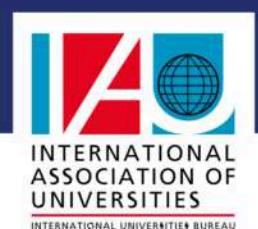


Informe de la 6<sup>a</sup>  
Encuesta Mundial  
de la AIU

# La Internacionalización de la Educación Superior: Tendencias Actuales y Escenarios Futuros

Giorgio Marinoni  
Siro Bartolome Pina Cardona



*"La 6<sup>a</sup> Encuesta Mundial de la AIU sobre la internacionalización de la educación superior representa un logro significativo en una época en la que el mundo y la noción de internacionalización están cada vez más fragmentados. El informe pone de relieve los contrastes y similitudes entre las regiones y constituye, por lo tanto, un instrumento importante para los directivos universitarios a fin de situar sus propias prácticas, enfoques y suposiciones sobre la internacionalización en un contexto global."*

**Gerardo Blanco,**  
Academic Director, Center for International Higher Education,  
Boston College, USA

---

CC BY SA 3.0 International Association of Universities (IAU),  
2024 Diseño y maquetación de la portada original : Maro Haas  
Formato, versión traducida : Margaret Harris  
ISBN: 978-92-9002-220-6  
ebook ISBN: 978-92-9002-223-7

International Association of Universities (IAU)  
UNESCO House  
1, rue Miollis 75732,  
Paris cedex 15 – France  
[www.iau.global](http://www.iau.global)

INFORME DE LA 6<sup>a</sup> ENCUESTA MUNDIAL DE LA AIU

# **La Internacionalización de la Educación Superior: Tendencias Actuales y Escenarios Futuros**

Giorgio Marinoni  
Siro Bartolome Pina Cardona



# Prólogo

Desde 2003, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) realiza periódicamente Encuestas Globales sobre la Internacionalización de la Educación Superior. Esta 6<sup>a</sup> edición se ha publicado cinco años después de la última. En ella se hace un seguimiento de los cambios y se captan las tendencias emergentes durante un período en el que la educación superior y sus dimensiones internacionales se han visto desafiadas de formas sin precedentes: por la pandemia de COVID-19, la invasión de Ucrania por parte de Rusia, las tensiones geopolíticas entre China y el Norte Global, la guerra en Medio Oriente y en África; así como por la creciente preocupación sobre el cambio climático y las perspectivas de (no) alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Los desafíos geopolíticos actuales en todo el mundo volverán a poner a prueba el futuro de los procesos de internacionalización.

El objetivo de las Encuestas Globales de la AIU es ofrecer una descripción holística de la internacionalización en todo el mundo en un momento dado y esta 6<sup>a</sup> edición llega en el momento oportuno para evaluar el impacto de las perturbaciones presenciadas en los últimos cinco años. Como bien sabemos, la internacionalización no se traduce en un único modelo válido para todos, y los cambiantes contextos y desafíos a nivel institucional, local, nacional y regional contribuyen a su diversidad.

Este ha sido un hallazgo constante en las Encuestas Globales de la AIU desde 2003.

Las encuestas de la AIU se lanzaron durante un período de optimismo con el Proceso de Bolonia; el llamado a un cambio en Europa, a pasar de la internacionalización en el extranjero centrada en la movilidad, a la internacionalización en casa; a la internacionalización del currículum y a la internacionalización integral en los países anglófonos (en respuesta a la mercantilización y la generación de ingresos como motores para la captación de estudiantes internacionales), y la intensificación de la internacionalización en el Sur Global, por mencionar las tendencias más importantes.

En los últimos cinco años, se ha prestado más atención a cuestiones como la inclusión y la equidad, y se han cuestionado las formas neoliberales de internacionalización. Entre los avances innovadores positivos se encuentran los intercambios virtuales y el Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés), los títulos conjuntos y dobles, la descolonización del plan de estudios, una internacionalización más responsable desde el punto de vista social, y el aumento de la cooperación Sur-Sur.

Hay que celebrar estas nuevas iniciativas y acciones de internacionalización que se reflejan en las respuestas a la Encuesta Global, pero también hay que reconocer que la mayoría de ellas aún son marginales y fragmentadas, y se manifiestan más en el discurso que en la práctica. La exclusión y la desigualdad siguen prevaleciendo. Los resultados de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, basados en información y percepciones proporcionadas por líderes universitarios en internacionalización de todo el mundo, ilustran esta tensión entre intenciones ambiciosas, iniciativas positivas y desafíos significativos.

En consonancia con la misión y la visión de la AIU respecto a la educación superior y su internacionalización, la Encuesta Global expone estos avances con el fin de ayudar a la comunidad de la educación superior y a sus socios en su esfuerzo por mejorar la calidad, la inclusión, la equidad, y la responsabilidad social como motores clave de la internacionalización para los próximos cinco años, un periodo en el que los desafíos y las expectativas actuales seguirán vigentes.

**Hans de Wit,**

Miembro de Alto Rango de la AIU

Miembro del Comité Asesor de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU sobre Internacionalización de la Educación Superior

Profesor Emérito y Distinguido Miembro

Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College.

# Agradecimientos

La 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU es un proyecto de investigación a gran escala en el que la Asociación Internacional de Universidades (AIU) ha trabajado durante más de dos años. Este informe se ha elaborado gracias a la contribución de un gran número de personas y organizaciones de todo el mundo.

Ante todo, nuestro agradecimiento se dirige a cada institución y a sus representantes que participaron en el cumplimiento del cuestionario. Responder a la encuesta exigió una amplia consulta interna dentro de cada institución para recopilar la información requerida. Comprendemos que este proceso es exigente y requiere mucho tiempo. Por ello, la AIU expresa su profundo agradecimiento a cada uno de los encuestados, ya que sin sus valiosas contribuciones este Informe no habría sido posible.

El grupo piloto de instituciones de educación superior (IES), listado en el Anexo 2, también merece una nota de agradecimiento.

A pesar de ser los autores principales del Informe, reconocemos que llevar a cabo un proyecto de esta magnitud en solitario habría sido imposible. Por ello, consideramos que el presente informe es producto de un esfuerzo colectivo, tanto dentro como fuera de la AIU.

Desde el inicio, la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU ha sido un trabajo colaborativo, y queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las organizaciones asociadas que trabajaron con nosotros. Estas organizaciones formaron parte del Comité Asesor que contribuyó al diseño del cuestionario. También, ayudaron a la AIU en la difusión de la encuesta y aportando comentarios sobre el informe.

Un agradecimiento especial a las organizaciones asociadas patrocinadoras, cuya contribución financiera fue esencial para el desarrollo del proyecto:

- Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)
- Asociación de Universidades del Commonwealth (AUC)
- Consejo de Europa (CdE)
- Conferencia de los Rectores de las Universidades Alemanas (HRK)
- NAFSA: Asociación de educadores internacionales
- Fundación Qatar (QF)
- UNIMED - Unión de Universidades Mediterráneas
- Unión de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (UDUAL)

También queremos agradecer a todos nuestros otros socios que proporcionaron contribuciones en especie, incluida la asistencia en el diseño del cuestionario, la difusión de la encuesta, el análisis de los datos y la preparación del informe de la encuesta:

- Academia de Investigación y Educación Superior de Bélgica (ARES)
- Asociación de Universidades Africanas (AAU)
- Erasmus Student Network (ESN)
- Asociación de Universidades Europeas (EUA)
- Centro Alemán de Investigación Universitaria y Científica (DZHW)
- Foro Mundial de Estudiantes (GSF)
- Organización Universitaria Interamericana (OUI-IOHE)
- Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN)

Queremos extender también un agradecimiento especial al Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE, por sus siglas en inglés) – Boston College y al Instituto de Estudios sobre Educación de Ontario (OISE, por sus siglas en inglés) - Universidad de Toronto, con quienes la AIU participa en el proyecto “El futuro de las asociaciones para la internacionalización” financiado por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC, de acuerdo a sus siglas en inglés). CIHE y OISE contribuyeron al desarrollo y análisis de la parte G del cuestionario, titulada: *Cuestiones emergentes y futuro de la internacionalización*.

Un agradecimiento especial también a la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) y al Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) que tradujeron el cuestionario al francés y al español, respectivamente.

La calidad de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global se debe en gran medida a la contribución del Comité Asesor, cuyos miembros se listan en el Anexo 1. Ellos contribuyeron al proyecto desde el principio y, en particular, al diseño del cuestionario y a la redacción del informe.

Entre los miembros del Comité Asesor, un agradecimiento especial va para Hans de Wit, exdirector del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE, por sus siglas en inglés) del Boston College y Miembro de Alto Rango de la AIU, quien además de su papel en el Comité Asesor, también redactó el prólogo del informe.

Dentro de la AIU, estamos especialmente agradecidos a Hilligje van't Land, Secretaria General de la AIU, por su gran apoyo durante el proyecto. Hilligje siempre estuvo disponible para debatir y reflexionar sobre cómo hacer que el proyecto fuera un éxito. Además, desempeñó un papel invaluable a la hora de conseguir contribuciones financieras de algunos de nuestros socios patrocinadores, sin las cuales este proyecto no habría podido concretarse.

Damos las gracias al Consejo de Administración de la AIU y, en especial, al grupo de trabajo sobre internacionalización, presidido inicialmente por Andrew Deeks, Presidente de la AIU y miembro del Comité Asesor, y posteriormente por Inga Žalénienė, Vicepresidenta de la AIU, por todo su apoyo a lo largo del proyecto.

También queremos expresar nuestro agradecimiento a Eva Egron-Polak, ex Secretaria General de la AIU y Miembro de Alto Rango de la AIU, quien inició la serie de Encuestas Globales sobre

Internacionalización en 2003 y coordinó las primeras cuatro ediciones. Gracias a Eva, las Encuestas Globales de la AIU se han dado a conocer en la comunidad mundial de la educación superior como un recurso invaluable para quienes trabajan o están interesados en la internacionalización de la educación superior. Veinte años después de su creación, la Encuesta Global de la AIU sobre la Internacionalización sigue siendo el proyecto de investigación emblemático de la AIU en el campo de la internacionalización y la única encuesta global sobre la internacionalización. Eva puede estar orgullosa de que este proyecto siga siendo relevante, no sólo para la AIU, sino también para la comunidad global de la educación superior.

Por último, pero no menos importante, damos las gracias a todos los colegas de la AIU que contribuyeron al proyecto, especialmente a Nicholas Poulton, quien editó la versión final del informe.

Estamos especialmente complacidos de que se nos haya confiado este cautivador proyecto de investigación. Aspiramos a contribuir significativamente a una mejor comprensión de las tendencias globales en la internacionalización de la educación superior durante estos tiempos de rápida evolución.

¡Que disfruten la lectura!

París, 8 de febrero de 2024.

**Giorgio Marinoni**

Director de Políticas y Proyectos de  
Educación Superior e Internacionalización  
Asociación Internacional de Universidades.

**Siro Bartolomé Pina Cardona**

Becario en la Asociación Internacional de  
Universidades  
Mayo - Julio 2023.

# Índice

Prólogo	3
Agradecimientos	5
Introducción	13
Estructura del Informe	15
Metodología	16
Resumen de los principales resultados	19
Muestra de la encuesta y perfil de las instituciones de educación superior encuestadas	19
Parte A. Importancia, beneficios y desafíos de la internacionalización	20
Parte B. Gobernanza de la internacionalización	22
Parte C. Internacionalización de la enseñanza y del aprendizaje: actividades	26
Parte D. Internacionalización de la enseñanza y del aprendizaje: Internacionalización del Curriculum o en Casa.	29
Parte E. Internacionalización de la Investigación	31
Parte F. Internacionalización y responsabilidad social/comunitaria	32
Parte G. Cuestiones emergentes y el futuro de la internacionalización	33
<b>Muestra de la encuesta y perfil de las IES encuestadas</b>	<b>37</b>
Datos principales	37
Introducción, número y distribución regional de las respuestas	38
Distribución regional	38
Comparación con la 4. <sup>a</sup> y 5. <sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU	40
Tasa de respuestas	42
Significancia estadística	42
Respuestas según el idioma	44
Posición de los encuestados	45
Unidades/personas dentro de las IES consultadas para responder al cuestionario	46
Perfiles institucionales	47
Nivel de cualificaciones ofrecidas	47
Tipo de institución	48
Resumen del perfil institucional	50
Uso del idioma como medio de enseñanza en las instituciones de educación superior	50
Parte A. Importancia, beneficios y desafíos de la internacionalización	53
Principales resultados de la parte A	53
Nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional	55
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	56
Cambio del nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional en los últimos cinco años	58

Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	61
Factores detrás del cambio en la importancia de la internacionalización	61
Factores detrás de los aumentos	62
Factores detrás de las disminuciones	62
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	63
Impulsores internos clave de la internacionalización	64
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	66
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	67
Impulsores externos clave de la internacionalización	68
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	69
Comparación con los resultados de la 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	72
Beneficios de la internacionalización	74
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	75
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	77
Riesgos institucionales potenciales de la internacionalización	78
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	79
Comparación con los resultados de la 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	81
Riesgos sociales relacionados con las tendencias actuales de internacionalización	82
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	83
Comparación con los resultados de la 5. <sup>a</sup> Encuesta Global	85
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	85
Obstáculos/desafíos internos de la internacionalización	87
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	89
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	92
Obstáculos/desafíos externos de la internacionalización	93
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	94
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	97
Parte B. Gobernanza de la Internacionalización	99
Principales resultados de la parte B	99
Plan/política/estrategia formal de Internacionalización	103
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	104
Comparación con los resultados de anteriores Encuestas Globales	106
Situación del plan/política/estrategia formal de internacionalización	107
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	107
Impacto de la crisis del COVID-19 en la revisión del plan/política/estrategia	108
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	109
Plan/política/estrategia y actividades de internacionalización	110
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	111
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	113

Prioridades geográficas en la internacionalización	115
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	116
Comparación con los resultados de la 4. <sup>a</sup> y 5. <sup>a</sup> Encuesta Global	118
Importancia de las fuentes de financiamiento de las actividades internacionales	119
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	120
Comparación con los resultados de encuestas globales anteriores	123
Políticas de contratación y promoción	124
Consideración de la experiencia internacional	124
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	125
Consideración del conocimiento de lenguas extranjeras	127
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	128
Prioridad de las actividades de internacionalización	130
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	134
Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global	137
Evolución del nivel de importancia de las actividades de internacionalización en los últimos cinco años	139
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	143
Cambios en las asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años	144
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	145
El papel del COVID-19 en los cambios de las asociaciones de colaboración internacionales	146
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	147
<b>Parte C. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: actividades</b>	<b>150</b>
Principales resultados de la parte C	150
Programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa	153
Cambios en los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa en los últimos cinco	155
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	156
Impacto de la colaboración en línea sobre los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa	159
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	159
Consecuencias del incremento de la colaboración en línea en los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa	160
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	161
Educación en el extranjero (TNE)	162
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	162
Comparación con los resultados de la 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	163
Tipos de educación en el extranjero (TNE)	163
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	165
El papel del COVID-19 en los cambios de los distintos tipos de TNE	167
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	167

Internacionalización virtual	169
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	170
Evolución a nivel de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual en los últimos cinco años	171
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	173
El papel del COVID-19 en la evolución a nivel de la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual	176
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	176
<b>Parte D. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: internacionalización del currículum o en casa</b>	<b>179</b>
Principales resultados de la parte D	179
Cambio en la importancia de la internacionalización del currículum o en casa en los últimos cinco años	181
Análisis privado vs análisis público y Análisis regional	181
Cambio en la importancia de las posibilidades de internacionalizar el currículum o en casa en los últimos cinco años	183
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	185
Resultados de los aprendizajes internacionales, interculturales, globales o habilidades que todos los graduados deben desarrollar en toda institución	187
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	188
Comparación con los resultados de la 4 <sup>a</sup> y 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	190
Cambio en la importancia de las actividades extracurriculares en los últimos cinco años	191
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	193
<b>Parte E. Internacionalización de la investigación</b>	<b>196</b>
Principales resultados de la parte E	196
Instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza y la investigación	197
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	198
Participación en la investigación internacional	199
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	201
Comparación con la 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	203
Principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional	204
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	206
Comparación con la 5 <sup>a</sup> Encuesta Global	208
Efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación	209
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	210
<b>Parte F. Internacionalización y responsabilidad social de la universidad</b>	<b>214</b>
Principales resultados de la parte F	214
Vínculo entre internacionalización y la responsabilidad social de la universidad	215
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	216
Formas de vinculación entre la internacionalización y la responsabilidad social de la	

universidad	217
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	218
Impacto de la internacionalización en el entendimiento intercultural y en el racismo/la xenofobia	220
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	221
<b>Parte G. Cuestiones emergentes y el futuro de la internacionalización</b>	<b>223</b>
Principales resultados de la parte G	224
Medidas/políticas institucionales para los refugiados y migrantes	226
Principales medidas/políticas adoptadas	227
Vínculo entre internacionalización y desarrollo sostenible	230
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	231
Internacionalización y diversidad, equidad e inclusión	232
Grupos prioritarios para la equidad y la inclusión	233
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	234
Desafíos futuros esperados para la captación de estudiantes internacionales que buscan obtener un título	236
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	237
Prioridades futuras de la internacionalización	238
Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional	239
<b>Conclusiones</b>	<b>244</b>
Referencias	247
<b>Anexos</b>	<b>248</b>

# Introducción

En 2023, cinco años después de la 5<sup>a</sup> edición, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) realizó la 6<sup>a</sup> edición de la Encuesta Global sobre la internacionalización de la educación superior. Cinco años es un período suficiente para seguir los cambios que se están produciendo y permitir comparaciones significativas a lo largo del tiempo; si se espera más, los cambios podrían ser tan grandes que impedirían realizar una comparación perspicaz.

Aunque suene a cliché, el tiempo transcurrido entre 2018 y 2022 ha estado marcado por grandes cambios en el mundo, todos ellos reflejados en la educación superior y su internacionalización. Durante estos años, el mundo ha sido testigo de una pandemia, de un cambio importante en las relaciones geopolíticas y de un empeoramiento de algunos de los desafíos más urgentes que enfrenta la humanidad (el cambio climático y el desarrollo sostenible, el resurgimiento de guerras y el desplazamiento forzado de poblaciones, por mencionar solo algunos).

Al mismo tiempo, el desarrollo científico y tecnológico ha seguido avanzando a pasos agigantados, especialmente en el campo de las tecnologías de la comunicación, con la mejora de las herramientas de comunicación virtual y el progreso de la inteligencia artificial. Basta con observar el uso generalizado de las tecnologías de la comunicación durante la pandemia de COVID-19. Todos estos cambios han afectado la forma en que las personas viven, piensan e interactúan entre sí; también han impactado en el mundo de la educación superior, en particular las metodologías de enseñanza y aprendizaje; han estimulado nuevas investigaciones y han resaltado la importante conexión existente entre la educación superior y la sociedad, lo que exige un renovado enfoque en la misión social de la educación superior.

En el mundo cambiante actual, la internacionalización de la educación superior también ha cambiado, y algunos de los desarrollos mencionados han tenido un efecto positivo en la internacionalización, mientras que otros han ejercido una influencia negativa. Algunos simplemente han estimulado el debate sobre la naturaleza y el papel de la internacionalización. Este debate ha tenido lugar tanto dentro como fuera de la comunidad académica, y la AIU no ha sido una excepción.

En 2020, la AIU revisó su plan estratégico y reafirmó la internacionalización como una de sus cuatro prioridades estratégicas. En el nuevo plan estratégico, la AIU renovó su visión sobre la internacionalización, poniendo especial atención en la naturaleza inclusiva del proceso, tanto en términos de personas como de ideas, y en el objetivo último de la internacionalización: el beneficio para la sociedad.

La visión de la AIU es ser el facilitadora y promotora de una internacionalización para todos, en la que las voces de las naciones, pueblos y culturas de todo el mundo sean escuchadas y tenidas en cuenta por igual; una internacionalización que permita a los estudiantes crecer como ciudadanos globalmente responsables, que promueva la colaboración en la investigación para encontrar

respuestas a los desafíos más urgentes a nivel global; una internacionalización que permita compartir experiencias para encontrar soluciones a los problemas locales y que beneficie a las comunidades locales; una internacionalización para la sociedad y el bien común global, una internacionalización que incorpore la perspectiva global en las instituciones de educación superior (IES) .

Para convertir esta visión en realidad, la AIU se ha comprometido en guiar a la comunidad de la educación superior a nivel mundial y a las partes interesadas hacia una comprensión común de la internacionalización.

Para alcanzar este objetivo final, la AIU ha establecido objetivos estratégicos, el primero de los cuales es que las IES y las partes interesadas en la educación superior de todo el mundo tengan una comprensión clara de la internacionalización y conozcan las últimas tendencias y desarrollos.

Realizar investigaciones y llevar a cabo encuestas mundiales sobre internacionalización son las principales herramientas de las que dispone la AIU para alcanzar este objetivo.

En línea con las encuestas anteriores, la 6<sup>a</sup> edición pretende comprender el estado actual de la internacionalización, sus cambios recientes y su posible desarrollo futuro desde un punto de vista institucional. La 6<sup>a</sup> Encuesta Global es un acto de equilibrio entre el intento de ser lo más exhaustivo posible en cuanto a los diferentes aspectos de la internacionalización, y lo más detallado posible en cuanto a la comprensión de aspectos específicos de la internacionalización, todo ello siendo conscientes al mismo tiempo del esfuerzo y el tiempo que las IES necesitan para completar la encuesta.

Somos conscientes de que este acto de equilibrio es imperfecto por naturaleza, pero confiamos en que el presente informe pueda proporcionar información valiosa sobre el estado actual de la internacionalización a nivel global, así como comparaciones interesantes entre las IES públicas y privadas y entre distintas regiones del mundo.

# Estructura del Informe

El objetivo de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU es trazar un panorama completo de la internacionalización de la educación superior en el mundo en un momento dado y el informe presenta el análisis de los datos recopilados de las instituciones de educación (IES) a nivel global a través de un cuestionario en línea.

El informe sigue la misma estructura que el cuestionario y, tras una visión general de los datos estadísticos y del perfil de las IES que respondieron, cada una de las ocho secciones trata un aspecto específico de la internacionalización, como se indica a continuación:

- A. Importancia, beneficios y desafíos de la internacionalización.
- B. Gobernanza de la internacionalización.
- C. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: actividades.
- D. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: Internacionalización del currículum o en casa.
- E. Internacionalización de la investigación.
- F. Internacionalización y compromiso social/comunitario.
- G. Cuestiones emergentes y el futuro de la internacionalización.

Todas las secciones del cuestionario eran obligatorias excepto la sección F, que estaba condicionada a la respuesta a la primera pregunta; las IES que se identificaban como “instituciones de educación superior exclusivamente dedicadas a la enseñanza (sin realizar investigaciones)” no estaban obligadas a responder a la sección F.

La internacionalización es un tema muy amplio y hemos querido abarcar todos sus aspectos; sin embargo, no hemos podido profundizar en todos ellos, lo que explica por qué las secciones del cuestionario difieren en extensión. Por este motivo, el presente informe de encuesta debe considerarse un punto de partida para futuras investigaciones.

# Metodología

La 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU siguió la metodología establecida utilizada en ediciones anteriores, en particular, en la 5<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> ediciones.

El primer paso consistió en invitar a todas las organizaciones asociadas de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU a renovar su colaboración para la 6<sup>a</sup> edición. De las organizaciones contactadas, la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), NAFSA: la Asociación Internacional de Educadores, y la Academia de Investigación y Educación Superior de Bélgica (ARES) aceptaron renovar su participación. El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) no pudo renovar su colaboración y sugirió a la Conferencia de los Rectores de las Universidades Alemanas (HRK), que sí se convirtió en socio patrocinador. La lista completa de organizaciones asociadas es la siguiente:

Socios patrocinadores:

- Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)
- Asociación de Universidades del Commonwealth (ACU)
- Consejo de Europa (CdE)
- Conferencia de los Rectores de las Universidades Alemanas (HRK)
- NAFSA: Asociación Internacional de Educadores
- Fundación Qatar (QF)
- UNIMED - Unión de Universidades Mediterráneas
- Unión de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (UDUAL)

Socios con contribución en especie:

- Academia de Investigación y Educación Superior de Bélgica (ARES)
- Asociación de Universidades Africanas (AUA)
- Erasmus Student Network (ESN)
- Asociación de Universidades Europeas (EUA)
- Centro Alemán de Investigación Universitaria y Científica (DZHW)
- Foro Mundial de Estudiantes (GSF)
- Organización Universitaria Interamericana (OUI-IOHE)
- Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN)

Además, el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College y el Instituto de Estudios sobre Educación de Ontario (OISE) de la Universidad de Toronto, colaboraron en la encuesta en el marco del proyecto Futuro de la Asociación para la Internacionalización (FIP, por sus siglas en inglés), un proyecto de tres años financiado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) que comenzó en mayo de 2021.

Una vez obtenido el apoyo de numerosos socios, el segundo paso consistió en establecer el Comité Asesor de expertos. Seis de los 21 miembros de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU fueron invitados a renovar su compromiso para la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, y todos aceptaron. Se incluyó en el Comité Asesor a un representante por cada organización asociada, que se complementó con ocho nuevos expertos, alcanzando un total de 32 miembros (seis expertos de la 5<sup>a</sup> edición, ocho nuevos expertos y 18 representantes de organizaciones asociadas). La lista de los miembros del Comité Consultivo figura en el Anexo 1. Los Términos de Referencia para el Comité Asesor fueron elaborados y distribuidos a todos sus miembros.

El tercer paso del proceso fue la preparación del cuestionario. El punto de partida fue el cuestionario de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, que se envió a los miembros del Comité Asesor para que propusieran sugerencias sobre qué preguntas eliminar, agregar o modificar. El cuestionario fue adaptado, añadiendo nuevas preguntas para reflejar la evolución reciente y manteniendo otras para poder analizar la evolución a lo largo del tiempo. A partir de los comentarios del Comité Asesor, se elaboró un primer borrador del cuestionario.

En la cuarta fase del proyecto se invitó a un grupo piloto de instituciones de educación superior (IES) a aportar sus comentarios sobre el cuestionario, y catorce IES de distintas regiones aceptaron la invitación. La lista de IES que participaron en la fase piloto está disponible en el Anexo 2. A estas se les pidió que comentaran especialmente sobre la facilidad de completar el cuestionario, su extensión y la adecuación de las preguntas. Los comentarios de estas IES ayudaron a identificar las preguntas que debían eliminarse o modificarse.

Posteriormente se elaboró una nueva versión del cuestionario, que fue distribuida a los miembros del Comité Asesor para su validación. Una vez validado, el cuestionario final fue enviado a los socios responsables de traducirlo al francés y al español.

La versión final del cuestionario en inglés, francés y español fue creada en línea utilizando el software Survey Monkey y se utilizó para recopilar datos entre el 16 de enero y el 16 de junio de 2023. La encuesta se promocionó a través de diversos canales de comunicación, que se detallan en la siguiente sección.

Se pidió a las IES que proporcionaran datos relativos al año académico que comenzó en 2021. También se les solicitó que realizaran una consulta interna antes de enviar una sola respuesta. Con ello se pretendía garantizar que las respuestas a la Encuesta Global de la AIU representaran una perspectiva institucional y no un punto de vista personal.

En general, las IES adoptaron este enfoque; sin embargo, la encuesta produjo 123 respuestas duplicadas (en algunos casos triples o incluso cuádruples) de la misma IES, sobre un total de 782 respuestas recibidas. Las respuestas duplicadas fueron analizadas por separado y los resultados de este análisis se presentan en el Anexo 3. Dichas respuestas se dividieron en dos tipos: el “tipo 1” corresponde a la misma persona que responde dos veces a la encuesta; el “tipo 2” corresponde a dos o más personas dentro de la institución que respondieron a la encuesta. Para el análisis general, solo se conservó una respuesta por institución. En el caso de las respuestas “tipo 1”, solo se conservó la más reciente (p. ej., junio en lugar de abril); para las de “tipo 2”, solo se conservó la respuesta enviada por la autoridad máxima de la institución (p. ej., Rector en lugar del Jefe de la

Oficina de Relaciones Internacionales; Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales en lugar del Jefe de departamento académico), a menos que una de las respuestas mencionara claramente que hubo una consulta interna dentro de la institución. Además de esto, la encuesta fue sometida a un proceso de depuración para eliminar respuestas falsas (respuestas que no proceden de IES auténticas), respuestas incompletas y respuestas duplicadas o múltiples.

El número final de IES que participaron en la encuesta fue de 722. Las respuestas validadas son las que han sido analizadas en el presente informe. Varias rondas de consulta con el Comité Asesor contribuyeron a la mejora y el desarrollo de la versión final de este informe.

# Resumen de los principales resultados

## Muestra de la encuesta y perfil de las instituciones de educación superior encuestadas

### *Número y distribución regional de las respuestas*

- 722 instituciones de educación superior de 110 países y territorios respondieron a la encuesta.
- En términos de porcentaje de respuestas, Europa y Latinoamérica y el Caribe están claramente sobrerepresentadas; África del Norte y el Medio Oriente, ligeramente sobrerepresentados mientras que América del Norte y, especialmente, Asia y el Pacífico están subrepresentados. África subsahariana presenta una distribución acorde con la de sus IES en la base de datos WHED.

### *Distribución de las respuestas por idioma*

- La mayoría de las IES (65 %) respondieron a la encuesta en inglés, pero el porcentaje de respuestas en español también fue significativo (26 %). En comparación con la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, el porcentaje de respuestas en francés (9 %) disminuyó notablemente. La traducción de la encuesta al español ayudó claramente a la recopilación de datos de Latinoamérica y el Caribe.

### *Cargo de los encuestados*

- Más del 50 % de los encuestados son administradores en la Oficina de Relaciones Internacionales y el 25 % forma parte del equipo de Liderazgo Institucional.

### *Unidades/personas dentro de la institución consultadas para responder al cuestionario*

- El proceso de consulta en las IES de todo el mundo es diverso. Sin embargo, es evidente que esto ocurrió principalmente entre la Oficina de Relaciones Internacionales y el Liderazgo Institucional (rectores y vicerrectores de las IES) y que, rara vez, incluyó a otras unidades/personas. Este resultado es sintomático de un enfoque jerárquico de la internacionalización, que conlleva algunos riesgos en cuanto a la participación y apropiación por parte de toda la comunidad académica.

## Perfiles institucionales

- Perfil típico de las IES que respondieron: IES públicas de tamaño medio o pequeño, dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación, y que ofrecen los tres niveles de grado (licenciatura, maestría y doctorado).

## Uso de idiomas como medio de enseñanza en las Instituciones de educación superior

- La mayoría de los encuestados (81 %) indica que en sus respectivas IES se utiliza un solo idioma oficial como principal medio de enseñanza. Solo en algunos casos se reportó el uso de dos o incluso tres idiomas.
- Cuando existe bilingüismo o incluso trilingüismo, suele deberse a que el país tiene más de un idioma oficial y las IES adoptan estos idiomas como medio de enseñanza.
- Es interesante destacar el papel del inglés que, en algunas IES, aunque solo sea una minoría, prevalece como principal medio de enseñanza, aunque no sea uno de los idiomas oficiales del país.

## Parte A. Importancia, beneficios y desafíos de la internacionalización

---

### Importancia de la internacionalización

- El nivel de importancia de la internacionalización es alto en la mayoría de las IES (77 %) y ha aumentado en los últimos cinco años en todos los tipos de IES, incluso en aquellas donde antes su grado de relevancia era y sigue siendo bajo. A diferencia de lo señalado en la 5.<sup>a</sup> edición de la encuesta, esta tendencia podría ayudar a reducir las desigualdades entre las IES, ya que la internacionalización puede volverse importante en todas ellas, incluso en aquellas que antes no la valoraban.
- El principal factor del aumento de la importancia de la internacionalización a nivel global es claramente la “Mayor necesidad de conectar estratégicamente con otras IES a nivel mundial”, lo que resalta la naturaleza estratégica de la internacionalización como proceso intencional emprendido por las IES.

### Impulsores de la internacionalización

- El Liderazgo Institucional y la Oficina de Relaciones Internacionales se identifican como los principales impulsores internos de la internacionalización.
- A nivel global, es difícil identificar los principales impulsores externos de la internacionalización, ya que varios fueron seleccionados por porcentajes similares de IES (“Demanda de instituciones de educación superior extranjeras”, “Rankings nacionales e internacionales”, “Políticas/agenda global (incluida la Agenda 2030 de la ONU)”, “Política

gubernamental (nacional/de estatal/provincial/municipal)” y “Demanda empresarial e industrial”). Sin embargo, a nivel regional hay resultados interesantes: la “Demanda de instituciones de educación superior extranjeras” es el impulsor más importante en Europa y Latinoamérica y el Caribe, aunque por escaso margen, mientras que las “Rankings nacionales e internacionales” son el impulsor más común, claramente en África del Norte y el Medio Oriente, en África subsahariana, y también en Asia y el Pacífico, aunque por escaso margen. Por último, la “Demanda empresarial e industrial” es el principal impulsor en América del Norte.

### ***Beneficios de la internacionalización***

- “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” sigue siendo el principal beneficio de la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, como ya ocurrió en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global. “Aumento de los conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” es el segundo beneficio más importante a nivel global y el primero en América del Norte.

### ***Riesgos de la internacionalización***

- No existe un riesgo institucional común para las IES a nivel mundial, sino una variedad de riesgos (p. ej., “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico” así como la “Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej. diversidad, equidad e inclusión, y desarrollo sostenible)”), que presentan distintos niveles de importancia según las IES. Europa y América del Norte son las únicas dos regiones donde surge claramente un riesgo institucional prioritario (“Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico”).
- Del mismo modo, en el caso de los riesgos sociales, no se identificó un riesgo común para la mayoría de las IES, lo que refleja un panorama muy diverso de riesgos sociales en todo el mundo. Sin embargo, el análisis regional revela que la “Fuga de cerebros” es claramente el riesgo más importante en África subsahariana, donde fue seleccionado por tres cuartas partes de las IES.

### ***Obstáculos/desafíos para la internacionalización***

- La “Escasez de recursos financieros” es claramente el principal obstáculo interno para la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, donde ocupa el segundo lugar después del “Conflictos de prioridades a nivel institucional”.
- El “Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización/a la promoción de nuestra institución a nivel internacional” es el obstáculo/desafío externo más común para la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, donde sigue siendo un desafío común para la mayoría de las IES y ocupa el segundo lugar

después de las “Restricciones en cuanto a la concesión de visas a estudiantes, docentes e investigadores extranjeros impuestas por nuestro país”.

## Parte B. Gobernanza de la internacionalización

---

### *Política/estrategia de internacionalización*

- Más de tres cuartas partes de los encuestados (77 %) han elaborado una estrategia de internacionalización.
- Europa tiene el mayor porcentaje de IES que indican contar con una política/estrategia (85 %), y estos resultados están en relación con los obtenidos anteriormente en los informes Tendencias de la Asociación Universitaria Europea (EUA por sus siglas en inglés). En contraste, África subsahariana tiene el menor porcentaje (61 %), aunque una parte significativa de sus IES (28 %) se encuentra en proceso de elaborarla.

### *Estado de la política/estrategia*

- El 42 % de los encuestados señaló que ha sido objeto de un proceso de revisión o ha sido creada recientemente, mientras que un 29 % adicional indicó que está siendo objeto de un proceso de revisión en la actualidad. Por su parte, el 19 % declaró que la política/estrategia pronto será objeto de un proceso de revisión, y solo el 10 % informó que no ha sido objeto de revisión alguna ni está previsto que lo sea en un futuro cercano.

### *Impacto de la crisis de la COVID-19 en la revisión de la política/estrategia*

- La gran mayoría (71 %) de las IES indicó que la revisión de su estrategia de internacionalización no se debió a la crisis de la COVID-19.
- Existen algunas diferencias regionales interesantes: el 46 % de las IES en Asia y el Pacífico informó que la revisión de su política/estrategia se debió a la COVID-19, mientras que solo el 15 % de las IES en América del Norte mencionaron lo mismo.

### *Política/estrategia y actividades de internacionalización*

- La política/estrategia de internacionalización se aplica a nivel institucional en casi todas las IES que indicaron haberla elaborado.
- Una mayoría significativa de IES (92 %) ha establecido oficinas o equipos dedicados a supervisar la implementación efectiva de la política/estrategia.
- El 83 % de las IES, integran una dimensión internacional en otras políticas/estrategias/planes institucionales.

- El 79 % de las IES ha definido metas y puntos de referencia claros para orientar su progreso dentro de la política/estrategia.
- La política/estrategia/plan está alineada con la estrategia nacional de internacionalización (en el caso de que exista) en el 77 % de las IES. Considerando que el 23 % restante podría no tener una estrategia nacional de internacionalización, esto da como resultado una muy buena alineación.
- En el 74 % de las IES, existe un marco de monitoreo y evaluación para valorar la evolución.
- Poco más de la mitad de las IES (54 %) han asignado partidas presupuestarias específicas para la implementación de su política/estrategia.
- La participación de los estudiantes (organizaciones y/o representantes estudiantiles) está presente en casi la mitad de las IES (48 %).
- Solo el 36 % de las facultades/institutos/departamentos han desarrollado sus propias políticas/estrategias de internacionalización.
- A nivel regional, los resultados son similares a los obtenidos a nivel mundial, pero con algunas variaciones; por ejemplo, en Europa, la participación de los estudiantes (organizaciones y/o representantes estudiantiles) en el diseño, evaluación e implementación de la política/estrategia/plan es común (en el 63 % de las IES), mientras que, en todas las demás regiones, particularmente en África del Norte y el Medio Oriente (37 %) y, en Latinoamérica y el Caribe (30 %) no lo es.
- La comparación con los resultados de encuestas anteriores revela una tendencia creciente en la presencia de una política/estrategia y de oficinas o equipos dedicados a supervisar su implementación efectiva, una tendencia estabilizadora en la presencia de un marco de monitoreo, y una tendencia decreciente en la existencia de un presupuesto específico.

### *Prioridades geográficas para la internacionalización*

- A nivel mundial, la mayoría de las IES (59 %) tienen prioridades geográficas para la internacionalización.
- A nivel regional, existen algunas diferencias: en África subsahariana, menos de la mitad de las IES tienen prioridades geográficas (44 %), en Asia y el Pacífico, la mitad de las IES las tienen, mientras que, en todas las demás regiones, la mayoría de las IES cuentan con ellas, destacándose América del Norte con el porcentaje más alto (65 %).
- Europa se destaca como la región más importante para la internacionalización, con un 75 % de los encuestados que la consideran “muy importante”.
- Una clara tendencia a la regionalización surge en Asia y el Pacífico, Latinoamérica y el Caribe y, especialmente, en Europa, donde el 90 % de las IES consideran a su propia región como “muy importante”. La regionalización también es importante en África subsahariana, donde las IES consideran que su propia región es la segunda en importancia, después de Europa.
- Con la excepción de la colaboración intrarregional, Latinoamérica y el Caribe, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana siempre son consideradas las menos importantes por todas las demás regiones y, en particular, por ellas mismas. Todas estas regiones se consideran parte del “Sur Global” y los resultados evidencian cómo la colaboración interregional “Sur-Sur” definitivamente no se considera una prioridad.

## **Importancia de las fuentes de financiación de las actividades internacionales**

- El presupuesto general institucional es la principal fuente de financiación en todas las regiones, elegido por más del 60 % de las IES en todas ellas y hasta por el 74 % de las IES en Latinoamérica y el Caribe.
- África subsahariana es la única región donde las otras dos fuentes (“Organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN - Asociación de Naciones del Sudeste Asiático por su sigla en inglés, etc.)” y “Gobiernos extranjeros (cooperación bilateral, ayuda y desarrollo”) son consideradas “muy importantes” por la mayoría de las IES (56 % y 51 % respectivamente).

## **Políticas de contratación y promoción**

- En la mayoría de las IES, la experiencia internacional previa o se considera una ventaja o no se considera en absoluto, tanto para el personal académico (57 %) como para el administrativo (68 %). Es un requisito solo para una pequeña minoría.
- Casi la mitad de las IES indicaron que el conocimiento de al menos una lengua extranjera es, al menos en parte, un requisito para la contratación y la promoción del personal académico. Este porcentaje es mucho menor para el personal administrativo.
- El análisis regional revela diferencias interesantes entre regiones, tanto en cuanto a la experiencia internacional y el conocimiento de al menos un idioma extranjero, como en el personal académico y administrativo.
- África del Norte y el Medio Oriente, seguida de Europa y Asia y el Pacífico son las regiones que más valoran tanto la experiencia internacional como el conocimiento de al menos una lengua extranjera, tanto para el personal académico como administrativo. Por el contrario, América del Norte es la región que menos valora estas categorías en ambos perfiles.

## **Prioridad de las actividades de internacionalización**

- Ninguna actividad destacó por haber sido elegida por la mayoría de las IES, lo que demuestra que no existe una actividad prioritaria común en todo el mundo; las actividades que se priorizan pueden estar determinadas por diferentes contextos.
- Entre estas actividades, la “Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)” fue identificada como la actividad de internacionalización más común, con un 44 % de las IES que la seleccionaron como una de sus prioridades. Le sigue de cerca la “Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)” que fue considerada una prioridad por el 39 % de las IES.
- La comparación con los resultados de encuestas globales anteriores revela que estas dos actividades han seguido siendo las más importantes a lo largo del tiempo.
- En algunas regiones, hay claramente una actividad que la mayoría de los encuestados elige como la más importante. Este es el caso de América del Norte, donde la “Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de

estudiantes internacionales)” fue elegida la actividad más importante por un sorprendente 74 % de las IES. También es el caso de Latinoamérica y el Caribe, donde el 65 % de las IES eligió la “Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)” como la más prioritaria, y en África subsahariana, donde el 65 % de las IES eligieron la “Colaboración y resultados de investigación internacionales” como la más relevante.

### ***Cambio en la importancia de las actividades de internacionalización en los últimos cinco años***

- El 63 % de los encuestados señaló que los “Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional” fueron los que experimentaron un aumento más significativo en su importancia. Esto resulta interesante, ya que los encuestados en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global identifican a “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” como el principal beneficio esperado de la internacionalización. Si bien los “Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional” no son una de las actividades prioritarias, son los que más han aumentado en importancia en los últimos cinco años. Esto significa que, aunque en la actualidad todavía hay una discrepancia entre las actividades prioritarias y los beneficios esperados, hay un proceso de convergencia en marcha.
- Existe un cierto grado de subjetividad en lo que respecta a la posición de los encuestados, pero las diferencias no son grandes y, en general, los “Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional”, la “Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)” y las “Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)” son las actividades que más han aumentado en importancia.
- Los “Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional” son la actividad que ha ganado mayor importancia en las IES privadas y, a nivel regional, en África del Norte y el Medio Oriente; así como en Asia y el Pacífico.
- La “Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)” es la actividad que ha aumentado en importancia en las IES públicas y, a nivel regional, en África subsahariana.
- Las “Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)” son la actividad que más ha crecido en importancia en Europa, Latinoamérica y el Caribe y América del Norte.

### ***Cambios en las asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años***

- El número de asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años ha aumentado en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo, desde un 62 % en Latinoamérica y el Caribe, hasta un 79 % en Asia y el Pacífico.

## ***El impacto de la COVID-19 en las asociaciones de colaboración internacionales***

- A nivel global, la mitad de los encuestados (50 %) indicó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales no se debían principalmente a la crisis de la COVID-19. Por otra parte, el 34 % creyó que la crisis había influido hasta cierto punto en los cambios, el 11 % percibió en gran medida una influencia derivada de la crisis, mientras que sólo el 5 % afirmó que los cambios fueron totalmente consecuencia de la misma.
- Las IES privadas se han visto más afectadas que las IES públicas por la crisis de la COVID-19, en lo que se refiere al cambio en el número de asociaciones de colaboración internacionales, ya que el 56 % de ellas afirmó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales se debieron a la COVID-19, mientras que sólo el 46 % de las públicas reportó lo mismo.
- Latinoamérica y el Caribe es la región que reporta el mayor impacto de la COVID-19, con un 67 % de las IES indicando que los cambios en el número de asociaciones de colaboración internacionales se debieron a la COVID-19, aunque la mayoría de ellas (43 %) reportaron que los cambios se debieron a la pandemia sólo hasta cierto punto. En África subsahariana, el 56 % de los encuestados indicó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales se debían a la crisis de la COVID-19 y es en esta región donde el mayor porcentaje de IES informó que los cambios fueron totalmente consecuencia de la crisis (13 %).

## **Parte C. Internacionalización de la enseñanza y del aprendizaje: actividades**

---

### ***Programas académicos de titulación colaborativa***

- La mayoría de las IES a nivel mundial (63 %) ofrecen programas académicos de titulación conjunta, programas académicos de titulación doble y múltiple, o ambos tipos en colaboración con socios internacionales. Los programas académicos de titulación colaborativa son más comunes en las IES públicas que en las privadas (67 % frente a 57 %). Sin embargo, a nivel regional existen diferencias sustanciales, ya que el 88 % de las IES las ofrecen en América del Norte y sólo el 49 % en Latinoamérica y el Caribe.
- La mayoría de las IES ofrece programas académicos de doble/múltiple titulación (56 %), mientras que casi la mitad (49 %) ofrece programas académicos de titulación conjunta.
- A comparación de las IES privadas, son más las IES públicas que ofrecen tanto programas académicos de titulación conjunta (52 % frente al 45 % de todas las encuestadas) como programas académicos de doble/múltiple titulación (60 % frente al 49 % de todas las encuestadas).

### ***Cambios en los programas académicos de titulación colaborativa en los últimos cinco años***

- En ambos tipos de programas académicos de titulación colaborativa, la mitad, o un poco más de la mitad de las IES informaron un aumento en su número, mientras que las demás indicaron que se mantuvo igual. Muy pocas IES reportaron una disminución en el número de estos programas.
- Un mayor porcentaje de IES públicas reportó un aumento en el número de programas académicos de titulación colaborativa.
- Asia y el Pacífico se distingue a sí misma como la única región en la que la mayoría de las IES informó que el número de programas académicos de titulación colaborativa se mantuvo igual, tanto en los programas académicos de titulación conjunta como en los de doble/múltiple titulación. En todas las demás regiones, el número de los programas académicos de
- titulación doble/múltiple aumentó en el mayor grupo de IES, mientras que, en el caso de los programas académicos de titulación conjunta, esto sólo ocurrió en África del Norte y el Medio Oriente, África subsahariana y Europa.

### *Impacto de la colaboración en línea en los programas académicos de titulación colaborativa*

- Aproximadamente, la mitad de los encuestados que ofrecen programas académicos de titulación colaborativa indicaron que la introducción o el aumento de la colaboración en línea ha tenido repercusión en dichos programas.
- La colaboración en línea influyó en los programas académicos de titulación colaborativa en la mayoría de las IES privadas (57 %), pero no en las públicas (46 %).
- A nivel regional, surgen dos grupos de regiones: en el primer grupo, compuesto por Europa y América del Norte, la mayoría de los encuestados afirmó que, la colaboración en línea no ha tenido un impacto significativo en los programas académicos de titulación colaborativa; en el segundo grupo, compuesto por todas las demás regiones, ocurre lo contrario.

### *Consecuencias del aumento de la colaboración en línea en los programas académicos de titulación colaborativa*

- A nivel mundial, el aumento de la colaboración en línea ha introducido varios desafíos y cambios para las IES siendo el más común el hecho de que el personal académico tuvo que enfrentarse al desafío de adoptar nuevos métodos de enseñanza.
- A nivel regional, la conclusión anterior es válida en todas las regiones excepto en América del Norte. En América del Norte, la mayoría de las IES indicaron que el aumento de la colaboración en línea derivó en la inclusión de un nuevo componente en línea en los programas académicos de titulación conjunta preexistentes con socios internacionales. Esto también ocurre en Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana, pero no en Europa, ni en Latinoamérica y el Caribe.

## ***Educación en el extranjero (TNE)***

- Sólo el 27 % de los encuestados informó que su institución participa en la educación en el extranjero (TNE), añadiendo que la adopción de dicha práctica de internacionalización a nivel mundial aún no está generalizada.
- En general, la adopción de la TNE por región muestra tasas variables, pero, al igual que en el contexto global, sigue siendo relativamente limitada en todas las regiones.

## ***Tipos de educación en el extranjero (TNE)***

- Entre las IES que participan en la TNE, los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas son los más comunes, mientras que los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacional son los menos comunes. No obstante, todos los TNE mostraron una importancia creciente a nivel mundial.
- Las IES privadas y públicas presentan un patrón similar, siendo los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas más comunes que los Programas de Franquicia y los Campus Internacionales de Sucursales. Sin embargo, en el caso de las IES privadas, todos los TNE han aumentado en importancia en la mayoría de las IES que las tienen. En cambio, en las IES públicas los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas han ganado más relevancia en los últimos cinco años, mientras que los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacional no han presentado variaciones.

## ***El papel de la COVID-19 en los cambios de los distintos tipos de TNE***

- Globalmente, los encuestados se dividieron en dos: casi la mitad de las IES informaron que los cambios en los tipos de educación en el extranjero (TNE) se debieron a la COVID-19.
- Las IES privadas se han visto más afectadas por la COVID-19 que las IES públicas en lo que respecta a los TNE.
- La influencia de la crisis de la COVID-19 en la participación de los TNE muestra fuertes variaciones regionales. En particular, África del Norte y el Medio Oriente; así como Latinoamérica y el Caribe son las regiones más afectadas por la crisis. Por el contrario, América del Norte destaca como la región con menor impacto, seguida de África subsahariana y, posteriormente, Europa.

## ***Internacionalización virtual***

- A nivel mundial, una gran mayoría (7 %) de los encuestados afirmó el compromiso de sus IES con las oportunidades de internacionalización virtual.
- Globalmente, la mayoría de todas las IES que respondieron a la encuesta ofrecen intercambios virtuales (69 %), Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL un 60 %) y cursos preparatorios en línea (56 %), pero no Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC,

por sus siglas en inglés) (46 %), ni programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países (45 %).

- A nivel regional, la mayoría de las IES participan en la internacionalización virtual en todas las regiones, aunque con algunas diferencias, desde el 58 % en África del Norte y el Medio Oriente hasta casi todas las IES de Latinoamérica y el Caribe (91 %).
- Los intercambios virtuales son la actividad más común en todas las regiones, ofrecidos por un mínimo del 53 % de las IES en América del Norte hasta un máximo del 84 % de las IES en Latinoamérica y el Caribe.

#### ***Cambio en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual en los últimos cinco años***

- A nivel global, todas las actividades también aumentaron en importancia en los últimos cinco años, siendo los intercambios virtuales la actividad que aumentó en importancia en el mayor porcentaje de IES (80 %).
- A nivel regional, los cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países, el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) y los intercambios virtuales han aumentado en importancia en la mayoría de las IES de todas las regiones.

#### ***El papel del COVID-19 en los cambios de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual***

- A nivel mundial, una gran mayoría de los participantes (87 %) indicó que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y la COVID-19 están relacionadas en diferentes grados.
- En todas las regiones, la mayoría de las IES informó que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual están vinculados, en distintos grados, con la COVID-19. Latinoamérica y el Caribe destaca como la región con el mayor porcentaje de IES que reporta esta relación: un 24 % indicó que los cambios se debieron totalmente a la COVID-19, y un 45 % afirmó que los cambios estuvieron relacionados en gran medida a la pandemia.

#### **Parte D. Internacionalización de la enseñanza y del aprendizaje: Internacionalización del Curriculum o en Casa.**

---

##### ***Cambio en la importancia a la Internacionalización del Curriculum o en Casa en los últimos cinco años***

El 75 % de los encuestados reconoció un aumento considerable en la importancia dada adentro de su institución en los últimos cinco años.

- En todas las regiones, una mayoría predominante de los encuestados indicó un aumento en la importancia de la internacionalización del currículum en casa, destacando un énfasis particular en un aumento moderado de su relevancia.

### ***Cambio en la importancia de las formas de internacionalizar el currículum en los últimos cinco años***

- Las “Actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes en casa”, que engloban prácticas como intercambios virtuales, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea y pasantías internacionales virtuales, son las actividades que más aumentaron en importancia en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo.
- Existen algunas diferencias regionales interesantes, mientras que en América del Norte la atención se centra principalmente en las “Actividades en línea que desarrollan perspectivas internacionales en los estudiantes desde casa (p. ej., intercambio virtual, COIL, proyectos internacionales de colaboración en línea; prácticas internacionales virtuales, etc.)”; en todas las demás regiones existe un espectro más amplio de actividades que las IES consideran herramientas para la internacionalización del currículum en casa.

### ***Resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades de los graduados***

- Algo más de la mitad de los encuestados (51 %) afirmó haber definido los resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades de los graduados.
- Los resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades de los graduados son más comunes en las IES privadas (61 %) que en las públicas (44 %). Además, el enfoque adoptado por las IES privadas y públicas es diferente, estando más centralizado a nivel institucional para las IES privadas y más descentralizado a nivel de facultad para las públicas.
- El análisis regional subraya la diversidad de enfoques y prioridades que adoptan las IES a la hora de integrar las habilidades internacionales, interculturales o globales en las experiencias de aprendizaje de sus graduados. Asia y el Pacífico; así como África del Norte y el Medio Oriente, aparecen como las regiones más avanzadas en cuanto a la definición de los resultados del aprendizaje, pero con enfoques diferentes, ya sea a nivel institucional o nacional. Por el contrario, América del Norte es la región con menor desarrollo de dichos resultados de aprendizaje.
- Los resultados de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global indican avances en la definición de resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades de los graduados, ya que el porcentaje de IES que los han definido creció hasta el 51 % desde el 38 % de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global.

## ***Cambio en la importancia de las actividades extracurriculares en los últimos cinco años***

- “Interacción con estudiantes en otros países mediante la internacionalización virtual”, “Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local” y “Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos” son las actividades cuya importancia ha aumentado en los últimos cinco años en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo.

## **Parte E. Internacionalización de la Investigación**

---

### ***Instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza/investigación***

- La mayoría de los encuestados (65 %) proceden de IES que se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación.
- Las IES privadas que respondieron a la encuesta están más orientadas a la enseñanza que las IES públicas.
- A pesar de que la mayoría de los encuestados en todas las regiones proceden de IES que se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación, existen diferencias regionales en lo que se refiere al porcentaje de IES predominantemente orientadas a la enseñanza, siendo Latinoamérica y el Caribe la región con el mayor porcentaje de IES que se dedican predominantemente a la enseñanza (42 %) y África subsahariana la que presenta el porcentaje más bajo (9 %).

### ***Participación en la investigación internacional***

- Existen diferencias significativas en el enfoque de la internacionalización de la investigación, dependiendo de si las IES están más dedicadas a la enseñanza o la investigación. Las IES públicas participan más en la investigación internacional que las privadas.
- Las IES que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas son el grupo más numeroso en todas las regiones, excepto en África subsahariana.
- En África subsahariana más de la mitad de las IES (56 %) tienen muy poca investigación internacional, la cual es realizada principalmente por investigadores individuales.
- La edición actual de la encuesta identifica un aumento de las IES que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas, con un 31 % que declara dicha participación, frente al 24 % de la 5.<sup>a</sup> edición.

### ***Principales fuentes de financiación de la investigación internacional***

- Las tres principales fuentes de financiación de la investigación internacional son: subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales; subvenciones de organismos gubernamentales nacionales y recursos propios de la IES.
- La dedicación a la enseñanza/investigación de las IES parece influir principalmente en la capacidad de obtener subvenciones de organismos nacionales o internacionales, siendo las IES dedicadas predominantemente a la investigación las que se encuentran en una posición más favorable en comparación con aquellas dedicadas a la enseñanza, que tienen que depender en mayor medida de sus propios recursos. Las IES públicas tienen una mayor capacidad para atraer subvenciones de organismos nacionales e internacionales en comparación con las IES privadas, que están casi obligadas a depender de sus propios recursos para realizar investigaciones internacionales.
- Existen diferencias significativas entre las distintas regiones del mundo en cuanto a las principales fuentes de financiación de la investigación internacional, que varían desde las subvenciones de organismos gubernamentales nacionales en Europa y América del Norte hasta los recursos propios de la institución en todas las demás regiones.
- La comparación con los resultados de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global sugiere que, el acceso a subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales ha disminuido, especialmente en África subsahariana y, como consecuencia, las IES han tenido que depender más de sus propios recursos institucionales para realizar investigaciones internacionales.

#### *Efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación*

- Sólo en Europa (58 %) y América del Norte (60 %) la mayoría de las IES informó un efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación.
- Es importante interpretar con cautela los resultados de esta pregunta, ya que el análisis de las respuestas revela que, desafortunadamente, existe cierto grado de incoherencia en la forma en que las IES han respondido a esta cuestión.

## **Parte F. Internacionalización y responsabilidad social/comunitaria**

---

#### *Vínculo entre la internacionalización y la responsabilidad social/comunitaria*

- La mayoría de los encuestados (60 %) indicó que existe un nexo explícito entre la internacionalización y responsabilidad social/comunitaria en sus IES. Sin embargo, solo el 22 % realiza alguna evaluación que demuestre que las actividades y políticas de internacionalización son un medio para beneficiar a la comunidad local.
- Asia y el Pacífico es la región donde el mayor porcentaje de IES (69 %) indicó que existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social/comunitaria. No

obstante, el mayor porcentaje de IES que también realizan evaluaciones que demuestran este nexo se encuentra en África subsahariana (30 %).

### ***Formas de vincular la internacionalización y la responsabilidad social/comunitaria***

- Las IES están utilizando muchas formas para vincular la internacionalización y la responsabilidad social/comunitaria, siendo las más comunes la organización de eventos en la que participan oradores internacionales provenientes de otros países, el compromiso de la institución a nivel regional y también en regiones limítrofes, y la implementación y fomento de la cooperación internacional para el desarrollo.
- En general, estas actividades son comunes en todas las regiones, aunque existen algunas excepciones, por ejemplo “Se anima a los docentes e investigadores a que presten servicios o participen en actividades comunitarias con socios extranjeros” es la actividad más común en África subsahariana, pero no lo es tanto en las demás regiones.

### ***Impacto de la internacionalización en el entendimiento intercultural y el racismo/xenofobia***

- La mayoría de los encuestados (84 %) indicó que la internacionalización ha desempeñado un papel positivo en la promoción del entendimiento intercultural y en la mitigación del racismo y la xenofobia, no sólo en sus IES, sino también en la comunidad local.
- A pesar de algunas diferencias menores, los resultados regionales confirman el impacto positivo general de la internacionalización en la promoción del entendimiento intercultural y la mitigación del racismo y la xenofobia en todas las regiones del mundo.

## **Parte G. Cuestiones emergentes y el futuro de la internacionalización**

---

### ***Políticas/medidas institucionales para refugiados y migrantes***

- Poco menos de la mitad de las IES (46 %) indicaron que habían aplicado políticas o medidas especiales en los últimos cinco años para dar respuesta al creciente número de refugiados y migrantes que desean matricularse en alguna IES. Estas medidas son más comunes en las IES públicas que en las IES privadas.
- Europa destaca como la región con el mayor porcentaje de IES que han adoptado dichas medidas/políticas, seguida de África del Norte y el Medio Oriente. Estas dos son las únicas regiones en las que la mayoría de las IES cuentan con políticas/medidas para refugiados y migrantes.
- Sólo el 30 % de las IES en África subsahariana y el 21 % en Asia y el Pacífico han adoptado medidas de apoyo para los refugiados, a pesar de que, según ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados), son, respectivamente, la primera y tercera región de acogida por número de refugiados.

### ***Principales políticas/medidas adoptadas***

- Dos tercios (63 %) de las IES, que han implementado políticas o medidas especiales de apoyo para los refugiados/migrantes, indicaron que una de las acciones más destaca que adoptan es el apoyo a los estudiantes y al personal administrativo y docente refugiados. La única otra medida común en la mayoría de las IES es la creación de becas/subsidios para los estudiantes, y al personal docente y administrativo en situación de refugio o migración (53 %).
- Las políticas/medidas más comunes adoptadas por las IES públicas y privadas son diferentes. Las IES públicas están más orientadas hacia medidas que brinden apoyo directo a los estudiantes, y al personal docente y administrativo refugiado/migrante, ofrecen apoyo específico a los refugiados/migrantes y alojan a personal académico, investigador o administrativo refugiado/migrante.
- Por su parte, las IES privadas están más orientadas a trabajar con organismos no gubernamentales (ONG) y grupos de la sociedad civil para facilitar la integración de refugiados/migrantes.
- El número de respuestas en algunas regiones es bajo, por lo que el análisis regional debe interpretarse con cautela, aunque muestra cierta variabilidad en cuanto a las medidas implementadas entre las distintas regiones.

### ***Vínculo entre la internacionalización y el desarrollo sostenible***

- La mayoría de las IES (59 %) vinculan la internacionalización con el desarrollo sostenible más allá de la acción climática.
- Son más las IES públicas que vinculan la internacionalización y el desarrollo sostenible, en comparación con las IES privadas.
- Asia y el Pacífico es claramente la región en la que el vínculo entre internacionalización y desarrollo sostenible está más avanzado, ya que el 52 % de las IES en esa región indicaron que cuentan con una política o estrategia que hace uso de la internacionalización como un medio de respaldo al desarrollo sostenible América del Norte es la única región donde el porcentaje de IES que vinculan internacionalización y desarrollo sostenible es inferior al 50 %.

### ***Internacionalización y diversidad, equidad e inclusión***

- La gran mayoría de las IES (87 %) confirmaron que sus políticas y actividades de internacionalización tienen en cuenta la diversidad, la equidad y la inclusión.
- El grupo objetivo para la equidad y la inclusión varía según la región: “Personas de bajos recursos económicos” es el grupo prioritario en Latinoamérica y el Caribe, Asia y el Pacífico y África subsahariana; “Personas con discapacidad”, en Europa y en África del Norte y el Medio Oriente y “Minorías étnicas/culturales” en América del Norte.

***Desafíos futuros previstos para el reclutamiento de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico***

- La falta de apoyo financiero surgió como el desafío más importante, siendo el único común a la mayoría de los encuestados (56 %).
- La falta de apoyo financiero es el desafío más importante identificado por todas las regiones excepto en África del Norte y el Medio Oriente. En esta región, junto con Europa, no hay un desafío común identificado por los encuestados, lo que muestra un panorama muy variado de los retos a afrontar.

***Prioridades futuras de internacionalización***

- No existe una prioridad futura común a nivel global.
- Mientras que en Asia y el Pacífico y en Europa no existe una prioridad futura común para la mayoría de las IES, en todas las demás regiones existe al menos una.
- La “Capacitación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales” es la prioridad futura más importante en África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente, y en menor medida también en Latinoamérica y el Caribe, donde la mayoría de las IES identifican otra prioridad futura como la “Internacionalización e interculturalización del currículum e internacionalización en casa para todos los estudiantes.” En América del Norte, el “Aumento del número entrante de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico” es la prioridad futura más importante.



# Muestra de la encuesta y perfil de las IES encuestadas

Esta sección resume las características de la muestra, como el número y la distribución regional de las respuestas, el idioma en el que respondieron los encuestados, su posición dentro de la IES y las unidades y/o personas de la institución con las que consultaron para responder al cuestionario. A continuación, se presentan los principales datos.

## Datos principales

---

### *Número y distribución regional de las respuestas*

- 722 IES de 110 países y territorios respondieron a la encuesta.
- En términos de porcentaje de respuestas, Europa y Latinoamérica y el Caribe están claramente sobrerepresentados, mientras que África del Norte y el Medio Oriente están ligeramente sobrerepresentados. En cambio, América del Norte y especialmente Asia y el Pacífico están subrepresentados. África subsahariana coincide con la distribución de sus IES en la base de datos WHED.

### *Distribución lingüística de las respuestas*

- La mayoría de las IES (65 %) respondió la encuesta en inglés, pero también es significativo el porcentaje de respuestas en español (26 %). En comparación con la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, el porcentaje de IES que contestaron en francés (9 %) ha disminuido considerablemente. La traducción de la encuesta al español ayudó claramente a la recolección de datos en Latinoamérica y el Caribe.

### *Posición de los encuestados*

- Más del 50 % de los encuestados son administradores de la Oficina de Relaciones Internacionales y el 25 % forma parte del Liderazgo Institucional.

### *Unidades/personas dentro de la institución consultados para responder al cuestionario.*

- El proceso de consulta dentro de las IES de todo el mundo es diverso. Sin embargo, está claro que se produjo principalmente entre la Oficina Relaciones Internacionales y el Liderazgo Institucional (rectores, vicerrectores y directivos) y que, rara vez, incluyó a otras

unidades/personas. Este resultado es sintomático de un enfoque jerárquico de la internacionalización, que conlleva algunos riesgos en cuanto a la participación y apropiación por parte de toda la comunidad académica.

### Perfiles institucionales

- Perfil típico de las instituciones que enviaron sus respuestas: IES públicas medianas-pequeñas, dedicadas casi por igual a la docencia y a la investigación, y que ofrecen los tres niveles de grado (Licenciatura, Maestría y Doctorado).

### *Uso del idioma como medio de enseñanza en las distintas instituciones de educación superior*

- La mayoría de los encuestados (81 %) indica que en sus respectivas IES se utiliza un solo idioma oficial como principal medio de enseñanza. Solo en algunos casos se reportó el uso de dos o incluso tres idiomas.
- Cuando existe bilingüismo o incluso trilingüismo, suele deberse a que el país tiene más de un idioma oficial y las IES adoptan estos idiomas como medio de enseñanza.
- Es interesante destacar el papel del inglés que, en algunas IES, aunque solo sea una minoría, prevalece como principal medio de enseñanza, aunque no sea uno de los idiomas oficiales del país.

### Introducción, número y distribución regional de las respuestas

Como se mencionó anteriormente, la encuesta recopiló respuestas únicas de 722 IES de todo el mundo.

### Distribución regional

Los encuestados procedían de 110 países y territorios<sup>1</sup>.

Se pidió a las IES que identificaran su país o territorio a partir de una lista predefinida.

Para la 6.<sup>a</sup> edición, la AIU dividió los países en seis regiones, siguiendo el modelo de las 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> Encuestas Globales. Sin embargo, en esta edición, África se dividió en dos regiones: África subsahariana y África del Norte, combinándose esta última con Medio Oriente. El resto de las regiones se mantuvieron sin cambios. Las nuevas divisiones regionales son las siguientes:

---

<sup>1</sup> 108 países miembros de las Naciones Unidas (ONU), un país no miembro de la ONU (Palestina) y una región administrativa especial de la República Popular China (Macao).

- 1) Asia y el Pacífico
- 2) Europa<sup>2</sup>
- 3) Latinoamérica y el Caribe
- 4) África subsahariana
- 5) África del Norte y el Medio Oriente<sup>3</sup>
- 6) América del Norte<sup>4</sup>

La lista de países y su distribución en las seis regiones diferentes figuran en el Anexo 4.

La distribución regional de las IES es la siguiente: 281 encuestados proceden de Europa (39 %), 224 de Latinoamérica y el Caribe (31 %), 69 de África del Norte y el Medio Oriente (9 %), 62 de Asia y el Pacífico (9 %), 43 de África subsahariana (6 %), y 43 de América del Norte (6 %) ([Figura 1](#)).

**Figura 1**



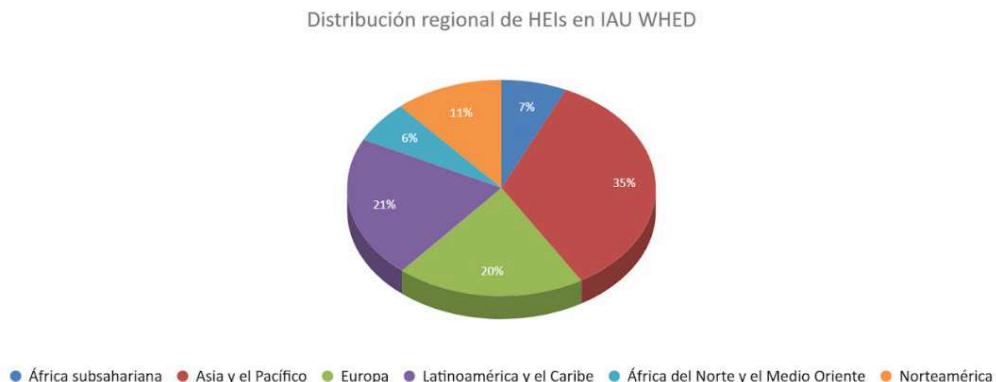
Esto puede compararse con la distribución de las 20 mil 903 IES que figuran en la Base de Datos Mundial de Educación Superior – WHED<sup>5</sup> (por sus siglas en inglés) de la AIU ([Figura 2](#)).

<sup>2</sup> Europa incluye todos los países miembros del Consejo de Europa, más Bielorrusia y la Federación Rusa.

<sup>3</sup> Para esta encuesta, Mauritania se ha incluido en África del Norte y no en África subsahariana.

<sup>4</sup> América del Norte o Norteamérica incluye sólo dos países: Canadá y Estados Unidos de América; México está incluido en Latinoamérica y el Caribe.

<sup>5</sup> El portal de la Base de Datos Mundial sobre la Educación Superior (WHED) de la AIU es la única herramienta de referencia en línea de la Asociación Internacional de Universidades que proporciona información completa y detallada sobre los sistemas y credenciales de la educación superior (en 196 países) y las instituciones de educación superior (casi 21 000) de todo el mundo. <https://whed.net/home.php> (consultado en julio de 2023). Se utilizó para crear la lista de distribución de la encuesta.

**Figura 2**

Comparando las dos figuras, queda claro que las IES de Asia y el Pacífico y de América del Norte están subrepresentadas en la encuesta, mientras que las IES de Europa y de Latinoamérica y el Caribe están sobrerepresentadas; las IES de África del Norte y el Medio Oriente están ligeramente sobrerepresentadas, mientras que África subsahariana coincide con la distribución de sus IES en la base de datos WHED.

### Comparación con la 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU

El número de respuestas obtenidas en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU es inferior en comparación con las ediciones anteriores realizadas en 2015 (5<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, 907 IES de 126 países) y en 2013 (4<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, 1 mil 336 IES de 131 países).

En comparación con la 5<sup>a</sup> edición, la disminución de respuestas es evidente en todas las regiones. El descenso más notable se observa en Asia y el Pacífico, donde el número de IES que respondieron se redujo a casi la mitad, pasando de 115 a 62. Europa pasó de 330 a 281 encuestados; Latinoamérica y el Caribe experimentó un descenso de 264 a 224; y América del Norte disminuyó de 53 a 43. Cuando se combinan África y el Medio Oriente, la 6.<sup>a</sup> edición también muestra un descenso de 145 respuestas a 112 IES.

Por países, los descensos al comparar la 6<sup>a</sup> con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global son relativamente pequeños, si se comparan los descensos de la 5<sup>a</sup> con la 4<sup>a</sup> edición. No obstante, se siguen observando disminuciones significativas en el número de encuestados en Brasil (de 56 a 18), México (de 115 a 81) y España (de 44 a 12). Sin embargo, estos tres países son los que experimentaron un gran aumento en el número de respuestas de la 4<sup>a</sup> a la 5<sup>a</sup> edición. Esto parece indicar una muy buena acogida de la encuesta en estos países durante la 5<sup>a</sup> edición que no se repitió en la 6<sup>a</sup> edición.

En la [Tabla 1](#) figuran otros países en los que la encuesta experimentó un descenso significativo:

**Tabla 1**

País	Diferencia entre la 5. <sup>a</sup> y 6. <sup>a</sup> Encuesta Global	Disminución en el número de respuestas
Colombia	-19	de 52 a 33
Vietnam	-18	de 19 a solo 1
Estados Unidos de América	-13	de 41 a 28
Romania	-13	de 19 a 6
Japón	-10	de 13 a solo 3
Federación Rusa	-10	de 13 a solo 3
India	-10	de 26 a 16

Entre estos países es interesante mencionar dos grupos: los que experimentaron una disminución en la 6<sup>a</sup> edición después de un aumento de la 4<sup>a</sup> a la 5<sup>a</sup> (Colombia y Vietnam) y los que han experimentado una disminución continua desde la 4<sup>a</sup> a la 5<sup>a</sup> y de la 5<sup>a</sup> a la 6<sup>a</sup> (Federación Rusa y los Estados Unidos de América).

Es difícil identificar las causas de la disminución en el número de respuestas, o de aquellas específicas de una región o un país. Las causas pueden ser múltiples y variar de un país a otro. La explicación más probable es que las IES, a pesar de ser conscientes de la existencia de la encuesta, a menudo son solicitadas por sus gobiernos nacionales y otras organizaciones para que respondan a las encuestas, lo que podría dar lugar a una “fatiga de encuestas”.

La distribución general es similar a la de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, aunque la sobrerepresentación de regiones como Latinoamérica y el Caribe y de Europa es aún más pronunciada en la 6.<sup>a</sup> edición, ya que estas dos regiones representan el 70 % de todas las respuestas, mientras que sólo constituyen el 41 % de las IES en la base de datos WHED.

Como se mencionó anteriormente, la encuesta registró una disminución significativa en el número de respuestas en todas las regiones, especialmente en Asia y el Pacífico (de 115 a 62). Sin embargo, la tasa de respuestas aumentó en algunos países de varias regiones, sobre todo en Azerbaiyán (de 5 a 26 IES).

Los países en los que el número de respuestas ha aumentado notablemente figuran en la [Tabla 2](#):

**Tabla 2**

País	Diferencia entre la 5. <sup>a</sup> y 6. <sup>a</sup> Encuesta Global	Aumento en el número de respuestas
Azerbaiyán	+21	de 5 a 26
Iraq	+13	de 6 a 19
Finlandia	+8	de 4 a 12
Omán	+8	de 0 a 8
Grecia	+7	de 1 a 8
Nigeria	+7	de 9 a 16
Filipinas	+7	de 3 a 10

El aumento en el número de respuestas en algunos de los países mencionados anteriormente (p. ej., Azerbaiyán y Nigeria) podría explicarse por la promoción activa llevada a cabo por miembros del Consejo Administrativo de la AIU en los respectivos países.

## Tasa de respuestas

---

No se puede calcular una tasa de respuesta clara para la encuesta y explicamos las razones a continuación.

Inicialmente, la encuesta fue distribuida por correo electrónico a todas las IES que tenían una dirección de correo electrónico registrada en la Base de Datos Mundial de Educación Superior (WHED) de la AIU.

El número total de IES que figuraban en la base de datos WHED cuando se lanzó la encuesta era de 20 mil 903 IES. Sin embargo, no puede utilizarse como el total de IES contactadas por las razones que se exponen a continuación:

- 1) El número de IES en la base de datos WHED con una dirección de correo electrónico no fue constante durante los meses que estuvo abierta la encuesta; aumentó a medida que se añadían más direcciones debido a las continuas actualizaciones de la AIU.
- 2) La AIU pudo hacer un seguimiento de las direcciones de correo electrónico que funcionaban: la tasa de entrega fue del 98 %, la tasa de apertura fue en promedio del 30 % y la tasa de clics en promedio del 7 % para las distintas campañas de correo electrónico.
- 3) La encuesta no sólo se distribuyó por correo electrónico a los contactos del WHED, sino también a través de organizaciones asociadas que utilizaron sus propias listas de contactos y promocionaron la encuesta en línea a través de redes sociales como Twitter y LinkedIn. La AIU también promocionó la encuesta a través de su página web oficial y de los mismos canales de redes sociales que las organizaciones asociadas. Se crearon y rastrearon tres enlaces diferentes para responder a la encuesta; la distribución final de respuestas por estos canales fue la siguiente: redes sociales y sitio web 258 respuestas, socios 235 y campañas por correo electrónico 229 respuestas.

## Significancia estadística

---

Para sacar conclusiones significativas de los resultados, es importante verificar que, el tamaño de la muestra de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU tenga significancia estadística, es decir, hasta qué punto los encuestados de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU son representativos de la distribución general de las IES en la base de datos WHED, en una región específica y en un país concreto.

Sin entrar en demasiados detalles estadísticos, hay dos conceptos importantes que debemos introducir: margen de error y nivel de confianza.

El margen de error refleja en qué medida las respuestas de los encuestados reflejan las opiniones de la población.

Por ejemplo, el resultado de una pregunta puede mostrar que el X % de los encuestados responde Y. Un margen de error del 5 % añadiría un 5 % a ambos lados de este porcentaje X, lo que significa que, en realidad, un porcentaje de entre X-5 % y X+5 % de los encuestados respondería Y.

El margen de error máximo que suele utilizarse es del 10 %.

El nivel de confianza mide la importancia de la selección de la muestra en los resultados. En otras palabras, si la encuesta se repitiera con X muestras más seleccionadas aleatoriamente de la población general, ¿con qué frecuencia los resultados obtenidos en una muestra diferirían significativamente de los obtenidos utilizando las otras X muestras? Un nivel de confianza del 95 % significa que se reproducirán los mismos resultados el 95 % de las veces.

El nivel de confianza mínimo que suele utilizarse es del 80 %.

La significancia estadística de un tamaño de muestra (el número de respuestas recogidas) con un determinado margen de error y un determinado nivel de confianza depende del propio tamaño de la muestra y del tamaño de la población.

Existe una fórmula matemática que permite calcular la significancia estadística del tamaño de la muestra (el número de respuestas) de una encuesta<sup>6</sup>.

Teniendo en cuenta el tamaño de la población (20 mil 903 IES en la WHED), el número de respuestas a nivel global es lo suficientemente grande como para ser estadísticamente significativo, con un margen de error del 5 % a un nivel de confianza del 99 %.

Por lo tanto, los encuestados de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU ofrecen una muestra altamente representativa de la población general de IES a nivel global.

En cambio, a nivel regional, la significancia estadística varía en las seis regiones:

- El número de respuestas en Europa y Latinoamérica y el Caribe fue lo suficientemente grande como para ser estadísticamente significativa con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 90 % y 85 % respectivamente.
- El número de respuestas en Asia y el Pacífico y en África del Norte y el Medio Oriente es estadísticamente significativa con un margen de error del 10 % y un nivel de confianza del 85 %.

<sup>6</sup> <https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size/>

[https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/?ut\\_source=help\\_center&utm\\_expid=.cOMQLyvUQhgbVct5bsJIAA.0&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fhelp.surveymonkey.com%2Farticles%2Fen\\_US%2Fkb%2FHow-many-respondents-do-I-need](https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/?ut_source=help_center&utm_expid=.cOMQLyvUQhgbVct5bsJIAA.0&utm_referrer=https%3A%2F%2Fhelp.surveymonkey.com%2Farticles%2Fen_US%2Fkb%2FHow-many-respondents-do-I-need)

(Consultado en Julio, 2023)

- El número de respuestas en África subsahariana y América del Norte es estadísticamente significativa con un margen de error del 10 % y un nivel de confianza del 80 %.

Esto significa que la significancia estadística de los resultados para Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente; así como África subsahariana y América del Norte es baja. En otras palabras, aunque los resultados de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU puedan utilizarse para hacer comparaciones regionales, podrían no ser representativa de la población general de IES en estas regiones, especialmente en África subsahariana y América del Norte.

Esto es algo que debe tenerse en cuenta cuando se presenten los resultados regionales en las siguientes secciones del informe.

En general, el número de respuestas por país no es lo suficientemente grande como para ser estadísticamente significativa y, por tanto, permitir un análisis nacional (las excepciones son México y Azerbaiyán y, en menor medida, Alemania y Argentina)<sup>7</sup>.

En el Anexo 5 figuran los datos estadísticos (número de respuestas, número de IES, etc.) para todos los países.

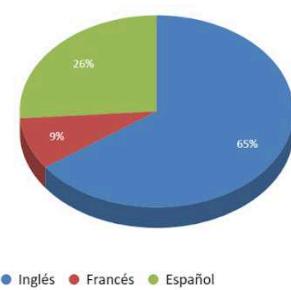
## Respuestas según el idioma

La 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU sobre Internacionalización fue una encuesta en línea disponible en tres idiomas: inglés, francés y español.

La distribución global de las respuestas por idiomas se muestra en la [Figura 3](#).

**Figura 3**

Distribución de los HEIs por idioma de realización



<sup>7</sup> El número de respuestas en México (nivel de confianza del 90 %), Azerbaiyán (nivel de confianza del 85 %), Alemania y Argentina (ambos con un nivel de confianza del 80 %) es estadísticamente significativo, con un margen de error del 10 %.

La distribución y el análisis detallado de las respuestas según el idioma en las distintas regiones, así como una comparación con los resultados de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU están disponibles en el Anexo 6.

En resumen, en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global aumentó el porcentaje de respuestas en inglés (65 % frente a 54 %), mientras que el porcentaje de IES que respondieron en francés disminuyó significativamente (9 % frente a 20 %) en comparación con la 5.<sup>a</sup> edición. Es probable que la disponibilidad de la encuesta en español haya contribuido a recolectar respuestas de IES en Latinoamérica y el Caribe, donde responder en inglés podría haber sido un obstáculo. Sin embargo, evaluar la contribución de los países francófonos, sobre todo en África, es difícil debido a la disminución de respuestas. A pesar de estos cambios, se observa una disminución general del número total de respuestas en los tres idiomas.

## Posición de los encuestados

La posición de las personas que respondieron a la encuesta varía, siendo los jefes de las Oficinas de Relaciones Internacionales el grupo más numeroso, con cerca del 40 %. Los miembros del personal de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) junto con los jefes de dichas ORIs, representan más de la mitad de los encuestados. Teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados que eligieron la opción “otros” ocupan puestos administrativos (p. ej., asistente del vicerrector de internacionalización, autoridad máxima de la unidad de movilidad académica, asesor de internacionalización, entre otros) se puede concluir que, la mayoría de los encuestados son personal administrativo y no académico. Las autoridades máximas de las IES junto con las segundas autoridades máximas constituyen casi una cuarta parte de todos los encuestados ([Figura 4](#)).

**Figura 4**



En general, el resultado de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global es el mismo que el de la 5.<sup>a</sup> edición. En la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, los jefes de las Oficinas de Relaciones Internacionales representaban el 37 % de los encuestados y, junto con el personal de estas oficinas, sumaban el 50 % del total, mientras que el liderazgo institucional (autoridades y segundas autoridades máximas de las IES) constituía el 25 % de los encuestados, exactamente igual que en la edición actual.

## Unidades/personas dentro de las IES consultadas para responder al cuestionario

---

Como se mencionó anteriormente, la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU pretende ser una encuesta institucional; por lo tanto, se sugirió que las IES respondieran desde una perspectiva institucional, y que se llevara a cabo una consulta con todas las unidades/individuos para recopilar la información necesaria.

Los resultados de la pregunta anterior sobre la posición de los encuestados deben tenerse en cuenta para analizar las respuestas a esta pregunta; los resultados generales no tienen sentido a menos que se defina la posición del encuestado.

Los “Jefes de Oficinas de Relaciones Internacionales”, que constituyen el grupo más numeroso de encuestados, sí consultaron a diversas unidades/personas, pero no hay ninguna unidad que resulte común a la mayoría de las IES, lo que demuestra que el proceso varió dentro de las IES. Las unidades/personas más consultadas fueron “Miembros del personal de la Oficina de Relaciones Internacionales” en el 42 % de las IES y “Segunda autoridad máxima de la Institución” en el 39 % de las IES.

Observamos resultados similares cuando respondieron los directores de las IES. Para ellos, no hay ninguna unidad/persona que se destaque por haber sido consultada por la mayoría de las IES, pero las más comunes fueron “Segunda autoridad máxima de la Institución” (en el 47 % de las IES) y “Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales” (43 %).

La situación es un poco más clara cuando los encuestados son subdirectores de IES; aunque sigue habiendo variedad, algo más de la mitad indicó haber consultado al jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales y un porcentaje ligeramente inferior consultó a otras segundas autoridades máximas institucionales.

Cuando respondieron los miembros del personal de las Oficinas de Relaciones Internacionales, la mayoría indicó que consultaron únicamente a dos tipos de personas: al Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales (66 %) y otros miembros del personal de dicha ORI (52 %). Dado que estas respuestas provienen exclusivamente del interior de las Oficinas de Relaciones Internacionales, podrían estar algo sesgadas y, por tanto, no ser representativas de la perspectiva institucional.

El número de los demás encuestados es demasiado bajo para realizar un análisis significativo.

En conclusión, los resultados muestran que el proceso de consulta dentro de las IES es diverso. Sin embargo, está claro que se produjo principalmente entre la Oficina de Relaciones Internacionales y el Liderazgo Institucional (autoridades y segundas autoridades máximas de la IES y que rara vez incluyó a otras unidades/personas.

Este resultado es sintomático de un enfoque jerárquico de la internacionalización, lo que conlleva algunos riesgos en cuanto a la participación y el compromiso de toda la comunidad académica.

## Perfiles institucionales

Para ofrecer un panorama completo de las IES, la encuesta también indagó sobre el nivel de cualificaciones ofrecidas, la cantidad de matrículas estudiantiles, el tipo de institución (pública o privada) y su orientación a la investigación o la docencia.

### Nivel de cualificaciones ofrecidas

Casi todas las IES ofrecen programas de licenciatura (BA/BSc por sus siglas en inglés), con un porcentaje ligeramente inferior que ofrece programas de maestría (MA/MSc), y más de dos tercios de las IES ofrecen titulaciones de nivel de doctorado ([Figura 5](#)).

**Figura 5**



Este resultado es muy similar al de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global (BA/BSc 91 %, MA/MSc 84 % y Doctorado 67 %).

Lamentablemente, se observó que había algunas incoherencias en las respuestas recibidas de las IES participantes en relación con el nivel de cualificaciones ofrecidas, ya que 34 IES indicaron “Doctorado” como único nivel de educación ofrecido por la institución. Estas incoherencias se examinaron y verificaron cuidadosamente y, se determinó que las respuestas erróneas no reflejaban con precisión la oferta real de dichas instituciones. No obstante, en aras de mantener la integridad e inclusividad de los datos, estas respuestas se mantuvieron en la base de datos para su posterior análisis.

En las secciones siguientes, el análisis general incluye todas las respuestas recibidas, tanto las coherentes como las incoherentes, para ofrecer una representación completa de los datos de la encuesta. Sin embargo, para garantizar la transparencia y mitigar el posible impacto de estas incoherencias, en el Anexo 9 se presenta un análisis separado del nivel de cualificaciones ofrecidas, corrigiendo así las respuestas de las 34 IES antes mencionadas.

## Tipo de institución

La mayoría de las respuestas procedían de universidades públicas, 458 de un total de 722, lo que representa alrededor del 63 %, 214 (30 %) eran de IES privadas sin fines de lucro y 43 (7 %) de universidades con fines de lucro ([Figura 6](#)).

**Figura 6**

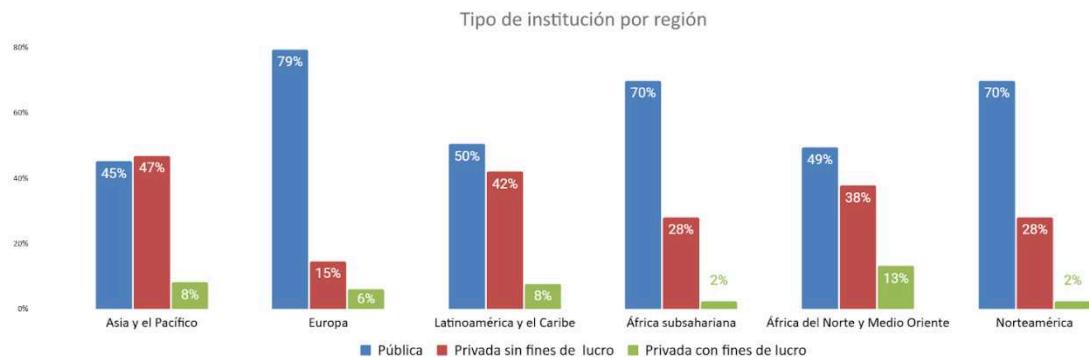


Comparando esta distribución con los datos del WHED (43 % IES públicas frente a 57 % IES privadas), queda claro que las IES públicas están sobrerepresentadas en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU, mientras que las privadas están subrepresentadas.

La distribución de las respuestas no es la misma en todas las regiones; mientras que en Europa (79 %), América del Norte y África subsahariana (ambas con 70 %) la mayoría de los encuestados provienen de IES públicas, en Asia y el Pacífico (55 %, con un 47 % sin fines de lucro y un 8 % con fines de lucro) la mayoría de los encuestados provienen de IES privadas. En Latinoamérica y el Caribe, así como en África del Norte y el Medio Oriente, hay una distribución casi equitativa entre instituciones de IES públicas y privadas.

El porcentaje de encuestados provenientes de IES privadas con fines de lucro es bajo en todas las regiones, siendo África del Norte y el Medio Oriente la región con el porcentaje más alto, con un 13 % ([Figura 7](#)).

**Figura 7**



Una vez más, la comparación de estos resultados con la distribución de las IES en la WHED revela un grado variable de sobrerepresentación de las universidades públicas en todas las regiones. En África del Norte y el Medio Oriente la diferencia es pequeña (49 % frente a 46 %); en Asia y el Pacífico es relativamente pequeña (45 % frente a 39 %); en Europa empieza a ser significativa (79 % frente a 68 %) aunque no invierte la proporción general; mientras que, en Latinoamérica y el Caribe (50 % frente a 33 %); África subsahariana (70 % frente a 39 %) y América del Norte (70 % frente a 33 %) la sobrerepresentación es sustancial y totalmente opuesta a la distribución de la WHED.

Especialmente en África subsahariana y América del Norte debemos tener en cuenta que los resultados de la encuesta describen principalmente a las IES públicas y no a todo el sector. La razón por la que las IES públicas contestan más que las IES privadas podría deberse a que muchas IES privadas en el mundo son pequeñas y están orientadas a la enseñanza, sin un compromiso específico con la internacionalización. Sin embargo, esto es sólo una hipótesis.

Por último, al comparar estos resultados con los de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, el porcentaje de encuestados de IES públicas disminuyó del 72 % al 63 %, mientras que el número de encuestados de IES privadas sin fines de lucro y con fines de lucro aumentó del 24 % al 30 % y del 4 % al 7 %, respectivamente.

### Tamaño de las instituciones de educación superior

En cuanto al número de estudiantes matriculados para el año académico 2021, la mayoría de las respuestas proceden de IES pequeñas o medianas, con un 58 % de las IES contando con 10 000 estudiantes o menos ([Figura 8](#)).

**Figura 8**

Esta distribución es casi la misma que en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, siendo la mayor variación de sólo un 3 % (las IES con menos de mil estudiantes representaban el 16 % de los encuestados en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global mientras que, en la 6.<sup>a</sup> representan el 13 %).

### Resumen del perfil institucional

En resumen, podemos concluir que, aproximadamente dos tercios de los participantes son IES públicas de tamaño medio-pequeño (menos de 20 000 estudiantes), centradas casi por igual a la enseñanza y la investigación que ofrecen los tres niveles de grado (licenciatura, maestría y doctorado) y están ubicadas en Europa o en Latinoamérica y el Caribe.

Este perfil de institución típica que responde a la encuesta se asemeja mucho al de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global y, si excluimos la ubicación geográfica, también al de la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global. El hecho de que los perfiles institucionales de los encuestados se hayan mantenido estables a lo largo de las tres ediciones de la encuesta nos ayuda a interpretar las diferencias en los resultados entre dichas ediciones.

### Uso del idioma como medio de enseñanza en las instituciones de educación superior

De las 722 respuestas, la mayoría, 583 (81 %), afirma tener un solo idioma oficial como principal medio de enseñanza. Sólo en algunos casos informan de que tienen dos o incluso tres. 73 IES (10 %) adoptan un enfoque bilingüe, empleando tanto idiomas oficiales como no oficiales del país en el que están ubicadas. El inglés figura con frecuencia como lengua de enseñanza, aunque no sea un idioma oficial del país. Es interesante observar que dos tercios de estas IES (48 de 73 IES) son públicas, lo que acentúa una mayor prevalencia del bilingüismo en las IES financiadas con fondos públicos.

En 65 IES (9 %), se observa que un idioma que no es el oficial del país prevalece como principal medio de enseñanza. El inglés aparece como el idioma no oficial predominante dentro de este

grupo. En particular, es crucial reconocer excepciones en ciertos casos en los que los factores históricos, a menudo ligados a un pasado colonial, desempeñan un papel importante. Por ejemplo, en países como Argelia, Mauritania, Marruecos y Túnez, el francés destaca como el idioma de enseñanza preferido debido a lazos históricos. Además, 39 de estas IES son privadas sin fines de lucro, lo que sugiere un mayor predominio de idiomas no oficiales en las IES de financiación privada.

Estos resultados muestran que, en lo que se refiere a la lengua de enseñanza, el monolingüismo sigue siendo predominante en el mundo y que, cuando hay bilingüismo o incluso, trilingüismo, suele deberse a que el país tiene más de un idioma oficial y las IES adoptan estos idiomas oficiales como medios de enseñanza.

Sin embargo, es interesante destacar el papel del inglés que, en algunas IES, es el principal medio de enseñanza, incluso cuando no es un idioma oficial del país. Aunque esto sólo ocurre en una minoría de IES, es una señal de la importancia del inglés como lengua franca académica.



# IMPORTANCIA, BENEFICIOS Y DESAFÍOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

---

# Parte A. Importancia, beneficios y desafíos de la internacionalización

La Parte A investiga la importancia atribuida a la internacionalización por parte del liderazgo institucional; internos y externos; los beneficios, riesgos y desafíos/obstáculos de la internacionalización. Esta sección también está presente en ediciones anteriores de la encuesta, lo que permite comparar resultados y analizar la evolución, a lo largo del tiempo, de los aspectos de la internacionalización antes mencionados. A continuación, se presentan los principales resultados.

## Principales resultados de la parte A

---

### *Importancia de la internacionalización*

- El nivel de importancia de la internacionalización es alto en la mayoría de las IES (77 %) y ha aumentado en los últimos cinco años en todos los tipos de IES, incluso en aquellas donde antes su grado de relevancia era y sigue siendo bajo. A diferencia de lo señalado en la 5.<sup>a</sup> edición de la encuesta, esta tendencia podría ayudar a reducir las desigualdades entre las IES, ya que la internacionalización puede volverse importante en todas ellas, incluso en aquéllas que antes no la valoraban.
- El principal factor del aumento de la importancia de la internacionalización a nivel global es claramente la “Mayor necesidad de conectar estratégicamente con otras IES a nivel mundial”, lo que resalta la naturaleza estratégica de la internacionalización como proceso intencional emprendido por las IES.

### *Impulsores de la internacionalización*

- El liderazgo institucional y la Oficina de Relaciones Internacionales se identifican como los principales impulsores internos de la internacionalización.
- A nivel global, es difícil identificar los principales impulsores externos de la internacionalización, ya que varios fueron seleccionados por porcentajes similares de IES (“Demanda de instituciones de educación superior extranjeras”, “Rankings nacionales e internacionales”, “Políticas/agenda global (incluida la Agenda 2030 de la ONU)”, “Política gubernamental (nacional/estatal/provincial/municipal)” y “Demanda empresarial e industrial”). Sin embargo, a nivel regional, hay resultados interesantes: la “Demanda de instituciones de educación superior extranjeras” es el impulsor más importante en Europa y Latinoamérica y el Caribe, aunque por escaso margen, mientras que, los “Rankings nacionales e internacionales” son el impulsor más común, claramente en África del Norte y el Medio Oriente, en África subsahariana y también en Asia y el Pacífico, aunque por escaso margen. Por último, la “Demanda empresarial e industrial” es el principal impulsor en América del Norte.

### ***Beneficios de la internacionalización***

- “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” sigue siendo el principal beneficio e de la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, como ya ocurrió en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global. “Aumento de los conocimientos, habilidades y competencias globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” es el segundo beneficio más importante a nivel global y el primero en América del Norte.

### ***Riesgos de la internacionalización***

- No existe un riesgo institucional común para las IES a nivel mundial, sino una variedad de riesgos (p. ej., “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico”, “Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej., diversidad, equidad e inclusión y desarrollo sostenible”) que presentan distintos niveles de importancia según las IES. Europa y América del Norte son las dos únicas regiones en las que surge claramente un riesgo institucional prioritario (“Mayor volumen de trabajo del personal administrativo y académico”).
- Del mismo modo, en el caso de los riesgos sociales, no se identificó un riesgo común para la mayoría de las IES, lo que refleja un panorama muy diverso de riesgos sociales en todo el mundo. Sin embargo, el análisis regional revela que la “Fuga de cerebros” es claramente el riesgo más importante en África subsahariana, donde fue seleccionado por tres cuartas partes de las IES.

### ***Obstáculos/desafíos para la internacionalización***

- La “Escasez de recursos financieros” es claramente el principal obstáculo interno para la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, donde ocupa el segundo lugar después del “Conflictos de prioridades a nivel institucional”.
- El “Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización/a la promoción de nuestra institución a nivel internacional” es el obstáculo/desafío externo más común para la internacionalización a nivel global y en todas las regiones, excepto en América del Norte, donde sigue siendo un desafío común para la mayoría de las IES y ocupa el segundo lugar después de las “Restricciones en cuanto a la concesión de visas a estudiantes, docentes e investigadores extranjeros impuestas por nuestro país”.

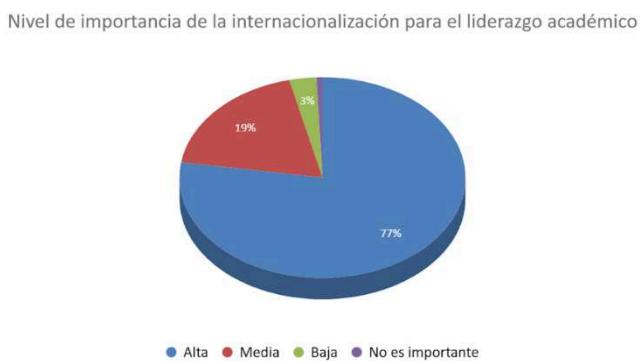
## Nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional

Una mayoría significativa de los encuestados (77 %) indicó que la internacionalización es de alta importancia para su liderazgo institucional. Casi una quinta parte (19 %) señaló que tiene importancia media y solo una pequeña proporción (4 %) la consideró de baja o ninguna importancia ([Figura 9](#)).

En comparación con la 4.<sup>a</sup> (69 % alta, 25 % media y 5 % baja) y 5.<sup>a</sup> ediciones de la Encuestas Global (68 % alta, 26 % media y 5 % baja), los resultados de la 6.<sup>a</sup> edición muestran un aumento en el porcentaje de encuestados que indican una alta importancia a la internacionalización, y una disminución en las categorías de importancia media y baja. Esto indica que, en los últimos cinco años, la internacionalización se ha vuelto aún más importante para el liderazgo de las IES en todo el mundo.

Este resultado se vuelve aún más interesante al considerar el perfil institucional de los encuestados. Cabe destacar que todos los actores institucionales, excepto los docentes/investigadores, consideran que su liderazgo institucional otorga alta importancia a la internacionalización, con aproximadamente un 80 % indicando “alta importancia”. Sin embargo, solo el 55 % de los docentes/investigadores comparten esta percepción, y el 18 % de ellos considera que el liderazgo institucional atribuye baja o ninguna importancia a la internacionalización.

**Figura 9**



Comparando esta situación con la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, se observa que, independientemente de la posición de los encuestados, la percepción sobre el grado de importancia que conceden sus líderes institucionales a la internacionalización ha aumentado en todas las categorías. Esto también se aplica a los docentes/investigadores, aunque, como se ha dicho anteriormente, siguen siendo el grupo en el que la percepción de la importancia atribuida por los líderes es más baja.

Dado que los encuestados de ambas ediciones de la encuesta no pertenecen a las mismas instituciones de educación superior y que el número de respuestas varía significativamente entre

los distintos grupos, no se pueden sacar conclusiones definitivas. Sin embargo, los docentes investigadores parecen mantener una percepción relativamente menor sobre la importancia que atribuyen a la internacionalización sus líderes institucionales, en comparación con cualquier otro actor institucional (Tablas 3 y 4).

**Tabla 3.**6<sup>a</sup> Encuesta Global

Nivel de importancia de la internacionalización para los líderes institucionales	Autoridad máxima de la IES	Segunda autoridad máxima de la IES	Registrador	Decano	Jefe del D. Académico	Jefe de la ORI	Miembro del personal de la ORI	Docente/Investigador	Otros	Todos
Alta	84 %	85 %	81 %	80 %	79 %	77 %	73 %	55 %	74 %	77 %
Media	12 %	13 %	19 %	13 %	21 %	19 %	24 %	27 %	24 %	19 %
Baja	4 %	2 %	0 %	7 %	0 %	4 %	3 %	9 %	2 %	3 %
No es importante	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	9 %	0 %	1 %

**Tabla 4.**5<sup>a</sup> Encuesta Global

Nivel de importancia de la internacionalización para los líderes institucionales	Autoridad máxima de la IES	Segunda autoridad máxima de la IES	Registrador	Decano	Jefe del D. Académico	Jefe de la ORI	Miembro del personal de la ORI	Docente/Investigador	Otro	Todos
Alta	76 %	80 %	62 %	62 %	65 %	66 %	69 %	45 %	73 %	68 %
Media	20 %	17 %	29 %	31 %	32 %	29 %	23 %	37 %	22 %	26 %
Baja	3 %	4 %	10 %	8 %	3 %	5 %	5 %	11 %	1 %	5 %
No es importante	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	8 %	1 %	1 %
Desconocida	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %	0 %	3 %	1 %

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No hay diferencia entre las IES públicas y las IES privadas en términos del nivel de importancia que sus líderes institucionales otorgan a la internacionalización.

Por el contrario, el análisis regional muestra que este nivel de importancia varía entre todas las regiones del mundo. La internacionalización es considerada de alta importancia en Asia y el Pacífico y en Europa (ambas con un 85 %) donde las IES reportaron una “alta” importancia del tema. También se la considera importante en todas las demás regiones del mundo, aunque el

porcentaje de IES que reportaron una “alta” importancia disminuyó del 77 % en África del Norte y el Medio Oriente, al 72 % en África subsahariana, 70 % en Latinoamérica y el Caribe, y 63 % en América del Norte, donde un 9 % reportó una “baja” importancia, el porcentaje más alto de todas (Tabla 5).

En comparación con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global (Tabla 6), se observa un leve aumento en la importancia de la internacionalización en la mayoría de las regiones. Se puede destacar un aumento en Asia y el Pacífico, así como en Europa, donde la alta importancia ha incrementado de aproximadamente 70 % a 85 %.

Latinoamérica y el Caribe también se ha experimentado un aumento notable pasando del 60 %, aproximadamente, al 70 %. Incluso en América del Norte, donde la importancia era y sigue siendo la más baja, existe una mejora con un incremento de alta importancia del 53 % al 63 %. En cuanto a África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente las distribuciones regionales son diferentes en la 5.<sup>a</sup> edición, lo que dificulta una comparación directa; sin embargo, al comparar los porcentajes de IES que eligieron “alta importancia” parece que, en estas dos regiones existe una disminución en la percepción de importancia entre la 5.<sup>a</sup> a la 6.<sup>a</sup> edición. Las razones detrás de esta aparente disminución en la importancia de la internacionalización en estas dos regiones no son fáciles de determinar.

**Tabla 5**  
6<sup>a</sup> Encuesta Global

Nivel de importancia de la internacionalización para los líderes institucionales	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Alta	85 %	85 %	70 %	72 %	77 %	63 %	77 %
Media	13 %	12 %	26 %	26 %	17 %	28 %	19 %
Baja	2 %	2 %	4 %	2 %	3 %	9 %	3 %
No es importante	0 %	1 %	0 %	0 %	3 %	0 %	1 %

**Tabla 6**  
5<sup>a</sup> Encuesta Global

Nivel de importancia de la internacionalización para los líderes institucionales	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Alta	77 %	71 %	72 %	59 %	83 %	53 %	68 %
Media	15 %	24 %	24 %	33 %	14 %	34 %	26 %
Baja	5 %	3 %	3 %	6 %	3 %	11 %	5 %
No es importante	2 %	0 %	0 %	1 %	0 %	2 %	1 %
Desconocido	2 %	1 %	0 %	2 %	0 %	0 %	1 %

Finalmente, es interesante señalar que, los resultados para Europa están en línea con los de la encuesta titulada Tendencias de la Asociación Universitaria Europea (EUA por sus siglas en inglés y próximamente publicada): La internacionalización es considerada de mayor importancia para los participantes que son líderes de las IES en el área de Educación Superior Europea. El 83 % de ellos afirma que la internacionalización es de alta importancia y otro 15 % la clasifica como de importancia media.

## Cambio del nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional en los últimos cinco años

Al analizar cómo ha cambiado el nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional en los últimos cinco años, más del 82 % respondió que dicho nivel ha aumentado, con un 32 % indicando que ha "aumentado significativamente" y un 50 % afirmando que ha "aumentado" (Figura 10).

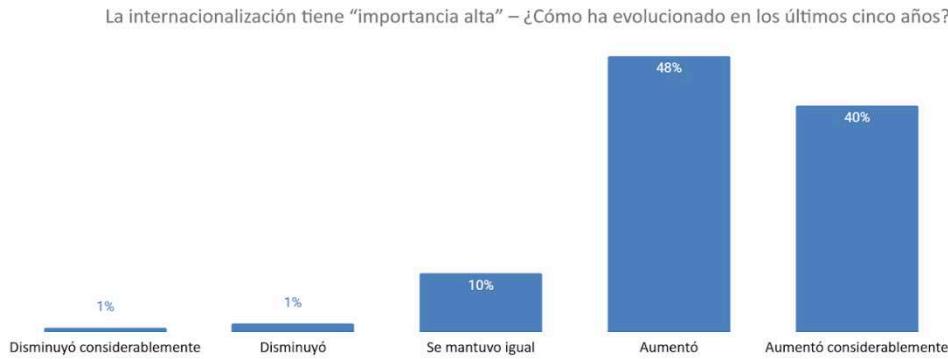
**Figura 10**



Este resultado está alineado con el aumento de las IES que atribuyen un alto nivel de importancia a la internacionalización desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global. Sin embargo, resulta interesante analizar por separado esta variación del nivel de importancia para cada uno de los tres grupos de encuestados, a saber, aquellos que respondieron "alto", "mediano" y "bajo" a la pregunta sobre la importancia de la internacionalización para el liderazgo institucional.

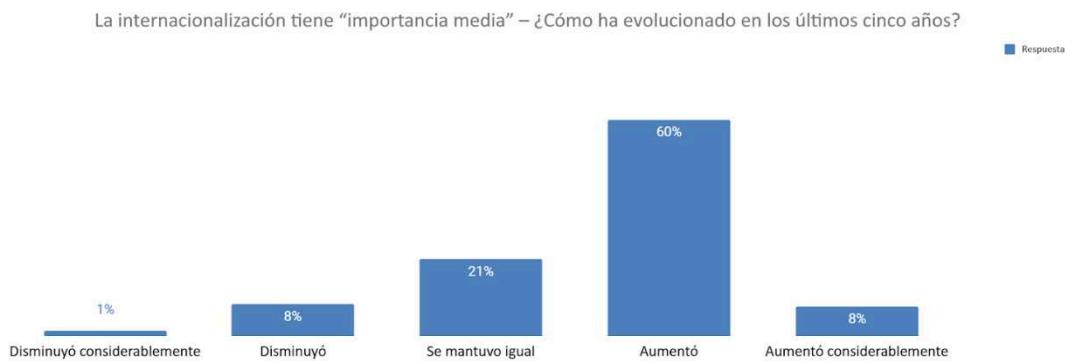
El 88 % de las IES que respondió que el nivel de importancia de la internacionalización para su liderazgo institucional es "alto" también informaron que este nivel ha aumentado y un 40 % reportó un aumento considerable en los últimos cinco años (Figura 11).

**Figura 11**

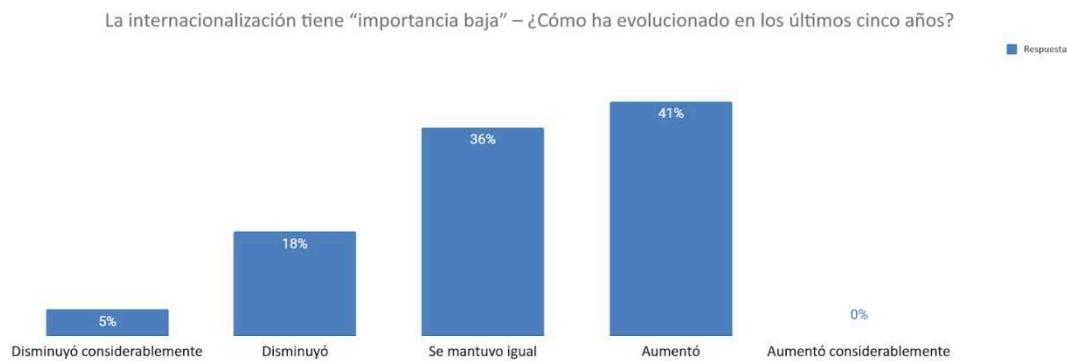


En el caso de las instituciones de educación superior, cuyo liderazgo considera que la internacionalización tiene una importancia "media", la gran mayoría (68 %) reporta un aumento de importancia durante los últimos cinco años. Sin embargo, el porcentaje de IES que reportan un aumento considerable desciende del 40 % al 8 % ([Figura 12](#)).

**Figura 12**



Finalmente, en las IES donde el liderazgo institucional considera que el nivel de importancia de la internacionalización es "bajo" sorprendentemente el 41 % reporta un aumento en el nivel de importancia de la internacionalización, mientras que, el 36 % reporta que no hubo cambios y el 23 % reporta una disminución ([Figura 13](#)).

**Figura 13**

Esto explica por qué la distribución general de las IES ha cambiado ligeramente desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, según el nivel de importancia de la internacionalización para su liderazgo institucional. De hecho, aunque el aumento en el nivel de importancia en los últimos cinco años se ha producido predominantemente en las IES, donde dicho nivel ya era alto, también se ha dado en instituciones de educación superior donde el nivel de importancia era mediano o bajo.

Este resultado es particularmente alentador ya que indica una tendencia positiva en la importancia de la internacionalización, tanto entre las IES que ya la priorizaban como entre aquellas que no lo hacían.

Esta situación contrasta totalmente con la de la 5<sup>a</sup> edición, donde el aumento en el nivel de importancia se dio casi exclusivamente en las IES que ya consideraban altamente importante la internacionalización, pero no en aquellas que la consideraban de baja importancia.

Aquella situación podría haber tenido consecuencias negativas, como la aparición de una brecha entre las IES que priorizan la internacionalización y aquellas que no lo hacen. Por el contrario, la nueva tendencia observada en la 6<sup>a</sup> edición sugiere un panorama más inclusivo. Esto se evidencia en el aumento del porcentaje de instituciones de educación superior que reportan que la importancia de la internacionalización ha aumentado para su liderazgo institucional, a pesar de que aún se considere de “baja” importancia. Este cambio sugiere un reconocimiento y compromiso más amplio con la internacionalización en un rango más amplio de IES, lo que promueve un enfoque más equilibrado y completo del compromiso global en la educación superior. Sin embargo, el número considerablemente inferior de respuestas (3 %) en el grupo de “baja” importancia puede afectar la representatividad y la generalización de este hallazgo.

## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las diferencias entre las IES públicas y privadas son pequeñas, con apenas un porcentaje ligeramente superior de IES privadas que indican un aumento notable en la importancia (36 % frente al 30 % de las IES públicas).

El análisis regional de los cambios en el nivel de importancia de la internacionalización durante los últimos cinco años revela una tendencia interesante. Entre todas las regiones, América del Norte es la única región donde un porcentaje considerable de IES reporta una disminución en la importancia de la internacionalización (14 %), mientras que las demás regiones presentan cifras más o menos similares y están alineados con la tendencia global (Figura 14).

**Figura 14**



Al comparar los resultados con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, no se observan variaciones significativas en ninguna región.

El número de IES que reportaron niveles de importancia de internacionalización “medianos” y, sobre todo, “bajos” es demasiado pequeño para realizar un análisis regional confiable del cambio en el nivel de importancia. Sin embargo, los resultados sugieren que la tendencia global de que la internacionalización cobre aún más importancia en las IES que ya la consideran altamente importante está presente en todas las regiones del mundo.

## Factores detrás del cambio en la importancia de la internacionalización

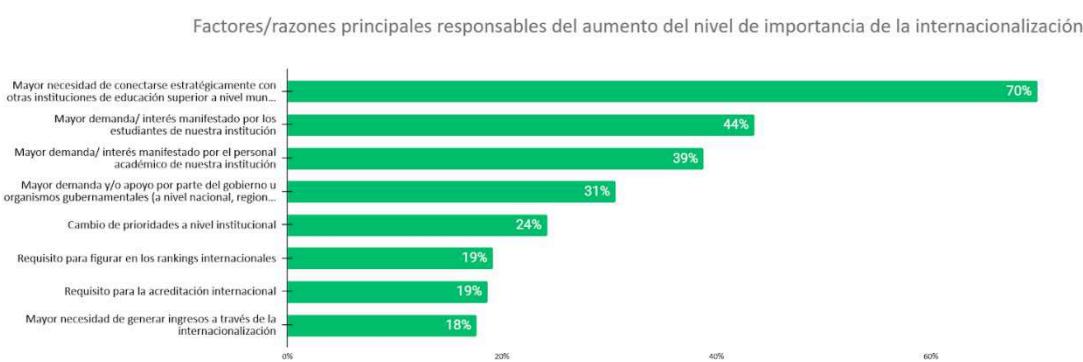
A las IES que reportaron un cambio en el nivel de importancia de la internacionalización para el liderazgo académico en los últimos cinco años también se les pidió identificar los factores de dicho cambio.

## Factores detrás de los aumentos

Entre los diversos factores enumerados, el principal impulsor del aumento en la importancia de la internacionalización a nivel mundial es claramente la “Mayor necesidad de conectarse estratégicamente con otras instituciones de educación superior a nivel mundial”, seleccionada por el 70 % de las IES.

Todos los demás factores fueron elegidos por menos de la mitad de las IES. El segundo más común es “Mayor demanda/interés manifestado por los estudiantes de nuestra institución”, seleccionado por el 44 % de las IES, y el tercero fue “Mayor demanda/interés manifestado por el personal académico de nuestra institución”, seleccionado por el 39 % ([Figura 15](#)).

**Figura 15**



El hecho de que el factor más importante sea “Mayor necesidad de conectarse estratégicamente con otras instituciones de educación superior a nivel mundial”, subraya la naturaleza estratégica de la internacionalización como un proceso intencionado emprendido por las IES.

## Factores detrás de las disminuciones

El principal impulsor de la disminución en la importancia a nivel mundial parece ser un cambio en las prioridades institucionales, elegido por el 57 % de las IES. Las restricciones presupuestarias ocupan el segundo lugar, siendo importantes para aproximadamente la mitad de las IES, y la pandemia COVID-19 también es relevante para un poco menos de la mitad de las IES. Otros factores presentan porcentajes relativamente más bajos, lo que indica un impacto de menor relevancia. Sin embargo, es importante interpretar estos hallazgos con cautela debido al limitado número de respuestas (37) a esta pregunta. De hecho, sólo un 3 % de las IES reportaron una disminución en el nivel de importancia en los últimos cinco años ([Figura 16](#)).

**Figura 16**



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La “Mayor necesidad de conectarse estratégicamente con otras instituciones de educación superior a nivel mundial” es claramente el factor principal del aumento de la importancia tanto en las IES privadas como en las IES públicas.

Sin embargo, mientras que para las IES públicas todos los demás factores fueron elegidos por menos de la mitad de los encuestados, la “Mayor demanda/interés manifestado por los estudiantes de nuestra institución” es importante para el 55 % de las IES privadas.

El número de IES que respondieron que el nivel de importancia para su liderazgo ha disminuido es demasiado bajo para realizar un análisis confiable entre IES privadas y públicas. Sin embargo, los resultados parecen indicar que no existen grandes diferencias entre ambos grupos.

Solo es posible realizar un análisis regional confiable para los factores detrás del aumento de la importancia. En cuanto a la disminución de la importancia, no tiene sentido realizar un análisis regional debido al número relativamente bajo de encuestados.

A nivel mundial, todas las regiones identificaron una mayor necesidad de conectarse estratégicamente con otras IES. No obstante, es interesante observar que, mientras en Asia y el Pacífico, Europa y Latinoamérica y el Caribe, alrededor de tres cuartas partes de las IES seleccionaron este factor, en África del Norte y el Medio Oriente lo hizo apenas un poco más de la mitad (53 %), y en América del Norte, ligeramente menos de la mitad (48 %).

Además, en América del Norte se observa otra diferencia notable con respecto a otras regiones: la “Mayor necesidad de generar ingresos a través de la internacionalización” es el segundo factor más importante, elegido por casi la mitad de las IES (45 %), un porcentaje mucho más alto que en cualquier otra región.

Latinoamérica y el Caribe muestran un nivel más alto de “Mayor interés/demanda por parte del personal académico”, elegido por la mitad de las IES. Además, la “Mayor demanda/interés

manifestado por los estudiantes de nuestra institución” es importante en esta región, siendo elegido por más de la mitad de las IES (55 %). Por el contrario, este factor parece tener menos importancia en África subsahariana (25 %) y América del Norte (31 %).

Por último, Asia y el Pacífico es la región con el porcentaje más alto de “Mayor demanda y/o apoyo por parte del gobierno u organismos gubernamentales para centrarse en la internacionalización” (48 %) (Tabla 7).

Tabla 7

Factores más responsables del aumento de internacionalización por región	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África Sub-Sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Mayor necesidad de conectarse estratégicamente con otras IES de nivel superior a nivel mundial	76 %	73 %	73 %	67 %	53 %	48 %	70 %
Mayor demanda y/o apoyo por parte del gobierno u organismos gubernamentales (a nivel nacional, regional, etc.) para centrarse en la internacionalización	48 %	36 %	19 %	28 %	34 %	21 %	31 %
Mayor demanda/interés manifestado por el personal académico de nuestra IES.	24 %	34 %	50 %	39 %	43 %	28 %	39 %
Mayor demanda/interés manifestado por el personal administrativo de nuestra IES.	4 %	11 %	11 %	3 %	5 %	24 %	10 %
Mayor demanda/interés manifestado por los estudiantes de nuestra IES.	46 %	40 %	55 %	25 %	38 %	31 %	44 %
Mayor necesidad de generar ingresos a través de la internacionalización	15 %	20 %	8 %	33 %	17 %	45 %	18 %
Requisito para la acreditación internacional	24 %	14 %	20 %	11 %	36 %	7 %	19 %
Requisito para figurar en los rankings internacionales	24 %	15 %	10 %	36 %	48 %	21 %	19 %
Cambio de prioridades a nivel institucional	13 %	16 %	23 %	9 %	13 %	21 %	18 %
Otros	6 %	6 %	8 %	3 %	3 %	3 %	6 %

En este caso no es posible comparar los resultados con los de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, porque estas dos preguntas se introdujeron únicamente en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global.

## Impulsores internos clave de la internacionalización

Idealmente, la internacionalización es un proceso intencional emprendido por las IES y, como tal, está guiado por varios factores internos de las instituciones de educación superior.

A diferencia de ediciones anteriores de la encuesta en las que se pedía a las IES que clasificaran sus tres impulsores internos clave a partir de una lista predeterminada, la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global adoptó

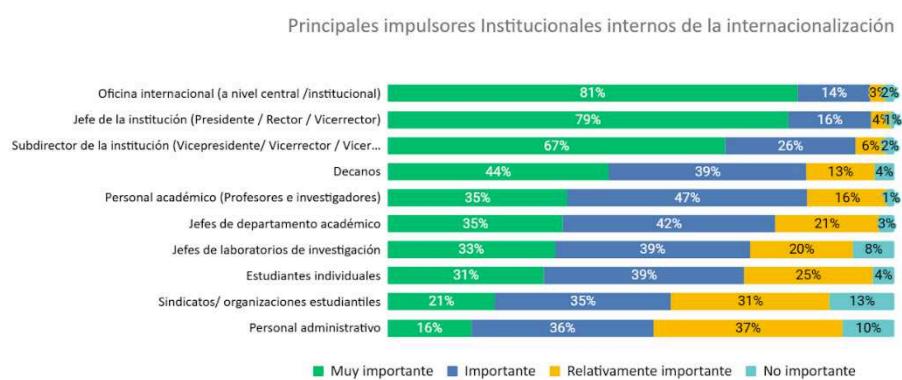
un enfoque diferente. Se pidió a los encuestados que evaluaran el nivel de importancia de los impulsores internos clave de la internacionalización en sus IES a partir de una lista preestablecida. Indicaron la importancia de cada impulsor seleccionando entre opciones como “muy importante”, “importante”, “relativamente importante” o “no importante”.

Como se observa en la [Figura 17](#), la importancia de los principales impulsores internos es evidente. La Oficina de Relaciones Internacionales a nivel central/institucional obtuvo una calificación de “muy importante” por parte del 81 % de los encuestados, seguida de cerca por la autoridad máxima de la IES con un 79 %. Del mismo modo, el 67 % de los participantes consideró “muy importante” a la segunda autoridad máxima institucional.

Este resultado resalta el papel influyente de estas partes interesadas en la configuración de las estrategias de internacionalización dentro de las IES, pero al mismo tiempo también enfatiza la importancia de un enfoque descendente en este proceso. No obstante, todos los impulsores internos propuestos fueron considerados “importantes” o “muy importantes” por la mayoría de los encuestados.

Por último, un resultado interesante y un tanto curioso es que los estudiantes individuales se consideran más importantes que los sindicatos estudiantiles/las organizaciones estudiantiles, como impulsores internos de la internacionalización ([Figura 17](#)).

**Figura 17**



Resulta interesante observar las correlaciones entre el cargo de los encuestados y su percepción de los impulsores internos clave de la internacionalización.

Entre todos los encuestados, excluyendo las autoridades máximas de las Oficinas de Relaciones Internacionales y los miembros del personal de las mismas, la autoridad máxima de la institución es considerada el principal impulsor clave de la internacionalización, especialmente entre los secretarios (91 %), las segundas autoridades máximas de las IES (94 %) y las propias autoridades máximas de las IES (91 %).

Por el contrario, las máximas autoridades de las Oficinas de Relaciones Internacionales (89 %) consideran a la Oficina de Relaciones Internacionales como el impulsor más importante, mientras que el 76 % de ellos también reconoce a la autoridad máxima de la institución como un impulsor relevante. Entre los miembros del personal de la Oficina de Relaciones Internacionales, el 85 % la considera como el impulsor más crucial, seguido del 70 % que otorga el mismo reconocimiento a la autoridad máxima de la institución.

Cabe destacar que las máximas autoridades institucionales son los únicos encuestados, aparte de las propias segundas autoridades máximas de las IES que consideran a éstas últimas casi tan importantes, como la propia Oficina de Relaciones Internacionales en los esfuerzos de internacionalización.

Se pueden identificar dos tendencias: la primera, es que existe un entendimiento compartido de que la máxima autoridad de la institución es el impulsor interno clave, y la segunda es una sobreestimación de su propia importancia como impulsores clave por parte de casi todos los actores, pero especialmente por parte de las máximas autoridades de las oficinas internacionales.

En resumen, estos resultados indican un entendimiento compartido de que, el liderazgo institucional y la Oficina de Relaciones Internacionales son los dos principales impulsores internos de los esfuerzos de internacionalización. Sin embargo, diversos agentes de las IES tienden a sobreestimar su propia influencia en la configuración de estas iniciativas. Comprender estas dinámicas y percepciones es crucial para desarrollar estrategias eficaces que alineen los esfuerzos de internacionalización a todos los niveles institucionales.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Tanto las IES privadas, como las IES públicas identifican claramente el liderazgo institucional y la Oficina de Relaciones Internacionales como los principales impulsores internos de la internacionalización. Sin embargo, mientras que para las IES privadas el impulsor más importante es la máxima autoridad de la institución, para las IES públicas lo es la Oficina de Relaciones Internacionales.

El análisis regional refleja las tendencias globales en todas las regiones. Esto se confirma al observar los porcentajes de los factores internos clave de la internacionalización en la categoría “muy importante” ([Tabla 8](#)).

**Tabla 8**

Impulsores internos clave de la internacionalización con porcentajes de “muy importante”	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	Africa sub-sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte
Jefes de Departamento Académico	37 %	33 %	33 %	60 %	42 %	12 %
Personal Académico (docentes e investigadores)	47 %	32 %	36 %	60 %	33 %	16 %
Personal administrativo	19 %	17 %	15 %	21 %	19 %	5 %

Decanos	61 %	38 %	39 %	56 %	62 %	37 %
Segunda autoridad máxima de la institución (Vicepresidente/Vicerrector/Vicecanciller /Director Académico, Secretario General)	71 %	70 %	63 %	65 %	65 %	60 %
Autoridad máxima de la institución (Presidente/Rector/Canciller)	87 %	75 %	81 %	86 %	81 %	72 %
Jefes de laboratorios de investigación	42 %	31 %	28 %	60 %	42 %	21 %
Estudiantes a nivel individual	32 %	28 %	38 %	30 %	32 %	14 %
Oficina de Relaciones Internacionales (a nivel central/institucional)	76 %	80 %	88 %	74 %	67 %	86 %
Sindicatos estudiantiles/organizaciones estudiantiles	27 %	23 %	18 %	23 %	23 %	12 %

Sin embargo, en África subsahariana, aunque los tres principales impulsores internos clave son evidentes y coinciden con los de otras regiones, los jefes de departamentos académicos, el personal académico (docentes e investigadores) y los jefes de laboratorios de investigación presentan un notable porcentaje del 60 %, lo que enfatiza su papel crucial en el impulso de los esfuerzos de internacionalización dentro de la región. Esto podría indicar un enfoque más colegiado hacia la internacionalización en África subsahariana, en comparación con otras regiones donde es más visible una tendencia hacia un enfoque descendente ([Tabla 8](#)).

Por lo tanto, puede concluirse que, el liderazgo institucional y las Oficinas de Relaciones Internacionales a nivel central/institucional se consideran impulsores de la internacionalización en todas las regiones del mundo.

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

Aunque la pregunta se formuló de manera diferente en la 5.<sup>a</sup> y la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, aún es posible comparar los tres principales impulsores de la internacionalización. Esta comparación resalta la tendencia hacia un enfoque descendente en el impulso de los esfuerzos de internacionalización. Si bien es necesario actuar con cautela al comparar las ediciones de la encuesta debido a los cambios de preguntas mencionados en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, los tres principales impulsores siguen siendo los mismos: la máxima autoridad de la institución, la Oficina de Relaciones Internacionales y la segunda autoridad máxima de la institución. La importancia del personal académico ya había experimentado una ligera disminución en la 5.<sup>a</sup> edición en comparación con la 4.<sup>a</sup>, al pasar del tercer al cuarto puesto, y ahora parece haber descendido aún más, situándose en el quinto puesto en términos porcentuales. Por el contrario, la importancia atribuida a los estudiantes como impulsores disminuyó significativamente en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global en comparación con la 4.<sup>a</sup> edición, y sigue siendo considerablemente baja en la presente edición.

Estos resultados invitan a las IES a reflexionar y a tomar medidas para evitar el riesgo de que la internacionalización se convierta en un proceso demasiado descendente, impuesto al personal académico y estudiantil, en lugar de involucrarlos plenamente en el desarrollo e implementación del proceso.

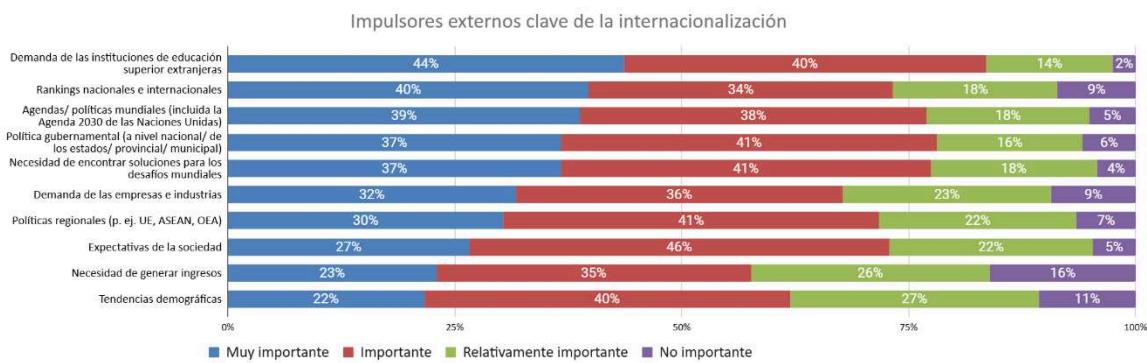
## Impulsores externos clave de la internacionalización

Aunque la internacionalización sea un proceso intencionado emprendido por las IES, no está exento de la influencia de agentes y fuerzas externas. Esta pregunta también se modificó para la presente edición: se pidió a los encuestados que evaluaran el nivel de importancia de los impulsores externos clave de la internacionalización en sus IES a partir de una lista preestablecida.

Lo primero que se destaca es que, todos los impulsores propuestos son considerados “importantes” o “muy importantes” por la mayoría de las IES y que, a diferencia de los impulsores internos, donde los tres impulsores clave más importantes eran evidentes, la diferencia entre los impulsores externos es más matizada.

Al analizar los impulsores externos clave más importantes de la internacionalización, marcados como “muy importantes”, los tres primeros son: “Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras”, “Rankings nacionales e internacionales” y “Agendas/políticas mundiales (incluida la Agenda de las Naciones Unidas)”. Sin embargo, les siguen muy de cerca “Política gubernamental (a nivel nacional/de los estados/provincial/municipal)” y “Demanda de las empresas e industrias”. Por lo tanto, resulta un reto sacar conclusiones definitivas debido a la sorprendente similitud de porcentajes entre los actores clave y entre los distintos niveles de importancia, en particular entre “muy importante” e “importante”. Por ejemplo, los “Rankings nacionales e internacionales” son considerados “muy importantes” para el 40 % de las IES, e “importante” por el 34 % de las IES, mientras que tanto la “Política gubernamental (a nivel nacional/de los estados/provincial/municipal)” como la “Necesidad de encontrar soluciones para los desafíos mundiales” son consideradas “muy importantes” por el 37 % de las IES, e “importantes” por el 41 % de las IES.

Los porcentajes de las categorías “relativamente importante” y “no es importante” se mantienen relativamente bajos y constantes en todos los impulsores, con la excepción de la “Necesidad de generar ingresos”, que presenta el porcentaje más alto de “no importante” con un 16 % ([Figura 18 y Tabla 9](#)).



**Figura 18**

Tabla 9

Impulsores globales externos clave de la internacionalización	Muy Importante	Importante	Relativamente importante	No importante
Demanda de las IES extranjeras	44 %	40 %	14 %	2 %
Rankings nacionales e internacionales	40 %	34 %	18 %	9 %
Agendas/políticas mundiales (incluida la Agenda 2030 de las Naciones Unidas)	39 %	38 %	18 %	5 %
Necesidad de encontrar soluciones para los desafíos mundiales	37 %	41 %	18 %	4 %
Política gubernamental (a nivel nacional/de los estados/provincial/municipal)	37 %	41 %	16 %	6 %
Demanda de las empresas e industrias	32 %	36 %	23 %	9 %
Políticas regionales (p. ej. UE, ASEAN, OEA)	30 %	41 %	22 %	7 %
Expectativas de la sociedad	27 %	46 %	22 %	5 %
Tendencias demográficas	22 %	40 %	27 %	11 %
Necesidad de generar ingresos	23 %	35 %	26 %	16 %

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La diferencia en la importancia de los impulsores externos es pequeña, tanto para las IES privadas como para las públicas. Sin embargo, en ambos casos, la “Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras” encabeza la lista. La principal diferencia entre las IES privadas y públicas radica en la importancia relativa de los “Rankings nacionales e internacionales” y la “Necesidad de encontrar soluciones para los desafíos mundiales” (ambos más relevantes para las IES privadas) y de la “Política gubernamental a nivel nacional/de los estados/provincial/municipal” (más relevante para las IES públicas).

El análisis regional revela similitudes con el nivel mundial en Asia y el Pacífico, Europa, Latinoamérica y el Caribe, y África del Norte y el Medio Oriente; mientras que, África subsahariana y América del Norte divergen sustancialmente en la distribución de la importancia de cada impulsor externo y en direcciones opuestas. En África subsahariana, siete de los diez impulsores externos propuestos son considerados “muy importantes” por la mayoría de las IES; mientras que, en América del Norte ninguno de ellos es considerado “muy importante” por más del 35 % de las IES.

La “Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras” es el impulsor más importante en Europa, y Latinoamérica y el Caribe, aunque la diferencia con el segundo impulsor más importante (“Política gubernamental a nivel nacional/de los estados/provincial/municipal”) en Europa y “Agendas/políticas mundiales (incluida la Agenda 2030 de las Naciones Unidas) en Latinoamérica y el Caribe” es pequeña. Es el segundo más importante en Asia y el Pacífico, si se considera únicamente los porcentajes de IES que lo califican como “muy importante”, pero la primera si se consideran conjuntamente los porcentajes de “muy importante” e “importante”. En África del Norte y el Medio Oriente también ocupa el segundo lugar; mientras que, en África subsahariana y América del Norte no figura entre las tres principales.

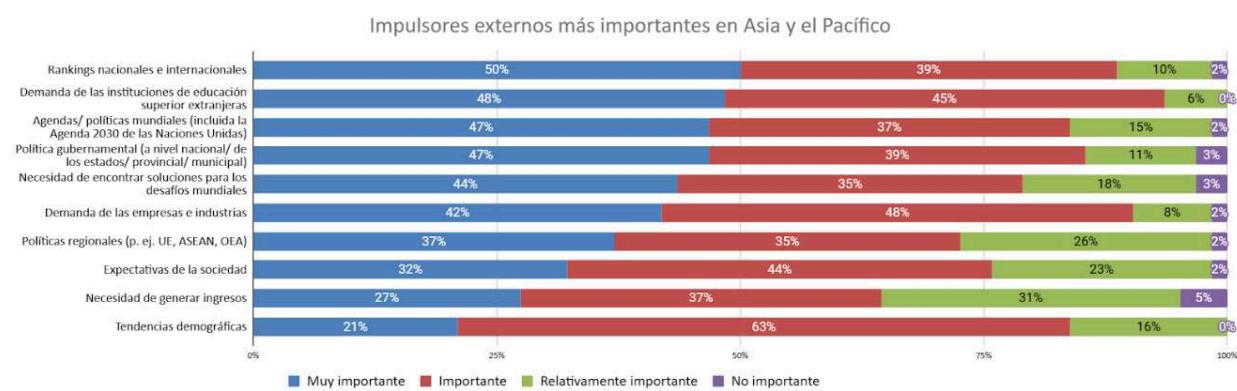
Los “Rankings nacionales e internacionales” son el impulsor más común en Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente; así como en África subsahariana, aunque con distintos niveles de importancia. En África subsahariana es considerado “muy importante” por un sorprendente porcentaje del 86 %, muy por encima del segundo impulsor más importante. En África del Norte y el Medio Oriente también es considerado “muy importante” por la mayoría de las IES (65 %), muy por delante del segundo factor más importante. Por el contrario, en Asia y el Pacífico sólo la mitad de las IES lo considera “muy importante”, y la diferencia entre el segundo (“Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras”) y el tercer impulsor más importante (“Agendas/políticas mundiales incluida la Agenda 2030 de las Naciones Unidas”) es pequeña. En todas las demás regiones no figura entre los tres principales y en América del Norte es el tercer impulsor menos importante.

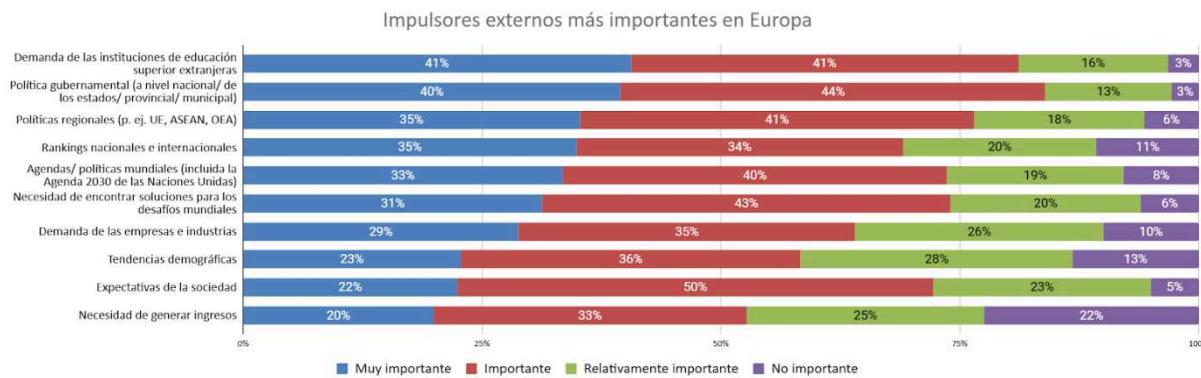
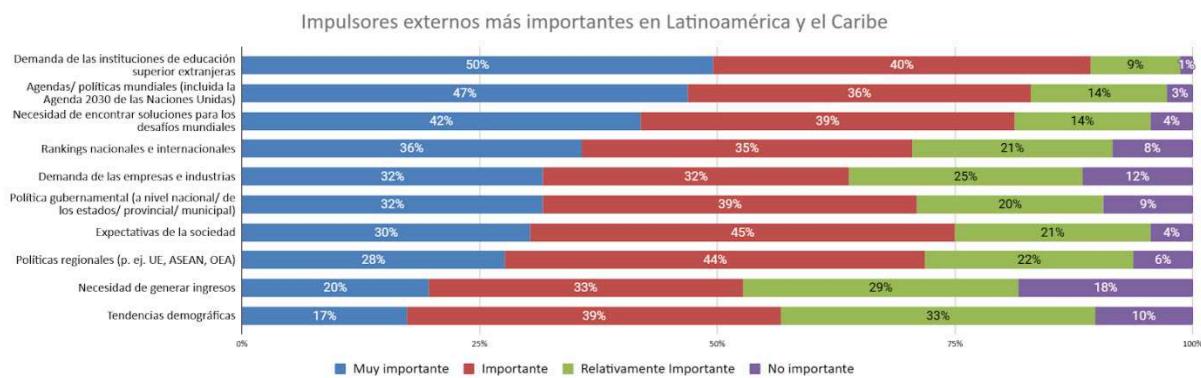
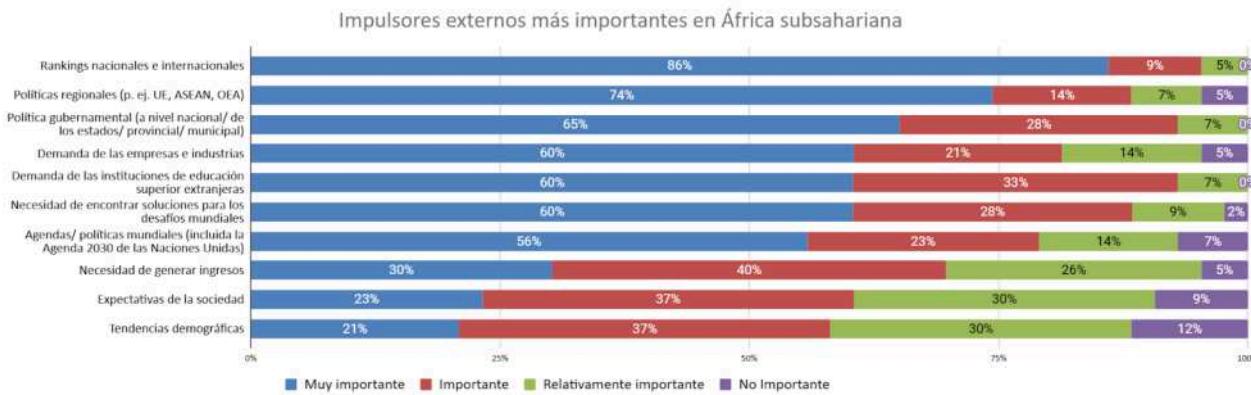
Es interesante observar que, la importancia de “Rankings nacionales e internacionales” es alta en las regiones que tienen pocas o ninguna IES entre los primeros puestos de los rankings internacionales (África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana), mientras que es baja en las regiones donde se encuentran las principales IES en los rankings (América del Norte). Esto podría indicar que, las IES con baja clasificación ven la internacionalización como una forma de mejorar su posición en los rankings. Si ese es el caso, se trata de una señal preocupante, ya que estas IES estarían internacionalizándose por motivos completamente equivocados (es decir, mejorar su posición en los rankings) en lugar de buscar una forma de internacionalización que aporte beneficios a sus comunidades y sociedades académicas y locales.

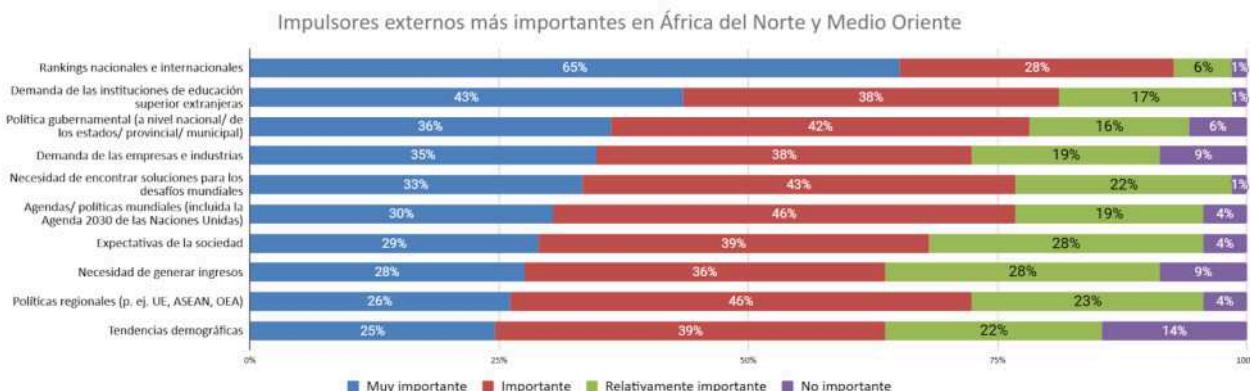
La “Demanda de las empresas e industrias” es el principal impulsor en América del Norte, en términos de porcentajes de IES que lo considera “muy importante”, pero sólo ocupa el tercer lugar después de las “Tendencias demográficas” y la “Necesidad de generar ingresos”, si se toman en cuenta conjuntamente los porcentajes de “muy importante” e “importante”.

Es interesante enfatizar que América del Norte es completamente diferente de todas las demás regiones; ninguno de los tres impulsores principales de América del Norte se encuentra entre los tres principales de ninguna de las demás regiones, y viceversa, ninguno de los tres principales impulsores de las otras regiones figura entre los tres principales de América del Norte ([Figura 19-24](#)).

**Figura 19**



**Figura 20****Figura 21****Figura 22**

**Figura 23****Figura 24**

### Comparación con los resultados de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global

Estos resultados no pueden compararse directamente con los de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, debido a los cambios en la forma en que se pidió a los encuestados que identificaran los impulsores externos clave principales de la internacionalización. Sin embargo, parece haber similitudes y diferencias con la 5<sup>a</sup> edición donde la “Demanda de las empresas e industrias”, la “Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras” y la “Política gubernamental (a nivel nacional/provincial/municipal)” registraron los porcentajes más altos. En la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, los dos primeros no figuran entre los tres impulsores principales, mientras que, la “Demanda de las instituciones de educación superior extranjeras” pasó a ser ahora el principal impulsor. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, la diferencia en porcentajes entre los impulsores principales es mínima por lo que estos resultados deben interpretarse con cautela.

Aunque la importancia de la “Política gubernamental” y de la “Demanda de las empresas e industrias” como impulsores externos no es sorprendente, ya que el primero está bien

documentado, por ejemplo por la existencia de políticas nacionales de internacionalización en muchos países, y la segunda responde a las necesidades de las empresas e industrias de graduados preparados para el mercado laboral global, aunque resulta más complicado encontrar una explicación a la creciente importancia de la “Demandas de las instituciones extranjeras de educación superior.” Podría apuntar al hecho de que la internacionalización se ha convertido en una prioridad en muchas IES a nivel mundial y estas sienten la presión de sus homólogos para internacionalizarse con el fin de no quedarse fuera de la comunidad mundial de la educación superior.

La diferencia más notable entre la 6<sup>a</sup> y la 5<sup>a</sup> edición es el aumento de la importancia de los “Rankings nacionales e internacionales”, tanto a nivel mundial como en algunas regiones concretas. Esto podría deberse a que las IES los priorizan para mejorar su reputación institucional, atraer talento (tanto académico como estudiantil) y mantener competitividad.

En la 6<sup>a</sup> edición se introdujeron por primera vez un par de impulsores externos clave, ambos de notable importancia: las “Agendas/políticas mundiales (incluida la Agenda 2030 de las Naciones Unidas)” y la “Necesidad de encontrar soluciones para los desafíos mundiales”. Estas adiciones se realizaron para captar el panorama cambiante de la internacionalización y reflejar la creciente importancia de la cooperación mundial y de abordar los problemas mundiales. La razón por la que las IES pueden haber dado prioridad a estos impulsores podría reflejar su reconocimiento de la importancia de alinearse con las iniciativas mundiales, realizar investigaciones para abordar problemas mundiales urgentes y contribuir al desarrollo sostenible. Dichos impulsores externos reflejan el compromiso de las IES con la cooperación mundial, la responsabilidad social y la preparación de los estudiantes para afrontar desafíos complejos en un mundo en constante evolución.

El análisis de los cambios registrados en cada región desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global es algo más complejo. Sin embargo, existen algunas diferencias notables entre las dos últimas encuestas. Por ejemplo, en la 5<sup>a</sup> edición, la “Demandas de las empresas e industrias” fue un importante impulsor externo en todas las regiones, excepto en América del Norte. Curiosamente, en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, la situación se invierte, la “Demandas de las empresas e industrias” es el impulsor externo principal en América del Norte, mientras que pierde importancia relativa en todas las demás regiones.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, la “Política gubernamental” encabezó la lista en tres regiones (Asia y el Pacífico, Europa y Latinoamérica y el Caribe) y ocupó el tercer lugar principal en África y el Medio Oriente. Sólo en América del Norte no figura entre las tres primeras. En la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, ya no es la principal en ninguna región, aunque se considera de gran importancia en todas las regiones y especialmente en Asia y el Pacífico, Europa, África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente. La disminución de la importancia relativa de la “Política gubernamental” no resulta fácil de interpretar o explicar, especialmente en Latinoamérica y el Caribe, donde pasó de ser el principal impulsor externo a uno de importancia media.

Este cambio puede deberse a la introducción del impulsor las “Agendas/políticas mundiales (incluida la Agenda 2030 de las Naciones Unidas)” en la 6<sup>a</sup> edición. Esta adición aclara el papel de las políticas mundiales a una escala más amplia. Se especula que, en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, la

importancia de estas políticas podría haber sido categorizada por los encuestados bajo la “Política gubernamental”.

En la encuesta anterior, la “Demanda de las instituciones extranjeras de educación superior” fue el impulsor externo principal para las IES africanas. Curiosamente, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, este impulsor externo clave sigue siendo significativo no sólo en África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente, sino incluso más en Europa y en Latinoamérica y el Caribe donde se convierte en el principal. Sólo en América del Norte parece disminuir su importancia. Por otra parte, en la 5<sup>a</sup> edición, dos de los tres impulsores externos claves principales en América del Norte, la “Necesidad de generar ingresos” y las “Tendencias demográficas” continúan siendo los mismos.

Mientras que la disminución de la importancia de la “Demanda de las instituciones extranjeras de educación superior” en África subsahariana parece deberse más a la creciente importancia de otros impulsores que a una reducción real de su importancia, explicar el aumento de la importancia de este impulsor en otras regiones resulta más complejo.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, los “Rankings nacionales e internacionales” fueron el impulsor externo principal en el Medio Oriente y el segundo en África. Aunque esta situación ha cambiado para estas dos regiones en la 6<sup>a</sup> edición, sigue siendo el impulsor externo principal en las regiones de África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente. Asimismo, pasó a ser el principal en Asia y el Pacífico, mientras que en la 5<sup>a</sup> edición ocupaba el segundo lugar principal.

## Beneficios de la internacionalización

---

La internacionalización de la educación superior no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar objetivos. Las IES de todo el mundo se internacionalizan y colaboran con otras IES más allá de sus fronteras porque consideran que el proceso puede ser beneficioso. Sin embargo, los beneficios de la internacionalización pueden ser de diversa índole y resulta interesante explorar cuáles son los más significativos para las IES.

Antes de abordar los resultados, es importante señalar que, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, esta pregunta se ha modificado ligeramente con respecto a ediciones anteriores. En lugar de clasificar las opciones, se pidió a los encuestados que seleccionaran hasta tres potenciales beneficios institucionales significativos de una lista predefinida asociados a la internacionalización de la Educación Superior.

Los motivos de este cambio, aplicado a todas las preguntas clasificadas en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, es que, a partir del análisis de las respuestas duplicadas en esa edición, quedó claro que el orden de prioridad en las preguntas clasificadas era completamente subjetivo, mientras que la selección de respuestas resultaba más objetiva. De ahí la decisión de prescindir las preguntas de ranking y transformarlas en “Seleccione tres respuestas como máximo”.

Como se muestra en la [Figura 25](#), casi dos tercios de los encuestados (62 %) identificaron la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” como el principal beneficio institucional

potencial de la internacionalización. El 51 % destacó la importancia del “Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal.”

Estos dos beneficios son los únicos seleccionados por la mayoría de las IES y sin un tercer beneficio claro entre las opciones dadas, ya que porcentajes comparables de IES eligieron beneficios como “Enseñanza y aprendizaje de mejor calidad” (33 %), “Mayor prestigio/mejor perfil de la institución” (32 %), “Mayor internacionalización del currículum en casa” (27 %) e “Investigación de mejor calidad.” (26 %) (Figura 25).

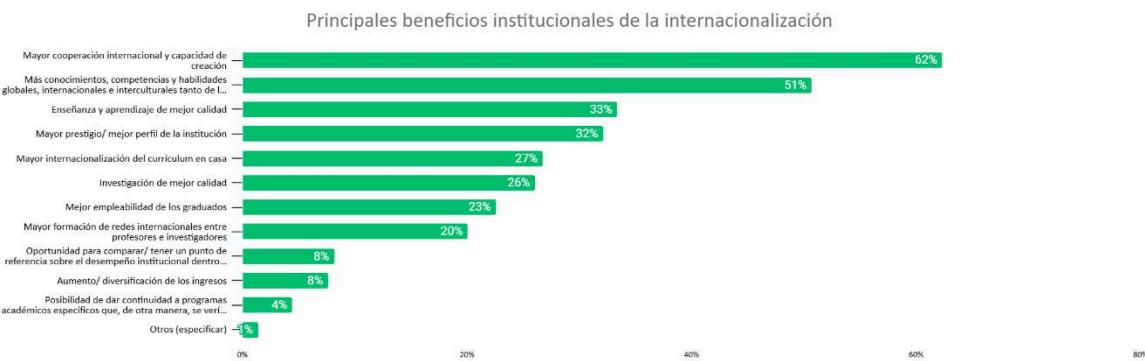


Figura 25

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No se observan grandes diferencias entre las IES privadas y IES públicas en cuanto a los beneficios principales. Sólo “Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” parece ser ligeramente principal para las IES privadas (54 % frente al 49 % de las IES públicas).

En el análisis regional, con la excepción de América del Norte, la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” destaca como el beneficio principal seleccionado por la mayoría de los encuestados, especialmente en el África del Norte y el Medio Oriente (80 %); en contraste con América del Norte, sólo el 42 % lo eligió, ocupando el tercer beneficio más común en la región.

“Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” aparece como el beneficio principal en América del Norte con un 60 %, y el segundo beneficio principal tanto en Latinoamérica y el Caribe como en Asia y el Pacífico, seleccionado por la mayoría de las IES (61 % y 55 % respectivamente). En Europa también es la segunda ventaja principal, pero sólo es seleccionada por menos de la mitad de las IES (49 %). Sin embargo, este beneficio no resulta principal en África subsahariana ni en África del Norte y el Medio Oriente, ya que sólo es seleccionada por las IES el 30 % y el 28 % respectivamente en dichas regiones.

Cabe destacar que, en Latinoamérica y el Caribe tanto “Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” como la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” tienen la misma importancia, ambas seleccionadas por el 61 % de las IES.

Ningún otro beneficio es seleccionado por la mayoría de las IES en ninguna región y el único otro resultado relevante es que, el “Aumento/diversificación de los ingresos” es el segundo beneficio principal en América del Norte seleccionada por el 44 %. Esto no es sorprendente si se tiene en cuenta la importancia de la justificación económica de la internacionalización en América del Norte; cabría esperar que esta cifra hubiera sido mayor en la región. En general, América del Norte destaca por su relevante variación en comparación con otras regiones y con el promedio mundial ([Tabla 10](#)).

Tabla 10

Las tres ventajas más importantes de la internacionalización	Asia y el Pacífico	Europa	Latino-a mérica y el Caribe	África sub-Sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Mayor cooperación internacional y creación de capacidad	73 %	58 %	61 %	72 %	80 %	42 %	62 %
Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal.	55 %	49 %	61 %	30 %	28 %	60 %	51 %
Mayor internacionalización de la internacionalización del currículum o en casa.	21 %	28 %	27 %	21 %	25 %	37 %	27 %
Mayor prestigio/mejor perfil de la institución	39 %	37 %	31 %	19 %	22 %	26 %	32 %
Mejor empleabilidad de los graduados	19 %	22 %	22 %	23 %	32 %	21 %	23 %
Investigación de mejor calidad	24 %	27 %	20 %	37 %	39 %	23 %	26 %
Enseñanza y aprendizaje de mejor calidad	27 %	37 %	31 %	42 %	36 %	21 %	33 %
Mayor formación de redes internacionales entre profesores e investigadores	13 %	17 %	28 %	21 %	16 %	12 %	20 %
Aumento/diversificación de los ingresos	8 %	6 %	4 %	12 %	3 %	44 %	8 %
Oportunidad para comparar/tener un punto de referencia sobre el desempeño institucional dentro del contexto de las buenas prácticas internacionales.	16 %	8 %	5 %	14 %	13 %	0 %	8 %
Otro	0 %	2 %	0 %	2 %	1 %	5 %	1 %

Posibilidad de dar continuidad a programas académicos específicos que, de otra manera, se verían en riesgo debido a la escasa cantidad de estudiantes matriculados a nivel nacional.	0 %	7 %	4 %	2 %	1 %	7 %	4 %
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

Aunque el formato de la pregunta ha cambiado con respecto a las ediciones anteriores de las encuestas globales, sigue siendo posible comparar los resultados.

La 6.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU confirma aún más claridad el predominio de la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad”, cuya importancia ha crecido progresivamente, ya que ocupaba el tercer lugar en la clasificación de beneficios principales en la 3.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> ediciones de la encuesta, pasando a ser el primer lugar en la 5.<sup>a</sup> edición y consolidando su posición con un margen considerable en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global.

Por otro lado, “Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” aparece como segundo beneficio principal y, aunque la redacción de este beneficio no es exactamente idéntica a ediciones anteriores y, por tanto, no puede compararse directamente, sí guarda cierta similitud con su predecesor (“Mayor conciencia internacional/compromiso más profundo con problemas globales por los estudiantes”). Este último no figuraba entre los beneficios principales en la 5.<sup>a</sup> edición, aunque ocupó el primer puesto en la 3.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> ediciones.

La importancia de la “Enseñanza y aprendizaje de mejor calidad” parece mantenerse estable a lo largo del tiempo, ya que se clasificó como el segundo beneficio principal en todas las encuestas previas excepto en la 2.<sup>a</sup> Encuesta Global, y en la 6.<sup>a</sup> edición ocupa el tercer lugar principal. Sin embargo, la forma en que se formuló la pregunta en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global revela que sólo fue seleccionado por un tercio de las instituciones de educación superior ([Tabla 11](#)).

Tabla 11

Rango	2. <sup>a</sup> Encuesta Global	3. <sup>a</sup> Encuesta Global	4. <sup>a</sup> Encuesta Global	5. <sup>a</sup> Encuesta Global	6. <sup>a</sup> Encuesta Global
1	Mayor orientación internacional de los estudiantes y el personal	Mayor conciencia internacional de los estudiantes	Mayor conciencia internacional y compromiso de los estudiantes con los problemas mundiales.	Mejora de la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades	Mayor cooperación internacional y creación de capacidad

2	Mejora de la calidad académica	Refuerzo de la investigación y la producción de conocimientos	Mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje	Mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje	Más conocimientos, competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal.
3	Refuerzo de la investigación y la producción de conocimientos	Aumento de la cooperación y la solidaridad internacional	Mayor cooperación internacional y desarrollo de capacidades	Se identificaron varios beneficios como los 3º más importantes	Enseñanza y aprendizaje de mejor calidad

Se trata de un resultado considerable que indica un posible establecimiento de cambio a lo largo de la última década, donde la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” parece tomar las riendas y establecerse como un aspecto destacado en el panorama de la internacionalización.

El cambio establecido en la percepción puede interpretarse de múltiples maneras. Una explicación podría ser que la importancia sostenida de la “Mayor cooperación internacional y creación de capacidad” refleja la preocupación de las IES por las desigualdades globales, considerando la internacionalización como una herramienta para reducir brechas entre instituciones de educación superior, comunidades y países. También indicaría que la internacionalización contribuye positivamente tanto a la calidad educativa como al progreso social. Esto se ve reforzado por la importancia de “Más conocimientos competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales tanto de los estudiantes como del personal” y podría significar además que, la internacionalización no sólo se percibe como un medio para mejorar la calidad educativa, sino también como una contribución considerable al progreso de la sociedad.

## Riesgos institucionales potenciales de la internacionalización

Como todo proceso, la internacionalización conlleva riesgos potenciales. Al igual que en encuestas anteriores de la AIU, se pidió a los encuestados que identificaran los tres principales riesgos institucionales potenciales de la internacionalización de una lista predefinida de opciones. Sin embargo, al igual que con la pregunta de los beneficios, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global la pregunta cambió de formato, de clasificar las tres principales opciones a seleccionar hasta tres relevantes riesgos institucionales relacionados a la internacionalización de una lista predefinida.

El principal resultado, es que ningún riesgo fue destacado por la mayoría de las IES. El riesgo más común fue el “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico” que fue seleccionado solo por el 42 % de los encuestados ([Figura 26](#)).



Figura 26

Este resultado podría ser sorprendente, pero indica que no existe un único riesgo institucional común para las IES a nivel mundial, sino una variedad de riesgos cuya importancia podría variar de niveles en las diferentes IES.

Esto hace que el análisis regional resulte interesante para determinar si la ubicación de las IES influye en la importancia de los riesgos institucionales de la internacionalización.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Si bien no existen diferencias significativas entre las IES privadas e IES públicas, el análisis regional sí revela variaciones importantes en la percepción de los potenciales riesgos institucionales relacionados a la internacionalización.

El “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico” sí aparece como la principal preocupación en Europa, donde es seleccionado por la mayoría de las IES (61 %), y en América del Norte, donde lo eligieron algo más de la mitad de las IES (51 %). Sin embargo, en todas las demás regiones, este riesgo se considera mucho menor, con porcentajes que oscilan entre el 21 % y 35 % en África subsahariana, y en Asia y el Pacífico, respectivamente.

Europa y América del Norte son también las dos únicas regiones donde un único riesgo emerge claramente como el más importante. En todas las demás regiones ningún riesgo fue seleccionado por la mayoría de las IES, lo que subraya el hecho de que la variación ya observada a nivel mundial también se manifiesta dentro de estas regiones, y debido a factores distintos de la ubicación geográfica regional. Es posible que existan particularidades nacionales o incluso institucionales, pero no es posible recogerlas en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU y merecen una mayor investigación.

Siguiendo con lo anterior, resulta interesante analizar cómo se distribuyen los diferentes riesgos en las distintas regiones.

La “Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej., diversidad, equidad e inclusión y desarrollo sostenible)” es el segundo riesgo más común a nivel

mundial (aunque sólo lo seleccione el 32 % de las IES), pero ocupa el primer lugar en África subsahariana, donde comparte el puesto más alto (42 % de las IES) con “Homogeneización del plan de estudios” que en todas las demás regiones es seleccionado por una cuarta parte o menos de las IES.

La “Dificultad para evaluar/reconocer la calidad de los cursos/programas ofrecidos por las instituciones de educación superior extranjeras” es el tercer riesgo potencial principal a nivel mundial (aunque sólo lo seleccione el 27 % de las IES). Sin embargo, ocupa el primer puesto en Asia y el Pacífico con un 40 % mientras que, en otras regiones se ubica entre los tres principales riesgos, seleccionados por un cuarto o un tercio de las IES, excepto en América del Norte donde sólo fue seleccionado por el 19 %.

La “Inclusión limitada: solo los estudiantes provenientes de los sectores más privilegiados tendrán acceso a las oportunidades internacionales” es sólo el cuarto riesgo potencial principal a nivel mundial (seleccionado por una cuarta parte de las IES), pero en Latinoamérica y el Caribe se posiciona como el principal riesgo con un 41 % de las IES. En Asia y el Pacífico fue seleccionado por el 35 % de las IES; mientras que en otras regiones oscila entre el 12 % y el 25 %.

Es interesante observar que, el “Interés excesivo en reclutar estudiantes internacionales porque pagan derechos de matrícula” fue seleccionada por el 44 % de las IES norteamericanas, pero no superó el 10 % en ninguna otra región; otro ejemplo de las particularidades de América del Norte, donde se da gran importancia a la captación de estudiantes internacionales que pagan matrículas completas.

Por último, cabe mencionar que la “Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre las instituciones de educación superior asociadas” constituye un riesgo importante para aproximadamente una cuarta parte de las IES de Latinoamérica y el Caribe y de África subsahariana, porcentaje que duplica con creces el de las demás regiones ([Tabla 12](#)).

**Tabla 12**

Los riesgos potenciales más importantes de la internacionalización	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África Sub-Sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico	35 %	61 %	26 %	21 %	30 %	51 %	42 %
Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej. diversidad, equidad e inclusión, y desarrollo sostenible)	27 %	27 %	36 %	42 %	35 %	35 %	32 %
Homogeneización del plan de estudios	11 %	12 %	26 %	42 %	20 %	2 %	19 %
Dificultad para evaluar/reconocer la calidad de los cursos/programas ofrecidos por las IES extranjeras	40 %	25 %	25 %	33 %	32 %	19 %	27 %
Inclusión limitada: solo los estudiantes provenientes de los sectores más privilegiados (situación socioeconómica, origen étnico, familia con estudios superiores, salud y discapacidades, etc.) tendrán	35 %	12 %	41 %	16 %	17 %	23 %	25 %

acceso a las oportunidades internacionales							
Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre las IES asociadas	8 %	8 %	22 %	26 %	10 %	9 %	14 %
Competencia excesiva con otras IES.	29 %	22 %	16 %	23 %	35 %	28 %	22 %
Emigración de personal académico y administrativo hacia otros países	8 %	10 %	6 %	19 %	23 %	2 %	10 %
Afán de implementar políticas/asociaciones de colaboración internacionales solo por motivos de prestigio	2 %	7 %	13 %	12 %	10 %	5 %	9 %
Emigración de estudiantes hacia otros países	16 %	18 %	17 %	9 %	22 %	12 %	17 %
Riesgos relacionados con la seguridad (derechos de autor, de propiedad intelectual, transferencia ilegal de datos o logros en el campo de la investigación, doble uso de los resultados de investigación, etc.)	8 %	11 %	2 %	9 %	7 %	16 %	8 %
Uso excesivo del idioma inglés como medio de instrucción	2 %	12 %	14 %	7 %	6 %	5 %	11 %
Reputación de nuestra institución en riesgo por involucrarse en actividades de educación en el extranjero (TNE)	2 %	1 %	1 %	5 %	1 %	9 %	2 %
Interés excesivo en reclutar estudiantes internacionales porque pagan derechos de matrícula	10 %	9 %	3 %	5 %	3 %	44 %	8 %
Aumento de la xenofobia/del racismo en la institución	3 %	1 %	0 %	2 %	3 %	0 %	1 %
Otros	5 %	5 %	6 %	2 %	6 %	9 %	6 %

### Comparación con los resultados de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global

A pesar de la ligera reformulación en la pregunta de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, sigue siendo posible hacer algunas comparaciones con los resultados obtenidos en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, al menos en lo que se refiere al orden relativo de importancia de los riesgos.

A nivel global, los dos principales riesgos identificados en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, el “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico” y la “Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej., diversidad, equidad e inclusión y desarrollo sostenible)” son de reciente incorporación, lo que impide realizar comparaciones con ediciones anteriores. En cuanto a los demás riesgos principales, son los mismos que en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, aunque en distinto orden.

En la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, la “Dificultad para evaluar/reconocer la calidad de los cursos/programas ofrecidos por instituciones de educación superior extranjeras” ocupa el tercer lugar como principal riesgo potencial, mientras que en la 5.<sup>a</sup> edición era el segundo principal.

La redacción del riesgo que encabezaba la lista en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, el “Acceso a oportunidades internacionales sólo para estudiantes con recursos económicos”, se reformuló en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global como la “Inclusión limitada - oportunidades internacionales accesibles sólo para estudiantes de los sectores más privilegiados”. Aunque no es posible hacer una comparación

directa, es interesante observar que este riesgo ahora este riesgo ocupa tan sólo el cuarto lugar entre los principales.

A nivel regional, el “Interés excesivo en reclutar estudiantes internacionales porque pagan derechos de matrícula” sigue siendo el segundo riesgo principal en América del Norte. Otro indicio de que el proceso de internacionalización en América del Norte continúa centrándose en gran medida en la movilidad de los estudiantes y en la selección de estudiantes internacionales que paguen derechos de matrícula.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, la “Dificultad para evaluar/reconocer la calidad de los cursos/programas ofrecidos por instituciones de educación superior extranjeras” ocupaba el primer puesto en Europa. Sin embargo, en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global descendió al tercer puesto, siendo seleccionada por sólo una cuarta parte de las IES europeas. Al mismo tiempo, pasó del tercer al primer puesto en Asia y el Pacífico. Este resultado sugiere que los esfuerzos realizados en Europa podrían haber mitigado el problema en cierta medida, mientras que en Asia y el Pacífico el reconocimiento sigue siendo un desafío constante. Su importancia también podría haber aumentado debido a la disminución de otros riesgos, por ejemplo, la “Competencia excesiva con otras instituciones de educación superior” que pasó de ser el mejor riesgo al cuarto puesto, seleccionado por sólo el 29 % de las IES. Actualmente, este riesgo destaca como uno de los principales riesgos potenciales en África del Norte y el Medio Oriente.

En resumen, la comparación con los resultados de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global constituye un reto debido a los riesgos recién introducidos y al cambio en la formulación de las preguntas. No obstante, la comparación revela una situación diversa y dinámica a escala regional.

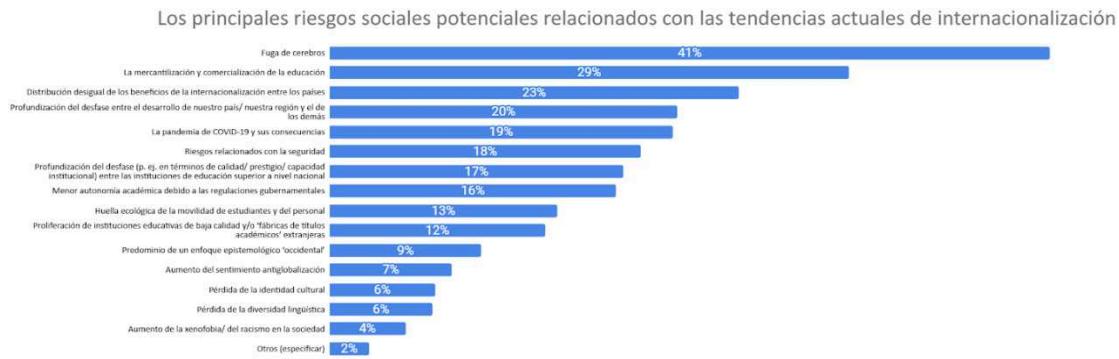
## Riesgos sociales relacionados con las tendencias actuales de internacionalización

---

Las IES no existen aisladas del mundo, sino que forman parte de la sociedad y uno de los pilares de su misión es precisamente servirla. Todo lo que hacen las IES tiene un impacto en la sociedad y, al mismo tiempo, ésta influye en ellas en sus prioridades y actividades. Por lo tanto, es posible que, la forma en que se está implementando actualmente la internacionalización conlleve riesgos sociales, y se les pidió a las IES que identificaran hasta tres de los principales riesgos sociales potenciales.

Al igual que en el caso de los riesgos institucionales, en el de los riesgos sociales, la mayoría de las IES no seleccionaron ningún riesgo, lo que muestra un panorama muy diverso a nivel mundial.

El riesgo más común es la “Fuga de cerebros” y, aunque solo fue identificado por el 41 % de las IES, sigue estando claramente por delante del segundo riesgo, la “Mercantilización y comercialización de la educación”, seleccionado por sólo el 29 % de los encuestados ([Figura 27](#)).

**Figura 27**

La tercera preocupación potencial principal es la “Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre los países”. Aunque su porcentaje es ligeramente superior al de la “Profundización del desfase entre el desarrollo de nuestro país/nuestra región y el de los demás” y la de la “Profundización del desfase entre las instituciones de educación superior a nivel nacional”, los tres riesgos giran en torno a la desigualdad. La combinación de sus porcentajes destaca el riesgo general de que la internacionalización profundice las disparidades entre las IES de un mismo país y entre distintos países.

Esta señal de alerta sobre la relación entre internacionalización y desigualdad subraya la necesidad crucial de reflexión entre las instituciones de educación superior y los responsables políticos. Como se ha comentado anteriormente, esto refuerza la importancia de que la internacionalización sirva como herramienta para combatir y reducir las desigualdades entre individuos, instituciones de educación superior, comunidades y países, en lugar de profundizarlas.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Si bien no existen diferencias sustanciales entre las IES privadas y públicas, el análisis regional ayuda de alguna manera a comprender la diversidad de la importancia de los riesgos sociales en todo el mundo, al menos en algunas regiones. Este es claramente el caso de África subsahariana, donde la “Fuga de cerebros” es claramente el riesgo principal, seleccionado por tres cuartas partes de las IES.

La “Fuga de cerebros” es el riesgo social potencial principal en todas las demás regiones, excepto en América del Norte, que destaca con un porcentaje notablemente inferior del 5 %, para este riesgo, mientras que en otras regiones los porcentajes oscilan entre el 36 % y el 46 %. Una posible explicación de esto es que la “Fuga de cerebros” depende más de las condiciones de cada país que de las regiones, y que, en cada región, excepto en África subsahariana y América del Norte, hay países para los cuales este es un riesgo real y otros en los que no representa una amenaza.

Esta notable diferencia de África subsahariana subraya el pronunciado impacto y la creciente preocupación por la “Fuga de cerebros” en esta región, lo que requiere medidas específicas para hacer frente a este importante riesgo.

Como se observa en la [Tabla 13](#), la “Mercantilización y comercialización de la educación” es el riesgo más común en América del Norte, seleccionado por casi la mitad de las IES (49 %). Este riesgo también está presente en otras regiones, pero es mucho menos común (16 % en África subsahariana y 37 % en Asia y el Pacífico). No es sorprendente que la “Mercantilización y comercialización de la educación” sea el riesgo social más común en América del Norte, ya que es la región donde más se ha mercantilizado la educación.

**Tabla 13**

Los principales riesgos sociales potenciales relacionados con las tendencias actuales de internacionalización	Asia y el Pacífico	Europa	Latino-america y el Caribe	África sub-sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Fuga de cerebros	45 %	36 %	45 %	74 %	46 %	5 %	41 %
Mercantilización y comercialización de la educación	37 %	25 %	32 %	16 %	29 %	49 %	29 %
Menor autonomía académica debido a las regulaciones gubernamentales	8 %	15 %	11 %	40 %	32 %	14 %	16 %
Profundización del desfase entre el desarrollo de nuestro país/nuestra región y el de los demás	13 %	11 %	27 %	28 %	39 %	9 %	20 %
Pérdida de la identidad cultural	5 %	5 %	4 %	21 %	10 %	0 %	6 %
Predominio de un enfoque epistemológico “occidental”.	19 %	5 %	10 %	19 %	4 %	9 %	9 %
Pandemia de COVID-19 y consecuencias.	29 %	20 %	18 %	16 %	16 %	16 %	19 %
Profundización del desfase (p. ej., calidad/prestigio/capacidad institucional) entre las IES a nivel nacional.	23 %	17 %	14 %	14 %	20 %	14 %	17 %
Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre los países.	15 %	14 %	42 %	14 %	19 %	14 %	23 %
Riesgos relacionados con la seguridad	13 %	16 %	23 %	9 %	13 %	21 %	18 %
Proliferación de IES de baja calidad y/o ‘fábricas de títulos académicos’ extranjeras	8 %	10 %	16 %	7 %	10 %	21 %	12 %
Huella ecológica de la movilidad de estudiantes y del personal	3 %	24 %	4 %	5 %	7 %	14 %	13 %
Aumento del sentimiento antiglobalización	6 %	7 %	3 %	5 %	1 %	35 %	7 %
Aumento de la xenofobia/racismo en la sociedad	5 %	5 %	2 %	5 %	1 %	14 %	4 %
Pérdida de la diversidad lingüística	2 %	10 %	2 %	5 %	1 %	12 %	6 %
Otros	5 %	3 %	1 %	0 %	1 %	2 %	2 %

Tampoco es sorprendente que solo haya sido seleccionado por la mitad de las IES, ya que probablemente la otra mitad no lo considera un riesgo al poder haberse beneficiado del proceso o pensar que la sociedad también se ha beneficiado. Este resultado apunta a una división entre los diferentes tipos de IES en América del Norte, lo que tampoco es sorprendente, pero merece una reflexión sobre el riesgo de aumentar las desigualdades.

Este riesgo de aumento de la desigualdad también es visible en Latinoamérica y el Caribe donde el 42 % de las IES seleccionaron “Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre los países.”

Por último, cabe destacar la importancia relativa de algunos riesgos sociales potenciales en algunas regiones: la “Huella ecológica de la movilidad de estudiantes y del personal” fue seleccionada por el 24 % de las IES en Europa, pero con porcentajes mucho menores en todas las demás regiones. De manera similar, el 35 % de las IES norteamericanas identificaron los “Sentimientos antiglobalización”, mientras que el “aumento de la xenofobia/racismo en la sociedad” se registró en el 14 % de la región. Ambos riesgos son insignificantes en todas las demás regiones. La importancia relativa de estos riesgos en Europa y América del Norte probablemente se deba a los actuales climas sociopolíticos de cada región ([Tabla 13](#)).

### Comparación con los resultados de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global

La comparación con los resultados de la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global confirma que la “Fuga de cerebros” es el principal riesgo social, especialmente en algunas regiones del mundo. La diferente formulación de la pregunta en la 6.<sup>a</sup> edición dificulta una comparación directa. Sin embargo, esta alteración ayuda a comprender mejor el nivel de importancia de este riesgo en cada región. Por ejemplo, mientras que en la 5.<sup>a</sup> edición solo se podía concluir que la “Fuga de cerebros” era el principal riesgo en todas las regiones excepto en América del Norte, la 6.<sup>a</sup> edición demuestra claramente la disparidad entre regiones. En África subsahariana, este riesgo afecta notablemente a la mayoría de las IES, mientras que en todas las demás regiones sigue siendo la principal preocupación, pero afecta a menos de la mitad de las IES.

Lo mismo ocurre con el segundo riesgo más común, la “Mercantilización y comercialización de la educación”. Mientras que en la 5.<sup>a</sup> edición este riesgo parecía tener una importancia similar o incluso mayor que la “Fuga de cerebros” en la 6.<sup>a</sup> edición queda claro que no es así y que la “Fuga de cerebros” es un riesgo más común en todas las regiones excepto en América del Norte donde ocurre lo contrario.

El riesgo de la “Distribución desigual de los beneficios de la internacionalización entre los países” se mantiene en la tercera posición en ambas ediciones.

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

Es interesante comparar los riesgos institucionales y sociales en las diferentes ediciones de la Encuesta Global, teniendo en cuenta que la división entre riesgos institucionales y sociales se introdujo solo en la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global, y que las preguntas se formularon de manera diferente en la 6.<sup>a</sup> edición.

Como puede verse en la [Tabla 14](#), aunque claramente perdió el primer lugar en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global frente a la “Fuga de cerebros”, la “Mercantilización y comercialización de la educación” sigue siendo un riesgo social importante y se ha considerado como tal desde la 2.<sup>a</sup> Encuesta Global. Esto significa que sigue siendo relevante la preocupación de que la internacionalización refuerce la tendencia de la educación superior a convertirse en una mercancía y a perder sus aspectos “humanísticos” (como la formación de ciudadanos responsables, servicio a la sociedad, etc.).

La “Fuga de cerebros” es claramente el riesgo social más común en la 6.<sup>a</sup> edición, después de haber resurgido entre los tres primeros en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global y de haber estado ausente en la 4.<sup>a</sup> edición. Esta desaparición y reaparición es difícil de explicar y se atribuyó a que la mayoría de los encuestados en la 4.<sup>a</sup> edición eran IES de EE. UU. y Europa, en particular de Europa Occidental, donde este riesgo no es considerado prioritario. Sin embargo, es importante señalar que, en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, la “Fuga de cerebros” también se identificó como el principal riesgo social en Europa. Esta tendencia continúa en la 6.<sup>a</sup> edición, con la “Fuga de cerebros” como principal riesgo social en todas las regiones, especialmente en África subsahariana, con un porcentaje significativo del 74 %. América del Norte sigue siendo la excepción, caracterizada por un porcentaje marcadamente bajo. Es esencial tener en cuenta estas variaciones para evaluar la importancia de la “Fuga de cerebros” como riesgo social.

En las ediciones anteriores, los riesgos relacionados con la desigualdad se clasificaron como los principales riesgos institucionales en la 4.<sup>a</sup> y la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global. En la 6.<sup>a</sup> edición, aunque siguen siendo significativas, estas preocupaciones disminuyen ligeramente y pierden protagonismo frente al “Mayor volumen de trabajo para el personal administrativo y académico” y la “Dificultad para combinarla/integrarla con las demás prioridades institucionales (p. ej., diversidad, equidad e inclusión, y desarrollo sostenible)”. Sin embargo, estos riesgos institucionales se introdujeron recientemente en la 6.<sup>a</sup> edición, lo que hace imposible la comparación con ediciones anteriores.

Por último, es importante señalar que el riesgo de “Proliferación de instituciones de educación superior de baja calidad y/o ‘fábricas de títulos académicos’ extranjeras” no ha estado presente entre los tres principales riesgos desde la 3.<sup>a</sup> edición y en la 6.<sup>a</sup> edición solo tiene una importancia relativa en América del Norte (21 % de las IES). Este resultado es alentador, ya que podría ser un signo de una cultura de calidad más sólida, así como de mecanismos de supervisión más eficaces. ([Tabla 14](#))

Tabla 14

Rango	2. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo)	3. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo)	4. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo de IES)	4. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo social)	5. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo de IES)	5. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo social)	6. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo de IES)	6. <sup>a</sup> Encuesta Global (Riesgo social)
1	Mercantiliza ción y comercializ ación de la educación	Mercantiliza ción y comercializ ación de la educación	Acceso a oportunida des internacion ales sólo para estudiantes con recursos económicos	Mercantiliza ción y comercializ ación de la educación	Acceso a oportunida des internacion ales sólo para estudiantes con recursos económicos	Mercantiliza ción y comercializ ación de la educación	Mayor volumen de trabajo para el personal administrati vo y académico	Fuga de cerebros
2	Proliferaci ón de IES de baja calidad y/o 'fábricas de títulos académicos ' extranjeras	Fuga de cerebros	Dificultad para regular localmente la calidad de los programas extranjeros ofrecidos	Reparto desigual de los beneficios de la internacion alización entre los socios	Dificultad para evaluar/recon ocer la calidad de los cursos/progra mas ofrecidos por IES extranjeras	Fuga de cerebros	Dificultad para combinarla/ integrarla con las demás prioridades institucion ales (p. ej., diversidad, equidad e inclusión y desarrollo sostenible)	Mercantiliza ción y comercializ ación de la educación
3	Fuga de cerebros	Proliferaci ón de IES de baja calidad y/o 'fábricas de títulos académico extranjeras	Competenci a excesiva con otras IES	Profundizaci ón del desfase (p. ej., calidad/pre stigio/capac idad institucional ) entre las IES a nivel nacional.	Competencia excesiva con otras IES.	Distribución desigual de los beneficios de la internacion alización entre los países	Dificultad para evaluar/rec onocer la calidad de los cursos/prog ramas ofrecidos por IES extranjeras	Distribución desigual de los beneficios de la internacion alización entre los países

## Obstáculos/desafíos internos de la internacionalización

Para llevar a cabo la internacionalización, las IES probablemente se enfrentarán a obstáculos y desafíos, tanto internos como externos. Se pidió a las IES, en dos preguntas separadas, que identificaran un máximo de tres obstáculos principales internos y externos de entre una serie de opciones.

Como muestra la [Figura 28](#), el 60 % de las IES seleccionó la “Escasez de recursos financieros” como uno de los principales obstáculos internos para la internacionalización. Este resultado puede no

sorprender, pero lo que quizá sea más inesperado es que, ninguno de los demás obstáculos o desafíos fue seleccionados por más de una cuarta parte de las IES, lo que muestra un panorama muy variado de obstáculos internos que, sin duda, depende de muchos factores diferentes.



Figura 28

El segundo, tercer, cuarto y quinto obstáculos internos principales identificados por los encuestados están muy cerca entre sí en términos de importancia, con las “Dificultades administrativas/burocráticas (p. ej., restricciones a la transferencia de créditos académicos; años académicos diferentes)” con un 25 %; el “Conflictos de prioridades a nivel institucional” con un 24 %; la “Falta de dominio de idiomas extranjeros” con un 22 % y el “Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (financieras, entre otras)” con un 20 %.

Otros obstáculos/desafíos son de naturaleza similar y es interesante analizarlos, agrupándolos.

Por ejemplo, tanto el “Liderazgo/visión institucional limitados” como la “falta de estrategia/plan para dirigir el proceso” se relacionan con el liderazgo y la planificación estratégica a nivel institucional, lo que representa un porcentaje combinado del 22 % (10 % y 12 %, respectivamente). Los porcentajes combinados de estos obstáculos subrayan el tema común de la insuficiente orientación y visión de los esfuerzos de internacionalización dentro de las IES, destacando la importancia de abordarlo a través de una dirección clara y marcos estratégicos para permitir una internacionalización exitosa.

El “Escaso nivel de interés de los estudiantes” (6 %), el “Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (financieras, entre otras)” (20 %), el “Plan de estudios demasiado rígido/inflexible como para participar en actividades internacionales, incluida la movilidad estudiantil” (9 %) y la “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes” (22 %) pueden agruparse en una categoría de obstáculos relacionados con los estudiantes, lo que da como resultado un porcentaje combinado del 57 %. Estos obstáculos subrayan colectivamente los factores clave que afectan a la participación de los estudiantes en los esfuerzos de internacionalización, con el potencial de fomentar un mayor interés, eliminar las barreras de participación, promover la flexibilidad del plan de estudios y mejorar el dominio del idioma entre los estudiantes.

Del mismo modo, si se agrupan los obstáculos relacionados al “Personal académico (docentes e investigadores) con capacidad/experticia limitada” (6 %), el “Escaso nivel de interés o participación del personal académico (docentes e investigadores)” (9 %) y la “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte del personal académico” (15 %), juntos representa un porcentaje combinado del 30 %. Los porcentajes combinados de estos obstáculos/desafíos sugieren que, los bajos niveles de conocimiento, interés, preparación y capacidad de los miembros del personal académico también son obstáculos/desafíos importantes que deben superarse para avanzar en los procesos de internacionalización.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La “Escasez de recursos financieros” destaca claramente como el principal obstáculo/desafío interno tanto para las IES privadas como para las públicas, siendo el único elegido por la mayoría de ellas. Todos los demás obstáculos/desafíos tuvieron menos del 30 % de menciones. A pesar de los bajos porcentajes, sigue siendo interesante observar que, las IES privadas dan más importancia a los obstáculos/desafíos relacionados con los estudiantes (“Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes” y el “Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (financieras, entre otras)”), mientras que las IES públicas dan más importancia a los obstáculos/desafíos de carácter institucional (“Dificultades administrativas/burocráticas (por ejemplo, restricciones a la transferencia de créditos académicos, años académicos diferentes)” y al “Conflicto de prioridades a nivel institucional”).

El análisis regional muestra que, la “Escasez de recursos financieros” es el principal obstáculo/desafío interno en todas las regiones, excepto en América del Norte donde ocupa el segundo lugar, muy cerca del “Conflicto de prioridades a nivel institucional” (53 % frente a 51 %). La “Escasez de recursos financieros” es un obstáculo/desafío especialmente importante, sobre todo en África subsahariana (77 %) y en Latinoamérica y el Caribe (70 %).

En todas las regiones, excepto en América del Norte, menos de la mitad de las IES seleccionaron todos los demás obstáculos/desafíos, lo que muestra un panorama con una gran diversidad de obstáculos/desafíos dentro de cada región. A pesar de ello, es interesante señalar algunas especificidades regionales.

América del Norte es la región que más se aleja del promedio mundial. Además de ser la única región en la que el “Conflicto de prioridades a nivel institucional” es el obstáculo/desafío principal, también es la región en la que ninguna IES considera obstáculos/desafíos a las “Cantidad insuficiente de oportunidades internacionales para satisfacer el interés/la demanda de los interesados”, la “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes y del personal académico y administrativo” y el “Escaso nivel de interés de los estudiantes”.

Si bien la ausencia de barreras lingüísticas puede explicarse fácilmente por el hecho de que todas las IES de América del Norte tienen idiomas reconocidos internacional y ampliamente utilizados (inglés y, en menor medida, el francés) es interesante observar cómo las IES de América del Norte creen que ofrecen suficientes oportunidades internacionales y que los estudiantes están interesados en la internacionalización. Esto último es particularmente sorprendente ya que podría

ser una percepción demasiado optimista por parte de las IES. Podría ser interesante comparar este hallazgo con las perspectivas de los estudiantes.

También cabe mencionar la importancia del “Liderazgo/visión institucional limitados” (26 %), que, combinado con la “Falta de una estrategia o de un plan para dirigir el proceso” (16 %) indica una falta de compromiso y orientación por parte de los líderes en el 42 % de las IES norteamericanas. El patrón distintivo de América del Norte subraya los desafíos y oportunidades únicos a los que pueden enfrentarse las IES de esta región en su búsqueda de la internacionalización.

En comparación, a nivel mundial, donde las “Dificultades administrativas/burocráticas (por ejemplo, restricciones a la transferencia de créditos académicos; años académicos diferentes)” se situaron como el segundo obstáculo/desafío externo principal (25 %), Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente presentan porcentajes sumamente inferiores, con un 16 % y 12 %, respectivamente.

El tercer obstáculo con el porcentaje más alto a nivel mundial (24 %), el “Conflicto de prioridades a nivel institucional”, muestra porcentajes muy similares en todas las regiones, excepto en Latinoamérica y el Caribe, donde es bastante bajo, con un 13 %, y en América del Norte, donde, como se ha mencionado anteriormente, ocupa el primer lugar, con un 53 %.

En Latinoamérica y el Caribe, la “Falta de dominio de idiomas extranjeros” es un obstáculo/desafío importante, con los porcentajes más altos entre todas las regiones, tanto para el personal académico como para los estudiantes, especialmente para estos últimos, con un 38 % de las IES, ubicándose así en el segundo lugar de importancia en la región. Sin embargo, curiosamente, este mismo obstáculo parece tener menor relevancia o, al menos, no se considera tan importante como los dos anteriores. Además, el “Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (incluidas las financieras)” es importante en el 27 % de las IES de esta región, lo que la convierte en el tercer obstáculo principal en la región.

Cabe señalar que un porcentaje similar de IES que eligen el “Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (incluidas las financieras)” (29 %) también se observa en Asia y el Pacífico, lo que lo convierte en el segundo principal en esa región; mientras que, el porcentaje de la “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes” es mucho menor (13 %). Esto puede sugerir que, si bien los dos obstáculos pueden o no estar directamente relacionados, podría haber factores distintos de las habilidades lingüísticas que influyan en la participación de los estudiantes en la internacionalización en ambas regiones.

Europa representa un caso interesante, destacando con el porcentaje más bajo de IES que reportan la “Sin estrategia/plan para guiar el proceso” (7 %) y el “Liderazgo/visión institucional limitados” (5 %). Sin embargo, resulta intrigante que la relevancia de las “Dificultades administrativas/burocráticas (por ejemplo, restricciones a la transferencia de créditos académicos; años académicos diferentes)” sea mayor aquí que en todas las demás regiones, alcanzando el 32 %. Esto sugiere que, si bien las IES europeas demuestran una sólida planificación estratégica y liderazgo, se enfrentan a desafíos administrativos específicos en sus esfuerzos por la internacionalización. Este resultado podría parecer contradictorio con el hecho de que Europa es probablemente la región más avanzada en términos de reconocimiento. Sin embargo, esto podría

atribuirse a la regularidad con la que las IES europeas se encuentran con tales problemas, lo que los lleva a percibir estos obstáculos/desafíos como más significativos que en otras regiones ([Tabla 15](#)).

Tabla 15

Obstáculos internos más importantes de la internacionalización	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	Africa sub-sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Escasez de recursos financieros	53 %	53 %	70 %	77 %	58 %	51 %	60 %
Dificultades administrativas/burocráticas (p. ej. restricciones a la transferencia de créditos académicos, años académicos diferentes)	16 %	32 %	23 %	26 %	12 %	23 %	25 %
Conflicto de prioridades a nivel institucional	23 %	26 %	13 %	28 %	28 %	53 %	24 %
Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes	13 %	16 %	38 %	16 %	19 %	5 %	22 %
Escaso nivel de participación de los estudiantes debido a limitaciones (financieras, entre otras)	29 %	16 %	27 %	16 %	16 %	14 %	20 %
Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte del personal académico	10 %	17 %	21 %	5 %	9 %	0 %	15 %
Estructura organizativa/Oficina de Relaciones Internacionales inexistente o carente de los recursos necesarios	11 %	13 %	12 %	14 %	16 %	19 %	13 %
Falta de una estrategia o de un plan para dirigir el proceso	15 %	7 %	13 %	16 %	17 %	16 %	12 %
Cantidad insuficiente de oportunidades internacionales para satisfacer el interés/la demanda de los interesados	16 %	7 %	9 %	16 %	22 %	0 %	10 %
Liderazgo/visión institucional limitados	15 %	5 %	7 %	19 %	19 %	26 %	10 %
Escaso nivel de interés o participación del personal académico (docentes e investigadores)	3 %	14 %	9 %	5 %	4 %	5 %	9 %
Plan de estudios demasiado rígido/inflexible como para participar en actividades internacionales, incluida la movilidad estudiantil	8 %	8 %	9 %	12 %	6 %	14 %	9 %
La participación en actividades de internacionalización no es tomada en consideración para	3 %	7 %	8 %	12 %	9 %	12 %	8 %

acceder a un ascenso o a una titularidad académica							
Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte del personal administrativo	8 %	11 %	7 %	2 %	3 %	0 %	7 %
Escaso nivel de interés de los estudiantes	3 %	9 %	5 %	0 %	7 %	0 %	6 %
Personal académico (docentes e investigadores) con capacidad/experiencia limitada	6 %	6 %	5 %	5 %	4 %	2 %	6 %
Escaso nivel de interés o participación del personal administrativo	5 %	4 %	2 %	2 %	3 %	9 %	3 %
Otros	2 %	5 %	3 %	0 %	4 %	5 %	3 %
Personal administrativo con capacidad/experiencia limitada	2 %	5 %	1 %	0 %	4 %	7 %	3 %
Recursos tecnológicos limitados/nulos para poder participar en actividades de internacionalización virtual	6 %	3 %	1 %	12 %	1 %	2 %	3 %

En resumen, independientemente de si los obstáculos mencionados están directamente relacionados como si no, las disparidades regionales y la diversidad de obstáculos/desafíos dentro de cada región resaltan la necesidad de estrategias adaptadas a nivel institucional. Estas estrategias son cruciales para abordar eficazmente los obstáculos/desafíos internos y promover iniciativas de internacionalización exitosas en las IES de todo el mundo.

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

Estos resultados no pueden compararse directamente con los de Encuestas Globales anteriores debido a los cambios en la forma en que se pidió a los encuestados que identificaran los obstáculos internos más importantes para la internacionalización. Sin embargo, se pueden hacer algunas comparaciones en cuanto a la importancia relativa de los diferentes obstáculos/desafíos.

La “Escasez de recursos financieros” sigue siendo claramente el principal obstáculo/desafío interno para la internacionalización, tal como lo fueron en las 5.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> ediciones.

Todos los demás obstáculos/desafíos fueron seleccionados por una cuarta parte o menos de las IES y las diferencias en los porcentajes son tan pequeñas que resulta difícil sacar conclusiones.

Sin embargo, las “Dificultades administrativas/burocráticas (p. ej. restricciones a la transferencia de créditos académicos, años académicos diferentes)” que en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global aumentaron en importancia en comparación con los resultados de la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global, siguen siendo uno de los obstáculos/desafíos internos más importantes también en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global. Esto vuelve a ser bastante sorprendente, ya que se esperaría que la administración de los procesos de internacionalización se volviera más sencilla con el tiempo, en lugar de más complicada, y que, dada la importancia asignada al proceso, los obstáculos administrativos debieran eliminarse en

algún momento. Este resultado podría sugerir; sin embargo, que la expansión de las actividades de internacionalización va acompañada de una expansión de los procedimientos administrativos y otros procedimientos burocráticos.

La “Falta de dominio de idiomas extranjeros” ya había cambiado en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global respecto de la 4.<sup>a</sup>, donde se enunciaba como “Experiencia y conocimientos limitados del profesorado y el personal (incluidos los lingüísticos)”; en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global este obstáculo se dividió entre diferentes actores institucionales (es decir, estudiantes, personal académico y administrativo). De manera similar, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, el “Escaso nivel de interés o participación del profesorado” también se dividió entre el personal académico (docentes e investigadores) y el personal administrativo.

Así, en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global los encuestados podían elegir entre las siguientes opciones: “Falta de dominio en idiomas extranjeros”, “Limitada capacidad y experiencia de los académicos” y “Poco interés o participación de los académicos”. En la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, los encuestados podían elegir entre las siguientes opciones: “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte del personal académico”, “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte del personal administrativo”, “Falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes”, “Personal académico (docentes e investigadores) con capacidad/experticia limitada”, “Personal administrativo con capacidad/experticia limitada”, “Escaso nivel de interés o participación del personal académico (docentes e investigadores)” y “Escaso nivel de interés o participación del personal administrativo”.

Esto hace que las comparaciones con ediciones anteriores sean casi imposibles, pero cabe mencionar que las barreras lingüísticas siguen siendo relevantes, especialmente en Latinoamérica y el Caribe, y especialmente para los estudiantes.

Por último, cabe mencionar que, algunos obstáculos/desafíos agregados recientemente, como “Conflicto de prioridades a nivel institucional”, fueron elegidos por un porcentaje relativamente importante de IES (24 %) en comparación con todos los demás obstáculos/desafíos propuestos.

## Obstáculos/desafíos externos de la internacionalización

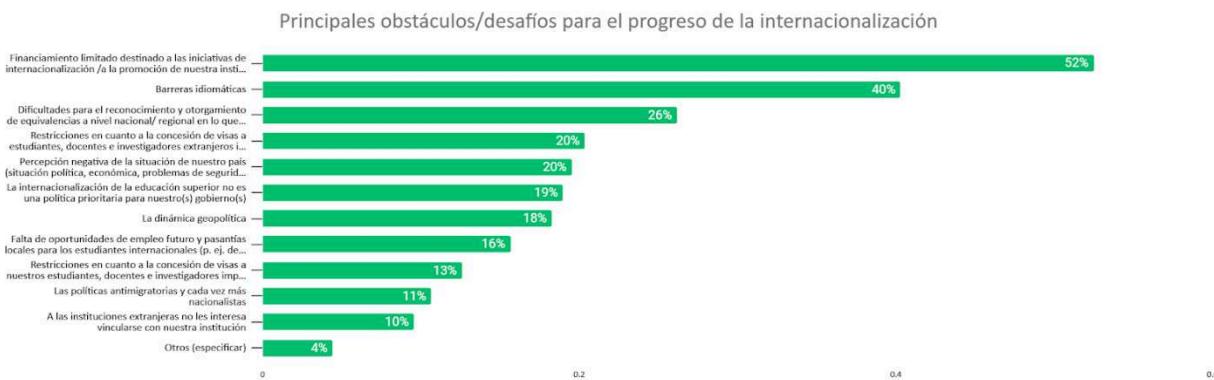
---

Como muestra la [Figura 29](#), el “Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización/a la promoción de nuestra institución a nivel internacional” es el obstáculo/desafío externo más común para la internacionalización, siendo el único elegido por poco más de la mitad de las IES (52 %).

Como en el caso de los obstáculos/desafíos internos, todos los demás fueron elegidos por menos de la mitad de las IES, lo que representa un panorama bastante diverso en cuanto a obstáculos/desafíos externos. Sin embargo, la diferencia en los porcentajes es mayor y las “Barreras idiomáticas” son sin duda el segundo obstáculo/desafío externo más importante, elegido por el 40 % de los encuestados.

Determinar el siguiente obstáculo/desafío externo más crucial es más complicado, ya que los porcentajes disminuyen y hay varias opciones por encima o alrededor del 20 %. Sin embargo, “Dificultades para el reconocimiento y otorgamiento de equivalencias a nivel nacional/regional en lo que respecta a cualificaciones, programas y créditos académicos” supera ligeramente al resto, con un 26 % de las IES (Figura 29).

**Figura 29**



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No hay grandes diferencias entre las IES privadas y públicas: el orden de los obstáculos/desafíos externos más importantes es el mismo. Cabe señalar que, en el caso de las IES privadas, ninguno de los obstáculos/desafíos propuestos es común para la mayoría de las IES, y que tanto el “Financiamiento limitado” como las “Barreras idiomáticas” parecen ser más comunes en las IES públicas que en las privadas (57 % frente a 45 % y 43 % frente a 36 %).

A nivel regional, la primera observación destacable es la división de las regiones en dos grupos distintos: uno en el que uno o más obstáculos/desafíos externos son comunes entre la mayoría de las IES, mientras que el otro presenta una gran variedad de obstáculos/desafíos, ninguno de los cuales predomina de forma generalizada entre las IES. Latinoamérica y el Caribe, América del Norte y África subsahariana pertenecen al primer grupo, mientras que Asia y el Pacífico, Europa, y África del Norte y el Medio Oriente pertenecen al segundo.

Además de la financiación, que constituye el principal obstáculo/desafío externo en todas las regiones, excepto en América del Norte (aunque ocupa el segundo lugar, elegido por el 58 % de las IES), el análisis regional revela una variación en la importancia de los demás obstáculos en las diferentes regiones.

Como se mencionó anteriormente, la “Barrera idiomática” se sitúa como el segundo obstáculo más importante a nivel mundial con un 40 % de relevancia. Sin embargo, este patrón solo se refleja en Europa (42 %) y, especialmente en Latinoamérica y el Caribe, donde afecta a poco más de la mitad de las IES (51 %). En las demás regiones, no figura entre los tres principales obstáculos/desafíos. Esta diferencia en la priorización puede atribuirse al panorama lingüístico y educativo de cada

región. Aunque no es sorprendente que las barreras lingüísticas no se consideren un obstáculo en América del Norte y África subsahariana, debido al predominio de idiomas como el inglés y el francés en esas regiones, o en África del Norte y el Medio Oriente, donde el árabe es común en toda la región, sí resulta más interesante ver que solo el 31 % de las IES de Asia y el Pacífico consideren el idioma una barrera, probablemente porque las IES estiman que el conocimiento de idiomas extranjeros, especialmente del inglés, está bastante desarrollado en esa región.

Es muy conocido que las barreras lingüísticas son un obstáculo/desafío importante en Latinoamérica y el Caribe, pero sigue siendo interesante, ya que esta región sí comparte un idioma común (el español). Sin embargo, al pensar en la internacionalización, las IES rara vez consideran la internacionalización intrarregional y más bien se enfocan en la falta de conocimiento del inglés como idioma internacional, lo cual representa un obstáculo para la colaboración interregional.

Las “Restricciones en cuanto a la concesión de visas a estudiantes, docentes e investigadores extranjeros impuestas por nuestro país” constituyen claramente el obstáculo más importante en América del Norte, seleccionado por el 65 % de las IES. En ninguna de las demás regiones este obstáculo/desafío es seleccionado por más de una cuarta parte de las IES (26 % en Europa). Esto no es sorprendente, ya que Canadá y EE. UU. son dos de los principales destinos para la movilidad estudiantil y representa, una vez más, una señal de la internacionalización en América del Norte basada en la atracción de talento, lo que lleva a las IES a temer que las políticas migratorias restrictivas puedan suponer un problema para ello.

Por el contrario, África del Norte y el Medio Oriente es la única región en la que son importantes las “Restricciones en cuanto a la concesión de visas a nuestros estudiantes, docentes e investigadores impuestas por otros países”, lo que indica una internacionalización en la que la movilidad saliente desempeña un papel importante.

Por último, resulta interesante observar que “La internacionalización de la educación superior no es una política prioritaria para nuestro(s) gobierno(s)” es relevante para aproximadamente un tercio de las IES de América del Norte, Latinoamérica y el Caribe. El mismo porcentaje de IES de Asia y el Pacífico considera que la “Falta de oportunidades de empleo futuro y pasantías locales para los estudiantes internacionales (por ejemplo, debido a la falta de capacidad y/o voluntad del sector empresarial de contratar y retener el talento internacional)” constituye un obstáculo/desafío importante, con un porcentaje superior al de todas las demás regiones ([Tabla 16](#)).

Tabla 16

Obstáculos externos más importantes de la internacionalización	Asia y el Pacífico	Europa	Latino-a mérica y el Caribe	África sub-sahari ana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización/a la promoción de nuestra institución a nivel internacional	48 %	44 %	66 %	53 %	41 %	58 %	52 %
Barreras idiomáticas	31 %	42 %	51 %	26 %	28 %	19 %	40 %
Dificultades para el reconocimiento y otorgamiento de equivalencias a nivel nacional/regional en lo que respecta a cualificaciones, programas y créditos académicos	37 %	24 %	25 %	30 %	30 %	19 %	26 %
Restricciones en cuanto a la concesión de visas a estudiantes, docentes e investigadores extranjeros impuestas por nuestro país	16 %	26 %	9 %	12 %	14 %	65 %	20 %
Percepción negativa de la situación de nuestro país (situación política, económica, problemas de seguridad, etc.)	13 %	9 %	35 %	37 %	12 %	12 %	20 %
La internacionalización de la educación superior no es una política prioritaria para nuestro(s) gobierno(s)	6 %	9 %	32 %	21 %	22 %	33 %	19 %
La dinámica geopolítica.	13 %	25 %	9 %	23 %	16 %	30 %	18 %
Falta de oportunidades de empleo futuro y pasantías locales para los estudiantes internacionales (p. ej. debido a la falta de capacidad y/o voluntad del sector empresarial de contratar y retener el talento internacional)	32 %	18 %	8 %	19 %	20 %	7 %	16 %
Restricciones en cuanto a la concesión de visas a nuestros estudiantes, docentes e investigadores impuestas por otros países	11 %	9 %	10 %	21 %	38 %	7 %	13 %
Las políticas antiinmigración y cada vez más nacionalistas.	13 %	10 %	8 %	19 %	12 %	19 %	11 %
A las IES extranjeras no les interesa vincularse con nuestra institución	13 %	8 %	9 %	12 %	19 %	2 %	10 %
Otros	2 %	7 %	3 %	2 %	1 %	2 %	4 %

Para concluir, la distinta prominencia de los obstáculos externos en las diferentes regiones refleja las complejidades del panorama de la educación superior y los desafíos únicos que enfrenta cada zona geográfica. Aunque surgen algunos patrones que ofrecen explicaciones parciales a estas diferencias, es esencial abordar el análisis con cautela, especialmente al examinar regiones significativamente infrarrepresentadas en esta encuesta, como Asia y el Pacífico y, América del Norte.

### **Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global**

Una vez más, las comparaciones directas con encuestas anteriores son limitadas debido a los cambios en las respuestas, aunque se observan algunas similitudes tanto a nivel global como regional (aunque en menor medida) con las ediciones 5.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup>. En particular, el “Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización”, las “Barreras idiomáticas” y, en menor medida, las “Dificultades para el reconocimiento y otorgamiento de equivalencias en lo que respecta a cualificaciones” siguen siendo los principales obstáculos/desafíos externos para los esfuerzos de internacionalización, siendo especialmente prominente el financiamiento limitado. Cabe señalar que la redacción de esta opción se cambió en la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global a “Financiamiento público limitado para la internacionalización”. Estos temas recurrentes destacan los continuos desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para promover las iniciativas de internacionalización.

A nivel regional, es importante destacar que las “Restricciones en cuanto a la concesión de visas a estudiantes, docentes e investigadores extranjeros impuestas por nuestro país” se convirtieron en el obstáculo/desafío más importante en América del Norte, superando incluso el “Financiamiento limitado destinado a las iniciativas de internacionalización”, que había sido el principal obstáculo en encuestas anteriores.

# GOBERNANZA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

## Parte B. Gobernanza de la Internacionalización

Esta sección investiga la gobernanza de la internacionalización, haciendo énfasis en el enfoque estratégico de la internacionalización. También investiga las actividades de internacionalización y otros aspectos de la internacionalización como las prioridades geográficas, las fuentes de financiación, las políticas de contratación y promoción del personal académico y administrativo, y las asociaciones internacionales. Para algunos de estos aspectos (por ejemplo las asociaciones internacionales) también se investiga el efecto de la pandemia COVID-19. A continuación se presentan los principales resultados.

### Principales resultados de la parte B

---

#### *Plan/política/estrategia de internacionalización*

- Más de tres cuartas partes de los encuestados (77 %) han elaborado una estrategia de internacionalización.
- Europa presenta el mayor porcentaje de IES que indican contar con una política/estrategia (85 %) y los resultados para esta región coinciden con los anteriores informes Tendencias de la Asociación Universitaria Europea (EUA por sus siglas en inglés). Por su parte, África subsahariana cuenta con el porcentaje más bajo de IES que indican la existencia de una política/estrategia (61 %) con una proporción considerable (28 %) en proceso de elaborarla.

#### *Situación de la política/estrategia*

- El 42 % de los encuestados ha revisado o emitido recientemente su política/estrategia de internacionalización, un 29 % adicional se encuentra en proceso de revisión, el 19 % indicó que está previsto revisar la política/estrategia en el futuro; mientras que sólo el 10 % informó que no hay cambios recientes ni previstos.

#### *Impacto de la crisis del COVID-19 en la revisión de la política/estrategia*

- La gran mayoría (71 %) de las IES indicó que la revisión de su estrategia de internacionalización no se debió a la crisis del COVID-19.
- Existen algunas diferencias regionales interesantes: El 46 % de las IES de Asia y el Pacífico informó que la revisión de la política/estrategia se debió al COVID-19; mientras que sólo el 15 % lo hizo en América del Norte.

## *El plan/la política/estrategia y las actividades de internacionalización*

- El plan/la política/estrategia de internacionalización abarca a toda la institución en casi todas las IES que indicaron haber elaborado dicha política/estrategia.
- Una mayoría significativa de IES (92 %) han establecido oficinas o equipos especializados para supervisar la implementación efectiva del plan/la política/estrategia.
- En el 83 % de las IES se incluye una dimensión internacional en otros planes/otras políticas/estrategias institucionales.
- El 79 % de las IES han definido puntos de referencia y metas claras para orientar su progreso dentro del plan/la política/estrategia.
- En el 77 % de las IES el plan/la política/estrategia está alineada con la estrategia nacional de internacionalización (de existir una estrategia nacional de internacionalización). Considerando que el 23 % restante podría no contar con una estrategia nacional de internacionalización el resultado es una alineación muy buena.
- El 74 % de las IES dispone de un marco de evaluación y monitoreo de los progresos realizados.
- Algo más de la mitad de las IES (54 %) han asignado partidas presupuestarias específicas destinadas a la aplicación de su plan/política/estrategia.
- La participación de los estudiantes (los representantes y/u organizaciones estudiantiles) está presente en casi la mitad de las IES (48 %).
- Sólo el 36 % de las facultades/los institutos/departamentos han desarrollado sus propios planes/políticas/estrategias de internacionalización.
- A nivel regional, los resultados son similares a los obtenidos a nivel mundial, pero con algunas variaciones, por ejemplo, en Europa, la participación de los estudiantes (los representantes y/u organizaciones estudiantiles) en el diseño, evaluación e implementación del plan/de la política/estrategia es común (en el 63 % de las IES), mientras que en el resto de las regiones y, en particular, en África del Norte y el Medio Oriente (37 %) y Latinoamérica y el Caribe (30 %) no lo es.
- La comparación con los resultados de encuestas anteriores revela una tendencia al alza en la presencia de un plan/política/estrategia y de oficinas o equipos dedicados a supervisar la aplicación efectiva de la implementación del plan/la política/estrategia, una tendencia a la estabilización en la presencia de un marco de supervisión y una tendencia a la baja con la presencia de un presupuesto dedicado.

## *Prioridades geográficas de la internacionalización*

- A nivel mundial, la mayoría de las IES (59 %) tienen prioridades geográficas para la internacionalización.
- A nivel regional existen algunas diferencias: en África subsahariana menos de la mitad de las IES tienen prioridades geográficas (44 %), en Asia y el Pacífico la mitad de las IES las tienen; mientras que, en el resto de las regiones la mayoría de las IES cuenta con ellas con el porcentaje más alto en América del Norte (65 %).
- Europa se destaca como la región más importante para la internacionalización, considerada “muy importante” por el 75 % de los encuestados.

- Se observa una clara tendencia a la regionalización en Asia y el Pacífico, Latinoamérica y el Caribe y, sobre todo, en Europa donde el 90 % de las IES considera que su propia región es "muy importante." También, la regionalización es importante en África subsahariana donde las IES consideran que su propia región es la segunda más importante después de Europa.
- Exceptuando la colaboración interregional, Latinoamérica y el Caribe, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana son siempre consideradas las regiones menos importantes por todas las demás y, en particular, entre ellas mismas. Todas estas regiones se consideran parte del "Sur Global" y los resultados muestran cómo la colaboración interregional "Sur-Sur" definitivamente no se considera una prioridad.

### *Importancia de las fuentes de financiamiento de las actividades internacionales para su institución*

- El presupuesto general institucional es la principal fuente de financiamiento en todas las regiones elegida por más del 60 % de las IES de todas las regiones y hasta por el 74 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe.
- África subsahariana es la única región en la que las otras dos fuentes ("Organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN-Asociación de Naciones del Sudeste Asiático por su sigla en inglés, etc.)" y "Gobiernos extranjeros (desarrollo, ayuda y cooperación bilateral") son consideradas "muy importantes" por la mayoría de las IES (56 % y 51 % respectivamente).

### *Políticas de contratación y/o promoción del personal académico de su institución*

- En la mayoría de las IES, la experiencia internacional se considera una ventaja o no se considera en absoluto, tanto para el personal académico (57 %), como para el administrativo (68 %). Sólo una pequeña minoría la considera un requisito.
- Casi la mitad de las IES indicó que el conocimiento de al menos una lengua extranjera es, al menos parcialmente, un requisito para la contratación y promoción del personal académico. Este porcentaje es mucho menor para el personal administrativo.
- El análisis regional revela diferencias interesantes entre las regiones, tanto por lo que respecta a la experiencia internacional y el conocimiento de al menos una lengua extranjera, como al personal académico y administrativo.
- África del Norte y el Medio Oriente, seguidas de Europa y Asia y el Pacífico son las regiones que más valoran tanto la experiencia internacional como el conocimiento de al menos una lengua extranjera, tanto para el personal académico como para el administrativo. Por el contrario, América del Norte es la región que menos valora estas categorías, tanto para el personal académico como para el administrativo.

### **Prioridad dentro de las actividades de internacionalización**

- No hubo ninguna prioridad que destacara por ser elegida por la mayoría de las IES, lo que demuestra que no existe una actividad prioritaria común en todo el mundo; las actividades a las que se da prioridad pueden estar determinadas por contextos diferentes.
- Entre estas actividades, la "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" fue la actividad de internacionalización más común, seleccionada por el 44 % de las IES como una de sus prioridades. Le sigue de cerca la "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" considerada prioritaria por el 39 % de las IES.
- La comparación con los resultados de encuestas anteriores mundiales revela que estas dos actividades se han mantenido como las más importantes a lo largo del tiempo.
- En algunas regiones existe claramente una actividad que es elegida por la mayoría de los encuestados como la más importante. Este es el caso de América del Norte donde la "Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" es elegida como la actividad más importante por un 74 % de las IES. También es el caso de Latinoamérica y el Caribe donde el 65 % de las IES eligieron "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" como la más importante y en África subsahariana donde el 65 % de las IES eligieron "colaboración y resultados de investigación internacionales" como la más importante.

### **Evolución del nivel de importancia de las actividades de internacionalización en los últimos cinco años**

- Según el 63% de los encuestados, los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" son los que han experimentado un mayor aumento de importancia. Esto es interesante ya que los encuestados de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global identifican "La mejora de la cooperación internacional y creación de capacidades" como el principal beneficio esperado de la internacionalización. Los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" no es una de las actividades prioritarias, pero es la que más ha aumentado en importancia en los últimos cinco años. Esto significa que, aunque en la actualidad sigue existiendo una discrepancia entre las actividades prioritarias y los beneficios esperados, hay un movimiento hacia la convergencia.
- Existe cierto grado de subjetividad en lo que respecta a la posición de los encuestados, pero las diferencias no son enormes y, en general, "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" como "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" y "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" son las actividades cuya importancia ha aumentado más.
- Los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" es la actividad que más ha aumentado en importancia en las IES privadas y, a nivel regional, en el África del Norte y el Medio Oriente; así como en Asia y el Pacífico.

- La "Colaboración y resultados de investigación internacionales (por ejemplo, publicaciones conjuntas internacionales)" es la actividad que más ha aumentado en importancia en las IES públicas y, a nivel regional, en África subsahariana.
- Las "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" es la actividad que más ha crecido en importancia en Europa: Latinoamérica y el Caribe y en América del Norte.

### ***Cambios en las asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años***

- El número de asociaciones internacionales en los últimos cinco años ha aumentado en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo, desde el 62 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe hasta el 79 % de las de Asia y el Pacífico.

### ***El impacto de COVID-19 en las asociaciones de colaboración internacionales***

- A nivel mundial, la mitad de los encuestados (50 %) indicó que, los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales no fueron principalmente consecuencia de la crisis del COVID-19. Por otra parte, el 34 % consideró que la crisis influyó en los cambios hasta cierto punto, el 11 % percibió una gran influencia derivada de la crisis; mientras que, sólo el 5 % afirmó que los cambios eran definitivamente consecuencia de la crisis.
- Las IES privadas se han visto más afectadas que las IES públicas por la crisis de COVID-19 en lo que respecta al cambio en el número de asociaciones de colaboración internacionales, ya que el 56 % de ellas informó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales se debieron al COVID-19 frente al 46 % en el caso de las IES públicas.
- Latinoamérica y el Caribe es la región que reporta el mayor impacto de COVID-19 con un 67 % de las IES que reportaron que los cambios en el número de asociaciones de colaboración internacionales se debieron al COVID-19; aunque la mayoría de ellas (43 %) reportaron que, los cambios se debieron al COVID-19 sólo en cierta medida. En África subsahariana, el 56 % de los encuestados indicó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales fueron resultado de la crisis del COVID-19, siendo esta la región donde el mayor porcentaje de IES informó que los cambios eran definitivamente consecuencia de la crisis (13 %).

### ***Plan/política/estrategia formal de Internacionalización***

---

Para examinar el enfoque estratégico de la internacionalización y el grado de formalización del compromiso global de las instituciones de educación superior, es importante saber, como primer paso, si las IES cuentan con un plan/política/estrategia formal de internacionalización.

Más de tres cuartas partes de los encuestados (77 %) han elaborado un plan/política/estrategia de internacionalización; con casi un tercio (32 %) indicando tener un plan/política/estrategia específica como sección explícita destinada a la internacionalización dentro de la estrategia institucional general y el 21 % que dispone de un documento independiente dedicado específicamente a la internacionalización. Casi una cuarta parte (24 %) indica haber integrado plenamente los objetivos de internacionalización en su estrategia institucional general sin una sección explícita destinada a la internacionalización o una estrategia independiente; el 18 % señaló estar en proceso de elaboración de un plan/política/estrategia de internacionalización y, sólo el 6 % indicó que no existe ningún plan/política/estrategia en sus IES ([Figura 30](#)).

**Figura 30**

Presencia de un plan/política/estrategia institucional formal de internacionalización



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Existen pocas diferencias entre las IES privadas y las IES públicas, la única destacable es que la política de internacionalización como documento independiente parece ser menos común en las IES privadas que en las IES públicas (17 % frente al 23 %).

El análisis regional revela diferencias notables entre las regiones:

Europa representa el mayor porcentaje de IES que indican contar con un plan/política/estrategia (85 %); mientras que África subsahariana muestra el más bajo (60 %) con una proporción considerable de IES (28 %) en proceso de elaboración.

Aunque en la última encuesta Tendencias de la (EUA por sus siglas en inglés) no se incluyó una pregunta sobre la existencia de una estrategia de internacionalización, los resultados para Europa coinciden con los de anteriores informes Tendencias: el 91 % de las IES europeas contaban con una estrategia específica desde Tendencias 2015.

El porcentaje de IES que indica la ausencia total de un plan/política/estrategia es bajo en todas las regiones, pero más elevado en África subsahariana y en África del Norte y el Medio Oriente con un 12 % y un 13 % respectivamente, el doble o el triple que en otras regiones.

Una sección explícita destinada a la internacionalización dentro de la estrategia institucional general es la forma más común de un plan/política/estrategia en todas las regiones, excepto en América del Norte y en Asia y el Pacífico.

En América del Norte, el documento independiente es la opción más común (40 % de las IES). Por el contrario, en África del Norte y el Medio Oriente este plan/política/estrategia formal de internacionalización como documento independiente es poco común (7 % de las IES).

La región de Asia y el Pacífico destaca como la única donde el porcentaje de IES indica que, la internacionalización dentro de la estrategia institucional general (35 %), es el más alto entre todas las opciones. Asimismo, en Latinoamérica y el Caribe como en África del Norte y el Medio Oriente esta opción es más común que un documento independiente; en África subsahariana las dos opciones tienen el mismo porcentaje de IES; mientras que, en Europa y América del Norte el documento independiente es más común ([Tabla 17](#)).

**Tabla 17**

¿Su IES ha elaborado un plan, una política o estrategia formal de internacionalización?	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte	Mundial
Existencia de una estrategia	76 %	85 %	72 %	60 %	67 %	74 %	76 %
Sí, hay una sección explícita destinada a la internacionalización dentro de la estrategia institucional general	29 %	33 %	31 %	33 %	39 %	19 %	32 %
Sí, la internacionalización forma parte integral de la estrategia institucional general (no hay una sección o un capítulo explícito dedicado a la internacionalización, ni una estrategia de internacionalización independiente, sino que los objetivos de la internacionalización están plenamente incorporados dentro de la estrategia institucional general)	35 %	25 %	25 %	14 %	20 %	16 %	24 %
Sí, constituye un documento independiente	11 %	27 %	17 %	14 %	7 %	40 %	21 %
Todavía no, pero se encuentra actualmente en elaboración	18 %	11 %	23 %	28 %	20 %	19 %	18 %
No	6 %	4 %	5 %	12 %	13 %	7 %	6 %

Estos resultados muestran que, la mayoría de las IES de todas las regiones han elaborado una estrategia de internacionalización (ya sea como documento independiente, como parte de la estrategia institucional general o integrada en ella), aunque aún persisten diferencias considerables entre regiones.

### Comparación con los resultados de anteriores Encuestas Globales

Al comparar estos resultados con los de ediciones anteriores es importante señalar que, no es posible realizar comparaciones directas con las ediciones 5.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> debido a ligeras modificaciones en la pregunta y en las opciones de respuestas.

En la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global, la pregunta era prácticamente la misma: "¿Se ha elaborado en su institución una política o estrategia de internacionalización?", pero las opciones de respuesta eran "Sí", "No, la internacionalización forma parte explícita de la estrategia institucional general", "En preparación", "No", "Se desconoce". La 5.<sup>a</sup> Encuesta Global introdujo nuevos cambios en las opciones de respuesta: "Sí, como un documento independiente", "Sí, la internacionalización explícitamente es parte de la estrategia institucional." La 6.<sup>a</sup> Encuesta Global amplía aún más las opciones de respuesta añadiendo "Sí, la internacionalización forma parte integral de la estrategia institucional general (no hay una sección o un capítulo explícito dedicado a la internacionalización, ni una estrategia de internacionalización independiente; sino que los objetivos de la internacionalización están plenamente incorporados dentro de la estrategia institucional general)", pero excluyendo la opción "Se desconoce".

En general, la presencia de un plan/política/estrategia de internacionalización se ha mantenido relativamente estable a nivel mundial a lo largo de las tres ediciones de la encuesta.

Sin embargo, a nivel regional se observan algunos cambios, Europa sigue teniendo el mayor porcentaje de IES con un plan/política/estrategia en marcha, incluso ha aumentado del 80 % al 85 %. Igual Latinoamérica y el Caribe ha experimentado un aumento significativo en este aspecto, dejando de ser la región con menor presencia de plan/política/estrategia (pasando del 64 % al 72 %). También se observa un aumento de 8 puntos porcentuales en América del Norte (del 66 % al 74 %). Mientras que Asia y el Pacífico experimentó un pequeño aumento (del 74 % al 76 %).

Sin embargo, parece haber un aumento en el porcentaje de IES sin un plan/estrategia/política en marcha en África subsahariana y en África del Norte y el Medio Oriente, incluso considerando que la división regional en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global es diferente. Esto es difícil de explicar y podría deberse a la escasa relevancia estadística de estas regiones en ambas ediciones de la encuesta.

Este resultado indica que, la transición hacia un enfoque estratégico de la internacionalización ha estado en marcha desde hace tiempo en la mayoría de las IES de todo el mundo. Una tendencia que ya se reflejaba en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, en la que se preguntó a las IES sobre el desarrollo inicial de su plan/política/estrategia de internacionalización.

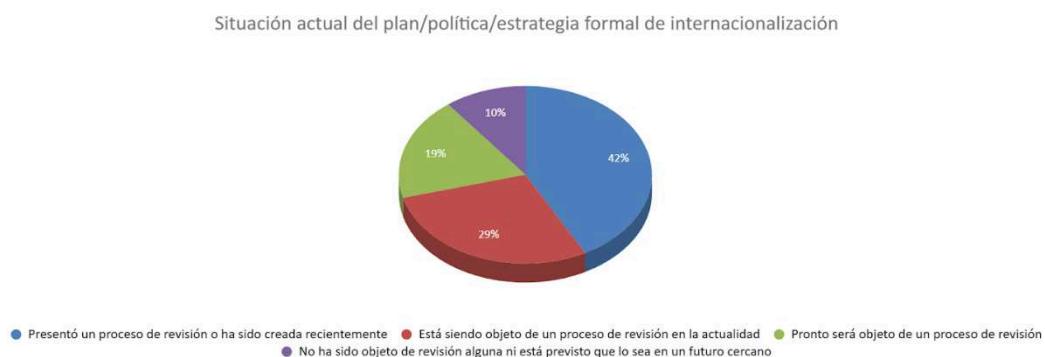
En la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, una pregunta de seguimiento nueva y diferente explora el estado actual del plan/política/estrategia que se está elaborando, revelando variaciones en su progreso hacia un enfoque más estratégico entre las distintas IES.

### Situación del plan/política/estrategia formal de internacionalización

A las IES que indicaron tener un plan/política/estrategia se les preguntó por la situación actual de la misma.

El 42 % de los encuestados ha revisado o creado recientemente su plan/política/estrategia formal de internacionalización, y otro 29 % ha informado que se encuentra en proceso de revisión actualmente; el 19 % ha afirmado que el plan/política/estrategia pronto será objeto de un proceso de revisión, mientras que sólo el 10 % ha reportado que no ha sido objeto de revisión alguna ni está previsto que lo sea en un futuro cercano (Figura 31).

**Figura 31**



Este es un resultado alentador que demuestra que los planes/políticas/estrategias formales de internacionalización son documentos vivos y que se revisan con frecuencia.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Existen pocas diferencias entre las IES privadas y las IES públicas.

Por el contrario, el análisis a nivel regional presenta variaciones más interesantes. Europa destaca como la región con el mayor porcentaje (51 %) de encuestados que han revisado o creado recientemente su plan/política/estrategia. Por el contrario, Asia y el Pacífico, África subsahariana, y África del Norte y el Medio Oriente presentan los porcentajes más bajos: 31 %, 31 % y 26 %, respectivamente.

Sin embargo, África subsahariana, y África del Norte y el Medio Oriente tienen el porcentaje más alto (42 % y 37 %, respectivamente) de IES en los que su plan/política/estrategia está siendo objeto de un proceso de revisión en la actualidad.

Por último, África del Norte y el Medio Oriente cuentan con el mayor porcentaje (20 %) de IES que no han revisado, realizado cambios ni está previsto hacerlo en un futuro cercano, seguido por América del Norte con un 19 % ([Tabla 18](#)).

**Tabla 18**

¿En qué situación se encuentra ese plan, esa política o estrategia formal de internacionalización en la actualidad?	Asia y el Pacífico	Europa	Latino-américa y el Caribe	África sub-sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norte América	Mundial
Ha sido objeto de un proceso de revisión o ha sido creada recientemente	31 %	51 %	40 %	31 %	26 %	38 %	42 %
Está siendo objeto de un proceso de revisión en la actualidad	31 %	22 %	34 %	42 %	37 %	25 %	29 %
Pronto será objeto de un proceso de revisión	23 %	18 %	18 %	23 %	17 %	19 %	19 %
No ha sido objeto de revisión alguna ni está previsto que lo sea en un futuro cercano	15 %	9 %	8 %	4 %	20 %	19 %	10 %

### Impacto de la crisis del COVID-19 en la revisión del plan/política/estrategia

La crisis del COVID-19 tuvo una gran repercusión en las IES y, según investigaciones previas realizadas por la AIU, parecía que las estrategias de internacionalización también se vieron afectadas. Más concretamente, el 31 % de las IES que respondieron a la 2<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU sobre el impacto del COVID-19 (Jensen et al., 2022) indicó que revisaron sus estrategias y otro 43 % estaba debatiendo una posible revisión. Sin embargo, ya en el estudio cualitativo de seguimiento realizado un año después (Guidi, Jensen y Marinoni, 2023) se observó que las IES que estaban considerando cambios en sus estrategias finalmente no los realizaron.

Los resultados de la presente encuesta confirman esta tendencia, como muestra la [Figura 32](#), la gran mayoría (71 %) de las IES indicó que la revisión de su estrategia de internacionalización no se debió a la crisis del COVID-19.

**Figura 32**

¿La revisión del plan/política/estrategia se debe principalmente a la crisis de COVID-19?



Mientras tanto, un 18 % reportó cierta influencia, un 7 % afirmó que la revisión se debía en gran medida a la crisis COVID-19 y sólo un 4 % declaró que la crisis fue la razón principal de la revisión.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La crisis del COVID-19 parece haber tenido un mayor impacto en las IES privadas que en las 11 públicas. Sin embargo, la mayoría de las IES, ya sean privadas (66 %) o públicas (74 %) reportan que no existe ninguna relación causal entre la crisis del COVID-19 y la revisión de sus estrategias.

Dado que sólo respondieron a esta pregunta las IES que afirmaron tener un plan/política/estrategia y haberla revisado, el número de respuestas por región es bajo, por lo que no es posible realizar un análisis regional fiable sobre el impacto de la crisis del COVID-19 en la revisión de planes/políticas/estrategias. No obstante, los datos sugieren que la crisis tuvo un mayor impacto en la revisión del plan/política/estrategia en África subsahariana, África del Norte y el Medio Oriente y, en particular, en Asia y el Pacífico, donde el 46 % de las IES informó que la crisis del COVID-19 fue responsable, al menos en cierta medida, de la revisión del plan/política/estrategia. Se debe tener cautela al interpretar estos hallazgos, aunque ofrecen ideas interesantes sobre posibles variaciones regionales en la respuesta a los desafíos de la pandemia mundial (Tabla 19).

**Tabla 19**

¿Esta revisión se debe principalmente a la crisis de COVID-19?	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África sub-sahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norte América	Mundial
No	54 %	79 %	64 %	72 %	62 %	85 %	71 %
Sí, hasta cierto punto	24 %	14 %	25 %	12 %	22 %	4 %	18 %
Sí, en gran medida	10 %	4 %	8 %	8 %	14 %	12 %	7 %
Sí, totalmente	12 %	3 %	3 %	8 %	3 %	0 %	4 %

## Plan/política/estrategia y actividades de internacionalización

Para que la planificación estratégica sea eficaz, no basta con tener un plan/política/estrategia de internacionalización, también se requieren actividades de implementación y estructuras de apoyo.

A las IES que respondieron afirmativamente a la existencia de un plan/política/estrategia (en cualquiera de sus formatos) se les preguntó si:

1. El plan/la política/estrategia comprende a toda la institución
2. Existe una oficina/un equipo que supervise la implementación del plan/la política/estrategia
3. La dimensión internacional se incluye en otros planes/otras políticas/estrategias institucionales
4. Hay puntos de referencia y metas por alcanzar definidos en el plan/la política/estrategia
5. El plan/la política/estrategia se alinea con la estrategia nacional de internacionalización (De existir una estrategia nacional de internacionalización)
6. Existe un marco de evaluación y monitoreo para valorar la evolución
7. Hay una partida presupuestaria específica destinada a la implementación
8. Los estudiantes participan (los representantes y/u organizaciones estudiantiles) en el diseño, evaluación e implementación del plan/de la política/estrategia
9. Las facultades/los institutos/departamentos dentro de su IES cuentan con sus propios planes/políticas/estrategias de internacionalización

Los porcentajes de IES que respondieron afirmativamente se muestran en la Figura 33.

**Figura 33**



El plan/la política/estrategia de internacionalización abarca casi todas las IES que indicaron haber elaborado dicho plan/política/estrategia; además, una mayoría significativa de IES (92 %) ha establecido oficinas o equipos encargados de supervisar su implementación efectiva.

En el marco de un enfoque integral hacia la internacionalización, el 83 % de las IES ha integrado cuidadosamente una dimensión internacional en otros planes/políticas/estrategias institucionales, lo que demuestra un compromiso más allá de la política principal.

Como parte de su planificación estratégica, alrededor del 79 % de las IES han definido metas y puntos de referencia claros para orientar su progreso dentro del plan/política/estrategia. Esto proporciona un marco estructurado para supervisar y evaluar la efectividad de sus esfuerzos de internacionalización.

La alineación con los objetivos nacionales más amplios es ligeramente inferior: el 77 % de las IES indicó que su plan/política/estrategia se alinea con la estrategia nacional de internacionalización. Sin embargo, dado que esta pregunta requería una respuesta cerrada (sí o no), es posible que las IES de países sin una estrategia nacional hayan contestado "no", por lo que la alineación entre las estrategias institucionales y nacionales podría ser incluso más frecuente.

Para garantizar la rendición de cuentas y la mejora continua, un 74 % considerable de las IES han adoptado un marco de evaluación y monitoreo para valorar periódicamente su evolución y realizar ajustes informados.

Aunque más de la mitad de las IES (54 %) han asignado partidas presupuestarias específicas destinadas a la implementación de su plan/política/estrategia, aún persiste cierta preocupación, ya que el 46 % de las IES aún carece de dicha asignación financiera. La ausencia de una partida presupuestaria refleja el desafío percibido de la insuficiencia de recursos financieros que obstaculiza los esfuerzos de internacionalización. Sin embargo, contar con un presupuesto no garantiza una financiación suficiente en proporción a las actividades previstas, por lo que se requiere una planificación cuidadosa para alcanzar los objetivos establecidos.

La participación de los estudiantes (organizaciones estudiantiles y/o representantes estudiantiles) sólo está presente en el 48 % de las IES, lo que demuestra que la importancia de la participación estudiantil en la construcción y enriquecimiento de los esfuerzos de internacionalización todavía no es común en todas las IES del mundo.

Por último, sólo el 36 % de las facultades/escuelas/departamentos han desarrollado sus propias políticas/estrategias de internacionalización, lo que demuestra que sigue predominando un enfoque centralizado de la internacionalización estratégica.

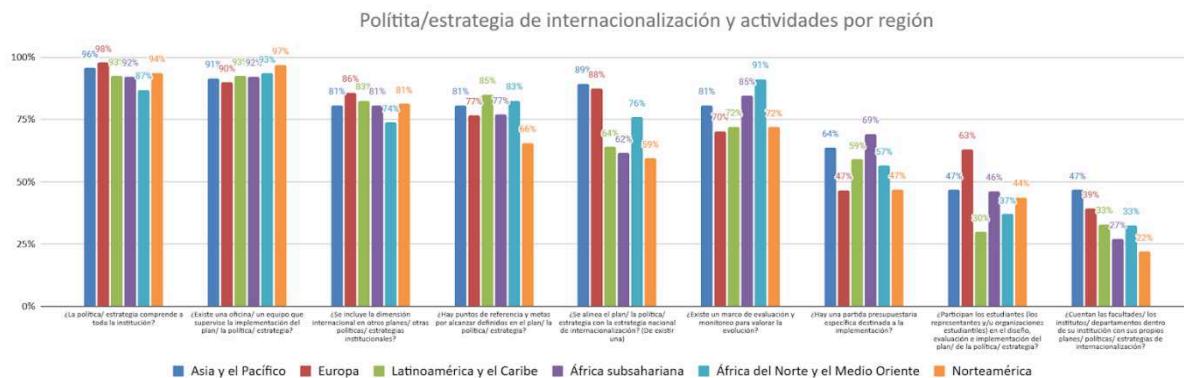
### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

Un porcentaje menor de IES privadas afirma que sus políticas/estrategias institucionales de internacionalización están alineadas con la política nacional de internacionalización (de existir una) (69 % frente a 82 %), la participación de los estudiantes también es menos común en las IES

privadas (43 % frente a 51 %). Por el contrario, la existencia de un presupuesto específico para la internacionalización (61 % frente a 50 %) es más común en las IES privadas que en las IES públicas.

Los resultados del análisis regional, como puede verse en la [Figura 34](#), muestran lo siguiente:

1. La política/estrategia se aplica en casi todas las IES de todas las regiones, siendo el porcentaje más bajo el de África del Norte y el Medio Oriente, con un 87 % de IES que cuentan con una política/estrategia institucional.
2. Existe una oficina o un equipo encargado de supervisar la aplicación de la política/estrategia en casi todas las IES de todas las regiones, con pequeñas variaciones entre regiones (del 97 % de las IES en América del Norte al 90 % en Europa).
3. La gran mayoría de las IES de todas las regiones incorporan una dimensión internacional en otras políticas/estrategias/planes institucionales, sólo el África del Norte y el Medio Oriente muestra un porcentaje ligeramente inferior (74 %, mientras que todas las demás regiones superan el 80 %).
4. Los objetivos y puntos de referencia también están definidos en la gran mayoría de las IES de todas las regiones, pero esta vez América del Norte es la región con el porcentaje más bajo (66 %); mientras que, Latinoamérica y el Caribe presenta el más alto (85 %).
5. En cuanto a la alineación con la estrategia nacional de internacionalización, los resultados muestran un alto grado de variación entre regiones. Asia y el Pacífico y Europa registran los porcentajes más elevados, con un 89 % y un 88 % de IES, respectivamente. Le siguen África del Norte y el Medio Oriente con un 76 %, mientras que las otras tres regiones presentan porcentajes más bajos: Latinoamérica y el Caribe con un 64 %, África subsahariana con un 62 % y América del Norte con el porcentaje más bajo, un 59 %. El hecho de que América del Norte sea la región con el porcentaje más bajo no es sorprendente, ya que esta región sólo está compuesta por dos países y EE. UU. no cuenta con una estrategia nacional de internacionalización. De hecho, el porcentaje es incluso demasiado alto ya que las IES canadienses representan sólo el 35 % de las respuestas norteamericanas, por lo que hay algunas IES estadounidenses que contestaron afirmativamente a esta pregunta a pesar de que EE. UU. no cuente con una estrategia nacional de internacionalización.
6. También existe un marco de evaluación y monitoreo en la inmensa mayoría de las IES, con algunas variaciones regionales, que van desde los porcentajes más altos en el África del Norte y el Medio Oriente, África subsahariana, y Asia y el Pacífico (91 %, 85 % y 81 % respectivamente) a los más bajos en América y Europa (72 % en Latinoamérica y el Caribe y en América del Norte, y 70 % en Europa).
7. La presencia de un presupuesto específico para la internacionalización es menos común y muestra un alto grado de variación entre regiones, siendo África subsahariana la que registra el porcentaje más alto con un 69 %, seguida de cerca por Asia y el Pacífico con un 64 %. También existe un presupuesto específico en la mayoría de las IES de Latinoamérica y el Caribe (59 %) y de África del Norte y el Medio Oriente (57 %), pero en Europa y América del Norte sólo está presente en apenas menos de la mitad de las IES (47 %).
8. La participación de los estudiantes (organizaciones estudiantiles y/o representantes estudiantiles) en el diseño, evaluación y puesta en práctica de la política/estrategia/plan sólo es común en Europa (63 %) y especialmente escasa en África del Norte y el Medio Oriente (37 %) y sobre todo en Latinoamérica y el Caribe, donde sólo está presente en el 30 % de las IES.

**Figura 34**

9. En ninguna región hay políticas/estrategias a nivel de facultad/escuela/departamento en la mayoría de las IES. El mayor porcentaje se encuentra en Asia y el Pacífico (47 %), mientras que América del Norte tiene el porcentaje más bajo, con sólo un 22 % de IES que cuentan con políticas/estrategias/planes a nivel de facultad/escuela/departamento.

El análisis regional presenta un panorama desigual en cuanto a los esfuerzos de internacionalización de las IES. Aunque en la mayoría de las regiones las respuestas positivas son evidentes en cinco de las preguntas (con porcentajes en torno al 70 % o más), existen disparidades en cuanto a la existencia de un presupuesto específico para la internacionalización. La participación de los estudiantes en el proceso de internacionalización es escasa en todas las regiones excepto en Europa, mientras que las políticas/estrategias/planes de internacionalización a nivel de facultad/escuela/departamento sólo son comunes en una minoría de IES de todas las regiones y bastante escasas en algunas de ellas.

A pesar de estos retos, cabe destacar la tendencia positiva en la alineación con las estrategias nacionales de internacionalización en todas las regiones, señal de que las IES y los gobiernos caminan en la misma dirección en lo que se refiere a su enfoque estratégico de la internacionalización.

En general, la mayoría de las IES de todas las regiones han adoptado un enfoque estratégico hacia la internacionalización, ya que cuentan con una política/estrategia institucional, con una oficina encargada de implementarla, con puntos de referencia y metas definidos en la estrategia y con un marco de evaluación y monitoreo. También es positivo subrayar que se incluye una dimensión internacional en otras políticas institucionales. Sin embargo, existe una clara necesidad de mejora cuando se trata de proporcionar los recursos financieros adecuados y la participación de los estudiantes. También existe el riesgo de que el enfoque estratégico quede restringido al nivel institucional central y no llegue a las facultades/escuelas/departamentos.

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

Las preguntas sobre la presencia de una política/estrategia, una oficina/un equipo, un marco de evaluación y un presupuesto específico estaban presentes en todas las ediciones anteriores de las Encuestas Mundiales y, por tanto, permiten una comparación a lo largo del tiempo ([Figura 35](#)).

1. Los resultados de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global muestran un aumento de la presencia de una política/estrategia de internacionalización en los últimos 20 años. Excluyendo los resultados de la 2.<sup>a</sup> Encuesta Global, que aparecen como un valor atípico en la serie, se aprecia una tendencia ascendente constante, y el porcentaje de IES que cuentan con una política/estrategia sigue aumentando hasta alcanzar el 76 % en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global (2023). También es interesante señalar que, cuando existen, las políticas/estrategias de internacionalización se aplican a nivel institucional en casi todas las IES del mundo (95 %).
2. Los resultados de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global revelan un ligero aumento en el porcentaje de IES que cuentan con una oficina o equipo dedicado a implementar la política/estrategia, alcanzando actualmente el 92 %. Esto representa un aumento de 28 puntos porcentuales en los últimos 20 años, lo que sugiere que la presencia de una oficina o equipo especializado se está convirtiendo en la norma en las IES.
3. El porcentaje de IES que informaron de la existencia de un marco de evaluación en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global aumentó ligeramente hasta el 74 %, cifra similar a la registrada en la 3.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> ediciones, a pesar de un descenso en la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global, cuyo motivo sigue sin explicación. En particular, el crecimiento de la presencia de un marco de evaluación parece haberse producido entre 2005 y 2009, y desde entonces se ha estabilizado. Sin embargo, casi una cuarta parte de las IES todavía no dispone de un marco de evaluación.
4. La presencia de un presupuesto dedicado a la internacionalización ha mostrado fluctuaciones a lo largo de las dos últimas décadas. Inicialmente, en la 1.<sup>a</sup> Encuesta Global (2003), el 50 % de las IES declararon disponer de un presupuesto específico, porcentaje que aumentó al 73 % en la 3.<sup>a</sup> Encuesta Global (2009). Sin embargo, este porcentaje disminuyó al 61 % en la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global (2014) y volvió a aumentar ligeramente al 64 % en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global (2018). En la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global actual, el porcentaje de IES con un presupuesto específico volvió a descender hasta el 54 %, casi volviendo al nivel de hace 20 años. El descenso registrado entre 2009 y 2014 puede atribuirse a la crisis financiera mundial, mientras que el descenso entre 2018 y 2023 podría estar relacionado con el impacto de la pandemia mundial de COVID-19 y los consiguientes recortes de financiación experimentados por las IES, aunque probablemente no sea suficiente para explicar tal reducción. La ausencia de un presupuesto específico es problemática, ya que ningún enfoque estratégico de la internacionalización puede tener éxito sin los recursos financieros necesarios. Sin embargo, también es posible una interpretación más optimista: como la internacionalización se ha integrado más en todas las actividades institucionales, ya no necesita un presupuesto específico, porque se financia a través de otras partidas del presupuesto institucional general.

**Figura 35**

Las preguntas sobre la presencia de puntos de referencia y metas definidos, así como la inclusión de una dimensión internacional en otras políticas institucionales, estaban presentes en la 5.<sup>a</sup> edición, pero no en las anteriores, por lo que sólo es posible una comparación con dicha edición.

Tanto la presencia de puntos de referencia y metas definidos como la incorporación de una dimensión internacional en otras políticas institucionales aumentaron en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, respectivamente del 72 % al 79 % y del 77 % al 83 %.

## Prioridades geográficas en la internacionalización

Se preguntó a las IES si tenían prioridades geográficas específicas en lo que respecta a la internacionalización. La mayoría de ellos (59 %) respondió positivamente (Figura 36).

**Figura 36**

La región con el porcentaje más bajo de IES que tienen prioridades geográficas es África subsahariana, donde menos de la mitad de las IES las tienen (44 %). En Asia y el Pacífico la mitad de las IES reportan tenerlas, mientras que en todas las demás regiones la mayoría de las IES las tienen, siendo el porcentaje más alto el de América del Norte (65 %) (Tabla 20).

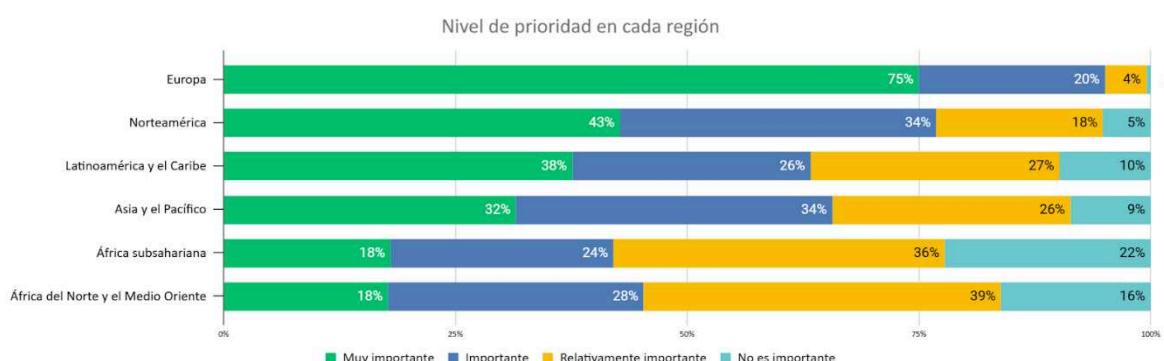
Tabla 20

Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte
50 %	62 %	61 %	44 %	54 %	65 %

A las IES que respondieron afirmativamente se les pidió que indicaran el nivel de importancia de cada región ("muy importante, importante", "relativamente importante" o "no es importante").

La [Figura 37](#) muestra con claridad que Europa destaca como la región más importante en lo que respecta a la internacionalización, con un 75 % de los encuestados que la consideran "muy importante". Por el contrario, África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente ocupan los últimos puestos, con sólo un 18 % que las considera "muy importantes" y menos de la mitad de las IES que las consideran "muy importantes" o "importantes". África subsahariana es también la región considerada como "no es importante" por el mayor porcentaje de IES (22 %). Las demás regiones, América del Norte, Latinoamérica y el Caribe, y Asia y el Pacífico son consideradas "muy importantes" o "importantes" por la mayoría de las IES, siendo América del Norte considerada "muy importante" por un poco menos de la mitad de las IES (43 %).

Figura 37



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Un porcentaje ligeramente superior de IES privadas tiene prioridades geográficas en lo que respecta a la internacionalización (61 % frente al 57 % de las públicas).

En cuanto a la prioridad de las regiones, tanto las IES privadas como las públicas siguen el mismo orden: África subsahariana; así como África del Norte y el Medio Oriente aparecen al final de la lista con un nivel de importancia muy similar. Sin embargo, las IES públicas parecen conceder un mayor grado de importancia a estas dos regiones que las IES privadas. Otro resultado notable es que las IES públicas identifican claramente a Europa como la región más importante (78 % la consideran "muy importante"), muy por encima de todas las demás regiones (la segunda región,

América del Norte, cuenta con un 37 % de IES que la consideran "muy importante"). Aunque las IES privadas siguen considerando a Europa como la más importante, la diferencia con las demás regiones es menor (es decir, Europa es "muy importante" para el 71 % de las IES y América del Norte para el 51 %).

Se observa una clara tendencia a la regionalización en Asia y el Pacífico, Latinoamérica y el Caribe y, sobre todo, en Europa, donde el 90 % de las IES consideran que su propia región es "muy importante". La regionalización también es importante en África subsahariana, donde las IES consideran que su propia región es la segunda en importancia, después de Europa. Es menos importante en África del Norte y el Medio Oriente (tercera, detrás de Europa y América del Norte), y no es importante en América del Norte, donde sólo el 50 % de las IES considera su región "muy importante" o "importante", y la sitúan al final de la lista.

Europa es la región más importante para las IES de África subsahariana y de África del Norte y el Medio Oriente; la segunda para Asia y el Pacífico, y Latinoamérica y el Caribe; y la cuarta para América del Norte. En todas las regiones es considerada "importante" o "muy importante" por al menos el 70 % de las IES.

Asia y el Pacífico es la región más importante para las IES de América del Norte, y es considerada "importante" o "muy importante" por la mayoría de las IES de todas las regiones. Lo mismo ocurre con América del Norte.

África del Norte y el Medio Oriente es considerada "importante" o "muy importante" por la mayoría de las IES en todas las regiones, excepto en Latinoamérica y el Caribe.

África subsahariana sólo es considerada "importante" o "muy importante" por la mayoría de las IES de su propia región, de América del Norte y de África del Norte y el Medio Oriente.

Por último, Latinoamérica y el Caribe es considerada "importante" o "muy importante" por la mayoría de las IES sólo en su propia región y en América del Norte, donde es la segunda región más importante después de Europa.

A excepción de la colaboración interregional y en el caso de América del Norte, son siempre Latinoamérica y el Caribe, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana las regiones consideradas menos importantes por todas las demás, y en particular entre ellas mismas. Todas estas regiones forman parte del "Sur Global" y los resultados muestran cómo la colaboración interregional "Sur-Sur" en definitiva no se considera una prioridad.

La tendencia a la regionalización no es sorprendente en Europa, menos aún en Asia y el Pacífico, pero es más interesante verla en Latinoamérica y el Caribe, y también en menor medida en África subsahariana. A diferencia de los resultados anteriores, esto demuestra que la cooperación interregional "Sur-Sur" sí es una prioridad, al menos en estas dos regiones.

Sin embargo, el atractivo de Europa para el resto de las regiones es innegable.

Por último, los resultados de América del Norte confirman una vez más la importancia del reclutamiento de estudiantes en esta región, ya que Asia y el Pacífico es la principal fuente de estudiantes de movilidad en el mundo ([Tabla 21](#)).

**Tabla 21**

Filas: nivel de prioridad geográfico de importancia en lo que respecta a para la internacionalización (sólo % de "muy importante")	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	América del Norte
Columnas: regiones de los encuestados						
Asia y el Pacífico	71 %	28 %	17 %	37 %	33 %	71 %
Europa	55 %	90 %	69 %	63 %	79 %	39 %
Latinoamérica y el Caribe	19 %	17 %	75 %	16 %	18 %	43 %
África subsahariana	19 %	17 %	4 %	58 %	33 %	43 %
África del Norte y el Medio Oriente	23 %	18 %	6 %	26 %	44 %	29 %
América del Norte	48 %	34 %	56 %	37 %	49 %	21 %

### Comparación con los resultados de la 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> Encuesta Global

El porcentaje de IES que tienen prioridades geográficas en lo que respecta a la internacionalización es mayor en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global que en la 5.<sup>a</sup> edición (52 %) a nivel mundial, pero ligeramente menor que en la 4.<sup>a</sup> edición (60 %).

Como muestra la [Tabla 22](#), el aumento del porcentaje de IES con prioridades geográficas en lo que respecta a la internacionalización en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global es evidente en casi todas las regiones. Sin embargo, es importante señalar que, tanto en África subsahariana como en África del Norte y el Medio Oriente, no es posible realizar comparaciones directas con ediciones anteriores debido a las diferencias antes mencionadas en la distribución regional. No obstante, el aumento significativo de las prioridades geográficas en lo que respecta a la internacionalización sugiere que el descenso observado entre la 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> edición podría haber sido influenciado por las diferentes muestras de instituciones de educación superior en ambas encuestas.

Esto subraya la importancia de un análisis cuidadoso y de realizar nuevas investigaciones para verificar las tendencias observadas en los datos de la encuesta. No obstante, este aumento de las prioridades geográficas en lo que respecta a la internacionalización resalta la creciente importancia de la participación global y de las alianzas estratégicas entre las IES de todo el mundo.

**Tabla 22**

Asia y el Pacífico			Europa			Latinoamérica y el Caribe			Africa subsahariana	Africa del Norte y el Medio Oriente	América del Norte		
4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
61 %	43 %	50 %	66 %	56 %	62 %	54 %	51 %	61 %	44 %	54 %	56 %	58 %	65 %

En ediciones anteriores (la 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup>) las regiones eran diferentes (África y el Medio Oriente). Los porcentajes de estas regiones fueron, respectivamente, en la 4.<sup>a</sup> Encuesta, África 44 %, el Medio Oriente 60 %, y en la 5.<sup>a</sup> Encuesta, África 48 %, el Medio Oriente 53 %.

Los resultados regionales de la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global no pueden compararse directamente con las ediciones anteriores debido a dos razones: el cambio de clasificar las prioridades geográficas a clasificar su nivel de importancia, y las ya mencionadas variaciones en la distribución regional. Sin embargo, algunas tendencias persisten en todas las ediciones, siendo Europa la zona geográfica más importante para la mayoría de las regiones, aunque su importancia para las IES norteamericanas parece haber disminuido.

Asia y el Pacífico también siguen siendo la prioridad geográfica para América del Norte, pero parece haber disminuido ligeramente su importancia para las IES europeas en la 6.<sup>a</sup> edición en favor de América del Norte.

América del Norte sigue siendo relativamente importante para todas las regiones del mundo.

Por el contrario, Latinoamérica y el Caribe, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana figuran sistemáticamente como las regiones con menor prioridad en todas las ediciones de la encuesta.

Otra tendencia interesante es la gran importancia que sigue teniendo la cooperación interregional para Asia y el Pacífico, Europa, y Latinoamérica y el Caribe. Sin embargo, en África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente, la importancia de la colaboración interregional parece estar disminuyendo, ya que, en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, África era la región más importante para las IES africanas, y el Medio Oriente era la segunda para las IES de esa misma región, mientras que ahora África subsahariana ocupa el segundo lugar para las IES de África subsahariana, y África del Norte y el Medio Oriente el tercero para las IES de esa región.

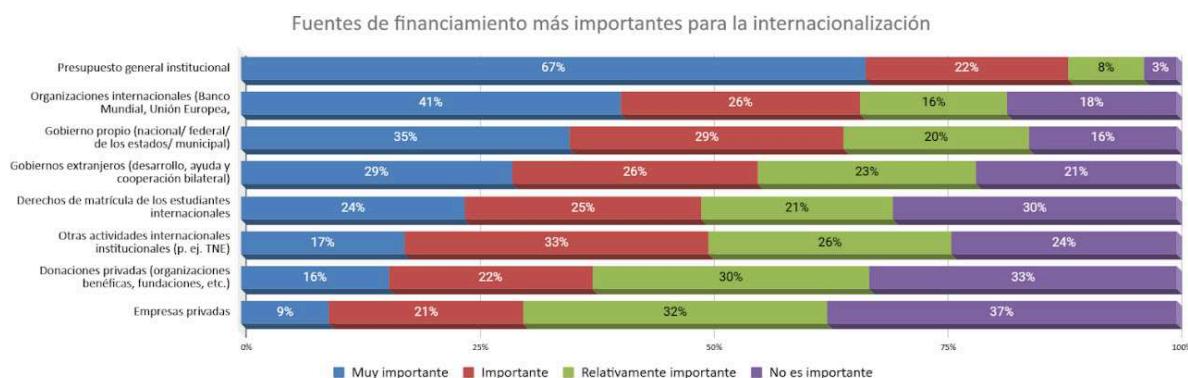
Esto resalta que el proceso de regionalización está en continua evolución y subraya la importancia de comprender mejor las dinámicas regionales a la hora de dar forma a los esfuerzos de internacionalización de las IES.

## Importancia de las fuentes de financiamiento de las actividades internacionales

Para la mayoría de las IES, la fuente de financiamiento más importante de las actividades internacionales es, sin duda, el "Presupuesto general institucional", con un 67 % de los

encuestados que lo consideran "muy importante", mientras que un 22 % lo consideran "importante", un 8 % "relativamente importante" y sólo un 3 % "no es importante". Las siguientes fuentes de financiamiento más importantes son "Organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN, etc.)", "Gobierno propio (nacional/federal/de los estados/municipal)" y "Gobiernos extranjeros (desarrollo, ayuda y cooperación bilateral)", todas ellas consideradas "importantes" o "muy importantes" por más de la mitad de los encuestados. Las "Empresas privadas" parece ser la fuente de financiamiento menos relevante, ya que el 37 % de los encuestados la considera como "no es importante", el 32 % "relativamente importante", el 21 % "importante" y sólo el 9 % "muy importante" (Figura 38).

**Figura 38**



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

El presupuesto general institucional es, sin duda, la principal fuente de financiamiento tanto para las IES privadas como para las públicas, siendo la única seleccionada por la mayoría de las IES en ambos casos.

El financiamiento de organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN, etc.) es también la segunda más importante tanto para las IES privadas como para las IES públicas. Sin embargo, mientras que para las IES públicas el financiamiento del gobierno propio (nacional/federal/de los estados/municipal) tiene una importancia comparable, para las IES privadas es mucho menos relevante.

El presupuesto general institucional es la principal fuente de financiamiento en todas las regiones, elegida por más del 60 % de las IES de todas las regiones, e incluso por el 74 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe.

África subsahariana es la única región donde la mayoría de las IES consideran "muy importantes" otras dos fuentes: "Organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN, etc.)" (56 %) y "Gobiernos extranjeros (desarrollo, ayuda y cooperación bilateral)" (51 %).

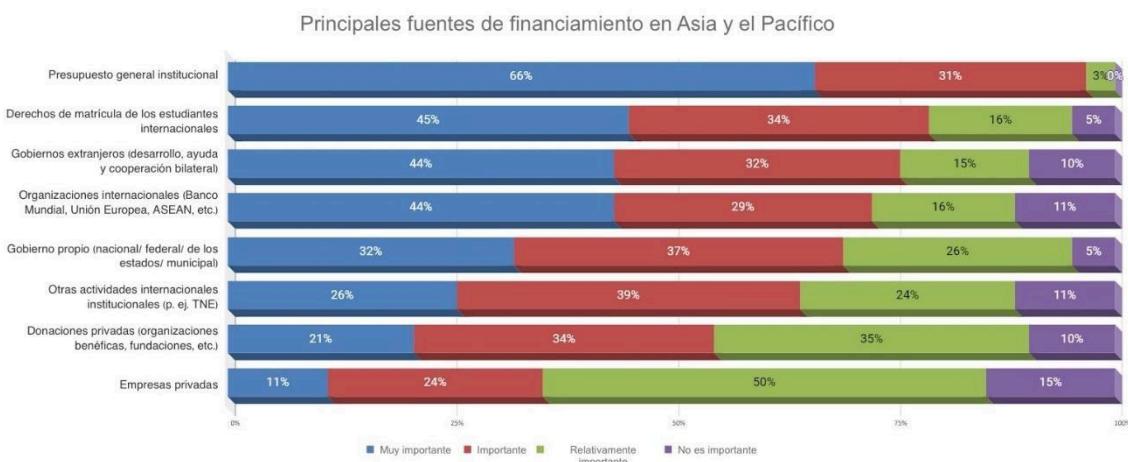
Las "Organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN, etc.)" son la segunda fuente de financiamiento más importante en todas las demás regiones, excepto en Asia y el Pacífico (donde ocupa un tercer lugar muy cercano) y América del Norte, donde ninguno de los encuestados las identificó como "muy importante" y casi la mitad de ellos (47 %) las consideró como "no es importante". En estas dos regiones, la segunda fuente de financiamiento más importante son los "derechos de matrícula de los estudiantes internacionales".

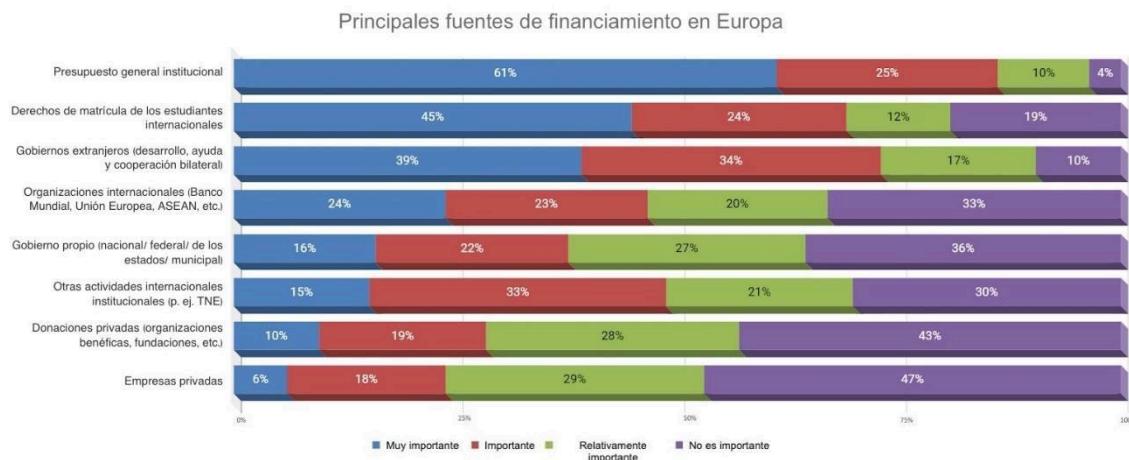
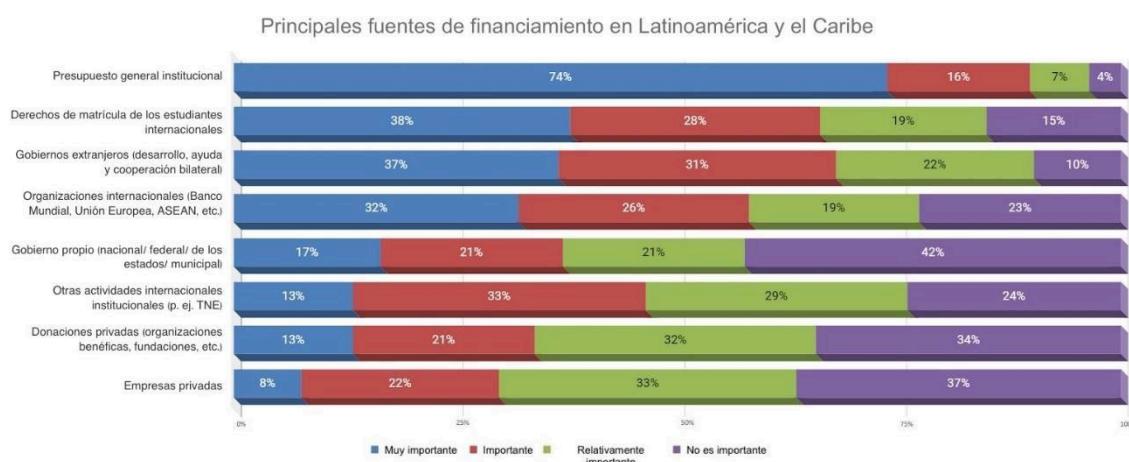
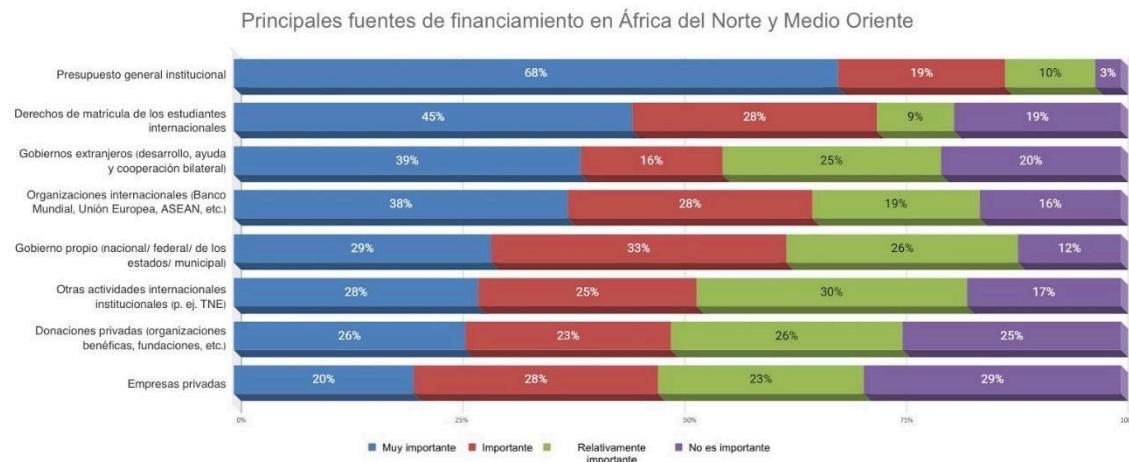
El financiamiento procedente del gobierno (nacional/federal/de los estados/municipal) ocupa el tercer lugar como fuente de financiamiento más importante en Europa, América del Norte, y África del Norte y el Medio Oriente, mientras que en Asia y el Pacífico, Latinoamérica y el Caribe, y África subsahariana es "Gobiernos extranjeros (desarrollo, ayuda y cooperación bilateral)".

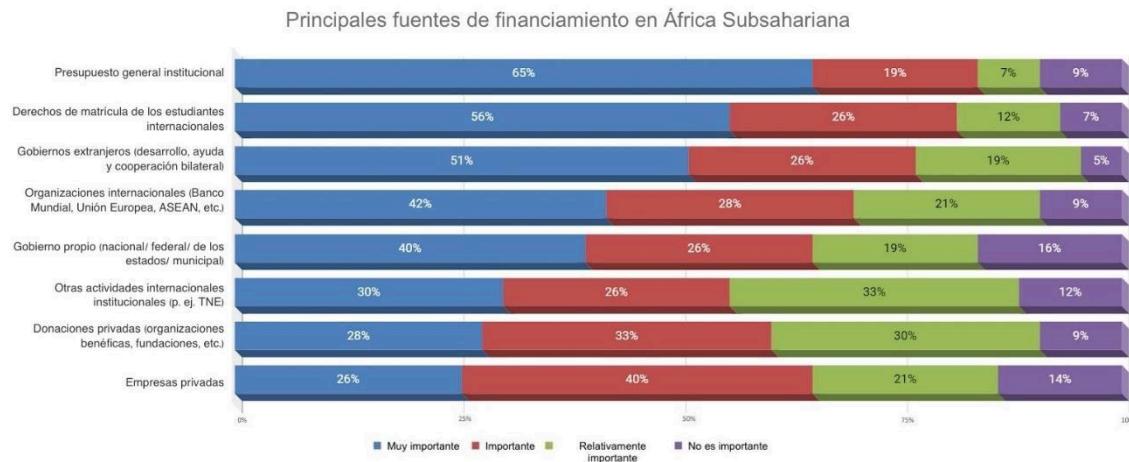
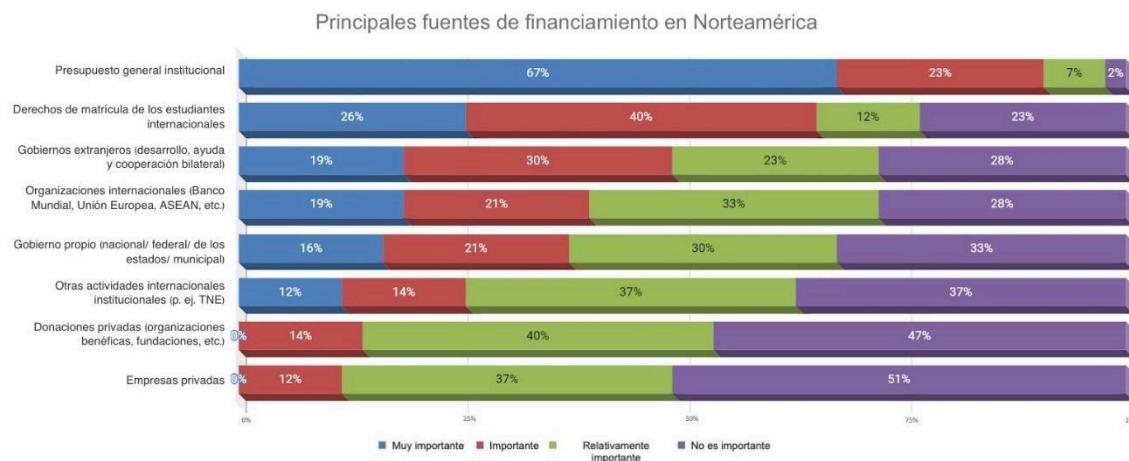
Las fuentes de financiamiento procedentes de otras actividades institucionales (p.ej., TNE), empresas privadas, y donantes privados (organizaciones benéficas, fundaciones, etc.) son mucho menos importantes en todas las regiones.

Una consideración interesante es el diferente nivel de importancia que se le atribuye a todas las fuentes de financiamiento en las distintas regiones del mundo. Mientras que en África subsahariana todas las fuentes de financiamiento son consideradas "importantes" o "muy importantes" por la mayoría de las IES, en América del Norte sólo dos de ellas ("Presupuesto general institucional" y "Derechos de matrícula de los estudiantes internacionales") lo son ([Figura 39-44](#)).

**Figura 39**



**Figura 40****Figura 41****Figura 42**

**Figura 43****Figura 44**

### Comparación con los resultados de encuestas globales anteriores

Se recomienda cautela al comparar los resultados de esta encuesta con los de la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> edición, debido a ligeras modificaciones en la lista de fuentes de financiamiento y en el enfoque de evaluación.

En las ediciones anteriores, la lista de fuentes de financiamiento incluía elementos como el presupuesto general institucional, derechos de matrícula de los estudiantes internacionales, otras actividades internacionales institucionales (p. ej. TNE), financiamiento externo de origen público (incluidas becas y/o programas de organizaciones internacionales), financiamiento externo de origen privado (incluidas subvenciones de fundaciones, empresas y otras fuentes), además de opciones como "sin financiación" y "no sabe". Sin embargo, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, la lista se actualizó para incluir gobiernos extranjeros (desarrollo, ayuda y cooperación bilateral),

organizaciones internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, ASEAN-Asociación de Naciones del Sudeste Asiático por su sigla en inglés, etc.), gobierno propio (nacional/federal/de los estados/municipal), empresas y donaciones privadas (fundaciones, etc.).

En la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, se pidió a los encuestados que calificaran la importancia de cada fuente de financiamiento como "muy importante", "importante", "relativamente importante" o "no es importante", en lugar de clasificar sus tres fuentes principales.

A pesar de estos cambios, los resultados sobre las fuentes de financiamiento más relevantes a nivel mundial, específicamente el presupuesto general institucional y los fondos públicos externos (ya sean de gobiernos nacionales o extranjeros, o de organizaciones internacionales), parecen haberse mantenido constantes desde la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global.

## Políticas de contratación y promoción

---

Ante la creciente importancia del compromiso global y la internacionalización en la educación superior, el personal académico y administrativo de las IES necesitan contar con competencias y habilidades globales, internacionales e interculturales. Es interesante saber cómo se evalúan estas competencias y habilidades, y si se tienen en cuenta en las políticas de contratación y promoción de las IES. Por consiguiente, esta sección analiza de qué manera las IES incorporan la experiencia internacional y el dominio de lenguas extranjeras en sus políticas de contratación y promoción, tanto del personal académico como del administrativo.

### Consideración de la experiencia internacional

Como ilustra la [Figura 45](#), solo el 11 % de los encuestados señaló que, la experiencia internacional previa es un requisito para la contratación y promoción del personal académico en sus IES. Casi un tercio lo considera "en parte, depende del puesto", mientras que el 39 % lo considera "conveniente o una ventaja", pero no un requisito, y sólo el 18 % afirma que la experiencia internacional no se tiene en cuenta en absoluto.

**Figura 45**

En las políticas de contratación y/o promoción del personal académico de su institución ¿se considera como requisito el contar con experiencia internacional previa?

**Figura 46**

En las políticas de contratación y/o promoción del personal administrativo de su institución ¿se considera como requisito el contar con experiencia internacional previa?



En cuanto al personal administrativo, la importancia que se le da a la experiencia internacional es menor. Solo el 5 % de los encuestados afirmó que es un requisito para la contratación y la promoción. El 27 % considera que “en parte, pero depende del puesto”. Al igual que con el personal académico, el 38 % afirmó que la experiencia internacional no es un requisito, pero se considera “conveniente o una ventaja”. Sin embargo, el 30 %, un porcentaje mucho mayor que el del personal académico, indicó que la experiencia internacional no se toma en cuenta para la contratación y promoción del personal administrativo (Figura 46).

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Los resultados para el personal académico de las IES privadas e IES públicas son similares, con la única diferencia de que un porcentaje ligeramente mayor de IES privadas considera la experiencia internacional previa como un requisito (14 % frente a 9 %). Por su parte, en las IES públicas es más alto el porcentaje que la consideran una ventaja (41 % frente a 36 %) (Figura 47).

El personal administrativo, tiene una tendencia parecida, con porcentajes ligeramente superiores en las IES privadas que consideran la experiencia internacional previa como un requisito, ya sea según el cargo o para todos los puestos, aunque las diferencias son mínimas (6 % frente a 4 % de requisito y 30 % frente a 25 % de requisito dependiendo del puesto).

Estos resultados muestran diferencias entre las IES privadas e IES públicas, pero sugieren que la experiencia internacional previa se valora más en las IES privadas que en las IES públicas, tanto para el personal académico como para el administrativo.

Para el personal académico, el análisis regional revela diferencias interesantes entre las regiones.

África del Norte y el Medio Oriente es la región con mayor porcentaje de IES que exigen experiencia internacional previa para poder ascender (26 %); mientras que un 32 % la exige dependiendo del puesto, un 28 % la considera una ventaja y un 14 % no la toma en cuenta en absoluto.

En Asia y el Pacífico, así como en Europa, la mayoría de IES exige experiencia internacional previa dependiendo del puesto, mientras que en Latinoamérica y el Caribe, África subsahariana y América del Norte, el grupo más numeroso de IES la considera una ventaja.

**Figura 47**



América del Norte es la región donde el mayor porcentaje de IES no toma en cuenta la experiencia internacional previa, con un tercio de estas (Figura 47).

Para el personal administrativo, el nivel de atención que se presta a la experiencia internacional previa es menor en todas las regiones y especialmente en América del Norte, donde el 47 % de las IES no la toman en cuenta en absoluto.

En cuanto al personal académico, África del Norte y el Medio Oriente es la región con mayor porcentaje de IES que exigen experiencia internacional previa para la promoción (16 %).

En Europa, el grupo más numeroso está formado por IES que exigen experiencia internacional previa para la promoción, dependiendo del puesto. Sin embargo, a diferencia del personal académico, esto ya no ocurre en Asia y el Pacífico (Figura 48).

**Figura 48**

### Consideración del conocimiento de lenguas extranjeras

En el caso del personal académico, el 28 % de los encuestados indicó que se exige el conocimiento de al menos una lengua extranjera para la contratación y la promoción; el 20 % señaló que se exige en parte, mientras que el 28 % lo considera conveniente o una ventaja y el 24 % afirmó que no existen requisitos con respecto a lenguas extranjeras en las políticas de contratación y promoción del personal académico (Figura 49).

Entre el personal administrativo, el 17 % de los encuestados indicó que, el conocimiento de al menos una lengua extranjera es un requisito, seguido de cerca por un 19 % que lo considera parcialmente necesario. Cerca de un tercio de los encuestados considera que el conocimiento de lenguas extranjeras es conveniente o una ventaja; mientras que otro tercio afirma que no se exige ningún conocimiento de lenguas extranjeras para la contratación y promoción del personal administrativo (Figura 50).

**Figura 49**

En las políticas de contratación y promoción del personal académico de su institución ¿se contempla el conocimiento de lenguas extranjeras?



**Figura 50**

En las políticas de contratación y promoción del personal administrativo de su institución ¿se contempla el conocimiento de lenguas extranjeras?



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Con respecto a los requisitos lingüísticos para el personal académico, los resultados difieren entre las IES privadas e IES públicas. Un porcentaje significativamente mayor de IES privadas (34 % frente a 25 %) exige al menos una lengua extranjera para la contratación y promoción del personal administrativo. En las IES privadas, esta opción constituye el grupo más numeroso, mientras que las respuestas de las IES públicas se distribuyen de manera más equitativa entre las cuatro opciones posibles.

Para el personal administrativo, los resultados también son distintos. Una vez más, un porcentaje considerablemente mayor de IES privadas (22 % frente a 14 %) exige al menos una lengua extranjera para la contratación y promoción del personal administrativo. Sin embargo, a diferencia del personal académico, este no es el grupo más numeroso de IES, que son en cambio las que consideran el conocimiento de al menos una lengua extranjera como una ventaja. En el caso de las IES públicas, el mayor grupo (35 %) no exige el conocimiento de ninguna lengua extranjera.

Los resultados de este análisis muestran que el conocimiento de al menos una lengua extranjera se valora más en las IES privadas que en las IES públicas.

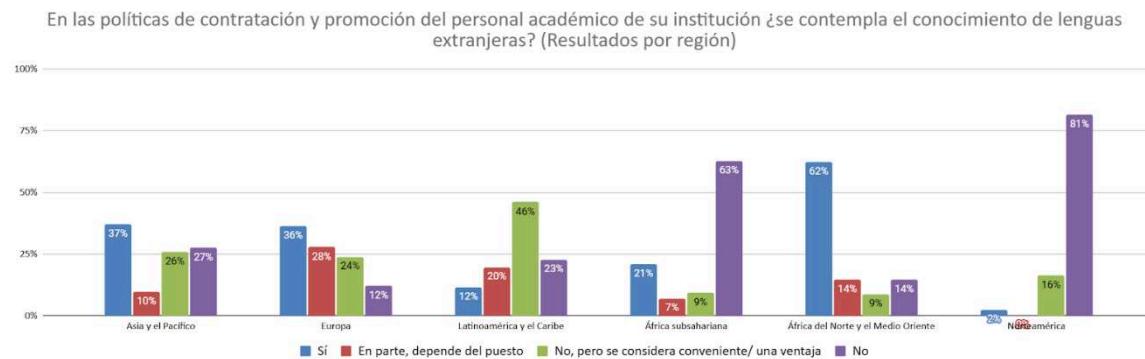
El análisis regional del personal académico muestra diferencias marcadas entre las distintas regiones.

Por un lado, el 62 % de las IES en África del Norte y el Medio Oriente exige el conocimiento de al menos una lengua extranjera para la contratación y la promoción. Por otro lado, el 81 % de las IES de América del Norte no lo exige en absoluto. Lo mismo ocurre en África subsahariana, donde el 63 % de las IES no exige este requisito.

En Latinoamérica y el Caribe, casi la mitad de las IES (46 %) considera que el conocimiento de al menos una lengua extranjera es una ventaja y solo un minoritario 32 % lo exige al menos parcialmente.

Por el contrario, en Asia y el Pacífico, así como en Europa, el grupo más numeroso de IES (37 % y 36 %) exige el conocimiento de al menos una lengua extranjera para la contratación y promoción. La diferencia entre ambas regiones radica en que Asia y el Pacífico presenta una situación polarizada, con un 27 % de IES que no exigen el conocimiento de ninguna lengua extranjera, mientras que en Europa este porcentaje es solo del 12 %, el más bajo de todas las regiones ([Figura 51](#)).

**Figura 51**



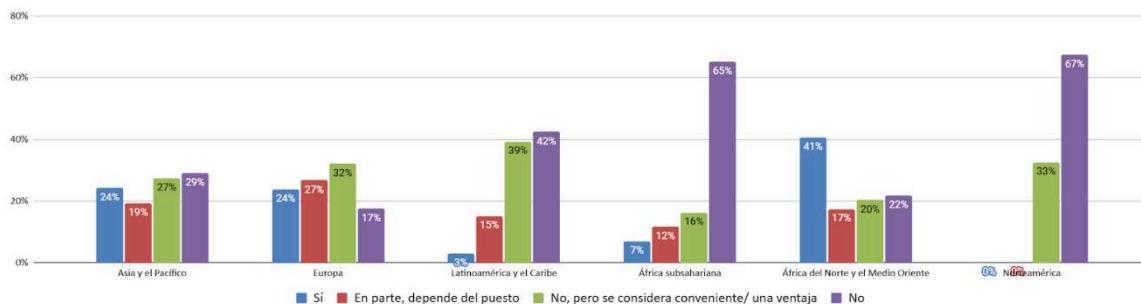
En cuanto al personal administrativo, América del Norte y África subsahariana vuelven a ser las regiones donde el conocimiento de al menos una lengua extranjera no se considera en absoluto para la contratación y promoción en la mayoría de las IES (67 % y 65 % respectivamente). En contraste, África del Norte y el Medio Oriente presentan el mayor porcentaje de IES que exigen al menos una lengua extranjera para la contratación y promoción (41 %).

A diferencia del personal académico, en el caso del personal administrativo el grupo más numeroso de IES de Latinoamérica y el Caribe está compuesto por IES que no consideran el conocimiento de al menos una lengua extranjera (42 %). Lo mismo ocurre en Asia y el Pacífico, aunque con un porcentaje menor (29 %). En esta región la situación está menos polarizada que en el caso del personal académico, pero aún existe un grupo significativo de IES que exige el conocimiento de al menos una lengua extranjera para la contratación y promoción (24 %).

Por último, en Europa el grupo más numeroso está compuesto por IES que consideran que el conocimiento de al menos una lengua extranjera como una ventaja (32 %), aunque la mitad de las IES lo exige total o parcialmente, dependiendo del puesto ([Figura 52](#)).

**Figura 52**

En las políticas de contratación y promoción del personal administrativo de su institución ¿se contempla el conocimiento de lenguas extranjeras? (Resultados por región)



En resumen, los resultados reflejan un nivel de importancia diverso en cuanto a la experiencia internacional y el conocimiento de lenguas extranjeras dentro de los procesos de contratación y promoción del personal académico y administrativo en las IES. Aunque ambos aspectos son importantes, solo una minoría de las IES las considera un requisito. Además, se observa una tendencia clara a establecer requisitos menos exigentes para el personal administrativo que para el académico, tanto en la experiencia internacional previa como en los conocimientos de idiomas.

## Prioridad de las actividades de internacionalización

Para aplicar las políticas o estrategias de internacionalización, es necesario poner en marcha diversas actividades. Sin embargo, no todas pueden tener el mismo nivel de prioridad, por lo que se pidió a los encuestados que seleccionaran, de una lista predefinida, hasta tres actividades de internacionalización consideradas como las más importantes en sus instituciones.

El primer resultado destacable es que ninguna actividad fue señalada por la mayoría de las IES, lo que indica que no existe una actividad prioritaria común a nivel mundial, sino que, las actividades que se priorizan varían según el contexto específico.

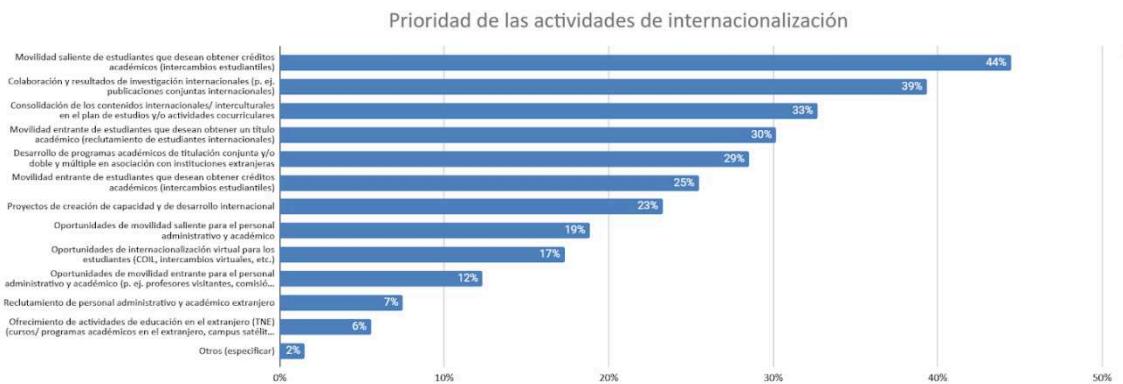
Entre estas actividades, la "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" se consideró la actividad de internacionalización más relevante, con un 44 % de las IES que la incluyeron entre sus prioridades. Le sigue de cerca la "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)", considerada importante por el 39 % de las IES. Otras actividades destacadas con alrededor de un tercio de los encuestados fueron la "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares" (33 %), la "movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" (30 %) y el "Desarrollo de programas de titulación conjunta y/o dobles y múltiples en asociación con instituciones de educación superior extranjeras" (29 %).

En cambio, algunas actividades recibieron menos atención. Entre ellas se encuentran la "Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" (25 %), los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo" (23 %), las "Oportunidades de

movilidad saliente para el personal administrativo y académico" (19 %), las "Oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (COIL, intercambios virtuales, etc.)" (17 %), y las "Oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico (p. ej. profesores visitantes, comisiones, etc.)" (12 %).

Por otra parte, las actividades que recibieron menor prioridad fueron el "Ofrecimiento de actividades de educación en el extranjero (TNE) (cursos/programas académicos en el extranjero, campus satélites, emprendimientos conjuntos internacionales, franquicias)" y el "Reclutamiento de personal administrativo y académico extranjero", seleccionadas solo por el 6 % y 7 % de las IES, respectivamente (Figura 53).

**Figura 53**



Entre las distintas perspectivas sobre la internacionalización, resulta interesante observar cómo las funciones de los encuestados dentro de las instituciones de educación superior influyen en la percepción que tienen sobre las actividades más importantes en este ámbito.

La "Movilidad saliente de los estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)", identificada como la actividad más importante, elegida por el 44 % de los encuestados, varía en función del puesto. Esta actividad es fundamental para los directores adjuntos de las IES (44 %), los secretarios (65 %), los jefes de las Oficinas de Relaciones Internacionales (55 %) y los miembros del personal de las Oficinas de Relaciones Internacionales (54 %). Sin embargo, tiene menor peso entre los directores de las IES (28 %), los profesores/investigadores (18 %), los decanos (20 %) y los jefes de departamentos académicos (21 %). Para estos últimos cargos, con excepción de los profesores/investigadores, la prioridad se centra en "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares". Este aspecto es priorizado por un 86 % de los directores de departamentos académicos, el 60 % de los decanos y el 47 % de los directores de las IES.

Respecto a la segunda actividad más importante, "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)", se observa una variación mínima entre los distintos puestos en comparación con el nivel global, excepto en el caso de los profesores/investigadores, para quienes se sitúa como la actividad más importante con un 68 %. No obstante, en la mayoría de los puestos ninguna actividad se destaca como la segunda más

importante, ya que las respuestas se distribuyen entre dos o incluso tres actividades con porcentajes similares.

Estos resultados muestran que, a pesar de que la encuesta se presentó como un ejercicio institucional, los datos revelan que existe cierto grado de subjetividad introducida por los encuestados.

Como se puede observar en la [Tabla 23](#), el efecto de la posición del encuestado se refleja en la tendencia a dar mayor importancia a las actividades que le son familiares y que están directamente relacionadas con sus responsabilidades. Por eso, no resulta sorprendente que las oficinas

**Tabla 23**

Importancia de las actividades de internacionalización según el cargo del encuestado	Director de la institución	Profesor /investí-gador	Director Adjunto de la Institución	Secre-tario	Deca-no	Jefe de departa-mento académi-co	Jefe de la Oficina Interna-cional	Miembr-o del personal de la Oficina Internaci-onal	Mundial
Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)	28 %	18 %	44 %	65 %	20 %	21 %	55 %	54 %	44 %
Colaboración y resultados de la investigación internacional (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)	35 %	68 %	42 %	39 %	40 %	36 %	37 %	35 %	39 %
Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades curriculares	47 %	32 %	38 %	29 %	60 %	86 %	24 %	29 %	33 %
Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)	31 %	23 %	29 %	29 %	40 %	14 %	29 %	25 %	30 %
Desarrollo de programas académicos de titulación conjunta y/o doble y múltiple en asociación con IES extranjeras	32 %	14 %	42 %	29 %	7 %	14 %	27 %	29 %	29 %
Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener créditos	20 %	9 %	23 %	39 %	7 %	36 %	27 %	30 %	25 %

académicos (intercambios estudiantiles)									
Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional	22 %	41 %	16 %	13 %	20 %	36 %	22 %	28 %	23 %
Oportunidades de movilidad saliente para el personal administrativo y académico	18 %	9 %	26 %	10 %	13 %	14 %	21 %	19 %	19 %
Oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (COIL, intercambios virtuales, etc.)	19 %	5 %	7 %	29 %	0 %	0 %	23 %	16 %	17 %
Oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico (p. ej. profesores visitantes, comisión, etc.)	16 %	14 %	12 %	3 %	13 %	7 %	12 %	19 %	12 %
Reclutamiento de personal administrativo y académico extranjero	8 %	9 %	6 %	0 %	7 %	7 %	8 %	5 %	7 %
Ofrecimiento de actividades de educación en el extranjero (TNE) (cursos/programas académicos en el extranjero, campus satélites, emprendimientos conjuntos internacionales, franquicias)	8 %	0 %	5 %	6 %	13 %	14 %	6 %	1 %	6 %
Otros	0 %	5 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %	1 %	2 %

internacionales concedan la máxima prioridad a la movilidad saliente de los estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles), que los profesores/investigadores valoren más la colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales) y que los decanos y directores de departamentos académicos concedan la máxima importancia a la consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares.

Por último, es esencial tener en cuenta que el número de respuestas por cargo institucional varía significativamente, siendo bastante bajo para algunos cargos, lo que podría influir en las tendencias generales observadas en la [Tabla 23](#).

Es interesante observar la discrepancia entre los resultados de las actividades prioritarias y los beneficios esperados de la internacionalización. Los encuestados de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global señalan

una "Mayor cooperación internacional y creación de capacidad" como el principal beneficio esperado de la internacionalización. Sin embargo, los "proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" no figuran entre las principales actividades más destacadas.

Si bien es cierto que la cooperación internacional y creación de capacidad podría mejorarse mediante la colaboración y los resultados de la investigación internacionales (p. ej., publicaciones conjuntas internacionales), una actividad que los encuestados señalan como la segunda más importante, muchas IES siguen enfocadas en la movilidad estudiantil.

Existe una falta de alineación entre los beneficios esperados de la internacionalización y las actividades puestas en marcha para conseguirlos. Aunque en teoría las IES parecen entender que la internacionalización va más allá de la movilidad estudiantil, en la práctica muchas siguen enfocándose en ese ámbito.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

La "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" es la actividad prioritaria más común tanto en las IES privadas como públicas, seleccionada por porcentajes muy similares (44 % y 45 %, respectivamente).

Sin embargo, la segunda actividad prioritaria más común para las IES privadas es la "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares", mientras que para las IES públicas es "colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)", que es la tercera más importante para las IES privadas.

Por su parte, la "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares" ocupa el cuarto lugar entre las IES públicas, después de "movilidad entrante de los estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)", que para las IES privadas sólo ocupa el quinto lugar en importancia.

Sin embargo, los porcentajes son similares, así que no se pueden sacar conclusiones definitivas, aunque pueda sorprender que la internacionalización del currículum o en casa parezca tener más peso en las IES privadas que en las públicas.

A nivel regional, el análisis comparativo de las actividades más importantes para la internacionalización muestra variaciones significativas entre regiones.

En algunas de ellas, una actividad se destaca claramente por ser elegida por la mayoría de los encuestados como la más importante. Este es el caso de América del Norte, donde la "movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" es elegida como la actividad prioritaria por un 74 % de las IES. Lo mismo ocurre en Latinoamérica y el Caribe donde el 65 % de las IES elige la "movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" como la más importante. En

África subsahariana, el 65 % de las IES elige a la "colaboración y resultados de investigación internacional" como la más importante.

Por el contrario, en el resto de las regiones existe una mayor variedad de prioridades, sin que ninguna haya sido seleccionada por la mayoría de las IES.

En Europa, la "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" es la más importante, pero sólo para el 43 % de las IES. Como se mencionó anteriormente, esta actividad también ocupa el primer lugar en Latinoamérica y el Caribe. Por el contrario, esta actividad tiene una importancia relativamente baja en África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente, ambas con un 16 %, y en menor medida en Asia y el Pacífico, con un 27 %. En América del Norte esta actividad también es relativamente importante, ya que ocupa el tercer lugar en la región, seleccionada por el 44 % de las IES.

Cabe destacar que en África del Norte y el Medio Oriente, la actividad más importante es la "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares", con un 49 %. Esta actividad también tiene gran relevancia en África subsahariana, con un 47 %.

La "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" emerge como la actividad más importante en Asia y el Pacífico, elegida por la mitad de las IES, y como ya se mencionó, destaca notablemente en África subsahariana, donde alcanza un 65 %. En otras regiones, esta actividad tiene una importancia menor, pero aún relevante, con porcentajes superiores al 37 %.

Además de América del Norte, la "movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" también tiene una importancia considerable en Asia y el Pacífico (39 %) y Europa (38 %).

Latinoamérica y el Caribe es la única región en la que la "movilidad entrante de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" prevalece sobre la "Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" y se sitúa como la segunda actividad más importante en la región, elegida por el 38 % de las IES.

África subsahariana también se destaca por ser la única región en la que los "proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" son seleccionados por poco más de la mitad de las IES, un porcentaje mucho mayor que en todas las demás regiones.

Por último, las "Oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (COIL, intercambios virtuales, etc.)" no se consideran realmente una prioridad en ninguna región salvo en Latinoamérica y el Caribe, donde ocupa el tercer lugar en importancia, elegida por el 37 % de las IES, un porcentaje muy superior al de cualquier otra región.

En general, el análisis regional destaca la existencia de diversas prioridades en las actividades de internacionalización de las IES de todo el mundo. La movilidad de los estudiantes ya sea entrante o saliente, con fines de obtención de créditos o de titulación, surge como la principal prioridad en la mayoría de las regiones. Sin embargo, mientras que las IES de América del Norte se centran en el reclutamiento de estudiantes internacionales, como también confirmaron los resultados de las preguntas anteriores, las IES de Latinoamérica y el Caribe y Europa se enfocan más en las oportunidades de intercambio, especialmente para sus propios estudiantes.

Por el contrario, la movilidad de los estudiantes no es una prioridad ni en África subsahariana ni en África del Norte y el Medio Oriente. Estas dos regiones destacan por un mayor énfasis en la colaboración de investigación internacional y la consolidación de los planes de estudios. Estas actividades también son importantes, aunque en menor medida, en todas las demás regiones ([Tabla 24](#)).

En Europa, resulta interesante observar una discrepancia entre los resultados de la presente encuesta y del informe Tendencias de la EUA. Mientras que en la encuesta de la AIU sólo el 23 % de las IES indicó como prioridad las "oportunidades de movilidad saliente para el personal administrativo y académico" y un porcentaje aún menor (16 %) seleccionó las "oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico (p. ej. profesores visitantes, comisión, etc.)", la mayoría de los encuestados del informe Tendencias identificó la movilidad y el intercambio de personal como una prioridad para la IES.

**Tabla 24**

Las tres actividades de internacionalización con mayor prioridad	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica	Mundial
Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)	27 %	43 %	65 %	16 %	16 %	44 %	44 %
Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)	50 %	37 %	33 %	65 %	46 %	37 %	39 %
Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares	35 %	35 %	23 %	47 %	49 %	26 %	33 %
Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)	39 %	38 %	14 %	19 %	23 %	74 %	30 %

Desarrollo de programas académicos de titulación conjunta y/o doble y múltiple en asociación con instituciones extranjeras	29 %	29 %	26 %	33 %	20 %	47 %	29 %
Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)	19 %	23 %	38 %	7 %	17 %	19 %	25 %
Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional	26 %	22 %	18 %	51 %	30 %	14 %	23 %
Oportunidades de movilidad saliente para el personal administrativo y académico	11 %	23 %	21 %	7 %	16 %	7 %	19 %
Oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (COIL, intercambios virtuales, etc.)	11 %	7 %	37 %	14 %	10 %	7 %	17 %
Oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico (p. ej. profesores visitantes, comisión, etc.)	15 %	16 %	8 %	14 %	13 %	2 %	12 %
Reclutamiento de personal administrativo y académico extranjero	13 %	11 %	3 %	0 %	10 %	2 %	7 %
Ofrecimiento de actividades de educación en el extranjero (TNE) (cursos/programas académicos en el extranjero, campus satélites, emprendimientos conjuntos internacionales, franquicias)	11 %	3 %	5 %	5 %	9 %	12 %	6 %
Otros	0 %	2 %	2 %	0 %	1 %	0 %	2 %

Es difícil encontrar una explicación para resultados tan diferentes, aun considerando que la formulación de las dos preguntas en ambas encuestas fue bastante distinta. Se necesita una mayor investigación sobre este tema.

### Comparación con resultados anteriores de la Encuesta Global

La comparación de estos resultados con los de ediciones anteriores presenta desafíos debido a los cambios en el formato de las preguntas y en los ítems listados. En la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, los participantes seleccionaron hasta tres actividades de mayor importancia a partir de una lista de trece ítems diferentes, mientras que en ediciones anteriores debían jerarquizar las tres principales y contaban con una lista de ítems más extensa.

Por ejemplo, en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global, había 17 ítems, algunos de los cuales se eliminaron completamente de la encuesta actual (por ejemplo, la participación en asociaciones de colaboración internacionales y actividades de antiguos alumnos internacionales) o simplemente se actualizaron (ej., "impartición de programas a distancia, educación en línea, y/o cursos y

programas de aprendizaje virtual " en "Oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (COIL, intercambios virtuales, etc.)"); mientras que la mayoría se combinaron en un ítem más amplio (ej., "reclutamiento de estudiantes internacionales de pregrado que pagan matrícula" y "reclutamiento de estudiantes internacionales de posgrado que pagan matrícula" se fusionaron en "movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)") o se dividieron en ítems más específicos (ej. los "Intercambios de estudiantes internacionales bi o multilaterales" se dividieron en "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" y "Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)"). A pesar de estas modificaciones, los resultados siguen ofreciendo información valiosa sobre la evolución de las prioridades de internacionalización de las IES.

La "Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" se mantiene a la vanguardia, habiendo surgido del ítem más amplio "intercambios de estudiantes internacionales bi o multilaterales" en la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> edición. Este ítem ya estaba presente en la 3<sup>a</sup> Encuesta Global, aunque entonces se combinaba con la atracción de estudiantes internacionales. El notable crecimiento de su importancia desde la 4<sup>a</sup> Encuesta Global es evidente, ya que en ese momento no figuraba entre las tres primeras actividades en ninguna región. En la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, Asia y el Pacífico, África subsahariana, y África del Norte y el Medio Oriente son las únicas tres regiones en las que la "movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos (intercambios estudiantiles)" no se encuentra entre las tres más importantes.

La "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" sigue ocupando una posición entre las tres principales, manteniéndose constante desde la 3<sup>a</sup> Encuesta Global. Sin embargo, cabe señalar que en Latinoamérica y el Caribe esta actividad ha dejado de figurar entre los tres primeros puestos desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global.

No obstante, la 6<sup>a</sup> Encuesta Global muestra el ascenso de "Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares" a un papel principal, así como la reaparición de la "Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales)" tras su última aparición en la 3<sup>a</sup> edición cuando se agrupaba con los intercambios de estudiantes internacionales.

En general, la importancia cada vez mayor de las colaboraciones internacionales en investigación y el creciente énfasis en la consolidación de los planes de estudios internacionales son indicadores clave de las prioridades en evolución dentro de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, en medio de estos cambios, la movilidad de los estudiantes sigue desempeñando un papel cada vez más importante como componente central y duradero de los esfuerzos de internacionalización en la mayoría de las regiones ([Tabla 25](#)).

**Tabla 25**

Rango	3. <sup>a</sup> Encuesta global (rango)	4. <sup>a</sup> Encuesta Global (rango)	5. <sup>a</sup> Encuesta Global (rango)	6. <sup>a</sup> Encuesta global (%)
1	Oportunidades de movilidad saliente para estudiantes	Oportunidades de movilidad saliente para estudiantes	Intercambios de estudiantes	Movilidad saliente de estudiantes que desean obtener créditos académicos

			internacionales binales o multilaterales	(intercambios estudiantiles) (44 %)
2	Intercambios internacionales de estudiantes y atracción de estudiantes internacionales	Colaboración internacional en investigación	Desarrollo de alianzas institucionales estratégicas	Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales) (39 %)
3	Colaboración internacional en investigación	Movilidad saliente del profesorado/personal	Oportunidades de movilidad saliente/experiencias de aprendizaje para estudiantes (estudios en el extranjero, estancias internacionales, etc.)	Consolidación de los contenidos internacionales/interculturales en el plan de estudios y/o actividades cocurriculares (33 %)
			Colaboración internacional en la investigación	Movilidad entrante de estudiantes que desean obtener un título académico (reclutamiento de estudiantes internacionales) (30 %)

## Evolución del nivel de importancia de las actividades de internacionalización en los últimos cinco años

Tras haber comprendido la importancia concedida a la movilidad de los estudiantes como piedra angular de la internacionalización, junto con el énfasis en las asociaciones de colaboración internacionales en investigación y el creciente interés en la consolidación de los planes de estudios internacionales en la sección anterior, resulta interesante observar en esta sección cómo ha cambiado la importancia de las actividades de internacionalización durante los últimos cinco años. Se pidió a los encuestados que evaluaran la evolución de la importancia de diversas actividades para la internacionalización, considerando si su importancia había aumentado, se había mantenido igual o había disminuido; también tuvieron la oportunidad de elegir "no se aplica" si la actividad no estaba presente en sus respectivas IES. Cabe destacar que, si bien algunas actividades son las mismas que las detalladas en la sección anterior, otras están combinadas o son completamente nuevas.

De las 12 actividades encuestadas, 8 de ellas experimentaron un aumento de importancia en la mayoría de las IES donde dichas actividades están presentes, mientras que los 4 restantes mantuvieron aproximadamente la misma importancia ([Figura 54](#)).

**Figura 54**

Los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" registraron mayor el aumento de importancia, según el 63 % de los encuestados. Mientras tanto, el 25 % no observó cambios, el 5 % notó una disminución y el 7 % lo consideró no aplicable. Del mismo modo, "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" mostró una tendencia al alza, con un 61 % que señaló un aumento de la importancia. Por el contrario, el 31 % indicó estabilidad, el 3 % reportó una disminución y el 5 % consideró que no era aplicable.

El interés en mejorar las experiencias de los estudiantes a través de "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes" es evidente, ya que el 59 % declaró un aumento de importancia, mientras que el 30 % indicó que no hubo cambios, el 7 % señaló una disminución y el 4 % consideró que no era aplicable.

También se modificaron las dinámicas de participación en eventos mundiales: el 55 % de los encuestados indicaron un aumento de importancia, el 32 % no observó cambios, el 9 % reportaron una disminución y el 4 % lo consideraron no aplicable. Lo mismo ocurre con la "Participación en asociaciones internacionales" que registró un aumento de importancia según el 53 % de los encuestados, el 37 % señaló que no hubo cambios, el 5 % reportó una disminución, y el 5 % lo consideró no aplicable.

Se observó un mayor interés por fortalecer la participación del personal académico y administrativo en iniciativas globales en el caso de "Oportunidades de movilidad saliente para el personal académico y administrativo", que experimentó un aumento de importancia para el 52 % de los encuestados. Por el contrario, el 35 % no notó cambios, el 7 % informó una disminución, y el 5 % consideró que no era aplicable. Una tendencia similar se observó en "Marketing y promoción de nuestra institución a nivel internacional" donde el 49 % de los encuestados observó un aumento de importancia 34 % no observó cambios, el 7 % observó una disminución, y el 9 % lo consideró no aplicable.

En particular, las actividades que fomentan los intercambios internacionales muestran tendencias diversas. Mientras que el 49 % de las IES reportaron un aumento de importancia de los "Intercambios bilaterales o multilaterales de estudiantes internacionales", el 36 % no observó

cambios y el 9 % observó una disminución (el 5 % lo consideró no aplicable). La importancia de las "oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico" sólo aumentó en el 42 % de las IES, mientras que el 39 % no observó cambios y el 10 % observó una disminución (el 9 % lo consideró no aplicable).

El panorama cambiante de la internacionalización también abarca la impartición de la educación. Los "Cursos de verano/programas de corta duración" vieron un aumento de importancia para el 39 % de los encuestados, el 34 % no observó cambios, el 8 % notó una disminución y el 18 % lo consideró no aplicable. En cuanto al "Reclutamiento de personal académico y administrativo extranjero", las percepciones fueron variadas: el 27 % reconoció un aumento de importancia el 42 % no percibió cambios, el 9 % reportó una disminución y el 23 % lo consideró no aplicable.

Por último, el ámbito del compromiso de los exalumnos es la actividad menos común (el 26 % lo consideró no aplicable). También fue la que experimentó menos cambios; de hecho, sólo el 23 % de las IES reportaron un aumento de importancia en las "Actividades para exalumnos internacionales", mientras que el 43 % no percibió cambios y el 8 % observó una disminución.

Resulta interesante comparar el nivel general de importancia atribuido a las prioridades identificadas en la sección anterior con el cambio de importancia de dichas prioridades en los últimos cinco años.

Tanto las colaboraciones en investigación como la movilidad de estudiantes se consideran actividades prioritarias y su importancia ha aumentado en los últimos cinco años.

Por el contrario, los encuestados en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global destacan la "Mayor cooperación internacional y creación de capacidad" como el principal beneficio esperado de la internacionalización, lo cual se complementa con el hecho de que los "proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" han experimentado el aumento más significativo en los últimos cinco años. Sin embargo, según los resultados de la sección anterior, este aumento no ha sido suficiente para que esta actividad se posicione aún entre las más importantes.

En el lado positivo, esta observación destaca un avance hacia la convergencia entre los resultados previstos y los progresos reales en el ámbito de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, plantea una cuestión clave: ¿representa esta alineación realmente la dirección deseada y comparten todas las partes interesadas colectivamente la misma trayectoria de cara al futuro?

Explorar estos resultados desde diversas posiciones dentro de las IES permite comprender mejor las dinámicas polifacéticas en juego. Las distintas perspectivas fomentan una evaluación interesante sobre si la congruencia observada entre los beneficios esperados y los cambios refleja una visión colectiva, o si revela matices que merecen una consideración más profunda.

Como puede verse en la [Tabla 26](#), aunque los encuestados deberían haber respondido desde la perspectiva institucional, aún se observan cierta variación en los resultados, lo que muestra un cierto grado de subjetividad según la posición de los distintos encuestados. Las diferencias no son muy grandes y los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional", la

"Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)", y la "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" resultan claramente como las actividades que más han aumentado en importancia, aunque con un orden de prioridad distinto según los distintos tipos de encuestados. Concretamente:

Tabla 26

	Autoridad máxima de la institución	Segunda autoridad máxima de la institución	Directo/Coordinador Administrativo	Decano	Jefe de departamento académico	Jefe de la Oficina de relaciones internacionales	Miembro del personal de la Oficina de relaciones internacionales	Docente/investigador
Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)	68 %	65 %	55 %	60 %	36 %	58 %	59 %	78 %
Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional	68 %	64 %	52 %	80 %	57 %	60 %	70 %	56 %
Participación en eventos internacionales	62 %	53 %	52 %	60 %	43 %	53 %	61 %	41 %
Participación en asociaciones internacionales	57 %	51 %	52 %	67 %	43 %	52 %	58 %	59 %
Marketing y promoción de nuestra institución a nivel internacional	54 %	59 %	36 %	47 %	43 %	47 %	52 %	41 %
Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)	49 %	61 %	65 %	53 %	29 %	63 %	66 %	55 %
Oportunidades de movilidad saliente para el personal académico y administrativo	47 %	61 %	39 %	47 %	50 %	54 %	57 %	41 %
Intercambios bilaterales o multilaterales de estudiantes internacionales	45 %	58 %	58 %	40 %	36 %	51 %	57 %	23 %
Oportunidades de movilidad entrante para el personal administrativo y académico (p. ej. profesores visitantes, comisión, etc.)	38 %	51 %	26 %	53 %	36 %	40 %	48 %	23 %
Cursos de verano/programas de corta duración	38 %	46 %	23 %	53 %	43 %	38 %	46 %	18 %
Actividades para exalumnos internacionales	34 %	23 %	19 %	47 %	14 %	18 %	28 %	23 %
Reclutamiento de personal académico y administrativo extranjero	31 %	30 %	16 %	47 %	7 %	24 %	29 %	18 %

Las autoridades máximas de las IES, las segundas autoridades máximas de las IES, los jefes de departamentos académicos y los miembros del personal de la Oficina de Relaciones Internacionales identificaron a los "proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" como la actividad que más aumentó. La mayoría de los demás agentes considera que esta actividad también ha aumentado.

Los docentes/investigadores y el liderazgo institucional (autoridades máximas y segundas autoridades máximas de las IES) señalaron la "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" como la actividad que más aumentó. La mayoría de todos los agentes, excepto el "jefe de departamento académico", consideran que esta actividad ha aumentado en importancia.

Por último, los directores/coordinadores administrativos y los jefes de las Oficinas de Relaciones Internacionales identificaron las "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" como la actividad que más aumentó. También en este caso, la mayoría de los agentes consideran que esta actividad ha aumentado, excepto los jefes de departamentos académicos y las autoridades máximas de la institución ([Tabla 26](#)).

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las IES privadas y públicas muestran una interesante diferencia en cuanto al cambio de prioridades de las actividades de internacionalización.

Los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" son la actividad que más aumentó en las IES privadas (69 %), seguidos por las "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" (65 %) y la "Participación en eventos internacionales" (59 %). Estas actividades también han aumentado en importancia en las IES públicas y siguen el mismo orden con porcentajes similares, aunque, ocupan el segundo, tercer y cuarto lugar en términos de aumento de importancia. En las IES públicas, la actividad que más aumentó en importancia fue "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" en el 64 % de las IES. El porcentaje de IES privadas en las que esta actividad ha aumentado es del 57 %, lo que la convierte en la cuarta actividad más común en términos de aumentos de importancia para las IES privadas. Este resultado es coherente con el de la importancia de la actividad, que mostró que "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" es más importante para las IES públicas que para las IES privadas.

A nivel regional, los "Proyectos de creación de capacidad y de desarrollo internacional" fueron la actividad que más aumentó en importancia en África del Norte y el Medio Oriente (80 % de las IES) y en Asia y el Pacífico (71 %). En todas las demás regiones, su importancia también aumentó en la mayoría de las IES, con la excepción de América del Norte, donde sólo aumentó en el 49 % de las IES.

Las "Experiencias de aprendizaje/oportunidades de movilidad saliente para estudiantes (estudios en el extranjero, empleos y pasantías internacionales, etc.)" son la actividad que más aumentó en importancia en Europa (en el 66 % de las IES), Latinoamérica y el Caribe (59 %) y América del Norte (58 %). En las otras tres regiones, esta actividad aumentó en importancia en la mitad de las IES.

Por último, "Colaboración y resultados de investigación internacionales (p. ej. publicaciones conjuntas internacionales)" es la actividad que más aumentó en África subsahariana (en el 79 % de las IES). En todas las demás regiones, su importancia también aumentó en la mayoría de las IES, excepto en América del Norte, donde sólo aumentó en el 47 % de las IES.

Dado que esta pregunta se introdujo en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, no es posible realizar una comparación directa con la edición anterior. Sin embargo, esta sección sirve de puente al juxtaponer las prioridades destacadas anteriormente con los cambios observables presentados desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global en 2018. Esta comparación permite visibilizar el panorama cambiante de las actividades de internacionalización, subrayando la dinámica cambiante dentro del panorama de la educación superior.

## Cambios en las asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años

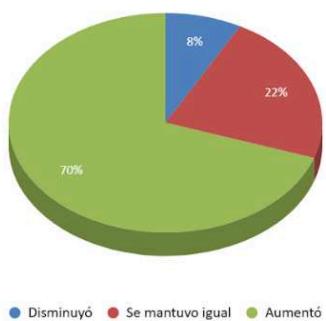
Como componentes vitales para la internacionalización, las asociaciones de colaboración internacionales desempeñan un papel fundamental, impulsando colaboraciones académicas globales, fomentando el intercambio de conocimientos, las sinergias de investigación y muchas de las actividades para la internacionalización destacadas en las secciones anteriores. Esta sección explora los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales de las IES analizando los cambios de los últimos cinco años tanto a nivel mundial como regional.

A nivel mundial, emerge un panorama completo de los cambios registrados en los últimos cinco años. Entre los encuestados, sólo el 8 % indica una disminución de las asociaciones, el 22 % señala que las asociaciones se mantuvieron igual, y un considerable 70 % señala un aumento del número de asociaciones de colaboración internacionales ([Figura 55](#)).

Estos resultados destacan la tendencia mundial hacia una creciente importancia de las colaboraciones y asociaciones de colaboración internacionales entre las IES.

**Figura 55**

Evolución del número de asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las asociaciones de colaboración internacionales han aumentado tanto en las IES públicas como en las privadas, pero ligeramente más en las privadas (75 % frente a 67 %).

Al profundizar en las especificidades regionales, los resultados subrayan coherentemente las tendencias predominantes en todas las regiones, haciendo énfasis en un impulso global hacia el aumento de las asociaciones de colaboración internacionales.

En la región de Asia y el Pacífico, una mayoría considerable (79 %) de los encuestados señaló un aumento de las asociaciones de colaboración internacionales de sus IES mientras que el 18 % indicó que hubo cambios y sólo un 3 % reportó una disminución. Del mismo modo, en África del Norte y el Medio Oriente, un 78 % de los encuestados informó un aumento de las asociaciones de colaboración internacionales, mientras que un 16 % no registró ningún cambio y un 5 % indicó una disminución.

Europa y África subsahariana muestran patrones ligeramente diferentes, aunque ambas destacan un fuerte compromiso con la mejora de las asociaciones de colaboración internacionales. En Europa, un notable 73 % de los encuestados indicó un aumento de las asociaciones de colaboración internacionales de sus IES, mientras que un 20 % señaló que no hubo cambios y un 7 % reportó una disminución. Del mismo modo, en África subsahariana, un 70 % indicó un aumento, mientras que un 26 % no observó ningún cambio y un 5 % indicó una disminución.

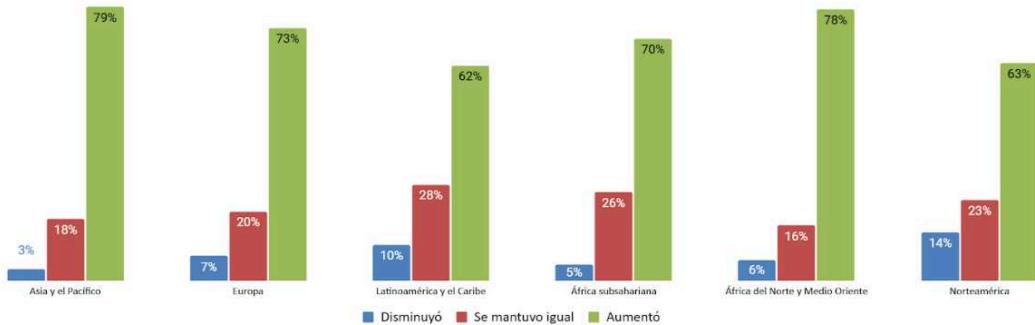
Si nos centramos en América, se observa un panorama ligeramente distinto en comparación con las demás regiones. En América del Norte, el 63 % de los encuestados indicó un aumento de las asociaciones de colaboración internacionales, frente a un 14 % que informó una disminución y un 23 % que señaló que las asociaciones de colaboración se mantuvieron sin cambios. Del mismo modo, en Latinoamérica y el Caribe, la mayoría (62 %) registró un aumento, mientras que, el 28 % indicó que las asociaciones de colaboración se mantuvieron iguales y el 10 % observó una disminución. Estos resultados contrastados, especialmente en América del Norte, destacan las complejas dinámicas de las asociaciones de colaboración internacionales en América. Mientras que la mayoría de las IES refuerzan las conexiones globales, otras experimentan fluctuaciones en los niveles de compromiso ([Figura 56](#)).

Vale la pena mencionar que los resultados europeos coinciden con los datos del informe Tendencias de la EUA, ya que el 82 % de los encuestados señaló el intercambio y la colaboración internacional como una prioridad institucional.

En resumen, los resultados regionales refuerzan colectivamente la tendencia mundial hacia un aumento de las asociaciones de colaboración internacionales, mientras que las variaciones específicas de cada región ofrecen perspectivas esclarecedoras sobre la evolución de los compromisos globales de las IES.

**Figura 56**

Evolución del número de asociaciones de colaboración internacionales en los últimos cinco años por región



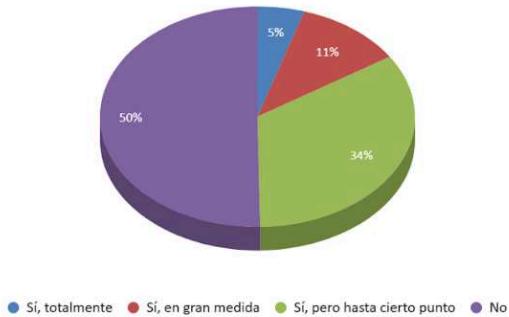
## El papel del COVID-19 en los cambios de las asociaciones de colaboración internacionales

El amplio impacto de la pandemia del COVID-19 en diversos aspectos de la educación superior y de los esfuerzos de internacionalización aporta un contexto crucial para la evaluación de los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales. En esta sección se examina en qué medida estos cambios se atribuyen a la crisis del COVID-19 tanto a escala mundial como regional.

A nivel mundial, la mitad de los encuestados (50 %) indicó que, estos cambios no fueron principalmente consecuencia de la crisis. Por otro lado, el 34 % consideró que la crisis sí influyó en los cambios, pero hasta cierto punto, el 11 % percibió en gran medida una influencia derivada de la crisis, mientras que sólo el 5 % afirmaba que los cambios fueron totalmente consecuencia de la crisis (Figura 57).

**Figura 57**

¿Cree que estos cambios se deben principalmente a la crisis de COVID-19?



Resulta interesante analizar las respuestas a la pregunta anterior a partir de las respuestas a las preguntas actuales; el 81 % de las IES que respondieron que los cambios fueron totalmente consecuencia de la crisis del COVID-19 informaron que el número de asociaciones de colaboración

aumentó. Del mismo modo, el 85 % de las IES que respondieron que los cambios fueron consecuencia de la crisis del COVID-19 en gran medida reportaron que el número de asociaciones de colaboración aumentó. Aunque este porcentaje es inferior al de las IES que señalaron un aumento en las asociaciones de colaboración sin atribuirlo al COVID-19 (94 %), demuestra que, si bien la pandemia no tuvo un impacto mayoritario en el número de asociaciones de colaboración internacionales, cuando lo tuvo, dicho impacto fue principalmente positivo.

La diversidad de respuestas destaca la intrincada relación entre los acontecimientos mundiales, como la pandemia del COVID-19, y los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

Las IES privadas se han visto más afectadas por la crisis del COVID-19 que las IES públicas en lo que respecta al cambio en el número de asociaciones de colaboración internacionales, ya que el 56 % de ellas indicó haber sufrido un efecto de la pandemia, frente al 46 % de las IES públicas. Los patrones son similares para ambos tipos de institución, pero los porcentajes de IES privadas que afirman que estos cambios se debieron a COVID-19 hasta cierto punto, en gran medida o completamente son todos superiores a las respuestas correspondientes de las IES públicas.

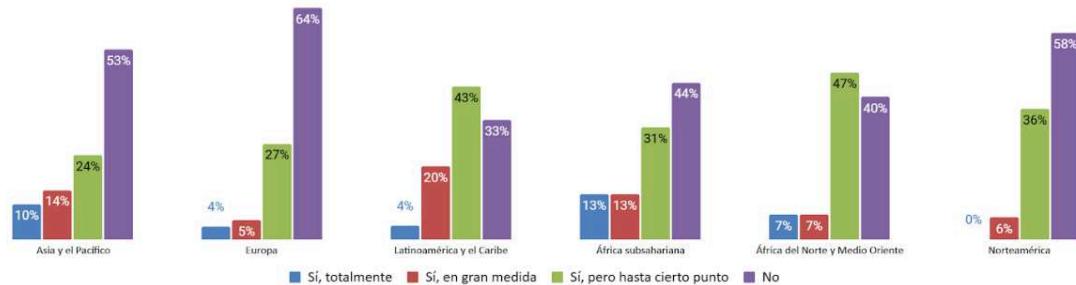
A nivel regional, emergen tendencias sobre las percepciones de la crisis del COVID-19 y su impacto en las asociaciones de colaboración internacionales. En Europa (64 %), América del Norte (58 %) y Asia y el Pacífico (53 %), la mayoría de las IES indicó que, los cambios en el número de asociaciones de colaboración internacionales no se debieron a la pandemia de COVID-19. En América del Norte, ninguna institución afirmó que, los cambios fueron completamente consecuencia de la crisis y sólo el 6 % percibió una gran influencia de la pandemia.

Por el contrario, la región que reportó el mayor impacto de COVID-19 es Latinoamérica y el Caribe, donde el 67 % de las IES reportó un impacto, aunque la mayoría de ellas (43 %) señaló sólo un pequeño impacto (hasta cierto punto). En África subsahariana, el 56 % de los encuestados indicó que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales fueron consecuencia de la crisis COVID-19, siendo esta la región con el mayor porcentaje de IES que informaron que los cambios fueron completamente consecuencia de la crisis (13 %). El mismo porcentaje percibió que en gran medida la influencia se debió a la crisis.

Los resultados detallados por región se muestran en la [Figura 58](#).

**Figura 58**

¿Cree que estos cambios se deben principalmente a la crisis de COVID-19? (Resultados regionales)



Estos resultados indican que los cambios en las asociaciones de colaboración internacionales no se deben principalmente a la crisis del COVID-19, sino que también manifiestan estrategias institucionales intencionadas. Esta compleja interacción subraya la naturaleza polifacética de las asociaciones de colaboración internacionales frente a los desafíos mundiales.



# INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: ACTIVIDADES

---

# Parte C. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: actividades

La presente parte es la primera en investigar la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje y se centra en actividades de internacionalización como los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa, la educación en el extranjero (TNE) y la internacionalización virtual. Para algunos de estos aspectos (p. ej. la TNE), también se investiga el impacto de la pandemia de COVID-19. A continuación, se presentan los principales resultados.

## Principales resultados de la parte C

---

### *Programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa*

- La mayoría de las IES a nivel mundial (63 %) ofrecen programas académicos de titulación conjunta, dobles y múltiples, o ambos tipos de titulaciones con socios internacionales. Las titulaciones desarrolladas de manera colaborativa son más comunes en las IES públicas que en las privadas (67 % frente a 57 %). Sin embargo, a nivel regional existen diferencias importantes, ya que el 88 % de todas las IES las ofrecen en América del Norte y sólo el 49 % en Latinoamérica y el Caribe.
- La mayoría de las IES ofrecen programas académicos de titulación doble y múltiple (56 %), mientras que casi la mitad (49 %) ofrece programas académicos de titulación conjunta.
- Más IES públicas que privadas ofrecen tanto titulaciones conjuntas (52 % frente al 45 % de todos los encuestados) como titulaciones dobles y múltiples (60 % frente al 49 % de todos los encuestados).

### *Cambios en los programas académicos de titulaciones desarrolladas de manera colectiva en los últimos cinco años*

- En ambos tipos de titulaciones desarrolladas de manera colectiva, la mitad o algo más de la mitad de las IES informaron un aumento del número de titulaciones, mientras que las demás informaron estabilidad. Muy pocas IES informaron una disminución en el número de titulaciones.
- Un mayor porcentaje de IES públicas informó un aumento del número de titulaciones desarrolladas de manera colaborativa.
- Asia y el Pacífico se distingue por ser la única región donde la mayoría de las IES informó estabilidad en las titulaciones desarrolladas de manera colaborativa, tanto en las titulaciones conjuntas como en las dobles y múltiples. En todas las demás regiones, el número de titulaciones dobles y múltiples aumentó en la mayoría de IES, mientras que para las titulaciones conjuntas esto sólo ocurrió en África del Norte y el Medio Oriente, África subsahariana y Europa.

### *Impacto de la colaboración en línea sobre los programas académicos de titulaciones desarrollados de manera colectiva*

- Aproximadamente la mitad de los encuestados que ofrecen titulaciones desarrolladas de manera colectiva indicó que, la introducción o el incremento de la colaboración en línea ha repercutido en las titulaciones.
- La colaboración en línea repercutió en las titulaciones desarrolladas de manera colectiva en la mayoría de las IES privadas (57 %), pero no en las públicas (46 %).
- A nivel regional, emergen dos grupos de regiones: en el primer grupo, compuesto por Europa y América del Norte, la mayoría de los encuestados afirma que, la colaboración en línea no tiene un impacto significativo en el grado de colaboración; en el segundo grupo, compuesto por todas las demás regiones, ocurre lo contrario.

### *Consecuencias del incremento de la colaboración en línea en los programas académicos de titulaciones desarrollados de manera colaborativa*

- A nivel global, el incremento de la colaboración en línea ha planteado varios desafíos y cambios para las IES. El más común es que este incremento ha supuesto un desafío para el personal académico para adoptar nuevos métodos de enseñanza.
- A nivel regional, la conclusión anterior se verifica en todas las regiones excepto en América del Norte. En esta región, la mayoría de las IES indicó que el incremento de la colaboración en línea ha dado lugar a la inclusión de un nuevo componente virtual en los programas académicos de titulaciones conjuntas existentes con socios internacionales, lo que también se observó en Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente y África subsahariana, pero no en Europa ni en Latinoamérica y el Caribe.

### *Educación en el extranjero (TNE)*

- Sólo el 27 % de los encuestados informa que su institución participa en la educación en el extranjero (TNE), lo que indica que la adopción de esta práctica de internacionalización a escala mundial aún no está generalizada.
- En general, la adopción de la TNE por regiones muestra tasas variables, pero de forma similar al contexto mundial, sigue siendo relativamente limitada en todas las regiones.

### *Tipos de educación en el extranjero (TNE)*

- Entre las IES que participan en los TNE, los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas son los más comunes, mientras que los Programas de Franquicia y los Campus Satélites Internacionales son los menos frecuentes. No obstante, todos los tipos de TNE mostraron una mayor importancia a nivel mundial.
- Las IES privadas y públicas presentan un patrón similar, siendo los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas más comunes que los Programas de Franquicia y los Campus Satélites Internacionales. Sin embargo, en el caso de las IES privadas, todos los tipos de TNE han aumentado en importancia en la mayoría de las IES que las tienen;

mientras que, en el caso de las IES públicas sólo la importancia de los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas han aumentado en los últimos cinco años. En cambio, la importancia de los Programas de Franquicia y los Campus Satélites Internacionales no han cambiado.

### ***El rol del COVID-19 en los cambios de los distintos tipos de TNE***

- A nivel mundial, los encuestados se dividieron en dos: casi la mitad de las IES indicó que los cambios en los distintos tipos de TNE se debieron al COVID-19.
- Las IES privadas se han visto más afectadas por el COVID-19 que las públicas en lo que respecta a la TNE.
- La influencia de la crisis del COVID-19 en la participación de las TNE varía significativamente por región. En particular, África del Norte y el Medio Oriente; así como Latinoamérica y el Caribe son las regiones más afectadas por la crisis. Por el contrario, América del Norte destaca como la región con menor impacto, seguida por África subsahariana y, posteriormente, Europa.

### ***Internacionalización virtual***

- A nivel mundial, una mayoría sustancial (77 %) de los encuestados afirma que sus IES se comprometen con las oportunidades de internacionalización virtual.
- A nivel mundial, la mayoría de las IES que respondieron a la encuesta ofrecen intercambios virtuales (69 %), COIL (60 %) y cursos preparatorios en línea (56 %), pero no MOOC (46 %), ni programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países (45 %).
- A nivel regional, la mayoría de las IES participan en la internacionalización virtual en todas las regiones, pero con algunas diferencias, desde el 58 % en África del Norte y el Medio Oriente hasta casi todas las IES de Latinoamérica y el Caribe (91 %).
- Los intercambios virtuales son la actividad más común en todas las regiones, ofrecidos por un mínimo del 53 % de las IES de América del Norte hasta un máximo del 84 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe.

### ***Cambio en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual en los últimos cinco años***

- A nivel mundial, todas las actividades también aumentaron en importancia en los últimos cinco años, siendo los intercambios virtuales la actividad que más aumentó en importancia según las IES (80 %).
- A nivel regional, los cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países, el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) y los intercambios virtuales han aumentado su importancia en la mayoría de las IES de todas las regiones.

### ***El papel de COVID-19 en los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual***

- A nivel mundial, una mayoría sustancial de los participantes (87 %) indicó que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y COVID-19 están relacionados en diferentes grados.
- En todas las regiones, la mayoría de las IES informaron que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y COVID-19 están vinculados en diferentes grados. Latinoamérica y el Caribe es la región con el mayor porcentaje de IES que informan de un vínculo entre COVID-19 y los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual: un 24 % de las IES indican que los cambios se debieron totalmente a COVID-19, y hasta un 45 % informa que los cambios se debieron a COVID-19 en gran medida.

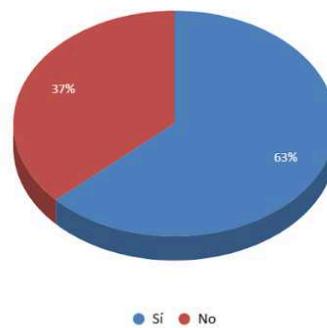
### **Programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa**

Otra de las áreas de internacionalización investigadas a un nivel más profundo en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global es la oferta de programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa (es decir, programas de titulaciones conjuntas<sup>8</sup> y/o programas de titulaciones duales/dobles y múltiples<sup>9</sup>) con socios internacionales.

El 63 % de los encuestados ofrecen programas académicos de titulación conjunta, programas académicos de titulación doble y múltiple con socios internacionales ([Figura 59](#)).

**Figura 59**

¿Su institución ofrece programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa con socios internacionales?



<sup>8</sup> Un programa académico de titulación conjunta se desarrolla en colaboración por dos o más IES asociadas; los graduados obtienen una titulación conjunta.

<sup>9</sup> Un programa académico de titulación doble y múltiple es desarrollado en colaboración por dos o más IES asociadas; los graduados obtienen cualificaciones de nivel equivalente otorgadas por todas las IES participantes.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

Las titulaciones desarrolladas de manera colaborativa son más frecuentes en las IES públicas que en las IES privadas (67 % frente a 57 %).

A nivel regional, el mayor porcentaje de IES que cuentan con titulaciones desarrolladas de manera colaborativa se encuentra en América del Norte (88 %), mientras que el más bajo se registra en Latinoamérica y el Caribe, donde sólo el 49 % dispone de ellas ([Tabla 27](#)).

**Tabla 27**

África subsahariana	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
56 %	60 %	72 %	49 %	64 %	88 %

### **Comparación con los resultados de la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> Encuesta Global**

En la 4<sup>a</sup> Encuesta Global, se pidió a las IES que respondieran por separado sobre su oferta de programas académicos de titulaciones conjuntas y dobles y múltiples. En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, a las IES se les hizo una sola pregunta sobre la presencia de uno o ambos tipos de programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa. Sin embargo, en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global se modificó el planteamiento y se preguntó simplemente a los encuestados si sus IES ofrecían programas académicos de titulación de manera colaborativa en general.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, el 57 % de los encuestados confirmaron ofrecer programas académicos de titulaciones conjuntas o dobles y múltiples. Cabe destacar que este porcentaje supuso un descenso considerable respecto a la 4.<sup>a</sup> Encuesta Global, en la que el 64 % de las IES indicaron que ofrecían programas académicos de titulación conjunta y un sorprendente 80 % declararon que ofrecían programas académicos de titulación doble y múltiple. La 6<sup>a</sup> Encuesta Global reflejó una modesta recuperación con un 63 %.

Aunque el descenso entre la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> edición podría atribuirse en parte a las variaciones en la distribución regional de los encuestados (en la 4<sup>a</sup> edición casi la mitad de los encuestados eran de Europa y también había muchas IES de América del Norte, ambas regiones los mayores porcentajes de titulaciones desarrolladas de manera colaborativa), persistió un descenso sustancial, especialmente en lo que se refiere a los programas académicos de titulación doble y múltiple. A modo de contexto, en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, ninguna región informó que el 80 % de las IES ofrecieran programas académicos de titulaciones doble y múltiple.

Teniendo en cuenta que el aumento desde la 5<sup>a</sup> Encuesta Global hasta la presente edición es de tan sólo un 6 %, sigue siendo incierto si el descenso en el porcentaje de IES que ofrecen titulaciones desarrolladas de manera colaborativa entre la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> edición fue genuino o estuvo potencialmente influido por cambios en el diseño de la encuesta. Se necesitaría más investigación

para aclarar esta tendencia.

## Cambios en los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa en los últimos cinco

A los encuestados que indicaron que sus IES ofrecen programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa se les preguntó además por los cambios en el número de estos programas en los últimos cinco años. Las respuestas se clasificaron en dos tipos:

1. Programas académicos de titulación conjunta con socios internacionales: El 86 % de los que respondieron a esta pregunta, lo que corresponde al 49 % del total de encuestados, ofrecen este tipo de programa académico de titulación desarrollados de manera colaborativa. Entre los que ofrecen este tipo de programa académico de titulación, la mitad de ellos informaron de un aumento en el número de estudiantes, el 45 % informó de que no había habido cambios en el número de estudiantes y sólo el 5 % informó de una disminución.
2. Programas académicos de titulación doble y múltiple con socios internacionales: más IES ofrecen este tipo de titulaciones (92 % de las que respondieron a esta pregunta, lo que corresponde al 56 % del total de los encuestados). Del mismo modo, entre las IES que ofrecen este tipo de programas académicos de titulación más de la mitad (56 %) informaron de un aumento en el número de estudiantes, el 45 % informó de que su número no había cambiado y sólo el 6 % informó de un descenso.

En general, estos resultados sugieren que, aunque existe una notable tendencia de crecimiento de ambos tipos de programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa en las IES que las ofrecen, el aumento es especialmente pronunciado en el caso de los programas académicos de titulación doble y múltiple. Sin embargo, es esencial considerar estos porcentajes en el contexto de las IES concretas encuestadas y de las variaciones regionales ([Figura 60](#)).

**Figura 60**



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Antes de comparar los resultados entre IES públicas y privadas en relación a sus programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa, es importante señalar que las respuestas de las IES públicas fueron un poco más del doble que las de las privadas (307 frente a 150). Esto se debe al hecho de que, como se ha visto en la sección anterior, las titulaciones desarrolladas de manera colaborativa son más comunes en las IES públicas que en las IES privadas (67 % frente a 57 %).

Hay más IES públicas que IES privadas que ofrecen tanto titulaciones conjuntas (52 % frente al 45 % de todas las encuestadas) como titulaciones dobles y múltiples (60 % frente al 49 % de todas las encuestadas). La mayoría de las IES públicas que ofrecen titulaciones desarrolladas de manera colaborativa informaron de un aumento de su número tanto de titulaciones conjuntas como dobles y múltiples. Por el contrario, en el caso de las IES privadas, los porcentajes de aumento y estabilidad en el número de titulaciones desarrolladas de manera colaborativa son muy similares tanto para las titulaciones conjuntas como para las dobles y múltiples, pero en el caso de estas últimas, el porcentaje más alto indicó que no se había producido ningún cambio (48 % frente al 47 % que indicó un aumento).

En general, estos resultados subrayan la importancia de que las IES, independientemente de su condición pública o privada, consideren detenidamente sus estrategias de internacionalización en lo que respecta a los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa. Aunque tanto las IES privadas como las IES públicas han progresado en este ámbito, la estabilidad de los programas en las IES privadas puede explicar su aumento ligeramente inferior en comparación con las IES públicas, que muestran un compromiso algo mayor con la expansión de las titulaciones conjuntas y, especialmente, de los programas académicos de titulación doble y múltiple.

A nivel regional, lo primero que hay que señalar es que los programas académicos de titulación conjuntas están presentes en la mayoría de las IES que respondieron a la encuesta en todas las regiones, excepto en Latinoamérica y el Caribe, mientras que los programas académicos de titulación doble y múltiple están presentes en la mayoría de las IES de todas las regiones, excepto en Latinoamérica y el Caribe y África subsahariana.

África subsahariana y África del Norte y el Medio Oriente difieren de todas las demás regiones en cuanto a la presencia de titulaciones desarrolladas de manera colaborativa. De hecho, en estas dos regiones, los programas académicos de titulaciones conjuntas son más comunes que los programas académicos de titulación doble o múltiple, mientras que en todas las demás regiones ocurre lo contrario.

El porcentaje más bajo de IES que ofrecen programas académicos de titulación conjunta se encuentra en Latinoamérica y el Caribe (37 %), mientras que el más alto (63 %) se da en América del Norte. En cuanto a los programas académicos de titulación doble o múltiple, el 88 % de las IES

norteamericanas ofrecen este tipo de programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa, mientras que el porcentaje más bajo se encuentra en África subsahariana (35 %) (Tabla 28).

Tabla 28

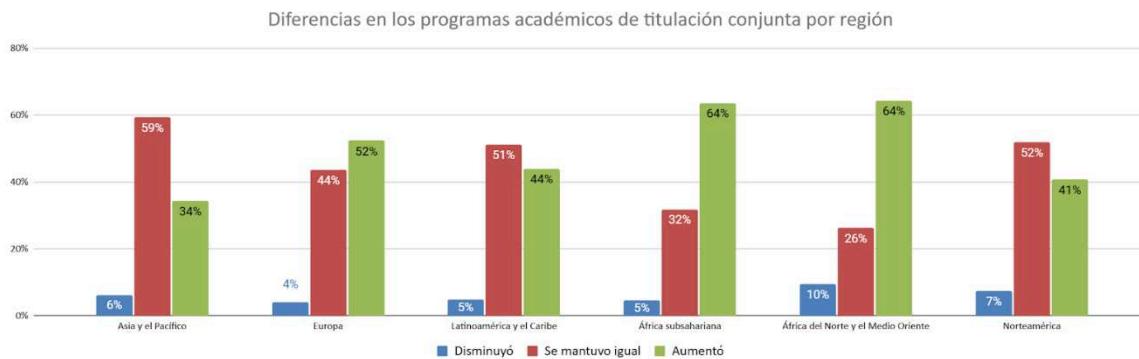
Presencia de títulos en la colaboración	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Programas académicos de titulación conjunta con socios internacionales	52 %	54 %	37 %	51 %	61 %	63 %
Programas académicos de titulación doble y múltiple con socios internacionales	55 %	66 %	42 %	35 %	58 %	88 %

Resulta interesante que el porcentaje de IES europeas que ofrecen titulaciones conjuntas (57 %) sea similar al del informe Tendencias de la EUA (54 %).

Para evaluar las diferencias regionales, es más fácil examinar los programas académicos de titulaciones conjuntas y los programas académicos de titulación doble y múltiple por separado y tener en cuenta sólo las IES que los ofrecen.

### 1. Programas académicos de titulación conjunta

Se pueden identificar dos grupos de regiones para este tipo de programas académicos de titulación desarrollada de manera colaborativa. En África del Norte y el Medio Oriente, África subsahariana y Europa, los programas académicos de titulación conjunta han aumentado en la mayoría de las IES. Por el contrario, en Asia y el Pacífico y en América se han mantenido estables en la mayoría de las IES (Figura 61).

**Figura 61**

## 2. Programas académicos de titulación doble o múltiple

Asia y el Pacífico es la única región en la que la mayoría de las IES informaron de estabilidad en cuanto a los programas académicos de titulación doble y múltiple, mientras que en todas las demás regiones el mayor porcentaje informó de un aumento. En África subsahariana, este grupo está compuesto por algo menos de la mitad de las IES (47 %), mientras que en todas las demás regiones constituyen la mayoría. El mayor porcentaje de IES que declaran un aumento se encuentra en Europa (Figura 62).

Al comparar entre regiones, Asia y el Pacífico se distinguen por ser la única región en la que la mayoría de las IES informaron de una estabilidad en las titulaciones desarrolladas de manera colaborativa, tanto en el caso de los programas académicos de titulación conjunta como en el de la titulación doble y múltiple. Por el contrario, Europa y África del Norte y el Medio Oriente son las regiones donde el aumento en el número de titulaciones desarrolladas de manera colaborativa es más común. Lo mismo ocurre en África subsahariana. Por el contrario, en América, aunque la mayoría de las IES informaron de un aumento de los programas académicos de titulación doble y múltiple, también señalaron estabilidad en los programas académicos de titulación conjunta.

Estos resultados muestran diferentes prioridades en términos de programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa en las distintas regiones, pero en general subrayan la importancia de dichos programas en todas las regiones.

**Figura 62**

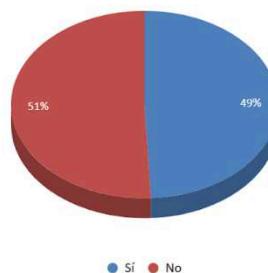
## Impacto de la colaboración en línea sobre los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa

Como muestra la [Figura 63](#), en lo que respecta al impacto de la colaboración en línea sobre los programas académicos de titulación conjunta o titulación dobles y múltiple, los encuestados se dividen casi a partes iguales, ya que aproximadamente la mitad de ellos indican que la introducción o el incremento de la colaboración en línea ha influido en estos programas en sus respectivas IES, mientras que la otra mitad afirma que no. Por lo tanto, es difícil extraer conclusiones definitivas sobre cómo la colaboración en línea está influyendo en los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa en las distintas IES

Sin embargo, un análisis más profundo de los datos revela posibles diferencias entre las IES públicas e IES privadas, así como variaciones entre las distintas regiones ([Figura 63](#)).

**Figura 63**

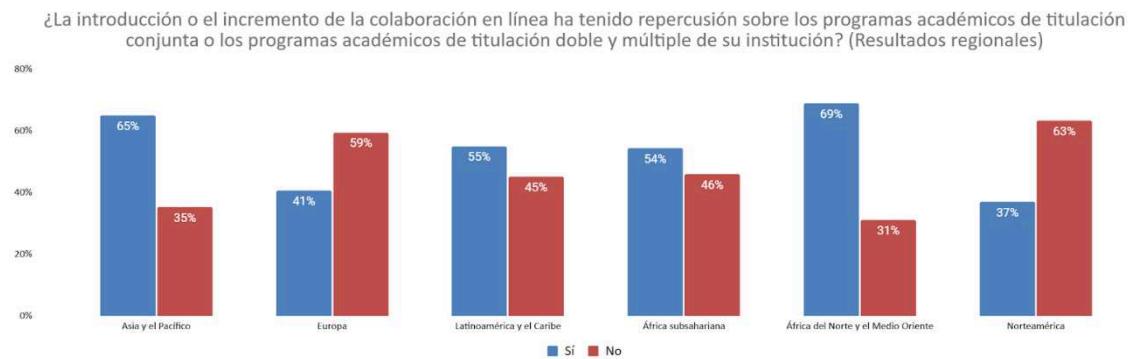
¿La introducción o el incremento de la colaboración en línea ha tenido repercusión sobre los programas académicos de titulación conjunta o los programas académicos de titulación doble y múltiple de su institución?



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las diferencias entre las IES públicas y privadas en su respuesta al impacto de la colaboración en línea sobre los programas académicos de titulación conjunta o titulación doble y múltiple no son sustanciales; sin embargo, surge una tendencia intrigante. Las IES privadas, con un 57 % de los encuestados, superan ligeramente a las públicas, con un 46 %.

Cuando se examinan las respuestas regionales, se observa una imagen más matizada, que muestra situaciones diferentes en las distintas regiones ([Figura 64](#)).

**Figura 64**

Europa y América del Norte son las dos únicas regiones en las que la mayoría de los encuestados afirman que la colaboración en línea no tiene ninguna repercusión en sus respectivas IES, con un 59 % y un 63 %, respectivamente.

Por el contrario, Asia y el Pacífico y África del Norte y el Medio Oriente son las regiones con mayor porcentaje de encuestados que señalan un impacto, con un 65 % y un 69 %, respectivamente. Del mismo modo, en Latinoamérica y el Caribe y en África subsahariana la mayoría de los encuestados indicaron un impacto.

Parece surgir una tendencia que muestra que la colaboración en línea tuvo menos impacto en Europa y América del Norte que en el resto de las regiones. Independientemente de la magnitud del impacto que las colaboraciones en línea hayan podido tener en sus respectivas IES, es crucial profundizar en la comprensión de la naturaleza y las consecuencias de este impacto, lo cual se aborda en la siguiente sección.

## Consecuencias del incremento de la colaboración en línea en los programas académicos de titulación desarrollados de manera colaborativa

En todo el mundo, el aumento de la colaboración en línea ha introducido varios retos y cambios para las instituciones de educación superior.

El más común, indicado por más de la mitad de los encuestados (56 %), es que este aumento ha supuesto un desafío para el personal académico a la hora de adoptar nuevos métodos de enseñanza.

Todas las demás opciones fueron seleccionadas por una minoría de encuestados, pero cabe mencionar que alrededor del 40 % de los encuestados señalaron diversas repercusiones adicionales, como la inclusión de un nuevo componente en línea en los programas académicos de titulación conjunta preexistentes con socios internacionales, nuevas inversiones en equipos y

capacitación del personal para apoyar eficazmente la colaboración en línea, y retos para el personal administrativo a la hora de adaptarse a los nuevos procesos y procedimientos.

Sin embargo, el impacto de la colaboración en línea en los programas académicos de titulación conjunta y/o titulación doble y múltiple con socios internacionales tuvo un impacto menor en las evaluaciones de los estudiantes de estos programas (23 %), así como en la creación de nuevos programas académicos de titulación conjunta y/o titulación doble y múltiple con socios internacionales que incluyan un componente en línea (17 %) (Figura 65).

**Figura 65**



En general, estos resultados ponen de relieve el impacto complejo y diverso del aumento de la colaboración en línea en las IES. Exigen inversiones en tecnología, capacitación del personal y flexibilidad administrativa. A pesar de estos retos, sería interesante seguir investigando el potencial de la colaboración en línea para elevar la calidad educativa y reforzar los esfuerzos de internacionalización.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No se aprecian grandes diferencias entre las IES privadas y las IES públicas.

El análisis regional es difícil debido al escaso número de respuestas en algunas regiones. Sin embargo, surgen algunas indicaciones interesantes. La mayoría de las IES de todas las regiones, excepto América del Norte, indicaron que el aumento de la colaboración en línea ha supuesto un desafío para el personal académico a la hora de adoptar nuevos métodos de enseñanza. En América del Norte, la mayoría de las IES afirmaron que ha dado lugar a la inclusión de un nuevo componente en línea en los programas académicos de titulación conjunta preexistentes con socios internacionales, y lo mismo ocurre en Asia y el Pacífico, África del Norte y el Medio Oriente, y África subsahariana, pero no en Europa y Latinoamérica y el Caribe. Por último, cabe mencionar que en África subsahariana la mayoría de las IES afirmaron que el aumento de la colaboración en línea ha exigido nuevas inversiones en equipos y/o capacitación del personal.

## Educación en el extranjero (TNE)

La educación en el extranjero (TNE) se define como "La movilidad de los programas educativos y las instituciones de educación superior /proveedores a través de fronteras internacionales." (Knight y McNamara, 2017, p.7).

Esta práctica puede adoptar diferentes formas, que se analizan en la siguiente sección, pero en primer lugar se preguntó a los encuestados si sus IES participan o no en iniciativas de TNE.

Cabe destacar que sólo el 27 % de los encuestados afirma que su institución participa en la TNE, lo que indica que la adopción de esta práctica de internacionalización a escala mundial aún no está generalizada (Figura 66).

**Figura 66**

¿Su institución está involucrada en la educación en el extranjero (TNE)?



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

El número de IES privadas que contestaron que ofrecían TNE fue ligeramente superior al de las IES públicas, pero en ambos casos se trata de una minoría (30 % frente a 25 %).

A nivel regional, América del Norte y África del Norte y el Medio Oriente se sitúan a la cabeza, con más de un tercio (37 % y 36 %, respectivamente) de los países que declaran haber participado en la TNE.

Asia y el Pacífico y África subsahariana les siguen de cerca, con alrededor de un tercio (34 % y 33 %, respectivamente) que expresan su compromiso con la TNE.

Por último, en Europa y Latinoamérica y el Caribe, una cuarta parte (25 %) y algo más de una quinta parte (22 %) de los encuestados declararon haber participado en cursos de TNE.

En general, la adopción de la TNE varía según la región, pero al igual que ocurre a nivel mundial, sigue siendo relativamente limitada en todas las regiones ([Tabla 29](#)).

**Tabla 29**

África subsahariana	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
33 %	34 %	25 %	22 %	36 %	37 %

### Comparación con los resultados de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global

Antes de comparar estos resultados con los de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, cabe mencionar que la pregunta se modificó en la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global, ya que los encuestados ya no podían responder "No lo sé", como ocurría en la 5.<sup>a</sup> edición.

A pesar de ello, el porcentaje de IES implicadas en la TNE se ha mantenido relativamente estable, con un 27 % en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global frente al 28 % de la 5<sup>a</sup> edición.

A nivel regional, América del Norte sigue siendo la región con el mayor porcentaje de IES que afirman participar en la TNE, aunque este porcentaje haya disminuido del 44 % al 37 %. Por el contrario, Latinoamérica y el Caribe sigue siendo la región con el porcentaje más bajo, aunque haya aumentado del 17 % al 22 %. Sin embargo, debido al escaso número de IES que respondieron por región, estos cambios podrían no ser significativos.

### Tipos de educación en el extranjero (TNE)

A los encuestados que respondieron afirmativamente sobre la participación de sus IES en la TNE se les preguntó sobre la evolución en la importancia de los distintos tipos de TNE en los últimos cinco años.

Se propusieron a los encuestados cuatro tipos diferentes de TNE:

- Programas de articulación<sup>10</sup>
- Programas de franquicia<sup>11</sup>
- Campus satélite internacional<sup>12</sup>
- Universidades conjuntas<sup>13</sup>

Antes de analizar la evolución de la importancia de los distintos tipos de TNE, conviene mencionar cuáles son los más y los menos frecuentes:

- Los programas de articulación y las universidades conjuntas son los más comunes, presentes en la mayoría de las IES que cuentan con TNE (64 % y 62 % respectivamente, ambas en torno al 17 % de todas las IES que respondieron a la encuesta).
- Los programas de franquicia y los campus satélites internacionales son los menos comunes, presentes en sólo el 44 % y el 34 % de las IES que ofrecen TNE respectivamente (lo que corresponde a sólo el 12 % y el 9 % de todas las IES que respondieron a la encuesta).

Considerando sólo las IES que participan en un determinado tipo de TNE, la Universidad Conjunta mostró un aumento sustancial en la importancia percibida, con más de la mitad de los encuestados (57 %) indicando una mayor importancia. Del mismo modo, los Programas de Articulación experimentaron un notable aumento de importancia, con algo más de la mitad de los encuestados (52 %).

En el caso de los Programas en Franquicia, el mayor grupo de IES también informó de un aumento, pero son algo menos de la mitad (49 %), mientras que en el caso de los Campus Satélite Internacionales el porcentaje de encuestados que informó de aumento y estabilidad es el mismo (45 %).

El porcentaje de IES que afirman que ha disminuido su importancia es bajo para todos los tipos de TNE.

En general, estos resultados reflejan la diferente popularidad de los distintos programas de TNE, así como la evolución en la percepción de su importancia de los distintos tipos de TNE dentro de las instituciones de educación superior (Figura 67).

- 
10. Acuerdo de colaboración entre dos IES en el que los estudiantes cursan la primera parte de su programa en su país y la segunda en el extranjero (3+1, 2+2, etc.).
  11. La IES/proveedor extranjero de origen es el principal responsable del diseño, la impartición y la supervisión académica de los programas académicos ofrecidos en el país de acogida. La titulación es otorgada por la IES extranjera de origen (Knight y McNamara, 2017 p.7).
  12. Una entidad que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor de educación superior extranjero; operada en nombre del proveedor de educación extranjero; e imparte un programa académico completo, principalmente presencial, que conduce a un título otorgado por el proveedor de educación extranjero. (Definición del C-BERT)
  13. Una IES coorganizada y cofundada por una IES/proveedor nacional y otro extranjero que colaboran en programas académicos. Las titulaciones pueden ser expedidas por una o ambas IES nacionales o extranjeras.

**Figura 67**



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las IES tanto privadas como públicas muestran patrones similares en el que los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas son más frecuentes que los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacionales. Las formas más comunes de TNE son los Programas de Articulación en las IES privadas (22 % de todas las IES privadas que respondieron la encuesta) y las Universidades Conjuntas en las IES públicas (16 %). Los Programas de Franquicia son los menos comunes, en ambos tipos de institución (10 % en las IES privadas y 8 % en las IES públicas).

En cuanto al cambio de importancia, se observan diferencias interesantes entre las IES privadas y públicas. En las IES privadas, la importancia de todos los tipos de TNE ha aumentado en la mayoría de las IES, destacando los Programas de Franquicia, que aumentaron en importancia en el 70 % de ellas. Por el contrario, en las IES públicas, solo los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas han aumentado su importancia en la mayoría de las IES, mientras que los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacionales se mantuvieron estables.

En conclusión, para las IES públicas los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas son la forma más común de TNE y su importancia ha crecido en los últimos cinco años. En cambio, los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacionales siguen siendo poco frecuentes y no han mostrado cambios significativos.

Por otra parte, en las IES privadas, los Programas de Articulación y las Universidades Conjuntas también son los más comunes y han ganado relevancia en los últimos cinco años. Sin embargo, a pesar de ser menos frecuentes, los Programas de Franquicia y los Campus Satélite Internacionales han aumentado en un mayor porcentaje de IES. Este resultado sugiere que estas modalidades de TNE podrían volverse más comunes en el futuro en las IES privadas, aunque probablemente no en las públicas.

Realizar un análisis regional en profundidad presenta ciertos desafíos debido al número limitado de respuestas de algunas regiones y al hecho de que el compromiso en la TNE varía en las distintas regiones del mundo, como se ha visto anteriormente. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, el conjunto de datos disponible permite extraer valiosas conclusiones.

Los Programas de Articulación son la forma más común de TNE en Asia y el Pacífico (24 % de todas las IES que respondieron la encuesta), Latinoamérica y el Caribe (16 %) y América del Norte (28 %). En cambio, las Universidades Conjuntas son más frecuentes en Europa (16 %) y África subsahariana (28 %). También predominan en África del Norte y el Medio Oriente donde comparten el primer puesto con los Campus Satélites Internacionales (30 %).

En todas las regiones, excepto en África subsahariana, los Programas de Franquicia son la forma menos común de TNE, pero su presencia varía desde el 26 % de todas las IES encuestadas en África subsahariana hasta sólo el 4 % en Latinoamérica y el Caribe ([Tabla 30](#)).

Tabla 30

Presencia de distintos tipos de TNE	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	Norteamérica	África del Norte y el Medio Oriente	África subsahariana
Universidad conjunta	18 %	16 %	11 %	14 %	30 %	28 %
Programas de franquicia	6 %	7 %	4 %	9 %	25 %	26 %
Campus satélite internacional	11 %	10 %	5 %	19 %	30 %	21 %
Programas de articulación	24 %	12 %	16 %	28 %	26 %	21 %

Considerando únicamente las IES que cuentan con algún tipo de TNE, a pesar del escaso número de respuestas por región, pueden identificarse algunas tendencias interesantes.

Las Universidades Conjuntas han aumentado su importancia en la mayoría de las IES de Europa, Latinoamérica y el Caribe, y África del Norte y el Medio Oriente, pero no en las demás regiones. En Europa y Latinoamérica y el Caribe, este es el tipo de TNE que más ha aumentado en importancia en el mayor porcentaje de IES (67 % y 60 % respectivamente).

Los Programas de Franquicia han aumentado en importancia en la mayoría de las IES de Asia y el Pacífico y África del Norte y el Medio Oriente, donde son el tipo de ENF que aumentó en importancia en el mayor porcentaje de IES (75 % y 82 % respectivamente).

Los Campus Satélite Internacionales han incrementado su importancia solo en la mayoría de las IES en Latinoamérica y el Caribe (67 %).

Por último, los Programas de Articulación han aumentado en importancia en la mayoría de las IES de Europa, África del Norte y el Medio Oriente, y Asia y el Pacífico. En América del Norte, lo han hecho en la mitad de las IES, donde junto con los Programas de Franquicia, son las actividades que más han crecido en relevancia.

En África subsahariana, ningún tipo de TNE ha aumentado en importancia en la mayoría de las IES, pero los Campus Satélite Internacionales y los Programas de Articulación son los que más han incrementado en importancia (44 %).

La pregunta sobre TNE no fue la misma que en las Encuestas Globales 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup>, lo que imposibilita cualquier comparación.

## El papel del COVID-19 en los cambios de los distintos tipos de TNE

En el ámbito de la TNE, la crisis del COVID-19 tuvo un impacto considerable a nivel mundial, reflejando las tendencias observadas en los cambios de las asociaciones internacionales.

A nivel global, poco más de la mitad de los encuestados (51 %) señaló que estos cambios en la TNE no se debieron principalmente a la crisis. En contraste, el 31 % consideró que la crisis influyó hasta cierto punto en los cambios. Un 12 % percibió un nivel considerable de influencia derivado de la crisis, mientras que un 6 % afirmó que los cambios fueron inquestionablemente una consecuencia directa de la crisis (Figura 68).

Teniendo en cuenta estos resultados y la participación relativamente baja de las IES en las TNE a nivel mundial, que alcanza solo el 27 %, es evidente que la pandemia del COVID-19 influyó en los cambios en los diferentes tipos de TNE. Sin embargo, al considerar los porcentajes de participación institucional global en las TNE de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global de 2018, antes de la pandemia, eran similares o incluso ligeramente superiores, resulta difícil atribuir el gran impacto exclusivamente a la crisis del COVID-19. Es plausible que la crisis haya frenado el crecimiento de las TNE o, alternativamente, que otros factores hayan influido de manera simultánea. En cualquier caso, estos resultados subrayan la compleja interacción entre acontecimientos mundiales significativos como la pandemia y la evolución de la participación de las TNE.

**Figura 68**

¿Crees que estos cambios se deben principalmente a la crisis de COVID-19?



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las IES privadas se han visto más afectadas por el COVID-19 que las IES públicas en relación con la TNE, ya que el 59 % de las IES privadas reportaron algún efecto de la pandemia, frente al 43 % de

las IES públicas. Además, un 10 % de las IES privadas declaró que los cambios en la TNE se debían a COVID-19, en comparación con solo un 3 % de las IES públicas.

Las perspectivas regionales aportan información valiosa sobre la influencia de la crisis de COVID-19 en la participación de las TNE.

En particular, África del Norte y el Medio Oriente resultó ser la región más afectada, con un 80 % de participantes que reconocieron la influencia de la crisis de COVID-19 en la TNE. Entre ellos, un 60 % señaló una influencia moderada de la crisis, un 12 % destacó un impacto notable y un 8 % indicó que la crisis tuvo cierta influencia.

En Latinoamérica y el Caribe se observó una tendencia significativa, ya que el 69 % de las IES reportaron un impacto en la TNE debido a la crisis de COVID-19. Entre los encuestados, el 27 % reconoció un impacto significativo, el 32 % señaló una influencia moderada y el 12 % atribuyó los cambios directamente a la crisis.

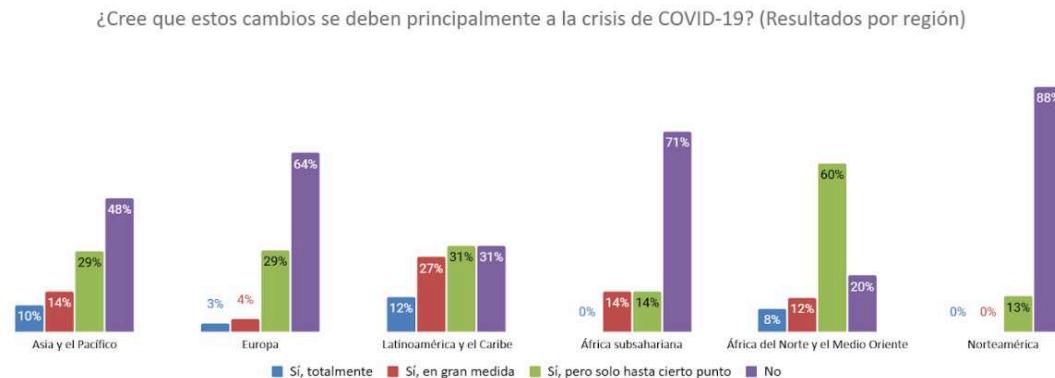
Asimismo, en la región de Asia y el Pacífico, la mayoría de los encuestados (53 %) reconoció el impacto en la TNE. Entre ellos, el 29 % reconoció una influencia moderada, el 14 % percibió una influencia significativa impulsada por la crisis y el 10 % atribuyó firmemente los cambios a la crisis.

En contraste, en toda Europa, un porcentaje considerable de IES (64 %) indicó que los cambios observados en la TNE no fueron principalmente motivados por la crisis de COVID-19. Por el contrario, el 29 % consideraba que la crisis influyó en cierta medida, mientras que un porcentaje menor (4 %) señaló un impacto importante y solo un 3 % afirmó que la crisis era una consecuencia directa.

Las IES de África subsahariana mostraron una perspectiva distinta, ya que la mayoría (71 %) consideró que la crisis de COVID-19 no tuvo un impacto significativo en la TNE. Entre la minoría que respondió lo contrario, un 14 % percibió una influencia moderada, mientras que otro 14 % señaló un impacto considerable.

Por último, en América del Norte, un significativo 88 % de los encuestados manifestó que los cambios en la TNE no fueron consecuencia directa de la crisis de COVID-19. Solo un 13 % indicó que la crisis influyó en cierta medida en estos cambios. Entre los encuestados, ninguno percibió un impacto considerable o significativo de la crisis.

En resumen, la influencia de la crisis de COVID-19 en las TNE muestra fuertes variaciones regionales. África del Norte y el Medio Oriente, junto con Latinoamérica y el Caribe han resultado ser las regiones más afectadas por la crisis. En cambio, América del Norte destaca como la región con menor impacto, seguida por África subsahariana y, posteriormente, Europa. Tal como se ilustra en la [figura 69](#), es importante reconocer la considerable variabilidad en el número de encuestados por región. En algunas de ellas, el número de respuestas es muy bajo ([Figura 69](#)).

**Figura 69**

Explorar la participación institucional en la TNE a través de las regiones, en medio de los diferentes impactos del COVID-19, resulta interesante. Sin embargo, extraer conclusiones claras sobre la influencia de la crisis sigue siendo un desafío. En particular, a pesar del impacto significativo de la crisis en la participación de las TNE en Latinoamérica y el Caribe, esta es la región con la menor participación institucional, con un 22 %. Por el contrario, África del Norte y el Medio Oriente, que experimentó un impacto significativo de la crisis, presenta una de las mayores participaciones institucionales en la TNE, con un 36 %, solo por debajo de América del Norte (37 %), la región con el impacto más bajo. Estos resultados destacan la necesidad de interpretar los datos con cautela, que reconozca la compleja interacción de múltiples factores más allá de la crisis de COVID-19.

Por último, no es posible extraer conclusiones definitivas sobre el impacto de la crisis en los cambios en la importancia de los distintos tipos de TNE durante los últimos cinco años, debido al número limitado de respuestas por región.

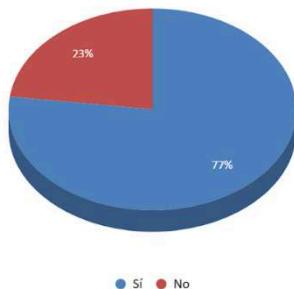
## Internacionalización virtual

La internacionalización virtual se ha vuelto fundamental para las IES que buscan fortalecer su compromiso global y las oportunidades educativas. Las herramientas virtuales permiten la colaboración transfronteriza, el intercambio de conocimientos y las experiencias de aprendizaje sin limitaciones geográficas. Esta sección aborda el ámbito de la internacionalización virtual, analizando el compromiso de las IES en este tipo de iniciativas, tanto a nivel mundial como regional.

A nivel global, la relevancia de la internacionalización virtual se hace evidente. Una mayoría sustancial (77 %) de los encuestados afirma que sus IES participan en las oportunidades de internacionalización virtual, mientras que una minoría (23 %) indica que no participa (Figura 70).

**Figura 70**

¿Se involucra su institución en oportunidades de internacionalización virtual?



Este compromiso generalizado pone de relieve el creciente reconocimiento del potencial que ofrecen las oportunidades virtuales para mejorar las interacciones globales y la oferta educativa.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No se observa una gran diferencia entre las IES privadas y públicas en cuanto a su compromiso con la internacionalización virtual, ya que ambos tipos de IES reportan tener un alto nivel de compromiso, con solo un porcentaje ligeramente mayor de IES privadas que de IES públicas (79 % frente a 76 %).

A nivel regional, el impacto de la internacionalización virtual adquiere distintas dimensiones. Latinoamérica y el Caribe se posicionan a la cabeza, con un impresionante 91 % de IES que participan en oportunidades de internacionalización virtual.

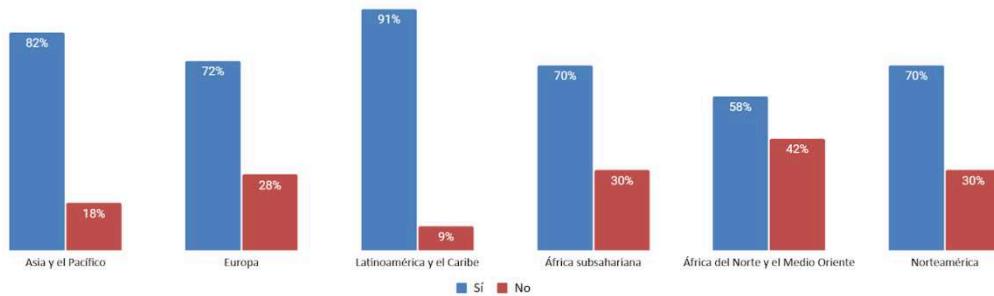
Asia y el Pacífico le siguen de cerca, con un 82 % de IES que participan en la internacionalización virtual, lo que refleja una adopción proactiva de los avances tecnológicos por parte de la región.

Por otro lado, África del Norte y el Medio Oriente presentan el nivel más bajo de compromiso, con poco más de la mitad de los encuestados (58 %) participando en oportunidades de internacionalización virtual.

Por último, como muestra la [Figura 71](#) Europa, África subsahariana y América del Norte mantienen niveles de compromiso relativamente equilibrados, en torno al 70 % ([Figura 71](#)).

**Figura 71**

¿Se involucra su institución en oportunidades de internacionalización virtual? (Resultados por región)



En términos generales, los diversos patrones de participación en las oportunidades de internacionalización virtual ponen de relieve la compleja interacción de los contextos regionales, las estrategias institucionales y la preparación tecnológica.

Resulta interesante observar la alineación entre el énfasis que Latinoamérica y el Caribe otorgó a la internacionalización virtual como actividad para la internacionalización, según lo señalado en una sección anterior de la encuesta, y la sólida participación de la región en este tipo de iniciativas. Esta correlación refleja una alineación entre las prioridades estratégicas y la aplicación práctica en esta región. Sin embargo, establecer la coherencia entre las demás regiones resulta más complejo. A pesar de que regiones asignaron una prioridad relativamente baja a las oportunidades de internacionalización virtual en las estrategias de internacionalización, se observa una clara divergencia: casi todas, excepto África del Norte y el Medio Oriente, informaron de un compromiso sustancial con la internacionalización virtual en sus respectivas instituciones.

Esta paradoja subraya la complicada interacción entre las prioridades estratégicas institucionales y la aplicación práctica. Asimismo, invita a seguir investigando las motivaciones subyacentes y los factores contextuales que impulsan la participación institucional en la internacionalización virtual en cada región.

## Evolución a nivel de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual en los últimos cinco años

A los encuestados que confirmaron la participación de sus en oportunidades de internacionalización virtual se les preguntó sobre la evolución a nivel de la importancia de los distintos tipos de estas oportunidades durante los últimos cinco años.

Lo primero que hay que señalar es que la mayoría de las IES que respondieron a la encuesta ofrecen “Intercambios virtuales”, el 69 %; “Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)”, el 60 %; y “Cursos preparatorios en línea”, el 56 %, pero no los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)” el 46 %; ni “Programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a los

estudiantes en otros países” el 45 %. La actividad más común es el “Intercambio virtual” y la menos común los “Programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a estudiantes de otros países”. Al considerar únicamente a las IES que sí ofrecen alguna oportunidad de internacionalización virtual, surgen tendencias interesantes.

La gran mayoría (80 %) indicó que la importancia de los intercambios virtuales ha aumentado en los últimos cinco años, lo que convierte a esta actividad en la que más ha incrementado su importancia en la mayoría de las IES. Solo un 16 % afirmó que su importancia no ha variado, mientras que un escaso 3 % consideró que había disminuido.

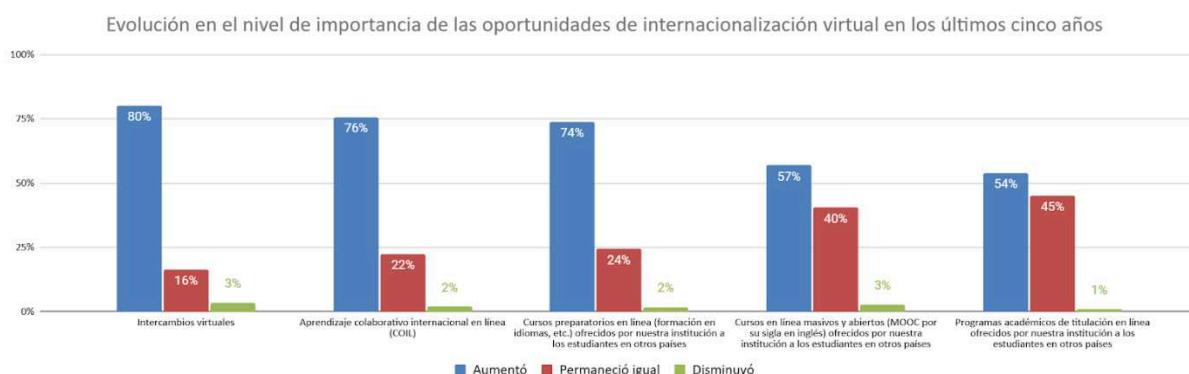
El “Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” le sigue de cerca, ya que el 76 % de los encuestados afirma que su importancia ha aumentado en los últimos cinco años; el 22 % señala que su importancia se ha mantenido igual, mientras que solo el 2 % indica que ha disminuido.

La situación es similar en el caso de los “Cursos preparatorios en línea ofrecidos a los estudiantes en otros países”. Tres cuartas partes de las IES (74 %) informaron un aumento de su importancia en los últimos cinco años, mientras que el 24 % señaló que se mantuvo estable y solo el 2 % observó una disminución.

Las dos últimas actividades también aumentaron en importancia en la mayoría de las IES, pero en porcentajes menores.

El 57 % de los encuestados indicó que la importancia de los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)” ofrecidos a estudiantes de otros países ha aumentado en los últimos cinco años, mientras que un porcentaje considerable (40 %) indicó que su importancia no ha variado, y solo el 2 % observó una disminución.

**Figura 72**



Al igual que en el caso de los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)”, la importancia de los “Programas académicos de titulación en línea ofrecidos a los estudiantes en otros países” aumentó en el 54 % de las IES, mientras que el 45 % indicó que se ha mantenido igual, y sólo el 1 % de los encuestados observó una disminución (Figura 72).

En resumen, estos resultados ofrecen información valiosa sobre la evolución a nivel de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual, entre las que destacan los “Intercambios virtuales” y el “Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” no solo por ser las actividades más comunes, sino también por ser las que han aumentado en importancia en el mayor porcentaje de IES. Por otra parte, los “Programas académicos de titulación en línea” y los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)” son menos frecuentes y experimentaron incrementos comparativamente menores, pero aun así su importancia aumentó en la mayoría de las IES. Estos resultados subrayan la naturaleza dinámica de las estrategias de internacionalización virtual y reflejan los esfuerzos continuos de las IES por adaptarse a las necesidades cambiantes de un mundo interconectado.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

En cuanto a la participación en oportunidades específicas de internacionalización virtual, no existen grandes diferencias entre las IES privadas y las IES públicas. Las únicas diferencias destacables son que hay más IES privadas que ofrecen “programas académicos de titulación en línea a los estudiantes en otros países” (53 % frente a 40 %) y “aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” (65 % frente a 57 %).

En términos de cambio en importancia, las tendencias son similares tanto para las privadas como para las públicas, todas las oportunidades de internacionalización virtual han ganado importancia en la mayoría de las IES. Curiosamente, la actividad que aumentó en importancia en el mayor porcentaje de IES privadas fueron los “cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países” (en el 77 % de las IES), mientras que en las IES públicas fueron los “intercambios virtuales” (en el 83 % de las IES). No obstante, las diferencias son pequeñas, ya que ambas actividades aumentaron en importancia en más del 70 % de las IES, tanto públicas como privadas.

Realizar un análisis regional exhaustivo es complejo debido a las importantes variaciones en las respuestas por región y a los diferentes niveles de compromiso con la internacionalización virtual en las regiones, como se vio anteriormente.

En todas las regiones, la mayoría de las IES que respondieron a la encuesta realizan “intercambios virtuales”; y en todas las regiones, excepto en África subsahariana, la mayoría ofrece “cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) que ofrece la institución a los estudiantes en otros países”. El “aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” también está presente en la mayoría de las IES de Asia y el Pacífico y Latinoamérica y el Caribe, y en aproximadamente la mitad de las demás regiones. En el otro extremo, sólo el 26 % de las IES de África subsahariana ofrecen “programas académicos de titulación en línea a los estudiantes en otros países” y el mismo porcentaje de IES de América del Norte ofrecen “cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)”.

Los “Intercambios virtuales” son la actividad más común en todas las regiones, pasando del 53 % de las IES de América del Norte al 84 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe.

Resulta interesante observar que los resultados de la participación en “intercambios virtuales” en Europa son algo superiores a los reportados en el informe *Tendencias de la EUA* (63 % frente a 54 %).

La actividad menos común varía según la región, siendo los “Programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países” los menos comunes en África del Norte y el Medio Oriente (42 % de las IES), Asia y el Pacífico (48 %), Europa (40 %) y África subsahariana (26 %), mientras que los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)” son los menos comunes en Latinoamérica y el Caribe (54 %) y América del Norte (26 %).

En Europa, el 44 % de las IES que respondieron a la encuesta ofrecen “cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)”. Este resultado coincide con el de la EUA *Tendencias*, en el que el 45 % de las IES europeas contestaron que ofrecen “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)” ([Tabla 31](#)).

**Tabla 31**

Participación en diferentes actividades de internacionalización virtual	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	Norteamérica	África del Norte y el Medio Oriente	África subsahariana
Cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por nuestra institución a los estudiantes en otros países	60 %	54 %	64 %	53 %	51 %	40 %
Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC por su sigla en inglés) ofrecidos por nuestra institución a los estudiantes en otros países	55 %	44 %	54 %	26 %	45 %	30 %
Programas académicos de titulación en línea ofrecidos por nuestra institución a los estudiantes en otros países	48 %	40 %	54 %	47 %	42 %	26 %

Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL por su sigla en inglés)	68 %	50 %	77 %	51 %	49 %	49 %
Intercambios virtuales	79 %	63 %	84 %	53 %	57 %	60 %

Considerando únicamente las IES que ofrecen un tipo específico de oportunidad de internacionalización virtual, el análisis regional proporciona interesantes diferencias entre regiones y actividades.

Los “Cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países”, el “Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” y los “Intercambios virtuales” han aumentado en importancia en la mayoría de las IES de todas las regiones.

El “Intercambio virtual” es la actividad que aumentó en importancia en el mayor porcentaje de IES de Europa (80 %), Latinoamérica y el Caribe (85 %) África subsahariana (69 %), y África del Norte y el Medio Oriente (79 %).

Los “Cursos preparatorios en línea (formación en idiomas, etc.) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países” es la actividad que aumenta en importancia en el mayor porcentaje de IES de Asia y el Pacífico (78 %) y el “Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)” es la actividad que aumenta en importancia en el mayor porcentaje de IES de América del Norte (82 %).

Los “Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países” se mantuvieron estables en la mayoría de las IES de África subsahariana y Asia y el Pacífico, mientras en las demás regiones aumentaron en importancia. Los “Programas académicos de titulación en línea ofrecidos por la institución a los estudiantes en otros países” se mantuvieron estables en la mayoría de las IES de Asia y el Pacífico, mientras que su importancia aumentó en todas las demás regiones.

Como se mencionó anteriormente, en todas las regiones, excepto en África subsahariana y Asia y el Pacífico, todas las actividades han aumentado en importancia en la mayoría de las IES. Estos resultados muestran la creciente importancia de la internacionalización virtual en todas las regiones del mundo.

Al igual que ocurre con la participación en oportunidades de internacionalización virtual, la evolución a nivel de la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual no refleja automáticamente el nivel de prioridad que se les asigna en las estrategias de internacionalización. Por ejemplo, el mayor porcentaje de IES que afirman que la internacionalización virtual es una prioridad se encuentra en Latinoamérica y el Caribe, pero solo alcanza el 37 %, mientras que en Europa y América del Norte solo llega al 7 %. Sin embargo, la importancia de las oportunidades de

internacionalización virtual aumentó en todas estas regiones y, en algunos casos, incluso lo hizo en un porcentaje mayor de IES en Europa o América del Norte que en Latinoamérica y el Caribe.

Una vez más, estos resultados subrayan la compleja interacción entre las prioridades regionales y la aplicación práctica de las medidas operativas, dentro del contexto más amplio de las estrategias de compromiso global para la internacionalización.

## El papel del COVID-19 en la evolución a nivel de la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual

Como muestra la Figura 73, una mayoría sustancial de los participantes (87 %) indicó que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y el COVID-19 están relacionados en diversos grados: el 18 % señaló que los cambios se debían a COVID-19, el 37 % creía que se debían a COVID-19 en gran medida y el 32 % reconoció que los cambios se debían a COVID-19 pero solo hasta cierto punto. Solo el 13 % de las IES respondió que los cambios no se debían a COVID-19 (Figura 73).

**Figura 73**

¿Cree que la evolución a nivel de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual se debe a la crisis de COVID-19?



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No se observan diferencias significativas entre las IES privadas y públicas, ya que ambas afirman que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y el COVID-19 están relacionados (88 % de las IES públicas y 86 % de las IES privadas). El porcentaje de IES privadas (23 %) que afirman que los cambios en la importancia se deben a COVID-19 es ligeramente superior al de las IES públicas (15 %), pero esta diferencia no es sustancial.

Un análisis regional exhaustivo revela patrones interesantes en relación con la influencia percibida del COVID-19 en los cambios observados en las oportunidades de internacionalización virtual.

En todas las regiones, la mayoría de las IES informó que los cambios en la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y COVID-19 están relacionados en un grado u otro.

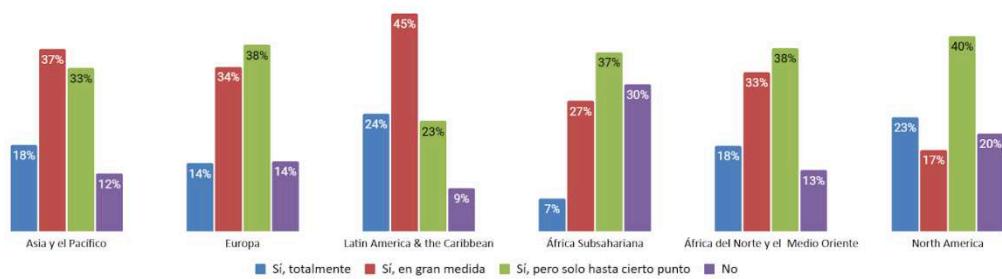
África subsahariana y América del Norte surgen como las regiones donde la relación es menor con respecto a la evolución a nivel de la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual y el COVID-19, con un 30 % y un 20 % respectivamente de encuestados que afirman que los cambios no se deben a COVID-19.

Sin embargo, existe una diferencia interesante entre ambas regiones, mientras que África subsahariana es también la región con el porcentaje más bajo de IES que atribuyen que los cambios en la importancia se debieron a COVID-19 (sólo el 7 %), en América del Norte este porcentaje es del 23 %, siendo superada únicamente por Latinoamérica y el Caribe, donde se registra el mayor porcentaje de IES que perciben una relación entre el COVID-19 y los cambios de la internacionalización virtual. En esta región, el 24 % de IES indicó que los cambios se debieron al COVID-19, un 45 % indicó que los cambios se debieron al COVID-19 en gran medida y solo un 9 % señaló que los cambios no se debieron al COVID-19.

Las demás regiones presentan tendencias que se sitúan a medio camino entre estos extremos. En general, la mayoría de las IES de todas las regiones señalaron una relación causal entre el COVID-19 y la evolución a nivel de la importancia de las oportunidades de internacionalización virtual, ya sea en gran medida o en cierta medida ([Figura 74](#)).

**Figura 74**

¿Cree que la evolución a nivel de importancia de las oportunidades de internacionalización virtual se debe a la crisis de COVID-19?  
(Resultados por región)



En conjunto, estas diversas perspectivas regionales ofrecen perspectivas valiosas sobre la dinámica matizada entre la crisis del COVID-19 y los cambios en las oportunidades de internacionalización virtual. Es evidente que la influencia de la crisis varía según la región, lo que refleja la compleja interacción de factores contextuales, estrategias institucionales y circunstancias globales.

# **D**INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM O EN CASA

---

## Parte D. Internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje: internacionalización del currículum o en casa

La presente parte es la segunda en la que se investiga la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje y se centra en la internacionalización del currículum o en casa en el país de origen.

La internacionalización del currículum o en casa son dos conceptos que nacieron por separado. Según la definición de Leask, la internacionalización del currículum es un término que hace referencia a:

"la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del plan de estudios; así como en los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudios" (Leask, 2015).

La internacionalización en casa se ha definido de diferentes maneras, pero la definición más reciente es:

"la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos" (Beelen y Jones, 2015, p.76).

Esto hace que el concepto sea muy similar al de internacionalización del currículum, de la manera que ambos conceptos pueden utilizarse ahora casi indistintamente.

Por esta razón, en esta encuesta consideramos los dos conceptos como uno, la internacionalización del currículum o en casa, que es un área muy importante de la internacionalización, ya que puede afectar al 98 % de los estudiantes que no experimentan movilidad. A continuación, se presentan los principales resultados.

### Principales resultados de la parte D

#### *Cambio en la importancia de la internacionalización del currículum o en casa en los últimos cinco años*

- El 75 % de los encuestados reconoció un notable aumento de la importancia de internacionalizar del currículum o en casa en su institución en los últimos cinco años.

- En todas las regiones, una mayoría predominante de los encuestados indicó un aumento de la importancia de internacionalizar el currículum o en casa, con énfasis notable en una importancia algo mayor.

### ***Cambio en la importancia de las posibilidades de internacionalizar del currículum o en casa en los últimos cinco años***

- "Actividades en línea que desarrollan perspectivas internacionales de los estudiantes en casa", que engloba prácticas como intercambios virtuales, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea y pasantías internacionales virtuales, es la actividad que cobró mayor relevancia en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo.
- Existen algunas diferencias regionales interesantes: mientras que, en América del Norte, el enfoque principal está en las actividades en línea mencionadas, mientras que en el resto de las regiones tienen un abanico más amplio de actividades que las IES consideran herramientas para internacionalizar el currículum o en casa

### ***Resultados del aprendizaje internacional, intercultural o global en toda la institución o habilidades que todos los graduados deben desarrollar durante sus estudios***

- Poco más de la mitad de los encuestados (51 %) afirmaron haber definido qué habilidades los graduados deben desarrollar o resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales.
- Estas habilidades son más frecuentes en las IES privadas (61 %) que en las IES públicas (44 %). Además, el enfoque adoptado por las IES privadas y públicas es diferente, en las IES privadas suelen ser más centralizado a nivel institucional, mientras que en las IES públicas tienden a ser más descentralizado a nivel de facultad.
- El análisis regional destaca los diversos enfoques y prioridades que adoptan las IES a la hora de integrar las competencias internacionales, interculturales o globales en las experiencias de aprendizaje de sus graduados. Asia y el Pacífico y África del Norte y el Medio Oriente destacan como las regiones más avanzadas en cuanto a su definición, aunque con enfoques distintos, a nivel institucional o nacional. Por el contrario, América del Norte es la región con menor desarrollo de dichos resultados de aprendizaje.
- Los resultados de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global muestran un progreso e incremento en la definición de los resultados de aprendizaje. El 51 % de las IES han definido resultados de aprendizajes internacionales, interculturales o globales de los graduados, frente a un 38 % que lo reportaba en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global.

### ***Cambio en la importancia de las actividades extracurriculares en los últimos cinco años***

- "Interacción con estudiantes en otros países mediante la internacionalización virtual", "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local" y "Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos" son las actividades que han ganado relevancia en los últimos cinco años en la mayoría de las IES de todas las regiones del mundo.

## Cambio en la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa en los últimos cinco años

Esta sección presenta la evolución en la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa, excluyendo la movilidad del personal y de estudiantes. A los encuestados se les preguntó sobre sus percepciones respecto a cómo ha cambiado la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa en su institución durante los últimos cinco años.

A nivel mundial, un 75 % de los encuestados reconoció un notable aumento en la importancia de internacionalizar el curriculum o en casa en sus IES. Entre estos encuestados, un 47 % señaló que la importancia había aumentado moderadamente y un 28 % indicó que la importancia había incrementado sustancialmente. Por el contrario, una proporción menor, pero relevante (23 %) reportó que el nivel de importancia se había mantenido constante a lo largo de los años. Por último, sólo un 2 % de los encuestados percibió una disminución en la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa (Figura 75).

En los últimos cinco años, ¿cómo ha evolucionado el nivel de importancia de la internacionalización del currículum o en casa (sin incluir la movilidad de estudiantes y del personal) en su institución?

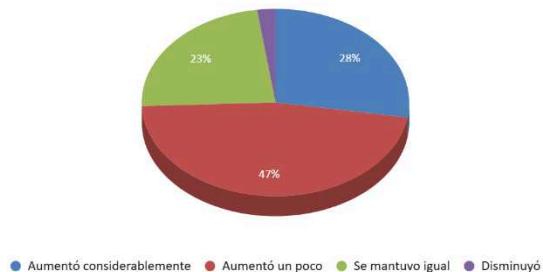


Figura 75

### Análisis privado vs análisis público y Análisis regional

Los resultados entre las IES privadas y públicas son similares, aunque el porcentaje de IES donde la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa ha aumentado sustancialmente es mayor en las IES privadas que en las IES públicas (34 % frente a 24 %).

A nivel regional, en todas las regiones, una mayoría predominante de los encuestados indicó un aumento de la importancia de internacionalizar el curriculum o en casa.

En particular, como ilustra la Figura 76, Asia y el Pacífico destaca como la región con el mayor porcentaje de encuestados (79 %) que indican un aumento de la importancia de la internacionalización del curriculum o en casa, de los cuales un 60 % indica que ha aumentado ligeramente. Del mismo modo, Europa registró un significativo 78 % de encuestados que señalaron un aumento similar, con un 50 % indicando un aumento ligero en la importancia. En ambas

regiones, las proporciones de encuestados que consideraron que la importancia sin cambios fueron muy similares, con un 18 % en Asia y el Pacífico y un 20 % en Europa, al igual que las respuestas que indicaron una disminución (3 % y 1 % respectivamente).

En la región de Latinoamérica y el Caribe, el 72 % de los encuestados destacó un aumento en la importancia de internacionalizar el currículum o en casa. Entre ellos, el 42 % destacó un aumento ligero en importancia. Más de una cuarta parte (27 %) indicó que su importancia se mantenía constante, y sólo un 2 % señaló una disminución.

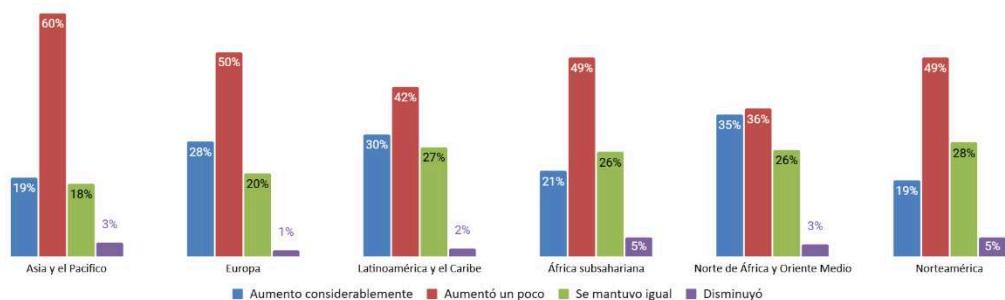
Curiosamente, en la región de África del Norte y el Medio Oriente se observa un patrón distinto. Aunque, una vez más, la gran mayoría (71 %) de los encuestados de estas regiones indicó un aumento de la importancia de la internacionalización del currículum o en casa. Lo sorprendente es que tanto los porcentajes de aumento sustancial como aumento ligero fueron casi idénticos del 35 % y 36 %, respectivamente, lo que convierte a estas regiones en las que cuentan con el mayor porcentaje de IES que declaran un aumento sustancial. Por el contrario, aproximadamente una cuarta parte (26 %) afirmó que la importancia se había mantenido estable y sólo un 3 % señaló una disminución.

Tanto en África subsahariana como en América del Norte, una mayoría sustancial de los encuestados (70 % y 68 % respectivamente), destacaron un aumento de la importancia de la internacionalización del currículum o en casa. Entre estos encuestados, el 49 % en cada región identificó un aumento ligeramente de la importancia. Además, más de una cuarta parte (26 % y 28 % respectivamente) de los encuestados lo percibieron estable, y sólo una minoría del 5 % en ambas regiones indicó una disminución.

En general, la resonancia de una mayor importancia en relación con la internacionalización del currículum o en casa resulta evidente, tanto a nivel global como regional. Esta tendencia se refleja particularmente en el porcentaje más bajo de encuestados que informan una disminución, y el número sustancial que indica un aumento ligero de la importancia. Esta tendencia generalizada muestra un impulso consolidado a nivel global y regional por integrar perspectivas internacionales en el currículum o en casa (Figura 76).

**Figura 76**

En los últimos cinco años, ¿Cómo ha evolucionado el nivel de importancia de las siguientes posibilidades de internacionalizar el currículum o en casa en su institución?



No es posible establecer una comparación con ediciones previas de la encuesta, ya que esta pregunta en concreto se modificó para la 6<sup>a</sup> edición; en cuestionarios anteriores sólo se consultaba sobre la importancia de la internacionalización del currículum o en casa, pero no sobre cómo había cambiado en los últimos cinco años.

## Cambio en la importancia de las posibilidades de internacionalizar el currículum o en casa en los últimos cinco años

Esta sección explora la evolución en la importancia de distintos enfoques para internacionalizar el currículum o en casa. Se pidió a los participantes que evaluaran la evolución de la importancia en los últimos cinco años de distintos enfoques para internacionalizar el currículum o en casa en sus respectivas IES. Para cada enfoque, los participantes debían indicar si la importancia en los últimos cinco años había aumentado, mantenido igual o disminuido.

Lo primero que hay que señalar es que todos los enfoques son conocidos por todos los encuestados, ya que los cinco enfoques más comunes están implementados en el 88 % de las IES y el menos frecuente (Cursos/programas de estudios por área -p. ej. estudios africanos, asiáticos, árabes, norteamericanos/latinoamericanos, europeos, etc.-) se encuentra en el 61 % de las IES (Figura 77).

**Figura 77**



Como muestra la Figura 77, considerando sólo las IES que ofrecen una actividad concreta, entre la lista de opciones proporcionadas, "Actividades en línea que desarrollan perspectivas internacionales de los estudiantes en casa", que engloba prácticas como intercambios virtuales, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea y pasantías internacionales virtuales", experimentó el aumento más sustancial en importancia, con un 70 % de los encuestados indicando un crecimiento en esta área.

Otros enfoques obtuvieron porcentajes relativamente similares de mayor importancia, todas alrededor de un 50 %: "Incorporación de la dimensión internacional/intercultural en los resultados

de aprendizaje de los cursos y programas", "Aprovechamiento de la experiencia/experticia del personal internacional para enriquecer la experiencia de aprendizaje", "Desarrollo profesional para que los docentes perfeccionen su habilidad de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza", "Participación de la comunidad, por ejemplo invitar a representantes de grupos lingüísticamente diversos y/o culturales locales para que participen en actividades cocurriculares o proyectos de aprendizaje en servicio abocados al trabajo con dichos grupos" e "Incorporación de la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje".

"Programas/cursos con temática internacional (ej., Relaciones Internacionales, estudios de desarrollo, salud mundial, etc.)" es la última actividad de este mayor grupo de IES reportando un aumento de importancia (49 %).

Para otras posibles maneras de internacionalizar el currículum o en casa, el porcentaje de encuestados, que indicaron que la importancia se mantenía sin cambios, es el más alto. En cuanto a la "Incorporación de la dimensión internacional/intercultural en las actividades de evaluación de los estudiantes de los cursos y programas" y la "Impartición de programas/cursos en otra lengua que no sea la local", observamos porcentajes casi idénticos de IES que indican un aumento y estabilidad (47 % frente a 45 % y 45 % frente a 44 %).

Para todas las demás actividades, se observa la mayor diferencia entre el porcentaje de IES que declaran estabilidad frente las que declaran un aumento: casi la mitad de las IES declararon estabilidad para "Ampliación de la base de conocimientos del plan de estudios más allá del canon", mientras que la mayoría reportó estabilidad para las tres actividades restantes: "Inclusión del requisito de aprender una lengua extranjera en el plan de estudios de los programas no lingüísticos", "Evaluación de los resultados de aprendizaje internacionales/interculturales" y "Cursos/programas de estudios por área (p. ej. estudios europeos, africanos, latinoamericanos, etc.)", que, mencionado anteriormente, resulta ser también la actividad menos común.

Por último, en todas las actividades posibles, los porcentajes de encuestados que indican una menor importancia en los últimos cinco años son, relativamente bajos, entre el 5 % y el 12 %.

En general, la evaluación de las prioridades cambiantes en la internacionalización de los currículums revela patrones intrigantes en las diversas estrategias.

Resulta interesante comparar estos resultados con la prioridad global de las actividades de internacionalización. Mientras que las actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales en casa muestran el mayor aumento en importancia para la internacionalización del currículum o en casa, las oportunidades de internacionalización virtual para los estudiantes (ej., intercambios virtuales y COIL) no se consideran una prioridad en el panorama más amplio de la internacionalización. Esto podría sugerir que las IES consideran la internacionalización virtual como una herramienta específicamente útil para internacionalizar el currículum o en casa

## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La principal diferencia entre las IES privadas y públicas radica en que una mayor variedad de actividades ha aumentado de importancia en las IES privadas en comparación con las IES públicas. En concreto, se consideran ocho actividades cuya importancia ha aumentado en más del 50 % de las IES privadas; mientras que, en las IES públicas este aumento sólo se observa en cuatro de ellas. Estas cuatro actividades también coinciden con las que registraron mayor importancia en las IES privadas, y ambos tipos de IES identifican claramente las "Actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes en casa" como las que han aumentado en importancia en el mayor porcentaje de IES.

A nivel regional, todas las actividades se ofrecen en la mayoría de las IES de todas las regiones. La menos común es "Cursos/programas de estudios por área (p. ej. estudios europeos, africanos, latinoamericanos, etc.)" en Asia y el Pacífico, Europa, Latinoamérica y el Caribe, y África del Norte y el Medio Oriente, con porcentajes de IES ofreciéndola que oscilan entre el 56 % (en Asia y el Pacífico) y el 70 % (en África del Norte y el Medio Oriente). En África subsahariana, la actividad menos común es la "Evaluación de los resultados de aprendizaje internacionales/interculturales" (60 % de las IES) y en América del Norte lo es la "Impartición de programas/cursos en un idioma no local" (65 %).

En cuanto a las actividades más comunes, todas las IES de América del Norte respondieron que "Incorporación de la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje", siendo también la actividad más común en Europa (con un 91 % de las IES) y es común en todas las regiones, con el porcentaje más bajo en África subsahariana, con un 77 % de las IES.

"Actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes en casa (ej., intercambio virtual, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea; pasantías internacionales virtuales, etc.)" es la actividad más común en Asia y el Pacífico (95 % de las IES) y en Latinoamérica y el Caribe (94 %). También es común en todas las regiones, aunque nuevamente con el porcentaje más bajo en África subsahariana (77 % de las IES).

En África del Norte y el Medio Oriente y en África subsahariana, la actividad más común es "Aprovechamiento de la experiencia/experticia del personal internacional para enriquecer la experiencia de aprendizaje" (88 % de las IES de ambas regiones). Se trata de una actividad común en todas las demás regiones, con el porcentaje más bajo en Latinoamérica y el Caribe (85 %).

Al considerar únicamente las IES que ofrecen una actividad concreta, en consonancia con los resultados globales, el aumento de importancia de las "Actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes en casa (ej., intercambio virtual, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea; pasantías internacionales virtuales, etc.)" surgió en todas las regiones, alcanzando notablemente el 78 % en América del Norte.

En el continente americano, ésta es la única actividad donde la mayoría de las IES informaron un aumento. No obstante, mientras que en Latinoamérica y el Caribe la mayor parte de IES informó un aumento de importancia en otras seis actividades; en América del Norte la mayor parte de IES no informó un aumento de importancia de ninguna otra actividad (el porcentaje de IES que informaron de un aumento y estabilidad para "Participación de la comunidad (p. ej. invitar a representantes de grupos lingüísticamente diversos y/o culturales locales para que participen en actividades cocurriculares o proyectos de aprendizaje en servicio abocados al trabajo con dichos grupos)", la actividad con el segundo porcentaje más alto de IES que informaron de un aumento, es el mismo, 45 %). Por el contrario, la mayoría de las IES de Asia y el Pacífico, Europa y África del Norte y el Medio Oriente informaron de un aumento de importancia de estas ocho actividades.

Estos resultados evidencian que en estas regiones existe un espectro más amplio de actividades que las IES están considerando como herramientas para la internacionalización del currículum o en casa, mientras que en América del Norte la atención se centra en "Actividades en línea que desarrollan perspectivas internacionales de los estudiantes en casa (p. ej., intercambio virtual, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea; pasantías internacionales virtuales, etc.)".

A nivel regional, en la región de Asia y el Pacífico, destacó varias actividades, entre ellas "Incorporación de la dimensión internacional/intercultural en los resultados del aprendizaje de los cursos y programas", con un 64 % de las IES que informaron de un aumento, mientras que "Desarrollo profesional para los docentes" obtuvo un 61 %, "Participación de la comunidad, por ejemplo invitar a representantes de grupos lingüísticamente diversos y/o culturales locales " se situó en un 58 % y tanto los "Programas/cursos con temática internacional" como la "Incorporación de la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje" fueron seleccionadas por un 55 % de las IES.

En Europa, el "Aprovechamiento de la experiencia/experticia del personal internacional" aumentó en un 59 % de las IES, la "Integración de la dimensión internacional/intercultural en los resultados del aprendizaje" aumentó en un 58 % y la "Incorporación de la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje" en un 57 %. Además, el "Desarrollo profesional de los docentes" y la "Impartición de programas/cursos en otra lengua que no sea la local" mostraron su importancia en un 55 % respectivamente.

Del mismo modo, en África subsahariana, la "Ampliación la base de conocimientos del plan de estudios más allá del canon" aumentó en un 58 % de las IES, los "Programas/cursos con temática internacional (por ejemplo, Relaciones Internacionales, estudios de desarrollo, salud mundial, etc.)" en un 54 %, el "Desarrollo profesional para que los docentes perfeccionen su habilidad de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza" y el "Aprovechamiento de la experiencia/experticia del personal internacional para enriquecer la experiencia de aprendizaje, ambos en un 53 %.

En África del Norte y el Medio Oriente, la "Participación de la comunidad (p. ej. invitar a representantes de grupos lingüísticamente diversos y/o culturales locales para que participen en actividades cocurriculares o proyectos de aprendizaje en servicio abocados al trabajo con dichos grupos)" en un 66 % de las IES, el "Aprovechamiento de la experiencia/experticia del personal internacional para enriquecer la experiencia de aprendizaje" aumentó en un 57 %, el "Desarrollo

profesional para que los docentes perfeccionen su habilidad de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza" con un 56 %, la "Evaluación de los resultados de aprendizaje internacionales/interculturales" con un 54 % y la "Incorporación de la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje" con un 53 %.

Como se mencionó anteriormente, en Latinoamérica y el Caribe, varias actividades aumentaron en importancia en el mayor grupo de IES, aunque no en la mayoría de ellas: el "Desarrollo profesional para que los docentes perfeccionen su habilidad de integrar la dimensión internacional en la enseñanza" aumentó en importancia en un 48 % y la "Incorporación la experiencia/experticia de los estudiantes internacionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje" como la "Participación de la comunidad (p. ej. invitar a representantes de grupos lingüísticamente diversos y/o culturales locales para que participen en actividades cocurriculares o proyectos de aprendizaje en servicio abocados al trabajo con dichos grupos.)" en un 46 %.

Por último, como ya se ha mencionado, América del Norte es la única región en la que para todas las actividades distintas de "Actividades en línea que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes en casa (p. ej., intercambio virtual, COIL, proyectos internacionales colaborativos en línea; pasantías internacionales virtuales, etc.)" el mayor grupo de IES no indicó ningún cambio en importancia en los últimos cinco años.

Los porcentajes que indican una disminución de la importancia de ciertas actividades indican ligeras variaciones regionales, pero siguen siendo generalmente bajos, por debajo del 20 % en todas las regiones. La única excepción es "Inclusión del requisito de aprender una lengua extranjera en el plan de estudios de los programas no lingüísticos" en América del Norte, que disminuyó en un 21 % de las IES.

En general, estos resultados ponen de relieve las distintas dinámicas regionales de la internacionalización del currículum en los países de origen, que reflejan las prioridades y los contextos institucionales.

## Resultados de los aprendizajes internacionales, interculturales, globales o habilidades que todos los graduados deben desarrollar en toda institución

---

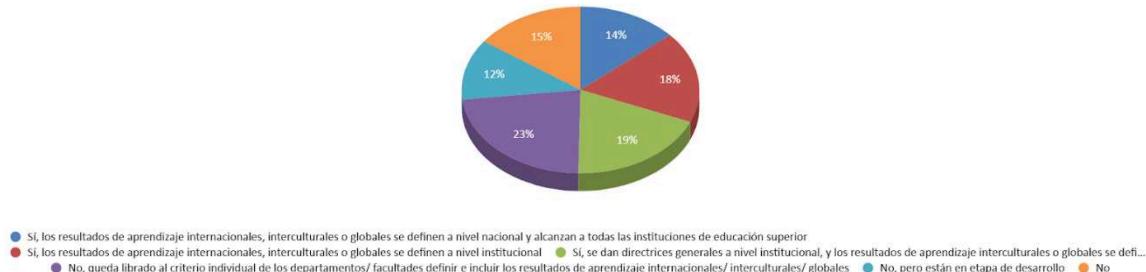
Al indagar sobre la presencia de resultados del aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades<sup>14</sup> que todos los graduados deben desarrollar en toda institución, las respuestas revelan un panorama diverso. Poco más de la mitad de los encuestados (51 %) confirmó la existencia de tales resultados de aprendizaje que todos los graduados deben alcanzar en sus IES. Dentro de este subconjunto, un desglose revela que el 14 % de estos resultados se definen a nivel nacional, el 18 % a nivel institucional y el 19 % a nivel del programa, departamento o facultad.

14. Los resultados del aprendizaje son los conocimientos, habilidades y aptitudes que se espera que un estudiante obtenga como resultado de una experiencia educativa concreta. Los resultados del aprendizaje internacionales, interculturales o globales abarcan diferentes aspectos de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que contribuyen a la comprensión, el desarrollo y la práctica internacionales e interculturales (p. ej. Demostrar conciencia y respeto por los aspectos comunes y diferentes entre distintas identidades nacionales o culturales).

Por el contrario, entre el 49 % restante de encuestados cuyas IES no mantienen tales resultados del aprendizaje, surge un espectro de enfoques. En particular, un 23 % de estos encuestados indicó que estos resultados se integran al criterio de cada facultad o departamento. Además, un 12 % de las IES está desarrollando activamente estos resultados, y un 15 % de los encuestados confirmó que sus IES no incluyen estos resultados del aprendizaje en absoluto (Figura 78).

**Figura 78**

¿Describe su institución una serie de resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades que todos los graduados deben desarrollar durante sus estudios?



### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Se observa que las IES privadas y públicas presentan diferencias muy interesantes. En primer lugar, los resultados del aprendizaje internacionales, interculturales o globales o las habilidades que todos los graduados deben desarrollar se definen en el 61 % de las IES privadas, en comparación con sólo el 44 % de las IES públicas. El porcentaje de IES que contestaron que los resultados del aprendizaje se definen a nivel nacional para todas las IES es el mismo para las IES privadas y públicas, pero el 27 % de las IES privadas contestaron que estos resultados se definen a nivel institucional, en comparación con sólo el 13 % de las IES públicas. Por el contrario, el 27 % de las IES públicas contestaron que los resultados del aprendizaje se incluyen al criterio de las facultades/departamentos individuales definidos, mientras que sólo el 15 % de las IES privadas contestaron de la misma manera.

Estos resultados muestran que los resultados del aprendizaje son más comunes en las IES privadas y que el enfoque implementado por las IES privadas e IES públicas es diferente, estando más centralizado a nivel institucional en el caso de las IES privadas y descentralizado a nivel de facultad en las IES públicas.

A nivel regional, Asia y el Pacífico y África del Norte y el Medio Oriente destacan con los porcentajes más altos de encuestados (alrededor del 60 %) que afirman que sus IES han definido dichos resultados de aprendizaje para sus graduados ([Tabla 32](#)).

En otras regiones, aproximadamente la mitad de los encuestados indicaron que sus IES habían definido dichos resultados de aprendizaje, excepto en América del Norte, donde sólo el 38 % indicó haberlo hecho.

Las especificidades regionales se acentúan al examinar los niveles específicos en los que se definen estos resultados de aprendizaje.

En la región de Asia y el Pacífico, sólo un 6 % de los encuestados señaló que sus IES no han definido tales resultados en ningún nivel, el porcentaje más bajo de todas las regiones. Por el contrario, en América del Norte esta cifra alcanza el 33 %.

África del Norte y el Medio Oriente priorizan la definición a nivel nacional, con un 28 % de los encuestados que así lo destacan, el porcentaje más alto de todas las regiones.

Por el contrario, la definición nacional de los resultados del aprendizaje es poco común en el continente americano, ya que ninguno de los encuestados indicó definiciones a nivel nacional en América del Norte y sólo el 7 % en Latinoamérica y el Caribe. En estas dos regiones predominan dos grupos importantes: aquellos encuestados que definen los resultados del aprendizaje a nivel institucional (21 % en Latinoamérica y el Caribe y 26 % en América del Norte), y aquellos para los que los resultados del aprendizaje se incluyen al criterio de facultades/departamentos individuales definidos (28 % en Latinoamérica y el Caribe y 30 % en América del Norte).

Europa y África subsahariana presentan una situación similar, con varios grupos de IES de tamaño casi equivalente.

Tabla 32

¿Describe su institución una serie de resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales o habilidades que todos los graduados deben desarrollar durante sus estudios?	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Sí, los resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales se definen a nivel nacional y alcanzan a todas las instituciones de educación superior	16 %	17 %	7 %	14 %	28 %	0 %
Sí, los resultados de aprendizaje internacionales, interculturales o globales se definen a nivel institucional.	26 %	12 %	21 %	16 %	17 %	26 %
Sí, se dan directrices generales a nivel institucional, y los resultados de aprendizaje interculturales o globales se definen a nivel del programa, departamento o facultad.	18 %	21 %	19 %	21 %	17 %	12 %
No, queda librado al criterio individual de los departamentos/facultades definir e incluir los resultados de aprendizaje internacionales/interculturales/globales.	19 %	22 %	28 %	19 %	10 %	30 %
No, pero están en etapa de desarrollo	15 %	9 %	14 %	16 %	16 %	0 %
No	6 %	19 %	11 %	14 %	12 %	33 %

En general, estas variaciones regionales subrayan los distintos enfoques y prioridades que adoptan las IES al integrar las competencias internacionales, interculturales o globales en las experiencias de aprendizaje de sus graduados. En Asia y el Pacífico y África del Norte y el Medio Oriente aparecen como las regiones más avanzadas en cuanto a la definición de los resultados del aprendizaje, aunque con enfoques distintos, a nivel institucional o nacional. Por el contrario, América del Norte aparece como la región donde menos se definen dichos resultados del aprendizaje (Tabla 32).

### Comparación con los resultados de la 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> Encuesta Global

Al analizar la evolución de estos resultados del aprendizaje en toda institución a lo largo de las ediciones anteriores de la encuesta, surgen tendencias intrigantes.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, el porcentaje de IES con resultados definidos para toda institución disminuyó al 23 % desde el 35 % registrado en la 4<sup>a</sup> Encuesta. Sin embargo, es importante señalar que la introducción de la opción "No, los resultados del aprendizaje sólo se definen en algunas facultades" en la 5<sup>a</sup> edición podría haber influido en esta reducción. Si añadimos el porcentaje de esta opción (15 %) a las respuestas "Sí", el porcentaje de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global supera ligeramente al de la 4<sup>a</sup> Encuesta (38 % frente a 35 %).

Por otra parte, en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global se observa un aumento sustancial, con un 51 % de respuestas positivas. Sin embargo, una vez más, esta pregunta se afinó para obtener tres niveles de respuestas (nacional, institucional y de facultad, departamento o programa), eliminando las opciones "no sabe" y "otros". Aunque se desaconsejó especular sobre las razones de las fluctuaciones entre la 4<sup>a</sup> y la 5<sup>a</sup> encuesta, la comparación entre las ediciones 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> permite una evaluación más precisa.

Si se comparan la 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> Encuesta Global, se observa una notable disminución de las respuestas que indican "en desarrollo" (31 % frente a 12 %) y un descenso de las respuestas que indican una ausencia total de tales resultados (22 % frente a 15 %). Resulta interesante que estas diferencias, sumadas al número total de respuestas que indican "sí", ascienden al 49 %, un porcentaje relativamente coherente con la edición actual. Esto sugiere un progreso: las IES que anteriormente indicaron que estos resultados de aprendizaje estaban "en desarrollo" ahora han definido sus resultados de aprendizaje, y un grupo más pequeño de las que anteriormente indicaron una falta de resultados de aprendizaje en la 5<sup>a</sup> Encuesta ahora se han unido a las listas de las que tienen resultados definidos en la 6<sup>a</sup> Encuesta.

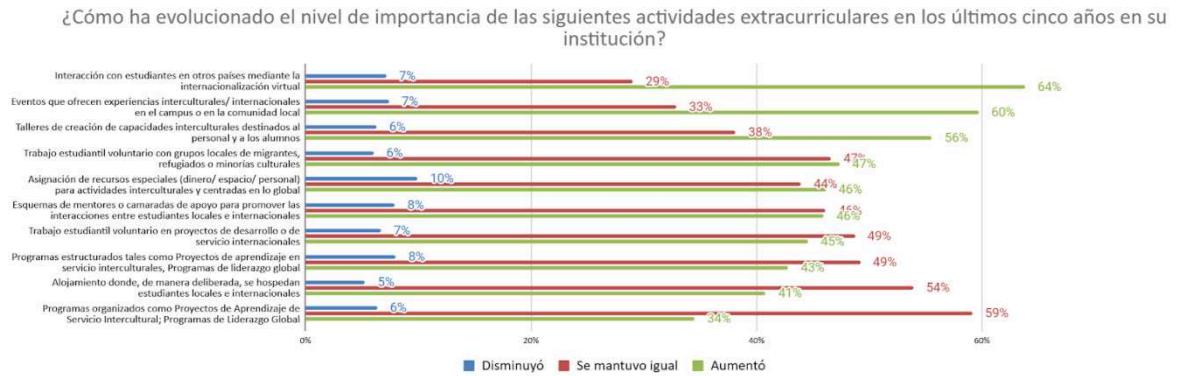
Tendencias similares se reflejan también en los resultados regionales, con Asia y el Pacífico manteniendo los porcentajes más altos de encuestados que indican "sí". Por el contrario, América del Norte sigue siendo la región con los porcentajes más elevados de respuestas afirmativas. En la sexta edición, África del Norte y el Medio Oriente es una de las regiones con mayor porcentaje de IES que han definido resultados del aprendizaje, lo cual coincide con el hecho de que el Medio Oriente fuera una de las regiones con mayor porcentaje en la quinta edición, aunque el desglose regional en las dos ediciones de la encuesta ha cambiado.

Por último, Latinoamérica y el Caribe muestra un notable crecimiento en el porcentaje de encuestados que indican la presencia de resultados del aprendizaje, pasando del 16 % en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global al 47 % en la edición actual. Esta progresión subraya el creciente compromiso de las IES de la región para mejorar los resultados del aprendizaje internacionales, interculturales y globales.

## Cambio en la importancia de las actividades extracurriculares en los últimos cinco años

---

Las actividades extracurriculares desempeñan un papel fundamental en el ámbito de la internacionalización en el país, ya que ofrecen diversas vías para infundir a los estudiantes y al personal una perspectiva internacional, intercultural y global. Se pidió a los encuestados que indicarán el cambio en la importancia de una lista predefinida de actividades en los últimos cinco años ([Figura 79](#)).

**Figura 79**

En primer lugar, es importante mencionar que todas las actividades extracurriculares propuestas son comunes en las IES, siendo "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local" la más común (en el 93 % de las IES) y "Programas estructurados tales como Proyectos de aprendizaje en servicio interculturales, Programas de liderazgo global" la menos común (pero aún presente en el 66 % de las IES).

Como se muestra en la [Figura 79](#), varias actividades han experimentado un aumento sustancial de su importancia en los últimos cinco años, pero hay tres que destacan en la mayoría de las IES: "Interacción con estudiantes en otros países mediante la internacionalización virtual" es la actividad que aumentó en el mayor porcentaje de IES (64 %), seguida de "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local" en el 60 % de las IES y "Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos" en el 56 %.

Tres actividades han aumentado en importancia o se han mantenido estables en porcentajes similares de IES: "Trabajo estudiantil voluntario con grupos locales de migrantes, refugiados o minorías culturales", "Asignación de recursos especiales (dinero/espacio/personal) para actividades interculturales y centradas en lo global" y "Esquemas de mentores o camaradas de apoyo para promover las interacciones entre estudiantes locales e internacionales".

En cuanto al resto de actividades, el grupo más numeroso de IES es el de las que afirman no haber experimentado ningún cambio, para las que "Programas estructurados tales como Proyectos de aprendizaje en servicio interculturales, Programas de liderazgo global" y "Alojamientos que mezclan deliberadamente estudiantes internacionales y nacionales" también constituyen la mayoría.

En general, la tendencia predominante refleja una perspectiva positiva, ya que todas las actividades han aumentado de importancia o se han mantenido estables, siendo el porcentaje de IES que afirman haber disminuido en importancia todas las actividades, siendo el mayor descenso de 10 % para "Asignación de recursos especiales (dinero/espacio/personal) para actividades interculturales y centradas en lo global".

## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Todas las actividades son comunes en la mayoría de las IES privadas y públicas, siendo "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local" la más común en ambos tipos de IES (en el 95 % de las IES privadas y en el 93 % de las IES públicas). Para las IES privadas, la actividad menos común es "Alojamiento donde, de manera deliberada, se hospedan estudiantes locales e internacionales", con un 61 % de las IES, mientras que para las IES públicas es "Programas estructurados tales como Proyectos de aprendizaje en servicio interculturales o Programas de liderazgo global", con un 63 %.

En el caso de las IES que sí llevan a cabo una actividad, no hay grandes diferencias entre las IES privadas y públicas, ya que ambas indican "Interacción con estudiantes en otros países mediante la internacionalización virtual", "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local" y "Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos" como las actividades que aumentaron en importancia en la mayoría de las IES.

A nivel regional, lo primero que hay que mencionar es que todas las actividades están presentes en la mayoría de las IES, siendo la menos común "Alojamiento que mezcle deliberadamente estudiantes internacionales y nacionales" presente en el 53 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe. América del Norte es la región donde al menos el 81 % de las IES ofrecen todas las actividades propuestas y el 100 % de las IES ofrecen "Eventos que proporcionan experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local".

Resulta interesante observar que, en Asia y el Pacífico todas las actividades menos dos han aumentado en importancia en la mayoría de las IES, mientras que en América sólo tres actividades han aumentado en importancia en la mayoría de las IES.

La actividad que más ha aumentado en importancia en Asia y el Pacífico (72 %), África subsahariana (64 %) y América del Norte (60 %) es "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local". En todas las demás regiones también aumentó su importancia en la mayoría de las IES.

"Interacción con estudiantes en otros países mediante la internacionalización virtual" es la actividad que aumentó en importancia en el mayor grupo de IES de Europa (64 % de las IES), Latinoamérica y el Caribe (67 %) y África del Norte y el Medio Oriente (65 %). En todas las demás regiones también aumentó su importancia en la mayoría de las IES.

En la mayoría de las IES de todas las regiones también ha aumentado la importancia de los "Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos".

El porcentaje de IES que reportan una disminución en la importancia de las actividades es bajo en todas las regiones. En Europa es inferior al 6 % para todas las actividades. El porcentaje más alto de IES que afirman haber disminuido la importancia de una actividad es del 22 % para "Trabajo

estudiantil voluntario con grupos locales de migrantes, refugiados o minorías culturales" en África subsahariana.

No es posible comparar directamente los resultados de la encuesta actual con los de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global debido a las diferencias en el formato de las preguntas y a las ligeras modificaciones en la lista de actividades. En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global se pedía a los participantes que seleccionaran las tres actividades más importantes, mientras que en la encuesta actual se preguntaba por el cambio de importancia de las actividades predefinidas. Además, la edición actual introdujo varios cambios en la lista de actividades, incluida la eliminación de la opción "otros" y la adición de "Programas estructurados tales como Proyectos de aprendizaje en servicio interculturales; Programas de liderazgo global" y "Respaldo a las iniciativas estudiantiles, tales como organizaciones de exalumnos dedicadas a la internacionalización, redes de estudiantes internacionales, etc.".

Estas diferencias refuerzan, una vez más, la necesidad de interpretar con cautela las comparaciones entre ediciones de encuestas. Sin embargo, nos proporcionan algunas ideas valiosas.

Por ejemplo, la actividad clasificada como la más importante a nivel mundial y en todas las regiones en la 5<sup>a</sup> edición, "Eventos que ofrecen experiencias interculturales/internacionales en el campus o en la comunidad local", también mostró el mayor aumento de importancia en la encuesta actual, tanto a nivel mundial como en muchas regiones. Del mismo modo, los "Talleres de creación de capacidades interculturales destinados al personal y a los alumnos", aunque no se clasificó entre las tres primeras actividades a nivel mundial en la 5<sup>a</sup> edición, se clasificaron como la segunda o tercera actividad más importante en la mayoría de las regiones y en la encuesta actual experimentaron uno de los aumentos más sustanciales de importancia a nivel mundial y en todas las regiones.

Estas observaciones sugieren un nivel de coherencia en los resultados y resaltan la importancia constante de ciertas actividades extracurriculares para fomentar la internacionalización del currículum o en casa.



# INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

---

# Parte E. Internacionalización de la investigación

La presente parte investiga la internacionalización de la investigación, centrándose en aspectos como la dedicación a la enseñanza/investigación de las IES, la participación en la investigación internacional, las principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional y el efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación. A continuación, se presentan los principales resultados.

## Principales resultados de la parte E

### *Instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza y a la investigación*

- La mayoría de los encuestados (65 %) proceden de IES que se dedican más o menos por igual a la docencia y la investigación.
- Las IES privadas que respondieron a la encuesta están más dedicadas a la enseñanza que las IES públicas.
- A pesar de que la mayoría de los encuestados de todas las regiones proceden de IES que se dedican, más o menos por igual, tanto a la enseñanza como a la investigación, existen diferencias regionales en lo que se refiere al porcentaje de IES predominantemente orientadas a la enseñanza, siendo Latinoamérica y el Caribe la región con mayor porcentaje de IES predominantemente orientadas a la enseñanza (42 %) y África subsahariana la que menos (9 %).

### *Participación en la investigación internacional*

- Existen diferencias sustanciales en el planteamiento de la internacionalización de la investigación dependiendo de la dedicación a la enseñanza/investigación de las IES.
- Las IES públicas participan más en la investigación internacional que las IES privadas.
- Las IES que participan en una serie de investigaciones internacionales disciplinarias y/o multidisciplinarias; los proyectos y colaboraciones son el grupo más numeroso en todas las regiones, excepto en África subsahariana.
- En África subsahariana, más de la mitad de las IES (56 %) realizan muy poca investigación internacional y ésta corre a cargo principalmente de investigadores individuales.
- En la presente edición de la encuesta se observa un aumento del número de IES que participan en un amplio espectro de proyectos y colaboraciones de investigación internacionales en una disciplina y/o múltiples disciplinas con un 31 %, frente al 24 % de la 5<sup>a</sup> edición.

### ***Principales fuentes de financiación de la investigación internacional***

- Las tres principales fuentes de financiación de la investigación internacional son: las subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjero y organizaciones internacionales, las subvenciones de agencias gubernamentales nacionales y los recursos propios de la institución.
- La dedicación a la docente/investigación de las IES parece influir principalmente en la capacidad de obtener subvenciones de organismos nacionales o internacionales, encontrándose las IES predominantemente dedicadas a la investigación en una posición más favorable que las predominantemente dedicadas a la docencia, que tienen que depender más del uso de los recursos propios de la institución
- Las IES públicas tienen mayor capacidad para captar subvenciones de organismos nacionales e internacionales que las IAS privadas, que se ven casi obligadas a depender de sus propios recursos para realizar investigación internacional
- Existen diferencias sustanciales entre las distintas regiones del mundo en cuanto a las principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional, que van desde las subvenciones de organismos gubernamentales nacionales en Europa y América del Norte, hasta los recursos propios institucionales en el resto de las regiones
- La comparación con los resultados de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global sugiere que el acceso a subvenciones de organizaciones internacionales y agencias gubernamentales de financiamiento extranjeras ha disminuido, especialmente en África subsahariana y, como consecuencia, las IES tienen que depender más de su propio financiamiento institucional para realizar investigación internacional.

### ***Efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación***

- Sólo en Europa (58 %) y América del Norte (60 %) la mayoría de las IES afirmaron que los cambios en las relaciones políticas entre países habían influido en la internacionalización de la investigación.
- Conviene interpretar con cautela los resultados de esta pregunta, ya que el análisis de las respuestas revela que, lamentablemente, existe cierta incoherencia en la forma en que las IES han respondido a la pregunta.

### ***Instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza y la investigación***

La mayoría de los encuestados proceden de IES que se dedican casi por igual tanto a la enseñanza como a la investigación (65 %). Las restantes se dedican predominantemente en la enseñanza (30 %) y muy pocas son IES orientadas exclusivamente a la investigación (3 %) o sólo a la enseñanza (2 %) ([Figura 80](#)).

**Figura 80**

La pregunta se modificó ligeramente con respecto a la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, ya que se introdujo una nueva categoría denominada "Instituciones de educación superior dedicadas exclusivamente a la enseñanza (no se realiza investigación)" y se cambió la formulación de la categoría "Dedicadas tanto a la docencia como a la investigación" por "Dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación". Con ello se pretendía reflejar con mayor claridad el equilibrio entre enseñanza e investigación en las IES.

La introducción de la categoría "Instituciones de educación superior dedicadas exclusivamente a la enseñanza (no se realiza investigación)" es importante, ya que a las IES que se identificaron en esta categoría no se les pidió que respondieran a ninguna otra pregunta de esta sección sobre la internacionalización de la investigación. Los resultados muestran que el porcentaje de "Instituciones de educación superior dedicadas exclusivamente a la enseñanza (no se realiza investigación)" es sólo del 2 %.

Por el contrario, el cambio de "Dedicadas tanto a la enseñanza como a la investigación" a "Dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación" podría haber tenido un efecto importante: el 79 % de las IES indicaron "Dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación" en la 5.<sup>a</sup> Encuesta Global; mientras que, en la 6.<sup>a</sup> Encuesta el 65 % de las IES "Dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación", lo que representa una diferencia del 14 %. Al mismo tiempo, el número de IES dedicadas predominantemente a la enseñanza aumentó en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global aproximadamente en el mismo porcentaje, pasando del 18 % al 30 %.

Esto podría significar que algunas IES que seleccionaron "Dedicadas tanto a la enseñanza como a la investigación" en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global sí se dedicaban a ambas, pero no por igual.

Sin embargo, esto es sólo una hipótesis, ya que las IES que respondieron a las dos ediciones de la encuesta no son las mismas y también existe la posibilidad de que la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU simplemente atrajera a más IES predominantemente dedicadas a la enseñanza.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Existe una diferencia interesante entre las IES privadas y las IES públicas. Casi tres cuartas partes de las IES públicas (72 %) se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación, mientras que sólo el 52 % de las IES privadas lo hacen. Por el contrario, el 44 % de las IES privadas se dedican predominantemente a la enseñanza, frente al 22 % de las IES públicas. Por tanto, cabe concluir que las IES privadas están más orientadas a la enseñanza que las IES públicas.

**Figura 81**



El análisis regional presenta diferencias interesantes, aunque la mayoría de las IES de todas las regiones se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación. Este grupo abarca casi todas las IES de África subsahariana (91 %) y el 55 % de las IES de Latinoamérica y el Caribe. Latinoamérica y el Caribe es también la región con el mayor porcentaje de IES dedicadas predominantemente a la enseñanza (42 %), seguida de América del Norte (33 %) y Asia y el Pacífico (32 %). La región con el mayor porcentaje de IES dedicadas predominantemente a la investigación es América del Norte (9 %). En todas las demás regiones, este tipo de IES representa un porcentaje muy bajo, del 5 % o menos. El porcentaje de IES exclusivamente docentes es aún menor, inferior al 3 % en todas las regiones (en algunas de ellas no hay IES dedicadas exclusivamente a la enseñanza) (Figura 81).

## Participación en la investigación internacional

La participación en la investigación internacional es una piedra angular para fomentar la colaboración académica global y el intercambio de conocimientos. En este contexto, se pidió a los encuestados que seleccionaran la frase que mejor describiera la implicación de su institución en la investigación internacional.

Los resultados revelan un panorama diverso de participación en la investigación internacional. Casi un tercio de los encuestados (31 %) indica que sus IES participan activamente en una serie de proyectos y colaboraciones de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas. Algo más de una cuarta parte (26 %) afirma que algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional. Para el 22 % de los encuestados, existe un número significativo de proyectos y colaboraciones de investigación internacional realizados por facultades/departamentos.

Por el contrario, el 13 % de las IES afirman tener muy poca participación en la investigación internacional, lo que sugiere un compromiso limitado en iniciativas de investigación global. Además, el 8 % de los encuestados señala que la investigación internacional suele realizarse principalmente por centros de investigación específicos, lo que indica un enfoque más concentrado de los esfuerzos de investigación global ([Figura 82](#)).

**Figura 82**



En general, estos resultados muestran las múltiples formas en que las IES se comprometen con la investigación internacional y resaltan la diversidad de enfoques dentro del panorama de la educación superior.

Es interesante ver cómo cambia la situación cuando dividimos las IES en función de su dedicación a la enseñanza/investigación ([Tabla 33](#)).

**Tabla 33**

¿Cómo describiría la participación en la investigación internacional en su institución?	Dedicada predominantemente a la investigación	Dedicada casi por igual a la enseñanza y a la investigación	Dedicada predominantemente a la enseñanza
La participación en la investigación internacional es mínima	0 %	9 %	24 %
Algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional	5 %	19 %	42 %
Hay cierto número de colaboraciones y proyectos de investigación internacional realizados por facultades/departamentos	14 %	26 %	15 %
En general, la investigación internacional suele realizarse en (un) centro(s) de investigación específico(s)	10 %	8 %	6 %
La institución participa en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas	71 %	38 %	13 %

Es evidente que la dedicación a la enseñanza/investigación de la institución influye en su participación en la investigación internacional.

El 71 % de las IES predominantemente dedicadas a la investigación participan activamente en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas y todas ellas participan en la investigación internacional.

Por otra parte, el 66 % de las IES predominantemente dedicadas a la enseñanza tienen una participación mínima en la investigación internacional (24 %) o se trata principalmente de una iniciativa de investigadores individuales (42 %).

Las IES que se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación presentan una distribución más diversa, con un grupo más numeroso (38 %) que participa en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas, al igual que las IES predominantemente dedicadas a la investigación; pero con una cuarta parte (26 %) que cuenta con cierto número de colaboraciones y proyectos de investigación internacional realizados por facultades/departamentos.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

Existen pequeñas diferencias entre las IES públicas y privadas. Hay más IES públicas (34 %) que participan en una serie de proyectos de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas que IES privadas (25 %). No obstante, hay más IES privadas en las que la participación internacional en investigación es muy escasa en comparación con las IES públicas (17 % frente al 11 %).

Esto podría deberse a que, en el caso de las IES privadas, el porcentaje de IES dedicadas predominantemente a la enseñanza duplica al de las IES públicas.

Para comprobar esta hipótesis, se repite el análisis teniendo en cuenta sólo las IES que se dedican casi por igual a la enseñanza y a la investigación. Sin embargo, curiosamente, los resultados son los mismos: sigue habiendo más IES públicas (40 %) que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas que IES privadas (32 %), y más IES privadas en las que la participación en la investigación internacional es mínima que en las IES públicas (12 % frente a 8 %).

Por tanto, parece existir un efecto asociado a la naturaleza privada o pública de las IES sobre su participación en la investigación internacional, ya que hay más IES públicas que IES privadas involucradas en la investigación internacional.

La realización de un análisis regional no es sencilla ya que la distribución de las IES que se identifican como dedicadas a la enseñanza o a la investigación no es uniforme en las distintas regiones, como se ha puesto de relieve en la sección anterior. En concreto, el porcentaje de las

predominantemente dedicadas a la enseñanza varía desde un 9 % en África subsahariana hasta un 42 % en Latinoamérica y el Caribe.

La realización de un análisis regional que incluyera los tres tipos de IES según su dedicación daría lugar a resultados sesgados. Para evitar este problema, el análisis regional se realiza considerando sólo las IES dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación (470 IES). El número de IES dedicadas predominantemente a la enseñanza o predominantemente a la investigación es demasiado pequeño para permitir un análisis regional.

América del Norte es la región con mayor porcentaje de IES que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas, con un 48 % que así lo indica en la encuesta. Este grupo es el más numeroso en todas las regiones excepto en África subsahariana.

El grupo más numeroso en África subsahariana es el de las IES en las que algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional (33 %). Sorprendentemente, este porcentaje también es elevado en América del Norte (32 %), lo que refleja una situación bastante polarizada en lo que se refiere a la participación en la investigación internacional en esta región.

África subsahariana es también la región con el porcentaje más alto de participación en la investigación internacional mínima (23 %). Si sumamos este porcentaje al de las IES en las que algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional, se obtiene más de la mitad de las IES de la región (56 %). Se trata de un resultado preocupante para África subsahariana, ya que demuestra que la región se está quedando rezagada en cuanto a participación internacional en la investigación.

Asia y el Pacífico representan un caso interesante, ya que cuenta con un panorama muy variado en el que los grupos de IES por nivel de participación en la investigación internacional son de tamaño similar.

En todas las demás regiones, la mayoría de las IES participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas o cuentan con cierto número de colaboraciones y proyectos de investigación internacional realizados por facultades/departamentos ([Tabla 34](#)).

**Tabla 34**

¿Cómo describiría la participación en la investigación internacional en su institución?	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
La participación en la investigación internacional es mínima	21 %	4 %	11 %	23 %	9 %	0 %

Algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional	18 %	17 %	14 %	33 %	24 %	32 %
Hay cierto número de colaboraciones y proyectos de investigación internacional realizados por facultades/departamentos	21 %	26 %	33 %	18 %	24 %	16 %
En general, la investigación internacional suele realizarse en (un) centro(s) de investigación específico(s)	16 %	10 %	6 %	5 %	4 %	4 %
La institución participa en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas	24 %	43 %	36 %	21 %	39 %	48 %

### Comparación con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global

La comparación de estos resultados con los de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global revela algunos cambios interesantes en los planteamientos de las IES sobre la participación internacional en la investigación.

La presente edición indica un aumento del número de IES que participan en una amplia serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas, con un 31 %, frente al 24 % de la 5<sup>a</sup> edición. Por su parte, el porcentaje de encuestados que indica que algunos investigadores, de manera aislada, realizan algo de investigación internacional se mantiene relativamente estable, en torno al 26 % en ambas encuestas.

En el ámbito de las colaboraciones y proyectos de investigación internacional realizados por facultades/departamentos, se observa una disminución en la presente edición, con un 22 %, frente al 27 % en la 5<sup>a</sup> edición. Por el contrario, la proporción de IES que declaran muy poca participación en la investigación internacional ha disminuido ligeramente, pasando del 15 % en la 5<sup>a</sup> edición al 13 % en la presente encuesta.

Por último, es importante destacar que, aparte de la supresión de la opción "No sé", se produjo una alteración notable en las opciones de respuesta entre las dos ediciones. La opción "Nuestra

institución participa en la definición de proyectos de investigación nacionales", que representaba el 4 % de las respuestas en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, fue sustituida en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global por "La investigación internacional suele realizarse en (un) centro(s) de investigación específico(s)", acumulando el 8 % de las respuestas.

En resumen, la comparación subraya la naturaleza dinámica de la participación en la investigación internacional en las IES, revelando cambios en los modelos de colaboración, las prioridades institucionales y la participación de los centros de investigación a lo largo del tiempo.

A nivel regional, la 6.<sup>a</sup> Encuesta Global muestra un aumento de las IES que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas en América del Norte (del 28 % al 48 %), en Latinoamérica y el Caribe (del 19 % al 36 %) y especialmente en África del Norte y el Medio Oriente (39 % en la 6<sup>a</sup> Encuesta Global, mientras que en la 5<sup>a</sup> edición era del 4 % en el Medio Oriente y del 29 % en África en su conjunto).

Por el contrario, la situación parece haber empeorado en África subsahariana, donde el porcentaje de IES con muy poca participación internacional en investigación es ahora del 21 %, mientras que en la 5<sup>a</sup> edición era del 15 % para África en conjunto.

La situación no cambió mucho en Europa, donde se observa un ligero aumento del porcentaje de IES que participan en una serie de colaboraciones y proyectos de investigación internacional en una disciplina y/o múltiples disciplinas (del 36 % en la 5<sup>a</sup> edición al 43 % en la 6<sup>a</sup> edición) y en Asia y el Pacífico, donde la diversidad de situaciones observada en la 6.<sup>a</sup> edición ya estaba presente en la 5.<sup>a</sup> edición.

## Principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional

---

Garantizar un financiamiento adecuado es vital para facilitar la investigación internacional en las IES. Para evaluar las principales fuentes de financiamiento, se preguntó a los encuestados cuáles eran las tres principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional en sus IES.

Los resultados revelan que las IES valoran predominantemente tres fuentes principales de financiamiento:

1. Recursos propios de la institución (63 %)
2. Subvenciones de organismos gubernamentales nacionales (59 %)
3. Subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales (50 %).

Por el contrario, otras fuentes de financiamiento recibieron una atención notablemente inferior, lo que indica una disparidad considerable con respecto a las tres fuentes principales. Por ejemplo, el porcentaje de encuestados que señalan el financiamiento de compañías privadas como una de las principales fuentes cierra la lista con un escaso 4 % ([Figura 83](#)).

**Figura 83**

En general, la prominencia de las tres principales fuentes de financiamiento resalta el papel clave que desempeñan en el impulso de las iniciativas internacionales de investigación dentro de las IES.

Una vez más, la dedicación a la enseñanza/investigación de las IES es muy importante.

Tanto en las IES dedicadas predominantemente a la investigación como en las dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación, la mayoría de las IES identifican las mismas tres fuentes principales de financiamiento.

Sin embargo, la mayoría de las IES dedicadas a la enseñanza sólo identifican los propios recursos de su institución como principal fuente de financiamiento de la investigación internacional.

Este tipo de IES son también las únicas que cuentan con un porcentaje no desdeñable de IES que casi no disponen de financiamiento para la investigación internacional (27 %).

Por el contrario, las que se dedican predominantemente a la investigación tienen mayor capacidad para atraer subvenciones de organismos gubernamentales nacionales (86 % de ellas, lo que las convierte en su fuente de financiamiento más habitual) y subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales (76 %). Una cuarta parte de ellas también señalan las subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones internacionales (extranjeras) como fuente importante de financiamiento.

Una vez más, la dedicación a la investigación de las IES parece incidir principalmente en su capacidad para obtener subvenciones de organismos nacionales o internacionales, mientras que las IES predominantemente dedicadas a la enseñanza tienen que depender más de la utilización de los recursos propios de la institución ([Tabla 35](#)).

**Tabla 35**

Principal fuente de financiamiento de la investigación internacional	Dedicada predominantemente a la investigación	Dedicada casi por igual a la enseñanza y a la investigación	Dedicada predominantemente a la enseñanza
Recursos propios de la institución	52 %	63 %	66 %
Subvenciones de organismos gubernamentales nacionales	86 %	63 %	48 %
Subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales	76 %	57 %	32 %
Subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones nacionales	15 %	18 %	17 %
Subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones internacionales (extranjeras)	24 %	12 %	8 %
Financiamiento de compañías privadas nacionales	15 %	7 %	3 %
Financiamiento de compañías privadas internacionales (extranjeras)	0 %	5 %	1 %
Casi no se dispone de financiamiento para la investigación internacional	0 %	11 %	27 %
Otros	5 %	5 %	3 %

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Para evitar los efectos de la sobrerepresentación de las instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza, tanto el análisis privado vs. el análisis público y el análisis regional se llevan a cabo sólo en las IES dedicadas casi por igual a la enseñanza y a la investigación.

El 81 % de las IES privadas depende de los recursos propios de la institución para la internacionalización de la investigación y, en la mayoría de las IES privadas no es habitual encontrar ninguna otra fuente de financiamiento.

Por el contrario, las subvenciones de organismos gubernamentales nacionales son la fuente de financiamiento más común de las IES públicas (72 %), seguidas de las subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales (64 %), y sólo después los recursos propios de la institución (55 %).

Por tanto, los resultados muestran una mayor capacidad de las IES públicas para atraer subvenciones de organismos gubernamentales nacionales e internacionales en comparación con las IES privadas, que se ven casi obligadas a depender de sus propios recursos para llevar a cabo investigación internacional.

El análisis regional muestra interesantes diferencias entre las regiones.

Europa y América del Norte son las dos únicas regiones en las que la fuente de financiamiento más común proviene de subvenciones de organismos gubernamentales nacionales: tres cuartas partes de las IES europeas indicaron que ésta era la principal fuente de financiamiento y un sorprendente 92 % de las IES norteamericanas hicieron lo mismo. Esta fuente de financiamiento también es común en Latinoamérica y el Caribe (60 %). Por el contrario, no es frecuente en África del Norte y el Medio Oriente, donde sólo el 35 % de las IES indicó contar con dicha fuente de financiamiento.

En todas las demás regiones, salvo en Europa y América del Norte, la fuente de financiamiento más común son los recursos propios de la institución. Esta fuente de financiamiento es común en la mayoría de las IES de todas las regiones y en África del Norte y el Medio Oriente, así como en África subsahariana, es la única fuente común en la mayoría de las IES.

Las subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjero y organizaciones internacionales son también una fuente de financiamiento muy común en todas las regiones, con porcentajes de IES que van del 47 % en Latinoamérica y el Caribe y el 67 % de Europa.

Ninguna otra fuente de financiamiento es común en la mayoría de las IES, salvo las subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones nacionales que son comunes en el 56 % de las IES norteamericanas.

El porcentaje de IES que no cuentan con financiamiento para la investigación internacional es muy reducido en Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte (menos del 5 %), pero alcanza el 15 % en África del Norte y el Medio Oriente, el 23 % en Latinoamérica y el Caribe, y el 23 % en África subsahariana ([Tabla 36](#)).

**Tabla 36**

Principal fuente de financiamiento de la investigación internacional	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Recursos propios de la institución	66 %	52 %	73 %	67 %	76 %	56 %
Subvenciones de organismos gubernamentales nacionales	47 %	75 %	60 %	47 %	35 %	92 %
Subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjero y organizaciones internacionales	61 %	67 %	47 %	49 %	49 %	56 %

Subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones nacionales	8 %	16 %	18 %	15 %	19 %	56 %
Subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones internacionales (extranjeras)	13 %	11 %	15 %	21 %	9 %	0 %
Financiamiento de compañías privadas nacionales	8 %	6 %	5 %	5 %	11 %	8 %
Financiamiento de compañías privadas internacionales (extranjeras)	3 %	4 %	4 %	13 %	6 %	12 %
Casi no se dispone de financiamiento para la investigación internacional	5 %	4 %	20 %	23 %	15 %	4 %
Otros	5 %	6 %	4 %	5 %	2 %	0 %

### Comparación con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global

Una comparación directa con la 5<sup>a</sup> Encuesta Global no es factible debido a la reformulación de la pregunta: se pasó de elegir la fuente principal a elegir hasta tres más importantes, además de haberse introducido ligeras modificaciones en la lista predefinida de opciones. La adición de "Subvenciones de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones nacionales" y "Financiamiento de compañías privadas nacionales", así como la eliminación de la opción "no se sabe", podrían afectar a la comparación. No obstante, se mantiene una perspectiva interesante sobre las principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional.

En la 5<sup>a</sup> Encuesta Global, las principales fuentes de financiamiento de la investigación internacional se centraban especialmente en las subvenciones de organizaciones y organismos internacionales, las subvenciones de organismos nacionales y los recursos propios de las instituciones de educación superior. En la encuesta actual, estas tres fuentes siguen reinando y es evidente que siguen siendo cruciales para los esfuerzos internacionales de investigación.

A nivel regional se observan variaciones más interesantes.

En África subsahariana parece haber disminuido la importancia de las subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales, que en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global se identificaron como la principal fuente de financiamiento de África en conjunto. Al mismo tiempo, parece haber aumentado la importancia del financiamiento con recursos propios de la institución. Si esto es cierto, se trata de una evolución preocupante, ya que las instituciones de educación superior que tienen menos acceso a subvenciones de organismos gubernamentales

de financiamiento extranjeros y organizaciones internacionales tienen que depender más de su propio financiamiento institucional para llevar a cabo investigaciones internacionales.

En Asia y el Pacífico y Europa la situación también parece haber cambiado ligeramente. Si las tres principales fuentes de financiamiento siguen siendo las mismas en ambas regiones, parece que la importancia de las subvenciones de organismos gubernamentales de financiamiento extranjero y organizaciones internacionales ha disminuido ligeramente, mientras que el financiamiento con recursos propios de la institución ha aumentado en ambas regiones. En Europa, la importancia de las subvenciones de organismos gubernamentales nacionales también parece haber aumentado.

En cambio, en África del Norte y el Medio Oriente (en comparación con los resultados del Medio Oriente únicamente) y en América la situación no parece haber cambiado mucho con respecto a la existente en el momento de la 5<sup>a</sup> Encuesta Global.

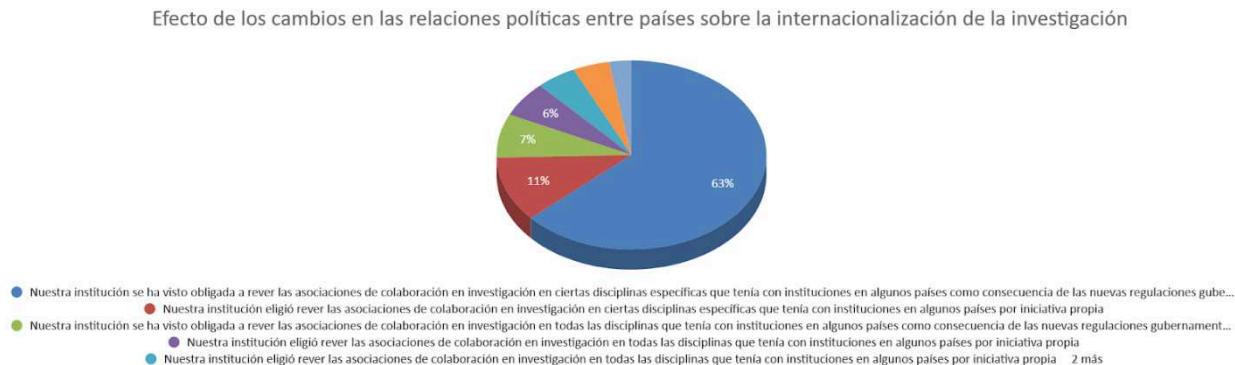
## **Efecto de los cambios en las relaciones políticas entre países sobre la internacionalización de la investigación**

---

En el dinámico contexto de las cambiantes relaciones políticas mundiales de los últimos cinco años, se pidió a los encuestados que evaluaran el impacto de estos cambios en la internacionalización de la investigación en sus respectivas instituciones de educación superior.

Como muestra la [Figura 82](#), la gran mayoría de los encuestados indicó que no había repercusión alguna en la investigación internacional de sus IES (61 %). Aunque esta fue, con diferencia, la respuesta más frecuente, también surgieron otras, aunque con resultados notablemente inferiores. Por ejemplo, sólo el 11 % mencionó que sus IES necesitaban "Rever las asociaciones de colaboración en investigación como consecuencia de las nuevas regulaciones gubernamentales recientemente adoptadas", mientras que un 3 % aún más pequeño reconoció que sus IES habían "Suspendido completamente las asociaciones de colaboración en investigación que tenía con determinados países por iniciativa propia".

En resumen, las cambiantes relaciones políticas entre países no parecen haber tenido un impacto importante sobre la internacionalización de la investigación entre las IES. No obstante, este espectro de respuestas resume las diversas formas en que las instituciones de educación superior afrontan, en mucha menor medida, la intrincada interacción entre la colaboración en investigación y los cambios geopolíticos ([Figura 84](#)).

**Figura 84**

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las IES públicas se han visto más afectadas que las IES privadas por los cambios en las relaciones políticas entre algunos países del mundo, aunque la mayoría de ambas afirman no haberse visto afectadas (76 % para las IES privadas y 56 % para las IES públicas). Es interesante observar que todas las opciones seleccionadas sean porcentajes más altos para las IES públicas que para las IES privadas, tanto las que identifican cambios inducidos por regulaciones gubernamentales como las que identifican cambios emprendidos por iniciativa propia de la institución.

El análisis del impacto de las tensiones políticas cambiantes sobre la internacionalización de la investigación por regiones permite comprender mejor las posibles diferencias. Aunque a nivel global indica una falta de impacto predominante, las diferencias regionales permiten comprender cómo los cambios geopolíticos se han percibido y gestionado de forma diferente en las distintas partes del mundo.

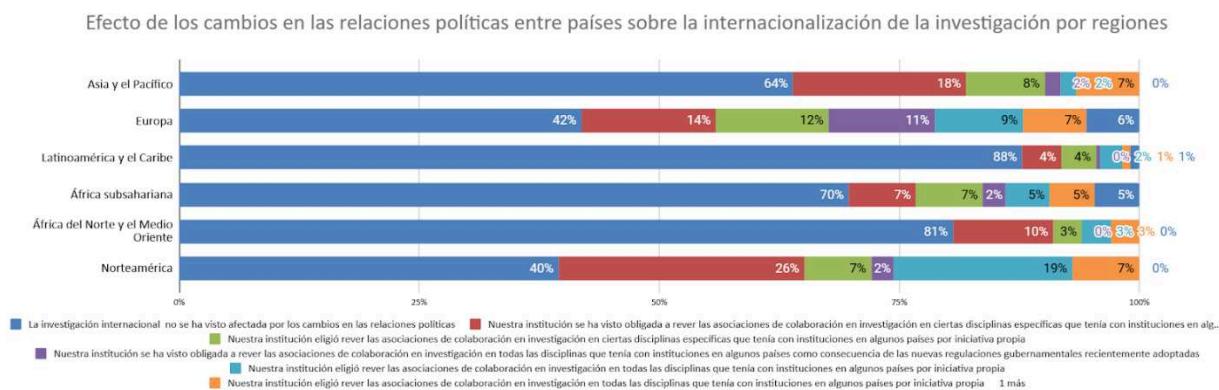
La primera diferencia a destacar es que mientras que en Latinoamérica y el Caribe (88 %), África del Norte y el Medio Oriente (81 %), África subsahariana (70 %) y Asia y el Pacífico (64 %), la mayoría de los encuestados indicaron que el cambio en las relaciones políticas no había tenido un impacto significativo en los esfuerzos de investigación internacional de sus IES en Europa y América del Norte estos porcentajes descienden al 42 % y 40 % respectivamente, lo que indica que la mayoría de las IES de estas dos regiones se han visto afectadas por los cambios en las relaciones entre algunos países del mundo.

En Europa, surgen sutiles diferencias entre las demás opciones, pero se observan porcentajes relativamente más altos en varias opciones de respuesta, lo que indica una gama más diversa de impactos. Por el contrario, en América del Norte destacan dos de las opciones: "Nuestra institución se ha visto obligada a rever las asociaciones de colaboración en investigación en todas las disciplinas que tenía con IES en algunos países como consecuencia de las nuevas regulaciones gubernamentales recientemente adoptadas" es especialmente destacable, con una tasa de respuesta del 26 %, muy superior a la de todas las demás regiones. Igualmente, interesante es el 19 % de los encuestados que indicaron que "Nuestra institución eligió rever las asociaciones de colaboración en investigación en todas las disciplinas que tenía con instituciones de educación

superior en algunos países por iniciativa propia". Esto parece indicar que las IES de América del Norte se vieron obligadas a revisar las asociaciones de colaboración en investigación en algunas disciplinas concretas con IES de algunos países por las nuevas regulaciones gubernamentales, pero algunas de ellas fueron más allá y decidieron revisar sus asociaciones de colaboración en investigación en todas las disciplinas con instituciones de educación superior de algunos países.

En resumen, los análisis regionales revelan cómo los cambios en las relaciones políticas entre algunos países del mundo han repercutido en la internacionalización de la investigación, sobre todo en Europa y América del Norte, pero no tanto en el resto de las regiones. Estas diferencias ponen de relieve distintos grados de vulnerabilidad y capacidad de respuesta a la dinámica geopolítica, lo que subraya aún más la intrincada interacción entre la colaboración en la investigación y la evolución de las relaciones internacionales (Figura 85).

**Figura 85**



Por último, el análisis de las respuestas a nivel nacional de los países que tienen suficientes respuestas revela que, lamentablemente, existe cierta incoherencia en la forma en que las IES han respondido a las preguntas. Por ejemplo, si analizamos las respuestas de Alemania, que cuenta con un número de respuestas suficiente para ser estadísticamente relevante, el 27 % de las IES contestó que su institución se vio obligada a rever las asociaciones de colaboración en investigación en ciertas disciplinas específicas que tenía con IES en algunos países como consecuencia de las nuevas regulaciones gubernamentales recientemente adoptadas, mientras que el 8 % indicó que su institución se vio obligada a suspender por completamente las asociaciones de colaboración en investigación que tenía con IES en algunos países como consecuencia de las nuevas regulaciones gubernamentales recientemente adoptadas y el 16 % que su investigación internacional no se vio afectada por el cambio en las relaciones políticas. Esto no debería ser posible, ya que las normas y reglamentos gubernamentales se aplican a todas las IES del país y, por tanto, el hecho de que algunas IES tuvieran que suspender todas las asociaciones de investigación, mientras que otras sólo en algunas disciplinas específicas y otras no, parece dudoso.

El mismo nivel de incoherencia se da también en Argentina y México, los otros dos países que cuentan con un número de respuestas suficiente para ser estadísticamente relevantes, pero en este caso, dado que más del 90 % afirma que la investigación internacional no se ha visto afectada por el cambio en las relaciones políticas, lo que permite considerar a aquellas IES que afirman que

sí se ha visto afectada por las nuevas regulaciones gubernamentales deben considerarse valores atípicos.

Por lo tanto, hay que ser prudentes a la hora de interpretar los resultados de esta pregunta, ya que podrían reflejar, al menos en parte, un desconocimiento o una comprensión limitada de las nuevas regulaciones gubernamentales recientemente adoptadas.



# INTERNACIONALIZACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

---

# Parte F. Internacionalización y responsabilidad social de la universidad

La presente parte investiga el vínculo entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad: si existe, cómo se aplica y cuál es el impacto de la internacionalización en la promoción de un mayor entendimiento intercultural y la lucha contra el racismo/la xenofobia. A continuación, se presentan los principales resultados.

## Principales resultados de la parte F

---

### *Vínculo entre internacionalización y responsabilidad social de la universidad*

- La mayoría de los encuestados (60 %) indicaron que en sus IES existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad. Sin embargo, sólo el 22 % realiza alguna evaluación de las actividades y políticas de internacionalización como pruebas de que estas son un medio de beneficiar a la comunidad local.
- Asia y el Pacífico es la región en la que el mayor porcentaje de IES (69 %) indicó que existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad. Sin embargo, el mayor porcentaje de IES que también realizan evaluaciones que lo demuestran se encuentra en África subsahariana (30 %).

### *Formas de vinculación entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad*

- Las IES utilizan muchas formas de vincular la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad, siendo las más comunes la organización de actos en los que participen oradores internacionales provenientes de otros países, el compromiso de la institución a nivel regional y también en regiones limítrofes, y la implementación y promoción de la cooperación internacional para el desarrollo.
- En general, si bien muchas de estas actividades son comunes en todas las regiones, también se observan algunas excepciones, por ejemplo "Se anima a los docentes e investigadores a que presten servicios o participen en actividades comunitarias con socios extranjeros" es la actividad más común en África subsahariana, pero no tanto en las demás regiones.

### *Impacto de la internacionalización en la comprensión intercultural y el racismo/xenofobia*

- La mayoría de los encuestados (84 %) indicó que la internacionalización ha desempeñado un papel positivo en promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo y la xenofobia, no sólo dentro de sus IES sino también en la comunidad local.

- A pesar de algunas diferencias menores, los resultados regionales confirman el impacto positivo general de la internacionalización en promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo y la xenofobia en todas las regiones del mundo.

## Vínculo entre internacionalización y la responsabilidad social de la universidad

La intersección de la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad es de vital importancia a la hora de garantizar que las IES contribuyan activamente a sus comunidades locales y viceversa. Esta sección profundiza en la medida en que estas dos facetas están interconectadas en las IES de todo el mundo.

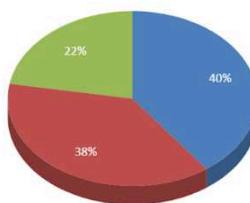
Un 60 % de los encuestados de todo el mundo indicaron que existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en sus IES. Esto sirve para subrayar la idea de que ambos elementos se refuerzan mutuamente dentro del ámbito universitario.

Sin embargo, cabe señalar que, entre estos encuestados, un considerable 38 % indicó que no se evalúa realmente el impacto de la internacionalización en la comunidad local. Esto significa una laguna potencial en la comprensión de los resultados y beneficios tangibles que la internacionalización puede aportar a la sociedad circundante.

Curiosamente, el 40 % de los encuestados afirmaron que no existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en sus IES. En esencia, esto sugiere que una parte considerable de las IES no percibe ni reconoce una conexión directa entre sus esfuerzos de internacionalización y su compromiso con la comunidad local ([Figura 86](#)).

**Figura 86**

Nexo entre la internacionalización y responsabilidad social de la universidad



- No existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en nuestra institución y tampoco se evalúa el impacto de las actividades y políticas de internacionalización
- Existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en nuestra institución a nivel de las políticas, pero no se evalúa realmente el impacto de las actividades y políticas de internacionalización
- Existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en nuestra institución, y la evaluación de las actividades y políticas de internacionalización prueba que...

Dada la naturaleza implícita de esta desconexión, es crucial que las instituciones de educación superior consideren cómo pueden vincularse más intencionadamente sus estrategias de

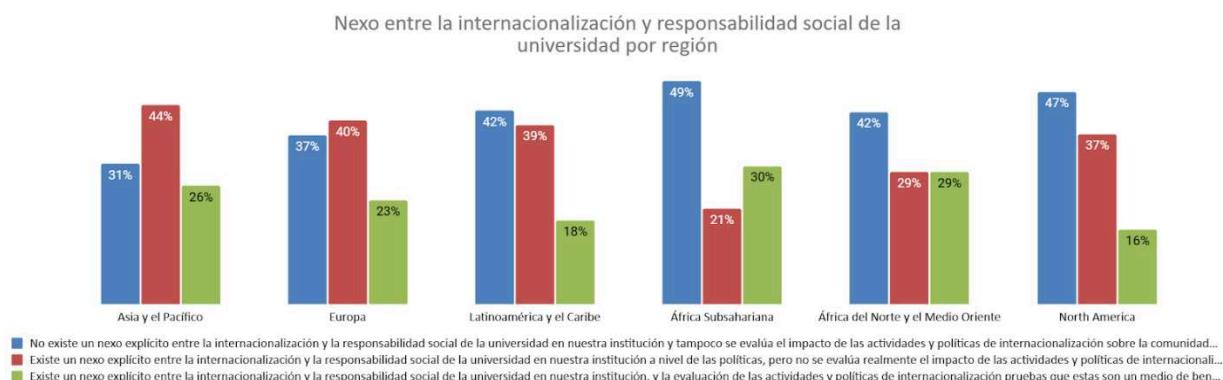
internacionalización con la responsabilidad social de la universidad, reconociendo el potencial de estos esfuerzos para potenciarse mutuamente.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No existen grandes diferencias entre las IES privadas y públicas en cuanto a su relación entre internacionalización y la responsabilidad social de la universidad.

La [Figura 87](#) ofrece una perspectiva regional de la relación entre internacionalización y la responsabilidad social de la universidad ([Figura 87](#)).

**Figura 87**



En África subsahariana y América del Norte, casi la mitad de los encuestados indicaron que no existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad. Sin embargo, surgen patrones distintos entre estas regiones cuando se examinan las IES que afirman dicho nexo. En África subsahariana, el 30 % de los encuestados afirmó que sus IES no sólo reconocen esta relación, sino que también la han concretado a través de políticas de internacionalización y evaluaciones del impacto de las actividades asociadas que destacan los beneficios para la comunidad local, el porcentaje más alto de todas las regiones. Por el contrario, América del Norte señala principalmente una relación explícita a nivel de políticas, con un 37 % de los encuestados que así lo indican. Sin embargo, sigue faltando en gran medida una evaluación de impacto exhaustiva, ya que sólo el 16 % de las IES norteamericanas informan de la presencia de ambas.

En Asia y el Pacífico, un sólido 70 % de los encuestados indicó la existencia de un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en sus IES. Entre ellos, el 44 % indicó que este vínculo se manifiesta principalmente a nivel de las políticas de internacionalización, sin ninguna evaluación del impacto que tienen las actividades lo acompañe.

La situación es similar en Europa, donde el 40 % afirma que existe un nexo explícito entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad en sus IES, pero sin ninguna evaluación del impacto de las actividades.

Latinoamérica y el Caribe también experimentan una situación similar. Aun así, en esta región, el grupo más numeroso de IES son las que carecen por completo de cualquier vínculo entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad (42 %).

Este es también el grupo más numeroso de IES de África del Norte y el Medio Oriente (42 %), pero en esta región el porcentaje de IES en las que existe algún nexo únicamente a nivel de las políticas, no se evalúa realmente el impacto de las actividades y el porcentaje de IES que también llevan a cabo una evaluación de las actividades de internacionalización en la comunidad local son iguales (29 %).

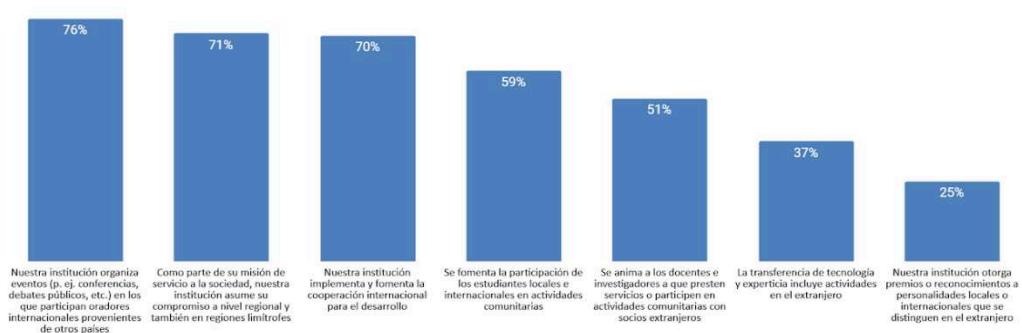
En general, estas variaciones regionales ponen de manifiesto las diversas formas en que las IES de todo el mundo perciben y gestionan la interacción entre la internacionalización y sus comunidades locales.

## Formas de vinculación entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad

Las instituciones de educación superior pueden emplear diversas estrategias y prácticas para fomentar la colaboración entre las iniciativas de internacionalización y los esfuerzos de compromiso con la comunidad. A los encuestados que indicaron en la pregunta anterior que sí vinculan la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad se les pidió que seleccionaran de una lista cómo vinculan sus IES la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad (Figura 88).

**Figura 88**

Formas de vinculación entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad



Como muestra la Figura 88, la estrategia más común entre las IES es la organización de eventos en los que participan oradores internacionales de otros países, con un 76 % de los encuestados que así lo indicaron.

De acuerdo con su misión de servicio a la sociedad, el 71 % de los encuestados afirmaron que el compromiso de sus IES a nivel regional y limítrofe era un aspecto crucial de su compromiso social.

Otra estrategia destacada es la implementación y fomento de la cooperación internacional para el desarrollo con un 70 % de los encuestados que informan del compromiso de sus IES en esta área.

Cerca del 60 % de los encuestados afirmaron que sus IES fomentan activamente la participación de los estudiantes (tanto locales como internacionales) en actividades comunitarias.

Más de la mitad (51 %) de los encuestados destacó que sus IES animan al personal académico (incluidos docentes e investigadores) a que presten servicios o participen en actividades comunitarias con socios extranjeros.

Sólo las dos últimas opciones son menos comunes. Para el 37 % de los encuestados, la transferencia de tecnología y experticia, incluidas las actividades realizadas en el extranjero, forma parte integral del vínculo entre la internacionalización y el compromiso comunitario.

Por último, el enfoque menos común, pero considerable, presente en una cuarta parte de los encuestados (25 %), es la otorgación de premios o reconocimientos a personalidades locales o internacionales que se distinguen en el extranjero.

En conclusión, estos diversos enfoques subrayan la naturaleza dinámica del vínculo entre la internacionalización y el compromiso social/comunitario en las IES. Cada estrategia representa un esfuerzo deliberado por unir las perspectivas globales con el impacto local, reforzando el papel de la institución como catalizador de un cambio positivo tanto en el ámbito académico como en el de la comunidad en general.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

No existen diferencias considerables entre las IES privadas y públicas en lo que respecta a las formas de vinculación entre la internacionalización y el compromiso social/comunitario.

El análisis regional revela tanto similitudes como diferencias entre las regiones.

Más del 70 % de las IES en todas las regiones organizan eventos (p. ej. conferencias, debates públicos, etc.) en los que participan oradores internacionales provenientes de otros países. Esta actividad es la más común en Europa (80 % de las IES), África del Norte y el Medio Oriente (75 %), y América del Norte (83 %).

"Como parte de su misión de servicio a la sociedad, la institución asume su compromiso a nivel regional también en regiones limítrofes" es otra actividad común presente en más del 63 % de las IES de todas las regiones y siendo la más común en Latinoamérica y el Caribe (74 %) y en África subsahariana (77 %).

La implementación fomento de la cooperación internacional para el desarrollo es también una actividad común en la mayoría de las IES en todas las regiones y es la más frecuente en Asia y el Pacífico (74 %).

En general, las actividades presentes en la mayoría de las IES a nivel mundial también lo están en la mayoría de las IES en todas las regiones, salvo las siguientes:

1. "Se anima a los docentes e investigadores a que presten servicios o participen en actividades comunitarias con socios extranjeros" es la actividad más común en África subsahariana (en el 77 % de las IES), y también es común en África del Norte y el Medio Oriente (63 %) y América del Norte (57 %), pero en el resto de las regiones sólo está presente en la mitad o menos de las IES.
2. La "La transferencia de tecnología y experticia incluye actividades en el extranjero" sólo está presente en la mayoría de las IES de África subsahariana (en el 64 % de las IES) y América del Norte (57 %).

Por último, "Nuestra institución otorga premios o reconocimientos a personalidades locales o internacionales que se distinguen en el extranjero" es la única actividad que no es común en ninguna región ([Tabla 37](#)).

**Tabla 37**

Formas de vinculación entre la internacionalización y la responsabilidad social de la universidad	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Nuestra institución organiza eventos (p. ej. conferencias, debates públicos, etc.) en los que participan oradores internacionales provenientes de otros países	72 %	80 %	70 %	73 %	75 %	83 %
Como parte de su misión de servicio a la sociedad, nuestra institución asume su compromiso a nivel regional y también en regiones limítrofes	63 %	69 %	74 %	77 %	73 %	78 %
Se fomenta la participación de los estudiantes locales e internacionales en actividades comunitarias	60 %	58 %	53 %	73 %	73 %	70 %

Nuestra institución implementa y fomenta la cooperación internacional para el desarrollo	74 %	77 %	63 %	73 %	65 %	57 %
Se anima a los docentes e investigadores a que presten servicios o participen en actividades comunitarias con socios extranjeros	47 %	50 %	43 %	77 %	63 %	57 %
La transferencia de tecnología y experticia incluye actividades en el extranjero	35 %	41 %	22 %	64 %	48 %	57 %
Nuestra institución otorga premios o reconocimientos a personalidades locales o internacionales que se distinguen en el extranjero	16 %	29 %	18 %	27 %	45 %	13 %

## Impacto de la internacionalización en el entendimiento intercultural y en el racismo/la xenofobia

El entendimiento intercultural y la problemática del racismo y la xenofobia dentro las IES y en la sociedad son preocupaciones fundamentales para un entorno educativo comprensivo. Se pidió a los encuestados que compartieran sus perspectivas sobre si los esfuerzos de internacionalización han contribuido a promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo y la xenofobia en sus instituciones de educación superior y en la comunidad local.

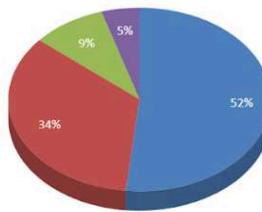
La gran mayoría de los encuestados, el 84 %, indicó que la internacionalización ha desempeñado un papel positivo en la promoción del entendimiento intercultural y la mitigación del racismo y la xenofobia. De estos encuestados, el 52 % afirmó haber experimentado estos efectos positivos tanto dentro de su institución como en la comunidad local, mientras que el 32 % señaló que los efectos positivos se manifestaron únicamente dentro de la propia institución.

Por el contrario, el 9 % de los encuestados afirmó que los esfuerzos de internacionalización no han contribuido a promover el entendimiento intercultural, y que el racismo y la xenofobia están presente tanto en su institución como en la comunidad local.

Por último, el 5 % de los encuestados expresó su preocupación de que los esfuerzos de internacionalización no sólo no han logrado promover el entendimiento intercultural, sino que incluso han provocado un aumento del racismo y la xenofobia tanto en su institución como en la comunidad local ([Figura 89](#)).

**Figura 89**

Impacto de la internacionalización en el entendimiento intercultural y en el racismo/la xenofobia



- La internacionalización ha contribuido a promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo/la xenofobia en nuestra institución y en la comunidad local
- La internacionalización ha contribuido a promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo/la xenofobia en nuestra institución, pero no en la comunidad local
- La internacionalización no ha contribuido realmente a promover un mayor entendimiento intercultural; el racismo/xenofobia está presente tanto en nuestra institución como en la comunidad local, pero no ha aumentado
- La internacionalización no ha contribuido realmente a promover un mayor entendimiento intercultural; por el contrario, el racismo/la xenofobia aumentó tanto en nuestra institución como en la comunidad local

En resumen, aunque la internacionalización ha logrado avances significativos en la promoción del entendimiento intercultural y la mitigación del racismo y la xenofobia dentro de las instituciones de educación superior, persisten los desafíos al momento de extender estos efectos positivos a la comunidad local en general.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No existen grandes diferencias entre las IES privadas y las IES públicas en cuanto al impacto de la internacionalización sobre el entendimiento intercultural y el racismo/la xenofobia.

Al observar los resultados regionales, surgen algunas tendencias notables en cuanto al impacto de la internacionalización en el entendimiento intercultural y en la mitigación del racismo y la xenofobia.

Como muestra la [Figura 90](#), Europa destaca con un 59 % de IES que indican que la internacionalización ha contribuido a promover el entendimiento intercultural y a mitigar el racismo y la xenofobia, tanto dentro de sus IES como en la comunidad local. Por el contrario, este porcentaje es menor en África del Norte y el Medio Oriente y en América del Norte (43 % y 42 % respectivamente).

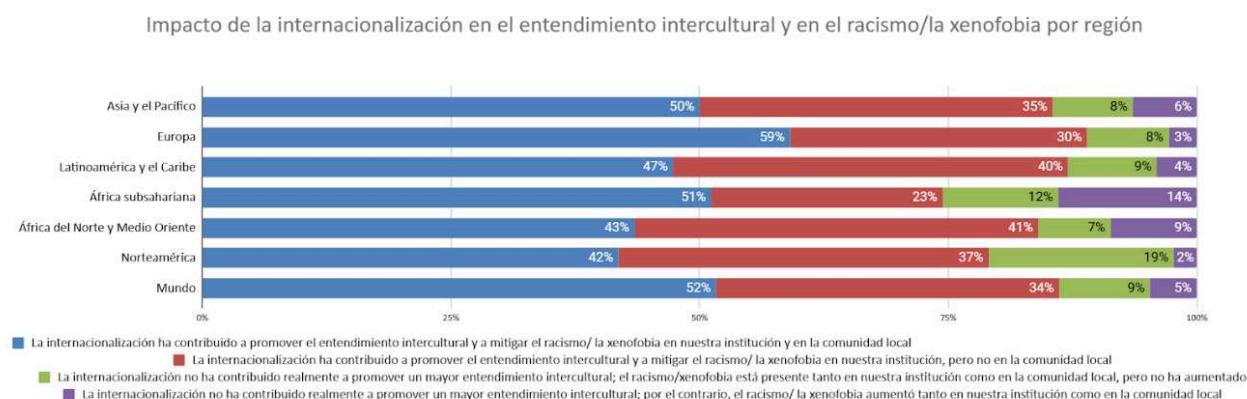
Sin embargo, al considerar únicamente el impacto positivo dentro de la institución, los porcentajes regionales muestran una inversión de tendencias, siendo América del Norte y África del Norte y el Medio Oriente las regiones que destacan con un 41 % y un 37 %, respectivamente. Latinoamérica y el Caribe también muestran un porcentaje considerable (40 %). Por el contrario, Europa y África subsahariana presentan porcentajes más bajos, con un 30 % y un 23 %, respectivamente.

En América del Norte se observa una diferencia notable, ya que el 19 % de los encuestados afirmó que, si bien la internacionalización no ha aumentado el entendimiento intercultural, tampoco ha provocado un aumento del racismo/la xenofobia.

Por último, en África subsahariana, un notable 14 % de las IES señaló que la internacionalización no contribuyó a promover el entendimiento intercultural, sino que, de hecho, exacerbó potencialmente el racismo/la xenofobia.

En general, los resultados regionales muestran el impacto positivo de la internacionalización en la promoción del entendimiento intercultural y la mitigación del racismo y la xenofobia, especialmente a nivel institucional, y también en la sociedad ([Figura 90](#)).

**Figura 90**



# CUESTIONES EMERGENTES Y EL FUTURO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

---

## Parte G. Cuestiones emergentes y el futuro de la internacionalización

A medida que el mundo se vuelve más interconectado, las instituciones de educación superior (IES) deben enfrentarse a un panorama que evoluciona rápidamente, marcado por la globalización, los imperativos de sostenibilidad, la creciente importancia de la equidad y la inclusión; así como a los paradigmas cambiantes de la internacionalización. Esta sección final de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global examina el modo en que las IES están afrontando estos desafíos emergentes y re-imaginando sus estrategias de internacionalización en consonancia con las prioridades urgentes del futuro. A continuación, se presentan los principales resultados.

### Principales resultados de la parte G

#### *Medidas/políticas institucionales para refugiados y/o migrantes*

- Casi la mitad de las IES (46 %) indicó haber adoptado políticas o medidas especiales en los últimos cinco años para dar respuesta al creciente número de refugiados y/o migrantes que desean matricularse en IES. Estas medidas son más comunes en las IES públicas que en las IES privadas.
- Europa se destaca como la región con el mayor porcentaje de IES que han adoptado dichas medidas/políticas, seguida de África del Norte y el Medio Oriente. Estas dos son las únicas regiones donde la mayoría de las IES cuentan con medidas/políticas para refugiados y/o migrantes.
- Sólo el 30 % de las IES en África subsahariana y el 21 % en Asia y el Pacífico han adoptado medidas de apoyo a los refugiados, a pesar de que, según ACNUR, estas regiones ocupan respectivamente el primer y el tercer lugar como regiones de acogida por número de refugiados.

#### *Principales medidas/políticas adoptadas*

- Dos tercios (63 %) de las IES que cuentan con políticas o medidas especiales de apoyo a los refugiados/migrantes indicaron haber tomado acciones directas para apoyar a estudiantes, personal académico y administrativo refugiados/migrantes, lo que constituye una de las medidas más destacadas por la institución. La única otra actividad común en la mayoría de las IES es la creación de becas/subvenciones para los estudiantes, y el personal académico y docente refugiados (53 %);  
Las medidas/políticas más comunes adoptadas tanto por las IES públicas como las IES privadas son diferentes. Las IES públicas se orientan más hacia acciones directas de apoyo a los estudiantes, personal académico y administrativo refugiados/migrantes, ofrecen apoyo específico a los refugiados/migrantes y alojar a personal académico, administrativo o investigadores refugiados/migrantes. Las IES privadas se orientan más a trabajar con ONG y grupos de la sociedad civil para facilitar la integración de los refugiados/migrantes.

- El número de respuestas en algunas regiones es bajo, por lo que el análisis regional debe interpretarse con cautela, aunque sí muestra cierta variabilidad en las medidas aplicadas entre las distintas regiones.

### ***Vínculo entre internacionalización y desarrollo sostenible***

- La mayoría de las IES (59 %) vinculan la internacionalización y el desarrollo sostenible más allá de la acción climática.
- Son más las IES públicas que vinculan la internacionalización y el desarrollo sostenible en comparación con las privadas.
- Asia y el Pacífico es claramente la región donde este vínculo entre internacionalización y desarrollo sostenible está más avanzado, ya que el 52 % de las IES de esa región indicó contar con una política o estrategia que utiliza la internacionalización como medio para apoyar el desarrollo sostenible.
- América del Norte es la única región donde el porcentaje de IES que vinculan internacionalización y desarrollo sostenible es inferior al 50 %.

### ***Internacionalización y diversidad, equidad e inclusión***

- La gran mayoría de las IES (87 %) confirmó que sus políticas y actividades de internacionalización consideran la diversidad, la equidad y la inclusión.
- El grupo objetivo prioritario de la equidad y la inclusión varía según la región: las "personas de bajos recursos económicos" son el grupo objetivo prioritario en Latinoamérica y el Caribe, Asia y el Pacífico y África subsahariana; las "personas con incapacidad" en Europa y África del Norte y el Medio Oriente; y las "minorías étnicas/culturales" en América del Norte.

### ***Desafíos futuros previstos para el reclutamiento de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico***

- La falta de apoyo financiero surgió como el desafío más importante, siendo el único común identificado por la mayoría de los encuestados (56 %).
- La falta de apoyo financiero es el desafío más importante identificado por todas las regiones, excepto en África del Norte y el Medio Oriente. En esta región, al igual que en Europa, los encuestados no identificaron ningún desafío en común, lo que muestra un panorama muy variado de los desafíos a los que se enfrentan.

### ***Futuras prioridades de la internacionalización***

- No existe una prioridad común de futuro a escala mundial.
- Mientras que en Asia y el Pacífico y Europa no existe una prioridad futura común para la mayoría de las IES, en todas las demás regiones existe al menos una.
- "La capacitación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales" es la prioridad futura más urgente en África subsahariana y en África del Norte

y el Medio Oriente, y en menor medida también en Latinoamérica y el Caribe, donde la mayoría de las IES también identifica otra prioridad futura como "La internacionalización y la interculturalización del currículum o en casa para todos los estudiantes". En América del Norte, el "Aumento del número entrante de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico" es la prioridad futura más urgente.

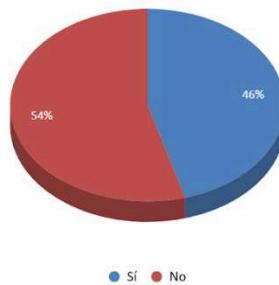
## Medidas/políticas institucionales para los refugiados y migrantes

Según ACNUR, la Agencia de la ONU para los Refugiados, a finales de 2022 había 108,4 millones de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo. Se trata de la cifra más alta registrada en los últimos 50 años (ACNUR, 2023). Entre ellas hay muchos estudiantes y personal académico y administrativo de IES que vieron interrumpidas sus trayectorias en la educación superior en sus países de origen y que ahora tratan de ingresar o reingresar en el mundo académico en sus países de acogida.

Para empezar, se preguntó a los encuestados si sus respectivas IES habían implementado políticas o medidas especiales en los últimos cinco años para acoger al creciente número de refugiados y migrantes que buscan matricularse en la educación superior. Los resultados revelan una división bastante equilibrada, ya que el 54 % indicó que no se habían adoptado medidas de este tipo, mientras que el 46 % señaló que se han emprendido acciones afirmativas al respecto ([Figura 91](#)).

**Figura 91**

¿Ha adoptado su institución medidas/ políticas especiales en los últimos cinco años para dar respuesta al creciente número de refugiados y/o migrantes que desean matricularse en instituciones de educación superior?



## Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

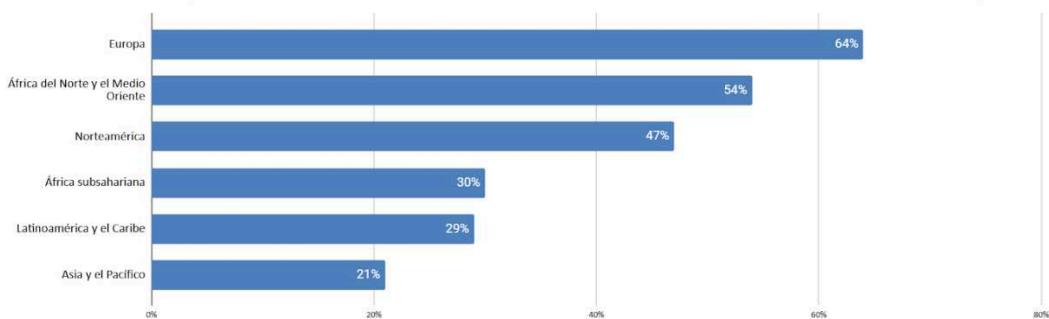
El análisis de las diferencias entre IES públicas y privadas, así como entre regiones, revela algunas diferencias interesantes.

Mientras que las IES públicas están casi equitativamente divididas, con un 52 % de ellas que tienen políticas/medidas para refugiados y migrantes, las IES privadas están notablemente menos propensas a adoptar tales medidas, con un 66 % de respuestas negativas y sólo un 34 % de respuestas afirmativas.

Como se puede observar en la [Figura 92](#), Europa destaca como la región con la mayor respuesta positiva, donde el 64 % de las IES han adoptado dichas medidas/políticas, seguida por

**Figura 92**

Adopción institucional de medidas/ políticas especiales en los últimos cinco años para dar respuesta al creciente número de refugiados y/o migrantes que desean matricularse en instituciones de educación superior: resultados por región



África del Norte y el Medio Oriente. Estas son las dos únicas regiones donde la mayoría de las IES cuenta con políticas/medidas para refugiados y migrantes. En América del Norte, el porcentaje se acerca a la mitad (47 %).

Por el contrario, Asia y el Pacífico destaca como la región con el porcentaje más bajo, donde sólo el 21 % de las IES han indicado la adopción de medidas/políticas especiales para acoger a refugiados y migrantes. Latinoamérica y el Caribe y África subsahariana les siguen de cerca, con un 29 % y un 30 % de IES respectivamente que indicaron contar con medidas especiales ([Figura 92](#)).

Es interesante observar que los resultados para Europa (64 % de las IES con políticas) coinciden con los resultados del informe Tendencias de la EUA, según la cual el 49 % de los encuestados afirmaron tener una estrategia para estudiantes de origen (o similar) refugiado en toda la institución y el 19 % en algunas facultades.

En general, estas variaciones regionales subrayan la diversidad de respuestas institucionales a las dificultades que plantea el creciente flujo de refugiados y migrantes. Aunque no es sorprendente que Europa, que según ACNUR es la segunda región de acogida por número de refugiados, sea también la región con mayor número de IES que han adoptado políticas/medidas especiales para apoyarles. La situación en Asia y el Pacífico y en África subsahariana resulta mucho más preocupante. Según ACNUR, estas dos regiones son respectivamente la tercera y primera región de acogida por número de refugiados, pero sólo el 21 % y el 30 % de las IES de dichas regiones han adoptado medidas de apoyo a los refugiados.

## Principales medidas/políticas adoptadas

Para comprender mejor cómo afrontan las IES de todo el mundo el desafío global de apoyar a los refugiados y migrantes, así como para comprender mejor las disparidades regionales, es crucial

examinar las políticas y medidas específicas adoptadas por aquellas instituciones que respondieron afirmativamente.

A nivel mundial, alrededor de dos tercios de los encuestados (63 %) destacaron la adopción de medidas directas de apoyo a los estudiantes refugiados/migrantes y al personal académico y administrativo como una política o medida destacada adoptada por sus IES.

La única otra actividad común en la mayoría de las IES es la creación de becas/subvenciones para estudiantes, personal administrativo y docente refugiados, con un 53 % de los encuestados que la seleccionaron.

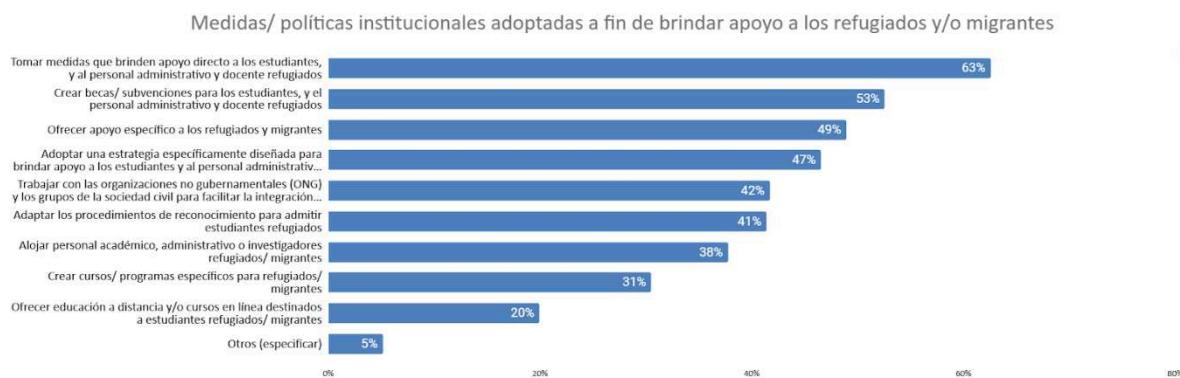
Además, aproximadamente la mitad de los encuestados (49 %) afirmó ofrecer apoyo específico a los refugiados y migrantes, lo que refleja un fuerte compromiso para atender sus necesidades específicas. Un porcentaje casi igual (47 %) mencionó la adopción de una estrategia destinada específicamente a apoyar a los estudiantes, y al personal administrativo y docente refugiados.

Otras medidas son menos comunes. Para algunas IES, la colaboración con ONG y grupos de la sociedad civil es un enfoque significativo, ya que el 42 % menciona este tipo de asociaciones como medida para facilitar la integración de los refugiados y los migrantes. También cabe destacar que el 41 % de las IES adaptado sus procedimientos de reconocimiento para admitir a estudiantes refugiados, lo que demuestra una postura integradora.

Poco más de un tercio de las IES (38 %) han acogido a personal académico, administrativo o investigadores refugiados/migrantes como parte de sus medidas de apoyo. Además, el 31 % ha tomado la iniciativa de crear cursos y programas específicos adaptados a los refugiados y migrantes, lo que demuestra su compromiso con su desarrollo educativo y profesional.

Por último, como parte de las estrategias adoptadas, el 20 % de las IES ofrecen educación a distancia y/o cursos en línea dirigidos a estudiantes refugiados y migrantes. Aunque este porcentaje es menor, evidencia los esfuerzos realizados para brindar una educación accesible a este colectivo (Figura 93).

**Figura 93**



Estas medidas integrales reflejan el compromiso de las IES con la inclusión y el apoyo a los refugiados y emigrantes, quienes desempeñan un papel fundamental en el enriquecimiento del tejido académico y social de las IES de todo el mundo. No obstante, es esencial analizar las disparidades regionales entre las IES públicas y privadas para comprender cómo se adaptan estas políticas y medidas a fin de responder a las necesidades y desafíos específicos de cada región.

### ***Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional***

Antes de analizar los resultados de las IES públicas y privadas es importante tener en cuenta los resultados de la pregunta anterior, que indica que las medidas de apoyo a los refugiados o migrantes son mucho más comunes en las IES públicas que en las privadas.

La mayoría de las IES, tanto públicas como privadas, que cuentan con medidas de apoyo para personas refugiadas o migrantes, implementan acciones directas de apoyo a los estudiantes, personal académico y administrativo con estas condiciones. Sin embargo, esta actividad es más frecuente en las IES públicas que en las privadas (66 % frente a 53 %). También es más común que las IES públicas ofrezcan apoyo específico a personas refugiadas y migrantes (52 % frente a 41 %), y que acojan a personal académico, investigadoras/es o administrativas/os con antecedentes de refugio, en una proporción que duplica a la de las IES privadas. (44 % frente a 22 %).

Por el contrario, las IES privadas presentan un porcentaje más alto (50 %) en cuanto a la colaboración con ONG y grupos de la sociedad civil para facilitar la integración de personas refugiadas o migrantes, en comparación con las IES públicas (39 %).

Realizar un análisis regional integral resulta complejo debido a las variaciones significativas en las respuestas entre regiones. Europa es la región con mayor número de IES (183) que implementan políticas o medidas de apoyo, seguida de Latinoamérica y el Caribe (65), África del Norte y el Medio Oriente (37), América del Norte (30), y África subsahariana y Asia-el Pacífico (13 cada una).

El número de IES en las dos últimas regiones es muy bajo, por lo que los resultados de estas regiones deben interpretarse con cautela.

No obstante, resulta interesante observar que la actividad más común en Europa (emprender acciones que apoyen directamente a los estudiantes refugiados/migrantes y al personal académico y administrativo) también es frecuente en América del Norte y África subsahariana, pero no en otras regiones.

En América del Norte, esta actividad sólo es superada por la "Creación de becas o subvenciones para estudiantes y personal académico y administrativo refugiados", una medida que es común en todas las demás regiones, excepto en Latinoamérica y el Caribe y África subsahariana.

La creación de becas o subvenciones para estudiantes, personal académico y administrativo refugiados también es una actividad frecuente en todas las regiones, con excepción de Latinoamérica y el Caribe y África subsahariana.

Latinoamérica y el Caribe presentan un caso interesante, ya que ninguna de las actividades propuestas es común en la mayoría de las IES de esta región.

En conjunto, estas variaciones regionales ofrecen información valiosa sobre las respuestas institucionales frente al creciente número de personas refugiadas y migrantes, especialmente para aquellas IES y los responsables políticos que trabajan en favor de una mejor atención a estos grupos y en la promoción de la inclusión dentro de las IES públicas y privadas.

## Vínculo entre internacionalización y desarrollo sostenible

Las IES de todo el mundo están orientando cada vez más sus estrategias del desarrollo sostenible en consonancia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, utilizando los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como guía en el esfuerzo global por abordar los desafíos urgentes y promover el bienestar mundial.

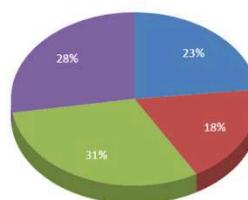
Sin embargo, las universidades son ecosistemas complejos con múltiples actividades simultáneas. Junto con las misiones principales de enseñanza e investigación, la internacionalización y el compromiso global han ocupado un lugar destacado en la agenda de la educación superior en los últimos años. En este contexto, resulta interesante investigar cómo la atención a la internacionalización interactúa con el enfoque estratégico en el desarrollo sostenible. Durante mucho tiempo, estos dos conceptos se han tratado de forma separada dentro de las IES, a pesar de su conexión intrínseca.

Dada esta interconexión entre internacionalización y el desarrollo sostenible, esta pregunta profundiza en cómo las IES alinean estos dos aspectos clave.

A nivel global, los resultados revelan enfoques diversos (Figura 94).

**Figura 94**

Internacionalización y desarrollo sostenible



- No existe un nexo explícito entre la internacionalización y las iniciativas/ estrategias de desarrollo sostenible
  - Las actividades y políticas de internacionalización toman en consideración la protección ambiental y la acción climática
- Las actividades de internacionalización se vinculan con las iniciativas de desarrollo sostenible (más allá de la acción climática), pero no existe una estrategia general que vincule ambas
  - La institución cuenta con una política/ estrategia que hace uso de la internacionalización como un medio de respaldo al desarrollo sostenible

Como muestra la [Figura 94](#), la mayoría de las IES vinculan la internacionalización con el desarrollo sostenible, incluso más allá de la acción climática. De forma prometedora, el 28 % indicó que sus IES han establecido una política o estrategia para utilizar la internacionalización como medio para apoyar el desarrollo sostenible. Esto representa un compromiso proactivo por integrar la internacionalización y la sostenibilidad de forma estructurada.

Además, el 31 % señaló que las actividades de internacionalización están vinculadas a iniciativas de sostenibilidad, que van más allá de la acción climática. Sin embargo, no cuentan con una estrategia general para unificar ambos enfoques, lo que sugiere un enfoque integral, pero con margen de mejora.

El 18 % afirmó que sus políticas y actividades de internacionalización consideran la acción climática y la protección ambiental, lo cual refleja una conexión sólida con el ODS 13 sobre acción por el clima.

Finalmente, un poco menos de la cuarta parte (23 %) de las IES afirmaron que no existe un vínculo explícito entre la internacionalización y las iniciativas o estrategias de sostenibilidad.

Explorar las variaciones regionales permite comprender mejor cómo las IES de todo el mundo están vinculándola internacionalización y el desarrollo sostenible de manera única y contextual.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

Al analizar los datos por tipo de institución (pública y privada), se observa que más las IES públicas vinculan la internacionalización con el desarrollo sostenible. El porcentaje de IES que reportan no tener ningún vínculo explícito es menor entre las públicas que entre las IES privadas (21 % frente a 27 %). Al mismo tiempo, el porcentaje de IES que cuentan con una política o estrategia para utilizar la internacionalización como medio para apoyar el desarrollo sostenible es mayor en las IES públicas (30 %) que en las IES privadas (23 %).

El análisis regional revela patrones regionales distintos.

Mientras que casi todas las IES vinculan la internacionalización y el desarrollo sostenible en Asia y el Pacífico (90 %) y la gran mayoría lo hace en Europa (83 %), al igual que en África del Norte y el Medio Oriente (80 %), en cambio, en América del Norte sólo un poco más de la mitad lo hace, con un 47 % indicando que no existe un vínculo explícito entre la internacionalización y sostenibilidad. América del Norte es la única región en la que menos del 50 % de las IES establece este vínculo.

Por otro lado, Asia y el Pacífico es claramente la región donde este vínculo está más desarrollado, ya que el 52 % de las IES indicaron tener una política o estrategia específica para usar la internacionalización como medio de apoyo al desarrollo sostenible. Esta es la única región donde la mayoría de las IES cuenta con una política o estrategia de este tipo ([Figura 95](#)).

**Figura 95**

En general, los resultados son bastante positivos, ya que muestran que la mayoría de las IES están vinculando la internacionalización con el desarrollo sostenible, y que no se están limitando únicamente a la acción climática, sino que adoptan un enfoque holístico en el que la internacionalización puede desempeñar un papel importante y positivo.

No obstante, también se evidencian disparidades regionales en la forma en que se vinculan estos dos aspectos dentro de las IES, lo cual subraya la necesidad de estrategias específicas por región para avanzar en el camino hacia el desarrollo sostenible.

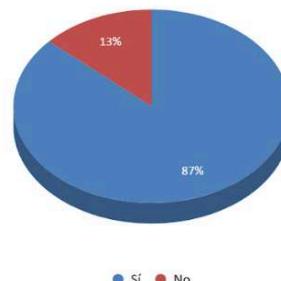
## Internacionalización y diversidad, equidad e inclusión

La cuestión de si las políticas y actividades de internacionalización en las IES consideran la diversidad, la equidad y la inclusión es fundamental para abordar estos aspectos esenciales de equidad en la educación superior. Este es un aspecto clave para garantizar que la internacionalización no perpetúe las desigualdades existentes.

A nivel global, los resultados indican una fuerte alineación de los esfuerzos de internacionalización con los principios de diversidad, equidad e inclusión. Un impresionante 87 % de las IES confirmaron que sus políticas y actividades de internacionalización si toman en cuenta estos factores ([Figura 96](#)).

### Figura 96

La política/ estrategia de internacionalización y las actividades relacionadas de su institución ¿toman en consideración la diversidad, la equidad y la inclusión?

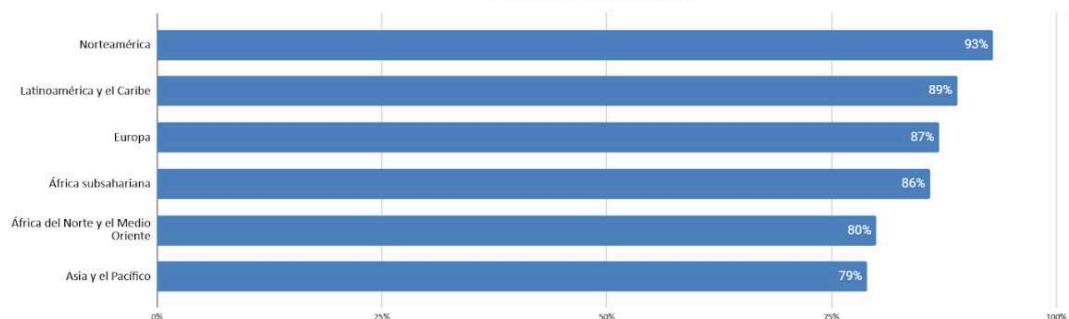


### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

No se observan diferencias entre las IES privadas y las públicas. En cuanto a las respuestas por región, se observa un patrón consistente, con respuestas positivas notablemente altas en todas las regiones. América del Norte lidera, con un 93 % de IES indicando que sus políticas y actividades de internacionalización consideran la diversidad, la equidad y la inclusión (Figura 97).

### Figura 97

La política/ estrategia de internacionalización y las actividades relacionadas de su institución ¿toman en consideración la diversidad, la equidad y la inclusión?



Los resultados de Europa (87 %) se alinean bien con el informe Tendencias de la EUA, en la que el 88 % de las IES afirman contar con una estrategia de diversidad, equidad e inclusión.

### Grupos prioritarios para la equidad y la inclusión

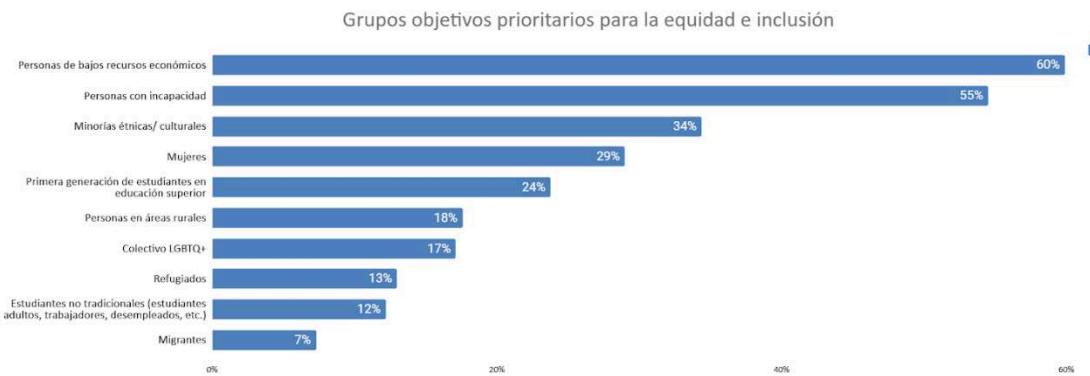
A los encuestados que reconocieron la equidad, la diversidad y la inclusión como parte integral de sus políticas se les pidió que identificaran hasta tres grupos prioritarios.

A nivel mundial, los resultados revelan que la mayoría de las IES priorizan a las personas de bajo nivel económico (60 %) y a las personas con discapacidad (55 %) como grupos prioritarios en materia de equidad e inclusión.

Las minorías étnicas y culturales también son un grupo objetivo importante, con un 34 % de las IES destacando su inclusión. Asimismo, el 29 % de las IES identificó a las mujeres como un grupo prioritario para la equidad e inclusión, y el 24 % amplió su enfoque para abarcar a los estudiantes que son la primera generación en acceder a la educación superior.

Por último, existen pequeños grupos de IES que priorizan a personas de zonas rurales, el Colectivo LGBTQ+, refugiados, estudiantes no tradicionales (incluidos estudiantes adultos, trabajadores y desempleados) y migrantes, como se muestra en la [Figura 98](#).

**Figura 98**



Estos diversos grupos prioritarios subrayan el carácter multifacético e inclusivo de las políticas de internacionalización de la educación superior.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

Las diferencias entre las IES privadas y públicas son mínimas, ya que la mayoría de ambos tipos de IES identifican a las "Personas de bajos recursos económicos" y a "Personas con discapacidad" como grupos prioritarios. Sin embargo, para las IES privadas, las "Personas de bajos recursos económicos" son claramente el grupo objetivo más común, mientras ambas categorías fueron elegidas por el mismo porcentaje de IES públicas.

El análisis regional revela diferencias interesantes que invitan a la reflexión. El grupo prioritario varía según la región.

En Latinoamérica y el Caribe, el grupo prioritario claramente son las "Personas de bajos recursos económicos" (71 % de las IES). Este enfoque es evidente, ya que ningún otro grupo objetivo alcanza más de un tercio de las IES.

Las "Personas de bajo recursos económicos" también son el grupo principal en Asia y el Pacífico (63 %) y África subsahariana (65 %), siendo además comunes en la mayoría de las IES en otras

regiones. Las proporciones más bajas se dan en Europa y en África del Norte y el Medio Oriente (ambas con 51 %).

En estas dos últimas regiones, el grupo prioritario son las "Personas con discapacidad", seleccionadas por el 73 % de las IES de Europa y el 64 % en África del Norte y el Medio Oriente. También es un grupo común en África subsahariana (62 %), pero no en las demás regiones.

América del Norte se distingue completamente, siendo su principal grupo prioritario las "Minorías étnicas/culturales" (78 % de las IES), seguido por los "estudiantes de enseñanza superior de primera generación" (63 %). En ninguna otra región se consideran estos grupos como prioritarios.

África subsahariana y, en menor medida, África del Norte y el Medio Oriente, destacan el mayor énfasis en las "mujeres", con un 57 % y un 42 %, respectivamente ([Tabla 38](#)).

**Tabla 38**

Grupo destinatario	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Personas de bajos recursos económicos	63 %	51 %	71 %	65 %	51 %	68 %
Personas con discapacidad	47 %	73 %	34 %	62 %	64 %	35 %
Mujeres	31 %	23 %	31 %	57 %	42 %	8 %
Minorías étnicas/culturales	22 %	30 %	34 %	38 %	33 %	78 %
Población rural	41 %	14 %	19 %	22 %	18 %	0 %
Estudiantes no tradicionales (adultos, trabajadores, desempleados, etc.)	6 %	11 %	16 %	14 %	9 %	10 %
Comunidad LGBTQ	24 %	11 %	26 %	8 %	5 %	28 %
Refugiados	0 %	27 %	1 %	3 %	18 %	5 %
Migrantes	4 %	13 %	4 %	3 %	4 %	3 %
Primera generación en la enseñanza superior	37 %	16 %	28 %	0 %	22 %	63 %

Una vez más, los resultados para Europa que señalan a las personas con discapacidad como principal grupo destinatario coinciden con los del informe Tendencias, aunque las preguntas de ambas encuestas no sean exactamente iguales. Dicho informe de la EUA preguntó por los principales aspectos abordados en las políticas de inclusión, y la discapacidad fue el aspecto más señalado tanto para los estudiantes (74 % de las IES) como para el personal (60 %).

En resumen, estos hallazgos subrayan el fuerte compromiso con la diversidad, la equidad y la inclusión dentro de las políticas de internacionalización de las IES. Sin embargo, las variaciones significativas en los grupos prioritarios reflejan la necesidad de estrategias específicas por región para promover la diversidad e inclusión. Por lo tanto, reconocer los factores históricos y sociales que determinan las prioridades de cada región es fundamental para desarrollar iniciativas eficaces que fomenten un entorno verdaderamente inclusivo y equitativo en la educación superior a nivel mundial.

## Desafíos futuros esperados para la captación de estudiantes internacionales que buscan obtener un título

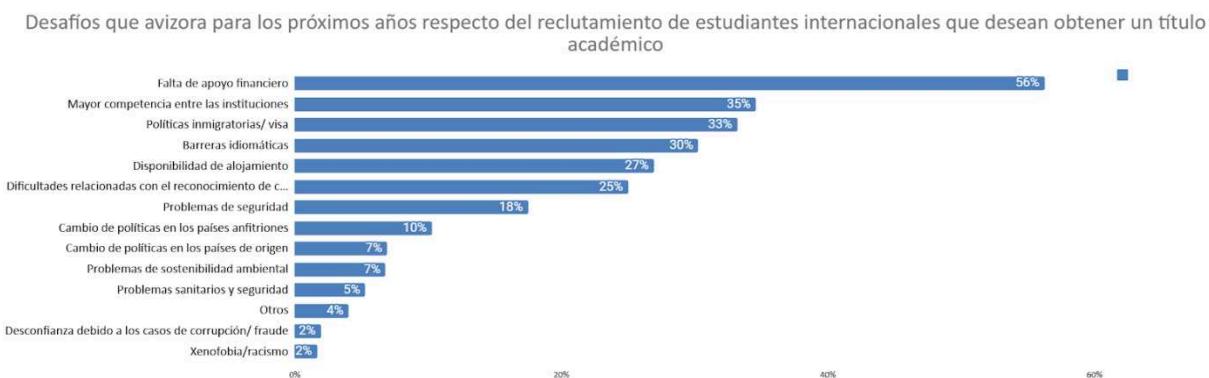
El reclutamiento de estudiantes internacionales que buscan obtener un título tiene una importancia particular dentro del panorama más amplio de la internacionalización en la educación superior. Estos estudiantes desempeñan un papel fundamental en el fomento del intercambio cultural, el enriquecimiento del discurso académico y la contribución al alcance global de las IES. Por lo tanto, comprender los principales desafíos para atraerlos es crucial para las IES que buscan crear entornos académicos inclusivos y diversos.

A nivel mundial, al consultar sobre los principales desafíos esperados para captar estudiantes internacionales que buscan obtener un título, las IES destacaron varias preocupaciones clave.

La falta de apoyo financiero surgió como el desafío más destacado, siendo el único seleccionado por la mayoría de los encuestados (56 %).

Entre los demás desafíos posibles, el aumento de la competencia entre IES fue el segundo más común, citado por algo más de un tercio de los encuestados (35 %). Las políticas de visados e inmigración, que suelen ser cruciales para la movilidad de los estudiantes internacionales, fueron señaladas como un desafío por un tercio de las IES (33 %). Las barreras lingüísticas, esenciales para el éxito académico, fueron consideradas un desafío importante por casi un tercio de las IES (30 %).

**Figura 99**



La disponibilidad de vivienda, relacionada con el bienestar y la comodidad de los estudiantes, fue identificada por más de una cuarta parte de los encuestados (27 %). Las dificultades relacionadas con el reconocimiento de estudios previos, un aspecto esencial del proceso de admisión, fueron señaladas por una cuarta parte de las IES (25 %). Las cuestiones de seguridad, que abarcan tanto la seguridad personal como cuestiones geopolíticas, fueron identificadas como un desafío por el 18 % de las IES. Los cambios en las políticas de los países de acogida y de los países de origen fueron reportados como desafíos por el 10 % y el 7 % de las IES, respectivamente. Las preocupaciones por la sostenibilidad ambiental, aunque cada vez más importantes a nivel global, fueron mencionadas por el 7 % de los encuestados. Las preocupaciones de salud y seguridad fueron planteadas por el 5 % de las IES.

Un porcentaje muy pequeño de encuestados indicó desafíos relacionados con la desconfianza debida a casos de corrupción o fraude (2 %) y temas de xenofobia o racismo (2 %) ([Figura 99](#)).

En general, aunque estos desafíos son diversos, reflejan la compleja y multidimensional naturaleza de la captación de estudiantes internacionales a nivel mundial. Por ello, es fundamental que las IES aborden estos desafíos de forma proactiva para asegurar que puedan seguir atrayendo y apoyando eficazmente a los estudiantes internacionales que buscan obtener un título. No obstante, el programa diverso a nivel global requiere un análisis más detallado para identificar los distintos desafíos en las distintas regiones.

### **Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional**

No hay grandes diferencias entre las IES públicas consideran la disponibilidad de vivienda como un desafío mayor que las privadas (30 % frente a 21 %), mientras que la competencia entre IES es mayor entre las IES privadas (39 % frente a 32 %). Otra diferencia notable es la preocupación por la seguridad entre las IES privadas (23 % frente a 14 %), así como por las políticas de visados/inmigración (37 % frente a 31 %).

A nivel regional, la falta de apoyo financiero es el desafío más importante identificado en todas las regiones, excepto en África del Norte y el Medio Oriente, donde ocupa el segundo lugar.

Sin embargo, el grado en que se selecciona este desafío varía sustancialmente; la gran mayoría de las IES de América del Norte (74 %), África subsahariana (70 %), Latinoamérica y el Caribe (67 %) y Asia y el Pacífico (61 %) lo identifican claramente como el más importante. En Europa, sólo el 45 % lo hace.

En Europa y África del Norte y el Medio Oriente no hay un único desafío común identificado por los encuestados, lo que refleja un panorama muy variado de desafíos que podrían depender del país en el que se encuentra la institución o de su naturaleza. Sin embargo, esta encuesta no puede revelarlo.

Aunque todos los desafíos enumerados son comunes a todas las regiones, la falta de apoyo financiero es identificada como el principal desafío en todas las regiones excepto en Europa y África del Norte y el Medio Oriente, siendo América del Norte donde más se menciona (74 %) En

esta región, también se seleccionaron mayoritariamente las políticas de visado/inmigración y el aumento de la competencia entre instituciones de educación superior, siendo este último desafío más común en África del Norte y el Medio Oriente (Tabla 39).

Tabla 39

Desafíos futuros esperados para captar estudiantes internacionales que buscan obtener un título	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
Falta de apoyo financiero	61 %	45 %	67 %	70 %	43 %	74 %
Políticas inmigratorias/visa	19 %	43 %	20 %	23 %	36 %	60 %
Mayor competencia entre instituciones	39 %	38 %	24 %	28 %	46 %	53 %
Disponibilidad de alojamiento	16 %	38 %	19 %	23 %	16 %	35 %
Problemas de seguridad	11 %	9 %	31 %	21 %	14 %	12 %
Cambio de políticas en los países anfitriones	13 %	8 %	13 %	19 %	6 %	9 %
Dificultades relacionadas con el reconocimiento de cualificaciones previas	21 %	25 %	28 %	33 %	25 %	7 %
Barreras idiomáticas	27 %	28 %	42 %	30 %	19 %	5 %
Problemas sanitarios y seguridad	11 %	3 %	4 %	9 %	13 %	5 %
Problemas de sostenibilidad ambiental	11 %	7 %	4 %	16 %	9 %	5 %
Cambio de políticas en los países de origen	11 %	8 %	7 %	0 %	7 %	5 %
Xenofobia/racismo	0 %	1 %	2 %	2 %	3 %	5 %
Desconfianza debido a los casos de corrupción/fraude	0 %	1 %	2 %	9 %	0 %	5 %
Otros	5 %	5 %	2 %	2 %	6 %	7 %

## Prioridades futuras de la internacionalización

Como última pregunta, se pidió a las IES que identificaran las tres prioridades futuras más importantes para la internacionalización en sus instituciones de educación superior.

Curiosamente, aunque los resultados muestran que no hay ninguna prioridad futura que destaque de forma contundente a nivel mundial, las más comunes son “Capacitación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales” seleccionado por el 44 % de las IES e

“Internacionalización e interculturalización del currículum e internacionalización en casa para todos los estudiantes” (40 % de las IES).

A éstas les siguen dos prioridades seleccionadas por un tercio de las IES - “Mejorar la capacidad y calidad de la investigación mediante asociaciones de colaboración internacionales” (33 %) “Aumento del número entrante de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico” (32 %).

Cerca de una cuarta parte de las IES seleccionaron “Aumento del número de actividades de los estudiantes de movilidad saliente (emprender el estudio en el extranjero y el intercambio” (24 %) y el 22 % seleccionó “Mejorar las formas de internacionalización virtual”.

Todas las demás prioridades fueron seleccionadas por menos del 20 % de las IES ([Figura 100](#)).

**Figura 100**



Estos resultados dibujan un panorama muy variado en cuanto a las prioridades futuras más acucentes a nivel mundial y hacen que el análisis regional sea interesante para comprender si existen especificidades regionales.

### Análisis privado vs. análisis público y Análisis regional

La principal diferencia entre las públicas y las privadas es que casi la mitad de las universidades privadas identifica la capacitación del personal académico en competencias internacionales como la prioridad futura más común. Esta es también la prioridad más común entre las públicas, junto con la internacionalización del currículum o en casa, ambas seleccionadas por el 42 % de las IES.

El análisis regional revela especificidades interesantes. Mientras que en Asia y el Pacífico y en Europa no hay una prioridad claramente destacada, en todas las demás regiones sí hay al menos una prioridad comúnmente compartida.

Como se puede observar en la [Tabla 40](#), África subsahariana es la región que identifica claramente la prioridad futura más acuciante: "Formación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales", seleccionada por el 81 % de los encuestados.

Lo mismo ocurre en África del Norte y el Medio Oriente, aunque por un porcentaje menor pero aún muy elevado de IES (67 %).

La mayoría de las IES norteamericanas (53 %) considera que "Aumentar el número de estudiantes internacionales que desean obtener un título" es la prioridad más urgente para el futuro. Este resultado, combinado con los porcentajes relativamente altos de "Diversificar la captación de estudiantes internacionales para incluir a estudiantes de más/diferentes países" (44 %) y "Aumentar el número de estudiantes móviles salientes (que realicen estudios en el extranjero y actividades de intercambio)" (40 %) muestra una internacionalización en América del Norte todavía muy centrada en la movilidad de los estudiantes en el futuro.

Por último, Latinoamérica y el Caribe es la única región donde la mayoría de las IES identifican dos prioridades futuras "Internacionalización e interculturalización del currículum o en casa para todos los estudiantes" (56 % de las IES) y "Formación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales" (52 %). Estas dos prioridades están relacionadas entre sí, ya que la segunda es necesaria para alcanzar la primera.

**Tabla 40**

Futuras prioridades de internacionalización más acuciantes	Asia y el Pacífico	Europa	Latinoamérica y el Caribe	África subsahariana	África del Norte y el Medio Oriente	Norteamérica
La capacitación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales	44 %	34 %	52 %	81 %	67 %	5 %
Mejorar nuestra capacidad y la calidad de nuestra investigación mediante asociaciones de colaboración internacionales	40 %	31 %	34 %	35 %	39 %	23 %
La internacionalización y la interculturalización del plan de estudios en casa para todos los estudiantes	37 %	35 %	56 %	30 %	20 %	37 %
Aumento del número entrante de estudiantes internacionales que desean obtener un título académico	44 %	37 %	18 %	28 %	38 %	53 %

La capacitación del personal administrativo en competencias internacionales, interculturales y globales	11 %	22 %	11 %	23 %	22 %	9 %
Mejorar las formas de internacionalización virtual	11 %	20 %	30 %	21 %	9 %	10 %
Aumento del número de actividades de los estudiantes de movilidad saliente (emprender el estudio en el extranjero y el intercambio)	18 %	24 %	27 %	14 %	22 %	40 %
La descolonización/localización del plan de estudios	6 %	3 %	4 %	14 %	6 %	5 %
Uso de la internacionalización como medio de respaldo al desarrollo sostenible por parte de la institución	11 %	18 %	13 %	12 %	17 %	5 %
Diversificación del reclutamiento de estudiantes internacionales a los efectos de incluir estudiantes de más/diversos países	19 %	21 %	12 %	9 %	9 %	44 %
Hacer que la internacionalización sea más equitativa e inclusiva tanto en término de participantes como de perspectivas culturales representadas	19 %	14 %	21 %	9 %	13 %	35 %
Asegurar o incrementar el impacto positivo de la internacionalización sobre la sociedad local	8 %	10 %	8 %	7 %	9 %	2 %
Asegurar que las actividades y la estrategia de internacionalización de la institución sean lo más inocuas para el clima posible	5 %	9 %	1 %	0 %	1 %	9 %
Otros	0 %	3 %	1 %	0 %	1 %	5 %

Aunque los resultados regionales no identifican completamente las prioridades comunes en todas las regiones, sí muestran un enfoque en la "Formación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales" en muchas regiones (aunque no en todas en América del Norte) en la "Internacionalización e interculturalización del currículum o en casa para todos los estudiantes" y en el "Aumento del número de estudiantes internacionales que solicitan un título" ([Tabla 40](#)).

Los resultados sobre las prioridades futuras más apremiantes nos recuerdan que el panorama de la enseñanza superior es muy diverso y no es de extrañar, por tanto, que las prioridades también lo sean. También nos muestran que, si bien se sigue prestando una gran atención a la movilidad de los estudiantes, especialmente en determinadas regiones, sobre todo en América del Norte, también se presta una gran atención a la internacionalización del currículum o en casa en el país de origen y a la formación del personal académico en competencias internacionales, interculturales y globales, lo cual es fundamental para lograr tanto una integración satisfactoria de los estudiantes internacionales como una internacionalización satisfactoria del plan de estudios en el país de origen para todos los estudiantes, incluidos aquellos que no pueden experimentar un período de movilidad en el extranjero.

# CONCLUSIONES

---

# Conclusiones

La 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU sobre la Internacionalización de la Educación Superior arroja algo de luz sobre las tendencias y evoluciones más importantes en torno a la internacionalización a nivel mundial, y permite realizar comparaciones interesantes entre instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, así como entre IES de diferentes regiones. También ofrece una visión sobre la evolución de ciertas tendencias a lo largo del tiempo, comparando los resultados con ediciones anteriores de la encuesta cuando es posible.

Cabe mencionar que los líderes académicos de todo el mundo conceden cada vez más importancia a la internacionalización, especialmente en aquellas instituciones de educación superior que anteriormente la consideraban de baja relevancia.

Este resultado revierte una tendencia preocupante de creciente desigualdad entre las IES, identificada en la quinta edición. Asimismo, se destaca que las IES consideran que la cooperación internacional y el fortalecimiento de capacidades son los principales beneficios de la internalización, una tendencia una tendencia ya señalada en la 5<sup>a</sup> Encuesta Global y confirmada por esta 6<sup>a</sup> edición. Aunque la movilidad estudiantil sigue siendo una prioridad, las actividades que más han crecido en los últimos cinco años han sido precisamente la cooperación internacional y el fortalecimiento de capacidades, lo que demuestra una convergencia entre los beneficios esperados y las acciones para alcanzarlos. La encuesta también refleja que el mundo es diverso y que, para algunos aspectos de la internacionalización, no existe un denominador común a nivel mundial, como lo demuestra, por ejemplo, la gran variedad de riesgos y desafíos/obstáculos identificados. En algunos casos, el análisis regional permite explicar esta diversidad, como la clara identificación de la "fuga de cerebros" como el riesgo más importante en África subsahariana, pero en otros casos la diversidad también persiste a nivel regional, lo que demuestra existen múltiples factores además de la ubicación geográfica que influyen en las tendencias.

Las respuestas también subrayan que la internacionalización es un proceso estratégico ampliamente adoptado, pero al mismo tiempo ponen en evidencia varias limitaciones, especialmente en cuanto a financiamiento. Asimismo, muestran cómo la internacionalización sigue siendo, en gran medida, un enfoque de arriba hacia abajo, liderado principalmente por las autoridades académicas y las Oficinas de Relaciones Internacionales, lo que llama a reflexionar sobre los posibles riesgos de una escasa participación del resto de la comunidad académica. También se evidencia que persiste un desequilibrio geográfico a nivel mundial, ya que las regiones del Norte Global (Europa y América del Norte) siguen atrayendo la mayor atención, mientras que la cooperación Sur-Sur, más allá de la intrarregional, aún no se considera una prioridad. La encuesta confirma además una tendencia hacia la regionalización en algunas regiones, aunque no en todas, y pone en manifiesto la especificidad de América del Norte, que con frecuencia presenta resultados divergentes respecto a otras regiones.

Otro resultado interesante es que el papel desempeñado por la pandemia COVID-19 a la hora de impulsar los cambios dentro del ámbito de la internacionalización ha sido mucho menor al esperado. Si bien la pandemia contribuyó a algunos cambios, especialmente en el desarrollo de la

internacionalización virtual, no ha sido el único ni el factor decisivo en la evolución de la internacionalización durante los últimos cinco años.

La 6.<sup>a</sup> Encuesta Global también ofrece información detallada sobre la internacionalización en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el compromiso con la sociedad y la comunidad, especialmente los vínculos entre la internacionalización y prioridades importantes como el desarrollo sostenible, la diversidad, la equidad y la inclusión. Entre estos resultados, destaca el papel positivo de la internacionalización en la lucha contra el racismo/xenofobia, la promoción del entendimiento intercultural y la consecución del desarrollo sostenible.

En resumen, la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la UIA ofrece un panorama de la situación actual de la internacionalización en el mundo, su evolución reciente y las posibles formas en que podría desarrollarse en el futuro. La encuesta no es exhaustiva y, sin duda, plantea más preguntas de las que responde; en muchos aspectos, sus resultados constituyen un punto de partida para futuras investigaciones. A pesar de sus limitaciones y de la necesidad de mejora, la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la UIA sigue siendo el único estudio institucional integral sobre internacionalización a nivel global, y proporciona información valiosa que no se encuentra en ninguna otra fuente. Una señal preocupante que surge de esta edición es la disminución en la participación tanto a nivel global como en regiones específicas. Para que un esfuerzo como este tenga éxito, la participación es fundamental. Solo con el aporte de las propias IES la encuesta puede convertirse en una fuente importante de información. En la AIU esperamos que esta tendencia decreciente en la participación se revierta en futuras ediciones y hacemos un llamado a las IES de todo el mundo a unir esfuerzos con nosotros para contribuir a la comprensión de la evolución de la internacionalización.

Al concluir el informe, vale la pena destacar que, a diferencia de las ediciones anteriores, la versión actual del informe está disponible gratuitamente en formato electrónico. La AIU tomó esta decisión de ofrecer acceso gratuito a la comunidad de la educación superior, ya que el 6<sup>a</sup> Informe de la Encuesta Global de la AIU es un recurso invaluable que debe servir como catalizador para la investigación, la práctica y la evolución de políticas en el ámbito de la internacionalización académica global. Invita a investigadores, profesionales y responsables de políticas a involucrarse con sus hallazgos, no solo para investigaciones más profundas, sino también para apoyar la transformación estratégica de políticas.

Lejos de ser una simple conclusión, este informe representa un punto de inflexión crucial para la investigación continua y la acción efectiva en el campo de la internacionalización, posicionando a la AIU como una voz global de la educación superior, comprometida con aprovechar estos hallazgos para el avance de la comunidad académica internacional y para la sociedad en su conjunto.

El informe de la 6<sup>a</sup> Encuesta Global de la AIU no es, en absoluto, un punto final, sino un punto de partida para nuevas investigaciones y acciones. La AIU continuará sus esfuerzos de investigación para comprender la internacionalización en todo el mundo y utilizará los resultados de la encuesta para mejorar sus servicios y programas en beneficio de la comunidad académica mundial y de la sociedad en general.



## Referencias

- Beelen, J., Jones, E. (2015). *Redefiniendo la internacionalización en casa*. En *El espacio europeo de educación superior: Entre reflexiones críticas y políticas de futuro*. En A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds) 67-80. Dordrecht: Springer
- Asociación Universitaria Europea. (2024). *Tendencias 2024*. Bruselas: Asociación Universitaria Europea.  
[https://www-eua-eu.translate.goog/publications/reports/trends-2024.html?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=t](https://www-eua-eu.translate.goog/publications/reports/trends-2024.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=t)
- Guidi, E., Jensen, T. y Marinoni, G. (2023) *Shaping Teaching & Learning and Internationalization beyond the Pandemic*. París: Asociación Internacional de Universidades.  
[https://iau-aiu.net/IMG/pdf/final\\_shaping\\_teaching\\_learning\\_and\\_internationalization\\_beyond\\_the\\_pandemic\\_2\\_1\\_.pdf](https://iau-aiu.net/IMG/pdf/final_shaping_teaching_learning_and_internationalization_beyond_the_pandemic_2_1_.pdf), consultado el 12 de febrero de 2024.
- Jensen, T., Marinoni, G., y van't Land, H. (2022) *Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic. Second IAU Global Survey Report*. París: Asociación Internacional de Universidades, [https://iau-aiu.net/IMG/pdf/2022\\_iau\\_global\\_survey\\_report.pdf](https://iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf), consultado el 12 de febrero de 2024.
- Knight, J., McNamara, J. (2017) *Transnational education: a classification framework and data collection guidelines for international program and provider mobility*. Londres: British Council/DAAD, 2017. Disponible en: [www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne\\_classification\\_framework-final.pdf](http://www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf) Consultado el 12 de febrero de 2024.
- Leask, B. (2015). *Internacionalizar el currículo* (1<sup>a</sup> ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315716954>
- ACNUR (2023) *Informe sobre tendencias mundiales 2022* Copenhague: Sección de Estadísticas y Demografía Servicio Mundial de Datos del ACNUR



# Annex 1

## Advisory Committee -

### 6<sup>th</sup> IAU Global Survey

#### Advisory Committee - Representatives from sponsors and partners

Name	Role and affiliation	Regional representation
Olusola Oyewole	Secretary General, Association of African Universities (AAU)	Africa
Élodie Decostre	Director of International Relations - Academy for Research and Higher Education (ARES)	Europe
Michael Gaebel	Director, Higher Education Policy, European University Association (EUA)	Europe
Villano Qiriazi	Head of the Education Department, Council of Europe (CoE)	Europe
Juan Rayón González	President - Erasmus Student Network (ESN)	Europe
Eva Maria Vögtle	Postdoctoral Research Associate - German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW)	Europe
Marijke Wahlers	Head of Department International Affairs -German Rectors Conference (HRK)	Europe
Roberto Escalante Semerena	Secretary-General, Association of Universities of Latin America and the Caribbean (UDUALC)	Latin America and the Caribbean
Julio Theiler	Adviser to the Executive Secretariat and the International Relations Commission, National Interuniversity Council of Argentina (CIN)	Latin America and the Caribbean
Dorothea J. Antonio	Deputy Executive Director, Knowledge Development - NAFSA	North America

Name	Role and affiliation	Regional representation
Gerardo Blanco	Academic Director, Center for International Higher Education, Boston College	North America
Elizabeth Buckner	Assistant Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto	North America
David Julien	Executive Director, Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE)	Americas
Anne-Laurence Pastorini	Project manager, UNIMED - Mediterranean Universities Union	Mediterranean region (Europe, Middle East and North Africa)
Francisco Marmolejo	Higher Education President & Education Advisor Qatar Foundation Higher Education - President's Office	Middle East
Catinca Birna-Guelly	Cheffe de Département des Réseaux Recherche et Expertise - Direction des Réseaux - Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)	Global
William Bramwell	Senior Research Officer - The Association of Commonwealth Universities (ACU)	Global
Sherine Omondi	Steering Committee Member - Global Student Forum (GSF)	Global

### Advisory Committee - Members

Name	Role and affiliation	Regional representation
Wiseman Jack	President - International Education Association Of South Africa (IEASA)	Africa
Kefa Simwa	Executive Director - African Network for Internationalization of Education (ANIE)	Africa
Etuko Katsu	Member of IAU WG on Internationalization Professor, Department of Economics, Meiji University	Asia & Pacific

Name	Role and affiliation	Regional representation
Betty Leask	Professor Emeritus, School of Education, La Trobe University, Melbourne	Asia & Pacific
Vidya Yeravdekar	Pro Chancellor, Symbiosis International University	Asia & Pacific
Hans De Wit	IAU Senior Fellow	Europe
Irina Ferencz	Director - Academic Cooperation Association (ACA)	Europe
Laura Rumbley	Associate Director Knowledge Development and Research - European Association for International Education (EAIE)	Europe
Salim Daccache	Member of IAU WG on Internationalization Rector, Saint Joseph University of Beirut	Middle East
Marta Losada	Member of IAU WG on Internationalization Dean of Science, NYU Abu Dhabi	Middle East
Marcio Barbosa	President - Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)	Latin America & the Caribbean
Jocelyne Gacel Avila	Professor and UNESCO Chair on Internationalization of HE and Global Citizenship at the University of Guadalajara, Mexico	Latin America & the Caribbean
Andrew Deeks	Chair of the IAU WG on internationalization President and Vice- Chancellor, Murdoch University	Global
Eva Egon-Polak	IAU Senior Fellow	Global

Note: Advisory Committee members are listed with the role and affiliation they held when they joined the Advisory Committee, they might have changed role and affiliation during the lifetime of the survey.

# Annex 2

## Pilot group -

## 6<sup>th</sup> IAU Global Survey

### Member institutions

Name	Country	Regional representation
Mahidol University	Thailand	Asia & Pacific
Toyo University	Japan	Asia & Pacific
Hamburg University	Germany	Europe
Sapienza University of Rome	Italy	Europe
Université de Lorraine	France	Europe
Universidad Cooperativa de Colombia	Colombia	Latin America & the Caribbean
Universidad de Los Lagos	Chile	Latin America & the Caribbean
Universidad Nacional de Quilmes	Argentina	Latin America & the Caribbean
An-Najah University	Palestine	Middle East
Sadat City University	Egypt	Middle East
Manouba University	Tunisia	North Africa
Florida International University	United States of America	North America
Wayne State University	United States of America	North America
Durban University of Technology	South Africa	Sub-Saharan Africa

# Annex 3

## Analysis of duplicate replies

The 6<sup>th</sup> IAU Global Survey collected 782 replies from 722 HEIs from 110 countries and territories around the world through an online questionnaire open from 16 January until 16 June 2023.

HEIs were requested to provide data specific to the academic year that began in the year 2021 and were explicitly instructed to submit only one reply after conducting internal consultations. This approach sought to ensure that the survey responses accurately represent the institutional perspective rather than individual opinions.

While the majority of HEIs adhered to the survey guidelines, it is important to acknowledge that the survey identified 123 instances of duplicated replies, some of which included triple or even quadruple responses from the same institution out of the total 782 responses collected.

Duplicated replies can be categorized into two types: “Type 1” represents instances where the same person submitted multiple responses to the survey, while “Type 2” indicates that two different individuals within the same institution submitted separate responses. Out of the 123 duplicate replies, 59 were classified as “Type 1,” and 64 fell under “Type 2.”

### **Type 1: Same respondent replying twice to the survey**

The presence of duplicate replies from the same respondent may be attributed to two main factors: change in the institution’s internationalization process during the survey period, leading to revised responses; or simply respondents’ inadvertent duplication of their submission. Even in the latter case, these duplicate responses can provide valuable insights, particularly in identifying the questions that are more “objective” versus “subjective” in nature.

The majority of duplicated replies are very similar, with variations observed only in some questions. Likert scale questions, such as those assessing the importance of key internal and external drivers of internationalization (see Q.13&14), or the funding sources for international activities at the institution (Q.26), display the most variability. However, the variations in responses are not substantial, primarily involving shifts from “important” to “somewhat important,” while changes from “important” to “not important” are minimal. A similar pattern is observed in rating scale questions that inquired about changes in the importance of internationalization activities over the past five years (Q.32). Trend questions regarding the changing importance of possible ways to internationalize the curriculum or extracurricular activities over the last five years at the institution (Q.46&48) show slightly more variance than the aforementioned ones.

These variations may be attributed to changes in the internationalization process at the institution, evolving understanding, or simply, an unintentional mistake in recalling their previous response.

On the other hand, some close-ended questions demonstrated noticeable variations in responses. For instance, the question assessing the linkage between internationalization and societal/community engagement exhibits a remarkable variance (see Q.53). Similarly, the question examining the connection between internationalization and sustainable development displays variances (see Q.58), indicating different views on how these two areas are connected at the institution.

It is important to note that these variations may not necessarily reflect differences in institutional priorities. Instead, they may be influenced, once again, by individual factors specific to the respondent, such as their personal experiences, subjective perception, evolving opinions over time, superficial knowledge of the subject, or even an unintentional mistake in recalling their previous response.

### **Type 2: Different respondents from the same institution**

Duplicated responses from the same institution indicate a lack of a consultative process to present a unified institutional perspective on internationalization. The analysis of duplicate replies from different individuals within the institution provides valuable insights into the diverse perceptions of internationalization among various stakeholders.

As observed in Type 1, duplicate responses from different individuals within the same institution also display variations. However, certain questions within the Type 2 category display a higher degree of cross-respondent variance - are more susceptible to have different replies- within the same institution.

Similar to Type 1, Likert scale questions (see Q.18,19 & 26), and rating scale questions (see Q.46) exhibit notable variability. However, the variations in responses are not substantial. These variations emphasize a certain degree of subjectivity of these questions, irrespective of whether the same individual responded twice or different respondents responded to the same question. However, these variations in responses are not substantial, primarily involving shifts from “important” to “somewhat important,” while changes from “important” to “not important” are minimal. In the case of two different individuals replying to the survey, these differences may also be attributed to a lack of consensus among different actors and highlight the presence of diverse perspectives within the institution.

On the other hand, some multiple close-ended questions show remarkable differences in responses, surpassing the number of variations observed in Type 1. The duplicate replies (Q.11) indicate diverse perspectives on the factors influencing institutional prioritization of internationalization for the institution’s leadership. While the general themes of global connections, student demand, and accreditation/rankings are shared among the different actors inside the institution, there are nuances in their priorities. Heads of institutions and international offices tend to emphasize strategic partnerships and student interest, while staff from international offices place more emphasis on income generation and stakeholder engagement within the institution.

These variations suggest that different roles within the institution may have specific perspectives and priorities when it comes to internationalization, reflecting their unique responsibilities and areas of focus.

The level of awareness regarding potential risks of internationalization varies among actors inside the same institution at both the institutional and social levels (Q.16 & Q.17). Heads of international offices focus on strategic planning and highlight challenges related to institutional priorities and competition. Whereas, staff members from international offices prioritize operational concerns such as increased workload, limited inclusivity, and pursuit of prestigious

partnerships. Institutional leaders, including heads of institutions, bring a broader perspective, expressing concerns about curriculum, inclusivity, and brain drain.

These differing perspectives reflect distinct roles and expertise, contributing to varying levels of awareness among actors involved in internationalization efforts.

The responses to the close-ended questions on future priorities for internationalization (Q.61) and the most pressing future of internationalization at the institution (Q.62) also exhibit notable variations. Regarding future priorities, heads of international offices and staff members from different institutions emphasize challenges such as language barriers, lack of financial support, and difficulties in recognizing prior qualifications. However, staff members place a stronger emphasis on language barriers and financial support. In terms of the most pressing future of internationalization, heads of international offices prioritize academic staff training, research capacity enhancement, and curriculum internationalization. Conversely, staff members focus on increasing the number of international students, virtual internationalization, and promoting equity.

Once again, variations in responses can be attributed to the distinct roles and responsibilities within each institution. However, the subjective nature of the questions may have also influenced these diverse responses.

The identified patterns of duplicate responses from multiple individuals within the same institution underscore the lack of consensus and the presence of diverse perspectives. These findings suggest that personal perceptions, rather than relying solely on official documentation, may have influenced respondents' replies. This further emphasizes the subjective nature of their responses and reinforces the understanding of the varying viewpoints within the institution.

## **Conclusion**

The analysis of duplicate responses is a reminder that surveys are not free from perception bias among respondents, no matter how clear the instructions are. It also shows that Likert scale, rating scale, and close/ended questions are particularly susceptible to response variations. Close/ended questions, in particular, showed the most differences when multiple individuals from the same institution responded. These findings underscore the importance of careful interpretation when analyzing such question types.

# Annex 4

## List of countries and regions

The following list of countries consists of the 193 United Nations member states, plus two UN Non-member states (Holy See and State of Palestine) and three territories± the two special administrative regions of the People's Republic of China (Hong Kong and Macao) and Taiwan, Province of China.

The Official names of countries are taken from UN M49<sup>1</sup> and ISO3166<sup>2</sup> as they were in June 2023.

<b>Asia and Pacific</b>		
Afghanistan	Samoa	Hungary
Australia	Singapore	Iceland
Bangladesh	Solomon Islands	Ireland
Bhutan	Sri Lanka	Italy
Brunei Darussalam	Taiwan, province of China	Latvia
Cambodia	Tajikistan	Liechtenstein
China	Thailand	Lithuania
China Hong Kong SAR	Timor-Leste	Luxembourg
China Macao SAR	Tonga	Malta
Fiji	Turkmenistan	Moldova (Republic of)
India	Tuvalu	Monaco
Indonesia	Uzbekistan	Montenegro
Japan	Vanuatu	Netherlands
Kazakhstan	Viet Nam	North Macedonia (Republic of)
Kiribati	<b>Europe</b>	Norway
Korea (Democratic People's Republic of)	Albania	Poland
Korea (Republic of)	Andorra	Portugal
Kyrgyzstan	Armenia	Romania
Lao People's Democratic Republic	Austria	Russian Federation
Malaysia	Azerbaijan	San Marino
Maldives	Belarus	Serbia
Marshall Islands	Belgium	Slovakia
Micronesia (Federated States of)	Bosnia and Herzegovina	Slovenia
Mongolia	Bulgaria	Spain
Myanmar	Croatia	Sweden
Nauru	Cyprus	Switzerland
Nepal	Czechia	Türkiye
New Zealand	Denmark	Ukraine
Pakistan	Estonia	United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
Palau	Finland	
Papua New Guinea	France	
Philippines	Georgia	<b>Latin America and Caribbean</b>
	Germany	
	Greece	Antigua and Barbuda
	Holy See	Argentina

1. <https://www.un.org/en/about-us/member-states#gotoS> (accessed June 2023)

2. <https://www.iso.org/iso-3166-country-codes.html> (accessed June 2023)

Bahamas	Palestine (State of)	Rwanda
Barbados	Qatar	Sao Tome and Principe
Belize	Saudi Arabia	Senegal
Bolivia (Plurinational State of)	Syrian Arab Republic	Seychelles
Brazil	Tunisia	Sierra Leone
Chile	United Arab Emirates	Somalia
Colombia	Yemen	South Africa
Costa Rica	<b>North America</b>	South Sudan
Cuba	Canada	Sudan
Dominican Republic	United States of America	Tanzania (United republic of)
Dominica		Togo
Ecuador	<b>Sub-Saharan Africa</b>	Uganda
El Salvador	Angola	Zambia
Grenada	Benin	Zimbabwe
Guatemala	Botswana	
Guyana	Burkina Faso	
Haiti	Burundi	
Honduras	Cabo Verde	
Jamaica	Cameroon	
Mexico	Central African Republic	
Nicaragua	Chad	
Panama	Comoros	
Paraguay	Congo	
Peru	Côte d'Ivoire	
Saint Kitts and Nevis	Democratic Republic of	
Saint Lucia	the Congo	
Saint Vincent and the Grenadines	Djibouti	
Suriname	Equatorial Guinea	
Trinidad and Tobago	Eritrea	
Uruguay	Eswatini	
Venezuela (Bolivarian Republic of)	Ethiopia	
	Gabon	
	Gambia (Republic of the)	
	Ghana	
<b>Middle East and North Africa</b>	Guinea	
Algeria	Guinea-Bissau	
Bahrain	Kenya	
Egypt	Lesotho	
Iran (Islamic Republic of)	Liberia	
Iraq	Libya	
Israel	Madagascar	
Jordan	Malawi	
Kuwait	Mali	
Lebanon	Mauritius	
Mauritania	Mozambique	
Morocco	Namibia	
Oman	Niger	
	Nigeria	

# Annex 5

## Statistical data for each country

In the following table, the following data are reported for each country:

- Name of the country
- Number of HEIs in WHED, which represent the overall population for the specific country
- Number of replies received from single HEIs in that specific country
- Percentage of HEIs replying, which is the ratio between the number of institutions replying to that survey in a specific country and the overall number of HEIs in that country
- Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR), which is the theoretical number of institutions needed to reply in a specific country for the results to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level
- N-NSR, which is the difference between the number of institutions replying in a specific country and the theoretical number needed for results to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level. If N-NSR is positive or equal to zero, the results for that specific country are statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level.

Only the four countries highlighted in the table below gathered a sufficient number of replies for a national analysis to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level.

Argentina and Azerbaijan have enough replies for a statistical relevant analysis with a 10% margin of error at 85% confidence level and Mexico for a statistical relevant analysis with a 10% margin of error at 90% confidence level.

The following countries have no institution listed in the WHED<sup>3</sup> and therefore they are not included in the following table:

- Antigua and Barbuda
- Dominica
- Kiribati
- Marshall Islands
- Micronesia (Federated States of)
- Nauru
- Palau
- Saint Kitts and Nevis
- Saint Lucia
- Saint Vincent and the Grenadines
- Tuvalu
- Vanuatu

No reply was received from any of them.

---

3. WHED includes HEIs recognized by their national authorities that offer at least a degree at ISCED level 6 or higher: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf> (Accessed July 2023).

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Afghanistan	129	1	1%	31	-30
Albania	28	2	7%	17	-15
Algeria	92	2	2%	28	-26
Andorra	2	1	50%	2	-1
Angola	44	1	2%	21	-20
Argentina	131	38	29%	31	7
Armenia	58	4	7%	24	-20
Australia	94	1	1%	29	-28
Austria	71	6	8%	26	-20
Azerbaijan	45	26	58%	21	5
Bahamas	1	0	0%	1	-1
Bahrain	13	0	0%	10	-10
Bangladesh	120	3	3%	31	-28
Barbados	3	0	0%	3	-3
Belarus	44	0	0%	21	-21
Belgium	64	17	27%	25	-8
Belize	2	0	0%	2	-2
Benin	32	0	0%	18	-18
Bhutan	3	0	0%	3	-3
Bolivia (Plurinational State of)	52	4	8%	23	-19
Bosnia and Herzegovina	41	2	5%	20	-18
Botswana	14	0	0%	10	-10
Brazil	1441	18	1%	40	-22
Brunei Darussalam	4	0	0%	4	-4
Bulgaria	50	7	14%	23	-16
Burkina Faso	48	0	0%	22	-22
Burundi	11	1	9%	9	-8
Cabo Verde	8	0	0%	7	-7
Cambodia	46	1	2%	22	-21
Cameroon	42	1	2%	21	-20

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Canada	146	15	10%	32	-17
Central African Republic	3	0	0%	3	-3
Chad	10	0	0%	8	-8
Chile	62	8	13%	25	-17
China	1062	3	0%	39	-36
China Hong Kong SAR	15	0	0%	11	-11
China Macao SAR	9	1	11%	7	-6
Colombia	282	33	12%	36	-3
Comoros	1	0	0%	1	-1
Congo	2	0	0%	2	-2
Costa Rica	25	2	8%	16	-14
Côte d'Ivoire	105	1	1%	29	-28
Croatia	38	3	8%	20	-17
Cuba	48	0	0%	22	-22
Cyprus	36	3	8%	19	-16
Czechia	46	2	4%	22	-20
Democratic Republic of the Congo	91	6	7%	28	-22
Denmark	34	1	3%	19	-18
Djibouti	1	0	0%	1	-1
Dominican Republic	41	4	10%	20	-16
Ecuador	57	7	12%	24	-17
Egypt	56	3	5%	24	-21
El Salvador	32	6	19%	18	-12
Equatorial Guinea	1	0	0%	1	-1
Eritrea	7	0	0%	6	-6
Estonia	10	0	0%	8	-8
Eswatini	2	0	0%	2	-2
Ethiopia	69	2	3%	26	-24
Fiji	5	0	0%	4	-4
Finland	35	12	34%	19	-7

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
France	559	15	3%	38	-23
Gabon	17	0	0%	12	-12
Gambia	1	0	0%	1	-1
Georgia	48	16	33%	22	-6
Germany	359	37	10%	37	0
Ghana	76	1	1%	27	-26
Greece	26	8	31%	16	-8
Grenada	1	0	0%	1	-1
Guatemala	60	0	0%	24	-24
Guinea	39	0	0%	20	-20
Guinea-Bissau	7	0	0%	6	-6
Guyana	7	0	0%	6	-6
Haiti	95	1	1%	29	-28
Holy See	19	0	0%	13	-13
Honduras	19	3	16%	13	-10
Hungary	39	0	0%	20	-20
Iceland	7	0	0%	6	-6
India	818	16	2%	39	-23
Indonesia	1257	1	0%	40	-39
Iran (Islamic Republic of)	450	0	0%	38	-38
Iraq	94	19	20%	29	-10
Ireland	48	2	4%	22	-20
Israel	58	1	2%	24	-23
Italy	100	6	6%	29	-23
Jamaica	14	0	0%	10	-10
Japan	765	3	0%	39	-36
Jordan	31	6	19%	18	-12
Kazakhstan	112	3	3%	30	-27
Kenya	51	1	2%	23	-22
Korea (Democratic People's Republic of)	72	0	0%	26	-26

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Korea (Republic of)	248	1	0%	35	-34
Kuwait	12	0	0%	9	-9
Kyrgyzstan	28	2	7%	17	-15
Lao People's Democratic Republic	16	0	0%	12	-12
Latvia	26	0	0%	16	-16
Lebanon	37	5	14%	19	-14
Lesotho	3	0	0%	3	-3
Liberia	8	1	13%	7	-6
Libya	16	4	25%	12	-8
Liechtenstein	2	0	0%	2	-2
Lithuania	18	9	50%	13	-4
Luxembourg	1	0	0%	1	-1
Madagascar	56	2	4%	24	-22
Malawi	20	0	0%	13	-13
Malaysia	82	1	1%	27	-26
Maldives	9	0	0%	7	-7
Mali	23	0	0%	15	-15
Malta	5	0	0%	4	-4
Mauritania	6	1	17%	5	-4
Mauritius	7	0	0%	6	-6
Mexico	1661	81	5%	40	41
Moldova	25	2	8%	16	-14
Monaco	2	0	0%	2	-2
Mongolia	54	1	2%	23	-22
Montenegro	8	0	0%	7	-7
Morocco	157	5	3%	32	-27
Mozambique	40	1	3%	20	-19
Myanmar	99	1	1%	29	-28
Namibia	4	0	0%	4	-4
Nepal	12	0	0%	9	-9

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Netherlands	70	5	7%	26	-21
New Zealand	29	0	0%	17	-17
Nicaragua	53	3	6%	23	-20
Niger	11	0	0%	9	-9
Nigeria	127	16	13%	31	-15
North Macedonia (Republic of)	21	1	5%	14	-13
Norway	32	0	0%	18	-18
Oman	52	8	15%	23	-15
Pakistan	160	3	2%	33	-30
Palestine	29	3	10%	17	-14
Panama	27	1	4%	16	-15
Papua New Guinea	5	0	0%	4	-4
Paraguay	83	2	2%	27	-25
Peru	97	8	8%	29	-21
Philippines	1334	10	1%	40	-30
Poland	349	4	1%	37	-33
Portugal	89	17	19%	28	-11
Qatar	4	3	75%	4	-1
Romania	76	6	8%	27	-21
Russian Federation	603	3	1%	38	-35
Rwanda	12	0	0%	9	-9
Samoa	2	0	0%	2	-2
San Marino	1	0	0%	1	-1
Sao Tome and Principe	1	0	0%	1	-1
Saudi Arabia	71	1	1%	26	-25
Senegal	72	0	0%	26	-26
Serbia	15	1	7%	11	-10
Seychelles	1	0	0%	1	-1
Sierra Leone	3	0	0%	3	-3
Singapore	9	0	0%	7	-7

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Slovakia	32	5	16%	18	-13
Slovenia	42	9	21%	21	-12
Solomon Islands	3	0	0%	3	-3
Somalia	42	2	5%	21	-19
South Africa	50	1	2%	23	-22
South Sudan	5	0	0%	4	-4
Spain	112	12	11%	30	-18
Sri Lanka	27	2	7%	16	-14
Sudan	82	0	0%	27	-27
Suriname	3	0	0%	3	-3
Sweden	44	6	14%	21	-15
Switzerland	34	3	9%	19	-16
Syrian Arab Republic	32	0	0%	18	-18
Taiwan, province of China	145	0	0%	32	-32
Tajikistan	20	0	0%	13	-13
Tanzania	45	1	2%	21	-20
Thailand	146	6	4%	32	-26
Timor-Leste	10	0	0%	8	-8
Togo	21	0	0%	14	-14
Tonga	1	0	0%	1	-1
Trinidad and Tobago	6	0	0%	5	-5
Tunisia	42	4	10%	21	-17
Türkiye	175	6	3%	33	-27
Turkmenistan	18	1	6%	13	-12
Uganda	40	1	3%	20	-19
Ukraine	297	18	6%	36	-18
United Arab Emirates	53	2	4%	23	-21
United Kingdom	246	4	2%	35	-31
United States of America	2233	28	1%	40	-12
Uruguay	16	4	25%	12	-8
Uzbekistan	76	0	0%	27	-27

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Venezuela (Bolivarian Republic of)	122	1	1%	31	-30
Viet Nam	173	1	1%	33	-32
Yemen	16	2	13%	12	-10
Zambia	45	0	0%	21	-21
Zimbabwe	13	4	31%	10	-6

# Annex 6

## 6<sup>th</sup> IAU Global Survey Replies according to language

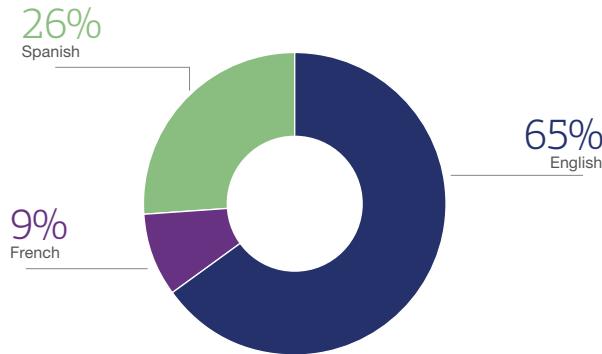
The 6<sup>th</sup> IAU Global Survey on internationalization was an online survey available in three languages: English, French and Spanish.

The survey gathered replies from 722 HEIs around the world.

The overall distribution of HEIs by language is as follows:

Language	Replies	Percentage
English	470	65%
French	63	9%
Spanish	189	26%

Distribution of HEIs by language of completion

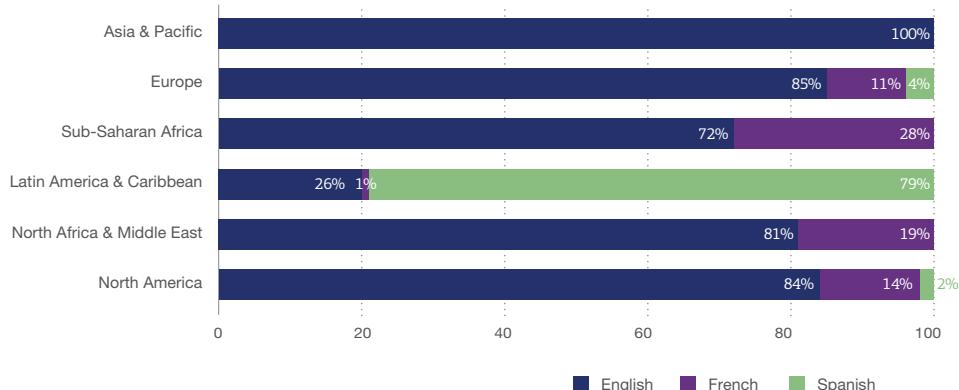


The distribution of HEIs according to the language in the different regions of the world is not uniform, but clearly follows well-defined patterns. The distribution is reported in the figure below.

In Asia & Pacific all HEIs replied in English. In all other regions of the world, there are HEIs that replied in English and in French (although only one in Latin America & the Caribbean), while only HEIs from Latin America & the Caribbean, Europe and just one HEI from North America replied in Spanish. However, in Latin America & the Caribbean 79% of HEIs replied in Spanish.

The language distribution is not surprising and mirrors quite closely the distribution of official languages in the respective countries.

## Language of completion: distribution by region



For instance:

- Out of the 11 HEIs that replied in Spanish in Europe, 10 are from Spain, and only one from France, which is not a Spanish-speaking country.
- Out of the 31 HEIs that replied in French in Europe, 13 are from France, 15 from Belgium, two from Switzerland, and only one from Romania, which is not a French-speaking country.
- Out of the 12 HEIs that replied in French in Sub-Saharan Africa, six are from the Democratic Republic of the Congo, two from Madagascar, one from Burundi, Cameroon and Côte D'Ivoire, and only one from Uganda, which is not a French-speaking country.
- Similarly, out of the 13 HEIs that replied in French in North Africa & the Middle East, four are from Morocco, four are from Tunisia, two from Algeria, one from Lebanon, and only one from Mauritania and Egypt, which are not French-speaking countries.

## Detail of language distribution in each region

### 1) Asia & Pacific

In the Asia & Pacific region, all 62 HEIs that participated in the survey from this region replied in English, including those institutions from countries with a French colonial past such as Cambodia and Vietnam.

Comparing the distribution of HEIs in the 5<sup>th</sup> Global Survey (83% English, 17% French) to the current edition (100% English), a notable shift in language preference is apparent. This change reflects the evolving linguistic landscape in the region and signifies a broader trend of English language adoption among HEIs. Unlike countries in the Middle and North Africa, and Sub-Saharan Africa, with a French colonial past, the language division in this region is less pronounced. Even though only one institution from Cambodia and one from Vietnam responded to the survey, both opted for English as their preferred language of communication, aligning with the global trend.

## **2) Europe**

As mentioned earlier, the majority of HEIs that replied in Spanish are from Spain, with only one French institution opting to reply in Spanish. On the other hand, most HEIs that responded in French are from French-speaking countries such as Belgium (French-speaking Belgium), France, and the French-speaking regions of Switzerland. Only one institution from Romania, a non-French-speaking country, but with a tradition of affinity for French language, replied in French.

The language distribution in European countries is not exclusive. In the aforementioned countries, some HEIs replied in English, French, or even Spanish.

Comparing the 5<sup>th</sup> Global Survey, where a significant percentage (39%) of French replies came from non-French-speaking countries to the present edition, there is a notable shift. Only one institution from Romania, a non-French speaking country, replied in French.

These results highlight the knowledge and usage of English by European HEIs, regardless of their official languages.

## **3) Sub-Saharan Africa**

The language distribution in the Sub-Saharan Africa region aligns with the official languages of the respective countries. HEIs from countries where neither English nor French is the official language (Angola, Ethiopia, Mozambique and Somalia) predominantly replied in English. Conversely, HEIs in English-speaking countries primarily responded in English, with the exception of one institution from Uganda that replied in French. Similarly, HEIs from French-speaking countries (Democratic Republic of the Congo, Madagascar, Burundi, Cameroon, Côte d'Ivoire) all replied in French.

These results highlight the correlation between the official languages of the countries and the language chosen for survey responses, demonstrating a clear-cut language distribution among HEIs in the region.

## **4) Latin America & the Caribbean**

In Latin America & the Caribbean region, 79% of HEIs replied in Spanish, 20% in English, and only one HEI replied in French, from Haiti, which is a French-speaking country.

As expected, the majority of HEIs that responded in English were from non-Spanish-speaking countries, primarily Brazil. However, there were also a few HEIs from Spanish-speaking countries, including Peru, Mexico, Colombia, El Salvador, and Chile, that chose to reply in English. Notably, among the Brazilian institutions, 11 responded in English, while six opted for Spanish.

Overall, these results confirm the anticipated language distribution, emphasising the prevalence of Spanish responses. Furthermore, they highlight the significant usage of English in non-Spanish-speaking countries but also the usage of Spanish in Brazil.

## **5) North Africa & the Middle East**

Not surprisingly, 81% of HEIs in North Africa & the Middle East responded in English. Among the 13 HEIs that replied in French, 12 are from countries with a French colonial past (Morocco, Tunisia, Algeria, Lebanon, and Mauritania), while only one institution is from Egypt, which has no specific relationship or historical background with the French language.

## **6) North America**

As anticipated, among the 43 responses received in North America, seven were not in English. Of these, six responses were in French and originated from institutions based in Quebec, Canada. The remaining non-English response was in Spanish and came from an institution located in Puerto Rico (United States).

### **Comparison with the results of the 5<sup>th</sup> Global Survey**

The 5<sup>th</sup> IAU Global Survey was conducted in the same three languages, but the distribution of HEIs by language of reply was different. In the 5<sup>th</sup> edition, 54% of HEIs replied in English, 26% in Spanish, and 20% in French. However, in the 6<sup>th</sup> edition, there has been a slight increase in the percentage of HEIs replying in English (65%), while the percentage of HEIs replying in Spanish remained exactly the same at 26%. Notably, the percentage of HEIs replying in French significantly decreased to 9%.

Despite the change in percentages, the 6<sup>th</sup> edition experienced an absolute decrease in HEIs replies across all three languages, with -16 in English, -51 in Spanish, and -118 in French. This decline resulted in an overall decrease in the total number of replies compared to the 5<sup>th</sup> edition (from 907 to 722).

The decrease in the number of HEIs replying in French is consistent with the overall decrease in replies across all regions, particularly in non-French-speaking countries, where only few French replies were received in the 6<sup>th</sup> edition. The decline in French replies can also be attributed to decreases from countries such as France, Lebanon, and several French-speaking African countries.

In contrast, the number of HEIs replying in Spanish remained stable between the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> editions, thanks to consistent responses from Spanish-speaking countries, particularly in Latin America & the Caribbean region.

### **Conclusion**

The availability of Spanish as an option consistently facilitates higher responses from Spanish-speaking HEIs, highlighting its importance in increasing participation. However, the impact of French was limited in the 6<sup>th</sup> edition compared to its role in the 5<sup>th</sup> edition.

The decrease in the number of replies received in French can be attributed to two factors, an overall decrease in the number of replies from Francophone countries and a shift of language

in some non-Francophone countries (from replying in French in the 5<sup>th</sup> edition to replying in English in the 6<sup>th</sup>).

The varying effectiveness of language options emphasises the need for careful consideration to optimise participation.

## Annex 7

# Definitions for inclusion in 6<sup>th</sup> IAU Global Survey questionnaire

Term	Definition
Articulation program	A collaborative agreement between two HEIs in which students take the first part of their program at home and the second part abroad (3+1, 2+2, etc.).
Brain drain	Brain drain – the term is generally used to describe the association between the migration of higher skilled workers (e.g.: scientists, teachers, engineers, doctors) from poorer to richer countries, and the consequent erosion of local capacities in the sending regions. Levatino, A., & Pécout, A. (2012). Overcoming the Ethical Dilemmas of Skilled Migration? An Analysis of International Narratives on the “Brain Drain”. <i>American Behavioral Scientist</i> , 56, 1258 - 1276.
Credit seeking international students	Credit seeking international students are international mobile students (see definition below) who are studying abroad for credits (not a full degree).
Collaborative Online International Learning (COIL)	Collaborative Online International Learning (COIL) is an approach that brings students and professors together across cultures to learn, discuss and collaborate as part of their class. Professors partner to design the experience, and students partner to complete the activities designed. COIL becomes part of the class, enabling all students to have a significant intercultural experience within their course of study. (SUNY definition: <a href="https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/">https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/</a> )
Degree seeking international students	Degree seeking international students are international mobile students (see definition below) who are studying abroad for a full degree (Bachelor, Master or PhD).
Dual/double or multiple degree programme	A dual/double or multiple degree programme is developed collaboratively by two or more partner HEIs; graduates are awarded qualifications at equivalent level by all HEIs involved.
Franchise programme	The foreign sending HEI/provider has primary responsibility for the design, delivery and academic oversight of academic programmes offered in host country. Qualification is awarded by foreign sending HEI. (Knight 2017).
Full time equivalent enrolment	FTE is often used as a standardizing measure of student enrolment to take account of both full time and part time students. One FTE is normally equivalent to one full time student or two half time students. It is traditionally based on standard course load for students.
Global Classroom	The Global Classroom is described as a model of collaborative learning supported by virtual platforms which seeks to address global challenges 'by having students study local problems and then engage with international peers to develop a richer understanding of how global problems manifest differently (and similarly) in other local contexts. [...] The Global Classroom project pursues the goals of international education as a hybrid course that takes advantage of new media, technology, and learning theory. In addition, students gain first-hand experience with cutting-edge tools in video communication, online course environments, and online project presentation.' (Wiek, et al., 2013, p. 25) Wiek, A., Bernstein, M.J., Laubichler, M.D., Caniglia, G., Minteer, B.A., & Lang, D.J. (2013). A Global Classroom for International Sustainability Education. <i>Creative Education</i> , 04, 19-28.

Term	Definition
International branch campus	An entity that is owned, at least in part, by a foreign higher education provider; operated in the name of the foreign education provider; and provides an entire academic programme, substantially on site, leading to a degree awarded by the foreign education provider. (C-BERT definition).
Internationalization at home	Internationalization at home is a term referring to “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen and Jones 2015).
Internationalization of the curriculum	Internationalization of the curriculum is a term referring to: “the incorporation of international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study”. (Leask, 2015).
International mobile students	<p>Internationally mobile students are individuals who have physically crossed an international border between two countries with the objective to participate in educational activities in the country of destination, where the country of destination of a given student is different from their country of origin.</p> <p>The country of origin of a tertiary student is the country in which they gained their upper secondary qualifications. This can also be referred to as the country of prior education. Where countries are unable to operationalise this definition, it is recommended that they use the country of usual or permanent residence to determine the country of origin. Where this too is not possible and no other suitable measure exists, the country of citizenship may be used – but only as a last resort.</p> <p>(UNESCO Institute for Statistics, 2015)</p> <p>They can be degree seeking international students or credit-seeking international students (see respective definitions of terms).</p>
Joint Degree Programme	A joint degree programme is developed collaboratively by two or more partner HEIs; graduates are awarded one joint qualification.
Joint University	A HEI co-organised and co-founded by both a domestic and a foreign HEI/ provider collaborating on academic programmes. Qualifications can be awarded by either or both domestic and foreign country HEIs.
Learning outcomes	Learning outcomes are the knowledge, skills and abilities that a student is expected to obtain as a result of a particular educational experience.
Transnational education (TNE)	The mobility of education programs and institutions/providers across international borders. (Knight 2017).
Virtual exchange	'Virtual Exchange' refers to the application of online communication tools to bring together classes of learners in geographically distant locations with the aim of developing their foreign language skills, digital competence and intercultural competence through online collaborative tasks and project work. In recent years approaches to Virtual Exchange have evolved in different contexts and different areas of university education and these approaches have had, at times, very diverse organisational structures and pedagogical objectives. (O'Dowd, 2017).
Virtual Internationalization	Virtual Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of introducing an international, intercultural, or global dimension into the delivery, purpose or functions of higher education with the help of information and communications technology (ICT). (Bruhn, E. (2020) Virtual Internationalization in Higher Education. pp.50)

# Annex 8

## 6<sup>th</sup> IAU Global Survey on internationalization of higher education institutional questionnaire

The International Association of Universities (IAU) and partners are pleased to launch the sixth edition of the Global Survey on Internationalization of Higher Education.

The Global Survey is conducted by IAU thanks to the support of sponsoring partners:

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- Association of Commonwealth Universities (ACU)
- Council of Europe (CoE)
- German Rectors' Conference (HRK)
- NAFSA: Association of International Educators
- Qatar Foundation (QF)
- UNIMED - Mediterranean Universities Union
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)



and in partnership with:

- Academy for research and higher education (ARES), Belgium
- Association of African Universities (AAU)
- Center for International Higher Education (CIHE) - Boston College
- Erasmus Student Network (ESN)
- European University Association (EUA)
- German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW)
- Global Student Forum (GSF)
- Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE)
- National Interuniversity Council of Argentina (CIN)
- Ontario Institute for Studies in Education (OISE) - University of Toronto

### For the purpose of this questionnaire:

"Internationalization of higher education is defined as the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society." (De Wit, H., Hunter F., Howard L.,

Egron-Polak E. (Eds.) (2015) "Internationalization of Higher Education", European Parliament, Brussels: EU)

**Instructions:**

- Please note that the invitation to participate in the survey may reach several persons within each institution. However, we need only one comprehensive answer per institution, which represents the perspective of the entire institution. Therefore, we kindly invite you to coordinate internally before replying to the survey.
- We advise you to consult with your colleagues to gather the necessary information before replying to the online questionnaire. You can use this questionnaire in PDF format in order to collect all the necessary data prior to completing the online questionnaire.
- To support you in your responses, we have prepared a compilation of [definitions of terms](#) used in the questionnaire.

The survey is composed of the following sections:

- Institutional Information and Profile
  - A) Importance, benefits and challenges to internationalization
  - B) Internationalization governance
  - C) Internationalization of teaching and learning: activities
  - D) Internationalization of teaching and learning: Internationalization of the curriculum at home
  - E) Internationalization of research
  - F) Internationalization and societal/community engagement
  - G) Emerging Issues and the Future of Internationalization
- Contact details

## **Institutional Information and Profile**

**1. Terms of data use:**

(please tick the box to agree, otherwise you will not be able to complete the survey)

- I agree that IAU may use the data provided in my answers for research, presentations and publications. The data will not be shared with any third parties beyond the partners listed in the introduction, nor be sold. It may appear in aggregated form or as examples as part of the data analysis, but treated anonymously. The names and emails provided by respondents will not be part of the analysis and will only be used in order to communicate the results of the survey.

**2. Name of Institution:**

(Short text box open answer in the online version)

**3. OPTIONAL: What is the unique WHED identification number of your higher education institution?**

Please find [here](#) your WHED ID e.g. IAU-00001

**4. Country:**

(Drop down list in the online version)

**5. What levels of qualification are offered at your institution?**

(Please select all that apply)

- Bachelor (1<sup>st</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 6)
- Master (2<sup>nd</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 7)
- Doctorate (3<sup>rd</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 8)

**6. Which of the following types best describes your institution?**

(Please select only one)

- Public
- Private not for profit
- Private for profit

**7. What was the total student enrolment in the academic year that started in 2021? Please report the full time equivalent (FTE) enrolment of all degree seeking students (both domestic and international) who enrolled in 2021 (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles combined)**

(Please select only one):

- Less than 1 000
- 1 001 to 5 000
- 5 001 to 10 000
- 10 001 to 20 000
- 20 001 to 50 000
- More than 50 000

**8. What is the language most commonly used as a medium of instruction at your institution?**

(Short text box open answer in the online version)

**A) Importance, benefits and challenges to internationalization**

**9. What level of importance does internationalization have for the leadership of your institution?**

(Please select only one)

- High
- Medium
- Low
- Not important

**10. How has the level of importance of internationalization changed over the last five years for the leadership of your institution?**

(Please select only one)

- Substantially decreased
- Decreased
- Stayed the same
- Increased
- Substantially increased

**11. If the level of importance of internationalization has increased for the leadership of your institution, please select the factors/reasons/etc. most responsible for this change:**

(Please reply to this question only if you replied that the level of importance has increased or substantially increased and select a maximum of three)

- Increased demand and/or support by government or governmental organisations (national, regional, etc.) to focus on internationalization
- Increased interest/demand by students at our institution
- Increased interest/demand by academic staff at our institution
- Increased interest/demand by administrative staff at our institution
- Increased need for income generation through internationalization
- Increased need to strategically connect with other HEIs globally
- Requirement for international accreditation
- Requirement from international rankings
- Shift of priorities at institutional level
- Other (please specify):

**12. If the level of importance of internationalization has decreased for the leadership of your institution, please select the factors/reasons/etc. most responsible for this change:**

(Please reply to this question only if you replied that the level of importance has decreased or substantially decreased and select a maximum of three)

- Budget restrictions
- COVID-19 pandemic
- Geopolitical dynamics
- Increased nationalist policies
- Shift of priorities at institutional level
- Diminished interest/demand by academic staff at our institution
- Diminished interest/demand by administrative staff at our institution
- Diminished interest/demand by students at our institution
- Other (please specify): .....

**13. What is the importance of the following key internal drivers of internationalization at your institution?**

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)				
Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/Chief Academic Officer/Provost)				
Deans				
Academic Department Heads				
Heads of research laboratories				
International Office (at central/institutional level)				

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Academic staff (teachers and researchers)				
Administrative staff				
Student unions/student organisations				
Individual students				

**14. What is the importance of the following key external drivers of internationalization at your institution?**

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Business and industry demand				
Demand from foreign higher education institutions				
Demographic trends				
Global policies/agendas (including UN Agenda 2030)				
Government policy (national/state/province/municipal)				
National and international rankings				
Need to generate revenue				
Need to find solutions for global challenges				
Regional policies (for instance, EU, ASEAN, OAS)				
Societal expectations				

**15. What are the most significant potential benefits of internationalization for your institution?**

(Please select a maximum of three options)

- Enhanced international cooperation and capacity building
- Enhanced internationalization of the curriculum at home
- Enhanced prestige/profile for the institution
- Improved graduate employability
- Improved quality of teaching and learning
- Improved quality of research
- Increased global, international and intercultural knowledge, skills and competences for both students and staff
- Increased international networking by professors and researchers
- Increased/diversified revenue generation
- Opportunity to benchmark/compare institutional performance within the context of international good practice

- Possibility to continue specific study programmes, which would otherwise be endangered due to under-enrolment of domestic students
- Other (please specify): .....

**16. What are the most significant potential risks of internationalization for your institution?**

(Please select a maximum of three options)

- Difficulty to combine/integrate it with other institutional priorities (e.g. diversity, equity and inclusion and sustainable development)
- Difficulty to assess/recognize quality of courses/programmes offered by foreign institutions
- Excessive competition with other higher education institutions
- Homogenization of curriculum
- Increased workload for academic and administrative staff
- Increased xenophobia/racism on campus
- Limited inclusivity - international opportunities accessible only to students from more privileged backgrounds (socio-economic background, ethnicity, higher education family background, health and disabilities, etc.)
- Loss of students to other countries
- Loss of academic and administrative staff to other countries
- Overuse of English as a medium of instruction
- Pursuit of international partnerships/policies only for reasons of prestige
- Reputational risk derived from our institution's activity in transnational education (TNE)
- Security-related risks (copyright, intellectual property rights, illegal transfer of research data or research accomplishments, dual use of research outcomes, etc.)
- Too much focus on recruitment of fee paying international students
- Unequal sharing of benefits of internationalization amongst partners
- Other (please specify): .....

**17. In your country, what are the most significant potential societal risks associated with current trends in internationalization of higher education?**

(Please select a maximum of three options)

- Brain drain
- COVID-19 pandemic and related consequences
- Commodification and commercialization of education
- Decreased academic autonomy due to government regulations
- Dominance of a 'western' epistemological approach
- Ecological footprint of student and staff mobility
- Growing development gaps between our country/region and others
- Growing gaps (e.g. quality/prestige/institutional capacity) between higher education institutions within our country
- Increased anti-globalization sentiments
- Increase in number of foreign 'degree mills' and/or low quality providers
- Increased xenophobia/racism in society
- Loss of cultural identity
- Loss of linguistic diversity
- Security-related risks
- Unequal sharing of benefits of internationalization amongst countries
- Other (please specify): .....

**18. What are the most important internal obstacles or challenges to advancing internationalization at your institution?**

(Please select a maximum of three options)

- Limited institutional leadership/vision
- No strategy/plan to guide the process
- Competing priorities at institutional level
- Insufficient financial resources
- Insufficient international opportunities to meet stakeholder interest/demand
- Administrative/bureaucratic difficulties (e.g. credit transfer limitations; different academic years)
- Lack of or poorly resourced organizational structure/office responsible for internationalization
- International engagement is not recognized for promotion or tenure
- Lack of knowledge of foreign languages by students
- Lack of knowledge of foreign languages by academic staff
- Lack of knowledge of foreign languages by administrative staff
- Limited involvement/interest of academic staff (teachers and researchers)
- Limited capacity/expertise of academic staff (teachers and researchers)
- Limited involvement/interest of administrative staff
- Limited capacity/expertise of administrative staff
- Limited student interest
- Limited student participation due to constraints (including financial ones)
- Limited/lack of technological resources to engage in virtual internationalization opportunities
- Too rigorous/inflexible curriculum to participate in international activities, including student mobility.
- Other (please specify): .....

**19. What are the most important external obstacles or challenges to advancing internationalization at your institution?**

(Please select a maximum of three options)

- Anti-immigration and increasingly nationalist policies
- Difficulties of recognition and equivalences of qualifications, study programs and course credits at regional/national level
- Geopolitical dynamics
- Foreign institutions are not interested in partnering with our institution
- Internationalization of higher education is not a policy priority for our government(s)
- Lack of local internship and future employment opportunities for international students (e.g. due to lack of capacity and/or willingness by the business sector to hire and retain international talent)
- Language barriers
- Limited funding to support internationalization efforts/to promote our institution internationally
- Negative perceptions of the situation in our country (political, economic, security aspects, etc.)
- Visa restrictions imposed by our country on foreign students, researchers and academics
- Visa restrictions imposed on our students, researchers and academics by other countries
- Other (please specify): .....

## B) Internationalization governance

### 20. Does your institution have a formal policy, strategy or plan for internationalization?

(Please select one)

- No
- Not yet, but it is in preparation
- Yes, as an explicit section of the overall institutional strategy
- Yes, as a stand-alone document
- Yes, internationalization is embedded in the overall institutional strategy (no designated internationalization chapter, nor separate internationalization strategy, but internationalization objectives are fully integrated in the overall institutional strategy)

Note: Only if you choose one of the three "Yes" options in Q20 you have to reply to Q21 and the following ones. If you reply "No" or "Not yet" you will skip to Q24.

### 21. If a formal policy, strategy or plan for internationalization has been elaborated, what is its current status?

(Please select one)

- It has been recently revised or issued
- It is currently under revision
- It is soon to be revised
- No revision or changes have been recently done nor are previewed in the near future

Note: If you reply that no revision or changes are intended in Q21 you will skip Q22.

### 22. Is this revision mainly due to the COVID-19 crisis?

(Please select one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

### 23. Please answer the following questions related to your institution's internationalization policy/strategy/plan and activities

(Please select only one per row)

Description of the policy/strategy/plan	Yes	No
Is the policy/strategy/plan institution-wide?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do faculties/schools/departments in your institution have their own internationalization policies/strategies/plans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are targets and benchmarks to be reached defined in the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is there an office/team to oversee the implementation of the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is there a monitoring and evaluation framework to assess progress?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Description of the policy/strategy/plan	Yes	No
Is there a specific budgetary provision for implementation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is an international dimension included in other institutional policies/strategies/plans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are students (student organisations and/or student representatives) involved in the design, evaluation and implementation of the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is the policy/strategy/plan in line with the national internationalization strategy (if one exists)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Does your institution have specific geographic priorities for internationalization?**

- Yes  
 No

**25. If yes, what is the level of priority of the following regions for your institution?**

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Asia and Pacific				
Europe				
North America				
Latin America and Caribbean				
North Africa and the Middle East				
Sub-Saharan Africa				

**26. What is the importance of the following funding sources for international activities at your institution?**

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
General institutional budget				
International student fees				
Other institutional international activities (e.g. TNE)				
Our own government (national/federal/state/local)				
Private donors (charities, foundations, etc.)				
Private businesses				

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Foreign governments (bilateral cooperation and aid and development)				
International organizations (World Bank, European Union, ASEAN, etc.)				

**27. Do the recruitment and/or promotion policies for academic staff at your institution include prior international experience as a requirement?**  
 (Please select only one)

- Yes,
- Partly, it depends on the position
- No, but it is seen as desirable/an asset
- No

**28. Do the recruitment and/or promotion policies for administrative staff at your institution include prior international experience as a requirement?**  
 (Please select only one)

- Yes,
- Partly, it depends on the position
- No, but it is seen as desirable/an asset
- No

**29. Do the recruitment and promotion policies related to academic staff at your institution take into consideration foreign language skills?**  
 (Please select only one)

- Yes, knowledge of at least one foreign language is required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is usually required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is desirable/an asset
- No, there are no foreign language requirements in recruitment and promotion policies

**30. Do the recruitment and promotion policies related to administrative staff at your institution take into consideration foreign language skills?**  
 (Please select only one)

- Yes, knowledge of at least one foreign language is required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is usually required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is desirable/an asset
- No, there are no foreign language requirements in recruitment and promotion policies

**31. Of the internationalization activities that are undertaken at your institution, which ones are given the highest priority?**  
 (Please select a maximum of three)

- Strengthening international/intercultural content of curriculum and/or co-curriculum
- Incoming degree-seeking student mobility (recruitment of international students)

- Incoming credit-seeking student mobility (student exchanges)
- Outgoing credit-seeking student mobility (student exchanges)
- Virtual internationalization opportunities for students (COIL, virtual exchanges, etc.)
- Recruiting foreign academic and administrative staff
- Incoming mobility opportunities for academic and administrative staff (e.g. visiting professors, secondments, etc.)
- Outgoing mobility opportunities for academic and administrative staff
- Developing joint and/or double/dual and multiple degree programs with foreign partner institutions
- Transnational education (TNE) provision (academic courses/programmes abroad, branch campuses, overseas joint venture, franchises)
- International research collaboration and outputs (e.g international co-publications)
- International development and capacity building projects
- Other (please specify): .....

**32. How has the importance of the following internationalization activities changed in the last five years?**

(Please select only one per row)

	Increased	Stayed the same	Decreased	Not applicable
International development and capacity building projects				
International research collaboration and outputs (e.g international co-publications)				
Bi- or multilateral international student exchanges				
Outgoing mobility opportunities/learning experiences for students (study abroad, international internships and placements, etc.)				
Outgoing mobility opportunities for academic and administrative staff				
Recruiting foreign academic and administrative staff				
Incoming mobility opportunities for academic and administrative staff (e.g. visiting professors, secondments, etc.)				
Short term programmes/summer schools				
Marketing and promoting our institution internationally				
International Alumni activities				
Participation in international events				
Participation in international associations				

**33. How has the number of your institution's international partnerships changed over the last 5 years?**  
(Please select only one)

- Decreased
- Stayed the same
- Increased

Note: If you reply in Q33 "stayed the same" you will skip Q34

**34. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?**  
(Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

**C) Internationalization of teaching and learning: activities**

**35. Does your institution offer collaborative degree programmes with international partners?**

- Yes
- No

Note: If you reply "No" in Q35 you will skip Q36, Q37 and Q38 and go directly to Q39.

**36. If yes, how has the number of collaborative degree programmes changed in the last five years?**  
(Please select only one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Joint degree programmes with international partners				
Dual/double and multiple degree programmes with international partners				

**37. Has the introduction or increase of online collaboration impacted on joint degree programmes or dual/double and multiple degrees at your institution?**

- Yes
- No

**38. If yes, how has the increase in online collaboration impacted on joint degree programmes or dual/double and multiple degrees?**  
(Please select all that apply)

- It has led to the inclusion of a new online component to existing joint degree programmes with international partners

- It has led to the inclusion of a new online component to existing dual/double and multiple degree programmes with international partners
- It has led to the creation of new joint degree programmes with international partners that include an online component
- It has led to the creation of new dual/double and multiple programmes with international partners that include an online component
- It has led to the creation of new completely online joint degree programmes with international partners
- It has led to the creation of new completely online dual/double and multiple programmes with international partners
- It has necessitated new investments in equipment and/or staff training
- It has affected student evaluations of these programmes
- It has presented challenges for academic staff to adopt new teaching methods.
- It has presented challenges for administrative staff to adopt new processes and procedures
- Other (please specify): .....

**39. Is your institution involved in transnational education (TNE)?**

- Yes
- No

Note: If you reply "No" in Q39 you will skip Q40 and Q41 and go directly to Q42.

**40. If yes, how has the importance of the following types of transnational education (TNE) changed over the past five years?**  
 (Please select only one per row)

Type TNE offered:	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Joint University				
Franchise Programs				
International Branch Campus				
Articulation Programs				

**41. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?**  
 (Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

**42. Does your institution engage in virtual internationalization opportunities?**

- Yes
- No

Note: If you reply "No" in Q42 you will skip Q43 and Q44 and go directly to Q45

**43. If yes, how has the importance of the following virtual internationalization opportunities changed over the past five years?**  
(Please select only one per row)

Type of virtual internationalization opportunity	Increased	Stayed the same	Decreased	Not applicable
Online preparatory courses (language training, etc.) offered by our institution to students in other countries				
MOOCs offered by our institution to students in other countries				
Online degree programmes offered by our institution to students in other countries				
Collaborative Online International Learning (COIL)				
Virtual exchanges				

**44. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?**  
(Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

#### D) Internationalization of teaching and learning: Internationalization of the curriculum at home

**45. How has the importance of internationalization of the curriculum at home (excluding staff and student mobility) changed at your institution over the last five years?**  
(Please select only one)

- Substantially increased
- Somewhat increased
- Stayed the same
- Decreased

**46. How has the importance of the following possible ways to internationalize curriculum, changed over the last five years at your institution?**  
 (Please select one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Online activities that develop international perspectives of students at home (e.g. virtual exchange, COIL, online collaborative international projects; virtual international internships, etc.)				
Area studies programmes/courses (e.g. African, Asian, Arabic, North/Latin American, European studies, etc.)				
Assessment of international/intercultural learning outcomes				
Broadening the knowledge base of the curriculum beyond the canon				
Community engagement through, for example, inviting representatives of local cultural and/or linguistically diverse groups to participate in co-curricular activities or service learning projects focused on working with such groups.				
Integrating the experience/expertise of international students to enrich the learning experience				
Integration of international/intercultural dimensions into learning outcomes for courses and programmes				
Integration of international/intercultural dimensions into student assessment activities for courses and programmes				
Leveraging the experience/expertise of international staff to enrich the learning experience				
Professional development for professors to enhance their ability to integrate international/intercultural dimensions into teaching				
Programmes/courses with an international theme (e.g. International Relations, Development Studies, Global Health, etc.)				
Requiring foreign language learning as part of the curriculum of non-language programmes				
Teaching programmes/courses in a non-local language				

**47. Does your institution describe a set of international, intercultural or global learning outcomes or graduate capabilities that all graduates must achieve?**  
(Please select only one)

- Yes, there are international, intercultural or global learning outcomes defined at national level for all HEIs
- Yes, there are international, intercultural or global learning outcomes defined at institutional level.
- Yes, general guidelines are given at the institutional level and intercultural or global learning outcomes are defined at faculty, department or programme level
- No, international/intercultural/global learning outcomes are included at the discretion of defined individual faculties/departments
- No, but they are in development
- No

**48. How has the importance of the following extra-curricular activities changed over the last five years at your institution?**  
(Please select one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Allocating special resources (money/space/staff) for intercultural and globally focused activities				
Buddy or mentor schemes to foster interactions among international and domestic students				
Events that provide inter-cultural/international experiences on campus or in the local community				
Housing that deliberately mixes international and home students				
Interaction with students in other countries using virtual internationalization				
Intercultural skills-building workshops for staff and students				
Structured programs such as Intercultural Service Learning Projects; Global Leadership Programmes				
Student volunteer work with local immigrant, refugees or cultural minority groups				
Student volunteer work with international development or other service projects				
Support to student led initiatives such as alumni organisations focused on internationalization, international student networks, etc.				

## E) Internationalization of research

### 49. Which of the following best describes your institution?

(Please select only one)

- Teaching only institution (no research conducted at all)
- Predominantly teaching focused
- Focused roughly equally on both teaching and research
- Predominantly research focused

**Institutions which reply "Teaching only institution (no research conducted at all)" to the previous question will skip this section and go to section G.**

### 50. How would you describe the involvement in international research at your institution?

(Please select only one)

- There is very little international research involvement
- Some international research is conducted by individual researchers
- International research tends to be conducted mostly by specific research center(s)
- There are a number of faculty/department-wide international research projects and collaborations
- The institution is involved in a range of disciplinary and/or multidisciplinary international research projects and collaborations.

### 51. What are the main sources of funding for international research at your institution?

(Please select select a maximum of three)

- Institution's own resources
- Grants from national governmental agencies
- Grants from national foundations and NGOs
- Funding from national private companies
- Grants from international organizations and foreign funding governmental agencies
- Grants from international (foreign) foundations and NGOs
- Funding from international (foreign) private companies
- There is almost no funding for international research
- Other (please specify): .....

### 52. In the last five years political relations between some countries in the world have changed and in some cases have become more tense. How has this impacted the internationalization of research at your institution?

(Please select only one)

- Our international research was not affected by changed political relations
- Our institution was required to revise its research partnerships in some specific disciplines with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to revise its research partnerships in some specific disciplines with institutions in some countries because of its own decision

- Our institution was required to revise its research partnerships in all disciplines with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to revise its research partnerships in all disciplines with institutions in some countries because of its own decision
- Our institution was required to completely suspend research partnerships with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to completely suspend research partnerships with institutions in some countries because of its own decision

## F) Internationalization and societal/community engagement

### 53. How are internationalization and societal/community engagement linked at your institution?

(Please select only one)

- There is no explicit link between internationalization and societal/community engagement at our institution and no assessment of the impact of internationalization policies and activities on the local community is conducted
- There is an explicit link between internationalization and societal/community engagement at our institution at policy level, but no real assessment of the impact of internationalization activities on the local community is conducted
- There is an explicit link between institutional policies and activities in internationalization and societal/community engagement at our institution and internationalization policies and assessment proves that activities are a means to benefit the local community

### 54. In which of the following ways are internationalization and societal/community engagement linked at your institution?

(Please select all that apply)

- As part of its mission of service to society, our institution is committed at the regional level and also involves neighboring regions
- Our institution awards prizes or tokens of recognition to international personalities or local personalities who distinguish themselves abroad
- Our institution develops and promotes international development cooperation
- Our institution organizes events (e.g. conferences, public debates, etc.) involving international speakers from other countries
- Local and international students are encouraged to carry out community engagement activities
- Teachers and researchers are encouraged to provide services or carry out other community engagement activities with foreign partners
- Technology and expertise transfer includes activities abroad

### 55. Has internationalization helped to increase intercultural understanding and reduce racism/xenophobia within your institution and in the local community?

(Please select only one)

- Internationalization has not really helped to increase intercultural understanding, on the contrary, racism/xenophobia increased both at our institution and in the local community

- Internationalization has not helped to increase intercultural understanding; racism/xenophobia is present both at our institution and in the local community, but has not increased
- Internationalization has helped to promote intercultural understanding and reduce racism/xenophobia at our institution, but not in the local community
- Internationalization has helped to promote intercultural understanding and reduce racism/xenophobia at our institution and in the local community

## **G) Emerging issues and the future of internationalization**

**56. Has your institution adopted special policies/measures in the last five years to respond to the increasing numbers of refugees and/or migrants seeking to enroll in HE?**

- Yes
- No

**57. If yes, please select the policies/measures adopted by your institution to support refugees and/or migrants:**

(Please select all that apply)

- Adopting a strategy specifically intended to support refugee students, academic and administrative staff
- Taking actions that directly support refugee/migrant students, academic and administrative staff
- Creating scholarships/grants for refugee students, academic and administrative staff
- Adapting recognition procedures to admit refugee students
- Creating specific courses/programs for refugees/migrants
- Offering distance education and/or online courses targeting refugee/migrant students
- Hosting academic, researchers or administrative staff with a refugee background
- Offering specific support to refugees and migrants
- Working with NGOs and civil society groups to facilitate integration of refugees/migrants
- Other (please specify): .....

**58. In which of the following ways are internationalization and sustainable development linked at your institution?**

(Please select only one)

- There is no explicit link between internationalization and sustainability initiatives/strategies
- Internationalization policies and activities take into account climate action and environmental protection
- Internationalization activities are linked to sustainability initiatives (also beyond climate action) but there is not an overall strategy to link the two
- The institution has a policy/strategy to use Internationalization as a means for the institution to support sustainable development

**59. Does internationalization policy/strategy and related activities at your institution take into account diversity, equity and inclusion?**

- Yes
- No

**60. If yes, who are the priority target groups for equity and inclusion?**

(Please choose a maximum of three)

- Ethnic/cultural minorities
- First generation into higher education students
- LGBTQ+ community
- People with disabilities
- People from low economic background
- People from rural areas
- Migrants
- Non-traditional learners (adult learners, workers, unemployed people, etc.)
- Refugees
- Women

**61. What do you expect as the main challenges in the coming years with regard to recruitment of international Degree-Seeking students?**

(Please choose a maximum of three)

- Difficulties related to recognition of prior qualifications
- Environmental sustainability concerns
- Increased competition among institutions
- Housing availability
- Lack of financial support
- Language barriers
- Mistrust due to cases of corruption/fraud
- Policy changes in host countries
- Policy changes in source countries
- Security concerns
- Health and safety concerns
- Visa/immigration policies
- Xenophobia/racism
- Other (Please specify): .....

**62. What do you think will be the most pressing future priorities for internationalization at your institution**

(Please choose a maximum of three)

- Academic staff training in international, intercultural and global competencies
- Administrative staff training in international, intercultural and global competencies
- Internationalization and interculturalization of the curriculum at home for all students
- Decolonization/localization of the curriculum
- Increasing the number of incoming degree-seeking international students
- Diversifying international student recruitment to include students from more/ different countries

- Increasing the number of outgoing mobile students (undertaking study abroad and exchange) activities
- Enhancing virtual forms of internationalization
- Enhancing our research capacity and quality through international partnership
- Ensuring that the institution's internationalization strategy and activities are as climate-friendly as possible
- Ensuring or increasing the positive impact of internationalization for the local society
- Making internationalization more equitable and inclusive both in terms of people participating in it and of diverse cultural perspectives represented
- Using internationalization as a means for the institution to support sustainable development
- Other (Please specify): .....

### **Contact details**

Replies are anonymous; the following information is requested in case we have questions or need clarification about your response. Your information will be used solely for this survey.

**63. First Name and Surname:**

**64. Email address:**

**65. Which position best describes you?**

(Please select only one):

- Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)
- Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/ Chief Academic Officer/Provost)
- Registrar
- Dean
- Academic Department Head
- Professor/researcher
- Head of International Office
- Staff member in International Office
- Other (please specify): .....

**66. Which units/individuals inside your institutions did you consult to reply to this questionnaire?**

(Please select all that apply):

- Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)
- Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/ Chief Academic Officer/Provost)
- Registrar
- Dean
- Academic Department Head
- Professor/researcher
- Head of International Office
- Staff member in International Office
- Other (please specify): .....

# Annex 9

## Secondary analysis of HEI level of qualification offered

In the 6<sup>th</sup> IAU Global Survey, a secondary analysis was conducted to address the issue of 34 HEIs that replied “Doctorate” as their only level of study. This raised concerns about the coherence of their responses, as it seemed unlikely that these institutions offer only doctorate-level qualifications without any bachelor’s or master’s programs.

Upon further investigation via the WHED, it was discovered that these 34 HEIs had provided incorrect data. The incorrect replies can be categorised into two types: “Type 1” represents instances where the respondent indicated only “Doctorate” as their highest level, despite offering all three levels (BA/BSc, MA/MSc, and Doctorate), while “Type 2” indicates that the respondent replied only “Doctorate” as if it was the only level not offered at their institution. Out of the 34 incorrect replies, 29 were classified as “Type 1,” and 5 as “Type 2.”

In order to assess the potential impact of the inconsistent responses regarding the level of qualifications offered by participating HEIs, a secondary analysis was conducted. This analysis involved comparing the results obtained from the overall dataset, which includes all responses (both consistent and inconsistent) (Table 1), with a separate analysis correcting the replies of those 34 HEIs (Table 2).

As Table 2 shows, the corrected dataset revealed a 4-percentage point increase for both BA/BSc (1<sup>st</sup> cycle) and MA/MSc (2<sup>nd</sup> cycle) levels, bringing their percentages to 95% and 92%, respectively. The percentage for Doctorate (3<sup>rd</sup> cycle) level remained slightly the same at 70%.

**Table 1**

Bachelor (1 <sup>st</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 6)	91%	657
Master (2 <sup>nd</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 7)	88%	633
Doctorate (3 <sup>rd</sup> cycle) or equivalent level (ISCED 8)	71%	514

**Table 2**

BA/BSc (1 <sup>st</sup> cycle) Level	95%	686
MA/MSc (2 <sup>nd</sup> cycle) Level	92%	662
Doctorate (3 <sup>rd</sup> cycle) Level	70%	509

## **Conclusion**

The secondary analysis highlights the significance of rigorous data collection and validation procedures. Although the inclusion of inconsistent responses in the overall dataset provides a comprehensive representation of the data, it is important to interpret the results with an awareness of these discrepancies. This is another reminder about the importance of addressing data inconsistencies and improving data collection practices for enhancing future surveys on qualifications offered by HEIs worldwide. No matter how clearly a question is written there is always a degree of interpretation of the question that might lead to misunderstandings and inconsistent replies.

# AGRADECIMIENTOS POR LA TRADUCCIÓN

---

Desde la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT) tenemos el honor de presentar la traducción al español del informe de resultados de la 6<sup>a</sup> Edición de la “Global Survey on Internationalization of Higher Education: The Future of Internationalization of Higher Education”, elaborada por la International Association of Universities (IAU).

Este trabajo colaborativo y solidario, emprendido entre la AIU e INILAT, tiene como propósito facilitar el acceso y la comprensión de los hallazgos de este estudio a la comunidad académica latinoamericana, promoviendo así un diálogo más amplio, e información que ayude a la toma de decisiones en la gestión, y diseño de programas, políticas y acciones en Educación Superior en la región latinoamericana.

Cooperar para la acción desde una perspectiva latinoamericana y con una mirada global ha sido el espíritu fundacional que inspira el camino recorrido por INILAT desde hace cinco años. En este marco, INILAT —como espacio de articulación y encuentro entre asociaciones y redes de internacionalización de la Educación Superior que reúne a más de 650 instituciones de Argentina (REDCIUN-CIN), Brasil (FAUBAI), Chile (Learn Chile), Colombia (RCI-ASCUN), Ecuador (REIES), México (AMPEI) y Perú (REDIPERÚ)— ha impulsado diversas líneas estratégicas de acción. Entre ellas, se destaca la promoción de estudios y la producción de información orientada a fortalecer los procesos de internacionalización de las instituciones de Educación Superior y de la región en su conjunto. La traducción a español, y la de portugues en una siguiente edición, son parte activa en esta línea de trabajo.

Confiamos en que poner a disposición los resultados de la última encuesta global de la AIU en dos lenguas representativas de nuestra región enriquecerá el diálogo, el debate, la construcción conjunta y el intercambio entre instituciones y actores del sistema para fortalecer los diversos procesos que se desarrollan en el campo de la Educación Superior en nuestra región.

Sea esta la oportunidad para expresar desde INILAT nuestro sincero agradecimiento a la AIU, y especialmente a Giorgio Marinoni, por su confianza en el desarrollo de este proyecto. Estamos convencidos de que será la primera de muchas acciones conjuntas entre ambos espacios. Nuestro reconocimiento también a todas las redes y asociaciones que integran INILAT por su apoyo constante; a los y las profesionales, académicos/as y especialmente al equipo de mujeres estudiantes pasantes de traductorado y relaciones internacionales (Aguilar Aguilar, Paola Ivette, García Ortíz, Monserrath, Giron Pajita, Melanie Kami, Gonzales Lavalle, Alanis Llissety, Peña Notario, Melania Mirelle, Yapias Vásquez, Adriana Alessandra), quienes son el verdadero motor de esta acción; un agradecimiento especial a Addy Rodríguez Betanzos en representación de AMPEI y a Sheyla Salazar de RediPerú por coordinar y liderar este proyecto con el mayor compromiso y profesionalismo; A Renée Zicman y por su intermedio a FAUBAI, por su aporte y dedicación para la realización de la versión en portugués de este trabajo.

Sigamos trabajando con compromiso, afecto y cooper@acción.

**Margarita Guarín**  
Secretaria Ejecutiva INILAT  
Octubre 2025



En nombre de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) y como autor principal de la 6a encuesta mundial sobre internacionalización, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT) por la creación de esta colaboración con la AIU finalizada a traducir el informe de la 6a encuesta mundial sobre internacionalización de la AIU al español y al portugués. Estas traducciones permitirán una mayor difusión del informe de la encuesta en América Latina, una de las regiones que más ha contribuido a la encuesta en términos de respuestas.

Un agradecimiento particular a Margarita Guarin Secretaria Ejecutiva INILAT por su entusiasmo con la idea de realizar estas traducciones y su excelente coordinación de este proyecto para hacer realidad esta idea. También quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Addy Rodríguez Betanzos en representación de AMPEI y a Sheyla Salazar de RediPerú por liderar el proceso de traducción al español y a Renée Zicman de FAUBAI para la coordinación de la traducción al Portugues, que se publicará por separado en una fecha posterior.

Estoy convencido de que este primer proyecto conjunto entre la AIU y INILAT es solo la primera fase de una colaboración que promete ser muy beneficiosa para ambas organizaciones.

**Giorgio Marinoni**  
Director Internacionalización en Educación Superior  
Asociación Internacional de Universidades (AIU)

*"Una hoja de ruta fiable para aprender y reforzar el proceso de internacionalización en la educación superior."*

**Inga Žalėnienė,**  
Rector, Mykolas Romeris University, Lithuania

*"Una fuente inestimable e incuestionable para los investigadores y profesionales implicados en el estudio o la gestión de la internacionalización."*

**Jocelyne Gacel-Ávila,**  
Professor and UNESCO Chair on Internationalization of Higher Education and Global Citizenship, University of Guadalajara, Mexico

En su Estrategia 2030, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) concede una atención renovada a la naturaleza inclusiva del proceso de internacionalización, tanto en términos de personas como de ideas, así como a su objetivo último: el beneficio social. Para alcanzar este objetivo final, la AIU ha establecido metas estratégicas, siendo la primera que las instituciones de educación superior (IES) y los actores del ámbito académico en todo el mundo tengan una comprensión clara de la internacionalización y estén al tanto de las últimas tendencias y evoluciones. La investigación y las encuestas mundiales sobre la internacionalización son las principales herramientas de las que dispone la AIU para lograr dicho objetivo.

La 6<sup>a</sup> Encuesta Mundial de la AIU sobre la internacionalización de la educación superior, realizada en 2023, recibió respuestas de 722 instituciones de educación superior (IES) en 110 países y territorios. El informe de la encuesta, publicado en 2024, analiza los resultados con el fin de presentar las tendencias globales y regionales. Además, el informe compara los resultados actuales con los datos de las encuestas mundiales anteriores de la AIU sobre internacionalización, a fin de explorar los cambios a largo plazo que se están produciendo en este ámbito.

El estudio pone de relieve comparaciones interesantes entre IES públicas y privadas en diferentes regiones y busca interpretaciones comunes sobre los beneficios potenciales, los riesgos y los retos de la internacionalización a nivel mundial. Asimismo, el informe ofrece una visión de los aspectos transversales de la internacionalización en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la sociedad/el compromiso comunitario, así como de los vínculos entre la internacionalización y prioridades sociales como el desarrollo sostenible, la diversidad, la equidad y la inclusión. De este modo, la 6<sup>a</sup> Encuesta Mundial de la AIU traza un panorama del estado actual de la internacionalización en el mundo, de sus transformaciones recientes y de sus posibles evoluciones futuras.