemas de educación terciaria de la región y las habilidades y competencias que requieren sus sectores productivos. De hecho, los empleadores latinoamericanos tienen más dificultades que los empresarios de otras regiones para conseguir los recursos humanos altamente calificados que necesitan (OECD, 2015). Este déficit de habilidades muestra que la educación terciaria (ET) de la región no está en correspondencia con las necesidades actuales de la economía (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017).

Se pueden identificar otros factores que afectan la productividad de ALC a través de diversos indicadores. Por ejemplo, el Índice de Economía del Conocimiento de ALC (5.11) es significativamente inferior al de América del Norte (8.8) y Europa (7.47), no obstante que se acerca al promedio mundial (5.12) y que es superior al obtenido por el Cercano Oriente y África del Norte (4.74), Asia del Sur (2.84) y África (2.55) (The World Bank, 2012). Otro indicador pertinente lo proporciona el Índice de Competitividad Mundial, en donde Chile ocupa el lugar 33º, México el 57º, Brasil el 81º y Argentina el 104º (World Economic Forum, 2016).

A la luz de estos índices, es claro que ALC carece aún de la capacidad para competir en las áreas de alto valor agregado de la economía global. Al no poder hacerlo, se refuerza su dependencia como productor de bienes básicos. ALC tiene un ingreso per cápita de USD 8 631.00 (OECD, ECLAC, 2014) –lo que la posiciona dentro del rango de ingresos medios altos–,⁶ como resultado de ser una economía basada en el uso intensivo de trabajo de baja calificación y la explotación de sus recursos naturales. Esta condición le da un margen de relativa estabilidad económica y social a la región, pero dificulta particularmente su ascenso como una de altas ingresos, ya que ello requiere de elevadas inversiones, altos índices de generación de conocimiento e innovación, el imperio de la ley y un capital humano altamente especializado. A esta condición se le ha denominado la *trampa de los países de ingresos medios* (OECD, 2016a). Entre los pocos países que han logrado superarla están Corea del Sur y Singapur.

⁶ Por encima del Medio Oriente y África del Norte (USD 4 584.00), África Sub-Sahariana (USD 1 636.00), y Asia Meridional (USD 1 527.00).

Por lo que respecta a las condiciones sociales de la región, su Índice de Desarrollo Humano (0.748) es semejante al de Europa Oriental y Asia Central. Aunque este está por encima de los de Asia Occidental y el Pacífico (0.710), los Estados Árabes (0.686), Asia del Sur (0.607) y África Sub-Sahariana (0.518), el 28% de su población, esto es, 175 millones de personas, se encuentra en situación de pobreza, y el 12.4% (75 millones) en pobreza extrema (ECLAC, 2015). ALC se ha distinguido también por ser la región más desigual del mundo (Bárcena, 2016), adelante de África Sub-Sahariana (Solt, 2009).

ALC ha progresado en la consolidación de una clase media con ingresos de entre USD 10.00 y USD 50.00, ya que esta aumentó de un 21%, en el año 2000, a un 35%, en el 2014. Por su parte, la población con ingresos menores a USD 4.00 diarios se redujo de 43%, en el 2000, a 23%, en el 2014. En contraste, la población vulnerable, con ingresos de entre USD 4.00 y USD 10.00 diarios, subió del 34%, en el 2000, al 39%, en el 2014.

De los datos anteriores, se puede concluir que el sector de educación superior de ALC, por el lugar que tiene para la adquisición de habilidades cognitivas, la generación de conocimientos e innovación y la mejora de las condiciones sociales, debe constituir una de las estrategias imprescindibles para lograr el cambio estructural que requiere la región. A continuación, presentamos un análisis sucinto de la situación del sector educativo terciario de la región.

2. LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A partir del año 2000, se inició una etapa de expansión de la ET de la región impulsada por políticas públicas específicas, inversiones, nuevas estrategias de desarrollo y un entorno económico favorable. Quince años después, se tiene un balance mixto de avances significativos y de retos cuya complejidad exige una renovación en las políticas y en la estructura de los sistemas nacionales (Ferreira, *et al.*, 2017).

En cifras absolutas, los resultados incluyen una matrícula que supera los 21 millones de estudiantes. Los indicadores relativos reflejan también logros importantes: la cobertura subió del 21%, en el año 2000, al 44.7%, en 2015. De hecho, desde 2010, ALC ocupa el tercer lugar respecto a su tasa de cobertura, después de las regiones de Norteamérica y Europa Occidental (76%) y Europa Central y Oriental (66%). Con ello, la región se colocó a la cabeza de las regiones en desarrollo (UNESCO Institute of Statistics, 2017; Ferreira, *et al.*, 2017). La cobertura alcanzada en cada país de ALC varía significativamente. Se destacan los casos de Cuba (95%), Chile (88.58%), Argentina (82.42%) y Venezuela (78%), en tanto que en Brasil (49.20%) y Perú (40%) se registran avances, mientras que

el caso de México destaca con una cobertura muy inferior (30%) a su grado de desarrollo (Brunner & Miranda, 2016).

La participación de los sectores público y privado en la ET es diferente entre países. En Argentina, Venezuela, Cuba y México, la mayor parte de la matrícula está inscrita en instituciones públicas, mientras que en Brasil, Chile y Perú la mayoría asiste a instituciones de ET privadas.⁷ En cuanto al total de la región, el 50% de los estudiantes en ET acude a instituciones de este último sector, lo que constituye el porcentaje más alto de participación privada en el mundo (Brunner & Miranda, 2016).

Por lo que respecta a la equidad en la ET, la participación del quintil más bajo de la población, el que agrupa a las personas con mayor pobreza, es muy reducida en los casos de Colombia (19.4%), Perú (16.8%), México (15.6%) y Brasil (5.4%). En contraste, la presencia de la población estudiantil del quintil más alto, el segmento con mayores recursos, es notablemente elevada en Chile (67.7%), Perú (62.7%), Colombia (59.3%), Argentina (53.1%), Brasil (50.3%) y México (46.0%). Estas cifras son un reflejo de la desigualdad en la región, así como la falta de oportunidades que padecen los sectores de menores ingresos.

La matrícula se concentra en el nivel de licenciatura (82%), con pocos estudiantes en el doctorado (1%), lo que contrasta con América del Norte y Europa Occidental (3%), Asia Oriental y el Pacífico (4%) y los Estados Árabes (3%). A esta concentración se suma el que una parte significativa de los graduados se ubique en programas de leyes, administración y ciencias sociales en casos como los de Colombia (47.12%) y México (40.60%). Excepciones a esto son Cuba (29.70%), en donde casi la tercera parte de los graduados pertenecen al área de salud, y Chile, con una fuerte proporción de estos en educación y salud (36%) (UNESCO Institute of Statistics, 2012).

Esta concentración en pocos programas educativos es uno de los factores que provocan el desempleo y el subempleo entre los graduados, los cuales son muy altos en México (24.8%) y Colombia (24.4%). En contraste, faltan graduados en áreas clave para la innovación, la productividad y el desarrollo, como lo son los programas en ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas (STEM), lo cual se vuelve aparente al contrastar la proporción de graduados en estas áreas en ALC (18%) con los de China (48%).

Uno de los insumos importantes en la ET está constituido por los profesores con doctorado. En ALC, el número de académicos con grado de doctor es muy bajo, como lo muestran los casos de Argentina (10%), Cuba (10%), México (7%), Colombia (7%), Ecuador (4%) y Perú (3%). Sin embargo, ha habido progresos en Brasil (27%) y Chile (26%) (Brunner & Miranda, 2016).

⁷ La cobertura lograda en Colombia se debe a esfuerzos conjuntos de ambos sectores.

Los sistemas de ET en ALC están altamente diferenciados por tipo de instituciones. Entre estas, hay universidades nacionales emblemáticas, universidades estatales, escuelas superiores tecnológicas, escuelas profesionales, macrouniversidades, instituciones medianas y pequeñas por su número de estudiantes, y centros de investigación, entre otras, tanto en el sector público, con 1 394 IET, como el privado, con 2 826 IET (Brunner & Miranda, 2016).

Por su parte, los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación están en proceso de desarrollo, y en algunos países latinoamericanos ya se encuentran en consolidación (Lemaitre & Zenteno, 2012).

En ALC, las tasas de graduación en la ET son menores a las de otras regiones. Por ejemplo, las correspondientes al primer ciclo (licenciatura) de Chile (31.4%), Colombia (18.6%), México (22.4%) y Argentina (12%) están por debajo del promedio de los países de la OCDE (36.3%). Ello se debe a la deserción provocada por programas educativos orientados a la especialización profesional desde su inicio, con numerosos requisitos de graduación y con una duración de cinco años o más, en contraste con las estructuras curriculares de otras regiones como Norteamérica y Europa (Ferreyra, *et al.*, 2017).

La investigación en ALC se lleva a cabo principalmente en las grandes universidades, pero sólo cinco de estas aparecen en el Academic Ranking of World Universities (ARWU) de 2016: la Universidad de Sao Paulo, que está en el grupo de los lugares 101-150; la Universidad Nacional Autónoma de México, ubicada entre las 201 y 300; la Universidad Federal de Río de Janeiro, en el grupo 301-400; la Universidad de Campinas, también en el grupo anterior; y la Pontificia Universidad Católica de Chile, ubicada entre las que se posicionan en el grupo 401-500. ALC carece todavía de la masa crítica de capital humano para la investigación, con la excepción de Brasil, que tiene 106 359 investigadores activos, aunque este país latinoamericano alcanza sólo un índice de 1.35 investigadores por cada 1 000 miembros de la población económicamente activa, todavía a distancia de los Estados Unidos de América, con 7.96 (Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana, 2016). La aportación de la región al conocimiento, medida por el número de artículos registrados en el Science Citation Index, es escasa: Brasil (18.5), el caso más exitoso, está todavía por debajo de Canadá (39.25) y España (46.31).⁸ ALC también está rezagada en términos de innovación, representando el 2% de las patentes del mundo, en contraste con Asia, que se coloca como la región con el mayor número de patentes (58%).

La movilidad internacional de estudiantes de ET hacia el exterior en ALC es una de las más bajas en el mundo (5.2%), después de la de África Sub-Sahariana (7.0%)

⁸ Se trata de indicadores normalizados con el tamaño de la población.

y por arriba de la de Asia Central (5.0%). Por lo que toca al ingreso de estudiantes extranjeros, ALC recibe un porcentaje (2.2%) que sólo supera a Asia Central.

TABLA 4. MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES

REGIÓN	MOVILIDAD SALIENTE			MOVILIDAD ENTRANTE		
	#	%	% MATRÍCULA	#	%	% MATRÍCULA
ASIA ORIENTAL Y EL PACÍFICO	1 208 061	27.8	1.8	771 162	17.8	1.4
AMÉRICA DEL NORTE Y EUROPA OCCIDENTAL	639 764	14.7	1.5	2 417 856	55.8	5.6
EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL	427 342	9.7	1.8	513 153	11.8	1.5
ASIA DEL SUR Y OCCIDENTAL	408 162	9.4	1.2	53 257	1.2	0.1
ESTADOS ÁRABES	391 977	9.0	3.1	307 373	7.0	2.7
ÁFRICA SUB-SAHARIANA	299 991	7.0	4.9	134 137	3.0	1.7
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	227 819	5.2	0.9	96 682	2.2	0.3
ASIA CENTRAL	219 683	5.0	5.8	39 080	0.9	2.1
SIN ESPECIFICAR	509 901	11.7	0	0	0	0
MUNDO (TOTAL)	4 332 700	100	2.0	4 332 700	100	2.0

Fuente: UNESCO-UIS (2015)

En este apartado, también es importante destacar que, entre las regiones del mundo, la *fuga de cerebros* de ALC hacia los países de la OCDE, medida por la tasa de emigración de la población con educación superior, ocupa el segundo lugar (7.4%), superada sólo por África (10.8%) y superior a la del promedio mundial (5.4%). Dentro de esta región, la tasa más alta corresponde a Guyana (92.7%), seguida por Haití (73.9), Jamaica (46.3%), Cuba (20.2%), El Salvador (19.6%), Guatemala (17.2%), Honduras (13.8%), República Dominicana (11.9%), Colombia (10.5%), Ecuador (8.3%), México (6.0%), Argentina (5.6%) y Brasil (2.4%) (OCDE, 2013).⁹

En conclusión, a pesar del progreso logrado en las últimas dos décadas, la ET de ALC claramente requiere nuevas políticas públicas orientadas a diversificar la matrícula, incrementar significativamente la investigación y la innovación, fomentar la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes, profesionalizar al personal académico e impulsar la internacionalización.

⁹ Datos hacia 2011.

SECCIÓN III

RESULTADOS Y ANÁLISIS



1. BENEFICIOS Y RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

1.1. Beneficios de la internacionalización para la institución

El 56% de las instituciones encuestadas considera como el principal beneficio de la internacionalización para la institución el ubicable en el rubro “Desarrollar el perfil internacional de sus estudiantes”.¹⁰ Lo anterior coincide con las instituciones de educación terciaria (IET) a nivel global, las cuales posicionan como el principal beneficio de la internacionalización el rubro “Incrementar la conciencia internacional de los estudiantes”. Igualmente, hay total coincidencia entre las IET a nivel global y regional para el segundo principal beneficio de la internacionalización: “Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Egron-Polak & Hudson, 2014).

TABLA 5. PRINCIPALES BENEFICIOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN

#	PRINCIPALES BENEFICIOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN
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

Otros beneficios mencionados por los participantes son:

- Brindar oportunidades de vida para los estudiantes.
- Fortalecer la interculturalidad y el respeto por otras perspectivas.
- Trabajar en redes temáticas regionales e internacionales.
- Apoyar la acreditación institucional.

¹⁰ De aquí en adelante, se escriben con mayúscula inicial cuando se trata de rubros específicos de la Encuesta.

- Medir el desempeño y la calidad educativa de los estudiantes.
- Mejorar la empleabilidad.
- Atraer estudiantes y docentes internacionales.

1.2. Riesgos de la internacionalización para la institución

La mayoría de las instituciones de América Latina y el Caribe (ALC), al igual que a nivel global, considera como principal riesgo de la internacionalización que “Las oportunidades internacionales sólo favorecen a los estudiantes con recursos económicos”. No obstante lo anterior, es notable que ALC ostenta un porcentaje mayor en este rubro (45%, en contraste con el 31% a nivel mundial) (Egron-Polak & Hudson, 2014).

Dicho resultado expresa una preocupación mayor por la desigualdad y probablemente hace eco al hecho de que ALC es la región caracterizada por ser la más desigual del mundo (Jiménez, 2015). Así, como segundo y tercer riesgo, las IET de ALC consideran a “La desigualdad entre socios” y “Beneficiar principalmente a una élite de académicos”, respectivamente, mientras que a nivel global el segundo riesgo es “Dificultad para regular localmente la calidad de los programas extranjeros”.

TABLA 6. PRINCIPALES RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN

#	PRINCIPALES RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN
1	LAS OPORTUNIDADES INTERNACIONALES FAVORECEN A LOS ESTUDIANTES CON RECURSOS ECONÓMICOS
2	DESIGUALDAD DE BENEFICIOS ENTRE SOCIOS
3	BENEFICIA MAYORMENTE A UNA ÉLITE DE ACADÉMICOS
4	DOMINIO DEL PARADIGMA CENTRO-PERIFERIA
5	EXCESIVA COMPETENCIA ENTRE INSTITUCIONES
6	SOBRE-ÉNFASIS EN LA INTERNACIONALIZACIÓN A COSTA DE OTRAS PRIORIDADES INSTITUCIONALES

1.3. Riesgos de la internacionalización para el país

El 52% de las instituciones de ALC considera el rubro de la “Fuga de cerebros” como el principal riesgo de la internacionalización de la educación superior para los países, en contraste con el resultado global que ubica este riesgo en la quinta posición; el primer riesgo a nivel global es la “Comercialización de la educación” (Egron-Polak & Hudson, 2014). Cabe mencionar que en la encuesta global de la IAU del 2003 el primer riesgo fue considerado “La pérdida de identidad”. La diferencia de resultados entre ambas encuestas muestra una evolución en cuanto a preocupación en la región: menos por su identidad, pero más por tener una fuerza de trabajo preparada y competitiva internacionalmente.

La *fuga de cerebros* en la población con educación superior es un tema sensible para ALC, ya que su tasa se encuentra en el segundo lugar a nivel mundial (7.4%), superada sólo por África (10.8%) y superior al promedio mundial (5.4%). El segundo y tercer riesgo en ALC son “Incremento de desigualdad entre IET de un mismo país” y “Comercialización de la educación”. A nivel global, el segundo y tercer riesgo son “Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización” y “Aumento de la desigualdad entre instituciones dentro de un mismo país”.

TABLA 7. PRINCIPALES RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA EL PAÍS

#	PRINCIPALES RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA EL PAÍS
1	FUGA DE CEREBROS
2	INCREMENTO DESIGUALDAD ENTRE IET DE UN MISMO PAÍS
3	COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
4	AUMENTO DE LA DESIGUALDAD SOCIAL
5	PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

2. FACTORES EXTERNOS QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN

La “Política gubernamental” es percibida por el 41% de las instituciones como el principal factor que impulsa a la internacionalización en su institución.

TABLA 8. PRINCIPALES FACTORES EXTERNOS QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN

#	PRINCIPALES FACTORES EXTERNOS QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN
1	POLÍTICA GUBERNAMENTAL
2	POLÍTICAS REGIONALES
3	OFERTA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
4	BÚSQUEDA DE FUENTES ALTERNAS DE FINANCIAMIENTO
5	DEMANDA DEL SECTOR PRODUCTIVO
6	RANKINGS GLOBALES DE UNIVERSIDADES

Dicho resultado coincide plenamente con lo reportado a nivel mundial en la 4^a *Encuesta Global de la IAU* (Egroun-Polak & Hudson, 2014). Sin embargo, contrasta que nuestra región posiciona en quinto lugar la “Demanda del sector productivo”, cuando a nivel global este mismo factor alcanzó la segunda posición. Lo anterior denota una situación particular de ALC, donde prevalece una escasa

colaboración entre universidad y sector productivo, en parte debido a la falta de carácter innovador en este.

Esta situación podría explicar la brecha existente en ALC entre la formación educativa de los estudiantes y las habilidades y competencias que demanda el sector empresarial, pues pareciera que los empleadores latinoamericanos experimentan mayores dificultades que los de otras regiones para conseguir los recursos humanos calificados que necesitan (OECD, 2015). Este déficit de habilidades sugiere la existencia de un cierto desfase entre el sector de educación superior y las necesidades económicas. Se estima que el 36% de las empresas de ALC tiene dificultades para encontrar trabajadores con las habilidades necesarias, en contraste con el 17% que se reporta en los países de la OCDE y el 2.6% en China (Ferreyra, *et al.*, 2017).

3. OBSTÁCULOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

3.1. Obstáculos institucionales

A nivel institucional, el 52% de las IET encuestadas considera que un “Financiamiento insuficiente” es el principal obstáculo para su proceso de internacionalización, lo que coincide con la tendencia global marcada en la encuesta de la IAU (49%). Sin embargo, la “Falta de dominio de idiomas extranjeros” por parte de estudiantes y académicos, lo que es una característica de ALC, aparece en segundo lugar en nuestra Encuesta. La deficiencia en el dominio de idiomas extranjeros ha sido señalada de manera reiterativa en los informes internacionales sobre nuestra región.¹¹

TABLA 9. PRINCIPALES OBSTÁCULOS INSTITUCIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

#	PRINCIPALES OBSTÁCULOS INSTITUCIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN
1	FINANCIAMIENTO INSUFICIENTE
2	FALTA DE DOMINIO DE IDIOMAS DE ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS
3	DIFICULTADES ADMINISTRATIVAS Y BUROCRÁTICAS
4	INFORMACIÓN INSUFICIENTE SOBRE OPORTUNIDADES INTERNACIONALES
5	FALTA DE ESTRATEGIA O UN PLAN PARA GUIAR EL PROCESO

¹¹ En segundo y tercer lugar de la encuesta de la IAU se señalan “Limitada experiencia de los académicos y del *staff*” y “Currículum inflexible para participar en programas internacionales”, respectivamente.

3.2. Obstáculos externos

Igualmente, el 38% de las instituciones considera a la “Falta de financiamiento” como el principal obstáculo externo para avanzar en el proceso de internacionalización, pero llama la atención que en segundo lugar se menciona a “La falta de programas nacionales para el fomento a la internacionalización”, mientras que a nivel global se menciona “La barrera idiomática y dificultades para el reconocimiento de cualificaciones”. Lo anterior indica la preocupación en la región por una falta de políticas públicas en materia de internacionalización.

En este punto, vale mencionar que en un estudio reciente realizado por el Consejo Británico (Ilieva & Peack, 2016) sobre los apoyos de los Gobiernos a la política de internacionalización de las IET, los países de ALC participantes (México, Brasil y Colombia) figuraron en los últimos lugares del mundo, mientras países asiáticos como China, Malasia, Tailandia y Vietnam fueron ubicados en los primeros.

TABLA 10. PRINCIPALES OBSTÁCULOS EXTERNOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

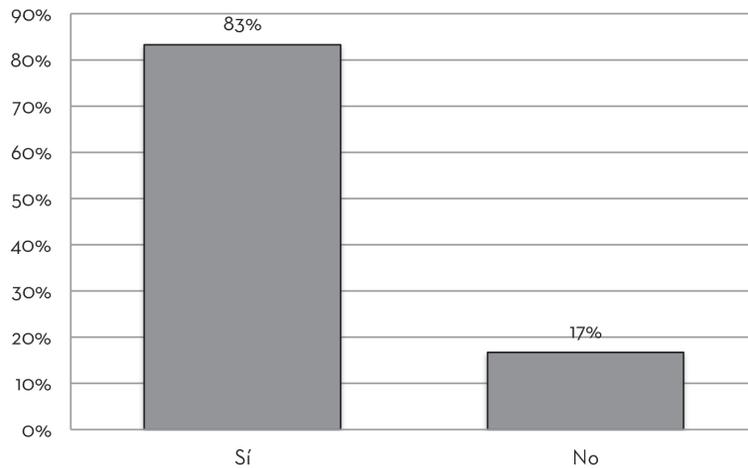
#	PRINCIPALES OBSTÁCULOS EXTERNOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN
1	LIMITADO FINANCIAMIENTO PÚBLICO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN
2	FALTA DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS NACIONALES DE APOYO A LA INTERNACIONALIZACIÓN
3	DIFICULTADES PARA EL RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS Y LA TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS
4	RESTRICCIONES DE VISA IMPUESTAS A NUESTROS ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS POR OTROS PAÍSES
5	DIFICULTAD PARA ENCONTRAR SOCIOS EXTRANJEROS
6	RESTRICCIONES DE VISA IMPUESTAS POR NUESTRO PAÍS A ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS EXTRANJEROS

4. MISIÓN Y PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

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

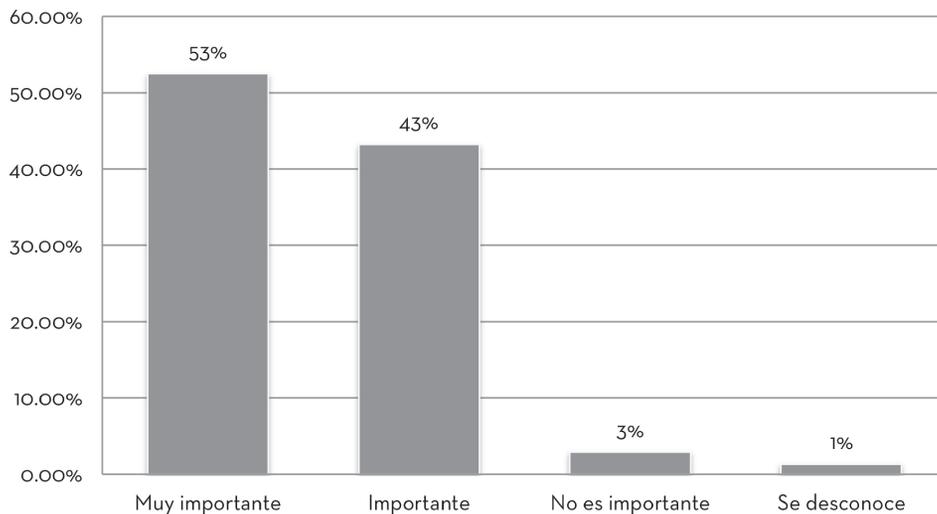
Para que una institución implemente un proceso de internacionalización comprehensivo, es preciso integrar la dimensión internacional en su misión, visión, plan institucional de desarrollo (PDI) y sus políticas generales en materia de docencia, currículo, investigación, difusión, extensión y desarrollo humano, pues es preciso subrayar la diferencia entre tener una verdadera política institucional de internacionalización y el hecho de tener actividades internacionales aisladas principalmente como resultado de la acción individual de académicos.

El 83% de los encuestados señala que la estrategia de internacionalización está mencionada en el enunciado de su misión institucional y/o en su PDI (Figura 7).

FIGURA 7. MENCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA MISIÓN INSTITUCIONAL

4.2. Grado de importancia de la internacionalización para autoridades educativas

El 53% de las IET participantes percibe que sus autoridades institucionales consideran a la internacionalización como “muy importante”, el 43% como “importante” y el 3% como “no importante” (Figura 8). A título comparativo, en la 4ª *Encuesta Global* de la IAU, la opción de “muy importante” fue seleccionada por 69% de los encuestados, lo que posiciona a la región muy por debajo (16%) del promedio global (Egron-Polak & Hudson, 2014).

FIGURA 8. GRADO DE IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Si bien es cierto que en el caso de ALC hay rubros muy apremiantes como la ampliación de la cobertura, la equidad, la mejora de la calidad y de la pertinencia educativa, la profesionalización del cuerpo académico y el incremento de la producción de conocimiento, entre otros, esta situación vale también para otras regiones del mundo en desarrollo. Sin embargo, nuestra región pareciera no visualizar todo el potencial de la internacionalización como una estrategia de primer nivel para agilizar estos procesos, tal como lo están haciendo otras regiones emergentes como Asia o, inclusive, África.

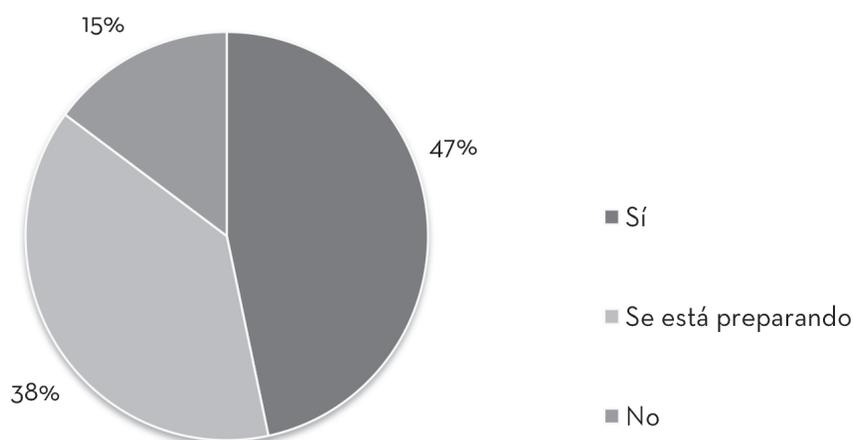
5. PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN

5.1. Plan estratégico de internacionalización a nivel institucional

Para que una política de internacionalización sea viable al interior de una institución, se requiere de un plan operativo realista y detallado, que incluya objetivos y metas precisas a alcanzar con la finalidad de identificar con exactitud los recursos humanos y financieros requeridos para su cumplimiento, así como estar en condiciones de monitorear los avances o las dificultades encontradas.

El 47% de los participantes reporta contar con un plan de internacionalización institucional con estrategias, objetivos y metas precisas, el 38% señala que lo está preparando, mientras que el 15% declara no tener tal plan. Lo anterior es consistente con el 17% que indicó que la internacionalización no está mencionada en su misión o PDI (Figura 7).

FIGURA 9. PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL

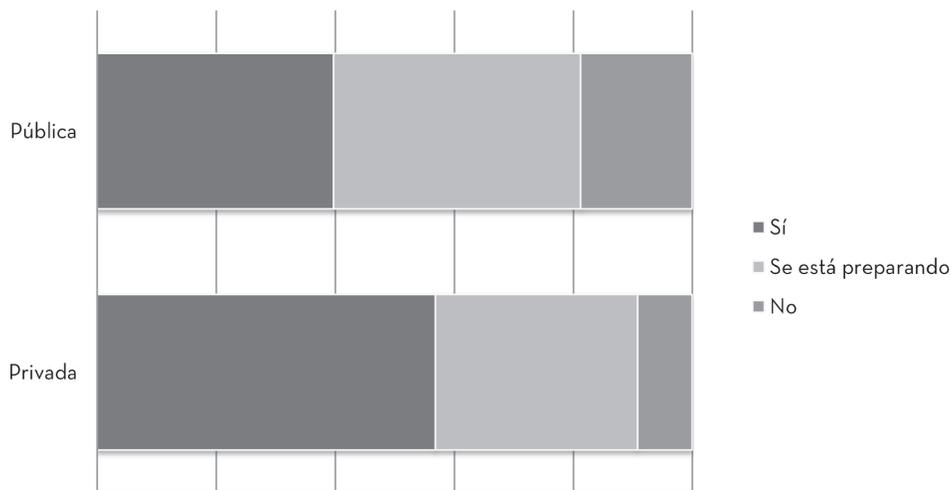


A nivel global, según la encuesta de la IAU, los resultados son de 53% para las IET con un plan de internacionalización, 22% para aquellas que “lo están preparando” y 8% para las que no tienen un plan de esta naturaleza (Egron-Polak & Hudson, 2014), lo que significa que nuestra región está un poco retrasada en este rubro.

Asimismo, llama la atención que del 83% de las instituciones que reporta tener a la internacionalización mencionada en su misión o PDI, más de la mitad no lo ha plasmado en un plan operativo.

Es de mencionar que si se desglosa el resultado entre sector privado y público, se tiene que el 57% de las IET privadas ha elaborado un plan de internacionalización a nivel institucional, en contraste con el 40% que lo ha hecho en el sector público (Figura 10).

FIGURA 10. PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL, POR TIPO DE INSTITUCIÓN



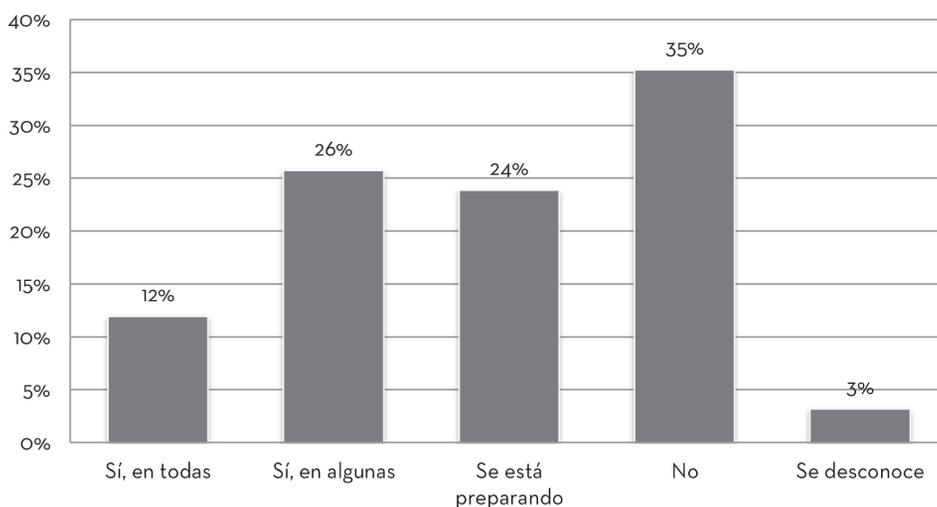
5.2. Plan estratégico de internacionalización a nivel de las unidades académicas

El 12% de las instituciones reporta que sus unidades académicas han elaborado un plan específico de internacionalización, 26% que algunas de sus unidades académicas cuentan con dicho plan, y 24% que dicho plan se está preparando, pero la mayoría (35%) confirma que las unidades académicas no elaboran planes estratégicos de internacionalización (Figura 11).

Lo anterior, además de indicar una gran centralización de la estrategia de internacionalización al interior de la institución, refleja una falta de participación de las áreas académicas en la toma de decisiones sobre política institucional y una escasa coordinación entre los diferentes actores. Estos elementos limitan

la viabilidad de un proceso de internacionalización comprensiva tal como lo describe Hudzik (2011), quien subraya la importancia de tener planes específicos de internacionalización en cada unidad académica.

FIGURA 11. PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIDADES ACADÉMICAS



En el desglose por sector, de nueva cuenta son las instituciones privadas las que con mayor frecuencia tienen unidades académicas que han elaborado un plan de internacionalización (44%), en comparación con las instituciones públicas (33%), al igual que son las privadas las que declaran tener mayormente un plan de internacionalización a nivel institucional (Figura 12). En el sector privado, 19% de las IET respondieron que tienen plan de internacionalización en todas sus unidades académicas, contra el 7% en el mismo rubro en el sector público; 25% de las IET del sector privado respondieron que lo tienen en algunas dependencias, contra el 26% de las del sector público.

6. PRESUPUESTO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

6.1. Recursos para actividades de internacionalización

El 80% de las instituciones encuestadas reporta tener recursos para la implementación de las actividades de internacionalización. Las tres principales fuentes de recursos mencionadas en orden de importancia se presentan en la Tabla 11.

Las respuestas de las IET encuestadas muestran una diferencia de comportamiento entre sector público y privado en cuanto a la capacidad de conseguir fuentes de financiamiento externo, como lo señala la Tabla 12.

FIGURA 12. PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIDADES ACADÉMICAS, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

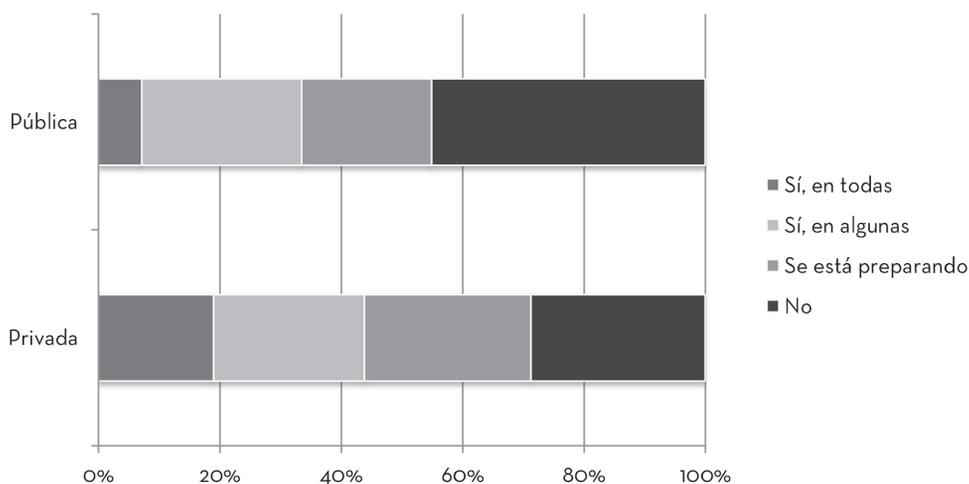


TABLA 11. PRINCIPALES FUENTES DE RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN

#	PRINCIPALES FUENTES DE RECURSOS PARA ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN
1	PRESUPUESTO INSTITUCIONAL
2	FONDOS EXTERNOS PÚBLICOS, INCLUYENDO SUBVENCIONES Y PROGRAMAS
3	FONDOS DE ORGANIZACIONES Y FONDOS PRIVADOS INTERNACIONALES

TABLA 12. PRINCIPALES FUENTES DE RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

#	INSTITUCIONES PÚBLICAS	INSTITUCIONES PRIVADAS
1	PRESUPUESTO INSTITUCIONAL	PRESUPUESTO INSTITUCIONAL
2	FONDOS EXTERNOS PÚBLICOS, INCLUYENDO SUBVENCIONES Y PROGRAMAS	FONDOS ALLEGADOS POR OTRAS ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN (VENTA DE SERVICIOS, ORGANIZACIÓN DE CURSOS, ETC.)
3	FONDOS DE ORGANIZACIONES Y FONDOS PRIVADOS INTERNACIONALES	FONDOS EXTERNOS PÚBLICOS, INCLUYENDO SUBVENCIONES Y PROGRAMAS FONDOS DE ORGANIZACIONES Y FONDOS PRIVADOS INTERNACIONALES

Dichos resultados muestran una debilidad del sector público en cuanto a la consecución de fuentes de financiamiento externo. En cambio, el sector privado logra recursos mediante el reclutamiento de estudiantes extranjeros que pagan colegiaturas y la venta de servicios educativos como cursos de educación abierta, enseñanza a distancia, cursos sobre idioma local, etc. Dicho señalamiento ha sido hecho en estudios anteriores, por lo que la situación no parece haber evolucionado de manera significativa en las últimas décadas (Gacel-Ávila, 2000b, p. 122).

7. POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS

7.1. Registro de académicos de la institución con títulos del extranjero

El 60% de las instituciones indica contar con información sobre el número de sus académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero, el 18% menciona no tener registrada dicha información, y el 22% señala desconocer el dato.

Este hallazgo es un indicador de que una importante proporción de las IET carece, por un lado, de bases de datos para su proceso de internacionalización y, por otro, de una estrategia institucional para aprovechar a los académicos formados en el exterior en sus procesos de internacionalización.

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

El 56% de las instituciones señala considerar la experiencia internacional en el ingreso, la promoción y la permanencia de su personal académico. Sin embargo, una proporción significativa (44%) no toma en cuenta la experiencia y las actividades internacionales de sus académicos para fines de promoción y superación académica. Son las instituciones públicas las que consideran con menos frecuencia la experiencia internacional en el perfil de sus académicos, pues mientras que el 65% de las instituciones privadas declaran tomarla en cuenta, solamente el 50% de las públicas indican hacerlo.

De los resultados anteriores, se desprende que el 42% de las IET en las que la internacionalización está mencionada en su misión y/o PDI no considera la experiencia internacional de los académicos para su ingreso, promoción y permanencia. De igual forma, el 38% de las instituciones que indican que para sus autoridades la internacionalización es “muy importante” no atribuye ninguna valoración a la experiencia internacional de su personal académico para el desarrollo de su carrera.

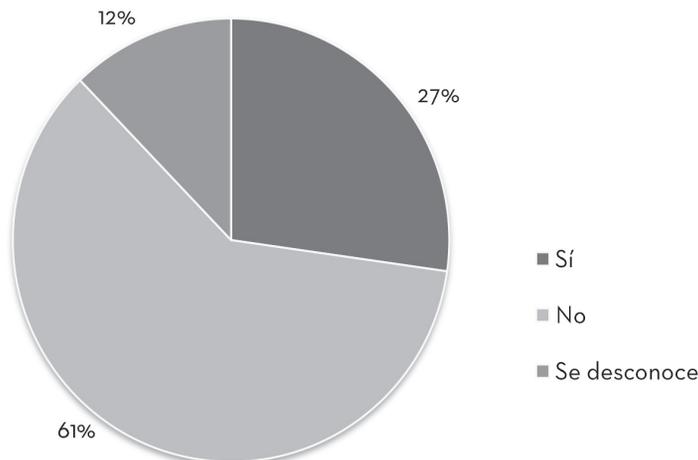
Dicho resultado coincide con un estudio realizado por la Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (EU-LAC) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en España (FLACSO España), el cual hace hincapié en que

“la movilidad docente está poco o nada reconocida de una forma concreta en la capacitación laboral: se observa que sí otorga ‘prestigio’ haber realizado una estancia en otro país, pero no se valora en los procedimientos de contratación o promoción” (Sánchez & Hernández Nieto, 2016, p. 176).

7.3. Esquema de estancias sabáticas en el extranjero

Las estancias sabáticas internacionales ofrecen a los académicos una oportunidad de actualizar sus conocimientos y profundizar en su área de investigación, así como colaborar con colegas internacionales y establecer nuevas redes. Sin embargo, el 61% de las instituciones reporta no contar con un programa de estancias sabáticas internacionales para sus académicos.

FIGURA 13. ESQUEMA DE ESTANCIAS SABÁTICAS INTERNACIONALES PARA ACADÉMICOS



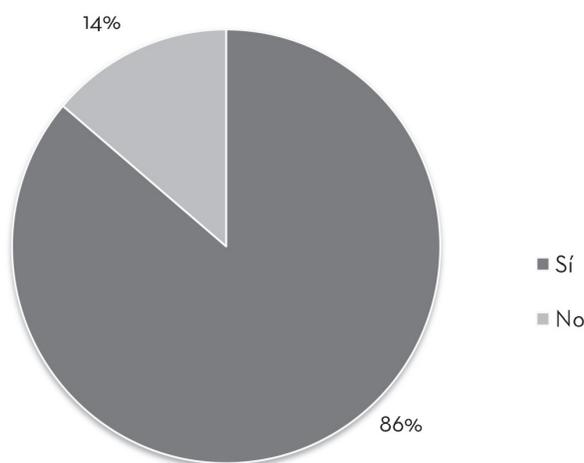
8. OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

8.1. Existencia de una oficina de internacionalización a nivel institucional

El 86% de las IET reporta contar con una oficina de internacionalización (OI) (Figura 14), lo cual coincide con el porcentaje de las que señalan tener mencionada a la internacionalización en su misión/PDI (Figura 7).

8.2. Nivel de la oficina de internacionalización en la estructura organizacional

Si bien establecer una OI es un elemento imprescindible para el proceso de internacionalización, su ubicación en el organigrama institucional es fundamental para la eficiencia y la viabilidad de las estrategias institucionales. En ALC, solamente el 31% de las OI se encuentra en un primer nivel jerárquico (es decir, en el nivel de un vicepresidente/vicerrector/secretario/coordinador general), siendo

FIGURA 14. OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN

la mayoría (52%) ubicada en el segundo nivel jerárquico. Un 16% de las instituciones reporta tener su OI en el tercer nivel del organigrama institucional. Este dato contrasta fuertemente con el 60% de oficinas homólogas a nivel mundial que se encuentra en un primer nivel jerárquico (Egron-Polak & Hudson, 2010).

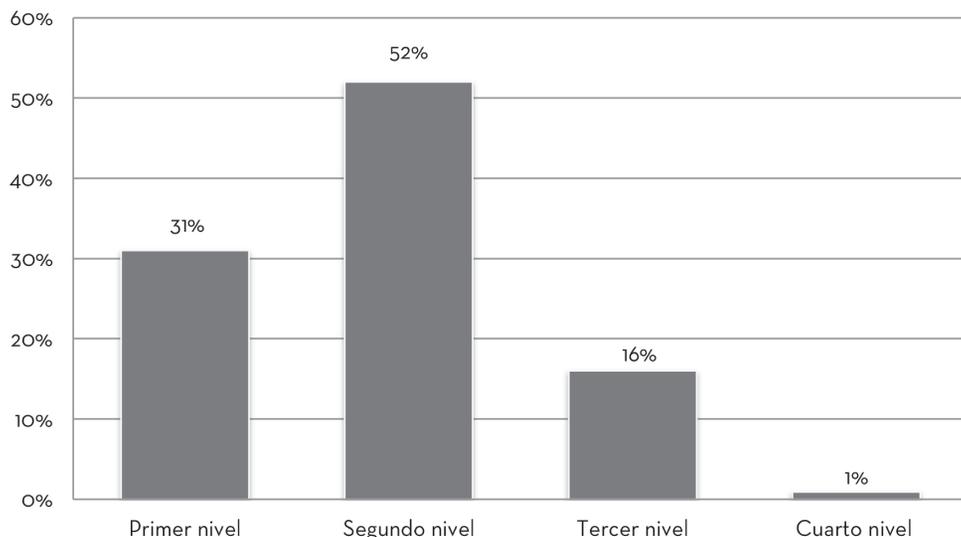
Dicho resultado a nivel regional coincide con el estudio hecho por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), según el cual el 23% de las OI se encuentra en un primer nivel, y un 71% y 6% en un segundo y tercer nivel, respectivamente (Gacel-Ávila & Bustos Aguirre, 2017).

Estos datos sugieren que a las OI no se les otorga la representación, la autonomía y el peso suficientes en el organigrama institucional para poder cumplir con su papel estratégico, aspecto que ya había sido señalado en estudios anteriores (Gacel-Ávila, 1997; Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

Por tipo de sector, se encuentra que el 32% de las OI en el sector público está situado en el primer nivel jerárquico, mientras que el 29% de las OI en el sector privado está en el mismo nivel. En el segundo nivel jerárquico, se ubica el 49% de las OI de las instituciones públicas y el 56% de las OI de las instituciones privadas.

8.3. Tamaño de la oficina de internacionalización

Con relación al número de personas que laboran en las OI, el 72% de las instituciones indica que su equipo está conformado por entre una y cinco personas, el 15% tiene equipos de entre seis y diez, el 10% de entre once y veinte, el 2% de entre veintiuna y cincuenta, y el 0.6% de más de cincuenta. El promedio de individuos trabajando en una OI en la región es, por lo tanto, de seis. Si se desglosa entre sector privado y público, el número es de cuatro personas en el primero y de siete en el segundo.

FIGURA 15. NIVEL DE LA OI EN LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

8.4. Perfil del titular de la oficina de internacionalización

La mayoría (60%) de los titulares de las OI son mujeres. Los titulares ostentan el grado de maestría (45%), doctorado (31%) o licenciatura (14%). Así, se encuentra que el 76% de los titulares de las OI en ALC cuenta con estudios de posgrado, y ejerce funciones académicas, lo que es beneficioso para el diseño de las estrategias programáticas.

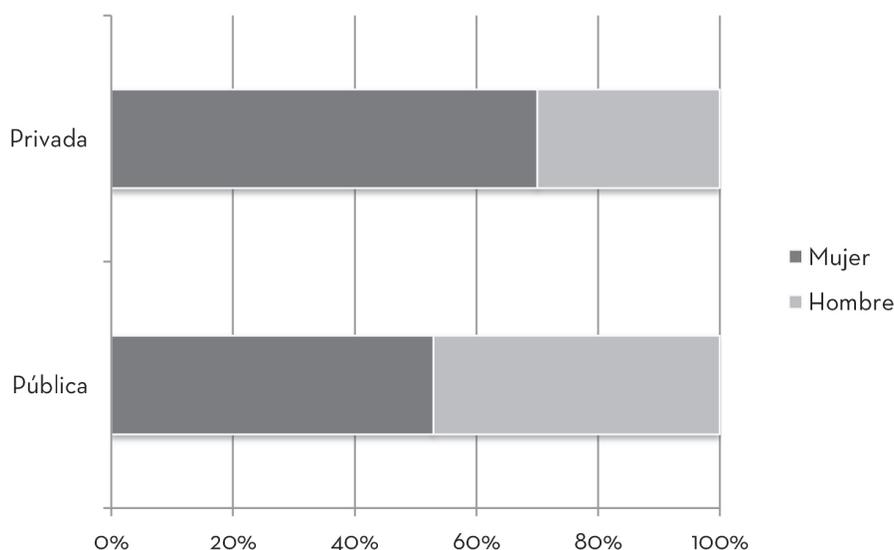
Por tipo de institución, en el sector público el 39% de los titulares tiene el grado de doctor, mientras que en el privado ese nivel académico lo tiene sólo el 21%. Por su parte, el 56% de los titulares en las instituciones privadas ostenta el grado de maestría, en contraste con el 36% de los titulares que posee el mismo nivel en las instituciones públicas. Finalmente, el porcentaje de titulares con nivel licenciatura es muy similar tanto en el sector público como en el privado (14% y 15%, respectivamente).

En cuanto a la antigüedad en la posición, la mayoría de los titulares (36%) de las OI ha ejercido el cargo por sólo uno a dos años, el 29% por cuatro a diez años, el 18% por dos a cuatro, el 11% por más de diez años, y el 4% por menos de un año. El promedio de años de antigüedad como titular de la OI en la región es, por lo tanto, de 5.6 años (Figura 17).

En el caso de las instituciones públicas, el promedio de años como titular de la oficina es de 4.4 años, mientras que en el sector privado este es de 6.8 años. En el caso del sector público, el dato se puede relacionar con el promedio de duración de un equipo rectoral (entre tres y seis años).

Asimismo, se encuentra que la proporción de hombres y mujeres titulares de las OI en las instituciones públicas es bastante equilibrada: 53% y 47%, respectivamente, mientras que en el sector privado la diferencia es mayor: 70% mujeres y 30% hombres.

FIGURA 16. SEXO DEL TITULAR, POR TIPO DE INSTITUCIÓN



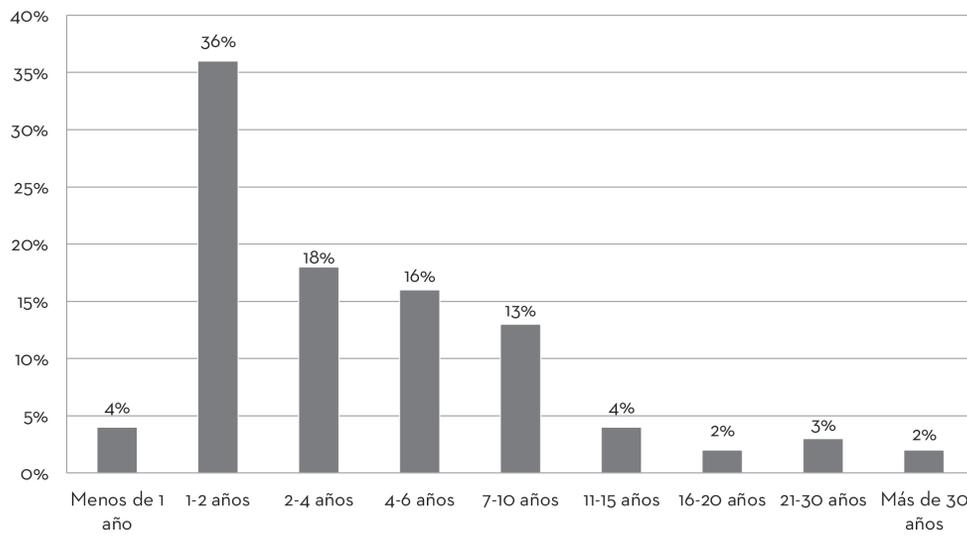
La profesionalización de la gestión del proceso de internacionalización es clave para su consolidación y viabilidad, por lo que los datos anteriores muestran claramente una gran debilidad de la región en este sentido. Dicha situación ha sido subrayada en varios informes (Gacel-Ávila, 2000a; Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016), pues con cada relevo de autoridad, sobre todo en el sector público, se suelen renovar los equipos de dirección, incluidos los de las OI.

Lo anterior puede provocar falta de continuidad en los planes de trabajo e, inclusive, cambios en el nivel de importancia y en la orientación misma de los esfuerzos de internacionalización. Con ello, se indica que los dirigentes institucionales tienden a subestimar la importancia de contar con personal experimentado en la gestión del proceso de internacionalización, no obstante que este elemento permite incrementar la visibilidad y la viabilidad de las estrategias de internacionalización (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

Este hecho, señalado en diversos estudios sobre la región, desconcierta a las contrapartes extranjeras, quienes buscan socios con un alto nivel de profesionalismo y experiencia suficiente para asegurar la continuidad de los convenios y relaciones de trabajo. Por ejemplo, esta situación está subrayada en un estudio sobre la cooperación internacional entre la Unión Europea y México, en el cual

se reporta la preocupación de los socios europeos por el alto grado de inestabilidad y la falta de personal profesionalizado en las oficinas internacionales de las instituciones mexicanas (ECORYS, CHEPS, ESMU, 2011). Desgraciadamente, los datos de la presente Encuesta señalan la inexistencia de progreso significativo en esta materia.

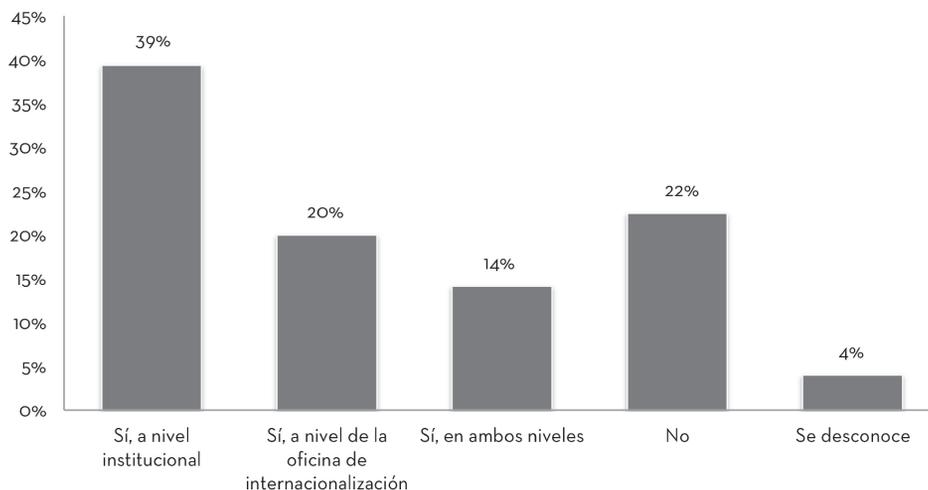
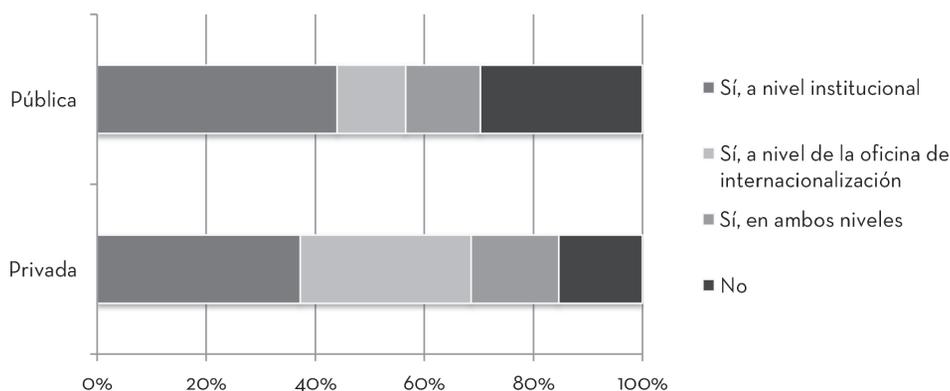
FIGURA 17. AÑOS EN EL EJERCICIO DEL CARGO DEL TITULAR DE LA OI



8.5. Presupuesto de operación para la oficina de internacionalización

Sólo el 20% de los encuestados reporta la existencia de un presupuesto a nivel de la OI, el 39% lo reporta a nivel institucional, el 14% en ambos niveles y un 26% declara no tener presupuesto de operación. Cabe señalar que una OI sin recursos propios para su operación tiene limitada de manera significativa su capacidad de fomento y coordinación de las actividades de internacionalización. Lo anterior muestra que la mayoría de las instituciones no ha hecho ajustes en su estructura organizacional para proveer de los medios necesarios a su OI, lo cual es una condición fundamental para la viabilidad del proceso.

En este rubro, nuevamente se observa un comportamiento diferente entre sectores: 31% de las IET del sector privado reporta tener un presupuesto a nivel de la OI, en contraste con el 12% que lo reporta en el caso de las instituciones públicas (Figura 19).

FIGURA 18. PRESUPUESTO DE OPERACIÓN DE LA OI**FIGURA 19.** PRESUPUESTO DE OPERACIÓN DE LA OI, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

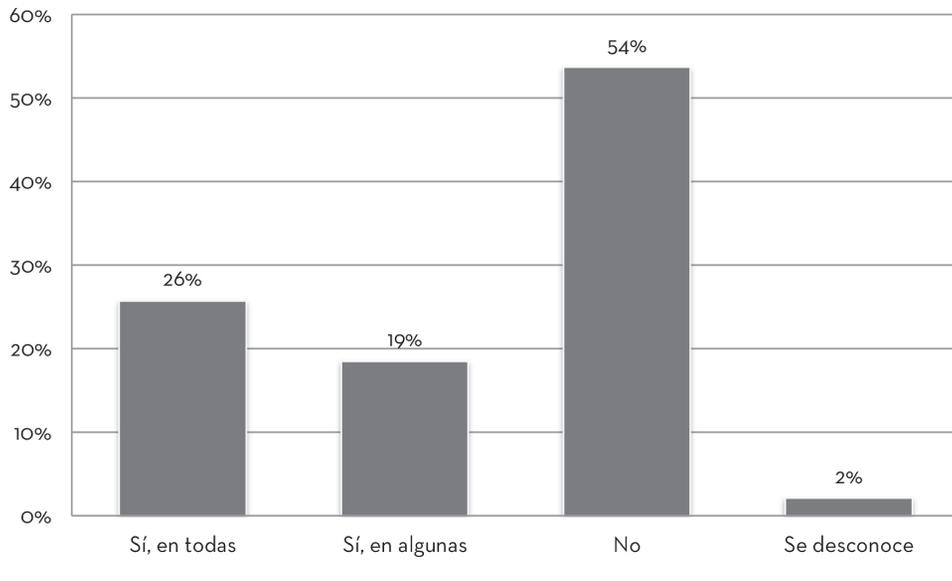
8.6. Estructuras de gestión internacional a nivel de las unidades académicas

Solamente el 26% de las IET reporta contar con una estructura de gestión para su proceso de internacionalización a nivel de todas las unidades académicas, mientras que un 19% lo reporta en algunas de sus unidades. Por lo anterior, la gran mayoría (54%) no cuenta con responsables a nivel de las entidades académicas (división, facultad, escuela, departamento, etc.). Este dato se puede relacionar con el hecho de que solamente el 12% de las instituciones tiene un plan estratégico por unidad académica.

Lo anterior muestra que, de manera general, prevalece una excesiva centralización de la gestión de las actividades de internacionalización, lo que le resta viabilidad a un proceso de internacionalización comprehensiva, que se reco-

mienda sea liderado en los diferentes niveles de responsabilidad de la institución (a nivel de la administración central y a nivel de las dependencias académicas).

FIGURA 20. RESPONSABLES DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIDADES ACADÉMICAS

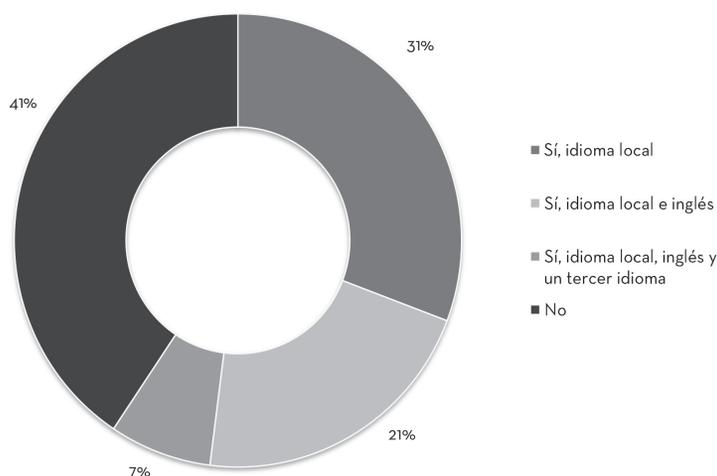


9. ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

9.1. Página web

La comunicación hacia el exterior con potenciales socios y al interior de la institución con los miembros de la comunidad universitaria es una herramienta básica para fomentar las actividades de internacionalización. El 59% de las instituciones encuestadas señala contar con una página web exclusiva para la OI, y un 41% señala no tener ninguna. Del 59% con página web, el 21% la tiene disponible en el idioma local y en inglés, y un 7% en un tercer idioma. El 31% de las instituciones cuenta con una página web exclusiva sólo en el idioma local.

Este dato demuestra una débil infraestructura en una gran parte de las OI de la región, lo que indica además una carencia de estrategia institucional hacia el exterior en cuestión de visibilidad y promoción internacional, pero también hacia el interior para la difusión de las oportunidades de cooperación entre los miembros de la comunidad universitaria. En ambos casos, esta falta de estrategia de comunicación sugiere una actitud reactiva hacia la cooperación internacional, y no proactiva como lo exige una estrategia de internacionalización comprensiva.

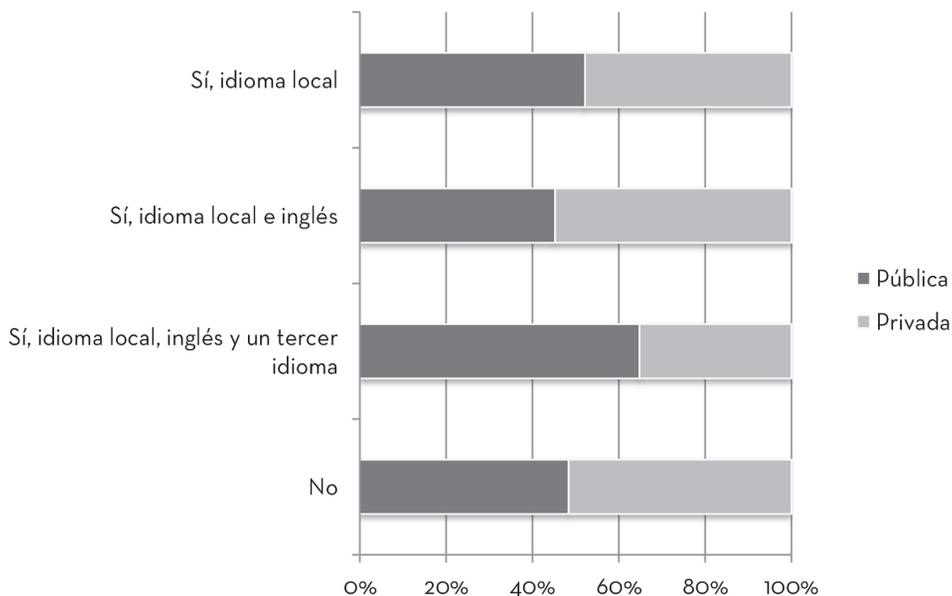
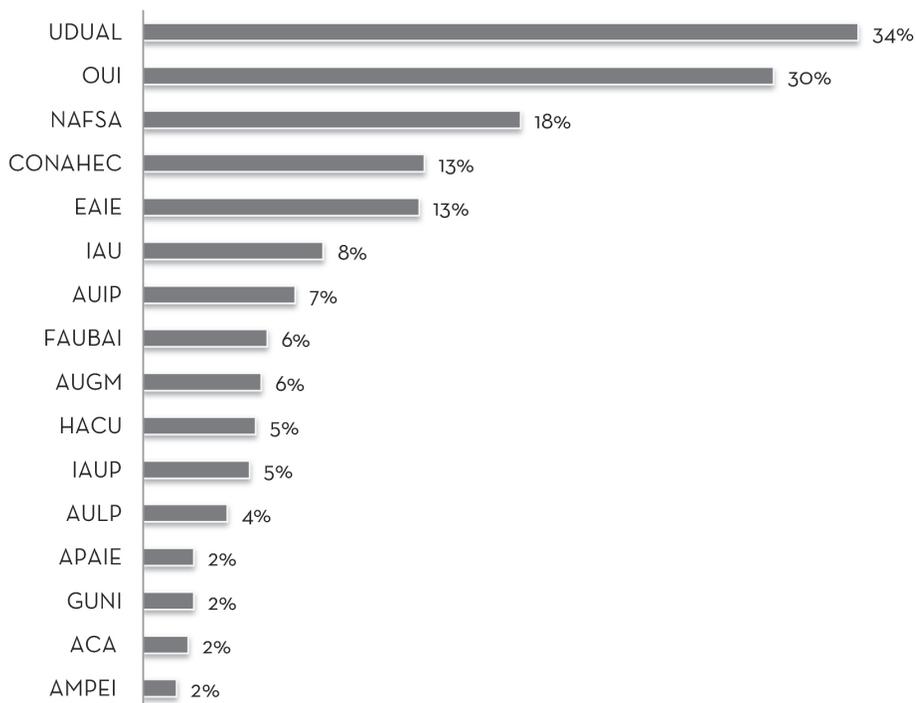
FIGURA 21. PÁGINA *WEB* EXCLUSIVA DE LA OI

Por tipo de institución, se encuentra que el 32% de las instituciones públicas tiene una página *web* exclusiva para su oficina en el idioma local, mientras que el porcentaje al respecto en las instituciones privadas es de 29%. El 19% de las IET públicas ofrece dicha página en idioma local y en inglés, mientras que las IET privadas que tienen su página *web* con esas características son de un porcentaje del 24%. Por otra parte, mientras que el 9% de las instituciones públicas tiene su página *web* en el idioma local, en inglés y en un idioma adicional, el porcentaje de las instituciones privadas que la tienen con estas características es del 5%. El porcentaje de instituciones privadas que no tienen página *web* exclusiva para su OI es mayor (42%) que el de las públicas (39%).

10. PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Las tres asociaciones con mayor número de afiliaciones de instituciones de ALC son, en orden de importancia, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA, por sus siglas en inglés). También la Asociación Brasileña para la Educación Internacional (FAUBAI) y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) tienen una significativa afiliación de socios, lo que es reflejo de una importante cobertura en su región.

Se observa una limitada afiliación regional a la Asociación Asia-Pacífico para la Educación Internacional (APAIE), lo que se vincula con las pocas relaciones de colaboración que ALC tiene establecidas con los países asiáticos, según se comprueba en los siguientes apartados.

FIGURA 22. PÁGINA WEB EXCLUSIVA DE LA OI, POR TIPO DE INSTITUCIÓN**FIGURA 23.** AFILIACIÓN A ASOCIACIONES INTERNACIONALES Y DE COOPERACIÓN ACADÉMICA

11. PARTICIPACIÓN EN FERIAS Y EVENTOS DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL

La participación en ferias y eventos de educación internacional es una importante estrategia para el fomento del proceso de internacionalización, la visibilidad institucional, la captación de potenciales socios y el seguimiento de planes de trabajo con socios activos, y un medio de actualización profesional para el personal involucrado sobre el conocimiento de la oferta de cooperación internacional.

No obstante lo anterior, la mayoría de las instituciones de ALC (59%) no participa en ningún evento de esta naturaleza, lo que nuevamente denota un proceso de internacionalización reactivo y pasivo.

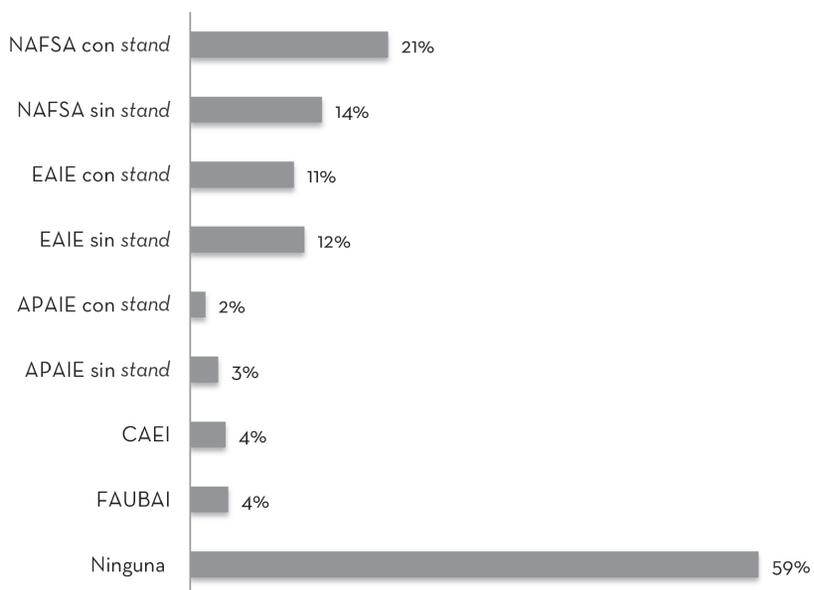
Respecto a la mayor participación de las instituciones de ALC en las ferias internacionales, el 35% asiste a la de NAFSA (21% participa con *stand* y 14% lo hace sin él), 23% participa en la de la European Association for International Education (EAIE) (11% con *stand* y 12% sin él), mientras que sólo el 5% participa en la de APAIE (2% con *stand* y 3% sin él).

La amplia presencia en la feria de NAFSA puede explicarse, en parte, porque muchas IET participan a través de pabellones nacionales que cuentan con el apoyo de los Gobiernos de sus países o de las asociaciones nacionales de universidades, como es el caso de las instituciones de Brasil, Colombia, Chile y México.

Sin embargo, este hallazgo deja ver también una incongruencia estratégica, ya que la mayor parte de las relaciones de colaboración de ALC se tiene fundamentalmente con Europa, como se constata en el apartado 13 (convenios de colaboración académica), donde se señala que la proporción de lazos de cooperación de ALC con Europa es de 3 a 1 con relación a los que se tienen con Norteamérica. Este hecho también se comprueba en la Tabla 13, en la que Europa ocupa el primer lugar de las regiones prioritarias para la internacionalización entre las instituciones de ALC. Por lo anterior, la participación de las instituciones de ALC en este tipo de eventos debería enfocarse mayormente en Europa (es decir, la EAIE).

12. PRINCIPALES ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN

Las principales actividades de internacionalización que coordinan las OI son la “Movilidad de estudiantes” (97%), la “Movilidad de académicos” (88%) y la “Participación en proyectos internacionales de cooperación al desarrollo” (68%), mientras que se nota un bajo involucramiento en la internacionalización del currículo y una baja iniciativa en gestión y fondeo de proyectos internacionales y en el reclutamiento de estudiantes internacionales.

FIGURA 24. PARTICIPACIÓN EN FERIAS Y EVENTOS DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN EL EXTRANJERO**FIGURA 25.** PRINCIPALES ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN

13. CONVENIOS DE COLABORACIÓN ACADÉMICA

13.1. Regiones prioritarias para la internacionalización

Las cinco regiones más importantes para la internacionalización de las instituciones de ALC se pueden apreciar en la Tabla 13.

TABLA 13. REGIONES PRIORITARIAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

#	REGIÓN
1	EUROPA OCCIDENTAL
2	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
3	NORTEAMÉRICA
4	ASIA
5	EUROPA ORIENTAL

Cabe resaltar una diferencia con respecto a la 4ª *Encuesta Global* de la IAU, cuyos datos corresponden al 2013, pues en esta América del Norte y Europa ocupaban la primera posición como regiones prioritarias para la internacionalización en ALC (Egron-Polak & Hudson, 2014). En esta misma encuesta, Europa era la región geográfica prioritaria para la internacionalización en el mundo, mientras que ALC no fue seleccionada por ninguna región como prioritaria en primer lugar para la internacionalización, sino que se consideraba como la segunda región prioritaria y sólo para la propia ALC y para Norteamérica (Egron-Polak & Hudson, 2014).

13.2. Subregiones de ALC prioritarias para la internacionalización

La primera subregión de destino en ALC para las propias IET de la región es el Cono Sur, principalmente Argentina, Brasil y Chile, seguida por la Zona Andina, principalmente Colombia, Ecuador y Perú. Finalmente, México se reconoce como la tercera subregión prioritaria (Tabla 14).

TABLA 14. SUBREGIONES DE ALC PRIORITARIAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

#	SUBREGIÓN
1	CONO SUR
2	ZONA ANDINA
3	MÉXICO

13.3. Número de convenios de colaboración académica

Las dos regiones con las que las IET latinoamericanas y caribeñas han celebrado el mayor número de convenios son la propia ALC y Europa Occidental. A estas

les siguen Norteamérica, Asia, Europa Oriental y Oceanía. Las regiones con las que menos relación de colaboración se tiene son África y el Medio Oriente.

El promedio de convenios de colaboración entre las instituciones participantes es de veintisiete acuerdos para ALC y Europa Occidental, nueve acuerdos para Norteamérica, tres convenios para Asia, dos convenios para Europa Oriental y menos de un convenio para el resto de las regiones. De esta manera, se observa que la colaboración con Europa es tres veces superior que la que existe con Norteamérica.

A nivel de subregiones, el Cono Sur es la subregión con el mayor número de acuerdos de colaboración académica, seguida por México, la Zona Andina y, por último, el Caribe y Centroamérica, lo que coincide con las regiones prioritarias para la internacionalización.

13.4. Países de ALC con mayor número de convenios de colaboración

Los 5 países de ALC con los que las instituciones participantes tienen celebrados el mayor número de convenios de colaboración académica son Argentina, Colombia, Chile, México y Brasil (Tabla 15).

TABLA 15. PAÍSES DE ALC CON LOS QUE SE TIENEN CELEBRADOS EL MAYOR NÚMERO DE CONVENIOS DE COLABORACIÓN ACADÉMICA

#	PAÍSES DE ALC
1	ARGENTINA
2	COLOMBIA
3	CHILE
4	MÉXICO
5	BRASIL

14. INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

14.1. Política institucional de internacionalización del currículo

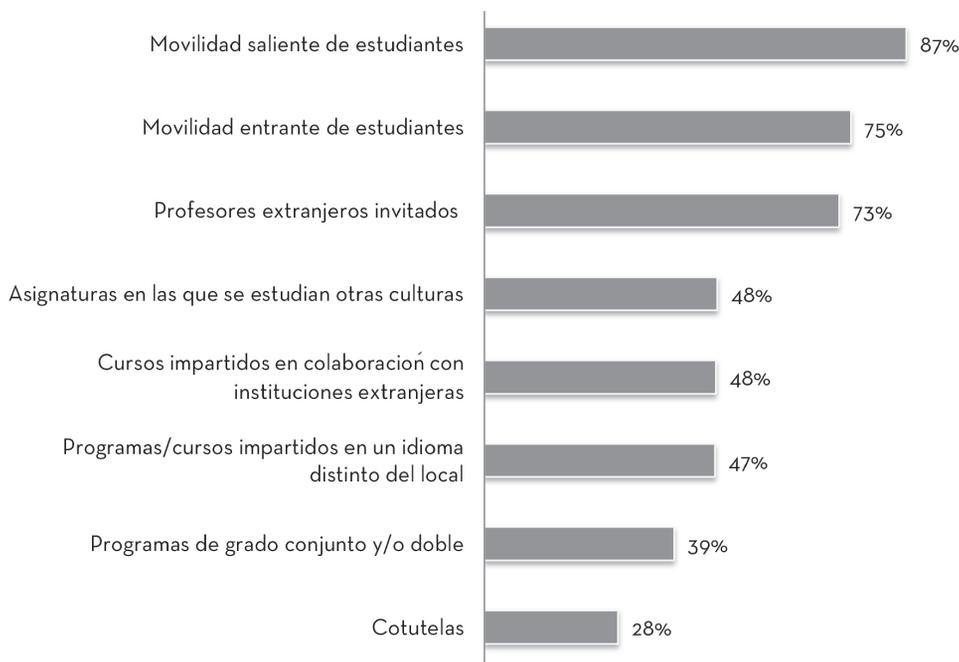
La mayoría de las instituciones (51%) menciona no tener una política institucional de internacionalización del currículo, contra el 49% que menciona tenerla. En el caso del sector privado, el porcentaje que menciona tenerla es de 56%, contra el 45% en el sector público.

14.2. Actividades para la internacionalización del currículo

La actividad que se realiza con mayor frecuencia para internacionalizar el currículo en las instituciones es la “Movilidad saliente de estudiantes” (87%), a la que le siguen la “Movilidad entrante de estudiantes” (75%) y la “Invitación de profesores extranjeros para realizar en la institución actividades académicas”

(73%). Las actividades de internacionalización en casa son, por mucho, las menos desarrolladas, con el 39% para los programas de doble titulación y el 28% para las cotutelas, por ejemplo.

FIGURA 26. ACTIVIDADES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO



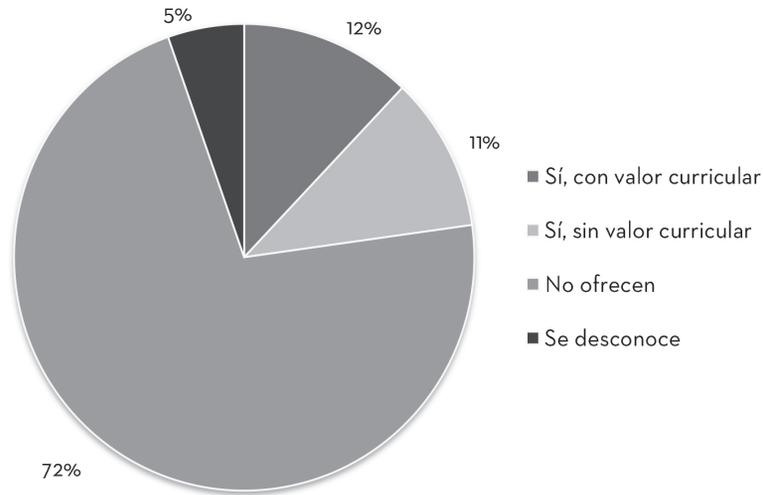
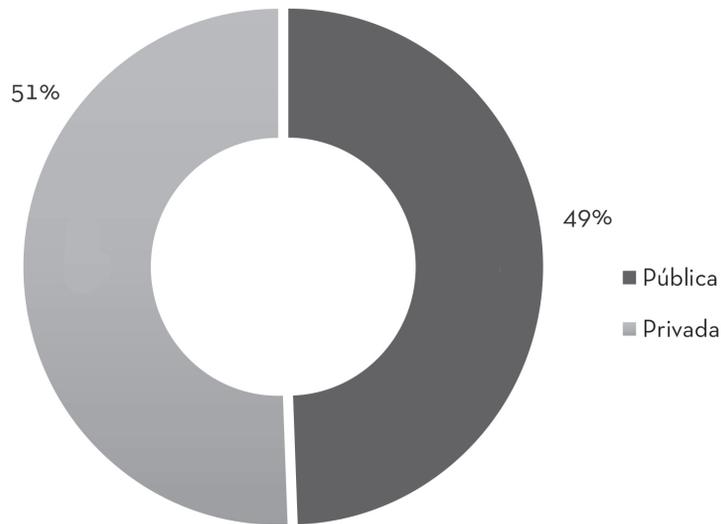
14.3. Movilidad virtual

Una abrumante mayoría (82%) de las instituciones no cuenta con programas académicos donde se ofrezca la modalidad de movilidad virtual; sólo el 18% de ellas la ofrece.

14.4. Oferta de cursos masivos abiertos *online* (MOOC)

Los MOOC son una modalidad innovadora de enseñanza en línea en pleno crecimiento, por lo que se consideró relevante conocer la situación regional en torno a su oferta. El hallazgo es que el 72% de las IET indica no ofrecer este tipo de cursos, el 12% señala ofrecer MOOC con valor curricular, y el 11% los ofrecen sin valor curricular.

Como se puede apreciar en la Figura 28, de las IET que ofrecen MOOC, 49% son públicas y 51% privadas.

FIGURA 27. OFERTA DE MOOC**FIGURA 28. OFERTA DE MOOC POR TIPO DE INSTITUCIÓN**

14.5. Oferta académica en el extranjero

Solamente el 5% de las instituciones reporta ofrecer programas de grado en el extranjero, mientras que el 7% ofrece otros tipos de programas tales como los cursos de verano y de extensión.

14.6. Principales obstáculos para la internacionalización del currículo

Según la experiencia y la perspectiva de las instituciones participantes, el principal obstáculo para la internacionalización del currículo son las “Dificultades administrativas o burocráticas”, como aquellas relacionadas con la transferencia de créditos, las diferencias en calendarios escolares y los reglamentos institucionales rígidos, seguidas en orden decreciente por el “Poco interés o falta de formación del personal académico”, la “Falta de política” y el “Currículo demasiado rígido”.

TABLA 16. PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

#	PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO
1	DIFICULTADES ADMINISTRATIVAS O BUROCRÁTICAS
2	POCO INTERÉS O FALTA DE FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO
3	FALTA DE POLÍTICA
4	CURRÍCULO DEMASIADO RÍGIDO

Otros obstáculos mencionados son el presupuesto limitado, las barreras lingüísticas de docentes y estudiantes, la cultura organizacional, el desinterés institucional, la falta de políticas gubernamentales y la falta de personal capacitado.

15. PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO Y/O DOBLE GRADO¹²

15.1. Estadística institucional

Los programas académicos colaborativos representan una de las estrategias de internacionalización más innovadoras, pero también más complejas de implementar y de consolidar. En el caso de ALC, el 39% de las instituciones que respondieron esta Encuesta señala ofrecer programas de grado conjunto y/o doble grado con universidades extranjeras. Entre ellas, el 14% ofrece programas de grado conjunto y el 34% de doble grado. Del total de las instituciones que dijeron ofrecer programas colaborativos, el 51% son públicas y el 49% privadas, por el hecho que hubo más respuestas a la Encuesta de parte del sector público. Sin embargo, si se desglosa por sector, el porcentaje de IET privadas con este tipo de programas es mayor (47%) que el público (34%), evidenciando una diferencia significativa entre ambos sectores.

¹² Los *programas de doble grado* son los desarrollados con la colaboración de dos o más IET. Los egresados reciben, a nivel equivalente, un título o diploma por parte de cada una de las IET involucradas. Los *programas de grado conjunto* son los desarrollados con la colaboración de dos o más IET. Los egresados reciben un solo título o diploma avalado por las IET involucradas.

En la tercera encuesta de la IAU (Egron-Polak & Hudson, 2010), de las instituciones de ALC, había respondido contar con titulaciones conjuntas y grados dobles el 29% y 34%, respectivamente, lo que demuestra que la región no ha tenido avances en este rubro en cuestión de titulaciones dobles, pero ha bajado significativamente su proporción de titulaciones conjuntas (de 29% a 14%).

El bajo porcentaje de instituciones que ofrecen estos programas nuevamente comprueba que ALC es la región del mundo menos desarrollada en este rubro, ya que el promedio global reportado por la IAU fue de 41% de titulaciones conjuntas y 44% de grados dobles (Egron-Polak & Hudson, 2010). ALC se encontraría, de este modo, después de África (54% y 27%, respectivamente) y Medio Oriente (48% y 32%, respectivamente).

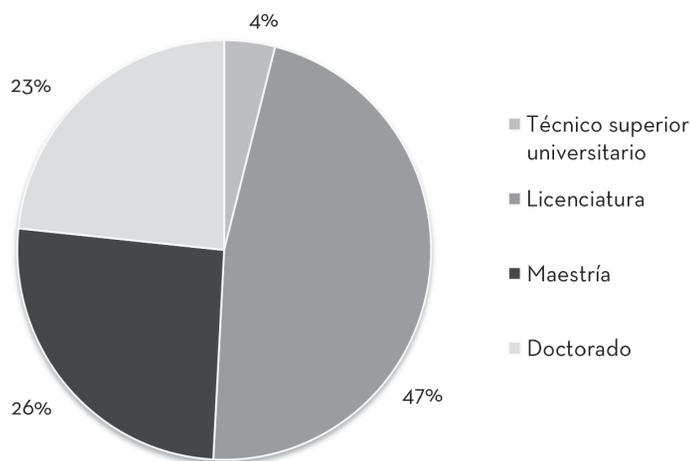
15.2. Distribución de programas colaborativos

El 61% de los programas colaborativos son titulaciones dobles, en contraste con el 39% que corresponde a titulaciones conjuntas. Los programas de doble grado superan en número a los programas conjuntos, lo que puede estar relacionado con las dificultades que implica el diseño de un programa de estudios común entre instituciones de diferentes modelos académicos y normatividad, a la par de los obstáculos que se pueden generar para el reconocimiento internacional.

15.3. Programas colaborativos por nivel educativo

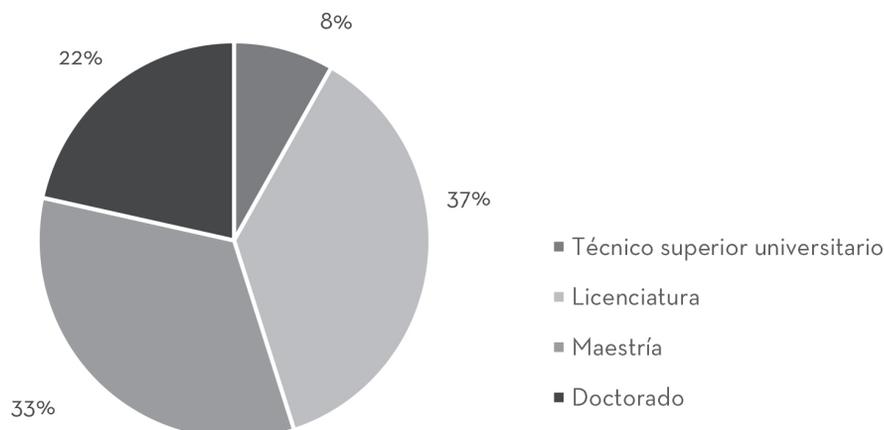
De acuerdo con la Figura 29, la mayoría de los programas conjuntos ofrecidos en la región se encuentra en el nivel de licenciatura (47%), seguidos por los de nivel maestría (26%) y nivel de doctorado (23%). Los programas de grado conjunto menos comunes son los ofrecidos a nivel de técnico superior universitario.

FIGURA 29. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO



En el caso de los programas de doble grado, la mayoría (37%) se ofrece a nivel licenciatura y el 33% en maestría. Les siguen los programas de doctorado (22%), y finalmente los de técnico superior universitario (8%) (Figura 30).

FIGURA 30. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGRAMAS DE DOBLE GRADO



Como se muestra en las Figuras 29 y 30, es más frecuente que los programas conjuntos se ofrezcan a nivel licenciatura, mientras que los programas de doble grado se organizan tanto a nivel licenciatura como maestría. En el caso de los doctorados, se encuentra una tendencia similar respecto a ambos tipos de programas.

Asimismo, en la Figura 31 se muestra la distribución de ambos tipos de programas por nivel educativo.

En dicha figura y en la Figura 32, se puede observar que a nivel técnico superior universitario la mayoría de los programas son de doble grado y son ofrecidos por las instituciones públicas, a nivel de licenciatura y de maestría la mayoría de los programas colaborativos son de doble grado y son ofrecidos por el sector privado, mientras que a nivel de doctorado la mayoría de los programas se ofrecen por las instituciones públicas tanto en la modalidad de grado conjunto como de doble grado.

Asimismo, en la Figura 32 se identifica que las instituciones privadas privilegian los programas de doble grado sobre los de grado conjunto a nivel licenciatura y maestría. Por su parte, el sector público tiene más programas de doble grado y conjunto a nivel de doctorado y técnico superior universitario. Para el sector privado, ofrecer una doble titulación con una institución extranjera es una vía para lograr mayor prestigio y visibilidad y atraer mayor número de estudiantes. En el caso de las instituciones públicas, a menudo abrumadas por las presiones de acceso y de expansión, estas están más interesadas en ofrecer ambos tipos de

programas como una herramienta para la creación de capacidades de posgrado (maestría y doctorado) (Gacel-Ávila, 2009).

FIGURA 31. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DE AMBOS PROGRAMAS COLABORATIVOS

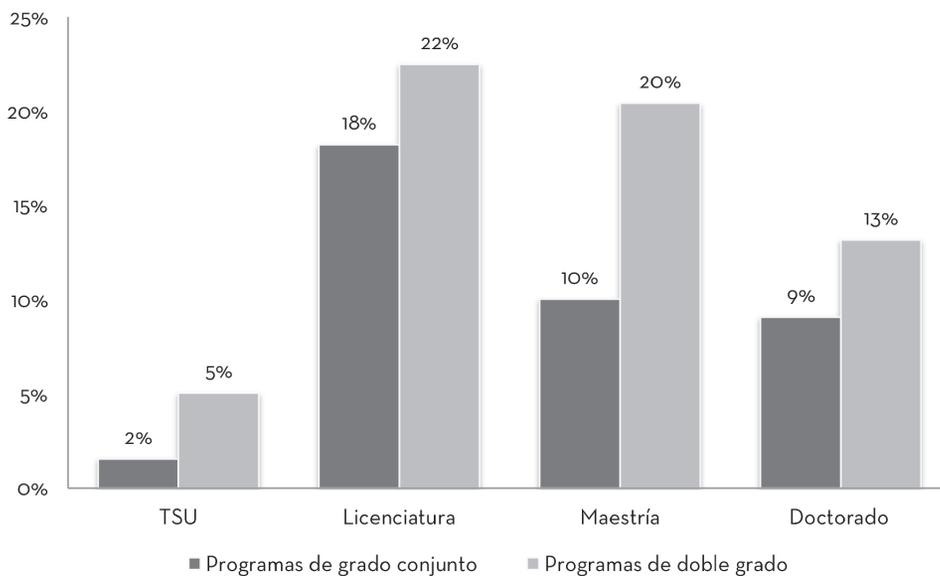
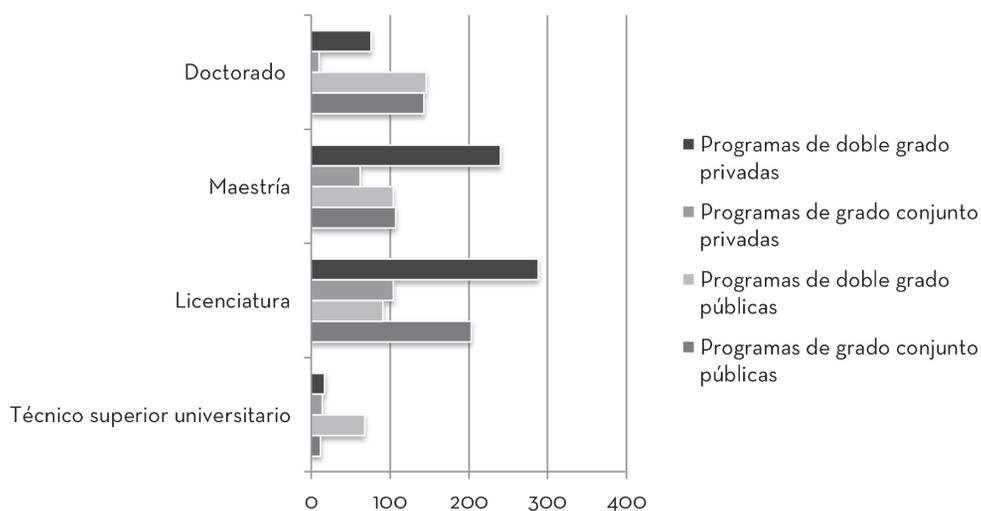


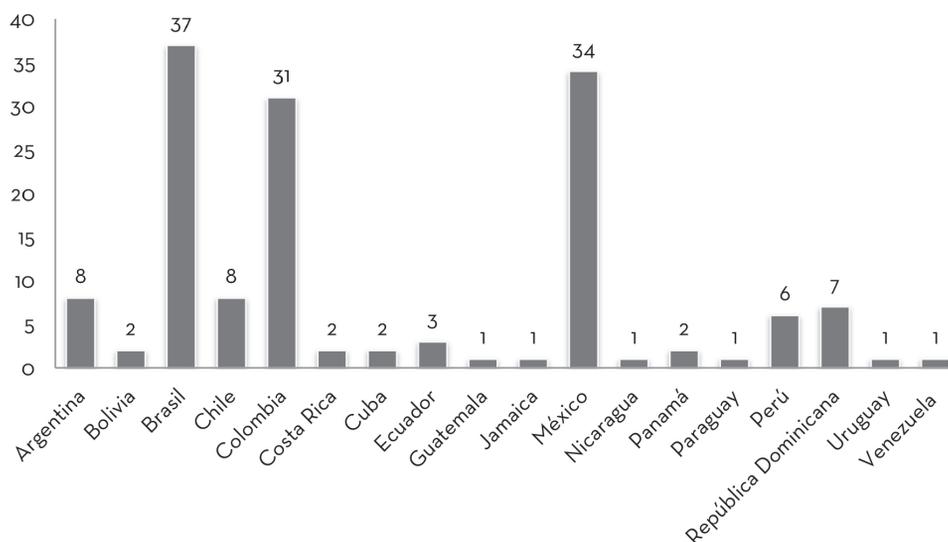
FIGURA 32. PROGRAMAS Y NIVELES OFRECIDOS SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIÓN



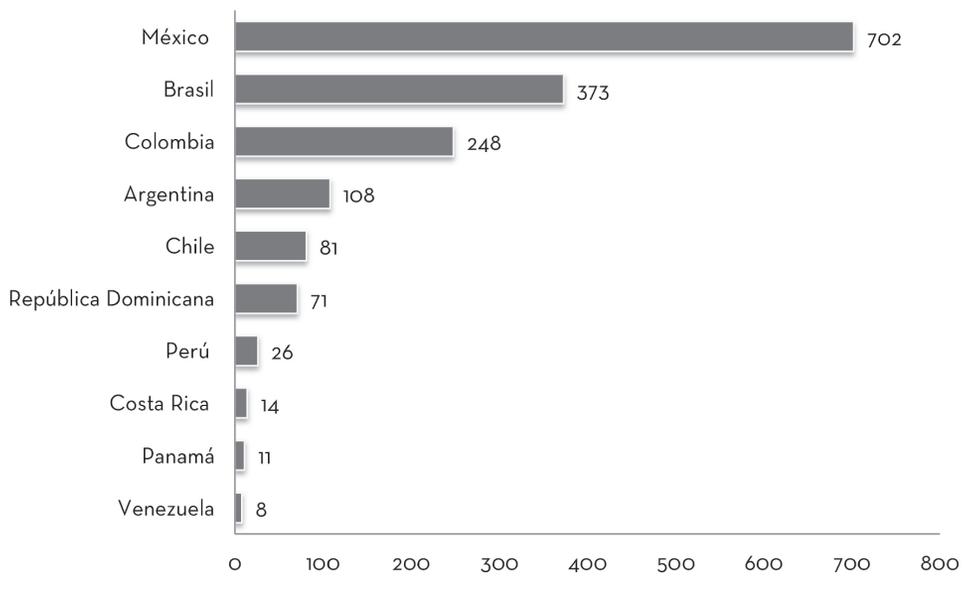
15.4. Distribución geográfica de las instituciones con programas colaborativos

Se observa que el mayor número de instituciones que ofrecen programas colaborativos son, por orden decreciente, de Brasil, México, Colombia, Argentina y Chile. Se destaca también el número de instituciones que ofrecen este tipo de programas en República Dominicana y Perú.

FIGURA 33. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS IET QUE OFRECEN PROGRAMAS CONJUNTOS Y/O DE DOBLE GRADO



En cuanto al número de programas ofrecidos, México es el país líder, seguido por Brasil, Colombia y Argentina, al igual que Chile, República Dominicana y Perú.

FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS PROGRAMAS COLABORATIVOS EN LA REGIÓN

15.5. Países socios en los programas colaborativos

Los socios de ALC para programas de grado conjunto se enlistan por orden de importancia en la Tabla 17.

TABLA 17. PAÍSES CON LOS QUE LAS IET DE LA REGIÓN TIENEN ESTABLECIDOS PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO

#	PAÍS SOCIO PARA PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO
1	ESPAÑA
2	FRANCIA
	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
3	MÉXICO
4	ARGENTINA
	BRASIL
	COLOMBIA
	PORTUGAL
5	ALEMANIA
	ITALIA

En el caso de programas de doble grado, los principales socios de ALC se enlistan por orden de importancia en la Tabla 18.

TABLA 18. PAÍSES CON LOS QUE LAS IET DE LA REGIÓN TIENEN ESTABLECIDOS PROGRAMAS DE DOBLE GRADO

#	PAÍS SOCIO PARA PROGRAMAS DE DOBLE GRADO
1	FRANCIA
2	ESPAÑA
3	ITALIA
4	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
5	ALEMANIA

Los datos anteriores coinciden con un estudio de Gacel-Ávila (2014) en el que resultaron como las principales socias de las IET de ALC las universidades francesas y españolas. De la misma manera, en Gacel-Ávila (2009), Francia, España, Estados Unidos de América, México y Alemania resultaron los principales socios para programas conjuntos y de doble grado.

La Tabla 19 expone los países que colaboran con las IET de ALC para el establecimiento de programas colaborativos, organizados por orden de importancia.

TABLA 19. PAÍSES CON LOS QUE COLABORAN LAS IET DE LA REGIÓN PARA ESTABLECER PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO Y/O DOBLE

PAÍS DE LAS IET CON PROGRAMAS CONJUNTOS Y/O DOBLE GRADO	PAÍS SOCIO 1	PAÍS SOCIO 2	PAÍS SOCIO 3
ARGENTINA	FRANCIA	BRASIL, ALEMANIA, ITALIA	ESPAÑA
BOLIVIA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	FRANCIA, ARGENTINA, NORUEGA	
BRASIL	PORTUGAL	FRANCIA	ITALIA
CHILE	ALEMANIA, FRANCIA	ITALIA	ESPAÑA
COLOMBIA	FRANCIA	ESPAÑA, ITALIA	BRASIL
COSTA RICA	MÉXICO, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, SUDÁFRICA, SRI LANKA, ISRAEL, GHANA		
CUBA	ESPAÑA		
ECUADOR	BÉLGICA, FRANCIA, ALEMANIA		
GUATEMALA	ESPAÑA, EL SALVADOR, NICARAGUA		

TABLA 19. PAÍSES CON LOS QUE COLABORAN LAS IET DE LA REGIÓN PARA ESTABLECER PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO Y/O DOBLE (CONTINUACIÓN)

PAÍS DE LAS IET CON PROGRAMAS CONJUNTOS Y/O DOBLE GRADO	PAÍS SOCIO 1	PAÍS SOCIO 2	PAÍS SOCIO 3
JAMAICA	CANADÁ, FRANCIA, MARTINICA		
MÉXICO	FRANCIA	ESPAÑA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
NICARAGUA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA		
PANAMÁ	ESPAÑA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, NICARAGUA, CUBA, CHILE	
PARAGUAY	ARGENTINA	COLOMBIA, BOLIVIA	
PERÚ	ESPAÑA	BÉLGICA, ITALIA, PORTUGAL, FRANCIA, BRASIL	
REPÚBLICA DOMINICANA	ESPAÑA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	FRANCIA
URUGUAY	ESPAÑA		
VENEZUELA	ESPAÑA, COLOMBIA		

15.6. Áreas disciplinares o profesionales de los programas colaborativos

Las áreas disciplinares o profesionales de los programas de grado conjunto y doble han sido clasificadas de acuerdo con la última edición del *Manual de Frascati* de la OCDE, que incluye las siguientes seis áreas (OCDE, 2015): a) Ciencias Naturales; b) Ingenierías y Tecnología; c) Ciencias Médicas y de la Salud; d) Ciencias Agrícolas y Veterinarias; e) Ciencias Sociales; y f) Humanidades y Artes.¹³

Se observa en la Figura 35 que la mayoría de los programas de grado conjunto en las instituciones latinoamericanas y caribeñas se ofrece en Ciencias Sociales e Ingenierías y Tecnología.

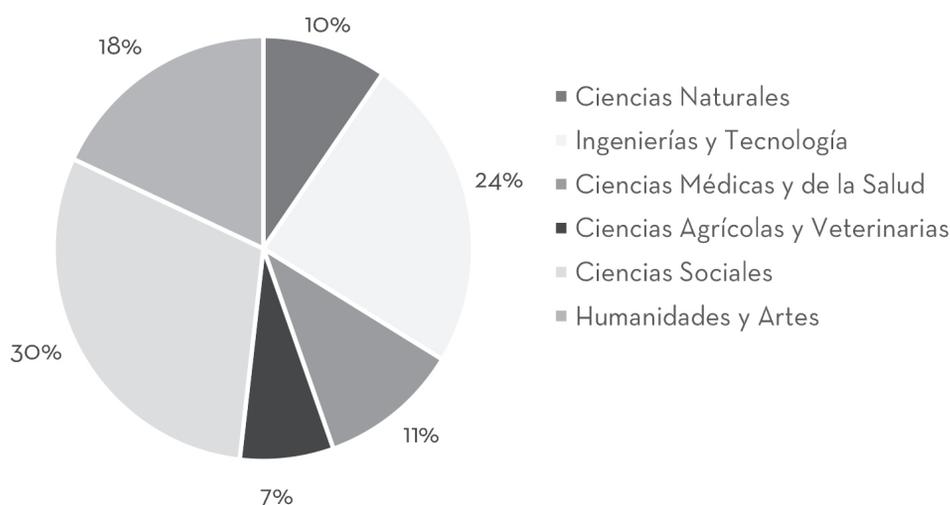
Vale mencionar que según la encuesta de la IAU del 2014, el mayor crecimiento en programas conjuntos en los últimos tres años ha sido en programas profesionales como medicina, ingeniería, negocios y educación (45%), segui-

¹³ Se escriben en mayúsculas por ser áreas temáticas específicas definidas por la OCDE y retomadas por esta Encuesta.

dos por ciencias naturales y aplicadas (20%), ciencias sociales (17%) y artes y humanidades (12%).

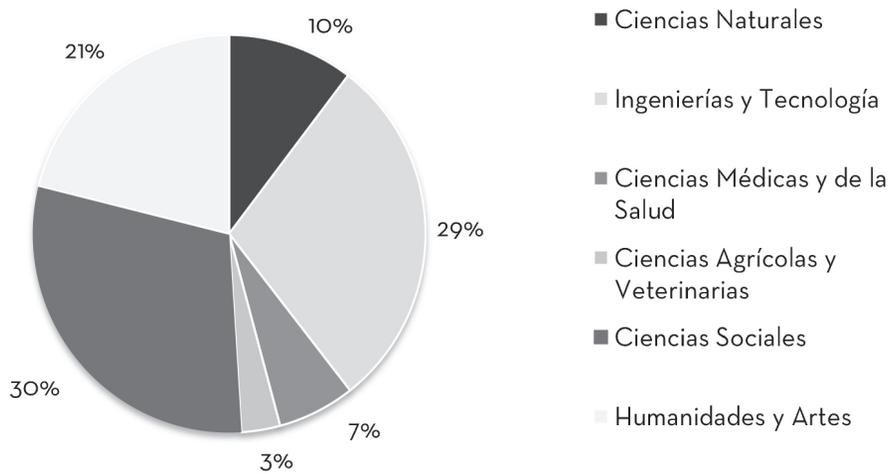
De la misma manera, los programas de doble grado en ALC se han establecido en su mayoría en las Ciencias Sociales y las Ingenierías y Tecnología, mientras que los programas académicos en Ciencias Veterinarias y Agrícolas son los menos frecuentes en ambas modalidades. Según la mencionada encuesta de la IAU, el mayor crecimiento en grados dobles en los últimos tres años ha sido en las áreas de programas profesionales como medicina, ingeniería, negocios y educación (en un 51%), seguidas de ciencias naturales y aplicadas (19%), ciencias sociales (14%), y artes y humanidades (9%).

FIGURA 35. ÁREAS DISCIPLINARES O PROFESIONALES DE LOS PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO



Los resultados anteriores sobre ALC están en sintonía con los estudios de Gacel-Ávila (2009; 2014), que señalan que la mayoría de los programas en la región se ofrecen en ingeniería, negocios y administración y ciencias sociales.

Es decir, los resultados muestran que el mayor número de programas colaborativos se encuentra en ALC en dos áreas disciplinares: Ingenierías y Tecnología, por una parte, y Ciencias Sociales, por otra. En conclusión, ALC sigue la tendencia internacional, en la cual Ingenierías y Tecnología es el área disciplinaria que concentra el mayor número de programas de esta naturaleza. En el caso particular de la importancia de las Ciencias Sociales, se puede atribuir al hecho que el mayor número de programas educativos ofrecidos en la región son en esta área.

FIGURA 36. ÁREAS DISCIPLINARES O PROFESIONALES DE LOS PROGRAMAS DE DOBLE GRADO

16. POLÍTICA DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

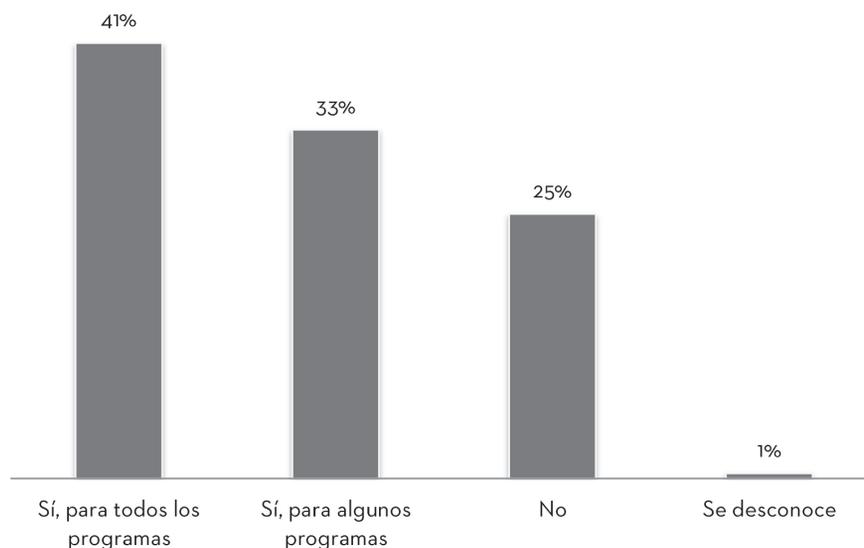
16.1. Política institucional de enseñanza de idiomas

El 79% de las instituciones menciona tener una política institucional de enseñanza de idiomas, mientras que el 21% reporta no tener ninguna. Ambos sectores tienen la misma tendencia en este rubro (80% para el sector privado y 79% para el público).

16.2. Idioma extranjero como requisito de ingreso y egreso

El 41% de las instituciones señala que el dominio de otro(s) idioma(s) es un requisito de ingreso o egreso para todos sus programas educativos, mientras que el 33% reporta que es el caso sólo para algunos programas educativos y el 25% menciona que no solicita a sus aspirantes y estudiantes el requisito de dominar algún idioma extranjero (Figura 37).

Este último dato resulta alarmante, ya que pone en evidencia que una parte importante de las instituciones en ALC no se preocupa porque sus estudiantes adquieran una de las competencias más básicas para el nuevo siglo, como es el dominio de un segundo idioma.

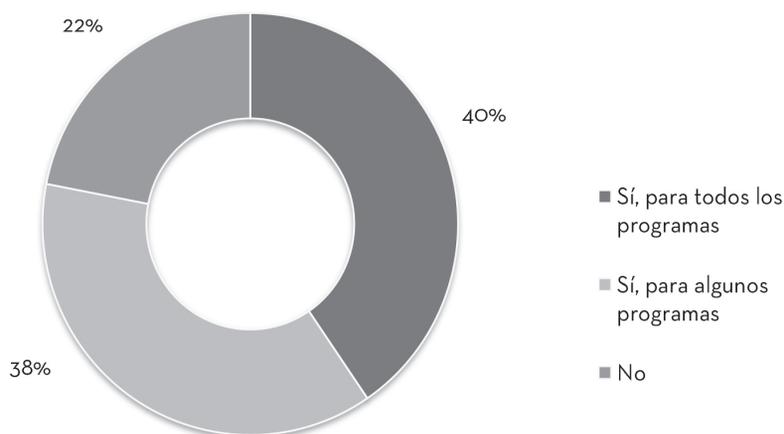
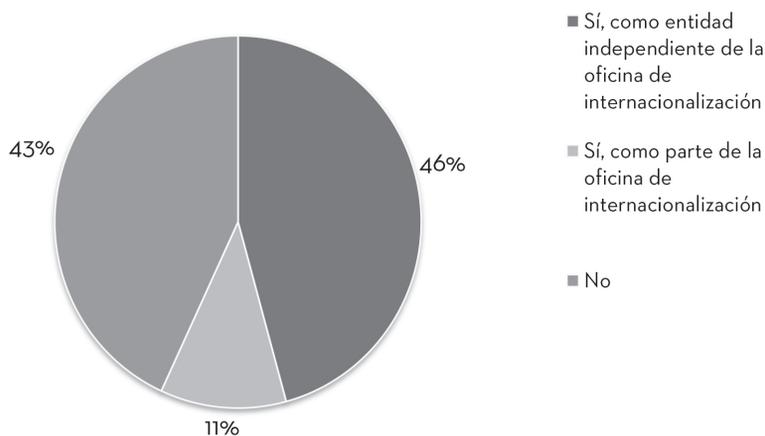
FIGURA 37. DOMINIO DE IDIOMAS COMO REQUISITO DE INGRESO/EGRESO

16.3. Idiomas como asignatura obligatoria en los planes de estudio

Los idiomas son una asignatura obligatoria en todos los programas educativos en el 40% de las instituciones participantes, lo que coincide también con el porcentaje de instituciones que ha establecido el dominio de idiomas como requisito de ingreso o egreso a los programas educativos (41%). Por su parte, el 38% de las instituciones indica que los idiomas son una asignatura obligatoria para algunos de sus programas educativos, mientras que el 22% señala que los idiomas no son una asignatura obligatoria, lo que también coincide con el porcentaje de instituciones que no han establecido como requisito de ingreso/egreso de sus programas educativos el dominio de un segundo idioma.

16.4. Centros especializados para la enseñanza del idioma local

El 57% de las instituciones reporta contar con centros especializados para extranjeros para la enseñanza del idioma local. A pesar de que la gran mayoría de estas unidades se encuentra dentro de las estrategias de internacionalización, sobre todo para la recepción de estudiantes internacionales, solamente el 11% de las IET indica que estas se encuentran bajo la coordinación de la OI, mientras que en la gran mayoría de ellas (46%) estos centros son entidades independientes.

FIGURA 38. IDIOMAS COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO**FIGURA 39.** CENTROS ESPECIALIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA LOCAL

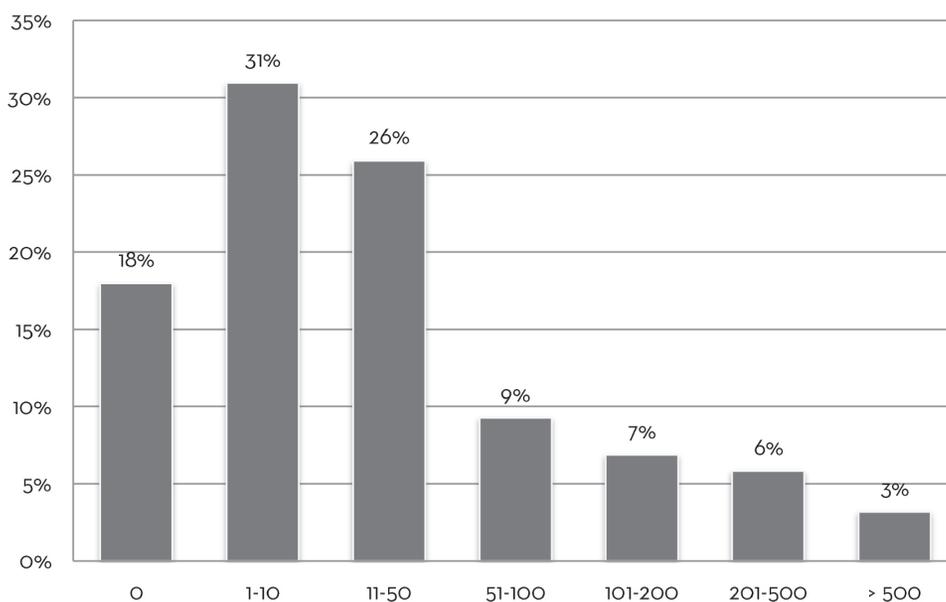
17. MOVILIDAD DE ACADÉMICOS

17.1. Movilidad saliente

El 31% de las instituciones encuestadas indica que la cifra de sus académicos que realizaron actividades académicas en el extranjero durante el año 2014-2015 fue de entre uno y diez, el 25% indica que tuvo entre once y cincuenta académicos en la misma situación, mientras que el 3% reportó en dichas circunstancias a más de 500 académicos.

Resulta, entonces, que el promedio de académicos de las universidades latinoamericanas y caribeñas que realizaron actividades en el extranjero durante dicho año académico es de setenta y cuatro por institución, y que la suma total de estos corresponde a 28 814, que representa el 4.7% del total de docentes e investigadores reportados por las IET encuestadas como parte de su planta académica.

FIGURA 40. ACADÉMICOS DE LAS IET QUE REALIZARON ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN EL EXTRANJERO EN 2014-2015



En este punto, es preciso mencionar que la movilidad de académicos tiene limitaciones en virtud de que es principalmente accesible a una minoría, dado que los programas institucionales en este rubro son generalmente dedicados a los académicos de tiempo completo, con posgrado y que realizan tareas de investigación.

Cabe recordar que los académicos de tiempo completo representan apenas entre el 20% y el 30% de la planta académica del sector público, con un porcentaje todavía menor en el sector privado. Por lo anterior, la gran mayoría de académicos contratados por asignaturas no es elegible para los apoyos institucionales para la movilidad, lo que les impide a los académicos mejorar su perfil internacional y participar activamente en el proceso de internacionalización, limitando así la internacionalización del currículo y, por lo tanto, del perfil de los egresados (Gacel-Ávila, 2016).

Se aprecia que son las IET del sector público en las que se ofrece mayor apoyo a la movilidad de los académicos, ya que en promedio estas reportan haber apoyado a 110 académicos, en contraste con los sesenta y nueve reportados como apoyados en el sector privado en el año de referencia. Probablemente, lo anterior se explica por varias razones: una proporción más elevada de académicos de tiempo completo en el sector público, que la mayor parte de la investigación se lleva a cabo en el sector público, y que en muchos sistemas de educación superior de la región el sector público es el único elegible para recibir fondos gubernamentales para la movilidad, como es el caso de México, por ejemplo.

17.1.1. Países de destino

Los países de destino de los académicos de ALC para realizar estancias de movilidad se señalan en orden de importancia en la Tabla 20.

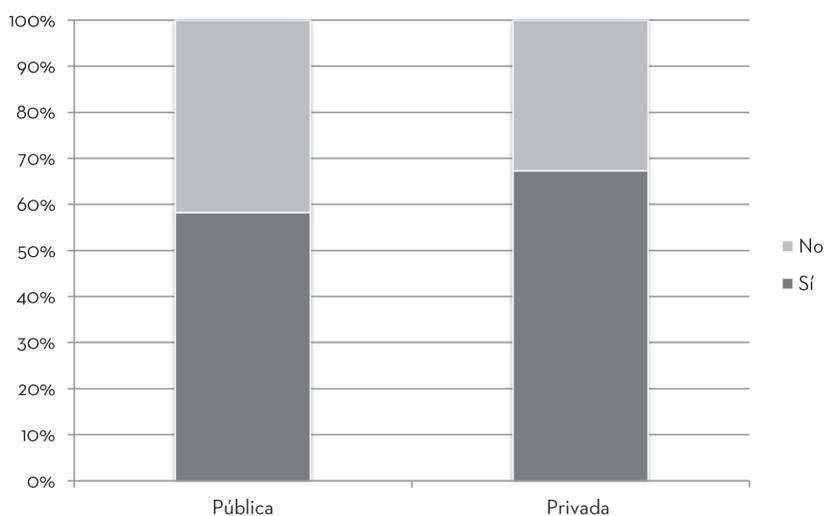
TABLA 20. PAÍSES DEL MUNDO PREFERIDOS PARA LA MOVILIDAD ACADÉMICA SALIENTE EN ALC

#	PAÍSES DEL MUNDO MÁS DEMANDADOS POR LOS ACADÉMICOS DE ALC PARA REALIZAR MOVILIDAD
1	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
2	ESPAÑA
3	MÉXICO
4	ARGENTINA
5	FRANCIA
6	BRASIL
7	CHILE
8	COLOMBIA
9	PORTUGAL
10	ALEMANIA

17.1.2. Apoyos para la movilidad académica

El 62% de las IET reporta contar con un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad de sus académicos. La proporción de IET del sector privado que reporta haber otorgado este tipo de apoyos parece ser mayor (67%) que la del sector público (58%) (Figura 41). Dado que el mayor número de académicos en movilidad se encuentra en el sector público, lo anterior podría demostrar que parte del financiamiento para la movilidad de académicos proviene de fondos gubernamentales en el caso del sector público.

En conclusión, se encuentra que una parte importante (34%) de las instituciones que indican tener a la internacionalización mencionada en su misión y/o PDI no cuenta con un programa de apoyos económicos para la movilidad de sus académicos.

FIGURA 41. PROGRAMA DE APOYO A LA MOVILIDAD DE ACADÉMICOS, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

17.2. Movilidad entrante

En el 33% de las instituciones, el número de académicos extranjeros recibidos en el año académico 2014-2015 fue de uno a diez individuos, en el 23% de ellas fue de once a cincuenta, mientras que en tres universidades se recibieron más de 500.

Por lo anterior, el promedio de académicos extranjeros recibidos por institución de la región fue de setenta y cinco durante el mencionado año lectivo, ascendiendo a un total regional de 28 463 académicos extranjeros recibidos. De esta manera, se evidencia que existió una dinámica de movilidad entrante y saliente equilibrada.

17.2.1. Países de origen

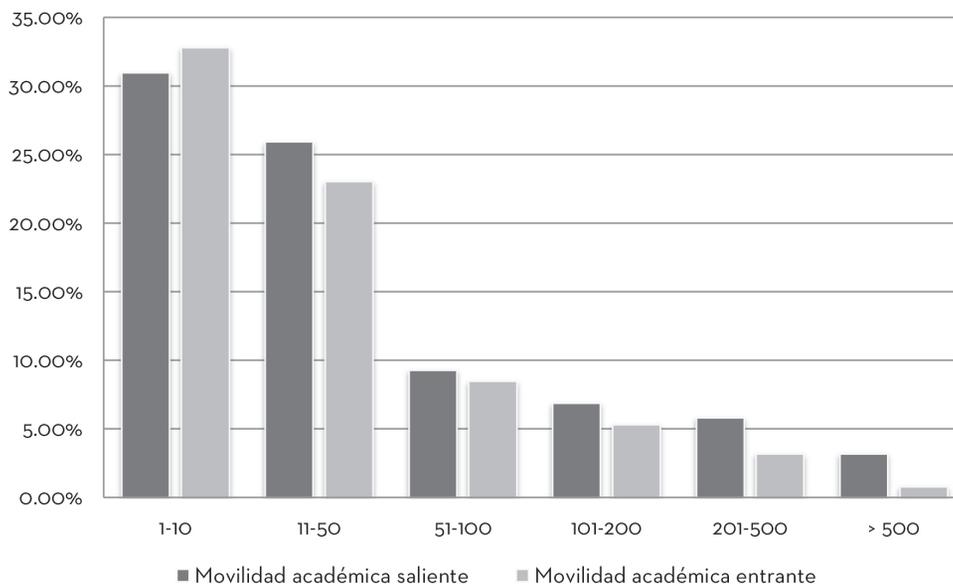
Los países de origen de los académicos extranjeros se enlistan en la Tabla 21 por orden decreciente.

TABLA 21. PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE EN ALC

#	PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE EN ALC
1	ESPAÑA
2	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
3	ARGENTINA
4	MÉXICO
5	COLOMBIA
6	BRASIL
7	FRANCIA

TABLA 21. PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE EN ALC (CONT.)

#	PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE EN ALC
8	CHILE
9	ALEMANIA
10	PORTUGAL

FIGURA 42. FLUJO DE MOVILIDAD DE ACADÉMICOS ENTRANTE Y SALIENTE (2014-2015)

El comparativo de la movilidad de académicos entrante y saliente se presenta en la Tabla 22.

TABLA 22. MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE Y SALIENTE EN ALC

#	PAÍSES DESTINO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA SALIENTE EN ALC	PAÍSES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA ENTRANTE EN ALC
1	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	ESPAÑA
2	ESPAÑA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
3	MÉXICO	ARGENTINA
4	ARGENTINA	MÉXICO
5	FRANCIA	COLOMBIA
6	BRASIL	BRASIL
7	CHILE	FRANCIA
8	COLOMBIA	CHILE
9	PORTUGAL	ALEMANIA
10	ALEMANIA	PORTUGAL

En este comparativo, se observa que si bien Estados Unidos de América es el principal país de destino para los académicos de ALC, es España quien manda el mayor número de académicos a nuestra región. Lo anterior reitera el desequilibrio en los flujos de movilidad de académicos entre Estados Unidos de América y ALC, como es también el caso en la movilidad de estudiantes (ver: apartado 19 de esta Encuesta, a partir de la p. 88).

18. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La dimensión internacional ha sido una característica intrínseca de la actividad científica desde sus inicios. Sin embargo, la *sociedad del conocimiento* ha provocado en las últimas décadas una intensificación significativa de los intercambios científicos, así como de los esfuerzos de las instituciones y de los países por incrementar la movilidad académica, el financiamiento para proyectos de investigación y la visibilidad internacional de la producción de conocimiento.

18.1. Financiamiento de proyectos de investigación en colaboración

La mayoría de las IET (56%) reporta no contar con un programa institucional para financiar los proyectos de investigación en colaboración, contra un 33% de instituciones que menciona tenerlo. Dada la baja producción de conocimiento en la región, que representa menos del 5% de la producción global, los datos anteriores muestran una deficiencia en este rubro (Scimago, 2016).

18.2. Publicación de artículos científicos en revistas indexadas

En las últimas décadas, la publicación de artículos científicos en revistas indexadas internacionales se ha convertido en un indicador de prestigio para los investigadores y sus instituciones, así como en un insumo para los *rankings* globales de universidades en algunos países. En consecuencia, y en respuesta a estas tendencias, las instituciones han implementado políticas para promover la producción de conocimiento y la visibilidad del trabajo científico de sus investigadores.

En ese contexto, en un 65% de las instituciones encuestadas se reporta la existencia de programas para promover la publicación de artículos científicos en revistas indexadas, lo que implica que un porcentaje significativo aún no cuenta con un programa para este fin. Por otro lado, el 15% de los responsables de las OI desconoce si existe un programa para tal efecto en sus instituciones, lo que parece indicar que la internacionalización de la investigación es una estrategia poco atendida por estas oficinas. Asimismo, se pone en evidencia la carencia de indicadores y bancos de información institucionales en este rubro.

En el desglose por país, se encuentra que en los países con mayor producción de conocimiento en la región, es decir, Brasil, México y Argentina, el porcentaje

de instituciones con una política de promoción de la producción y difusión del conocimiento es de 79%, 69% y 65%, respectivamente.

18.3. Patentes internacionales

Las patentes internacionales son un tipo de resultado del trabajo científico de los investigadores, por lo que a las instituciones encuestadas se les consultó sobre el número de patentes internacionales obtenidas en los últimos cinco años. Así, el 86% de ellas indica desconocer el dato o no tener patentes internacionales. Por su parte, quince instituciones (4%) indican contar con una patente internacional generada en los últimos años, mientras que veintitrés (6%) señalan que obtuvieron entre dos y nueve patentes internacionales.

18.4. Obstáculos para la internacionalización de la investigación

Las instituciones reportan los obstáculos para la internacionalización de la investigación que se enlistan en la Tabla 23.

TABLA 23. PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

#	PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
1	FALTA DE FINANCIAMIENTO
2	DIFICULTADES ADMINISTRATIVAS O BUROCRÁTICAS
3	POCA EXPERIENCIA, CONOCIMIENTO O PERFIL INTERNACIONAL DE LOS ACADÉMICOS
4	FALTA DE DOMINIO DE IDIOMAS POR PARTE DE ACADÉMICOS
5	POCO INTERÉS O FALTA DE FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

Otros obstáculos mencionados por las instituciones fueron:

- Baja cultura del trabajo en red a nivel internacional.
- Prioridades institucionales y bajo puntaje otorgado a la colaboración.
- Visión de la rectoría sobre el desarrollo de la investigación.

19. MOVILIDAD DE ESTUDIANTES

19.1. Movilidad estudiantil saliente

19.1.1. Estadísticas

La mayoría de los estudiantes en movilidad saliente se encuentra matriculada en el nivel de licenciatura (70%), seguida por orden decreciente de los estudiantes de nivel técnico superior universitario (17%) y de maestría (8%). El número más bajo se observa en nivel doctorado (5%).

19.1.2. Tipos de movilidad

La modalidad de movilidad internacional estudiantil mayormente promovida por las IET de la región es la que se realiza para el rubro “Cursar asignaturas” (85%). A este le siguen “Prácticas profesionales” (64%) y “Estancias de investigación” (59%). Por su parte, la movilidad internacional promovida con menos frecuencia por las IET de la región son las rotaciones médicas (21%).

FIGURA 43. MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE, POR NIVEL EDUCATIVO

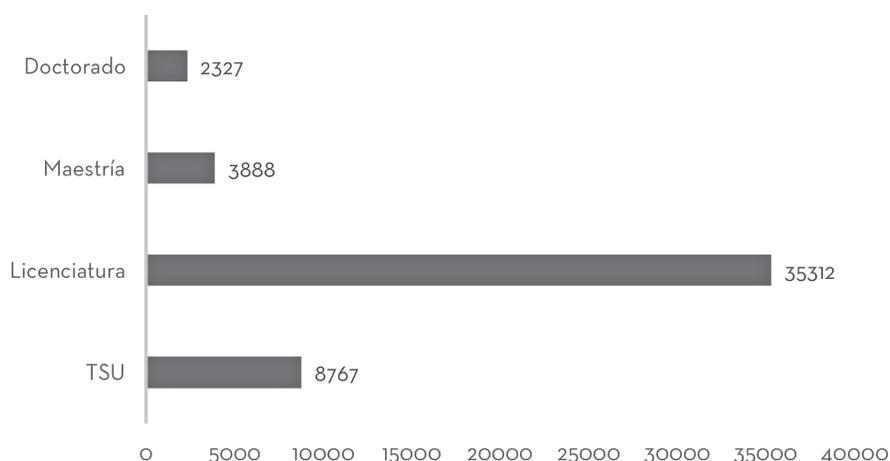
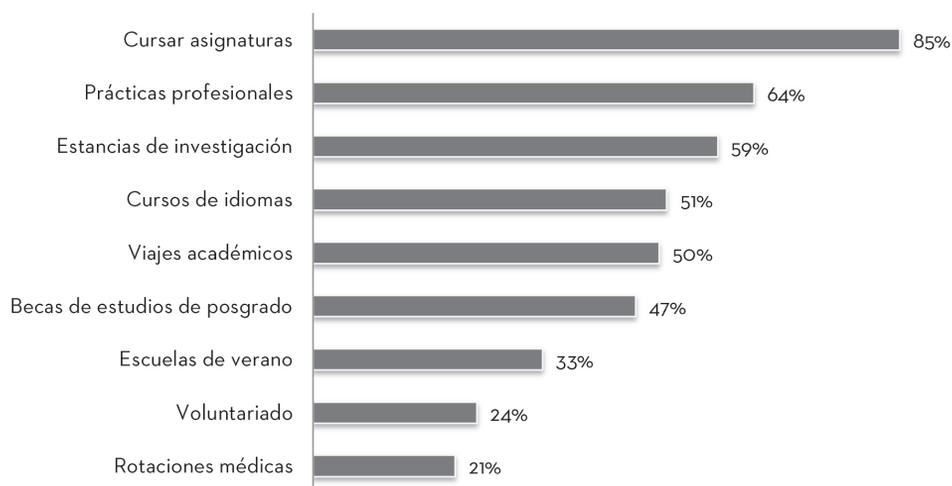


FIGURA 44. MODALIDADES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES QUE PROMUEVE LA INSTITUCIÓN



19.1.3. Preparación de los estudiantes para una experiencia internacional

Se recomienda preparar a los estudiantes para una estancia internacional mediante charlas y asesorías sobre las diferencias culturales y académicas a las que se van a enfrentar. En el caso de nuestra región, el 83% de las instituciones reporta preparar a sus estudiantes para una experiencia académica internacional.

19.1.4. Regiones de destino

La región de destino más importante para los estudiantes de ALC es Europa Occidental, seguida por la propia región de ALC y Norteamérica.

TABLA 24. CINCO REGIONES MÁS IMPORTANTES, SEGÚN SU DEMANDA, PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

#	REGIONES ELEGIDAS CON MÁS FRECUENCIA POR LOS ESTUDIANTES DE ALC
1	EUROPA OCCIDENTAL
2	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
3	NORTEAMÉRICA
4	EL PROPIO PAÍS
5	EUROPA ORIENTAL

19.1.5. Subregiones de destino en ALC

La subregión de ALC elegida con mayor frecuencia por los estudiantes de ALC es el Cono Sur, principalmente Argentina, Brasil y Chile, seguido por la Zona Andina y, en tercer lugar, por México. Asimismo, el 4.5% de las IET menciona que ninguna de las subregiones de ALC es elegida por sus estudiantes como destino de movilidad.

19.1.6. Países de destino

Los países del mundo elegidos con más frecuencia por los estudiantes de la región para realizar una estancia de movilidad son los enlistados en la Tabla 25.

TABLA 25. PAÍSES DESTINO DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD SALIENTE DE LA REGIÓN ALC

#	PAÍSES DE DESTINO DE LOS ESTUDIANTES DE ALC
1	ESPAÑA
2	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
3	ARGENTINA
4	FRANCIA
5	MÉXICO
6	CHILE
7	BRASIL
8	ALEMANIA
9	CANADÁ
10	COLOMBIA

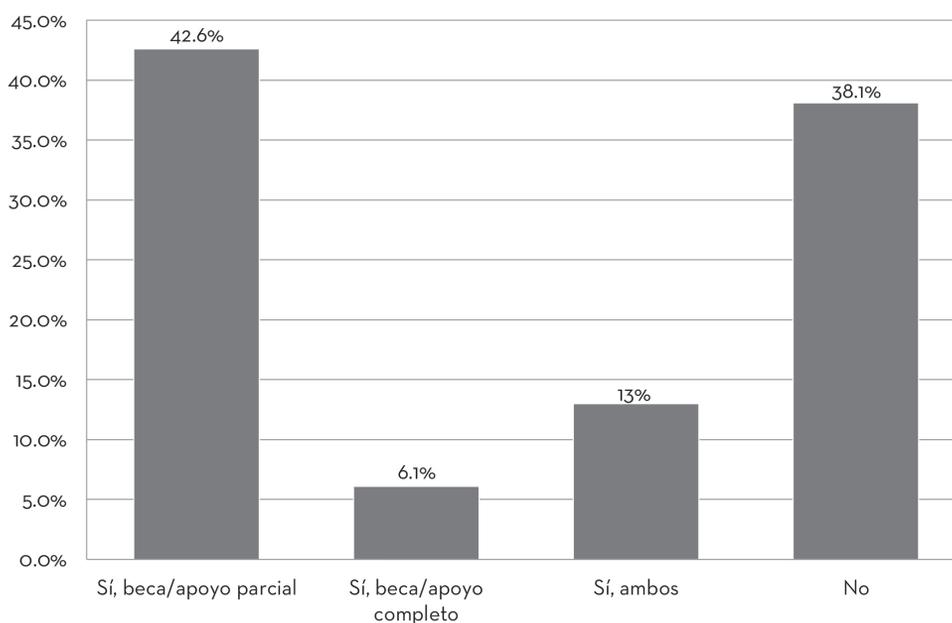
19.1.7. Movilidad saliente con relación a la matrícula

Con relación a la matrícula total reportada por las instituciones encuestadas para el año académico 2014-2015, sólo el 0.3% de los estudiantes de ALC de nivel licenciatura y técnico superior universitario realizó una estancia de movilidad. En el caso de los niveles de maestría y doctorado, sólo 0.03% de los estudiantes de la región realizaron un intercambio académico o una estancia de investigación. Esta última cifra es preocupante pues señala que se están formando futuros investigadores sin perfil internacional.

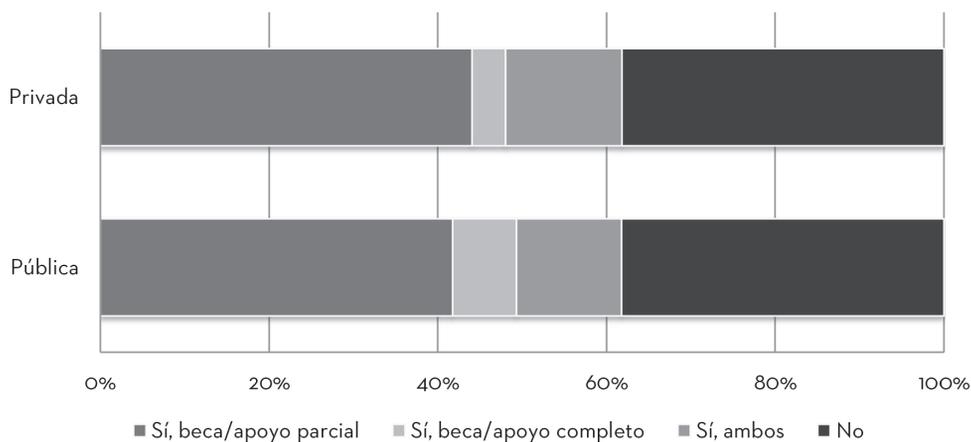
19.1.8. Apoyos económicos

El 62% de las instituciones ofrece un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil. Sin embargo, sólo el 6% ofrece becas o apoyos completos, el 43% becas o apoyos económicos parciales y el 13% otorga ambos tipos de apoyos (parciales y completos). Resulta, entonces, que un 38% de las instituciones no ofrece ningún tipo de apoyo a sus estudiantes. Dicho porcentaje coincide también con las instituciones que no tienen un programa de becas o apoyos económicos para sus académicos (38%).

FIGURA 45. PROGRAMA DE BECAS O APOYOS ECONÓMICOS PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL



Por tipo de institución (privada o pública), se observa en la Figura 44 que todas las IET ofrecen becas o apoyos económicos en muy parecidas proporciones para la realización de estancias de movilidad estudiantil.

FIGURA 46. PROGRAMAS DE BECAS O APOYOS ECONÓMICOS PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

19.1.9. Obstáculos a la movilidad saliente

El principal obstáculo para la movilidad de nuestros estudiantes, de acuerdo con la percepción y experiencia de los participantes de la Encuesta, se reporta en el rubro “Falta de dominio de idiomas por parte de los propios estudiantes”, seguido por “Dificultades administrativas o burocráticas”, “Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes”, “Poco interés o participación de los estudiantes” y “Currículo demasiado rígido”.

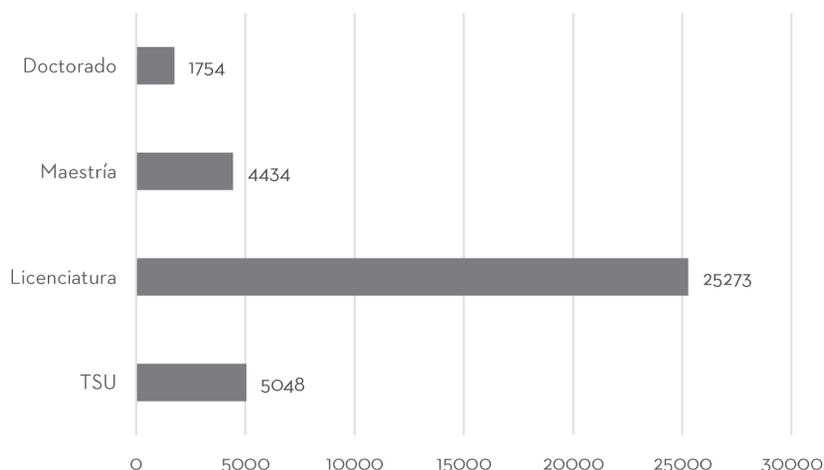
TABLA 26. PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

#	PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE
1	FALTA DE DOMINIO DE IDIOMAS DE LOS ESTUDIANTES
2	DIFICULTADES ADMINISTRATIVAS O BUROCRÁTICAS
3	COMPROMISOS FAMILIARES Y/O LABORALES DE LOS ESTUDIANTES
4	POCO INTERÉS O PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
5	CURRÍCULO DEMASIADO RÍGIDO

19.2. Movilidad estudiantil entrante

19.2.1. Estadísticas

Al igual que respecto a la movilidad saliente, la mayoría de los estudiantes en movilidad entrante están matriculados en el nivel de licenciatura (69%), con una cantidad no significativa (14%) de estudiantes atendiendo el nivel de técnico superior universitario, seguida por los de maestría (12%). El número más bajo de movilidad se observa a nivel de doctorado (5%).

FIGURA 47. MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE, POR NIVEL EDUCATIVO

19.2.2. Regiones de origen

La mayor movilidad estudiantil entrante proviene de la propia región, seguida por Europa Occidental y Norteamérica.

TABLA 27. REGIONES DE ORIGEN PARA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE

#	REGIONES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE
1	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
2	EUROPA OCCIDENTAL
3	NORTEAMÉRICA
4	PROPIO PAÍS
5	EUROPA ORIENTAL

19.2.3. Países de origen

En el desglose por país, los estudiantes entrantes por orden de importancia provienen de las naciones enlistadas en la Tabla 28.

TABLA 28. ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD ENTRANTE EN LA REGIÓN ALC

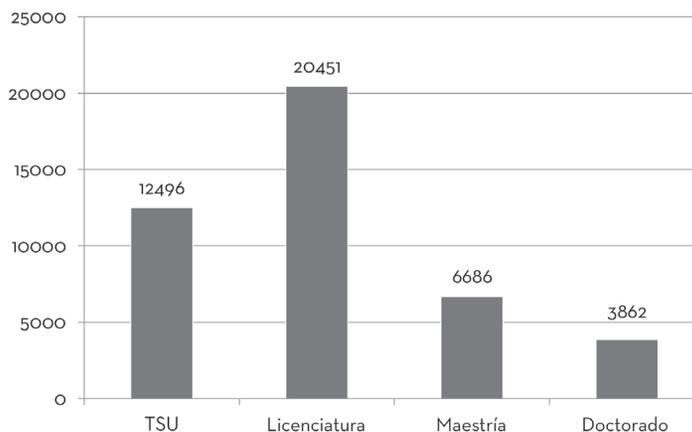
#	PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE HACIA ALC
1	ESPAÑA
2	MÉXICO
3	COLOMBIA
4	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
5	ALEMANIA

TABLA 28. ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD ENTRANTE EN LA REGIÓN ALC (CONT.)

#	PAÍSES DEL MUNDO CON MAYOR MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE HACIA ALC
6	FRANCIA
7	ARGENTINA
8	BRASIL
9	CHILE
10	PERÚ

19.2.4. Estudiantes entrantes en búsqueda de grado

En el nivel licenciatura se observa el mayor número de estudiantes entrantes que buscan obtener un grado universitario en las instituciones latinoamericanas y caribeñas. Le siguen a este, en orden decreciente, los niveles técnico superior universitario, maestría y doctorado.

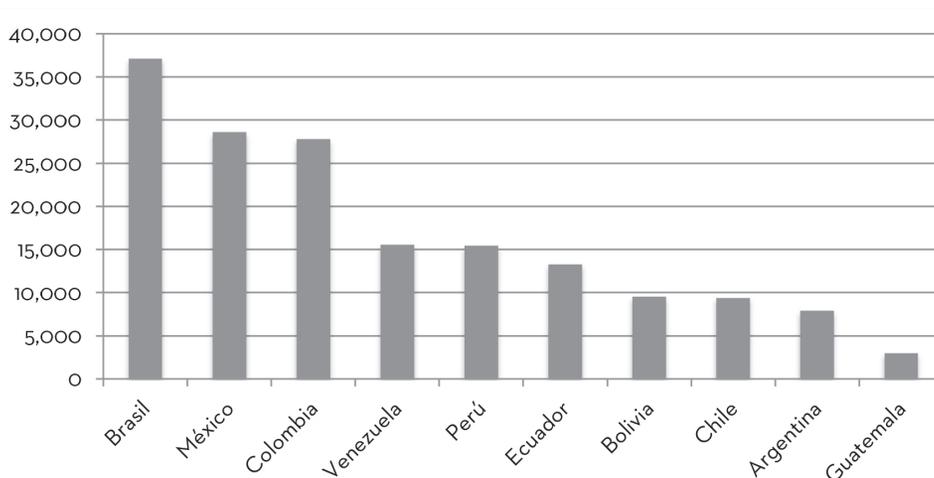
FIGURA 48. ESTUDIANTES ENTRANTES EN BÚSQUEDA DE GRADO, POR NIVEL EDUCATIVO

De acuerdo con la UNESCO (2015), muchos estudiantes de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú eligen estudiar en algún país dentro de ALC, y Cuba es uno de los destinos más populares entre los estudiantes dentro de la región, ya que se estima que hay alrededor de 17 000 estudiantes de otros países de la región que viven en Cuba, en comparación con los 5 000 que viven en Brasil y los alrededor de 2 000 que lo hacen en Argentina y Chile.

A nivel global, de acuerdo con la UNESCO-UIS (2017), el número total de estudiantes de ALC en el extranjero se ha casi duplicado en los últimos años, pasando de 109 642, en el año 1999, a 227 819, en el 2014. El 41% de estos corresponde a estudiantes de Brasil (37 093), México (28 588) y Colombia (27 774). A estas

naciones les siguen Venezuela (15 550), Perú (15 433), Ecuador (13 256), Bolivia (9 511), Chile (9 359), Argentina (7 900) y Guatemala (2 981).

FIGURA 49. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ALC EN MOVILIDAD ENTRANTE



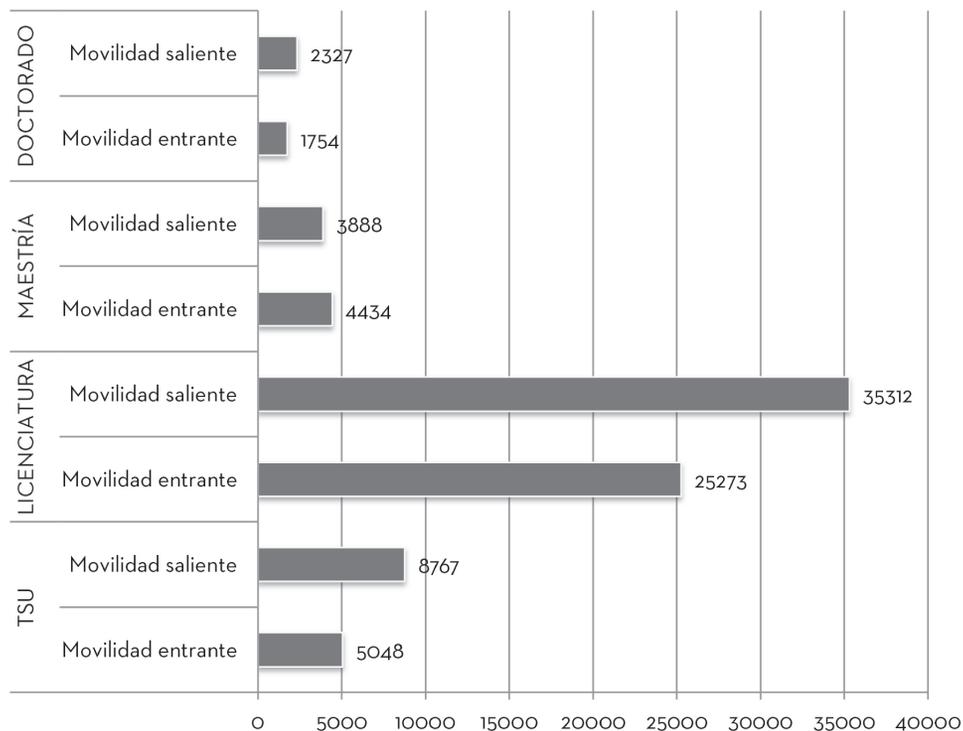
Fuente: UNESCO-UIS (2015)

A pesar de este gran esfuerzo, la comparación de estadísticas a nivel global muestra que ALC es, del mundo, la región en desarrollo con el menor número de estudiantes en el extranjero (5.2%), por debajo de África (7%) y Asia del Sur (9.4%) (UNESCO-UIS, 2012), además de ser la que recibe menos estudiantes internacionales (1.8%) (OECD, 2014) y la que posee, del mundo, el más bajo índice de movilidad con relación a la matrícula (0.9%) (UNESCO-UIS, 2015) (Ver: Tabla 4).

19.3. Balance entre movilidad estudiantil entrante y saliente

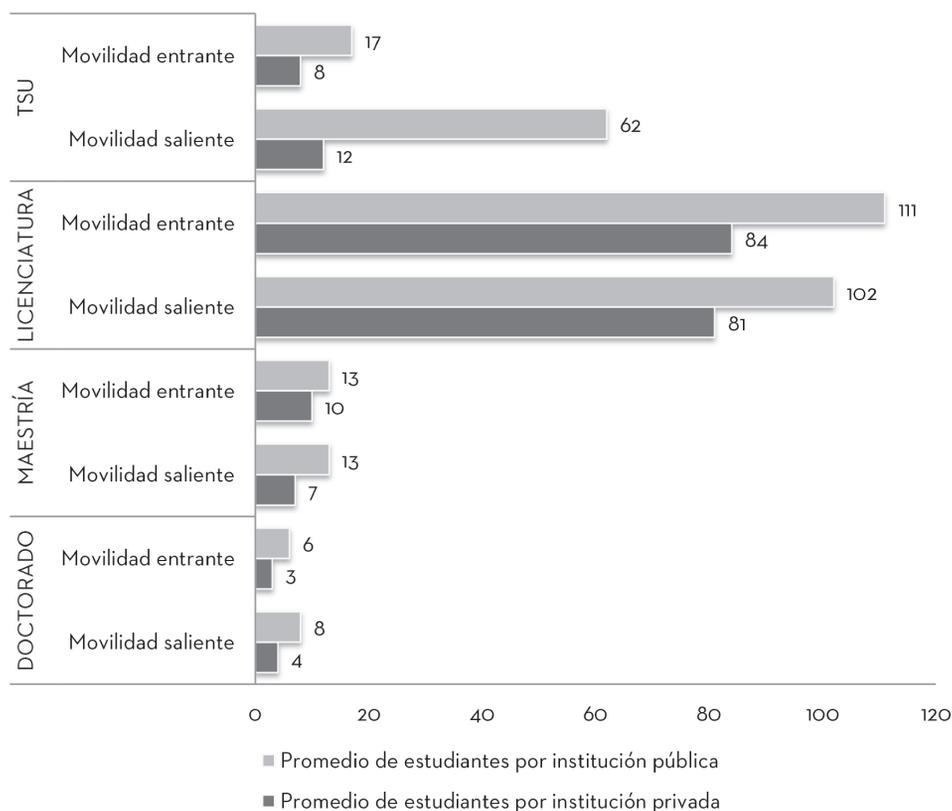
De acuerdo con las cifras reportadas por las instituciones encuestadas, se observa un mayor número de estudiantes salientes que entrantes en los diferentes niveles de estudio, a excepción del nivel maestría (Figura 50).

Lo anterior se puede atribuir a un déficit de movilidad estudiantil interregional probablemente debido a deficientes estrategias de promoción o a una falta de atractivo de los sistemas de educación superior de ALC para los estudiantes fuera de la región. El dato de un mayor número de estudiantes entrantes a nivel maestría se debe probablemente a los estudiantes de la misma ALC que se trasladan a otros países de la región con becas intergubernamentales.

FIGURA 50. MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE Y ENTRANTE, POR NIVEL EDUCATIVO

Si se desglosa por sector (público o privado), se observa que el 0.23% de los estudiantes de las instituciones públicas realizaron una estancia de movilidad en el año académico analizado, esto en todos los niveles educativos, contra el 0.13% de estudiantes del sector privado que lo hicieron.

El promedio de estudiantes de movilidad entrante en las IET públicas es de 147 estudiantes por institución, contra un promedio de 185 alumnos de movilidad saliente. En el sector privado, el promedio de estudiantes de movilidad entrante es de 105 estudiantes por institución, contra 104 estudiantes de movilidad saliente.

FIGURA 51. PROMEDIO DE ESTUDIANTES EN MOVILIDAD, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

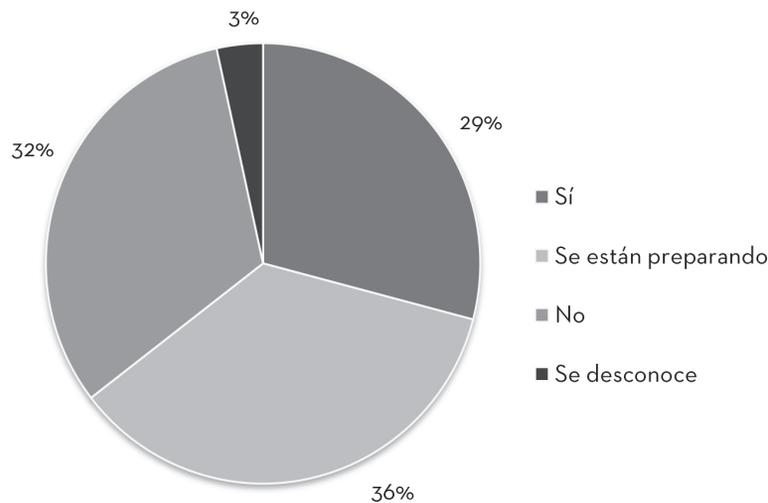
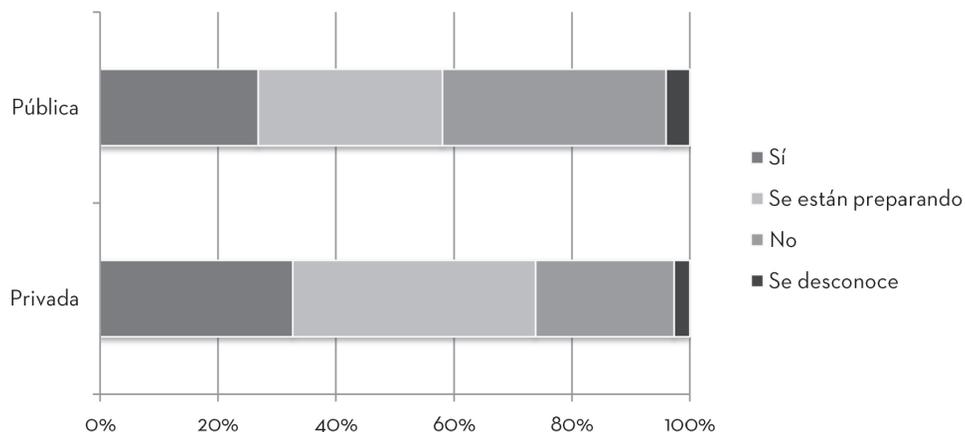
20. EVALUACIÓN E INDICADORES DE DESEMPEÑO

20.1. Sistema de evaluación e indicadores de la internacionalización

Una minoría de IET (29%) reporta contar con un sistema de evaluación y con indicadores para monitorear su proceso de internacionalización. El 36% declara encontrarse preparando dichos procedimientos y el 32% no contar con ellos.

Este dato contrasta fuertemente con los resultados de la encuesta de la IAU, en la que el 67% de las instituciones reportó haber diseñado e implementado un sistema de monitoreo y evaluación de su proceso de internacionalización (Egron-Polak & Hudson, 2014). Dicha situación hace resaltar que a pesar de que el 83% de las instituciones declara tener una política de internacionalización, no la liga a un procedimiento de evaluación y aseguramiento de la calidad.

Por tipo de institución, el 33% de las IET privadas ha desarrollado un sistema de esta naturaleza, contra el 27% de IET en el sector público que lo ha hecho (Figura 53).

FIGURA 52. SISTEMA DE EVALUACIÓN E INDICADORES DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN**FIGURA 53.** SISTEMA DE EVALUACIÓN E INDICADORES DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN, POR TIPO DE INSTITUCIÓN

20.2. Procedimientos institucionales para la evaluación de los programas de movilidad

La mayoría de las instituciones (60%) no ha establecido procedimientos para evaluar el impacto de los periodos de movilidad de sus académicos. El 30% de las IET afirma que cuenta con un programa de evaluación de la movilidad de sus académicos, mientras que un 45% declara contar con procedimientos para el caso de los estudiantes. Por lo anterior, los beneficios que estas estrategias de

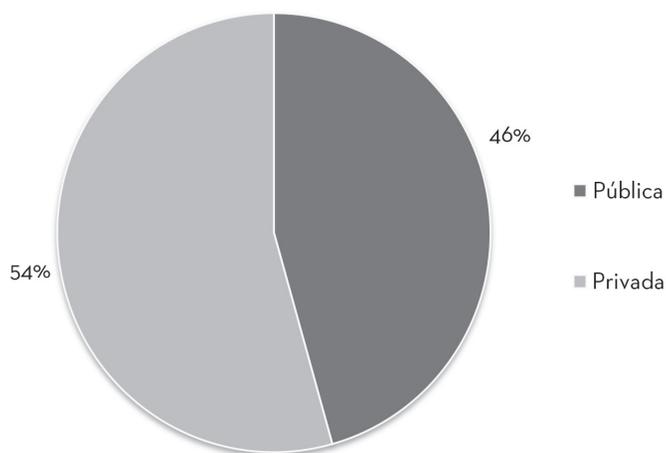
internacionalización traen tanto para la institución como para los individuos no son identificados con precisión, lo que puede restar peso a los argumentos en favor del proceso de internacionalización.

21. SEDES UNIVERSITARIAS EN EL EXTRANJERO

21.1. Oficinas de enlace en el extranjero

El 12% de las instituciones participantes indica haber establecido una oficina de enlace en el extranjero. La distribución de las instituciones que cuentan con esta oficina se muestra en la Figura 54, en la cual se observa que es mayor el porcentaje de privadas (54%) que de públicas (46%).

FIGURA 54. OFICINA DE ENLACE EN EL EXTRANJERO, POR TIPO DE INSTITUCIÓN



21.2. Campus en el extranjero

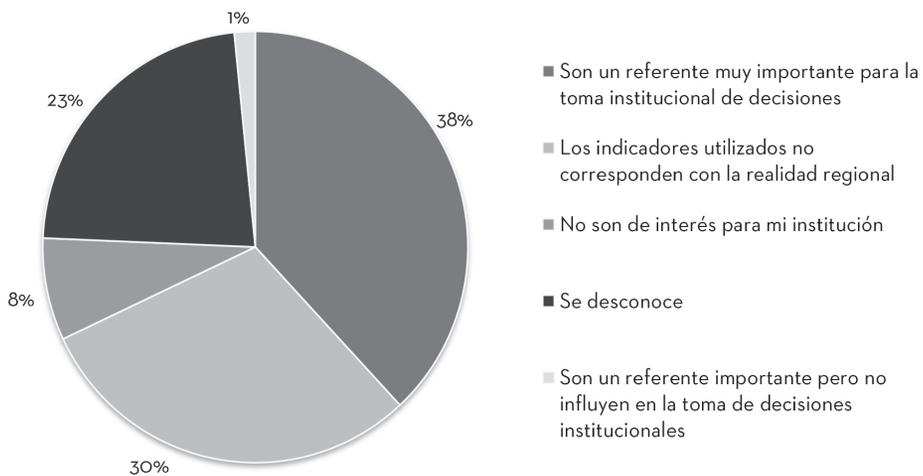
El 2,9% de las instituciones participantes indica contar con campus en el extranjero, porcentaje del cual 73% son instituciones privadas y 27% públicas.

Son ejemplos de las características y funciones de campus en el extranjero los de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia), la Universidad Nacional Autónoma de México y The University of the West Indies.

22. RANKINGS GLOBALES DE UNIVERSIDADES

El 38% de las instituciones considera que los *rankings* son un referente importante para la toma de decisión institucional, mientras que el 30% indica que no corresponden a la realidad regional, el 23% responde que desconoce cuál es la posición de su institución con respecto al tema, y finalmente el 8% señala que no son de interés para su institución.

FIGURA 55. POSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN CON RESPECTO A LOS *RANKINGS*



SECCIÓN IV

PRINCIPALES HALLAZGOS



A continuación, se presenta un resumen de los principales hallazgos que arrojó la participación de las instituciones de educación terciaria (IET) en la presente Encuesta.¹⁴

- Los principales **beneficios de la internacionalización** son, en orden de importancia: “Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes”, “Mejorar la calidad académica de los programas educativos”, “Fortalecer la internacionalización del currículo”, “Fortalecer la investigación y la producción de conocimiento” e “Incrementar el prestigio/perfil internacional de la institución”.
- Los principales **riesgos de la internacionalización para las instituciones** son, en orden de importancia: “Que las oportunidades internacionales sólo favorezcan a los estudiantes con recursos económicos”, “La desigualdad de beneficios entre socios”, “Que beneficia mayormente a una élite de académicos”, “El dominio del paradigma centro-periferia”, “La excesiva competencia entre instituciones” y “El sobre-énfasis en la internacionalización a costa de otras prioridades institucionales”.
- Entre los principales **riesgos de la internacionalización para el país**, se considera como el primero la “Fuga de cerebros”, en contraste con las instituciones a nivel global, que colocaron este riesgo en quinto lugar y en el primero a “La comercialización de la educación” (tercer lugar en América Latina y el Caribe -ALC-). Los siguientes riesgos más importantes para ALC son, en orden de importancia: “Incremento de la desigualdad entre IET de un mismo país”, “El aumento de la desigualdad social” y “La pérdida de la identidad cultural”.
- Los principales **factores externos que impulsan la internacionalización** son: “La política gubernamental”, “Las políticas regionales”, “La oferta de cooperación internacional”, “La búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento”, “La demanda del sector productivo” y “Los *rankings* globales de

¹⁴ Lo mencionado entre comillas y con mayúscula inicial corresponde a rubros de respuesta contemplados por la Encuesta.

universidades”. Una característica de la región es que ubica “La demanda del sector productivo” en quinto lugar, en contraste con el segundo lugar en que este mismo rubro se ubica a nivel global.

- Los principales **obstáculos internos a la internacionalización** son, por orden de importancia: “Financiamiento insuficiente”, “Falta de dominio de idiomas de estudiantes y académicos” (en una ubicación mayor a las demás regiones), “Dificultades administrativas y burocráticas”, “Información insuficiente sobre oportunidades internacionales” y “Falta de estrategia o un plan para guiar el proceso”.
- Los principales **obstáculos externos para la internacionalización** son, en orden de importancia: “Limitado financiamiento público para la internacionalización”, “Falta de políticas y programas nacionales de apoyo a la internacionalización”, “Dificultades para el reconocimiento de estudios y transferencia de créditos académicos”, “Restricciones de visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países”, “Dificultad para encontrar socios extranjeros” y “Restricciones de visa impuestas por nuestro país a estudiantes y académicos extranjeros”. Si se hace una comparación con este indicador a nivel global, resulta que en nuestra región se considera aún más presente el problema de la escasez del financiamiento público y la falta de políticas y programas nacionales de apoyo a la internacionalización.

ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES

- El **83%** de las IET de la región señala que la internacionalización está mencionada en su **misión y/o en el plan de desarrollo institucional (PDI)**. Para el **53%**, la internacionalización es “**muy importante**”, en contraste con el 69% a nivel mundial. El **47%** cuenta con **un plan de internacionalización institucional** desglosado en objetivos y metas precisos, el 38% señala estarlo preparando y el 15% no tener tal plan, en contraste con 53%, 22% y 8% que señala lo propio a nivel global, respectivamente (Egroun-Polak & Hudson, 2014).
- Sólo el **12%** de las IET reporta **tener un plan de internacionalización a nivel de las unidades académicas** (19% en el sector privado y 7% en el público).
- Del **83%** de las IET que declaran a la **internacionalización como un objetivo estratégico** en su PDI, **más de la mitad no lo ha plasmado** en un **plan operativo** detallado.
- El **80%** de las IET reporta **disponer de presupuesto** para **actividades de internacionalización**, siendo sus principales **fuentes** el presupuesto institucional, los fondos externos públicos y, por último, los fondos de organis-

mos internacionales o privados. Se destaca que el sector privado es el más activo en cuanto a lograr financiamientos externos.

- En cuanto a la **política de recursos humanos**, el **56%** (65% en el sector privado y 50% en el público) señala **considerar** la **experiencia internacional** en las políticas institucionales sobre el **ingreso, la promoción y la permanencia de su personal académico**; es decir, el 44% no toma en cuenta la experiencia y las actividades internacionales de sus académicos para que estos avancen en la carrera académica. El 61% no cuenta con un programa de estancias sabáticas internacionales para sus académicos. Solamente el 60% indica contar con información sobre el número de sus académicos que obtuvo algún grado académico en el extranjero, mientras que el 40% señala desconocer el dato o no recopilar dicha información.
- El **42%** de las IET que incluye a la internacionalización en su misión y/o PDI y el **38%** que indica que para sus autoridades “la internacionalización es muy importante” **no tienen** establecida una **política de recursos humanos** que **fomente el perfil internacional** de los académicos, aspecto crucial para la consolidación del proceso de internacionalización.
- Una minoría (**29%**) de las IET reporta haber establecido un **sistema de aseguramiento de la calidad, de evaluación y monitoreo** para su proceso de internacionalización, el **36%** declara que **se encuentra preparando** dicho sistema, mientras que el **32%** declara no contar con **ninguno**. Este dato contrasta fuertemente con los resultados a nivel global, donde se reporta que el 67% ha diseñado e implementado un sistema de monitoreo y evaluación de su proceso de internacionalización (Egron-Polak & Hudson, 2014). En cuanto a diferencia por sector, se tiene que el 33% de las IET del sector privado cuenta con dicho sistema, contra el 27% que lo reporta en el sector público.
- El **83%** de las IET declara tener una **política de internacionalización, pero no la liga** a un **procedimiento de evaluación y aseguramiento de la calidad**.
- El **86%** de las IET de ALC precisa contar con una **oficina de internacionalización (OI)**. De las OI, el **31%** se encuentra en un **primer nivel jerárquico**, en contraste con el 60% que se encuentra en dicho nivel a escala mundial (Egron-Polak & Hudson, 2010). Por lo anterior, resulta que en ALC la mayoría de las OI (52%) se encuentra en el segundo nivel jerárquico, y en un 16% en un tercer nivel. La mayoría (54%) señala no haber establecido estructuras de gestión y seguimiento a nivel de las unidades académicas, con solamente el 26% declarando haber designado responsables de internacionalización en todas las unidades académicas y el 19% en algunas.
- El **72%** de las **OI** reporta tener un **equipo** laborando de entre **una y cinco personas**.

- En cuanto al **perfil de los titulares responsables de la OI**, la mayoría (**60%**) se trata de **mujeres**, con estudios de **posgrado** (45% con maestría). Hay más titulares con grado de doctor en el sector público (39%) que en el privado (21%). En el sector público, la proporción de hombres y mujeres titulares de la OI es de 53% y 47%, respectivamente, mientras que en el sector privado esta proporción es de 70 y 30%, respectivamente.
- Respecto de la **antigüedad en la posición del titular de la OI**, la mayoría (**36%**) ha ejercido el cargo por sólo **uno a dos años**, el **29%** por **cuatro a diez años** y el **18%** por **dos a cuatro años**. El **promedio de la región** es, por lo tanto, de **5.6 años**. Se destaca mayor permanencia en el cargo en el sector privado, con un promedio de 6.8 años, contra 4.4 años de permanencia promedio en el sector público (promedio de duración de un mandato rectoral).
- En resumen, destacan **importantes diferencias entre sector público y privado**. Las OI del sector público se ubican en un nivel jerárquico superior a las del sector privado, con 53% de sus titulares hombres, contra el 70% de titularidad masculina en el privado. Además, gozan de un mayor número de personal (en promedio siete personas, contra cuatro en el sector privado), y sus titulares permanecen menos tiempo en el cargo que en el sector privado (cuatro contra siete años).
- En cuanto a **financiamiento**, una minoría (**20%**) de **OI** indica tener un **pre-supuesto** (31% en el sector privado, en contraste con 12% en el público), mientras que el 26% declara no tener ninguno. Solamente el **33%** de las IET logra **fuentes alternativas de financiamiento** (54% en el sector privado, en contraste con 19% en el público).
- En cuanto a **estructuras y políticas institucionales para la comunicación y difusión** del proceso de internacionalización, solamente el 59% de las IET señala contar con una página *web* exclusiva para la OI. De este porcentaje, solamente el 21% tiene dicha página disponible en el idioma local y en inglés, mientras que un 31% cuenta con una página *web* exclusiva en el idioma local. En el 41% de las IET, la OI no tiene un sitio *web*.
- La mayoría (**59%**) de las IET **no participa** en ningún **evento de educación internacional**. La feria de la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA, por sus siglas en inglés) es en la que participa el mayor número de IET de ALC (35%; 21% con *stand*), seguida por la reunión anual de la European Association for International Education (EAIE) (23%; 11% con *stand*). Sólo el 5% participa en la reunión de la Asociación Asia-Pacífico para la Educación Internacional (APAIE), un 2% con *stand*.
- En diferentes rubros, se destaca una marcada diferenciación en el comportamiento entre sector privado y público: 57% de las IET privadas han elaborado un plan de internacionalización institucional, en contraste con el 40% de IET

del sector público que lo ha hecho; el 19% de las IET privadas ha establecido un plan de internacionalización por unidad académica, en contraste con 7% que lo ha hecho en el sector público. Las instituciones privadas son igualmente más exitosas para lograr financiamientos externos y más numerosas en haber establecido sistemas de aseguramiento de la calidad y monitoreo para la internacionalización.

ESTRUCTURAS PROGRAMÁTICAS

- Las **principales actividades de las OI** son, por orden de importancia: la movilidad estudiantil, la movilidad de los académicos y la participación en proyectos de cooperación. Se nota un bajo involucramiento en la internacionalización del currículo y baja iniciativa en el fondeo internacional y en el reclutamiento de estudiantes internacionales.

CONVENIOS DE COLABORACIÓN ACADÉMICA

- Las **regiones del mundo prioritarias** para la colaboración son, en orden de importancia: Europa Occidental, ALC y Norteamérica, seguidas por Asia y Europa Oriental. Dentro de la región, el Cono Sur, principalmente Argentina, Brasil y Chile, es la subregión de predilección, seguida por la Zona Andina, principalmente Colombia, Ecuador y Perú, y luego por México.
- Las **regiones** con las que han celebrado las IET latinoamericanas y caribeñas **el mayor número de convenios** son la propia ALC, seguida por Europa Occidental, Norteamérica, Asia, Europa Oriental y Oceanía. Las regiones con el **menor número de convenios** de colaboración académica son África y el Medio Oriente.
- El **promedio de convenios de colaboración** entre las instituciones participantes es de veintisiete acuerdos para ALC y Europa Occidental, nueve acuerdos para Norteamérica, tres convenios para Asia, dos convenios para Europa Oriental y menos de un convenio para el resto de las regiones.
- Se destaca que la colaboración entre instituciones educativas de Europa y de ALC es tres veces superior a la de Norteamérica.
- En cuanto a **colaboración intrarregional**, los países de ALC con los que las instituciones participantes tienen celebrado el mayor número de convenios de colaboración académica son Argentina, Colombia, Chile, México y Brasil.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

- La mayoría (**51%**) de las IET menciona **no tener** una **política de internacionalización del currículo**.
- Dentro de las **actividades de internacionalización del currículo**, la actividad que se realiza con mayor frecuencia es la “Movilidad saliente de estudiantes” (87%), seguida por la “Movilidad entrante de estudiantes” (75%) y la “Invitación de profesores extranjeros para realizar en la institución actividades académicas” (73%).
- El **72%** indica **no ofrecer cursos masivos abiertos online (MOOC)**, y el **82%** señala **no ofrecer** la **modalidad de movilidad virtual**.
- Los **obstáculos** reportados **para una mayor internacionalización del currículo** son las *dificultades administrativas o burocráticas*, como aquellas relacionadas con la transferencia de créditos, las diferencias de calendarios escolares, una reglamentación institucional poco flexible y la falta de política institucional.

PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO Y/O DOBLE

- El **39%** de las IET señala **ofrecer programas de grado conjunto y/o doble** con universidades extranjeras, porcentaje del cual 14% ofrece programas de grado conjunto y 34% de grado doble.
- Si se desglosa por sector, el porcentaje de IET privadas ofreciendo este tipo de programas es mayor (47%) que el de públicas (34%).
- Si se compara con los resultados de la encuesta de la IAU de 2014, a nivel global, 41% de las IET ofrecen titulaciones conjuntas y 44% de ellas títulos dobles, lo que muestra que ALC sigue estando retrasada en este sentido y que no ha habido avances en los últimos años.
- El **61%** de los **programas colaborativos** son **titulaciones dobles**, en contraste con 39% que son titulaciones conjuntas.
- La mayoría (**47%**) de los **programas conjuntos** ofrecidos en la región se encuentra a **nivel licenciatura**, seguida por los de nivel maestría (26%) y de doctorado (23%). En el caso de los programas de doble grado, la mayoría de estos (37%) se ofrece a nivel de licenciatura, seguida por el 33% en maestría, y luego ambos seguidos por los de doctorado (22%).
- En el nivel de técnico superior universitario, la mayoría de los programas son de doble grado y son ofrecidos por las instituciones públicas.
- A nivel de licenciatura y de maestría, la mayoría de los programas colaborativos son de doble grado y son ofrecidos por el sector privado.

- A nivel de doctorado, la mayoría de los programas se ofrecen por las instituciones públicas, tanto en la modalidad de grado conjunto como de doble grado.
- Las instituciones privadas privilegian los programas de doble grado sobre los de grado conjunto a nivel licenciatura y maestría. Por su parte, el sector público tiene más programas de doble grado y conjunto a nivel de doctorado y técnico superior universitario.
- Se observa que el mayor número de instituciones ofreciendo programas colaborativos son, por orden decreciente, de Brasil, México, Colombia, Argentina y Chile. Se destaca el número de instituciones ofreciendo este tipo de programas en República Dominicana y Perú. En cuanto al número de programas ofrecidos, México es el país líder, seguido por Brasil, Colombia y Argentina.
- Los socios de ALC para programas de grado conjunto son, por orden de importancia, España, Francia, Estados Unidos de América, México, Argentina, Brasil, Colombia, Portugal, Alemania e Italia.
- En el caso de programas de doble grado, los socios de ALC son, por orden de importancia, Francia, España, Italia, Estados Unidos de América y Alemania.
- La mayoría de los programas de grado conjunto en las instituciones latinoamericanas y caribeñas se ofrece en Ciencias Sociales y en Ingenierías y Tecnología. De la misma manera, los programas de doble grado en la región se han establecido en su mayoría en Ciencias Sociales y en Ingenierías y Tecnología.¹⁵ Los programas académicos en Ciencias Veterinarias y Agrícolas son los menos frecuentes en ambas modalidades.

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

- El **79%** de las IET menciona **tener una política institucional de enseñanza de idiomas**.
- El **41%** señala que el **dominio de otro(s) idioma(s)** es un **requisito** de ingreso y/o egreso para todos sus programas educativos, mientras que el 33% reporta que es el caso sólo para algunos de sus programas educativos.
- El **25%** menciona que **no se solicita** a sus aspirantes y estudiantes el requisito de **dominar algún idioma extranjero**.

¹⁵ Las áreas disciplinares o profesionales de los programas de grado conjunto y doble han sido clasificadas de acuerdo con la última edición del *Manual de Frascati* de la OCDE, que incluye seis áreas (OCDE, 2015). Se respeta la escritura con mayúscula inicial que hace la OCDE para la mención de dichas áreas disciplinares.

- Solamente para el **40%** de las IET, los **idiomas** son una **asignatura obligatoria**.
- El **57%** reporta **haber establecido un centro especializado** para la enseñanza a extranjeros del idioma local, del cual el 11% indica que dicho centro depende de la OI, mientras que en el 46% se trata de una entidad independiente.

MOVILIDAD DE ACADÉMICOS

- En cuanto a **movilidad saliente**, el **31%** de las IET indica que la **cifra de sus académicos que realizaron actividades académicas en el extranjero** durante el año académico 2014-2015 fue de **uno a diez** académicos, el 25% indica la cifra de once a cincuenta y el 3% de más de 500.
- El **promedio de académicos** que realizaron **actividades en el extranjero** durante el mismo año académico es de **setenta y cuatro**, con una suma total de 28 814, lo que equivale al 4.7% del total de académicos reportados por las IET como parte de su planta académica.
- Por tipo de institución, se encuentra que en las instituciones públicas en promedio 110 académicos realizaron movilidad, mientras que en las privadas fueron sesenta y nueve.
- El **62%** de las IET reporta contar con un **programa de becas o apoyos económicos para la movilidad de académicos** (67% de las IET del sector privado, 58% de las del público).
- Resulta que el **34%** de las IET que indica tener a la internacionalización en su misión o PDI no ofrece apoyos económicos a sus académicos en este rubro.
- Los **países destino de la movilidad de los académicos** de ALC son, por orden de importancia, Estados Unidos de América, España, México, Argentina, Francia, Brasil, Chile, Colombia, Portugal y Alemania.
- En cuanto a **movilidad entrante**, el **número de académicos extranjeros recibidos** en 2014-2015 fue, para el 33% de las IET, de uno a diez individuos, para el 23% de once a cincuenta, y para tres instituciones de más de 500. Por lo anterior, el promedio de académicos recibidos fue de setenta y cinco durante el año académico, y el total regional asciende a 28 463.
- Los **países de origen de los académicos extranjeros** fueron, en orden decreciente, España, Estados Unidos de América, Argentina, México, Colombia, Brasil, Francia, Chile, Alemania y Portugal.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- El **56%** de las IET reporta **no contar con un programa institucional de fomento a proyectos internacionales** de investigación. Solamente el 33% menciona tenerlo.
- Los **principales obstáculos para la internacionalización de la investigación** mencionados son, en orden de importancia: “Falta de financiamiento”, “Dificultades administrativas o burocráticas”, “Poca experiencia y conocimiento, o bajo perfil internacional de los académicos”, “Falta de dominio de idiomas por parte de académicos” y “Poco interés o falta de formación del personal académico”.
- El **65%** de las IET reporta **contar con un programa para promover la publicación** de artículos científicos **en revistas indexadas**.
- Con respecto a **patentes**, el **86%** de las IET indica **desconocer el dato o no tener patentes internacionales**. Solamente el 4% indica contar con una patente internacional obtenida en los últimos cinco años, mientras que el 6% señala que obtuvo entre dos y nueve patentes internacionales.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

- La **mayoría de los estudiantes salientes** (70%) son matriculados en programas de licenciatura, seguida por 17% en nivel de técnico superior universitario, 8% en maestría y 5% en doctorado.
- Con relación a la **matrícula total** reportada en la presente Encuesta para el año académico 2014-2015, resulta que el 0.3% de los estudiantes de ALC **realizó una estancia de movilidad** a nivel de licenciatura y técnico superior universitario, mientras que en el caso de maestría y doctorado fue sólo el 0.03% de los estudiantes.
- El **85%** de los estudiantes en movilidad **cursan asignaturas** a nivel licenciatura, 64% realizan prácticas profesionales, 59% estancias de investigación y 21% rotaciones médicas.
- Las **regiones de destino** de los estudiantes de ALC para realizar una estancia académica son, en orden de importancia, Europa Occidental, ALC, Norteamérica, el propio país y Europa Oriental.
- Los **países de destino** son España, Estados Unidos de América, Argentina, Francia, México, Chile, Brasil, Alemania, Canadá y Colombia.
- El **62%** de las IET cuenta con un **programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil**. Solo el 6% otorga becas o apoyos completos, el 43% ofrece becas o apoyos económicos parciales y el 13% ambos tipos de apoyos (parciales y completos).

- El **38%** de las instituciones **no ofrece ningún tipo de apoyo** a sus estudiantes **para su movilidad internacional**.
- El **principal obstáculo para la movilidad estudiantil** está en el rubro “Falta de dominio de idiomas por parte de los propios estudiantes”, seguido por “Dificultades administrativas o burocráticas”, “Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes”, “Poco interés o participación de los estudiantes” y “Currículo demasiado rígido”.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE

- El 69% los **estudiantes entrantes** tanto para estancias cortas como en búsqueda de grado están **matriculados** en nivel licenciatura, 14% en nivel técnico superior universitario, 12% en nivel maestría y 5% en doctorado.
- La **movilidad entrante** de estudiantes **proviene**, en orden de importancia, de la propia región de ALC, seguida por Europa Occidental, Norteamérica, el propio país y Europa Oriental.
- En cuanto a países, la movilidad entrante proviene, en orden de importancia, de España, México, Colombia, Estados Unidos de América, Alemania, Francia, Argentina, Brasil, Chile y Perú.
- En cuanto a movilidad intrarregional, la movilidad entrante proviene mayormente del Cono Sur, en especial de países como Argentina, Brasil y Chile.

FLUJOS DE MOVILIDAD ENTRANTE Y SALIENTE

- La mayoría (**70%**) de los **estudiantes en movilidad** tanto entrante como saliente está matriculada en el **nivel de licenciatura**.
- Si se comparan las estadísticas entre movilidad saliente y entrante, se observa que **la región manda a más estudiantes que los que recibe**.
- Se observa una diferencia entre sectores: mientras que el sector privado logra un cierto equilibrio entre estudiantes salientes y entrantes, el sector público no lo logra, mandando a más estudiantes de los que recibe.

OFICINAS DE ENLACE EN EL EXTRANJERO

- El **12%** de las IET indica **contar con una oficina de enlace** establecida en el **extranjero** (el 54% en el sector privado, en contraste con el 46% en el público).

- El **2.9%** reporta **contar con campus en el extranjero** (73% en el sector privado y 27% en el público). Sin embargo, más que un campus, se trata de oficinas que hacen en su mayoría actividades que se pueden clasificar como *de difusión cultural* (cursos de idiomas, sobre cultura de ALC, etc.).

RANKINGS GLOBALES DE UNIVERSIDADES

- Solamente el **38%** de las IET **considera** que los *rankings* son un “Referente importante para la toma de decisiones institucionales”, mientras que el resto indica que “No corresponden con la realidad regional”, “Desconoce cuál es la posición de su institución con respecto al tema” y señala que “No son de interés para su institución”.

SECCIÓN V
REFLEXIONES FINALES



Si bien se han hecho algunos informes nacionales sobre las tendencias de la internacionalización en diferentes países de América Latina y el Caribe (ALC), los estudios sobre la región en su conjunto son pocos. Entre ellos, se pueden mencionar los más connotados, a saber: la publicación del Banco Mundial (BM) (de Wit, *et al.*, 2005) y las encuestas globales sobre internacionalización de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), en sus diferentes ediciones (Knight, 2003; 2006; Egron-Polak & Hudson, 2010; 2014).

La presente encuesta es la primera de su tipo, diseñada específicamente para el contexto específico de ALC y aplicada en el conjunto de la región. Sus objetivos son conocer con más profundidad las diferentes características del proceso de internacionalización de ALC a más de diez años del mencionado informe del BM y establecer una comparación con las tendencias globales arrojadas por la *Encuesta global sobre internacionalización de la educación superior* de la IAU.

En resumen, tanto los principales hallazgos del estudio del BM como los de las encuestas de la IAU subrayaron que si bien se produjo una multiplicación de actividades internacionales desde los años noventa, estas se han caracterizado, de manera general, por estar basadas principalmente en iniciativas individuales y acciones aisladas y marginales a las políticas de desarrollo institucional, y por no estar apegadas a prioridades institucionales. Al proceso de internacionalización le faltan estructuras organizacionales institucionalizadas y profesionalizadas, carece de planeación y de evaluación y tiene una gestión principalmente reactiva.

En otras palabras, la conclusión de los mencionados estudios fue que el proceso de internacionalización en ALC no se apegaba a los lineamientos del concepto de *internacionalización comprehensiva* (ver definición de Hudzik, en la sección III del presente documento), y que requería mayor grado de consolidación en cuanto a sus capacidades institucionales, especialmente en cuestión de estructuras organizacionales (políticas institucionales, planeación, financiamiento, evaluación y gestión de las actividades de internacionalización) y de estructuras programáticas (ampliación de la movilidad de los estudiantes y de

los académicos y mayor apoyo a la internacionalización de la investigación y a la cooperación internacional).

En esta sección, se intentará hacer un balance de la situación a más de diez años del informe del BM.

Al igual que en otras regiones del mundo, el principal beneficio de la internacionalización para las instituciones de educación terciaria (IET) de ALC es preparar mejor a los egresados social- y profesionalmente para el contexto global y contribuir a mejorar la calidad de la educación superior de la región.

Sin embargo, en cuanto a riesgos para las instituciones, en la región sobresale, más que en ninguna otra, la preocupación de que los programas de internacionalización beneficien mayormente a estudiantes que pertenecen a una élite económica y a las instituciones más grandes y con mayores recursos, y de que se siga imponiendo el paradigma *centro-periferia* a nivel global.

En cuanto a los riesgos para el país, se señala como la preocupación principal en ALC, nuevamente de manera más acentuada que en ninguna otra región, la *fuga de cerebros*, cuando hace unos años se señalaba la *pérdida de identidad cultural*.

Sobre los factores que impulsan el proceso de internacionalización, una particularidad de nuestra región es que las instituciones perciben un menor involucramiento del sector productivo que en el caso de otras regiones, pues se ubicó *demandas del sector productivo* en quinto lugar, en contraste con el segundo sitio que el mismo rubro posee a nivel global. Dicha situación reitera la escasa colaboración que prevalece en ALC entre sector productivo y universitario, la cual habla, en parte, del carácter poco innovador de los empresarios latinoamericanos.

En cuanto a obstáculos, al igual que a nivel global, se reportan como los principales *la insuficiencia de los recursos financieros y la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos*. Sin embargo, la particularidad de ALC es que *la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos* se considera un obstáculo mayor que en el resto de las regiones del mundo.

Por lo anterior, la deficiencia en manejo de idiomas extranjeros puede considerarse una laguna específica de nuestra región. No obstante que la región ha hecho esfuerzos en las dos últimas décadas para mejorar tal situación, el problema persiste y retrasa de manera significativa la participación de los académicos y estudiantes de la región en programas de internacionalización, becas y cooperación internacional.

Para resolver tal situación, se requiere, por una parte, de políticas públicas de mayor envergadura y, por otra, que tal rubro sea atendido desde los primeros niveles del sistema educativo. Para ello, los ministerios de educación de toda la región deben ampliar los programas de enseñanza de idiomas extranjeros y mejorar la calidad de los docentes, de los programas y de la didáctica.

Al igual que en el informe del BM, esta Encuesta señala que a los Gobiernos de ALC les falta asumir un mayor compromiso hacia la internacionalización del sector e impulsar de manera más significativa políticas nacionales que enmarquen y faciliten los procesos institucionales en este aspecto. Los programas de Gobierno se caracterizan por una falta de continuidad e insuficiente financiamiento. La región requiere fomentar políticas nacionales y regionales, así como marcos normativos para impulsar la movilidad de estudiantes y académicos, la colaboración en investigación, el aseguramiento de la calidad y reconocimiento de títulos y periodos de estudios en el extranjero.

En este mismo sentido, en un estudio realizado por el Consejo Británico en veintiséis países de diferentes regiones del mundo (Ilieva & Peak, 2016), los tres países de la región que participaron en el estudio, es decir, Brasil, Colombia y México, obtuvieron el *score* más bajo de todos los países emergentes, junto con países como Etiopía, Bostuana, Kenia, Nigeria y Sudáfrica, en cuanto a políticas gubernamentales para el fomento de la internacionalización. En contraste, otros países emergentes, como Malasia, China, India, Indonesia, Pakistán, Tailandia y Vietnam, alcanzaron los primeros lugares.

En cuestión de políticas y estrategias de tipo organizacional, la presente Encuesta revela que la región ha progresado en diferentes aspectos. La gran mayoría de las IET tiene ahora a la internacionalización integrada en los objetivos estratégicos de sus planes de desarrollo institucional (PDI), y se han establecido estructuras de gestión *ad hoc* para las actividades de internacionalización.

Sin embargo, la región se diferencia de otras regiones del mundo en los siguientes aspectos: 1) existe un menor número de autoridades institucionales que considera a la internacionalización como *muy importante* (53%, contra 69% del nivel global); y 2) si bien el 47% de las IET tiene a la internacionalización como prioridad en sus planes de desarrollo, la mayor parte (53%) reporta no haber establecido los planes operativos correspondientes, con solamente el 12% reportando que hace participar a sus unidades académicas en la planeación y programación del proceso de internacionalización. Por lo anterior, del 83% de las IET que declaran a la internacionalización como un objetivo estratégico de su PDI, más de la mitad no lo ha plasmado en un plan operativo detallado.

En cuestión de financiamiento, si bien la mayoría de las IET ha aumentado sus presupuestos en el rubro de apoyos a la internacionalización, persiste un porcentaje no despreciable (20%) de ellas que a pesar de declarar a la internacionalización como un eje estratégico en su PDI no le dedica líneas presupuestarias específicas para su impulso y sostenibilidad.

En materia de desarrollo humano, para el impulso de un proceso de internacionalización es fundamental contar con políticas institucionales que valoren la experiencia internacional y con programas que premien la participación de los académicos en actividades internacionales. En el presente estudio, apenas

la mitad de las IET reporta considerar a la dimensión internacional en sus políticas sobre el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico. La gran mayoría (60%) no ofrece a sus académicos la oportunidad de realizar estancias sabáticas en instituciones internacionales y no cuenta con registros sobre el perfil y la experiencia internacional de su personal académico.

Sobre lo anterior, se recomienda que ALC impulse de manera más significativa políticas para aprovechar sus propios recursos humanos internacionalizados y fomentar su participación en proyectos que permitan consolidar el proceso institucional de internacionalización. Resulta contradictorio que existiendo un 42% de IET que han integrado como prioridad a la internacionalización en su PDI, y un 38% que declara a la internacionalización como *muy importante*, estas IET no han establecido políticas de recursos humanos que fomenten activamente el desarrollo del perfil internacional de sus académicos.

Otro rubro descuidado es el de aseguramiento de la calidad, pues solamente una minoría (29%) ha establecido un sistema de aseguramiento de evaluación y monitoreo de su proceso de internacionalización. Dicho resultado contrasta fuertemente con los indicadores globales, donde la mayoría de la IET (67%) sí ha establecido tales sistemas y procedimientos.

En 2005, el informe del BM destacaba:

Parece existir un desajuste entre las declaraciones hechas sobre la internacionalización como una estrategia clave para mejorar la calidad de la enseñanza e investigación y el hecho que las políticas institucionales y nacionales para el aseguramiento de la calidad [...] aún no tienen en cuenta la dimensión internacional como un indicador importante del progreso (Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight, & de Wit, 2005, p. 361).

Hoy en día, se puede mencionar que los procedimientos de evaluación toman en cuenta más a menudo la dimensión internacional, ello en rubros como la movilidad de estudiantes y académicos, pero raramente la valoran en la estructura y contenido curriculares, así como en la investigación.

En cuanto a la coordinación del proceso de internacionalización y la gestión de las actividades y programas internacionales, la presente Encuesta destaca que las oficinas encargadas han subido en la jerarquía institucional y han logrado un mayor número de personal, como resultado de un mayor rango de participación de la estrategia de internacionalización en la agenda institucional. En la actualidad, la mayoría de las oficinas de internacionalización (OI) se encuentra en un segundo nivel en el organigrama institucional, en contraste con un tercero y cuarto nivel reportado en el informe del BM (Gacel-Ávila, *et al.*, 2005 p. 365). Sin embargo, si se compara esto con los resultados a nivel mundial, donde la mayoría de las OI ocupa un primer nivel jerárquico, se concluye que la región está todavía retrasada en este rubro.

Además, al igual que se detectó en el informe del BM de 2005, la rotación del personal en las OI es alta, sobre todo en el sector público, donde el promedio de permanencia del titular en el puesto es de cuatro años. Lo anterior es preocupante, ya que la falta de profesionalización de las OI les resta viabilidad y eficiencia a las actividades de internacionalización. Se destaca que en el sector privado la permanencia del titular en el puesto es mayor (promedio de siete años), lo que alude a una gestión más profesionalizada que en el sector público.

También, un bajo número de OI (20%) goza de un presupuesto para fomentar las actividades de internacionalización, lo que le resta potencial en cuanto a impulso y coordinación de tal proceso.

Por otro lado, a pesar de que la comunicación hacia el exterior con potenciales socios y al interior de la institución con los miembros de la comunidad es una herramienta básica y fundamental para un proceso proactivo de internacionalización comprensiva, apenas la mitad de las IET de la región tiene una página *web* para fomentar su proceso de internacionalización, con más del 40% declarando que no tiene ninguna. Hay algo más deficiente aún: de estas páginas *web* existentes, la mayoría se encuentra solamente en el idioma local, y apenas un pequeño porcentaje está traducida al idioma inglés.

Luego, a pesar de que la participación en ferias y eventos de educación internacional es una estrategia fundamental para impulsar el proceso de internacionalización, la visibilidad internacional, la captación de socios y la actualización del personal que labora en las OI, entre otras cosas, la mayoría de los titulares de las OI (59%) no participa en algún evento de educación internacional.

Todos los hallazgos mencionados hacen eco a las conclusiones del informe del BM del 2005:

La internacionalización se menciona con frecuencia en discursos y declaraciones oficiales de las autoridades educativas [...]. A pesar de este reconocimiento, existe una ausencia de políticas explícitas al respecto. Muy pocas instituciones han formulado planes amplios y definiciones de políticas sobre el proceso de internacionalización; a lo sumo, la estrategia de internacionalización se expresa en el plan de desarrollo institucional. Pocos documentos institucionales describen a cabalidad el proceso de internacionalización, sus razones fundamentales, prioridades, objetivos, programas, regulaciones y procedimientos de evaluación de la calidad y de la planeación [...] (Gacel-Ávila, *et al.*, 2005, p. 360).

Las actividades internacionales parecen manejarse y organizarse de manera marginal. No se integran al meollo de las políticas de desarrollo institucional o a la corriente principal de las funciones sustantivas [...]. Las IES todavía no planean sus propias actividades internacionales de manera sistemática y para fijar objetivos con base en sus necesidades, requerimientos y recursos financieros en el corto, mediano y largo plazos (Gacel-Ávila, *et al.*, 2005, p. 361).

Vale destacar que en los diferentes resultados de la Encuesta resalta un comportamiento diferente entre el sector privado y el público. En el sector privado, se nota mayor planeación, aseguramiento de calidad y monitoreo del proceso de internacionalización, así como mayor nivel de profesionalización de las estructuras de gestión y del personal laborando en las OI.

En cuanto a las estrategias programáticas, es decir, las que integran la dimensión internacional en los programas académicos, se resumen en los siguientes párrafos las principales tendencias detectadas.

En materia de colaboración académica, las IET europeas son los principales socios de las instituciones de la región, seguidas por las de la propia ALC y, finalmente, por las de Norteamérica y Asia. El nivel de actividad de colaboración de IET de ALC con Europa es tres veces superior al que tienen con Norteamérica. Dicha tendencia es similar a la encontrada en el ya mencionado informe del BM de 2005 y en Gacel-Ávila (2014).

Sin embargo, es notable un incremento en la colaboración intrarregional en los últimos años como resultado de un mayor número de programas intrarregionales, como la Alianza del Pacífico, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) y Macrouiversidades, por mencionar algunos. Igualmente, se nota un mayor interés por parte de los estudiantes y académicos por realizar estancias de estudios en los países de ALC.

En ALC, el mayor polo de atracción para la movilidad y la cooperación es el Cono Sur, específicamente Argentina, Brasil, y Chile. A estos países les siguen México, Colombia, Cuba, Ecuador y Perú.

Al igual que se detalla en el informe del BM, la internacionalización del currículo sigue siendo la más desatendida de las estrategias según esta Encuesta. Son los programas de movilidad los que reciben la mayor atención, pero la integración de la dimensión internacional en la estructura curricular y en los programas de estudio es lo que recibe menor aplicación. Asimismo, son muy pocos los profesores invitados que contribuyen a la internacionalización de la docencia. Finalmente, la movilidad virtual como medio de internacionalización para los estudiantes no móviles es prácticamente ausente, tal como fue reportado en el informe del BM (Gacel-Ávila, *et al.*, 2005, p. 359).

En cuanto a la organización de programas de titulaciones conjuntas o dobles, la presente Encuesta no reporta progreso en esta área en relación con los años pasados. El 39% de las IET reporta la existencia de este tipo de programas (47% en el sector privado, en contraste con el 34% en el público), contra un promedio global de 44%. Por lo anterior, y comparativamente con las tendencias globales, la región está todavía retrasada, e inclusive se ubica por debajo de regiones como África o el Medio Oriente, según lo referido en la encuesta de la IAU (Egroun-Polak & Hudson, 2014).

En este rubro, el 61% de las titulaciones dobles a nivel licenciatura son en las áreas de Ciencias Sociales e Ingenierías y Tecnología,¹⁶ que resulta ser la modalidad de mayor desarrollo. El sector privado es el líder en programas de titulaciones dobles a nivel de licenciatura y maestría, mientras que el sector público lo es en ambos tipos de programas colaborativos (titulaciones dobles y conjuntas) a nivel de doctorado y de técnico superior universitario. Las IET más activas de la región en este aspecto se encuentran en Brasil, México, Colombia, Argentina y Chile; los países socios más frecuentes son España, Francia, Estados Unidos de América, Alemania, Portugal e Italia; en ALC, los socios más frecuentes son Brasil, México, Colombia y Chile.

En materia de enseñanza de idiomas extranjeros, y como se ha comentado anteriormente, las IET reportan notables esfuerzos por mejorar su nivel y su calidad, sin embargo, persiste como uno de los rezagos regionales más fuertes, con el 41% de las IET, que no se exige un nivel de idioma específico para el egreso de los estudiantes. Como resultado, la competencia en idiomas extranjeros constituye en ALC una de las limitantes más importantes para la consolidación de la internacionalización del sector y del perfil de los egresados universitarios más que en ninguna otra región, lo que indudablemente repercute en el nivel de competitividad de la región a escala global.

En cuanto a la movilidad de los académicos, el sector público es el más proactivo, pero solamente el 62% de las IET ofrece apoyos a sus académicos para sus viajes o estancias académicas. Resulta nuevamente contradictorio que a pesar del 34% de instituciones que indican a la internacionalización como prioridad para su desarrollo institucional, estas no hayan dedicado una línea presupuestaria específica para la movilidad de sus académicos con la finalidad de impulsar su perfil internacional y, por ende, la internacionalización del currículo y de la investigación.

Los destinos favorecidos por los académicos latinoamericanos y caribeños para su movilidad son Estados Unidos de América, países europeos como España, Francia, Alemania y Portugal, y países de la región como Argentina, Brasil, Colombia y Chile. Por otro lado, los académicos entrantes provienen en su mayoría de Europa (España, Francia, Alemania y Portugal), seguida de Estados Unidos de América y de países de la región (Argentina, Brasil, Colombia y México).

¹⁶ Las áreas disciplinares o profesionales de los programas de grado conjunto y doble han sido clasificadas de acuerdo con la última edición del *Manual de Frascati* de la OCDE, que incluye seis áreas (OCDE, 2015). Se respeta la escritura con mayúscula inicial que hace la OCDE para la mención de dichas áreas disciplinares.

Si bien es innegable que la movilidad estudiantil se ha incrementado notablemente en los últimos años, la tasa con relación a la matrícula resultó ser en nuestra Encuesta del 0.3% para licenciatura y de 0.03% para posgrado.

Las regiones de destino favoritas de los estudiantes son, en orden de importancia, Europa Occidental, ALC, Norteamérica y Europa del Este. En cuanto a países, los destinos favorecidos para los estudiantes latinoamericanos y caribeños son España, Estados Unidos de América, Argentina, Francia, México, Chile, Brasil, Alemania, Canadá y Colombia.

El 62% de las IET ofrece apoyos económicos parciales a sus estudiantes para sus estancias de movilidad. Los principales obstáculos reportados para la movilidad estudiantil son el insuficiente dominio de un idioma extranjero, las dificultades administrativas, los compromisos familiares y/o laborales y la existencia de un currículum demasiado rígido.

En cuanto a la movilidad estudiantil entrante, la gran mayoría de esta ocurre a nivel de licenciatura con estudiantes de la propia región, de países del Cono Sur como Argentina, Brasil y Chile, o de México y Colombia. A estos, les siguen en importancia los estudiantes provenientes de Europa Occidental (España, Alemania y Francia), Norteamérica (Estados Unidos de América) y Europa Oriental.

Se confirma un desequilibrio entre flujos de estudiantes entrantes y salientes: nuestra región manda más estudiantes que los que recibe. Si bien el sector privado logra equilibrar los flujos entre estudiantes entrantes y salientes, no sucede así en el caso del sector público, donde se manda un mayor número de estudiantes del que se recibe.

Para la internacionalización de la investigación, la mayoría de las IET (56%) reporta no contar con política institucional para fomentarla de forma sistemática y también que se carece de fuentes de financiamiento para apoyar la participación de los investigadores en proyectos de cooperación internacional.

Con respecto al logro de patentes internacionales, el 86% de las instituciones participantes en la Encuesta reporta desconocer el dato para su propia institución, y solamente el 4% indica haber logrado una patente internacional en los últimos cinco años.

Hay, por otro lado, un 12% de las IET que reporta tener una oficina de enlace en el extranjero (54% en el sector privado, contra 46% en el público).

Finalmente, la mayoría de las IET considera que los *rankings* globales no constituyen un referente importante para la toma de decisiones institucionales, o que estos no corresponden a la realidad regional.

En conclusión, la presente Encuesta muestra progreso en los esfuerzos de internacionalización, sobre todo de parte de las IET. La internacionalización es ahora una prioridad en la agenda del desarrollo institucional y las estructuras de gestión han sido revaloradas en este sentido. Ha habido un incremento significativo en el número de programas y actividades de internacionalización,

sobre todo en el rubro de formación internacional de recursos humanos a nivel posgrado, en movilidad de estudiantes a nivel licenciatura y en la movilidad de académicos y su participación en redes internacionales, y la cooperación intra-regional se ha también desarrollado significativamente. Igualmente, ha habido notables esfuerzos en programas encaminados a mejorar el nivel de dominio de idiomas extranjeros.

Sin embargo, el lado positivo de estos resultados no debe hacer que dejemos de ver que para lograr un proceso de internacionalización comprehensiva, según el concepto y la definición de trabajo señalados en este documento, es preciso que en nuestra región se mejoren sensiblemente algunos aspectos, que a continuación intentaremos resumir.

Nuestra región requiere de mayor política pública para enmarcar, facilitar y fomentar el proceso de internacionalización de las instituciones, como lo señaló el ya mencionado informe del Consejo Británico. También se requiere de un mayor involucramiento del sector empresarial.

Declarar a la internacionalización como *prioridad institucional* requiere poner en marcha una serie de ajustes y reformas al quehacer y a las prácticas institucionales, tales como la integración de la dimensión internacional en los sistemas regulares de planeación, presupuestación y evaluación, la elaboración de planes operativos de internacionalización apegados a las prioridades institucionales, con identificación de los recursos financieros y humanos necesarios para asegurar su viabilidad, y el establecimiento de lineamientos y procedimientos de evaluación y monitoreo correspondientes. Asimismo, si la participación del sector académico es fundamental para el proceso de internacionalización, se requiere establecer las políticas para fomentar y premiar el involucramiento de los académicos en las actividades de internacionalización, así como construir las bases de datos sobre la experiencia internacional de los académicos que pueden liderar dicho proceso, pues es fundamental que las IET de la región sepan aprovechar sus propios recursos y los medios a su alcance.

Asimismo, es urgente mejorar las estrategias de comunicación y visibilidad internacional a nivel tanto nacional y regional como institucional para dar mayor atractivo a nuestros sistemas de educación superior.

En cuanto a las estructuras de gestión dedicadas a la actividad internacional, si bien ha habido un mejoramiento en su posicionamiento en la jerarquía institucional, estas no han logrado todavía el nivel que se les concede en otras regiones del mundo. Es preciso también impulsar un mayor nivel de profesionalización de su personal, privilegiando la experiencia sobre la rotación continua de personal según los vaivenes de las administraciones sucesivas, pues la falta de experiencia de las OI le resta viabilidad y eficiencia al proceso.

La gestión debe ser también más participativa y asegurar el involucramiento de los diferentes actores de la comunidad universitaria, pues es destacable que

solamente una minoría de instituciones haya establecido oficinas descentralizadas a nivel de las unidades académicas.

En cuanto a la internacionalización del currículo, se requiere redoblar esfuerzos para el establecimiento de programas académicos internacionalizados para los estudiantes que no tienen la posibilidad de realizar una estancia internacional, esto mediante programas innovadores como los académicos colaborativos con IET internacionales (doble titulación y movilidad virtual), e incentivar el manejo de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos. La internacionalización de la investigación debe ser impulsada de manera más sistemática y con mayores recursos para que nuestra región alcance un mayor y más pertinente nivel de producción de conocimiento.

Por lo anterior, se podría caracterizar el proceso de internacionalización de la educación superior en ALC como todavía de naturaleza más reactiva que comprehensiva. Para que el proceso de internacionalización de ALC contribuya de manera más significativa a la transformación y al mejoramiento del sector educativo de la región, se requiere que se integre la dimensión internacional a este mediante políticas públicas e institucionales que aseguren la institucionalización de los programas y estructuras correspondientes en todo el quehacer universitario y en los tres niveles del proceso educativo, a saber, el *micro* (proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula), el mediano (estructura y contenido curriculares) y el *macro* (diseño de políticas institucionales sobre docencia, investigación y difusión). Solamente así nuestra región podrá *recoger los frutos* de la internacionalización y globalización del sector educativo para el mejoramiento sensible de sus sistemas educativos, su nivel de competitividad internacional y, por ende, la calidad de vida de sus poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PREFACIO

- IESALC (2017a). *Plan de trabajo para la construcción del eje temático “Educación superior, internacionalización e integración” de la III CRES 2018* [documento de trabajo]. Caracas: IESALC.
- IESALC (2017b). *Presentación de la III Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018 del Director de IESALC*. Caracas, Porto Alegre, Sao Paulo: IESALC.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

- Bárcena, A. (2016). *Latin America is the world’s most unequal region. Here’s how to fix it*. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/inequality-is-getting-worse-in-latin-america-here-s-how-to-fix-it/>
- Brunner, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Universia-CINDA.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education. Study. European Parliament Committee on Culture and Education*. Bruselas: European Union.
- de Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington: The World Bank.
- ECLAC (2015). *Social Panorama of Latin America 2015*. Santiago: ECLAC.
- ECORYS, CHEPS, ESMU (2011). *Reporte final: estudio comparativo entre la UE y México sobre los retos creados como consecuencia de la internacionalización de la educación superior y las herramientas de transparencia desarrolladas por ambos para facilitar la movilidad y la cooperación*. Recuperado de: http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/53._estudio_comparativo_entre_la_ue_y_mexico_sobre_los_retos_de_la_int.pdf

- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey. París: International Association of Universities.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values*. IAU 4th Global Survey. París: International Association of Universities.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (1997). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. Guadalajara, México: ANUIES.
- Gacel-Ávila, J. (2000a). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 11(1/2), 121-142.
- Gacel-Ávila, J. (2000b). Políticas y estrategias institucionales de internacionalización. *Educación Global*, 4, 121-128.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2009). *Joint and double degree programmes in Latin America: patterns and trends*. Londres: OBHE.
- 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. (2016). La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. En J. Brunner, J. Gacel-Ávila, F. Marmolejo Cervantes, F. Michavila Pitarch, C. Moreno, C. Muñoz Aguirre, et al. (auts.), *Innovación de la educación superior. Perspectivas y nuevos retos* (pp. 23-36). Guadalajara: UDG-IIPE UNESCO.
- Gacel-Ávila, J., & Bustos Aguirre, M. (2017). AMPEI. La internacionalización de la educación superior en México. *Educación Global*, 21, sin páginas [en prensa].
- Gacel-Ávila, J., & Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, & H. de Wit (eds.), *Global and local internationalization*. Vol. 34 (pp. 141-148). Boston: Center for International Higher Education at Boston College.
- Gacel-Ávila, J., Jaramillo, I. C., Knight, J., & de Wit, H. (2005). Al estilo latinoamericano. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 351-380). Bogotá: Mayol Ediciones y Banco Mundial.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA. Recuperado de: https://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf

- Ilieva, J., & Peack, M. (2016). *The shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. Reino Unido: British Council. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/f310_tne_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf
- Jiménez, J. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report, IAU 1st Global Survey*. República Checa: UNITASK.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Direction New Challenges, 2005 IAU Global Survey Report, IAU 2nd Global Survey*. París: International Association of Universities.
- Lemaitre, M. J., & Zenteno, M. E. (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Santiago: CINDA.
- OCDE (2013). *World Migration in Figures*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>
- OCDE (2015). *Manual de Frascati 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. París: OCDE.
- OECD (2014). *Education at glance 2014: OECD indicators*. París: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Latin American Outlook 2015. Education, Skills and Innovation*. París: OECD Publishing.
- OECD (2016a). *Latin American Economic Outlook 2016*. París: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *Latin American Economic Outlook 2017. Youth, Skills and Entrepreneurship*. París: OECD Publishing.
- OECD, ECLAC (2014). *Latin American Economic Outlook 2014*. París: OECD/UN-ECLAC/CAF.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana (2016). *Indicadores*. Recuperado de: <http://www.ricyt.org/indicadores>
- Sánchez, F., & Hernández Nieto, R. (comps./eds.) (2017). *Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Hamburgo: EULAC Foundation. Recuperado de: https://eulacfoundation.org/es/system/files/basesinstitucionales_espaciocomuneducsup.pdf
- Scimago (2016). *Scimago, Journal and Country Rank*. Recuperado de: <http://www.scimagojr.com/>
- Solt, F. (2009). *Standardizing the World Income Inequality Database*. Recuperado de: <http://dvn.iq.harvard.edu/dvn/dv/fsolt/faces/study/StudyPage.xhtml?studyId=36908&versionNumber=3>
- The World Bank (2012). *Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings*. Recuperado de: <https://knoema.com/WBKEI2013/knowledge-economy-index-world-bank-2012>

- The World Bank (2016). *World Bank Indicators*. Recuperado de: <http://data.world-bank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?view=chart>
- UNESCO (2015). *UNESCO Science Report. Towards 2030*. París: UNESCO Publishing.
- UNESCO Institute of Statistics (2012). *Global Education Digest 2012*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO Institute of Statistics (2017). *UIS Statistics*. Recuperado de: <http://data.UIS.UNESCO.org/>
- UNESCO-UIS (2012). *Outbound internationally mobiles students by host country*. Recuperado de: <http://data.UIS.UNESCO.org/index.aspx?queryid=172>
- UNESCO-UIS (2015). *Global education digest 2015*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO-UIS (2017). *Outbound internationally mobiles students by host country*. Recuperado de: <http://data.UIS.UNESCO.org/index.aspx?queryid=172>
- United Nations Development Programme (2015). *Human Development Report 2015*. Nueva York: UNDP.
- World Economic Forum (2016). *Global Competitiveness Report 2016-2017*. Ginebra: WEF.

ANEXOS



1. ASOCIACIONES Y ORGANISMOS INVITADOS

UNESCO-IESALC

Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI)

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Asociación de Universidades e Instituciones de Investigación del Caribe (UNICA)

Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU)

Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI)

Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU)

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN)

Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE)

Consejo de Rectores de Panamá (CRP)

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)

Consejo de Rectores de Universidades Privadas Argentinas (CRUP)

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

Ministerio de Educación de Cuba

Organización Universitaria Interamericana (OUI)

Proyecto INCHIPE

Proyecto Learn Chile

Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI)

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)

2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES (POR PAÍS)

Argentina

1. Fundación Universidad de Belgrano
2. Instituto Universitario de Ciencias de la Salud-Fundación H.A. Barceló
3. Instituto Universitario del Gran Rosario
4. Universidad Abierta Interamericana
5. Universidad Católica de Salta
6. Universidad Católica de Santa Fe
7. Universidad de Congreso
8. Universidad de Flores
9. Universidad del Salvador
10. Universidad ISALUD
11. Universidad Nacional de Avellaneda
12. Universidad Nacional de Córdoba
13. Universidad Nacional de José C. Paz
14. Universidad Nacional de la Pampa
15. Universidad Nacional de la Plata
16. Universidad Nacional de Moreno
17. Universidad Nacional de Quilmes
18. Universidad Nacional del Litoral
19. Universidad Nacional del Nordeste
20. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
21. Universidad Nacional del Sur

Bolivia

1. Escuela Militar de Ingeniería
2. Universidad del Valle
3. Universidad Mayor de San Simón
4. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
5. Universidad Privada Domingo Savio
6. Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

Brasil

1. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
2. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
3. Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista
4. Centro Universitário Salesiano de São Paulo-unid de Lorena (Liceu Co-ração de Jesus)
5. Centro Universitário Franciscano
6. Centro Universitário Municipal de Franca
7. Centro Universitário Senac
8. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
9. Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
10. Fundação Mineira de Educação e Cultura
11. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
12. Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
13. Fundação Universidade Federal de Uberlândia
14. Fundação Universidade Federal do ABC
15. Grupo Educacional UNIS
16. Grupo Ser Educacional
17. Instituto Federal do Acre
18. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
19. Instituto Federal Fluminense
20. Instituto Federal de Pernambuco
21. Instituto de Ensino e Pesquisa
22. Instituto Federal da Bahia
23. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
24. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
25. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
26. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
27. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
28. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
29. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
30. Instituto Federal Farroupilha
31. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
32. Universidade Federal de São Carlos
33. Universidade Católica do Salvador
34. Universidade Comunitária da Região de Chapecó
35. Universidade de Caxias do Sul
36. Universidade de Fortaleza
37. Universidade de Pernambuco
38. Universidade de Ribeirão Preto

39. Universidade de Rio Verde
40. Universidade de Santa Cruz do Sul
41. Universidade do Estado da Bahia
42. Universidade do Estado de Mato Grosso
43. Universidade do Estado de Minas Gerais
44. Universidade do Estado de Santa Catarina
45. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
46. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
47. Universidade do Vale do Itajaí
48. Universidade do Vale do Paraíba
49. Universidade Estadual do Norte do Paraná
50. Universidade Estadual de Alagoas
51. Universidade Estadual de Campinas
52. Universidade Estadual de Feira de Santana
53. Universidade Estadual de Goiás
54. Universidade Estadual de Londrina
55. Universidade Estadual de Maringá
56. Universidade Estadual de Montes Claros
57. Universidade Estadual de Ponta Grossa
58. Universidade Estadual de Santa Cruz
59. Universidade Estadual do Ceará
60. Universidade Estadual do Centro-Oeste
61. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
62. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
63. Universidade Estadual do Oeste do Paraná
64. Universidade Estadual do Paraná
65. Universidade Estadual do Piauí.
66. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
67. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
68. Universidade Estadual Paulista
69. Universidade Federal da Integração Latino Americana
70. Universidade Federal de Goiás
71. Universidade Federal de Lavras
72. Universidade Federal de Minas Gerais
73. Universidade Federal de Ouro Preto
74. Universidade Federal de Pelotas
75. Universidade Federal de Pernambuco
76. Universidade Federal de Roraima
77. Universidade Federal de Santa Catarina
78. Universidade Federal de Santa Maria
79. Universidade Federal de São João del-Rei

80. Universidade Federal de Viçosa
81. Universidade Federal do Amazonas
82. Universidade Federal do Pampa
83. Universidade Federal do Pará
84. Universidade Federal Fluminense
85. Universidade Feevale
86. Universidade Metodista de São Paulo
87. Universidade Municipal de São Caetano do Sul
88. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
89. Universidade São Francisco

Chile

1. Pontificia Universidad Católica de Chile
2. Universidad Adolfo Ibáñez
3. Universidad Católica de Temuco
4. Universidad Central de Chile
5. Universidad de Chile
6. Universidad de La Frontera
7. Universidad de Magallanes
8. Universidad de Talca
9. Universidad de Tarapacá
10. Universidad del Desarrollo
11. Universidad San Sebastián
12. Universidad Tecnológica Metropolitana
13. Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago de Chile
14. Universidad Viña del Mar

Colombia

1. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario
2. Corporación Educativa del Litoral
3. Corporación Tecnológica de Bogotá
4. Corporación Universidad de la Costa
5. Corporación Universidad Piloto de Colombia
6. Corporación Universitaria Comfacauca
7. Corporación Universitaria del Caribe
8. Corporación Universitaria Empresarial A. Von Humboldt
9. Corporación Universitaria Latinoamericana
10. Corporación Universitaria Regional del Caribe
11. Corporación Universitaria UNITEC
12. Corporación Unificada Nacional
13. Dirección Nacional de Escuelas de Policía

14. Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío
15. Fundación Colombo Germana
16. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
17. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
18. Fundación Universitaria Horizonte
19. Fundación Universitaria Konrad Lorenz
20. Fundación Universitaria Los Libertadores
21. Fundación Universitaria María Cano
22. Institución Universitaria de Envigado
23. Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional
24. Pontificia Universidad Javeriana Cali
25. Universidad Antonio Nariño
26. Universidad Autónoma de Manizales
27. Universidad Autónoma de Occidente
28. Universidad Católica de Colombia
29. Universidad Católica de Manizales
30. Universidad CES
31. Universidad de Antioquia
32. Universidad de Caldas
33. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
34. Universidad de Córdoba
35. Universidad de La Guajira
36. Universidad de La Sabana
37. Universidad de Manizales
38. Universidad de Medellín
39. Universidad de Pamplona
40. Universidad de Sucre
41. Universidad del Cauca
42. Universidad del Tolima
43. Universidad del Valle
44. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
45. Universidad EAFIT
46. Universidad El Bosque
47. Universidad Francisco de Paula Santander
48. Universidad La Gran Colombia
49. Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia
50. Universidad Libre Seccional Cali
51. Universidad Manuela Beltrán
52. Universidad Nacional Abierta y a Distancia
53. Universidad Nacional de Colombia
54. Universidad Pedagógica Nacional

55. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira
56. Universidad Santo Tomás Tunja
57. Universidad Simón Bolívar
58. Universidad Tecnológica de Bolívar
59. Universidad Tecnológica de Pereira

Costa Rica

1. Universidad Bíblica Latinoamericana
2. Universidad de San José
3. Universidad de Ciencias Médicas
4. Universidad Empresarial de Costa Rica
5. Universidad Técnica Nacional

Cuba

1. Instituto de Ciencia Animal
2. Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz
3. Universidad de Granma
4. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

El Salvador

1. Universidad de El Salvador
2. Universidad Don Bosco
3. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio
4. Universidad Tecnológica de El Salvador

Ecuador

1. Escuela Politécnica Nacional
2. Escuela Superior Politécnica del Litoral
3. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO
4. Universidad Casa Grande
5. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
6. Universidad Central del Ecuador
7. Universidad de Cuenca
8. Universidad de Especialidades Espíritu Santo
9. Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay
10. Universidad Internacional del Ecuador
11. Universidad Politécnica Estatal del Carchi
12. Universidad Regional Amazónica IKIAM
13. Universidad Técnica del Norte
14. Universidad Técnica Estatal de Quevedo
15. Universidad Técnica Particular de Loja

16. Universidad Tecnológica Ecotec
17. Universidad Tecnológica Equinoccial

Guatemala

1. Universidad del Valle de Guatemala
2. Universidad Rafael Landívar

Honduras

1. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Jamaica

1. University of the West Indies

México

1. Alianza para la Educación Superior
2. Benemérita Universidad Autónoma Puebla
3. Centro de Estudios Cristóbal Colón, A. C.
4. Centro Universitario UTEG
5. El Colegio de Michoacán, A. C.
6. El Colegio de Sonora
7. Escuela Bancaria y Comercial, S. C.
8. Facultad Libre de Derecho de Monterrey
9. Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla
10. Instituto de Estudios Superiores del Bajío
11. Instituto Tecnológico de Apizaco
12. Instituto Tecnológico de Chetumal
13. Instituto Tecnológico de Chihuahua
14. Instituto Tecnológico de la Cuenca del Papaloapan
15. Instituto Tecnológico de Mexicali
16. Instituto Tecnológico de Tapachula
17. Instituto Tecnológico de Tepic
18. Instituto Tecnológico de Zacatepec
19. Instituto Tecnológico Superior de Huetamo
20. Instituto Tecnológico Superior de Irapuato
21. Instituto Tecnológico Superior de la Sierra Norte de Puebla
22. Instituto Tecnológico Superior de Zapopan
23. Instituto Tecnológico Superior de Zapotlanejo
24. Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Sur
25. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
26. Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
27. Universidad Abierta y a Distancia de México

28. Universidad Anáhuac
29. Universidad Anáhuac Puebla
30. Universidad Autónoma de Aguascalientes
31. Universidad Autónoma de Baja California
32. Universidad Autónoma de Chiapas
33. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
34. Universidad Autónoma de Coahuila
35. Universidad Autónoma de la Ciudad de México
36. Universidad Autónoma de La Laguna, A. C.
37. Universidad Autónoma de Nuevo León
38. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
39. Universidad Autónoma de Sinaloa
40. Universidad Autónoma de Tamaulipas
41. Universidad Autónoma de Yucatán
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 Monterrey
49. Universidad de Occidente
50. Universidad de Quintana Roo
51. Universidad del Centro de Estudios Superiores de Cortázar
52. Universidad del Centro de México
53. Universidad del Claustro de Sor Juana, A. C.
54. Universidad del Noreste, A. C.
55. Universidad Estatal de Sonora
56. Universidad Hipócrates
57. Universidad Iberoamericana León
58. Universidad Internacional
59. Universidad Interserrana del Estado de Puebla Ahuacatlan
60. Universidad Juárez del Estado de Durango
61. Universidad Kino, A. C.
62. Universidad La Salle Chihuahua
63. Universidad La Salle Pachuca
64. Universidad La Salle Victoria
65. Universidad La Salle, A. C.
66. Universidad Latinoamericana
67. Universidad Nacional Autónoma de México
68. Universidad Panamericana Guadalajara

69. Universidad Panamericana Ciudad de México
70. Universidad Politécnica de Aguascalientes
71. Universidad Politécnica de Chihuahua
72. Universidad Politécnica de Francisco I. Madero
73. Universidad Politécnica de Juventino Rosas
74. Universidad Politécnica de la Región Ribereña
75. Universidad Politécnica de la Zona Metropolitana de Guadalajara
76. Universidad Politécnica de Lázaro Cárdenas Michoacán
77. Universidad Politécnica de Sinaloa
78. Universidad Politécnica de Tapachula
79. Universidad Politécnica del Estado de Guerrero
80. Universidad Politécnica del Estado de Morelos
81. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
82. Universidad Regiomontana, A. C.
83. Universidad Tecnológica de Altamira
84. Universidad Tecnológica de Chetumal
85. Universidad Tecnológica de Escuinapa
86. Universidad Tecnológica de Guaymas
87. Universidad Tecnológica de Jalisco
88. Universidad Tecnológica de La Babícora
89. Universidad Tecnológica de La Babícora Unidad Académica Madera
90. Universidad Tecnológica de la Zona Metropolitana de Guadalajara
91. Universidad Tecnológica de León
92. Universidad Tecnológica de Manzanillo
93. Universidad Tecnológica de Querétaro
94. Universidad Tecnológica de Salamanca
95. Universidad Tecnológica de Tabasco
96. Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji
97. Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
98. Universidad Tecnológica del Poniente
99. Universidad Tecnológica del Sur de Sonora
100. Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Morelos
101. Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato
102. Universidad Tecnológica El Retoño
103. Universidad Vasco de Quiroga
104. Universidad Veracruzana
105. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

Nicaragua

1. Universidad Católica Redemptoris Mater
2. Universidad Nacional Agraria
3. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
4. Universidad Tecnológica La Salle

Panamá

1. Universidad Autónoma de Chiriqui
2. Universidad de Santander
3. Universidad Especializada de las Américas
4. Universidad Tecnológica de Panamá

Paraguay

1. Universidad Central del Paraguay
2. Universidad Nacional de Asunción
3. Universidad Nacional de Itapúa

Perú

1. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Víctor Andrés Belaunde” de Jaén
2. Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Argentina”
3. Pontificia Universidad Católica del Perú
4. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
5. Universidad Científica del Perú
6. Universidad Femenina del Sagrado Corazón
7. Universidad Nacional de Jaén
8. Universidad Nacional de Juliaca
9. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
10. Universidad Nacional de San Martín
11. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
12. Universidad Nacional Mayor de San Marcos
13. Universidad Peruana Cayetano Heredia
14. Universidad Privada Antenor Orrego
15. Universidad Privada de Tacna
16. Universidad Ricardo Palma
17. Universidad Señor de Sipán

Puerto Rico

1. Universidad de Puerto Rico en Aguadilla
2. Universidad de Puerto Rico en Bayamón
3. Universidad de Puerto Rico recinto Arecibo

República Dominicana

1. Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales
2. Instituto Tecnológico de las Américas
3. Instituto Tecnológico de Santo Domingo
4. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
5. Universidad Abierta para Adultos
6. Universidad APEC
7. Universidad Autónoma de Santo Domingo
8. Universidad Central del Este
9. Universidad Iberoamericana

Trinidad y Tobago

1. University of Trinidad and Tobago
2. University of the West Indies, Trinidad y Tobago

Uruguay

1. Universidad de la República
2. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga

Venezuela

1. Asociación Cooperativa Coopmultimedios
2. Centro de Investigación Educativa Fundacrecer Monagas
3. Colegio Universitario Hotel Escuela de los Andes Venezolanos
4. Universidad del Zulia
5. Universidad Pedagógica Experimental Libertador

3. CUESTIONARIO COMPLETO DE LA ENCUESTA

I ENCUESTA REGIONAL SOBRE TENDENCIAS DE LA
INTERNACIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN TERCARIA
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A) IDENTIFICACIÓN DE QUIEN RESPONDE

Nombre
Apellido
Teléfono
Correo electrónico

B) INFORMACIÓN Y PERFIL INSTITUCIONAL

1. Nombre oficial de la institución
2. País
3. ¿Cuáles niveles educativos ofrece su institución? (Seleccione todos los niveles que ofrece)
 - Técnico Superior Universitario (AA/AS)
 - Licenciatura (BA/BSc, 1er ciclo)
 - Maestría (2o ciclo)
 - Doctorado (3er ciclo)
4. 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
5. ¿Cuál es el enfoque que mejor describe a su institución? (Seleccione una respuesta)
 - Orientada fundamentalmente a la investigación
 - Orientada fundamentalmente a la docencia
 - Enfocada a la docencia y a la investigación

6. ¿Cuántos académicos tiene su institución (docentes e investigadores)?
7. ¿Cuál fue la matrícula de educación terciaria (únicamente) para el ciclo escolar 2014-2015? (Si no cuenta con matrícula en un determinado nivel educativo marque "0")

	NÚMERO
TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO (AA/AS)	
LICENCIATURA (BA/BSC, 1ER CICLO)	
MAESTRÍA (2O CICLO)	
DOCTORADO (3ER CICLO)	

8. ¿Su institución cuenta con campus en el extranjero? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
9. ¿Su institución forma parte de un corporativo o grupo de empresas dedicadas a la educación terciaria? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
10. Indique el nombre del corporativo o grupo de empresas al que pertenece

C) MISIÓN Y PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO

11. ¿Se menciona la internacionalización en el enunciado de la misión y/o plan estratégico/plan de desarrollo institucional? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
12. Según su opinión, ¿qué grado de importancia tiene la internacionalización para las autoridades de su institución? (Seleccione una respuesta)
- Muy importante
 - Importante
 - No es importante
 - Se desconoce

D) PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN

13. ¿Se ha elaborado un plan de internacionalización institucional con estrategias, objetivos y metas? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - Se está preparando
 - No

14. ¿Cada unidad académica tiene un plan de internacionalización con estrategias, objetivos y metas? (Seleccione una respuesta)
- Sí, en todas las unidades académicas
 - Sí, en algunas unidades académicas
 - Se está preparando
 - No
 - Se desconoce

E) OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

15. ¿Su institución tiene oficinas de enlace o internacionalización en el extranjero? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
16. ¿Su institución cuenta con una oficina de internacionalización en su institución? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
17. ¿En qué nivel se encuentra la oficina de internacionalización en su institución? (Seleccione una respuesta)
- Primer nivel en la jerarquía institucional (Vice-Presidente/Vicerrector/Secretario General/Secretario Administrativo/Coordinador General)
 - Segundo nivel (depende del primer nivel en la jerarquía institucional)
 - Tercer nivel (depende del segundo nivel en la jerarquía institucional)
 - Otro (especificar)
18. ¿Cuántas personas laboran en la oficina de internacionalización?
19. Indique el sexo del titular de la oficina de internacionalización
- Mujer
 - Hombre
20. Indique el nivel de estudios del titular de la oficina de internacionalización
- Licenciatura
 - Maestría
 - Doctorado
 - Otro (especificar)
21. ¿Cuántos años tiene el titular actual de la oficina de internacionalización ejerciendo ese cargo?
22. ¿El titular de la oficina de internacionalización ha ejercido/ejerce funciones académicas? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
 - Se desconoce

23. 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
 - Internacionalización del currículo
 - Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación
 - Reclutamiento de estudiantes extranjeros que pagan matrícula
 - Oferta de programas educativos en el extranjero
 - Oferta de cursos de enseñanza del idioma local para extranjeros
 - Impartición de programas a distancia o en línea para estudiantes extranjeros
 - Desarrollo de programas conjuntos y dobles con instituciones extranjeras
 - Participación en proyectos internacionales de cooperación al desarrollo
 - Otras (especificar)
24. ¿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
25. Por favor, provea un organigrama de la oficina de internacionalización de su institución (en adjunto a su correo)
26. ¿La oficina de internacionalización cuenta con un presupuesto de operación? (Seleccione una respuesta)
- Sí, a nivel institucional
 - Sí, a nivel de la oficina de internacionalización
 - Sí, ambos niveles
 - No
 - Se desconoce
27. ¿Cuál es su presupuesto anual de operación? (En dólares estadounidenses (USD). Si desconoce el dato marque “o”)
28. ¿Su institución cuenta con recursos para implementar las actividades de internacionalización? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
29. Seleccione las tres principales fuentes de recursos para implementar las actividades de internacionalización en su institución (donde 1 es la fuente de mayor importancia)
- Presupuesto institucional
 - Fondos generados por la colegiatura de estudiantes extranjeros

- Fondos allegados por otras actividades de internacionalización (venta de servicios, organización de cursos, etc.)
 - Fondos externos públicos, incluyendo subvenciones y/o programas
 - Fondos de organizaciones y fondos privados internacionales
 - Fondos privados nacionales
 - Otras fuentes (especificar)
30. ¿Existen responsables de internacionalización en las unidades académicas? (Seleccione una respuesta)
- Sí, en algunas
 - Sí, en todas
 - No
 - Se desconoce
31. ¿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 Cooperación Académica (ACA)
 - Red Global Universitaria de Innovación (GUNI)
 - 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)
32. ¿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 DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

33. ¿Su institución cuenta con una política institucional de enseñanza de idiomas? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
 - Se desconoce
34. ¿El dominio de otro(s) idioma(s) es un requisito de ingreso y/o egreso para los programas educativos? (Seleccione una respuesta)
- Sí, para todos los programas educativos
 - Sí, para algunos programas educativos
 - No
 - Se desconoce
35. ¿Los idiomas son una asignatura obligatoria dentro de los planes de estudios en su institución? (Seleccione una respuesta)
- Sí, para todos los programas educativos
 - Sí, para algunos programas educativos
 - No
36. ¿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

37. Seleccione las cinco regiones más importantes para la internacionalización (donde 1 es la región más importante)
- África _____
 - Asia _____
 - Europa Occidental _____
 - Europa Oriental _____
 - América Latina y el Caribe _____
 - Medio Oriente _____
 - Norteamérica (excepto México) _____
 - Oceanía _____
38. Dentro de la región latinoamericana, ¿cuáles son las tres áreas geográficas prioritarias para la internacionalización en su institución? (donde 1 es la subregión de mayor prioridad)
- México _____

- Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá) _____
- Zona Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) _____
- 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) _____

39. Indique el número de convenios de colaboración académica vigentes en su institución, por región (no enumerar los convenios con instituciones del propio país. En caso de no contar con convenios con una determinada región marque “o”)

ÁFRICA	
ASIA	
EUROPA OCCIDENTAL	
EUROPA ORIENTAL	
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	
MÉXICO	
CENTROAMÉRICA (BELICE, COSTA RICA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA Y PANAMÁ)	
ZONA ANDINA (BOLIVIA, COLOMBIA, ECUADOR, PERÚ Y VENEZUELA)	
CONO SUR (ARGENTINA, BRASIL, CHILE, PARAGUAY Y URUGUAY)	
EL CARIBE (ANTIGUA Y BARBUDA, BARBADOS, CUBA, DOMINICA, GRANADA, GUYANA, GUYANA FRANCESA, HAITÍ, JAMAICA, BAHAMAS, PUERTO RICO, REPÚBLICA DOMINICANA, SAN CRISTÓBAL Y NIEVES, SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS, SANTA LUCÍA, TRINIDAD Y TOBAGO)	
MEDIO ORIENTE	
NORTEAMÉRICA (EXCEPTO MÉXICO)	
OCEANÍA	

40. 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

41. ¿Su institución cuenta con una política institucional de internacionalización del currículo? (Seleccione una respuesta)

- Sí
- No
- Se desconoce

42. Identifique en la siguiente lista las actividades que su institución lleva a cabo para internacionalizar el currículo (seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Movilidad saliente de estudiantes
 - Movilidad entrante de estudiantes
 - Profesores extranjeros invitados
 - Asignaturas en las que se estudien otras culturas
 - Programas/cursos impartidos en un idioma distinto del local
 - Cotutelas
 - Cursos impartidos en colaboración con instituciones extranjeras
 - Otras (especificar)
 - Ninguna
43. ¿Su institución está involucrada en ofrecer educación superior en el extranjero? (Seleccione una respuesta)
- Sí, cursos que no conducen a la obtención de grado (educación continua, diplomados, etc.)
 - Sí, programas académicos completos
 - Sí, ambos
 - Sí, otro tipo de programas
 - No
 - Especifique el tipo de programas:
44. ¿Ofrece su institución cursos masivos abiertos *online* (MOOC)? (Seleccione una respuesta)
- Sí, con valor curricular
 - Sí, sin valor curricular
 - No
 - Se desconoce
45. ¿Ofrece su institución programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
46. ¿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)
47. ¿Con cuáles países tiene su institución establecidos programas de grado conjunto y/o doble? (Utilice las líneas que sean necesarias)
48. ¿En qué áreas disciplinares o profesionales se ofrecen programas de grado conjunto y/o doble con instituciones extranjeras? (Seleccione todas las respuestas que apliquen)

	PROGRAMAS DE GRADO CONJUNTO	PROGRAMAS DE DOBLE GRADO
CIENCIAS NATURALES		
INGENIERÍAS Y TECNOLOGÍA		
CIENCIAS MÉDICAS		
CIENCIAS AGRÍCOLAS		
CIENCIAS SOCIALES		
HUMANIDADES		

49. Ordene, según su importancia, los obstáculos institucionales más importantes para la internacionalización del currículo (donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)
- Poco interés o falta de formación del personal académico _____
 - Dificultades administrativas o burocráticas (ej.: no transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares, reglamentos rígidos, etc.) _____
 - Currículo demasiado rígido _____
 - Falta de política _____
 - Otros obstáculos (especificar) _____

I) INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

50. ¿Cuántos académicos de su institución realizaron actividades académicas en el extranjero en el ciclo escolar 2014-2015?
51. ¿Cuántos académicos extranjeros recibió su institución en el ciclo escolar 2014-2015?
52. Mencione, por orden de importancia, los cinco países del mundo con mayor movilidad entrante y saliente de académicos (excluyendo el propio país)
53. Mencione, por orden de importancia, los tres países en América Latina y el Caribe con mayor movilidad entrante y saliente de académicos (excluyendo el propio país)
54. ¿Su institución cuenta con información sobre el número de sus académicos que obtuvo algún grado académico en el extranjero?
- Sí
 - No
 - Se desconoce
55. Indique el número de académicos que obtuvo algún grado académico en el extranjero
56. ¿Su institución cuenta con un programa o mecanismos para promover la publicación de artículos científicos en revistas indexadas?
- Sí

- No
 - Se desconoce
57. Indique el número de publicaciones de su personal académico en revistas internacionales en el ciclo escolar 2014-2015
58. Indique el número de patentes internacionales obtenidas por su personal académico en los últimos cinco años
59. ¿Tiene su institución un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad de académicos? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
60. En su institución, ¿se considera la experiencia internacional en el ingreso, promoción y permanencia del personal académico? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
61. ¿Cuenta su institución con un esquema de estancias sabáticas internacionales para el personal académico? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
 - Se desconoce
62. ¿Existe un programa institucional de financiamiento de proyectos internacionales de investigación? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
 - Se desconoce
63. ¿Cuáles son los tres obstáculos institucionales más importantes para la internacionalización de la investigación (donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)?
- Falta de financiamiento _____
 - Poco interés o participación del personal académico _____
 - Dificultades administrativas o burocráticas (ej.: gestión de recursos, falta de personal de apoyo, dificultad en la gestión de convenios, falta de equipo técnico) _____
 - Falta de dominio de idiomas por parte de académicos de nuestra institución _____
 - Poca experiencia, conocimiento o perfil internacional de los académicos _____
 - Otros obstáculos (especificar)

J) MOVILIDAD DE ESTUDIANTES

64. ¿Cuáles modalidades de movilidad internacional de estudiantes promueve su institución? (Seleccione todas las respuestas que apliquen)
- Cursar asignaturas
 - Estancias de investigación
 - Prácticas profesionales
 - Voluntariado
 - Rotaciones médicas
 - Cursos de idiomas
 - Escuelas de verano
 - Viajes académicos
 - Becas para estudios de posgrado
 - Otra (especificar)
65. ¿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, etc.)?
- Sí, para algunos estudiantes de movilidad
 - Sí, para todos los estudiantes de movilidad
 - No
66. Indique las cinco regiones más importantes, según su demanda, para la movilidad estudiantil entrante (arrastre los botones al recuadro para ordenar las opciones, donde 1 es la región de mayor demanda)
- África _____
 - Asia _____
 - Europa Occidental _____
 - Europa Oriental _____
 - América Latina y el Caribe _____
 - Medio Oriente _____
 - Norteamérica (excepto México) _____
 - Oceanía _____
 - El propio país _____
67. Indique las cinco regiones más importantes, según su demanda, para la movilidad estudiantil saliente (donde 1 es la región de mayor demanda)
- África _____
 - Asia _____
 - Europa Occidental _____
 - Europa Oriental _____
 - América Latina y el Caribe _____
 - Medio Oriente _____
 - Norteamérica (excepto México) _____

- Oceanía _____
 - El propio país _____
68. Señale la(s) subregión(es) en América Latina y el Caribe más demandadas para la movilidad estudiantil entrante y saliente (seleccione todas las respuestas que apliquen)
- México
 - Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
 - Zona Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)
 - Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay)
 - El Caribe (Antigua y Barbuda, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Guyana, Guyana Francesa, Haití, Jamaica, Bahamas, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago)
 - Ninguna
69. ¿Tiene su institución un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil? (Seleccione una respuesta)
- Sí, beca/apoyo parcial
 - Sí, beca/apoyo completo
 - Sí, ambos
 - No
70. ¿Cuenta su institución con programas de/con movilidad virtual para estudiantes? (Seleccione una respuesta)
- Sí
 - No
71. Indique el número de estudiantes en movilidad entrante y saliente en el ciclo escolar 2014-2015 (indique el número en cada nivel)
72. Mencione, por orden de importancia, los cinco países del mundo con mayor movilidad de estudiantes entrante y saliente (excluyendo el propio país)
73. Mencione, por orden de importancia, los tres países en América Latina y el Caribe con mayor movilidad estudiantil entrante y saliente (excluyendo el propio país)
74. Indique el número de estudiantes extranjeros inscritos en su institución en el ciclo escolar 2014-2015 que buscan obtener un grado (indique el número en cada nivel educativo)
75. ¿Cuáles son los cinco principales obstáculos institucionales para la movilidad estudiantil? (donde 1 es el obstáculo de mayor importancia)
- Poco interés o participación de los estudiantes _____
 - Los académicos desincentivan o dificultan la movilidad _____
 - Dificultades administrativas o burocráticas (ej. no transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares) _____

- Falta de dominio de idiomas por parte de estudiantes de nuestra institución _____
- Currículo demasiado rígido _____
- Limitada oferta de convenios y espacios _____
- Compromisos familiares y/o laborales por parte de los estudiantes _____
- Otros obstáculos (especificar)

K) EVALUACIÓN E INDICADORES DE DESEMPEÑO

76. ¿Tiene su institución un sistema de evaluación e indicadores del proceso de internacionalización? (Seleccione una respuesta)

- Sí
- Se están preparando
- No
- Se desconoce

77. ¿Tiene su institución un programa de evaluación de los resultados de la movilidad de académicos? (Seleccione una respuesta)

- Sí
- No
- Se desconoce

78. ¿Tiene su institución un programa de evaluación de los resultados de la movilidad estudiantil? (Seleccione una respuesta)

- Sí
- No

L) BENEFICIOS Y RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

79. 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 el prestigio/perfil internacional de la institución _____
- Aumentar y diversificar ingresos _____
- Otros beneficios (especificar)

80. Ordene, según su importancia, los riesgos de la internacionalización para su institución (donde 1 es el riesgo de mayor importancia)
- Las oportunidades internacionales favorecen a los estudiantes con recursos económicos _____
 - Desigualdad de beneficios entre socios _____
 - Dominio del paradigma centro-periferia _____
 - Sobre-énfasis en la internacionalización a costa de otras prioridades institucionales _____
 - Excesiva competencia entre instituciones _____
 - Beneficia mayormente a una élite de académicos (tiempo completo y experiencia internacional) _____
 - Otros riesgos (especificar) _____
81. Ordene, según su importancia, los principales riesgos de la internacionalización para su país (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 _____
 - Otros riesgos (especificar) _____
82. Ordene, según su importancia, los factores externos que impulsan la internacionalización de su institución (donde 1 es el factor externo de mayor importancia)
- Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal) _____
 - Políticas regionales (ej.: Mercosur, Alianza del Pacífico, etc.) _____
 - Demanda del sector productivo _____
 - Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento _____
 - Oferta de cooperación internacional _____
 - *Rankings* de universidades _____
 - Otros factores externos (especificar) _____
83. ¿Cuáles son los cinco principales obstáculos institucionales para la internacionalización? (Donde 1 es el obstáculo institucional de mayor importancia)
- Información insuficiente sobre oportunidades internacionales _____
 - Financiamiento insuficiente _____
 - Un liderazgo/visión institucional limitado _____
 - Falta de estrategia o un plan para guiar el proceso _____

- Falta de una estructura organizacional/una oficina responsable de la internacionalización _____
 - Poco interés o participación de los estudiantes _____
 - Poco interés o participación del personal académico _____
 - Dificultades administrativas o burocráticas (ej.: no transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares) _____
 - Falta de dominio de idiomas por parte de estudiantes y académicos de nuestra institución _____
 - Otros obstáculos institucionales (especificar)
84. Ordene, según su importancia, los obstáculos externos más importantes para la internacionalización en su institución (donde 1 es el obstáculo externo de mayor importancia)
- Restricciones de visa impuestas por nuestro país a estudiantes y académicos extranjeros _____
 - Restricciones de visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países _____
 - Dificultades para el reconocimiento de estudios y la transferencia de créditos académicos _____
 - Dificultad para encontrar socios extranjeros _____
 - Limitado financiamiento público para la internacionalización _____
 - Falta de políticas y programas nacionales de apoyo a la internacionalización _____
 - Otros obstáculos externos (especificar)
85. ¿Cuál es la posición de su institución con respecto a los *rankings* globales de universidades? (Seleccione una respuesta)
- Son un referente muy importante para la toma institucional de decisiones
 - Los indicadores utilizados no corresponden con la realidad regional
 - No son de interés para mi institución
 - Se desconoce
 - Otra (especificar)

*Internacionalización de la educación superior
en América Latina y el Caribe. Un balance*
se terminó de imprimir en mayo de 2018
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco, México.

El tiraje fue de 150 ejemplares