



## 4. La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional

### The Internationalization of Higher Education in Latin America: A Comparative Perspective

Jocelyne Gacel-Ávila <sup>1</sup> @  Estela Maricela Villalón de la Isla <sup>2</sup> @   
María Guadalupe Vázquez-Niño <sup>3</sup> @ 

\*Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco; México.

#### RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis comparativo del estado actual de la internacionalización de la educación superior en 5 países de América Latina, donde se encuentran las instituciones de educación superior (IES) más activas en este rubro, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. El estudio se basa en los principales hallazgos de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada por la Cátedra UNESCO sobre Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Dicha Encuesta constituye el único estudio de alcance regional en este ámbito, tomando como referencia el marco conceptual de la internacionalización comprehensiva (IC). Se trata de un estudio de enfoque mixto, usando el software estadístico SPSS en 12 rubros de un proceso de IC. Los resultados permiten obtener un análisis comparativo intra e interregional; y reflexionar sobre el estado de avance de cada uno de los países que participaron en el estudio, en cuanto a su proceso de internacionalización. Destaca el liderazgo de las IES de Colombia y Brasil; en contraste con México donde se percibe un rezago en tal proceso.

**Palabras clave:** Internacionalización comprehensiva; internacionalización de la educación superior; América Latina

### The Internationalization of Higher Education in Latin America: A Comparative Perspective

#### ABSTRACT

This paper presents a comparative analysis of the current state of the internationalization of higher education in five Latin American countries, with the most active

higher education institutions (HEIs) in this field: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, and Mexico. The study is based on the main findings of the II Regional Survey on the Internationalization of Higher Education in Latin America and the Caribbean, conducted by the UNESCO Chair Internationalization of Higher Education and Global Citizenship at the University of Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). This Survey is the only study with a regional scope in this field, taking as a reference the conceptual framework of comprehensive internationalization (CI). This is a mixed methods study, using SPSS statistical software in 12 areas of a CI process. The results allow for an intra- and inter-regional comparative analysis; and to reflect on the progress of each of the countries that participated in the study, in terms of their internationalization process. It highlights the leadership of the HEIs of COLOMBIA and Brazil; in contrast to Mexico, where there is a perceived lag in this process.

**Keywords:** Comprehensive internationalization; internationalization of higher education; Latin America

## A internacionalização da educação superior na América Latina: Uma visão comparativa

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise comparativa do estado atual da internacionalização da educação superior em cinco países da América Latina, onde estão localizadas as instituições de ensino superior (IES) mais atuantes nesse âmbito, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. O estudo baseia-se nas principais conclusões da II Pesquisa Regional sobre a Internacionalização da Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizada pela Cátedra UNESCO sobre Internacionalização da Educação Superior e Cidadania Global da Universidade de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Este Levantamento é o único estudo de abrangência regional nesse campo, tomando como referência o marco conceitual da internacionalização integral (IC). Trata-se de uma pesquisa mista, utilizando o software estatístico SPSS em 12 áreas de um processo de IC. Os resultados permitem uma análise comparativa intra e inter-regional; e refletir sobre o progresso de cada um dos países que participaram do estudo, em termos de seu processo de internacionalização. Destaca a liderança das IES da Colômbia e do Brasil; em contraste com o México, onde há uma defasagem percebida nesse processo.

**Palavras-chave:** Internacionalização abrangente; internacionalização do ensino superior; América Latina

## L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique Latine : Une perspective comparative

### RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse comparative de l'état actuel de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans cinq pays d'Amérique latine, où se trouvent les établissements d'enseignement supérieur (EES) les plus actifs dans ce domaine, à savoir : l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique. L'étude s'appuie sur les principales conclusions de la IIe Enquête régionale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes, menée par la Chaire UNESCO sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la citoyenneté mondiale de l'Université de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023). Cette étude est la seule étude de portée régionale dans ce domaine, en prenant comme référence le cadre conceptuel de l'internationalisation globale (IG). Il s'agit d'une étude à méthodes mixtes, utilisant le logiciel statistique SPSS dans 12 domaines d'un processus d'IG. Les résultats permettent une analyse comparative intra et interrégionale ; et de réfléchir sur les progrès de chacun des pays qui ont participé à l'étude, en termes de processus d'internationalisation. Il met en lumière le leadership des établissements d'enseignement supérieur de Colombie et du Brésil ; contrairement au Mexique, où l'on perçoit un décalage dans ce processus.

**Mots clés:** Internationalisation globale; l'internationalisation de l'enseignement supérieur; Amérique Latine

### 1. INTRODUCCIÓN

Son pocos los estudios existentes sobre las características y el avance del proceso de internacionalización de la educación superior de la región latinoamericana y caribeña. El Informe del Banco Mundial fue una publicación pionera para la región (de Wit et al., 2005). Otros estudios de alcance regional han sido: la "*I Encuesta Regional sobre Tendencias de la Educación Superior Terciaria en América Latina y el Caribe*" realizada por el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018); y recientemente la "*II Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación superior en América Latina y el Caribe*"<sup>(1)</sup> realizada por la Cátedra UNESCO sobre Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global de la Universidad de Guadalajara (Gacel-Ávila, et al., 2023).

Asimismo, se pueden citar al informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2019) sobre *"La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas"*; y las diferentes Encuestas Globales sobre Internacionalización de la Educación Superior de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), las cuales permiten comparar a América Latina (AL) con las demás regiones del mundo (Marinoni, 2019).

Los resultados de la 2ª Encuesta Regional (Gacel-Ávila, et al, 2023), muestran un panorama actualizado del estado de la Internacionalización en veintiún países de AL. El trabajo que aquí se presenta es un análisis de datos que se recabaron en la aplicación del cuestionario que se utilizó en la 2ª Encuesta. De la información recabada en ese estudio, para realizar este trabajo se separaron las respuestas de las IES de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, a fin de identificar, en cada uno de estos países, qué elementos de IC se incluyen en los procesos de internacionalización de estos cinco países.

## 2. CONTEXTO

En AL, el acceso masivo a la ES ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, pasando de una tasa bruta de matrícula de 26.3% en 2002, al 56.4% en 2022 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-Naciones Unidas, 2023), lo cual es superior al promedio global de 21% en 2002 al 42% en 2022 (Banco Mundial [BM], 2024). Chile y Argentina tienen tasas netas de 39.1% y 35.8%, respectivamente, México 29.3%, Colombia 27.4% y Brasil 21.9% (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2024; datos al 2018).

No obstante, dicho crecimiento se da en un contexto de altos niveles de pobreza, desigualdad social y de acceso a la educación, con el 29% de la población en situación de pobreza y el 11% en pobreza extrema (CEPAL– Economic Commission for Latin America and the Caribbean [ECLAC], 2024). En el quintil de los más pobres, la proporción de acceso a la ES oscila entre el 42% (Colombia) y 1.3% (Guatemala). En contraste, en el quintil de las personas más ricas, la brecha oscila entre 74.7% (Costa Rica) y 24.1% (Guatemala) (Centro Universitario de Desarrollo [CINDA], 2024).

Las inequidades se expresan también en altos índices de abandono, bajos niveles de retención y culminación (Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). En el quintil más rico de jóvenes, la tasa de finalización es 27% en contraste con el 1% para el quintil más pobre (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017). La tasa de deserción es también preocupante, pudiendo llegar hasta el 55% en algunos países de la región. A lo anterior, se añade un problema agudo de graduación tardía; con un promedio de tiempo del 36% más extenso a lo esperado, y llegando en algunos países a lo doble del tiempo estipulado (Ferreira et al. 2017). Entre las causas de las bajas tasas de graduación se encuentra un modelo curricular poco flexible, con una duración de más de ocho semestres y altas proporciones de estudiantes de tiempo parcial.

Los bajos niveles de desempeño en ES son reflejo de las deficiencias de los niveles educativos anteriores. A pesar de que la cobertura en educación primaria es del 95%, el 69% de los estudiantes de sexto grado no alcanza el nivel mínimo de competencias en lectura; el 73% en matemáticas y el 79% en ciencias (ERCE, 2019, citado en SITEAL, 2024). En este aspecto, el BM y la UNESCO resaltan las bajas calificaciones de la efectividad educativa en la región, apuntando que, a futuro, el llamado fenómeno de “pobreza de aprendizaje” en AL puede llegar a ser el más alto del mundo (CEPAL, 2022).

A nivel superior, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO; el 10% de la matrícula se concentra en CINE5 (ciclos cortos profesionalizantes); 86% en CINE 6 (licenciatura); 5% en CINE 7 (maestrías y especializaciones) y 1% en CINE 8 (doctorados) (UNESCO, 2022). En nivel de licenciatura, las áreas de conocimiento con mayor proporción de estudiantes graduados son: Ciencias Sociales, Administración y Derecho (40%); seguida por Educación (19%); Salud y Bienestar (15%); Ciencias (4%); Humanidades y Artes (3.5%); Servicios (2.9%); y Agricultura (2.6%) (Ferreira et al., 2017, con datos al 2013). Solo el 22% de los estudiantes están inscritos en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (UNESCO Institute for Statistics, 2022).

En cuanto al rubro de la investigación, la región se caracteriza por tener una escasa inversión en I+D, la cual asciende a 0.65% del PIB en contraste con el 2.7% en los países de la OCDE (OCDE et al., 2023), con solo el 1% de las IES orientadas a la investigación (Brunner & Miranda, 2016).

En la región, el 67% de las instituciones son particulares y el 33% son públicas; con una matrícula estudiantil del 55% en el sector privado y del 45% en el pú-

blico (SITEAL, 2024, con datos al 2019 de Red IndicES, 2021). Los países con mayor proporción de matrícula en el sector privado son: Chile (84%), Brasil (74%) y el Salvador (69 %). En contraste, los países con mayores porcentajes de matrícula en IES públicas son Uruguay (90%) y Argentina (76%). En el Caribe, en Cuba y las Islas Vírgenes Británicas la proporción en ES pública es de 100% (Aveleyra, 2023 con datos UNESCO 2022).

### 3. METODOLOGÍA

El propósito de este artículo es describir las características del proceso de internacionalización de las IES de países latinoamericanos, reconocidos por su actividad y visibilidad internacional, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Para cumplir tal propósito, se analizaron datos recabados de la 2ª Encuesta Regional llevada a cabo por la mencionada Cátedra UNESCO. Dicha Encuesta pretendió establecer un diagnóstico del estado de la internacionalización de la educación superior en veintiún países de América Latina y el Caribe, mediante la técnica de muestreo no probabilístico, a partir de un cuestionario estructurado en torno a 101 preguntas, a su vez, estructuradas en 14 secciones correspondientes a los distintos rubros que conforman un proceso de internacionalización comprehensiva. Los principales hallazgos de dicho estudio se basaron en 354 respuestas completas recibidas por diferentes IES de la región, las cuales fueron respondidas por autoridades representativas de dichas instituciones (rector/responsables de las áreas académicas y oficina de internacionalización).

En el caso del presente estudio sobre las IES de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, el tamaño muestral fue de 270 instituciones (56% correspondiente al sector público y 44% al sector privado con y sin fines de lucro). El cuestionario se aplicó a través de la plataforma Question Pro, y los datos se analizaron con el software estadístico SPSS.

El carácter cualitativo de la investigación se debe a que se estudian características de un proceso de internacionalización que no se pueden medir estadísticamente, mientras que el enfoque cuantitativo se debe al manejo de porcentajes, con la finalidad de establecer comparativas con resultados de otros estudios internacionales de la misma índole.

#### 4. MARCO CONCEPTUAL

La definición de la internacionalización que asumimos como referencia en este artículo es la de la Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad (IHES, por sus siglas en inglés), la cual 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 de la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad. (de Wit et al., 2015, como se citó en Gacel-Ávila, 2022, p. 406)

Gacel-Ávila (2022), menciona la definición de (Hudzik, 2011), cito:

Para que dicho concepto no se quede en una simple declaración, se requiere establecer a nivel institucional estrategias de implementación que se basen en un proceso de IC, el cual se define como: un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en enseñanza, investigación y servicios de la educación superior. Este proceso moldea el *ethos* y los valores institucionales, llegando a todos los ámbitos institucionales. Es esencial que sea ampliamente aceptado y difundido al interior de la institución por los líderes, los directivos, la administración, los académicos, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. No se trata de una posibilidad deseada, sino de un imperativo institucional. (p. 407)

En este sentido, si bien el fenómeno de la internacionalización no es un hecho nuevo, la diferencia con el concepto de IC es su escala y alcance, los resultados esperados y la transformación institucional que implica.

Gacel-Ávila (2017; 2022), señala que, en el caso de AL, para una implementación exitosa de un proceso de IC, las IES requieren cubrir varios aspectos, tales como: a) un fuerte liderazgo y compromiso hacia la internacionalización de parte de las autoridades institucionales; b) la búsqueda de un amplio consenso al interior de la institución; c) la elaboración de políticas de internacionalización

explícitas ; d) una planeación del proceso a largo plazo, realizada en torno a las prioridades institucionales; e) la elaboración de planes operativos a nivel institucional y de las unidades académicas; f) un liderazgo colaborativo y coordinado por una oficina de internacionalización altamente profesionalizada y eficiente; g) una estructura financiera a la altura de las metas establecidas; h) una política de recursos humanos promoviendo la dimensión internacional del perfil de los académicos; i) una política de internacionalización del currículo con estrategias claras, bien definidas y reflejadas en la estructura curricular y el diseño instruccional; j) competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje; k) grupos de académicos con perfil internacional y comprometidos con el proceso; l) la promoción de la movilidad estudiantil; m) la presencia de estudiantes extranjeros; n) la promoción efectiva de la colaboración internacional en investigación; ñ) servicios de apoyo para estudiantes y académicos, tales como unidades para el aprendizaje de idiomas extranjeros, y o) estrategias de promoción y difusión sobre el proceso de internacionalización al interior y al exterior de la institución.

## 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

En la siguiente parte, se analizan diferentes rubros del proceso de IC en las IES de los países bajo estudio.

### a) Beneficios y riesgos de la internacionalización

**Beneficios.** Existen múltiples razones por las cuales las IES deciden implementar un proceso de internacionalización. Entre estas, podemos mencionar el incremento de la calidad de los programas educativos; el fortalecimiento de la investigación e innovación; el desarrollo de capacidades; la formación de alianzas estratégicas; la generación de ingresos; entre otros aspectos (Knight, 2021). En el presente estudio, Argentina, Chile, Colombia y México coinciden en que el *mayor beneficio de la internacionalización para la institución* es “Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes”. Brasil señala que es “Mejorar la calidad académica de los programas educativos”.

Se percibe como *menor beneficio* “Aumentar y diversificar ingresos”; lo cual se relaciona con el hecho de que, las IES de ALC no consideran los “Fondos generados por la matrícula de estudiantes extranjeros” entre sus tres principales

fuentes de financiamiento de la internacionalización, en contraste con África, Asia-Pacífico, Europa y Norte América (Marinoni, 2019).

**Riesgos.** La internacionalización implica ciertos riesgos para las IES. Como ha sido señalado en estudios anteriores, en el caso de ALC, estos riesgos están principalmente relacionados con la desigualdad social que prevalece en la región (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). Las IES reportan que el *principal riesgo de la internacionalización para la propia institución* es que “Favorece a los estudiantes de mayores recursos económicos”.

Argentina, Brasil y México mencionan que el *mayor riesgo de la internacionalización para el país* es la “Fuga de cerebros”, lo cual coincide con la tendencia global (Marinoni, 2019).

En contraste, Chile y Colombia consideran que el mayor riesgo es el “Incremento de la desigualdad entre instituciones de un mismo país”.

## b) Factores externos que impulsan la internacionalización

En Argentina, Brasil y Colombia se considera como *factor externo de mayor impulso a la internacionalización*, la “Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal)”; en Chile, los “Rankings de universidades”; y en México, la “Demanda del sector productivo”.

El *factor externo de menor impulso* para México, Brasil y Chile es la “Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento”; mientras que, para Colombia y Argentina, son los “Rankings de universidades”.

## c) Obstáculos para la internacionalización

● **Obstáculos institucionales.** Se señala como principal obstáculo *institucional* para la *internacionalización* un “Financiamiento insuficiente”; al igual que lo reportado a nivel global y de ALC (Gacel-Ávila et al., 2023; Marinoni, 2019).

Para los cinco países bajo estudio, al igual que para toda ALC (Gacel-Ávila et al., 2023), la “Falta de dominio de idiomas” se reporta como *segundo mayor obstáculo*. En Asia-Pacífico y Europa, este obstáculo ocupa el tercer lugar; en contraste con África, donde ni siquiera se menciona (Marinoni, 2019).

El deficiente manejo del inglés de los estudiantes latinoamericanos se refleja en el ranking global del Índice *Education First English Proficiency (EF EPI)* de nivel de inglés; donde en la clasificación de 113 países, solo Argentina califica con "Dominio Alto"; mientras que Chile se posiciona en el grupo de países de "Dominio Moderado". Brasil, Colombia y México se ubican en el rango de "Dominio Bajo", siendo México el país que ocupa la última posición de estos países. Llama la atención que, México bajó entre 2017 y 2023, del lugar 44 al 89 (EF EPI, 2017; 2018; 2020; 2022; 2023).

● **Obstáculos externos.** Como principal obstáculo externo en el proceso de internacionalización, las IES del estudio reporta la "Falta de políticas públicas"; cuando éste ocupa el tercer lugar a nivel global (Gacel-Ávila et al., 2023; Marinoni, 2019).

Este mismo hallazgo fue resaltado en un estudio del Consejo Británico (CB) sobre la evaluación de las políticas nacionales en fomento de la internacionalización de la educación superior en 26 países del mundo. En el caso de AL, participaron Brasil, Chile, Colombia y México. Al respecto, Brasil obtuvo la calificación de "Alta"; Chile y Colombia, la de «Baja», y México, la de «Muy baja».

En relación con el "Aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados", todos los países latinoamericanos resultaron con la calificación de «Muy baja», a la par de Etiopía y Nigeria (Ilieva & Peak, 2016). En un estudio más reciente, en las mismas categorías, estos cuatro países volvieron a ocupar las posiciones más bajas a nivel mundial. El CB concluyó que los países latinoamericanos carecían de estrategias nacionales sólidas y políticas efectivas para respaldar la internacionalización por tener sistemas de educación superior todavía en consolidación (Usher et al., 2019).

En el mismo sentido, Crăciun (2018) destaca que tan solo el 11% de los países del mundo tiene una estrategia oficial de internacionalización. Concretamente, 22 de 195 países: 13 en Europa, 5 en Asia, 2 en Oceanía, 1 en Norte América (Canadá), 1 en El Caribe (Cuba), y ninguno en África, Oriente Próximo, América Central ni en Sudamérica. Se confirma lo señalado sobre Latinoamérica en el reciente Análisis de políticas públicas

para la internacionalización de la educación superior en América Latina (Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior [INILAT], 2022) en el cual, se muestra que en AL ningún país cuenta con una política gubernamental que defina, con claridad, una estrategia nacional de internacionalización de la educación superior. En esta región, los países cuentan más bien con iniciativas gubernamentales que se materializan en forma de programas y proyectos de internacionalización en el mejor de los casos.

En lo que se refiere a políticas públicas de apoyo a la internacionalización, en el caso específico de Brasil, las iniciativas del actual gobierno federal son: el Programa Ciencia sin Fronteras (CsF) que impulsa la movilidad estudiantil internacional; el Programa Idioma sin Fronteras (IsF); y el Programa de Internacionalización Institucional, el cual apoya a las IES a elaborar su plan de internacionalización (CAPES-PRINT).

Por su parte, Colombia ha puesto en marcha diferentes iniciativas y programas gubernamentales en fomento de la Internacionalización (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Lo más ilustrativo es haber incluido a la dimensión internacional como requisito para la acreditación institucional y en los criterios de calidad y pertinencia de los programas académicos (Echeverría-King, 2022).

#### **d) La internacionalización en el desarrollo institucional**

Con la finalidad de que la internacionalización permee el *ethos* institucional (Hudzik, 2011), es fundamental que las IES le otorguen prioridad en los planes institucionales de desarrollo (PDI) (Gacel-Ávila, 2006).

En promedio, el 95% de las IES menciona la internacionalización en su PDI; 100% en el caso de las IES brasileñas y colombianas, y 89% en el caso de México.

En estas mismas IES, tan solo el 59% menciona a la internacionalización en su misión. Sobresalen las instituciones brasileñas con el 89%, mientras que, México y Chile reportan los menores porcentajes (48% y 40%, respectivamente).

Solamente 55% de las IES reportan contar con un Plan de Internacionalización a nivel institucional, detallado en estrategias, objetivos y metas. Brasil sobresale con 76%, mientras que Chile y México tienen los menores porcentajes (30%,

y 41%, respectivamente). Se interpreta el avance de Brasil en este rubro como el resultado del programa CAPES-PRINT, el cual tiene como objetivo apoyar a las IES en la elaboración de su estrategia institucional de internacionalización. Tan solo el 19% de estas IES cuentan con un Plan de Internacionalización a nivel de las unidades académicas.

### **e) Evaluación y monitoreo del proceso de la internacionalización**

La evaluación del proceso de internacionalización comienza a partir de una misión clara, desglosada en objetivos y metas específicos y cuantificables. Aunque no existe un modelo único para medir el impacto de la internacionalización, ya que este depende en gran medida del contexto de cada institución, la evaluación es un componente clave para determinar el éxito de cada una de las estrategias implementadas y para incrementar la calidad de los programas educativos en general (Deardoff & van Gaalen, 2012). En cuanto al porcentaje de instituciones que cuentan con un *Sistema de aseguramiento de calidad y evaluación del proceso de internacionalización*, Colombia sobresale con 67%, muy por encima de la media regional de 34% (Gacel-Ávila et al., 2023); mientras que México, Argentina y Brasil con 24%, se ubican por debajo de la media regional. Lo anterior contrasta con el promedio global del 81% (Marinoni, 2019).

En cuanto a la evaluación de los *resultados de la movilidad de académicos*; Colombia reporta el mayor porcentaje en este rubro.

En la *evaluación de los resultados de la movilidad estudiantil*, Chile (57%) y Colombia (53%) sobresalen, con Brasil mostrando la menor proporción (29%).

### **f) Políticas de recursos humanos**

Para el desarrollo de un proceso de IC, los recursos humanos propios de la institución son fundamentales. Por ejemplo, los académicos formados en el extranjero son claves para el diseño y la implementación de estrategias de internacionalización del currículo y en casa (Gacel-Ávila et al., 2023).

En este aspecto, Colombia y Chile son los únicos países donde la mayor parte de las IES (80% y 74% respectivamente), tiene registro de sus académicos con grado académico internacional. Dicho porcentaje baja en el caso de Brasil, Argentina y México a 45% (Gacel-Ávila et al., 2023).

Chile y Colombia también sobresalen en porcentaje de IES que incluyen la experiencia internacional en los criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico (74% y 66%, respectivamente) (Gacel-Ávila et al., 2023).

### **g) Las oficinas de internacionalización**

Las oficinas de internacionalización (OI) son una pieza clave para la implementación exitosa de una política de internacionalización. Lideran, promueven, asesoran y alientan la participación de la comunidad universitaria en sus programas de internacionalización (Gacel-Ávila, 2006). 96% de las IES de Colombia, Chile, Brasil y Argentina reportan contar con una OI; en contraste con 70% en México.

**La OI en la jerarquía institucional.** A nivel institucional, el nivel de compromiso con el proceso de internacionalización se refleja en la importancia que se otorga a la OI en el organigrama institucional, así como en los recursos humanos y financieros que le son conferidos para gestionar dicho proceso (Gacel-Ávila, 2006).

Tan solo el 26% de las OI de ALC se ubica en un primer nivel jerárquico (Gacel-Ávila et al., 2023); en contraste con el 60% a nivel global (Egron-Polak & Hudson, 2010). Colombia, Brasil y Chile reportan mayor porcentaje de OI en primer nivel (28%); mientras que México y Argentina reportan el 19%. México se destaca como el país con mayor proporción de OI en tercer y/o cuarto nivel.

**Presupuesto de las OI.** Brasil tiene más instituciones con OI que disponen de presupuesto para apoyar acciones de internacionalización (72%); seguido por México (68%), Chile (43%), Colombia y Argentina (34% ambos).

En los cinco países bajo estudio, las tres principales fuentes de recursos para implementar las actividades de internacionalización son, en orden de importancia: el "Presupuesto institucional"; los "Fondos o programas gubernamentales" y los "Fondos de organismos internacionales".

**Actividades de las OI.** En la encuesta se les pidió a las IES señalar las actividades de internacionalización desempeñadas por su OI entre una lista de varias opciones. El principal hallazgo es que las OI de Colombia se involucran en mayor cantidad de actividades: "Movilidad estudiantil"; "Movilidad de académicos";

“Actividades para incluir la dimensión internacional en el currículo”; “Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación” y “Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (COIL, Collaborative Online International Learning)”.

Además de involucrarse en diferentes actividades internacionales, las OI de Argentina se destacan en el “Reclutamiento de estudiantes extranjeros” y la “Oferta de cursos de enseñanza del idioma local para extranjeros”. En el caso de Brasil, resalta el “Desarrollo de programas conjuntos/dobles con instituciones extranjeras”; y en “la gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación”.

Por su parte, las OI mexicanas son las que realizan la menor cantidad de actividades; con participación mínima en el rubro de: “Gestión y fondeo de proyectos internacionales de investigación”.

En general, la movilidad de estudiantes es en lo que más trabajan todas las OI (91% promedio en los cinco países). Sin embargo, incluso en esta actividad, México tiene menor porcentaje que todas (74%).

**Perfil de los titulares de las OI.** Respecto al género de los titulares de las OI, en los cinco países, poco más de la mitad (56% en promedio), son mujeres.

En cuanto al nivel de estudios, la mayor parte de los titulares de las OI cuenta con estudios a nivel posgrado: 55% con grado de maestría y 30% con doctorado. Estas proporciones son bajas comparadas con el promedio global de 81% de titulares con grado de doctorado (Gacel-Ávila, 2019).

Una gestión óptima del proceso de internacionalización requiere que la OI sea dirigida por un funcionario de alto nivel, con vasta y reconocida experiencia, con probadas habilidades de liderazgo administrativo y académico, capaz de tomar decisiones con cierta autonomía y de negociar a nombre de la institución (Gacel-Ávila, 2006).

Sin embargo, el presente estudio revela que, en las IES de los 5 países mencionados, la mayoría de los titulares de OI asume el cargo sin ninguna experiencia en gestión de la internacionalización; y su permanencia en dicho cargo oscila entre uno y cuatro años; por un periodo máximo de seis años; lo cual coincide con un periodo rectoral.

## **h) Estrategias de comunicación para la internacionalización**

Los sitios web pueden ser empleados como herramienta de comunicación oficial de las OI. A través de ellos, las IES pueden promover y difundir las acti-

vidades de internacionalización para mantener a su comunidad universitaria informada. Asimismo, los sitios web pueden funcionar como estrategia para atraer a socios potenciales, al promover en ellos las diferentes iniciativas para la colaboración internacional (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

De los países estudiados, México y Argentina tienen mayor porcentaje de IES que NO cuentan con página web (49% y 48%, respectivamente). Brasil y Chile se distinguen con la mayor proporción de OI con página web en idioma local e inglés.

### **i) La internacionalización del currículo y en casa**

**Política de loC en las IES.** La internacionalización del currículo (loC), es definida como: "La incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio" (Leask, 2015, p.9).

La loC es la estrategia más relevante, eficaz e inclusiva. Pero a su vez, se trata de la estrategia más compleja del proceso de internacionalización, debido a su carácter comprensivo y sistémico (Gacel-Ávila, 2017).

En toda la región de ALC, solo el 37% de las IES reporta contar con una *política institucional de Internacionalización del Currículo* (Gacel-Ávila et al., 2023). Las IES de Argentina y Colombia superan el promedio con 52% y 49%, respectivamente. Brasil reporta una proporción cercana a la media regional (35%); mientras que, Chile (30%) y México (27%) tienen los menores porcentajes.

Cabe resaltar que, de las IES que cuentan con una política de loC, solo la mitad reporta haber elaborado planes operativos detallando programas y metas. En este último rubro, destacan Brasil y Colombia (74% y 56%, respectivamente).

Brasil y México coinciden en que el *mayor obstáculo en sus actividades de loC* es las "Dificultades administrativas" (transferencia de créditos, diferencias en calendarios escolares, y reglamentos rígidos). En Argentina, las IES señalan como principal obstáculo un "Currículo demasiado rígido"; en Chile la "Falta de política institucional" y en Colombia, la "Falta de presupuesto".

En el marco de la Internacionalización del currículo y de la Internacionalización en Casa, las actividades más implementadas por las IES son:

*Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL)*: Colombia 76%, Chile 74% y Argentina 54%. Los países con menores proporciones son México (42%) y Brasil (41%).

*Desarrollo de programas de estudio de titulación conjunta y/o doble con instituciones extranjeras*: Brasil 74%, Colombia 71%, Chile 70% y Argentina 67%. México ostenta el menor porcentaje (49%).

*Co-tutelas*: Chile 65%, Brasil 61%, Colombia 42%, Argentina 39% y México 19%.

*Programas/cursos impartidos en un idioma distinto del local*: es la única actividad que México destaca del resto de los países (62%); seguido por Brasil 56%, Chile 52%, Colombia 49% y Argentina 45%.

**Programas de titulación conjunta y/o doble.** Respecto a las IES que *ofertan programas de titulación conjunta y/o doble*, la IAU reporta a ALC como la región con el menor porcentaje (40%), en contraste con el promedio global (57%); abajo de África (46%), Medio Oriente (59%) (Marinoni, 2019).

En el presente estudio, el 52% de los países reportan ofertar este tipo de programas. Superan este porcentaje: Brasil (67%) y Chile (65%). Colombia se mantiene dentro del promedio (51%); mientras que Argentina y México quedan por debajo con 42% y 36%, respectivamente.

**Competencias globales en resultados de aprendizaje.** Uno de los objetivos medulares de la internacionalización de la educación superior es la formación de estudiantes globalmente competentes (Gacel-Ávila, 2017). Destaca en la Encuesta Global de la IAU, que AL sea la región donde menos se integra la adquisición de competencias globales en los resultados de aprendizaje (pensamiento crítico, comprensión cultural, ciudadanía responsable y comunicación efectiva) con el 16% como promedio regional, por debajo de África (22 %), América del Norte (24 %), Europa (25%), Asia-Pacífico (33 %) y Medio Oriente (36 %) (Marinoni, 2019).

En el presente trabajo, la media de los cinco países es de 43%. El más alto porcentaje lo presentan las IES colombianas con 51% y Brasil el porcentaje más bajo con el 20%.

**Política institucional de enseñanza de idiomas.** Colombia es el país con el mayor porcentaje de IES con *una política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros* (78%), seguido por Brasil y Argentina (76% ambos). Chile y México están por debajo de la media (67% y 61%, respectivamente).

**Centros de enseñanza de idioma español o portugués para extranjeros.** En promedio, el 62% de las IES de ALC, cuenta con *Centros de enseñanza del idioma local para extranjeros* (Gacel-Ávila et al., 2023). La mayoría de los países bajo estudio se ubica por encima de la media regional: Argentina (73%), Brasil (70%), Colombia (67%) y México (65%). Contrasta Chile con el más bajo porcentaje (35%).

### **j) Apoyos a la movilidad estudiantil**

En los cinco países, la mayor parte de las IES (84% en promedio), señala que *prepara a los estudiantes para una experiencia académica internacional*, en actividades como: eventos de difusión; entrenamiento en comunicación intercultural; orientaciones de salida; cursos de perfeccionamiento de idioma; etc.

Colombia destaca con mayor porcentaje de IES con *programas de becas o apoyos económicos ofrecidos a estudiantes extranjeros* (71%). En contraste, México y Chile tienen el menor porcentaje de instituciones que ofrecen este tipo de apoyo (35% y 29%, respectivamente).

Cabe destacar que, según la 5a Encuesta Global de la IAU, el *principal obstáculo para atraer estudiantes internacionales* en ALC es la "Falta de apoyos económicos" (Marinoni, 2019).

### **k) Apoyos a la movilidad de académicos**

Colombia y Chile tienen más instituciones con *Programas de apoyo a la movilidad de académicos salientes* (86% y 74%, respectivamente); resaltando México con el menor porcentaje (48%), por debajo del promedio regional de 68% (Gacel-Ávila et al., 2023).

Colombia también tiene mayor porcentaje en el rubro de IES con *Programas de apoyo para estancias de académicos extranjeros* (65%), seguidos por Brasil (53%) y Chile (52%). Por debajo de estas cifras están México (38%) y Argentina (36%).

### **l) Internacionalización de la investigación**

Algunas de las razones por las cuales la internacionalización de la investigación es promovida al interior de las IES son: el aumento de la productividad de los académicos; la diversificación de fuentes de financiamiento; el reclutamiento de profesores extranjeros; y la identificación de grandes y complejos desafíos

sociales que están más allá de la capacidad de estudio de una institución (Woldegiyorgis et al., 2018).

Chile cuenta con la mayor proporción de IES con *programa institucional para el financiamiento de proyectos de investigación* (70%), seguido por Colombia (62%). Argentina, Brasil y México muestran menores porcentajes en este rubro (26% en promedio).

Los cinco países coinciden en que el *mayor obstáculo para la Internacionalización de la Investigación* es la "Falta de financiamiento institucional"; y se relaciona con el poco activismo de las OI en este rubro. Cabe señalar que, según la Encuesta de la IAU, solamente 12% de los países de ALC reciben financiamiento para proyectos de colaboración en contraste con el 33% a nivel global (Marinoni, 2019).

## 6. DISCUSIÓN

En resumen, la información obtenida en esta investigación permite enriquecer el conocimiento sobre el proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina mediante un análisis comparativo entre cinco países de la región.

Destaca el liderazgo indiscutible de **Colombia** con mayores porcentajes en prácticamente todos los rubros del proceso de internacionalización. En materia de política pública, Colombia ha integrado la dimensión internacional en los procedimientos de acreditación institucional y en el aseguramiento de la calidad de los programas académicos. A nivel de política institucional, es el país con la mayor proporción de IES que incorporan la internacionalización en su PDI; elaboran planes operativos para respaldar su implementación; cuentan con procedimientos de evaluación y monitoreo de su proceso de internacionalización; y con políticas de recursos humanos integrando la dimensión internacional. Es también el país que le otorga a la OI un mayor rango en el organigrama institucional. En estructura programática, dicho país destaca por su avance en cuestión de internacionalización del currículo; de enseñanza de idiomas extranjeros; de apoyo económico para estudiantes internacionales y de académicos extranjeros, y en materia de programas de colaboración en investigación.

Por lo anterior, se puede concluir que las IES colombianas se apegan a los principales rubros de un proceso de IC.

En el caso de **Brasil**, este país se destaca en cuanto a las iniciativas nacionales en fomento de la internacionalización; en la proporción de IES que integran la internacionalización en el PDI con los respectivos planes operativos; en la importancia que se le otorga a la OI en el organigrama institucional, y al mayor presupuesto asignado a dichas oficinas. Asimismo, Brasil sobresale en la proporción de IES con política de enseñanza de idiomas; y con el mayor número de programas académicos de doble titulación con instituciones extranjeras y proyectos internacionales de investigación.

Respecto a **Chile**, este país se distingue por su alta proporción de IES que cuentan con políticas de recursos humanos que consideran la experiencia internacional en los criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico; y por tener registro de académicos que ha estudiado en el extranjero. Chile rebasa el promedio regional por la proporción de OI en primer nivel jerárquico institucional. Igualmente, Chile destaca por su apoyo a la movilidad internacional de sus académicos, y el financiamiento de proyectos de colaboración en investigación.

En nuestro estudio, **Argentina** sobresale con una alta proporción de instituciones que cuentan con una política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros, lo que probablemente se relaciona con el mejor posicionamiento regional en este ámbito. Asimismo, las OI argentinas son las más activas en la promoción de cursos de enseñanza del español; y en el reclutamiento de estudiantes extranjeros. Este último dato coincide con el estudio de IESALC (2019), donde se menciona a dicho país como el mayor receptor de estudiantes extranjeros de la región.

En cuanto a **México**, las IES de este país reportan los menores porcentajes en prácticamente todos los rubros del proceso de internacionalización. Las instituciones mexicanas ocupan el último lugar de los cinco países estudiados en los siguientes rubros: en política nacional en apoyo a la internacionalización; en política institucional en materia de planeación, evaluación y aseguramiento de la calidad; en la importancia otorgada a la OI en el organigrama institucional; en el menor número de actividades gestionadas por las OI; con el menor porcentaje de IES contando con política de internacionalización del currículo y de manejo de idiomas extranjeros; con el menor apoyo a la colaboración en investigación, a la movilidad de estudiantes y de académicos; además de tener la mayor proporción de IES sin página web para su estrategia de comunicación.

En conclusión, en la comparativa mundial, la región de ALC en su conjunto, muestra rezago en su proceso de internacionalización de la educación superior notablemente según los resultados de la IAU y del CB (Marinoni, 2019; Usher et al., 2019). En contraste con las tendencias globales, la región se caracteriza por tener importantes deficiencias en materia de políticas públicas; políticas de internacionalización todavía marginales al desarrollo institucional; actividades internacionales centradas principalmente en intereses individuales, sin planeación en torno a intereses institucionales y sin rumbo preciso; insuficiente reconocimiento de las OI en el organigrama institucional; falta de profesionalización de las OI; limitada evaluación del proceso de internacionalización; bajo reconocimiento de la experiencia internacional en los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico; limitada IoC; deficiente manejo de idiomas extranjeros; oferta más baja del mundo en cuestión de programas de titulación conjunto o doble; magro apoyo a la colaboración internacional en investigación y a la movilidad de estudiantes y académicos; y deficientes estrategias de comunicación, entre otros aspectos.

De lo anterior, se desprende que, si bien las IES estudiadas han hecho esfuerzos en su proceso de internacionalización en las últimas décadas, este está todavía lejos de cumplir con los estándares de una IC; y de manera general, dichos países se encuentran rezagados si se le compara con sus contrapartes internacionales, en Europa, Norteamérica y Asia, e inclusive en África. Esta situación se debe a que los sistemas de educación superior de la región son todavía en consolidación y que se les presta más atención a aspectos prioritarios de la agenda educativa como el financiamiento público, el acceso, la calidad y pertinencia, la investigación y el posgrado, entre otros aspectos (Usher & al., 2019; Gacel-Ávila, 2022).

Tal como declara Marmolejo (2018):

Sin pretender establecer una relación de causalidad, no hay duda de que las características específicas que los sistemas de educación superior en ALC se vinculan directamente con el grado de desarrollo presente en su internacionalización. Por ejemplo, la fuerte presión demográfica, que ha provocado una acelerada expansión de la matrícula, ha dado poco margen para que los gobiernos e instituciones presten mayor atención a la necesidad de alinear el currículo hacia la adquisición de competencias

relevantes en el contexto internacional...El bajo nivel de inversión en I+D limita la capacidad de los investigadores para realizar estudios de avanzada que pueden requerir inversiones significativas en equipamiento, o para interactuar de manera más efectiva con pares internacionales...La educación superior en ALC requiere insertarse de manera más efectiva en el contexto internacional, someterse a la comparación periódica de su desempeño en relación con pares relevantes internacionales y, finalmente, traducir el análisis de sus fortalezas y debilidades desde la perspectiva internacional en una acción más efectiva a nivel de sistema y entre las propias instituciones, que lleve a una adecuada internacionalización integral de la educación superior en la región. Es en este contexto, que la internacionalización reafirma su importancia como eje transversal para el mejoramiento de la educación superior. (p. 54)

No obstante, se resalta que Colombia y Brasil son los dos únicos países de AL donde se han hecho mayores esfuerzos para apegarse a un proceso de IC; y pueden servir de referente a los demás países de la región. En el caso de Chile y Argentina, se puede concluir que el proceso de IC es todavía incipiente, y requiere importantes mejoras en términos de política nacional, política institucional y programas de internacionalización inclusiva. De manera indiscutible, México es el país más alejado de un proceso de IC, con prácticamente resultados negativos en todos los aspectos señalados en el presente estudio.

La internacionalización de la educación superior más que ser una opción, es una estrategia ineludible para que las IES se transformen con la finalidad de adaptarse al contexto global y sus retos. Para ello, en AL las actividades internacionales deben dejar de ser centradas en los intereses individuales, sin planeación y rumbo preciso; para centrarse en intereses y prioridades institucionales, locales y nacionales. Las IES deben integrar la dimensión internacional de manera transversal en sus funciones sustantivas; institucionalizar y profesionalizar sus estructuras organizacionales; y privilegiar las estrategias programáticas de carácter sistémico como la IoC y la internacionalización de la investigación. Solamente así, las IES podrán sacar el máximo provecho de su actividad internacional; lo que les permitirá desarrollar un perfil de egresado más competitivo en el contexto global; lograr una producción de conocimiento más relevante y hacer más activos sus sistemas de educación para el resto del mundo.

En AL, la internacionalización, en lugar de ser percibida por las autoridades educativas como una estrategia marginal al desarrollo educativo, debe considerarse como una estrategia idónea para alcanzar más rápidamente los retos de la calidad, pertinencia y competitividad del sector de educación superior. Aquí reside quizá la más grande diferencia de nuestra región con países asiáticos, donde la internacionalización se asume como una estrategia prioritaria del desarrollo del sector de educación superior.

## REFERENCIAS

- Aveleyra, R. (2023). *Informe Regional Educación Superior*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Banco Mundial. (2024). Datos. BM. <https://bit.ly/3YoAn0M>
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Universia-CINDA.
- Centro Universitario de Desarrollo. (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Gobierno de España.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2024). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. 2023: Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2023*. CEPAL. <https://lc.cx/MZXMoL>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Naciones Unidas. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022*. Naciones Unidas <https://lc.cx/cacZ3>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Naciones Unidas. (2023). CEPAL-TAST Base de Datos y Publicaciones Estadísticas <https://lc.cx/cBuUrl>
- Crăciun, D. (2018). National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In: Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. (pp.95-106). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7)
- de Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. The World Bank.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-polak, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education*. European parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Deardorff, D.K. & van Gaalen, A. (2012). Outcomes Assessment in International Higher Education. In D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education*, (pp.167-189). Sage.

- Echeverría-King, L. (2022). La internacionalización de la educación superior en Colombia. En *Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina* (pp. 65-83). INILAT.
- Education First English Proficiency. (2017). *EF EPI. EF English Proficiency Index*. <https://lc.cx/K1l6lE>
- Education First English Proficiency. (2018). *EF EPI. Índice del Dominio de inglés de EF*. <https://lc.cx/K1l6lE>
- Education First English Proficiency. (2020). *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://lc.cx/K1l6lE>
- Education First English Proficiency. (2021) *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 112 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://www.ef.com.mx/epi/downloads/>
- Education First English Proficiency. (2022) *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://lc.cx/K1l6lE>
- Education First English Proficiency. (2023) *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 113 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://lc.cx/K1l6lE>
- Egron-polak, E., & Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives. IAU 3rd Global Survey*. International Association of Universities.
- Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un balance*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2019). Las oficinas de internacionalización en América Latina: Una mirada crítica. En Gacel-Ávila (Ed.), *Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 245-262). Universidad de Guadalajara.

- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421.
- Gacel-Ávila, J., Vázquez-Niño, G. & Villalón, E. (2023). *La internacinalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y oportunidades*. Universidad de Guadalajara.
- Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization: from concept to action. NAFSA.
- Ilieva, J., & Peack, M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National policies Framework for International Engagement*. British Council.
- Iniciativa Latinoamericana de Internacionalización de la Educación Superior. (2022). *Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina*. INILAT.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. UNESCO-IESALC.
- Knight, J. (2021). Internationalization of Higher Education Concepts Rationales and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. IAU 5th Global Survey. International Association of Universities (IAU).
- Marmolejo, F. (2018). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global. En Gacel-Ávila (Coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. (pp. 41-56). UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Internacionalización de la educación superior*. <https://lc.cx/40Cz23>. UNESCO Institute for Statistics. (2022). UIS statistics-UNESCO. <https://data.uis.unesco.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://lc.cx/NR8oR0>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*, Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Perspectivas económicas de América Latina 2023: Invirtiendo para un desarrollo sostenible*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5cf30f87-es>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Educación Superior*. [https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion\\_superior](https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior)
- UNESCO Institute for Statistics (2022). *UIS statistics-UNESCO*. <https://data.uis.unesco.org/>
- Usher A., Ilieva, J., Killingley, P., and Tsiligiris, V. (2019). *The Shape of Global Higher Education: The Americas*. British Council.
- Woldegiyorgis, A. A., Proctor, D., & de Wit, H. (2018). Internationalization of research: Key considerations and concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1028315318762804>

## NOTAS

- <sup>(1)</sup> En lo sucesivo, el término que se utiliza es 2ª Encuesta Regional.