



unesco

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

Informe mundial sobre tendencias de la educación superior

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad
en un panorama de movilidad internacional



La UNESCO: líder mundial en educación

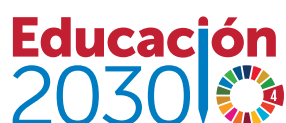
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



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



Publicado en 2026 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, Edificio Asovincar, Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. Caracas, 1071, Venezuela.

© UNESCO 2026

ISBN: 978-980-7175-77-7

DOI: <https://doi.org/10.54674/IN.2026.93>



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Título original: *Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape.*

Publicado en 2026 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Descargo de responsabilidad: UNESCO IESALC prioriza el uso de un lenguaje no discriminatorio por género, evitando expresiones que invisibilicen o estereotipen a mujeres y personas no binarias. Se otorga preferencia a estructuras gramaticales que esquiven la designación masculina sistemática, pero usando el masculino genérico por economía del lenguaje, entendiendo que incluye a todas las personas, sin importar su género.

Autores: Vanja Gutović, Mathias Bouckaert, Tiantian Xia, José Antonio Quinteiro Goris, Gonzalo Baroni Boces, Miah Dionne Sears, Madeline Sue Peterson, Elizabeth Osei

Editor: Sherenn Joseph

Diseño gráfico y maquetación: César Vercher

Diseño de portada: Weiwei Kang

Traducción: Diego Olavarría Sayavedra

Para más información, contáctenos: info-IESALC@unesco.org www.iesalc.unesco.org +58 212 2861020

La educación superior en un punto de inflexión

La disrupción tecnológica, el cambio demográfico y la evolución de las expectativas del mercado laboral están reconfigurando la educación superior a nivel mundial. Aunque la matrícula global se ha más que duplicado en los últimos 20 años, alcanzando casi 269 millones de estudiantes en 2024, persisten importantes desigualdades en el acceso, la culminación de estudios, la financiación y la movilidad. Menos del 3 % de los estudiantes participa en la movilidad internacional, solo el 9 % de las personas refugiadas accede a la educación superior, y muchas instituciones enfrentan crecientes presiones financieras, amenazas cada vez mayores a la libertad académica y el desafío de adaptarse a la transformación digital y a la inteligencia artificial.

Basándose en datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior y en una amplia revisión de literatura clave, este primer informe de la UNESCO sobre las tendencias mundiales de la educación superior ofrece una visión oportuna y basada en evidencias de un sector que se encuentra en una encrucijada. El informe identifica los desafíos persistentes y las oportunidades emergentes que están transformando la educación superior en la actualidad, en ámbitos que abarcan desde la participación, la equidad, la gobernanza y el aseguramiento de la calidad, hasta la financiación, el personal docente, la movilidad estudiantil y el reconocimiento de cualificaciones.



269
millones de estudiantes
están matriculados
en la educación superior,
frente a 100 millones
en 2000

A medida que el mundo entra en la recta final para alcanzar en 2030 el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación, el informe sirve como una herramienta práctica para orientar las políticas, fomentar el diálogo y apoyar sistemas de educación superior más inclusivos, equitativos, resilientes y preparados para el futuro.



unesco

«Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz».



unesco

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

Informe mundial sobre tendencias de la educación superior

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad
en un panorama de movilidad internacional

Prefacio

Hoy más que nunca, la educación superior se encuentra en un punto de inflexión. La disrupción tecnológica, las transformaciones demográficas, los realineamientos geopolíticos y los persistentes impactos de la pandemia de COVID-19 han reorganizado de manera fundamental el panorama de la educación terciaria. En este contexto, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) presenta la edición inaugural del *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior*. Considero que este integral análisis se convertirá en referencia indispensable para informar las acciones de los hacedores de políticas públicas, líderes institucionales y otras partes interesadas en la educación superior a lo largo del mundo.

Si bien la educación primaria y secundaria se han beneficiado de esfuerzos globales de monitoreo sistemático a través del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM), la educación superior ha sido en cierto modo relegada pues carece de análisis de amplitud y alcance similares. Estas lagunas han constreñido nuestras posibilidades colectivas de tomar decisiones basadas en evidencias en estos tiempos en los que la educación superior se entiende cada vez más como un paso crucial hacia el desarrollo sostenible, la movilidad, la cooperación internacional y el crecimiento incluyente. Entre los casi 269 millones de estudiantes inscritos en programas de educación superior a nivel global existen grandes preocupaciones en cuanto a las tasas de egreso, así como a las brechas de equidad y calidad, lo cual exige atención inmediata.

En este momento crucial, seguir adelante sin un mapa claro del terreno no es opción viable; en tanto la educación superior se halla en una disyuntiva, los datos y análisis aquí presentados se vuelven indispensables. El presente informe es singular en tanto analiza la educación superior como un sistema complejo e interconectado y no como una serie de componentes aislados. Al integrar datos de 146 países a través de nuestro Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO) y combinarlos con

análisis a profundidad en políticas públicas en diez áreas temáticas, el informe produce una base de evidencias sin precedentes que va más allá de la estadística simple para revelar los patrones más profundos que dan forma al sector.

La estructura doble del informe, que este año examina tanto dimensiones sistémicas como el fenómeno de la movilidad estudiantil, refleja nuestro compromiso con un análisis tanto amplio como profundo. En esencia, el informe va más allá de la mera compilación de datos y sirve, en cambio, como una herramienta estratégica diseñada para iluminar caminos que nos lleven a sistemas de educación superior más inclusivos, equitativos y de mayor calidad, al tiempo que funciona como un manual para forjar un panorama global de la educación superior en el que la cooperación internacional y la solidaridad fungen como componentes centrales.

El *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior* representa la culminación de un largo compromiso de la UNESCO con la educación superior, y se construye sobre los cimientos establecidos en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 y su hoja de ruta, así como en los convenios globales y regionales de reconocimiento de cualificaciones de educación superior. Pone en operación los principios que durante años hemos promovido y defendido mediante la provisión de los fundamentos empíricos necesarios para su implementación. Al establecer el HEPO como una plataforma permanente para la recopilación y análisis de datos, no solo documentamos el estado presente de la educación superior, sino que creamos la infraestructura necesaria para el monitoreo y mejora continuos que servirá a la comunidad global durante los años por venir.

Al tiempo que los lectores interactúan con este informe, los invitamos a verlo no como un documento estático sino también como un llamado a la acción. Las tendencias que se identifican –desde la crisis del personal docente hasta la promesa y los peligros de la transformación digital; desde las persistentes brechas en materia digital hasta

la urgencia de crear modelos sostenibles de financiamiento– exigen atención inmediata y el compromiso de las partes para buscar soluciones. Los datos revelan lo lejos que hemos llegado (y lo mucho que tenemos por delante) para cumplir aquella promesa de la educación superior como derecho humano y bien público.

Los retos por delante son enormes, mas no insuperables. Este informe subraya las desigualdades persistentes en materia de acceso y participación en la educación superior a lo largo de distintas regiones. La tasa bruta de matriculación (TBM) a nivel mundial alcanza 43 %, lo que disimula graves disparidades regionales. Mientras que regiones como Europa y Norteamérica cuentan con tasas de matriculación en torno al 80 %, en los países del África Subsahariana esa tasa puede ser apenas del 9 %; cifra bien por debajo del promedio global. La movilidad estudiantil internacional también ha crecido de manera importante: casi 7.3 millones de estudiantes participaron en programas de movilidad internacional en 2023 (la cifra ha aumentado más de 300 % desde el 2000). Aun así, el fenómeno está mal distribuido: Europa y Estados Unidos concentran la mayor parte de la movilidad estudiantil (54 %), mientras que el resto de las regiones del mundo representan distintas proporciones de la movilidad global saliente.

Es importante resaltar que apenas 9 % de las personas refugiadas tiene acceso a la educación superior y que la libertad académica ha retrocedido a niveles no vistos en los últimos 50 años. Menos del 15 % de los países priorizan el bienestar de su personal docente. Y a pesar de que pregonamos estar en una era de gran transformación digital, la tercera parte de la población global está desconectada de internet. Estas no son meras estadísticas sino cifras que nos hablan de sueños incumplidos y potenciales desaprovechados.

A pesar de todo, el presente informe nos ofrece un rayo de esperanza. El surgimiento de nuevos nodos de movilidad regional y de modelos financieros innovadores que logran un equilibrio entre acceso y sustentabilidad, así como el creciente reconocimiento de las cualificaciones extranjeras apuntan todos hacia un mundo más interconectado e inclusivo. La mera existencia de este informe demuestra nuestro compromiso colectivo con una transformación basada en evidencias.

Al tiempo que trabajamos por alcanzar el ODS 4 y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, este informe ofrece tanto una línea base como una hoja de ruta para el recorrido que tenemos por delante. Confío que servirá para informar estrategias nacionales, inspirar innovación institucional y, a fin de cuentas, contribuir a la construcción de un mundo en el que la educación superior de calidad no sea un privilegio de unos cuantos sino una oportunidad al alcance de cualquier persona que la procure.



Borhene Chakroun

Director Interino

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC)

Agradecimientos

Esta ambiciosa iniciativa no habría sido posible sin la excepcional dedicación y los conocimientos expertos de numerosas personas. Agradecemos de forma especial a Vanja Gutović y Mathias Bouckaert, quienes lideraron este monumental esfuerzo con gran visión y rigor; así como a José Antonio Quinteiro, Gonzalo Baroni Boces, Tiantian Xia, Madeline Sue Peterson, Miah Dionne Sears y Elizabeth Osei por sus contribuciones. Su capacidad colectiva para sintetizar grandes volúmenes de datos y, al mismo tiempo, mantener una línea marcada por la claridad analítica y la relevancia en materia de políticas públicas establecen un nuevo estándar para informes de educación superior en el mundo de este tipo.

Diversos coautores y coinvestigadores enriquecieron cada capítulo al tiempo que el equipo del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) proporcionó datos de gran valor. Una red dedicada de corresponsales nacionales y organizaciones socias aseguraron la precisión e integridad de la información a nivel país. Varios colegas de la UNESCO contribuyeron y/o participaron en la revisión de este documento

incluyendo a Anna D'Addio, Keith Holmes, Shafika Isaacs, Leila Loupis, Maya Prince, Delphine Santini, Noah Sobe, Peter Wells y Yanhong Zhang. Agradecimientos especiales a Sara Maneiro y Shereen Joseph por el apoyo editorial. Finalmente, reconocemos a los revisores externos de organizaciones socias y a los expertos en el campo de la educación superior que nos apoyaron: Ana Capilla, José Joaquín Brunner, Roberta Bassett, Chiara Finochietti, Susana Karakhanyan, Luca Lantero, Carmen Márquez, David Mills, Elena Ortiz, Francesc Pedró, Jamil Salmi y Manal Stulgaitis.

Agradecemos de manera especial al equipo técnico de UNESCO IESALC, liderado por Carlos Vicente, quien desarrolló y mantiene en operación la plataforma del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO), dedicada a transformar datos brutos en ideas aplicables al mundo real. Gracias también a nuestras oficinas regionales, Comisiones Nacionales, así como a la red global de organismos dedicados a la convalidación y al aseguramiento de la calidad, cuya colaboración hizo posible este análisis.

Tabla de contenidos

Resumen	3
Prefacio.....	6
Agradecimientos.....	8
Lista de figuras y tablas	10
Siglas y abreviaturas.....	12
Introducción	15
1. Panorama actual de la educación superior	16
2. Acerca del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)	17
3. Propósito y alcance del informe	17
4. Metodología.....	18
Disponibilidad y recopilación de datos internacionales por parte del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)	21
Parte I: El rostro cambiante de la educación superior	25
Introducción	26
Capítulo 1. Participación y egreso	27
Capítulo 2. Equidad e inclusión	37
Capítulo 3. Gobernanza y marcos legislativos.....	43
Capítulo 4. Aseguramiento externo de la calidad	49
Capítulo 5. Financiamiento de la educación superior	55
Capítulo 6. Transformación digital e inteligencia artificial	63
Capítulo 7. Personal docente de la educación superior	73
Parte II: Enfoque en la movilidad estudiantil	81
Introducción	82
Capítulo 8. Tendencias en la movilidad entrante y saliente	83
Capítulo 9. Reconocimiento de cualificaciones extranjeras	91
Capítulo 10. Argumentos a favor de las personas desplazadas y los refugiados	99
Conclusiones y panorama a futuro	105
Bibliografía	112
Anexo	125
Lista de indicadores utilizados.....	125

Lista de figuras y tablas

Figuras

Capítulo 1. Participación y egreso

Figura 1.1: Porcentaje de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el promover el acceso a la educación superior y tasa bruta de matriculación promedio por región	29
Figura 1.2: Evolución de la tasa bruta de matriculación en la educación superior (niveles 6-8 de la CINE) a lo largo de la última década, para estudiantes de ambos sexos y para estudiantes mujeres	31
Figura 1.3: Proporción de los distintos niveles de la CINE en las matriculaciones de educación superior en 2023.....	32
Figura 1.4: Proporción de alumnas en el total de matriculaciones de educación superior por nivel CINE en 2023 (2021 para África Subsahariana)	33
Figura 1.5: Tasa bruta de graduación en programas de primer título (niveles 6 y 7 de la CINE), ambos sexos y población femenina, 2013 - 2023.....	35

Capítulo 3. Gobernanza, y marcos legislativos

Figura 3.1: Máxima unidad gubernamental nacional con responsabilidad directa sobre la educación superior, 2024-2025	45
Figura 3.2: Tipos de leyes adoptadas a nivel nacional para regular la educación superior, 2024-2025	46
Figura 3.3: Porcentaje de países que reconocen la autonomía institucional en su legislación, 2024-2025	46

Capítulo 4. Aseguramiento externo de la calidad

Figura 4.1: Distribución regional de los países que establecen por ley la creación de uno o varios organismos de aseguramiento de la calidad, 2024-2025	51
Figura 4.2: Distribución regional de los países que consagran la autonomía de los organismos de aseguramiento de la calidad en su legislación, 2024-2025	52

Capítulo 5. Financiamiento de la educación superior

Figura 5.1: Gasto público en educación terciaria (CINE 5-8) como porcentaje del PIB, por región, 2022	57
--	--------------------

Capítulo 6. Transformación digital e inteligencia artificial

Figura 6.1a: Países que incluyen la digitalización en sus planes nacionales de educación superior por región, 2024-2025	65
Figura 6.1b: Países que incluyen la digitalización en sus planes nacionales de educación superior por grupo de renta, 2024-2025	65
Figura 6.2a: Porcentaje de personas que utilizan internet por región, 2019 y 2024.....	66
Figura 6.2b: Porcentaje de personas que utilizan internet por grupo de ingresos, 2019 y 2024	66

Capítulo 7. Personal docente de la educación superior

Figura 7.1: Porcentaje de países que incluyen objetivos de mejora de las competencias docentes del profesorado, mediante formación inicial o desarrollo profesional, 2024-2025.....	75
Figura 7.2a: Representación de las mujeres entre el personal docente de la educación superior por región, 2015 - 2024	77
Figura 7.2b: Representación de las mujeres entre el personal docente de la educación superior por nivel de ingresos, 2015-2023.....	77
Figura 7.3: Proporción de países con reconocimiento legal de la libertad académica, 2024-2025.....	80

Capítulo 8. Tendencias en la movilidad entrante y saliente

Figura 8.1: Evolución de la movilidad saliente de los estudiantes por regiones, 2002-2023.....	85
Figura 8.2: Los 10 principales países emisores de estudiantes, 2023	86
Figura 8.3: Evolución de la movilidad entrante de estudiantes por regiones, 2002-2023.....	87
Figura 8.4: Los 7 principales países receptores de movilidad estudiantil, 2023	87

Capítulo 9. Reconocimiento de cualificaciones extranjeras

Figura 9.1: Convenios de la UNESCO sobre reconocimiento de certificados relativos a la educación superior	93
Figura 9.2: Distribución regional de los países que cuentan con una política nacional sobre el reconocimiento de cualificaciones del extranjero y la ratificación de un convenio de reconocimiento de la UNESCO, 2024-2026.....	96

Tablas

Capítulo 6. Transformación digital e inteligencia artificial

Tabla 6.1: Aplicación de herramientas digitales en la educación superior.....	67
Tabla 6.2: Aplicaciones y efectos de la IA en la enseñanza y la evaluación	71

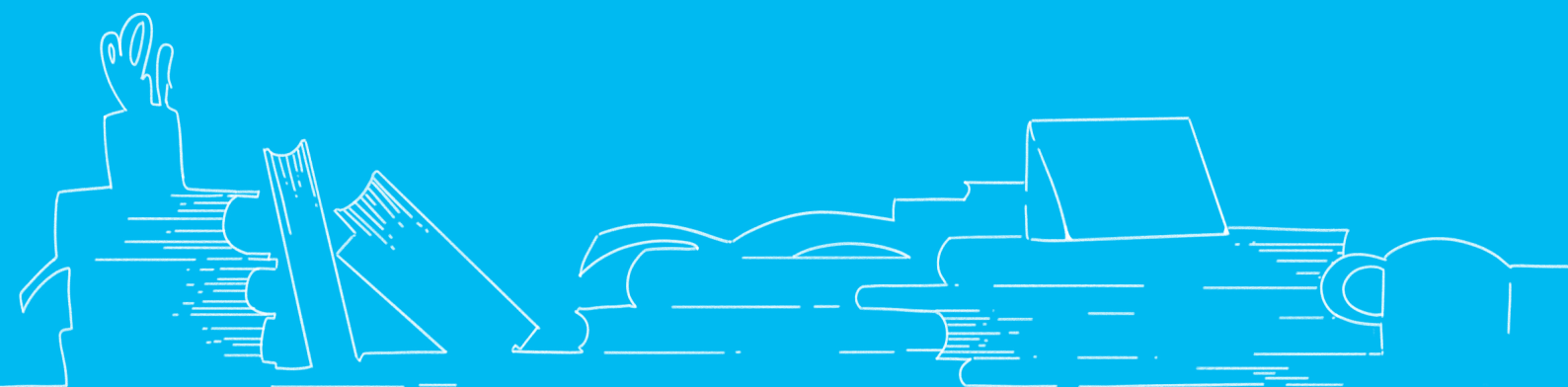
Siglas y abreviaturas

- **AAU** – Asociación de Universidades Africanas
- **ACNUR** – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- **AHEA** – Área de Educación Superior Árabe
- **AISHE** – Encuesta País de Educación Superior de la India
- **API** – Interfaz de programación de aplicaciones
- **APNNIC** – Red Asia-Pacífico de Centros de Información Nacional
- **ARCU-SUR** – Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias
- **CAMES** – Consejo Africano y Malgache de Educación Superior
- **CAPRI** – Instituto Caribeño para la Investigación en Políticas
- **CEART** – Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente
- **CIMEA** – Centro de Información sobre Movilidad y Equivalencias Académicas, Italia
- **CINALC** – Red Regional de Centros de Información Nacionales para América Latina y el Caribe
- **CINE** – Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
- **Convenio de Addis Abeba** – Convenio UNESCO sobre la Revalidación de Certificados de Educación Superior en la Región Africana
- **Convenio de Buenos Aires** – Convenio UNESCO para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe
- **Convenio de Lisboa** – Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea del Consejo de Europa/UNESCO
- **Convenio de los Estados Árabes** – Convenio UNESCO para la Revalidación de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en los Estados Árabes
- **Convenio de Tokio** – Convenio Regional de Convalidación de Títulos de Educación Superior en Asia y el Pacífico de la UNESCO
- **Convención Mundial** – Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior de la UNESCOENQA – Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
- **CPD** – Carrera y desarrollo profesional
- **EEES** – Espacio Europeo de Educación Superior
- **EMIS** – Sistema de Información para la Gestión de la Educación
- **EMIS-PATT** – Sistemas de Información para la Gestión de la Educación.- Herramienta de Evaluación del Progreso para la Transformación
- **ENIC/NARIC** – Red Europea de Centros de Información/ Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico
- **ENLACES** – Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
- **ENQA** – Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior
- **EQAR** – Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior
- **EQPR** – Pasaporte Europeo de Cualificaciones de los Refugiados
- **FBD** – Financiamiento basado en el desempeño
- **GPT** – Transformador Generativo Preentrenado
- **HAQAA** – Armonización del Aseguramiento de la Calidad y Convalidación de la Educación Superior Africana
- **HEMIS** – Sistema de información sobre la administración de la educación superior
- **HEPO** – Observatorio de Políticas de Educación Superior
- **IA** – Inteligencia artificial
- **IAU** – Asociación Internacional de Universidades
- **I+D** – Investigación y Desarrollo

- **IES** – Instituciones de educación superior
- **IEU** – Instituto de Estadística de la UNESCO
- **TIC** – Tecnología de la Información y la Comunicación
- **Informe GEM** – Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
- **INQAAHE** – Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- **IPEDS** – Sistema Integrado de Datos de Educación Postsecundaria
- **UIT** – Unión Internacional de Telecomunicaciones
- **IUCEA** – Consejo Interuniversitario para África Oriental
- **LLMs** – Modelos extensos de lenguaje
- **MNC** – Marco Nacional de Cualificaciones
- **MERCOSUR** – Mercado Común del Sur
- **NSFAS** – Esquema Nacional para la Ayuda Financiera Estudiantil (Sudáfrica)
- **OCDE** – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- **ODS** – Objetivo de Desarrollo Sostenible
- **OIT** – Organización Internacional del Trabajo
- **OMS** – Organización Mundial de la Salud
- **PPT** – Permiso por protección temporal (Colombia)
- **QA** – Aseguramiento de la calidad
- **RAFANAQ** – Réseau Africain Francophone des Agences Nationales d'Assurance Qualité
- **REA** – Recursos Educativos Abiertos
- **RIACES** – Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior
- **SADC** – Comunidad de Desarrollo de África Austral
- **SAQA** – Autoridad de Certificaciones de Sudáfrica
- **SAQAN** – Red de Aseguramiento de la Calidad del Sur de África
- **SGA** – Sistema de Gestión de Aprendizaje
- **SIDS** – Pequeños estados insulares en desarrollo
- **SICA** – Sistema de la Integración Centroamericana
- **STEM** – Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
- **TBM** – Tasa Bruta de Matriculación
- **TNE** – Educación transnacional
- **UE** – Unión Europea
- **UQP** – Pasaporte de Cualificaciones de la UNESCO para refugiados y migrantes vulnerables
- **UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- **UNESCO IESALC** – Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- **UNESCO IIPE** – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
- **WHEC 2022** – Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2022)

Introducción

1. Panorama actual de la educación superior
2. Acerca del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)
3. Propósito y alcance del informe
4. Metodología



Introducción

1. Panorama actual de la educación superior

En nuestra era de interconexión y transformación global sin precedentes, la educación superior se encuentra en una disyuntiva crucial. Los intereses en juego nunca habían sido tantos, pues las decisiones que se tomen hoy en rubros como acceso, calidad y cooperación internacional forjarán no solo los futuros de los individuos sino también las trayectorias de las sociedades y sus economías. La educación superior como bien público y parte integral del derecho a la educación será crucial para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) –garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La educación superior también será un facilitador clave de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y así lo ha reconocido la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2022. El derecho a la educación superior, sin embargo, está lejos de alcanzarse de forma universal pues una serie de inequidades estructurales persistentes obstaculizan el progreso.

El panorama de la educación superior representa un complejo entramado de logros y retos. Los datos más recientes del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) señalan que las matriculaciones a escala global en los niveles CINE 5 (programas de educación superior de ciclo corto) a 8 (doctorado) han incrementado a más del doble: de 100 millones en el 2000 a 269 millones en 2024. Este crecimiento, sin embargo, oculta marcados contrastes regionales: las matriculaciones alcanzaron casi 80 % en Europa y Norteamérica, pero apenas 9 % en África subsahariana (bien por debajo del promedio global de 43 %).

La internacionalización de la educación superior se ha acelerado a gran velocidad. La movilidad estudiantil, por ejemplo, ha aumentado más de 300 % desde el 2000. En 2023, unos 7,3 millones de alumnos realizaron estudios en el extranjero, alcanzando de ese modo niveles sin precedentes de intercambio académico y diálogo intercultural. Esta tendencia positiva, sin embargo, esconde dos retos importantes. El primero es una crisis de la asequibilidad que amenaza el acceso debido a los

crecientes costos de las colegiaturas, la expansión de la deuda por préstamos estudiantiles y los crecientes costos de vida (que a su vez generan grandes barreras, en particular para alumnos provenientes de hogares de bajos ingresos). El segundo, una creciente fragmentación geopolítica que amenaza el intercambio plural y abierto –tanto de información como de estudiantes– que ha caracterizado las últimas dos décadas.

El reto de la equidad sigue apremiando. A pesar de cierto progreso en la materia, apenas un tercio de los países han implementado programas de acción afirmativa para apoyar el acceso a la educación superior de grupos vulnerables. Entre estos grupos, los refugiados están gravemente subrepresentados. A pesar de que la tasa de matriculación de este grupo incrementó nueve veces –de 1 % en 2019 a 9 % en 2025 de acuerdo con el ACNUR– sus niveles de acceso a la educación superior siguen estando muy por debajo de los promedios globales.

La veloz proliferación de instituciones, programas y nuevas modalidades de educación superior ha incrementado el acceso al tiempo que ha intensificado la necesidad de contar con sistemas robustos para el aseguramiento de la calidad. El garantizar estándares académicos y relevancia de los distintos proveedores y modalidades –trátase de universidades tradicionales o de plataformas en línea– exige marcos regulatorios sofisticados y cooperación internacional

Los trabajadores de la educación superior han desempeñado un papel central en dicha transformación. Han enfrentado retos que van desde la inseguridad laboral hasta las amenazas a la libertad académica, así como mayores exigencias en el desarrollo profesional, la adopción de nuevas pedagogías, las crecientes transformaciones digitales y el auge de la inteligencia artificial. La pandemia de COVID-19 exacerbó muchos de estos problemas y alteró de manera fundamental los procesos de enseñanza, resaltando así tanto el potencial como las limitaciones de la educación impartida por canales digitales.

Requerimos políticas públicas basadas en evidencias para fortalecer los sistemas de educación superior

y asegurar que sean inclusivos, equitativos y de alta calidad. Es necesario que los tomadores de decisiones cuenten con un entendimiento integral de cómo se estructuran y actúan los sistemas, y que tengan acceso a datos robustos, puntuales y comparables a fin de diagnosticar retos sistémicos, identificar brechas en la equidad, diseñar reformas efectivas y monitorear los avances relativos a los objetivos nacionales, regionales y globales.

Si bien es cierto que se ha avanzado en el monitoreo de la educación primaria y secundaria –gracias en parte a los constantes esfuerzos del IEU y del Informe GEM–, los datos sobre educación superior siguen siendo inconsistentes y fragmentados en muchas áreas. Esto restringe a su vez la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas. Para hacer frente a esta brecha, la existencia del HEPO de la UNESCO representa un esfuerzo por entender mejor los sistemas de educación superior y proporciona a los hacedores de política pública datos sistemáticos, claros y confiables para informar la toma de decisiones.

2. Acerca del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

El HEPO, que opera desde UNESCO IESALC, es una plataforma global pionera en el análisis sistemático de las políticas y sistemas de educación superior a nivel global. Actualmente integra datos de 146 países, representando así a 75 % de los Estados Miembro de la UNESCO, y existen esfuerzos concretos en el presente por alcanzar la cobertura universal.

La plataforma integra perfiles nacionales con análisis global y regional, permitiendo a los usuarios examinar y comparar cómo se estructuran, desempeñan y gobiernan los sistemas de educación superior. Contribuye a construir una base de evidencias robustas que sirve como punto de partida para crear políticas públicas, apoyar procesos de reforma y facilitar enfoques coordinados al interior de los sistemas de educación superior.

El Observatorio se lanzó en 2023 y contó con 45 indicadores fundacionales relacionados con políticas de educación superior adoptadas a nivel nacional. Estas se centran en gobernanza, marcos legislativos, planificación sistémica, aseguramiento de la calidad, acceso a la educación superior, el costo de la educación superior pública, modalidades de admisión

y la convalidación de cualificaciones de educación superior.

En 2025 se amplió para incluir la totalidad de las estadísticas de educación recabadas por el IEU en temas relacionados con personal docente, matriculación estudiantil, tasas de egreso, financiamiento, gasto y movilidad internacional estudiantil. Las mejoras más recientes incluyen visualizaciones y una sección de “Noticias sobre políticas” que sigue en tiempo real los cambios en materia de políticas de educación superior a nivel global.

El Observatorio busca desarrollar alianzas con distintos países y organizaciones internacionales con la finalidad de proponer nuevos indicadores que atiendan prioridades de políticas públicas emergentes y apoyar, cuando se requiera, el trabajo del Comité de Estadísticas y Datos de Educación del ODS 4. Para la siguiente fase del Observatorio, UNESCO IESALC concibe visualizaciones expandidas de indicadores estadísticos a nivel global, así como nuevas funciones que permitan a los usuarios explorar la interacción entre estadísticas de educación superior claves y políticas sistémicas de educación superior.

3. Propósito y alcance del informe

Esta edición inaugural del Informe mundial sobre tendencias de la educación superior marca el lanzamiento de la serie de informes insignias de UNESCO IESALC sobre el estado de la educación superior a nivel mundial. La edición presta especial atención a la movilidad estudiantil –tema de creciente importancia en las agendas de educación superior y que ha visto un aumento notable en lo que va del siglo.

Este informe busca proporcionarles a los hacedores de políticas públicas y otras partes interesadas del mundo de la educación superior una base integral de evidencias en torno a las tendencias y avances que suceden actualmente en el mundo de la educación superior, ofreciendo a su vez perspectivas que proporcionan posibles rumbos para desarrollar y reformar las políticas y sistemas de educación superior a nivel nacional. Por medio de la identificación de retos y tendencias sistémicas, busca sensibilizar y promover el entendimiento de los panoramas de educación superior en todo el

mundo. También busca informar la construcción de políticas públicas y favorecer el diálogo entre partes interesadas, así como contribuir a la construcción de sistemas de educación superior más inclusivos, resilientes y orientados hacia el futuro.

El informe se divide en dos partes y concluye enlistando una serie de áreas que requieren atenderse a fin de fortalecer la educación superior. La Parte I examina aspectos clave de la educación superior, incluyendo el acceso, gobernanza, transformación digital y personal académico. La Parte II estudia la movilidad estudiantil, centrándose en la revalidación de cualificaciones y la inclusión de personas refugiadas y desplazadas.

4. Metodología

Este informe se construye principalmente de datos del HEPO y recurre a más de 50 indicadores de educación superior. La lista completa de los indicadores de cada capítulo podrá ser hallada en el Anexo.

Los indicadores utilizados para el informe se agrupan en dos grandes categorías:

■ **Los indicadores de políticas** se agrupan en ocho áreas temáticas: gobernanza, marcos legislativos, planificación sistémica, aseguramiento de la calidad, acceso a la educación superior, costo de la educación pública, vías de admisión y reconocimiento de cualificaciones de educación superior. Los datos sobre dichos indicadores son recolectados por UNESCO IESALC y se toman de fuentes oficiales de gobierno (sobre todo constituciones nacionales), así como de documentos, leyes y sitios web de políticas de educación (superior). También de bases de datos como el Portal Planipolis sobre planes y políticas de educación del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación de la UNESCO (UNESCO IIEP), el Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) del informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) y los perfiles de país de los Estados Parte a la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior de la UNESCO. A lo largo del proceso de compilación de la información, UNESCO IESALC coopera de forma cercana con el sector educativo de la UNESCO, incluyendo sus

oficinas en el terreno e institutos especializados, Comisiones Nacionales para la UNESCO y las redes regionales de centros de información nacional. Los datos de los perfiles de cada país se actualizan de forma constante y, como parte de una verificación de calidad, se comparten con los Estados Miembros para su validación. Los datos de indicadores de políticas utilizados en este informe son del periodo 2024-2025. Dado que la recopilación de datos comenzó con el lanzamiento de HEPO a finales de 2023, estos indicadores no permiten aún realizar análisis longitudinales.

■ **Los indicadores estadísticos** se obtuvieron del IEU y se agrupan en cinco categorías: personal docente, matriculación estudiantil, graduación estudiantil, financiamiento y gasto, y movilidad internacional estudiantil. Estos indicadores se integran al Navegador de datos del IEU, con apoyo del mismo Instituto, y se basan en cifras anuales que los Estados Miembros le reportan.

Un nuevo índice de disponibilidad de datos que se puede consultar en HEPO revela que, en promedio, los países reportan menos del 50 % de sus estadísticas de educación superior al IEU. Las disparidades regionales en la presentación de datos son notables: si bien la tasa de datos reportados en América del Norte y Europa Occidental alcanza un 76 %, esa tasa baja a 46 % en América Latina y el Caribe y a 27 % en África Subsahariana.

Los indicadores estadísticos más recientes que aparecen en este informe son principalmente datos de 2023 reportados por los Estados Miembros al IEU en 2024. Gracias a los esfuerzos de recopilación de datos llevados a cabo por el IEU a lo largo de las últimas dos décadas, estos indicadores permiten un análisis longitudinal. En aquellos casos en los que el IEU no cuenta con datos de 2023 o en los que los datos de dicho año resultan insuficientes para hacer un cálculo de promedios regionales, se utilizan datos del año más reciente para el que estos existan.

Salvo que se indique lo contrario, los datos presentados para los diversos indicadores estadísticos y de políticas fueron obtenidos en noviembre de 2025.

Dado que el presente informe se centra en la educación superior, los análisis se llevaron a cabo,

en la medida de lo posible, para los niveles 6-8 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE); es decir, para licenciatura o su equivalente o para doctorado o su equivalente. Sin embargo, en el caso de ciertos indicadores, el nivel de desagregación más detallado disponible en el IEU era para los niveles 5-8, lo cual incluye educación superior de ciclo corto. En dichos casos, los análisis utilizan estos rangos de datos más amplios. La cobertura CINE utilizada se detalla en cada capítulo del informe.

Para los análisis regionales, el presente informe sigue la clasificación regional del IEU: Estados Árabes, Asia Central, Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, Asia Meridional y Occidental, África Subsahariana y América del Norte y Europa Occidental.

Los análisis contenidos en el informe están respaldados a su vez por una revisión documental extensa que incluye artículos, informes estadísticos y publicaciones en materia de políticas públicas. También se nutre de publicaciones producidas dentro de la UNESCO, incluyendo el Reporte GEM, así como informes de otras organizaciones que forman parte del Régimen Común de las Naciones Unidas, órganos intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales. También se consideraron las perspectivas de medios de comunicación de renombre con el fin de captar debates emergentes y temas de actualidad.

En ciertas áreas –por ejemplo, la transformación digital y la inteligencia artificial, y el caso de los refugiados y personas desplazadas, el HEPO no cuenta con datos internacionales comparables. Sin embargo, y debido a la importancia que estos temas tienen para el crecimiento de la educación superior a nivel global, el informe incorpora evidencias suplementarias provenientes de fuentes adicionales. Se contempla en años próximos expandir la base de indicadores para cubrir estas y otras áreas emergentes a fin de asegurar una visión más completa y representativa de la educación superior dentro del HEPO de la UNESCO.

Perspectivas del Instituto de Estadística de la UNESCO: recopilación y disponibilidad de datos internacionales en la educación superior



Perspectivas del Instituto de Estadística de la UNESCO: recopilación y disponibilidad de datos internacionales en la educación superior¹

Contar con datos robustos y puntuales es fundamental para desarrollar una política de educación superior efectiva. Sin embargo, y a pesar de que se reconoce la importancia de tomar decisiones con base en evidencias concretas, la disponibilidad de datos de educación superior es desigual entre países, regiones y áreas temáticas. La presente sección nos ofrece los hallazgos de una evaluación global en torno a la disponibilidad de datos. El análisis realizado se basa en dos fuentes: el primero es la cobertura de datos relativa a diez indicadores clave en torno a la educación superior que monitorea el IEU y cubre puntos como: participación, graduación, campo de estudio, paridad de género, niveles de personal, financiamiento, así como investigación y desarrollo (I+D). La segunda fuente está formada por datos sobre gobernanza, marcos legislativos, planificación de sistemas, aseguramiento de la calidad, entre otras dimensiones compiladas por UNESCO IESALC a través de su Observatorio de Políticas de Educación Superior. La disponibilidad de datos de educación superior en el presente se discute en las Secciones 1 y 2. La Sección 3 nos muestra cómo factores institucionales pueden explicar la disponibilidad de datos en diez indicadores claves. La Sección 4 nos presenta una serie de reflexiones sobre posibles acciones que se pueden tomar para hacer frente a las lagunas en ciertos datos.

1. Disponibilidad de datos en distintas áreas temáticas

Desde el punto de vista del IEU, la disponibilidad de datos internacionales se puede evaluar a partir de tres métricas:

- **Amplitud**, que alude al número de indicadores para los que existen datos
- **Actualidad**, que nos indica si existen datos de los últimos cinco años
- **Continuidad**, que se mide en función del número total de años de datos contenidos en un indicador

El análisis nos mostró que los indicadores relativos a la participación –por ejemplo, la tasa bruta de matriculación (TBM) tanto en general como desagregada por género– son los indicadores más reportados. Aproximadamente 90 % de los países reportaron su TBM al menos una vez en los últimos 10 años y un 80 % contaba con datos recientes (de 2019 en adelante). Estos indicadores muestran importantes niveles de continuidad: el país promedio dispone de datos de los últimos 8 a 9 años (en un periodo total de 10 años), lo que nos indica que los países producen datos sobre las matriculaciones tanto generales como desagregados por género, y esto permite monitorear la equidad de género.

Los reportes en torno a los porcentajes de graduados por campo de estudio son más frecuentes de lo que suele asumirse: 95 % de los países han reportado datos sobre estos indicadores cuando menos una vez en los últimos 10 años; en promedio, 7 de 13 campos se reportan cada año. En cambio, las cifras de mujeres que se graduaron de un programa STEM (es decir, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) son menos detalladas: los países que suelen reportar este indicador generalmente cuentan con datos actualizados, pero se trata de una cantidad total limitada de países.

Los indicadores relacionados con finanzas y fuentes de financiamiento presentan las mayores lagunas. El gasto gubernamental en educación terciaria es un dato relativamente bien estudiado: el país promedio presentó datos sobre este indicador en 7 de los últimos 10 años, y un 90 % de los países han publicado datos relativos al indicador al menos una vez desde que el IEU comenzó a recabarlos. Sin embargo, los indicadores relativos a las fuentes de financiamiento son escasos. En cuanto al indicador de gasto gubernamental por estudiante de educación superior, el país promedio presentó datos únicamente en tres de los últimos 10 años. La situación empeora al estudiar el financiamiento proveniente de los hogares pues el país promedio no presentó datos al respecto a lo largo de la última década. En los escasos países donde se publican estos indicadores las actualizaciones a los mismos suelen ser recientes,

¹ Esta sección toma datos de Yang J, Zhang Y & Labe O (próximo a publicarse). Bridging the gaps: Global patterns and institutional drivers of higher education data availability. Instituto de Estadística de la UNESCO

por lo que la principal limitación es la cobertura, no la relevancia.

2. Disparidades regionales y de ingresos

Las disparidades en los datos disponibles varían enormemente entre las distintas regiones y grupos de ingreso. Los países de Europa y Asia Central presentan, en general, información con buena cobertura, periodicidad y continuidad.

América Latina y el Caribe presentan también una gran cantidad de datos, si bien con bastante variabilidad. Algunos países como Perú y Chile tienen alta cobertura, periodicidad y continuidad, mientras que otros enfrentan dificultades al momento de mantener la producción continua de datos.

En contraste, los países del África Subsahariana exhiben la mayor dispersión en disponibilidad de datos. Mientras que unos pocos países –por ejemplo, Ruanda– se acercan a los promedios globales en estas tres métricas, muchos otros reportan menos del 40 % de los indicadores y cuentan con series temporales muy cortas o fragmentadas, lo que limita la continuidad. Se observan patrones similares en partes de Asia Meridional y entre los pequeños estados insulares en desarrollo (SIDS).

El nivel de ingresos predice en gran medida la disponibilidad de datos, pues los países de altos ingresos superan a los de bajos ingresos en todas las métricas. Sin embargo, existen excepciones notables –como Bangladesh o Sri Lanka– que demuestran que, más allá del ingreso, los factores institucionales pueden jugar un papel decisivo en la construcción de sistemas de datos robustos y en las capacidades para reportar datos.

3. Impulsores clave que ocasionan vacíos en la disponibilidad de datos

Diversos factores generan vacíos en la disponibilidad de datos internacionales. Al interior de los países, temas relacionados con recursos humanos y capacidades, así como factores sistémicos e institucionales, afectan la manera en que se reportan los datos de educación superior.

a. Mandatos legales y marcos regulatorios

Los países que cuentan con requerimientos legales que exigen la publicación de datos tienden a contar

con series de datos más completos y consistentes. Por ejemplo, aquellas instituciones que reciben ayuda federal en Estados Unidos están obligadas a participar en el Sistema Integrado de Datos de Educación Postsecundaria (IPEDS). De forma similar, la Ley de Estadística de Canadá establece que las instituciones públicas deberán obligatoriamente reportar datos. En contraste, la Encuesta País de Educación Superior de la India (AISHE) depende en buena medida de la presentación voluntaria de datos, lo que puede afectar tanto la puntualidad como la integridad de la información.

b. Sistema de información sobre la administración de la educación superior (HEMIS)

La integración de la educación superior en la EMIS nacional –o el establecimiento de una HEMIS– con el diseño de una agencia para liderar dicho sistema, se correlaciona con una mayor disponibilidad de datos. En África, iniciativas lideradas por la Asociación de Universidades Africanas (AAU) y por el programa de Armonización del Aseguramiento de la Calidad y Convalidación de la Educación Superior Africana (HAQAA) han resaltado la importancia de construir sistemas descentralizados e indicadores armonizados para superar la fragmentación.

c. Estándares, metodologías y metadatos

Además de establecer sistemas de información nacionales, la adherencia a metodologías internacionales compartidas y prácticas transparentes en materia de metadatos –como aquellas que promueven UNESCO-OCDE- Eurostat (UOE)– fortalece la comparabilidad y reduce la publicación de datos incompletos. Los países que cumplen con estos estándares están mejor posicionados para producir datos puntuales, desagregados e internacionalmente comparables.

d. Financiamiento, interoperabilidad e identificadores únicos

La inversión sostenida en infraestructura de datos, incluyendo plataformas interoperables, así como el uso de identificadores únicos para estudiantes y personal resultan esenciales para mejorar la calidad de los datos producidos. Sin estos, los sistemas se enfrentan a desfases e inconsistencias, y se limita la producción de datos desagregados.

e. Estructuración del sistema y prestación privada

En aquellos sistemas con amplia participación del sector privado, es crucial contar con mandatos

robustos en materia de reportes y mecanismos de aseguramiento de la calidad. De lo contrario, los datos sobre estudiantes, financiamiento y personal –en especial aquellos provenientes del sector privado– tienden a estar incompletos o ser poco fiables.

4. Implicaciones y llamado a la acción

Si bien se ha avanzado en los indicadores de participación, aún persisten brechas en el financiamiento, tasas de graduación y otros resultados desagregados. Estas brechas reflejan limitaciones institucionales y de política, y no solo limitaciones técnicas.

Con el fin de atenderlas:

- **Los gobiernos** deberán fortalecer los mandatos legales en materia de datos reportados, invertir en los HEMIS a nivel nacional y garantizar la cobertura tanto de proveedores públicos como privados.
- **Las instituciones de educación superior**, al ejercer su autonomía, deberán comprometerse con una publicación de datos de alta calidad, puntuales y

transparentes, alineada con estándares nacionales e internacionales.

- **Los socios para el desarrollo** deben invertir en infraestructura, el desarrollo de capacidades y la interoperabilidad de sistemas de datos para fortalecer y armonizar los abordajes de recopilación de datos y acelerar el uso de estos.
- **El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)** puede liderar trabajos para refinar los marcos de indicadores globales, priorizar cobertura en áreas poco estudiadas y continuar con sus esfuerzos por proporcionar lineamientos técnicos y análisis comparativos, incluyendo a través del HEPO.

Contar con datos de educación superior confiables y puntuales es esencial para tener una imagen precisa del panorama de la educación superior. En conjunto con gobiernos, instituciones y aliados, los países pueden reducir las brechas y construir sistemas robustos donde las evidencias sirvan para informar las políticas de educación superior.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

Introducción

1. Participación y culminación
2. Equidad e inclusión
3. Gobernanza y marcos legislativos
4. Aseguramiento externo de la calidad
5. Financiamiento de la educación superior
6. Transformación digital e inteligencia artificial
7. Personal docente de la educación superior



Introducción

La educación superior se enfrenta a una profunda transformación. Al tiempo que las sociedades se adaptan a veloces transformaciones tecnológicas que incluyen IA, cambios demográficos, incertidumbre económica y crisis globales, el papel de la educación superior nunca ha sido más vital. Las instituciones de educación superior son motores de la investigación, la innovación, la movilidad social y el empoderamiento individual. Juegan un papel central en los esfuerzos por hacer frente a los retos presentes y futuros, y en forjar al capital humano requerido para el desarrollo sostenible.

En todo el mundo, sin embargo, los sistemas de educación superior enfrentan retos interrelacionados y en constante evolución. La expansión del acceso ha resultado desigual y existen grandes disparidades en los niveles de participación, culminación y los beneficios posteriores a la graduación en los distintos grupos socioeconómicos, regiones geográficas y segmentos demográficos. La relevancia y calidad de los programas, modelos de financiamiento, estructuras de gobernanza y condiciones de trabajo académico están bajo presión constante y enfrentan la exigencia constante de adaptarse a cambios en la demanda de los mercados laborales y en las expectativas sociales. Al mismo tiempo, la masificación de la educación superior –su evolución de un sistema de élite a uno de masas– en conjunto con una veloz transformación digital está redefiniendo la manera en que accedemos a, proporcionamos, experimentamos y acreditamos la educación.

La Parte I de este informe –El rostro cambiante de la educación superior– nos ofrece un panorama integral de tendencias y cambios claves que dan forma a los sistemas de educación superior en todo el mundo. A partir de datos del HEPO, examina siete áreas críticas a las que corresponden siete capítulos:

- **Capítulo 1 - Participación y egreso** explora las tendencias de acceso, tasas de graduación y otros factores que influyen en la progresión y éxito de los alumnos.

- **Capítulo 2 - Equidad e inclusión** investiga disparidades en el acceso y los resultados, con especial atención a temas de género, antecedentes socioeconómicos, discapacidad y comunidades marginalizadas.
- **Capítulo 3 - Gobernanza y marcos legislativos** analiza la evolución de los modelos de gobernanza, políticas y marcos regulatorios que sostienen los sistemas de educación superior, incluyendo la autonomía institucional.
- **Capítulo 4 - Aseguramiento externo de la calidad** evalúa los mecanismos nacionales y tendencias regionales para mantener y mejorar los estándares educativos en panoramas cada vez más diversos y competitivos.
- **Capítulo 5 - Financiamiento de la educación superior** hace una revisión del financiamiento gubernamental y de distintos modelos alternativos de financiamiento, así como de las implicaciones que tienen en materia de acceso, equidad y sustentabilidad sistémica.
- **Capítulo 6 - Transformación digital e inteligencia artificial en la educación superior** repasa las maneras en que la tecnología está transformando la infraestructura de la educación superior, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, al tiempo que formula preguntas en materia de acceso, calidad y ética.
- **Capítulo 7 - Personal docente de la educación superior** examina los cambios en el papel y condiciones del personal académico, sus condiciones de trabajo, desarrollo, equidad y libertad académica.

En conjunto, estos capítulos nos ofrecen una radiografía de las dinámicas que afectan a la educación superior hoy en día, al tiempo que subrayan los logros, brechas y oportunidades para llevar a cabo reformas a las políticas públicas.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

1. Participación y egreso

Hallazgos clave:

- El acceso a la educación superior (centrándonos en los niveles 6 a 8 de la CINE, exceptuando CINE 5) se ha expandido a lo largo del mundo, mostrando un incremento del 33 % en las matriculaciones a lo largo de la última década, llegando a casi 213 millones de estudiantes en 2023.
- Promover el acceso es un punto clave para los hacedores de políticas públicas. Las prioridades, sin embargo, no siempre se alinean con los niveles de matriculación: muchos países con altas tasas de participación ponen un énfasis en la importancia del acceso, mientras que otros países con niveles más bajos de matriculación no lo hacen.
- Las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en los doctorados (nivel 8 de la CINE) a pesar de que la mayoría de los estudiantes en los niveles CINE 6 (licenciatura) y 7 (maestría) son mujeres.
- La proporción de matriculaciones de educación superior en los niveles CINE 6 y CINE 8 ha incrementado a lo largo de la última década. La proporción de alumnos inscritos en el nivel CINE 7 cayó ligeramente.
- En casi un tercio de todos los estudiantes de doctorado se encuentran en América del Norte y Europa Occidental. Sin embargo, a lo largo de la última década, la región que vio un mayor crecimiento de estudiantes de doctorado fueron Asia Meridional y Occidental (+185 %) y África Subsahariana (+125 %).
- La tasa de finalización se ha rezagado. A nivel global, la tasa bruta de graduación global aumentó modestamente: pasó del 22 % en 2013 a 27 % en 2023. La tasa bruta de graduación en la población femenina es mayor (30 %) que la de la población general (27 %).
- La brecha entre el acceso a un programa y su culminación es una dimensión crucial que con frecuencia se pasa de largo en los sistemas de educación superior. Si bien son limitadas, existen evidencias que nos llevan a pensar que los obstáculos que se enfrentan durante los estudios pueden significar, para un número considerable de estudiantes, una culminación tardía o un abandono temprano de los estudios, lo que resalta la importancia de fortalecer los mecanismos de apoyo y de mejorar los datos sobre las trayectorias del alumnado.



Capítulo 1. Participación y egreso en la educación superior

La educación superior se reconoce cada vez más como un motor fundamental de las oportunidades individuales, el progreso social y el crecimiento económico. La participación en y culminación de los estudios de educación superior se consideran, en términos amplios, como parte esencial del desarrollo sostenible de los países. Completar estos programas proporciona a los individuos habilidades avanzadas y capacidades de adaptarse a mercados laborales en evolución. También promueve la innovación y les permite a las empresas mantener su agilidad al tiempo que hacen frente a retos presentes y futuros.

Contar con una población altamente educada es crucial para atraer inversión extranjera y fortalecer los ingresos públicos mediante una expansión tributaria (UNESCO, 2017; OCDE, 2019; Banco Mundial, 2018). Una estimación entre países de la OCDE señaló que cada dólar invertido por los gobiernos en educación terciaria produce beneficios públicos en materia de contribuciones fiscales y sociales de 2,9 USD en el caso de hombres y 2 USD en el caso de mujeres; la diferencia entre una cifra y otra refleja en las brechas de género existentes tanto en los ingresos como en la participación en el mercado laboral (OCDE, 2021a). Estos son los beneficios para los gobiernos; los retornos privados suelen ser mucho mayores. Debe notarse que los beneficios que otorga la educación superior a las sociedades van más allá de los réditos económicos: entre ellos se destaca el fortalecimiento de las instituciones democráticas y de la participación ciudadana (Teixeira et al., 2021); mejoras a la salud pública (IHME-CHAIN Collaborators, 2024); la promoción de la estabilidad y cohesión social (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2015); y el fortalecimiento de la conciencia y sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente (Hnatyuk et al., 2024).

Desde un punto de vista global, el acceso a la educación superior forma parte del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y, de manera más específica, a la meta 4.3 que busca “asegurar el acceso igualitario de

todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.” El componente de educación superior de esta meta se monitorea a través de la tasa bruta de matriculación desagregada por sexo.² Sin embargo, este indicador no reporta otros rubros, incluyendo avances y culminación de la educación superior.

Datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior nos ayudan a profundizar en estas interrogantes. Los datos nos muestran que apenas una minoría de países reconoce el derecho a la educación superior en sus legislaciones, y esto ocurre principalmente en aquellas regiones donde los sistemas de educación superior están masificados. Por otro lado, este derecho aparece mencionado ampliamente en las legislaciones nacionales de aquellas regiones en las que la participación en la educación superior es sustancialmente menor (por ejemplo, 63 % de los países de Asia Central). Esta aparente contradicción podría explicarse en función tanto de los legados históricos como de las prioridades políticas. La mayoría de los países centroasiáticos formaron parte de la Unión Soviética, donde el derecho a la educación superior se encontraba inscrito en la Constitución; como respuesta, desde la década de 1990 dichos países adoptaron políticas centradas en la expansión. Esto queda de manifiesto en las cifras: a partir de los años noventa, el número de instituciones de educación superior en esta subregión se duplicó (Stanford University, s.f; Ambasz et. al, 2023).

El presente capítulo examina las tendencias globales en materia de participación y culminación de la educación superior a lo largo de la última década. Su análisis se centra en los niveles CINE 6 (licenciatura o equivalente), 7 (maestría) y 8 (doctorado), y excluye de forma consciente el nivel CINE 5 para obtener información más detallada sobre los programas avanzados. Si bien difiere en alcance del reporte Higher Education: Figures at a Glance (Educación superior: un vistazo a las cifras) publicado por UNESCO en 2024, el cual proporciona una visión estadística más amplia, complementa

2 La Tasa Bruta de Matriculación (TBM) es un indicador ampliamente utilizado en la educación superior. Representa el total de alumnos matriculados en la educación terciaria, sin importar sus edades, y se expresa como un porcentaje de la población dentro del rango oficial de edad para dicho nivel educativo (generalmente 18-24 años).

dicha publicación ofreciendo una perspectiva a profundidad en temas relacionados con patrones de acceso, progreso y graduación.

La primera sección analiza la participación en la educación superior a través de un estudio global de la matriculación y la implementación de políticas públicas que buscan promover el acceso a la educación superior. La segunda sección se centra en la culminación, fenómeno que se aborda desde el estudio de las tendencias en la graduación.

La tercera y última sección aborda el progreso en la educación superior. Las disparidades de género se exploran como tema transversal en todas las secciones.

1.1 Tendencias globales en la matriculación y acceso a la educación superior

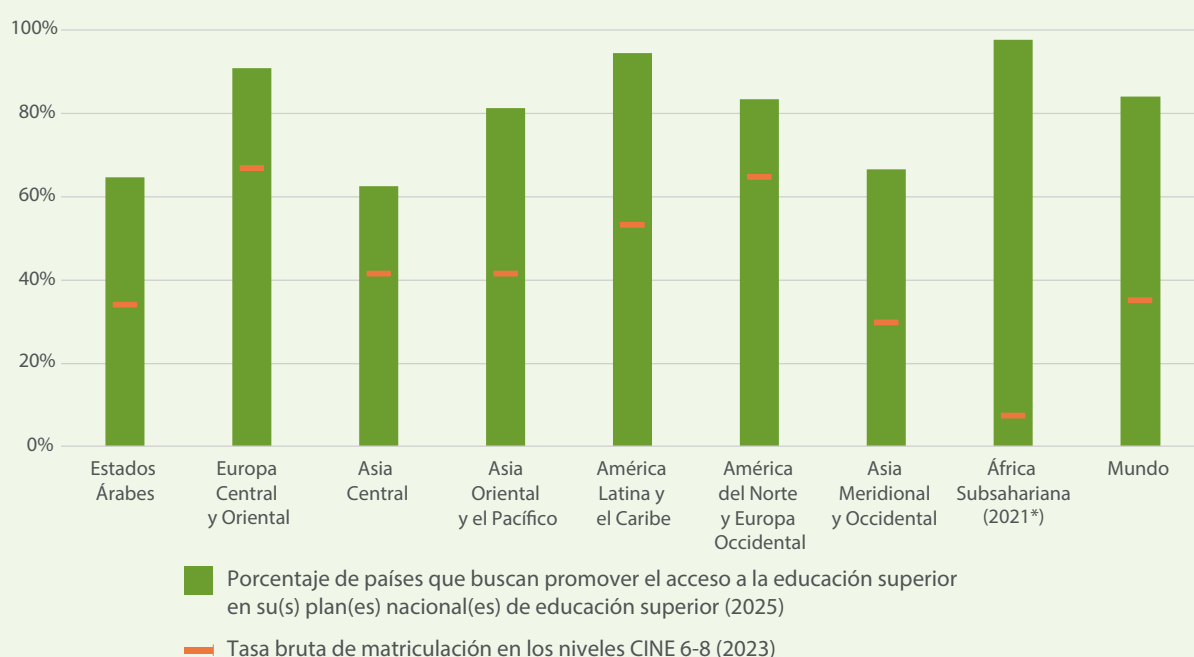
Las tendencias en el acceso a la educación superior se pueden analizar a partir de los datos de matriculación recabados internacionalmente por el IEU. El HEPO también contiene indicadores de políticas nacionales adoptadas para promover el acceso a la educación superior.

El acceso a la educación superior como objetivo clave de las políticas públicas

Los gobiernos del mundo con frecuencia colocan el acceso y la participación como prioridades de sus agendas de políticas en materia de educación superior. El HEPO realizó una cartografía de los principales objetivos de aquellos países que adoptaron un plan para dirigir sus sistemas de educación superior en función de una lista de 32 objetivos predefinidos que cubren múltiples dimensiones. Entre estas, se destaca promover el acceso y la inclusión, apoyar la internacionalización, fortalecer la calidad de la instrucción, mejorar la investigación producida, desarrollar de infraestructura en el campus, reformar la gobernanza, fortalecer la transferencia de conocimientos y desarrollar alianzas con socios externos.

De los 146 países incluidos en el Observatorio, 90 % adoptaron un plan o estrategia de educación superior. Como lo ilustra la **Figura 1.1**, 84 % de estos países incluyeron entre los objetivos de sus planes el promover el acceso a la educación superior. Entre los 32 objetivos trazados por el HEPO, incrementar el acceso emerge como el objetivo adoptado con mayor frecuencia.

Figura 1.1: Porcentaje de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el promover el acceso a la educación superior y tasa bruta de matriculación promedio por región.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO y del Instituto de Estadística (IEU) de la UNESCO.

Existen diferencias regionales. África Subsahariana es la región que más insiste en la promoción del acceso en los planes de educación superior, mientras que Asia Central y los Estados Árabes son las que menos lo hacen.

El contraste refleja en cierto modo los niveles de matriculación de los países: África Subsahariana es la región con la tasa bruta de matriculación más baja. Por su parte, los sistemas de educación superior en otras regiones, incluyendo América del Norte y Europa Occidental, se han masificado a lo largo de varias décadas.

En aquellos países con tasas bajas de matriculación, el acceso a los sistemas de educación superior se ha limitado a una reducida élite debido a la escasez de recursos públicos (UNESCO IESALC, 2020). En estos contextos, los gobiernos suelen priorizar el incremento en el acceso a fin de reducir las desigualdades sociales, fortalecer el capital humano, incrementar la base fiscal y, también, promover mayor desarrollo social y económico. En comparación, los países que ya cuentan con tasas de matriculación altas podrán buscar un incremento de las capacidades nacionales en ciencia, tecnología e innovación, que son motores claves del desarrollo industrial y la competitividad. Sin embargo, dado que una gran parte de sus poblaciones ya cuenta con credenciales de educación superior, es más probable que dichos países se centren en la relevancia de dichas credenciales y en alinearlas con las necesidades del mercado laboral y con objetivos socioeconómicos más generales (Bouckaert et al., 2024a).

A pesar de esto, más del 90 % de los países con promedios altos en sus tasas bruta de matriculación quieren mejorar aún más el acceso a la educación superior (ej. Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe). En contraste, este objetivo ha sido adoptado a escala menor por países de otras regiones, incluyendo los Estados Árabes, Asia Central y Asia Meridional y Occidental, a pesar de tener tasas brutas de matriculación menores. Por tanto, la adopción de objetivos formales relacionados con promover el acceso a la educación superior

parece decidirse en función tanto de los niveles de matriculación como de factores económicos, socioculturales y políticos.

Matriculación en la educación superior en la última década

La tasa bruta de matriculación en el nivel terciario (niveles 5-8 de la CINE) es el indicador más utilizado a nivel mundial para medir la evolución en la matriculación. En el presente capítulo, se analizan las tendencias en la matriculación en el nivel 6 (licenciatura), 7 (maestría) y 8 (doctorado) de la CINE. El nivel 5 de la CINE (programas de educación superior de ciclo corto) no ha sido considerado.

A nivel global, la cifra de estudiantes inscritos en programas de educación superior (CINE 6 a 8) ha incrementado en un 33 % a lo largo de la última década hasta alcanzar un total de 213 millones de estudiantes (ver **Figura 1.2**). En consecuencia, la tasa bruta de matriculación de la población total (ambos sexos) pasó del 27 % al 35 %.³

Dos regiones –Asia Central y Asia Oriental y el Pacífico– tuvieron tasas brutas de matriculación por debajo del promedio global en 2013. Hacia 2023, sin embargo, registraron los mayores crecimientos en el mundo, con tasas que excedieron el promedio global.

Las regiones con las tasas brutas de matriculación más altas en 2023 (superiores al 65 %) fueron Europa Central y Oriental y América del Norte y Europa Occidental. Estas dos regiones tuvieron los niveles de crecimiento de la matrícula más bajos de la última década, lo que sugiere una ralentización en la masificación de la educación superior.

Les siguen América Latina y el Caribe, cuya tasa bruta de matriculación alcanzó el 53 % en 2023 (comparado con 40 % en 2013). La región de los Estados Árabes se encuentra ligeramente por debajo del promedio global (34 % en 2023) y creció en proporciones similares a América Latina y el Caribe en la última década. Le siguen muy de cerca Asia Meridional y Occidental, región que experimentó un crecimiento similar en su tasa bruta de matriculación pero que aún se encuentra por debajo del promedio global en 2023 (30 %).

3 Estas tendencias difieren ligeramente de aquellas que suelen destacarse internacionalmente, las cuales consideran la matriculación en educación superior en los niveles 5-8 de la CINE (UNESCO, 2024a). Al incluir el nivel 5 de la CINE (programas de ciclo corto), la tasa bruta de matriculación alcanzó 43 % en 2023, lo que representa a unos 269 millones de estudiantes. A lo largo de la última década, el crecimiento de la matriculación en la educación superior (niveles CINE 6 a 8) fue ligeramente más alto que el de la educación terciaria (niveles 5-8 de la CINE).

Figura 1.2: Evolución de la tasa bruta de matriculación en la educación superior (niveles 6-8 de la CINE) a lo largo de la última década, para estudiantes de ambos sexos y para estudiantes mujeres.



Fuente: Cálculo realizado por los autores a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

África Subsahariana es la región con la tasa bruta de matriculación más baja del mundo: 7 % en 2021, el año más reciente para el que existen datos en la región. Esta tasa corresponde a 7,8 millones de estudiantes y está bien por debajo del promedio global. También se trata de la región donde este indicador creció menos en la última década (en 2011 la tasa era 6 %). Sin embargo, este crecimiento limitado de la tasa bruta de matriculación se debe en buena medida al veloz crecimiento poblacional de aquellas personas en edad de educación superior. En términos absolutos, debido al veloz incremento de la población y a un creciente acceso a la educación secundaria, África Subsahariana vio en la última década el mayor incremento a nivel mundial en la matriculación de alumnos de educación superior: un 62 %, mientras que el promedio del aumento global fue del 33 %.

La imagen cambia ligeramente si prestamos atención a la tasa bruta de matriculación de la población femenina. A escala global, la proporción de la población femenina matriculada en un programa de educación superior es marcadamente mayor que la de la población total. En 2023, la tasa bruta de

matriculación de mujeres fue mucho mayor que la de la población total en la mayor parte de las regiones del mundo, incluyendo los Estados Árabes, Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y Europa del Norte y Occidental. Esto ya sucedía en 2013 y, a lo largo de la última década, la brecha de matriculación entre mujeres y hombres no ha parado de crecer. Esta tendencia prevalece en distintas regiones, en particular Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental, y Asia Meridional y Occidental.

África Subsahariana es la única región donde la tasa bruta de matriculación para el total de la población es superior a aquella para la población femenina, esto a pesar de que la matriculación de mujeres ha crecido a un ritmo mayor a lo largo de la última década (78 % en comparación a 63 % para ambos sexos). Se observó un patrón similar en Asia Meridional y Occidental en 2013, cuando la tasa bruta de matriculación femenina alcanzó un 21 % para ambos sexos. Sin embargo, a lo largo de la última década, la tasa bruta de matriculación femenina aumentó hasta

alcanzar un 30 %, superando ligeramente la del total de la población (29.6 %).

Europa Central y Occidental es la única región en la que la matriculación femenina en educación superior decayó, pues en la última década esta vio un descenso de -14 %. El número de estudiantes mujeres se redujo de 9 millones en 2013 a 7,8 millones en 2023. A pesar de este declive, la tasa bruta de matriculación de mujeres incrementó ligeramente debido a una caída relativamente mayor en la población total de mujeres en edad de educación superior a nivel de la región. En línea con la tendencia global, la tasa bruta de matriculación para mujeres en esta región es sustancialmente mayor que la de la población total.

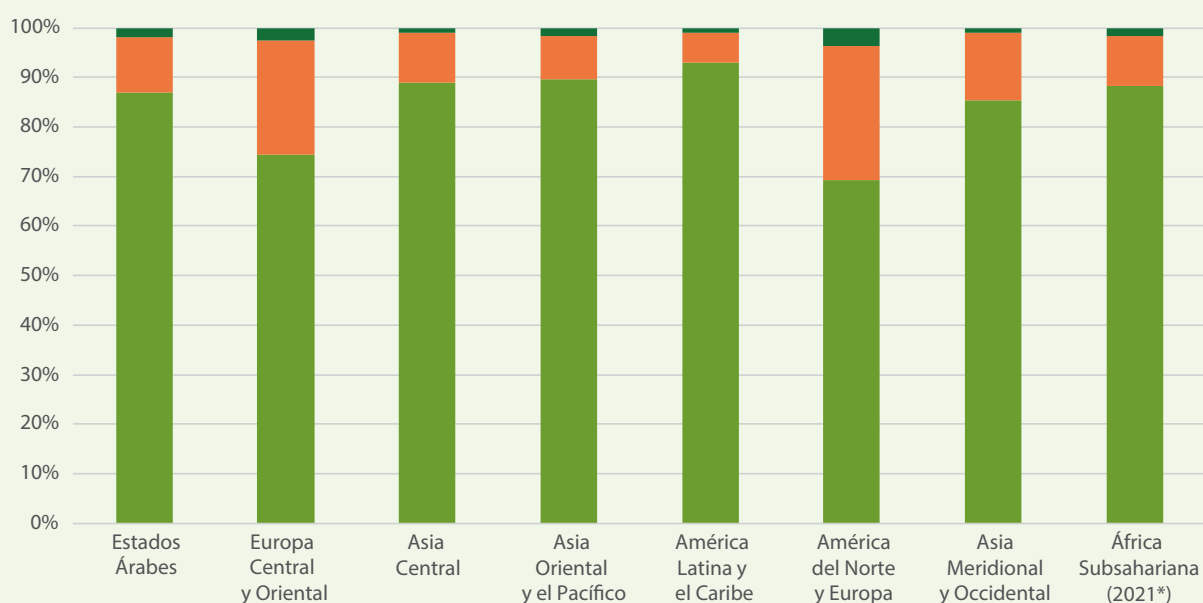
Matriculación por niveles de educación superior

El crecimiento de las matriculaciones en educación superior no ha ocurrido de forma homogénea en los distintos niveles de la CINE. La cifra de alumnos matriculados en el nivel 6 de la CINE aumentó un 36 %; en el nivel 7 esta cifra creció un 15 % (ver **Figura 1.3**). El nivel 8 de la CINE, sin embargo, es donde se registra mayor crecimiento de matriculaciones: 37 % entre 2013 y 2023. Esto sugiere que existe una tendencia doble en la que, al tiempo que los países incrementan el acceso a los programas de educación superior, van también forjando una mano de obra altamente calificada que puede contribuir a la investigación e innovación.

La variación en la evolución de la matrícula en los distintos niveles de la CINE no impactó significativamente en el peso relativo que cada uno de estos niveles representa en el panorama de la educación superior global. El nivel 6 de la CINE sigue siendo, por mucho, el nivel que atrae la mayor proporción de matriculaciones en la educación superior (85 % en 2023). En contraste, la proporción de alumnos matriculados en el nivel 7 de la CINE representó 13 % del total de alumnos en 2023. Un porcentaje muy pequeño de los estudiantes a nivel global se encuentra matriculado en el nivel 8 de la CINE: apenas 1,8 % de la matrícula global de educación superior en 2023 (es decir, unos 3,8 millones de estudiantes).

Las tendencias regionales llegan a diferir significativamente de las globales. En todas las regiones salvo una, el número de estudiantes matriculados en los niveles 6, 7 y 8 de la CINE ha crecido en la última década. La excepción es Europa Central y Oriental, donde las matriculaciones en los niveles 7 y 8 de la CINE han caído un 43 % y 9 % respectivamente. Esta región también ha atestiguado un crecimiento bajo de matriculaciones en el nivel 6 de la CINE (6 % en la última década). Esto se ha traducido en una disminución del 12 % en el total de alumnos matriculados en todos los niveles de la educación superior. Un hallazgo interesante es que la tasa bruta de matriculación incrementó ligeramente en este

Figura 1.3: Proporción de los distintos niveles de la CINE en las matriculaciones de educación superior en 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

periodo. La reducción del número de estudiantes se debe esencialmente a una disminución en la población en edad de matricularse en la edad superior y no a que los estudios de educación superior se hayan convertido en una opción poco atractiva.

Al observar tendencias en otras regiones del mundo en la última década, la mayor variación en matriculación en el nivel 6 de la CINE ha ocurrido en Asia Central (un incremento del 63 %) y en África Subsahariana (un incremento del 61 %).⁴ La región del África Subsahariana también vio el mayor crecimiento en matriculaciones en el nivel CINE 7 (59 %) y el segundo mayor crecimiento en el nivel CINE 8 (125 %). La región que vio un mayor crecimiento en el nivel CINE 8 fue Asia Meridional y Occidental, donde el número de estudiantes prácticamente se triplicó en una década (185 %).

Como resultado, la distribución de estudiantes de educación superior en los distintos niveles de la CINE varía entre regiones. América del Norte y Europa Occidental, en conjunto con Europa Central y Oriental, tienen la mayor proporción de estudiantes

matriculados en los niveles 7 y 8 de la CINE en comparación con otros niveles. América del Norte y Europa Occidental tiene casi un tercio de todos los estudiantes a nivel global inscritos en el nivel 8 de la CINE (31 %); le sigue de cerca Asia Oriental y el Pacífico (28 %).

En las otras regiones del mundo, la proporción de alumnos matriculados en el nivel CINE 6 es mayor. La proporción más alta se encuentra en América Latina y el Caribe (93 %). Dicha región también tiene el menor porcentaje de estudiantes matriculados en el nivel 8 de la CINE (0,9 %).

Al estudiar la distribución de estudiantes por sexo, vemos que las mujeres representan la mayor parte del total de estudiantes a nivel global tanto en los niveles 6 (52 % de la matrícula) y 7 (55 %) de la CINE, pero son una minoría de los estudiantes en el nivel 8 de la CINE (47 %) (ver **Figura 1.4**). Estos porcentajes han evolucionado de forma muy ligera en la última década a pesar de pequeños incrementos en todos los niveles.

Figura 1.4: Proporción de alumnas en el total de matriculaciones de educación superior por nivel CINE en 2023 (2021 para África Subsahariana)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos agregados del Instituto de Estadística de la UNESCO.

4 Los datos más recientes sobre matriculación en África Subsahariana provienen de 2021. Por tanto, la tendencia a lo largo de la última década se calculó para el periodo 2011-2021. En las demás regiones, las tendencias de matriculación se analizaron para el periodo 2013-2023.

Solo hay dos regiones donde, luego de ponderar todos los niveles, las mujeres representan una minoría de estudiantes matriculados: Asia Meridional y Occidental (49 %) y África Subsahariana (43 %). En contraste, la proporción de mujeres en la matrícula de educación superior alcanza sus niveles más altos en América Latina y el Caribe (58 %) y América del Norte y Europa Occidental (56 %).

Los datos también nos muestran que, si bien hay más alumnas que alumnos en el nivel 6 de la CINE (y la tendencia es aún más marcada en el nivel 7), su proporción del total de la matrícula cae en el nivel 8 de la CINE en todas las regiones del mundo con excepción del África Subsahariana. Las mujeres también son minoría en el nivel 8 de la CINE en todas las regiones salvo dos: América Latina y el Caribe (52 %) y Asia Central (54 %). En contraste, representaron la mayor parte del total de estudiantes nivel 8 del CINE en Europa Central y Oriental en 2020 y 2021, aunque la cifra bajó en 2022.

1.2 Tendencias globales en la finalización de la educación superior

A nivel internacional, las tendencias de graduación de la educación superior suelen medirse utilizando la tasa bruta de graduación para programas de grado (niveles 6 y 7 de la CINE).

Este indicador, al igual que la tasa bruta de matriculación, se basa en población. No debe interpretarse como un indicador de egreso entre estudiantes que ingresaron a la educación superior. Por el contrario, representa la cifra de personas graduadas de estos programas, expresada como un porcentaje de la población de la edad típica en la que una persona se gradúa de un programa de primer título.⁵

A nivel global, la tasa bruta de graduación de programas de primer título en educación superior ha incrementado a lo largo de la última década (**Figura 1.5**). El número de graduados representó 22 % de la población en edad de graduarse en 2013 y aumentó a 27 % en 2023. Si bien este crecimiento avanzó en paralelo a la tasa bruta de matriculación, fue ligeramente más lento.

La tasa bruta de graduación varía de manera considerable en las distintas regiones del mundo. En 2023, alcanzó sus niveles más altos en dos regiones: Europa Oriental y Central (45 %) y América del Norte y Europa Occidental (44 %), seguidas por Asia Oriental y el Pacífico (39 %). En otras regiones del mundo, la tasa bruta de graduación es comparable a la del promedio mundial (entre 23 % y 31 %), con excepción del África Subsahariana, donde alcanzó el 4 % en 2018 (el año más reciente para el que existen datos sobre dicho indicador en la región).

La evolución de la tasa también difiere entre regiones. En los últimos diez años esta ha incrementado en todas las regiones del mundo salvo dos: Europa Central y Oriental (donde pasó del 46 % al 45 %) y Asia Meridional y Occidental (donde pasó del 26 % al 23 %). Esto contrasta con el crecimiento de la tasa bruta de matriculación en estas regiones.

La tasa bruta de graduación creció de forma notable en Asia Oriental y el Pacífico –ahí pasó de 18 % en 2013 a 39 % en 2023– y en los Estados Árabes, donde aumentó del 19 % al 27 %. En cuanto al resto de regiones, la tasa aumentó 1 % en África Subsahariana (a lo largo de un periodo de tiempo más acotado) y entre 3 y 4 puntos porcentuales en Asia Central y América Latina y el Caribe, así como 6 % en América del Norte y Europa Occidental.

Analizada desde una perspectiva de género, la tasa bruta de graduación femenina mide la proporción de mujeres que se gradúan como porcentaje de la población femenina en edad habitual de graduación. Globalmente, excede la de la población total e incrementó a un ritmo superior a esta a lo largo de la última década, pasando de 23 % en 2013 a 30 % en 2023.

La tasa bruta de graduación es significativamente mayor para la población femenina que para la población total en Asia Oriental y el Pacífico, América del Norte, Europa Oriental y los Estados Árabes, donde la brecha entre el número de hombres y mujeres que se gradúan se ha ensanchado.

En Europa Central y Oriental, la tasa femenina está por encima de la tasa de la población total pero ha visto un marcado descenso a lo largo de la última década. En el resto de las regiones –a excepción del

⁵ Una mayor tasa bruta de matriculación generalmente conlleva una tasa bruta de graduación más alta, pues cuanto mayor sea la proporción de personas que acceden a la educación superior, mayor será la proporción de graduados en la población unos años después.

Figura 1.5: Tasa bruta de graduación en programas de primer título (niveles 6 y 7 de la CINE), ambos sexos y población femenina, 2013-2023*

*Nota: Los datos para América Latina y el Caribe tanto de la tasa bruta de graduación de la población general como de la población femenina corresponden al periodo 2012-2022. Los datos para África Subsahariana corresponden al periodo 2012-2018 para la tasa bruta de graduación de la población general y al año 2016 para el caso de la población femenina (estos son los únicos años con datos disponibles).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos agregados del Instituto de Estadística de la UNESCO.

África Subsahariana donde los datos para identificar tendencias a lo largo del tiempo son insuficientes—también supera la tasa masculina.

1.3 Una exploración de la progresión estudiantil: del acceso a la graduación

Más allá del acceso y la graduación, el entender cómo los estudiantes progresan a través de la educación superior es clave para evaluar la efectividad, equidad y eficiencia de los sistemas. La progresión determina si una mayor participación en la educación superior finalmente se traduce en una graduación exitosa y en resultados significativos en materia de aprendizaje.

Un amplio *corpus* de investigación señala que los estudiantes enfrentan barreras en diversas etapas de su paso por la educación superior. Estas pueden incluir limitaciones financieras, preparación académica insuficiente, ausencia de apoyo institucional, así como responsabilidades laborales y familiares que compiten con las académicas

(Lassibille, 2011; UNESCO Informe GEM, 2020; Bersoto et al., 2025). Evidencias internacionales señalan que fenómenos como la culminación tardía, los cambios de carrera y el abandono prematuro de la educación superior prevalecen en diversos contextos (IEG, 2017; OCDE, 2019b; OCDE, 2025).

Si bien en 2023 los estudiantes de educación superior representaron 37 % de la población en edad de asistir a programas de educación superior a nivel global (18-24 años en términos generales de acuerdo con la tasa bruta de matriculación en los niveles CINE 6-8), quienes se gradúan de programas de educación superior de primer título (CINE 6 o 7) representaron apenas 27 % de la población total teóricamente en edad para graduarse de estos programas (tasa bruta de graduación). En distintas regiones, el contraste puede ser incluso mayor. En aquellas regiones donde la tasa bruta de matriculación promedio en los niveles CINE 6-8 es particularmente alta, en especial Europa Central y Oriental (67 %) y América del Norte y Europa Occidental (65 %), la tasa bruta de

graduación resultó sustancialmente menor (45 % y 44 % respectivamente). Este contraste resultó mayor en América Latina y el Caribe, donde la tasa bruta de matriculación alcanzó 53 % en 2023 y la tasa bruta de graduación fue apenas del 24 %.

A pesar de que estas diferencias son notables, no son lo suficientemente marcadas para permitir la identificación de tendencias en la deserción escolar o en la culminación desfasada de los estudios. Son muchos los factores que podrían llevar a dichas discrepancias, incluyendo la expansión de la educación superior y el incremento del porcentaje de la población que se inscribe cada año en programas de educación superior, lo cual induce por obra de las cifras una matriculación bruta mayor en comparación con la tasa bruta de graduación de las generaciones de estudiantes anteriores. Además, dichos indicadores no se pueden comparar directamente entre sí pues aluden a distintos niveles de la CINE y a distintos puntos de referencia en cuanto a edades. La producción de datos internacionalmente comparables que monitoreen a los estudiantes a lo largo de un periodo de tiempo (capturando así persistencia, interrupciones, transferencias a otros programas y tiempo por grado) sigue siendo esencial para un mejor entendimiento de las maneras en que los sistemas de educación superior apoyan a los alumnos desde el momento que ingresan a la carrera hasta su graduación. A nivel nacional, el desarrollo y la consolidación de sistemas de gestión de la educación superior capaces de monitorear a los estudiantes a lo largo de ciertos periodos de tiempo serán clave para profundizar nuestro entendimiento de los patrones de progresión en los distintos países.

Las barreras a la progresión estudiantil afectan el diseño de políticas públicas. Expandir el acceso rara vez se traduce en resultados más equitativos en materia de educación superior. Al mismo tiempo, los mecanismos de apoyo que reciben los estudiantes durante la educación superior —llámense ayuda financiera o mentorías académicas— pueden ser necesarios para aprovechar a fondo los beneficios de la expansión de la educación superior. Si no contamos con medidas apropiadas para asegurar la progresión y culminación de los estudios, es posible que no estemos cumpliendo con el objetivo de desarrollar al capital humano a través de la educación superior.

Los obstáculos que impiden la progresión de los estudiantes también nos obligan a formular preguntas sobre la relación costo-beneficio de los sistemas de

educación superior. Dado el considerable volumen de recursos públicos y privados destinados a la educación superior, la deserción y la culminación tardía de los programas pueden indicar que los retornos esperados, tanto personales como sociales, no se han materializado plenamente. Esto no siempre ocurre en automático pues hay estudiantes que abandonan la educación superior por otras razones, incluyendo cambios en sus aspiraciones personales u ofertas prematuras de trabajo (OCDE, 2025). Cuantificar la magnitud de las posibles pérdidas exige datos adicionales, en especial sobre los distintos desenlaces laborales de los sujetos, su participación cívica, estado de salud, y otros posibles beneficios a largo plazo que permitan entender la situación de vida tanto de aquellos estudiantes que se gradúan como de aquellos que abandonan la educación superior.

A fin de cuentas, las cifras de matriculación, progresión y graduación capturan apenas una parte de la meta ODS 4.3 y deben analizarse en conjunto con la calidad y la pertinencia del aprendizaje, así como con el grado de inclusión de las oportunidades que se ofrecen. Comprender quién accede a la educación superior y quién logra avanzar en ella —junto con los resultados sociales, económicos y de aprendizaje alcanzados tras la graduación— es fundamental para obtener una visión integral del progreso en pos del cumplimiento de los compromisos globales.

En conclusión, las tasas de participación y egreso de los estudios de educación superior han incrementado a lo largo de la última década en el mundo (si bien a un paso distinto y desigual entre las diversas regiones). La matriculación ha crecido de forma considerable, lo que refleja la posición prioritaria que el acceso a la educación superior ha adquirido en las políticas públicas en gran parte del mundo. Sin embargo, la culminación sigue siendo un desafío importante: las tasas de graduación han aumentado lentamente y presentan variaciones significativas entre regiones y, probablemente, también entre niveles educativos. Las diferencias que se observan en las tasas de matriculación y graduación reflejan la existencia de barreras que impiden la progresión estudiantil y subrayan la necesidad de que los sistemas de educación superior apoyen a los alumnos no solo al momento del abordaje, sino también a lo largo del camino hacia la graduación. Hacerlo es crucial para promover la meta ODS 4.3 y hacer valer el derecho a la educación superior.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

2. Equidad e inclusión

Hallazgos clave:

- Las políticas de apoyo a la participación, la retención y la culminación de los estudios no siempre se documentan de forma coherente en las estrategias nacionales. Aunque los datos siguen siendo escasos, los indicios disponibles sugieren que las iniciativas en materia de equidad tienden a disminuir tras el acceso inicial, lo que deja a muchos estudiantes sin apoyo una vez que se encuentran dentro del sistema.
- Mientras que para el 84 % de los países el acceso es un objetivo dentro de sus planes nacionales, el 79 % considera también la inclusión, lo que revela una brecha entre la búsqueda de la expansión y las medidas de equidad específicas. Tan solo el 16 % de los países cuenta con leyes de cuotas; la mayoría recurre a medidas alternativas (como becas, gratuidad en la enseñanza o programas de tutoría) para combatir la desigualdad.
- El 62 % de los países adoptó una legislación que administra programas de becas financiados con fondos públicos. No obstante, estos mecanismos suelen priorizar el mérito por encima de la necesidad y rara vez contemplan gastos distintos a las colegiaturas, lo cual puede poner en desventaja los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos más bajos.
- Aunque el 78 % de los países que cuentan con un plan nacional de educación superior incluyen objetivos de empleabilidad de las personas tituladas, pocos países aplican explícitamente una perspectiva de equidad. La falta de datos desglosados por identidad (en términos de género, discapacidad, geografía, etc.) limita la comprensión sobre si todo el estudiantado se beneficia de forma igualitaria de las oportunidades posteriores al egreso.
- En la región de Asia y el Pacífico se registra la mayor proporción de países que adoptan objetivos generales de inclusión en sus planes nacionales de educación superior, mientras que los países de América Latina y el Caribe muestran una gran atención al género y a las cuotas.
- La representación de estudiantes con discapacidades, comunidades indígenas y personas LGBTQ+ sigue siendo insuficiente en los marcos de las políticas educativas. Aunque la falta de pruebas no es prueba de ausencia, esto también podría señalar un punto ciego más amplio respecto a estos colectivos en la planificación y la elaboración de informes nacionales.



Capítulo 2. Equidad e inclusión

La educación superior tiene el potencial de transformar vidas y catalizar el desarrollo sostenible nacional y mundial. Sin embargo, sigue estando profundamente cimentada en desigualdades estructurales que limitan el acceso, la participación, la permanencia, la culminación de los estudios y el éxito de muchas personas. Quién accede, quién se queda y quién obtiene el beneficio final son interrogantes que, con demasiada frecuencia, se definen por las ventajas heredadas (Amaral, 2022). Aunque las definiciones de equidad y la determinación de quién merece apoyo varían dependiendo de los países y las regiones, este capítulo adopta el marco UNESCO IESALC que define a los grupos merecedores de equidad como grupos que se han visto “desproporcionadamente afectados por las políticas y estructuras de la educación superior que los discriminan en formas visibles y menos visibles, con consecuencias duraderas en sus vidas académicas, personales y profesionales” (UNESCO-IESALC, 2022).

Frente a las desigualdades persistentes, muchos sistemas de educación superior han adoptado estrategias de equidad e inclusión con el fin de que la enseñanza sea más accesible y solidaria a lo largo de todo el itinerario estudiantil. El trayecto a través de la educación superior no termina con la graduación, sino que se extiende al mercado laboral y a la sociedad en general. La verdadera equidad requiere no solo igualdad de acceso a la educación, sino igualdad de acceso a las oportunidades que la educación debe proporcionar. No obstante, los datos sobre la prioridad que las políticas públicas otorgan a la equidad tras el egreso siguen siendo limitados, lo cual genera un punto ciego en la comprensión de si la educación superior funciona realmente como un motor de movilidad social o si simplemente reproduce las desigualdades existentes.

Este capítulo se fundamenta principalmente en datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO para examinar cómo se reflejan la equidad y la inclusión en los compromisos de las políticas públicas y las legislaciones nacionales sobre educación superior en todo el mundo. El capítulo comienza con un análisis de los mecanismos comunes en políticas públicas destinados a ampliar el acceso; tales como las cuotas, las becas para grupos específicos y los programas de tutoría. Más allá del acceso, el capítulo amplía su enfoque a la participación inclusiva, la

permanencia de los estudiantes y los resultados posteriores a la graduación. Se presta especial atención a las disparidades regionales, a las formas interseccionales de exclusión y a los “silencios” en cuanto a políticas públicas.

2.1 Objetivos de inclusión como primer paso

La adopción de la inclusión como objetivo explícito de las políticas públicas se considera en general el primer paso hacia el logro de la equidad en la educación superior. Aunque ampliar el acceso es esencial, no se traduce automáticamente en una participación significativa, la permanencia o el éxito de los estudiantes. Según el Observatorio de Políticas de Educación Superior, el 79 % de los países que adoptaron un plan nacional de educación superior incluyeron objetivos para aumentar la inclusión en el sector. No obstante, estos esfuerzos generales suelen resultar insuficientes, especialmente cuando las desigualdades estructurales históricas siguen excluyendo a gran parte de la población de la posibilidad de ingresar y prosperar en los sistemas de educación superior.

Esta sección analiza cómo las naciones buscan fortalecer la inclusión en la educación superior mediante la aplicación de instrumentos de política pública específicos, diseñados para apoyar a los grupos que merecen equidad. Estos incluyen, en particular, las cuotas y las acciones afirmativas, las becas, los programas de mentoría y las actividades de divulgación para grupos específicos. La educación superior gratuita y otros sistemas de ayuda económica se abordan en el Capítulo 5, dedicado al financiamiento de la educación superior. En conjunto, estas estrategias pretenden garantizar que el acceso a la educación superior refleje mejor la diversidad de la sociedad, abarcando la multitud de identidades, geografías y experiencias vividas.

Legislación nacional sobre cuotas

Muchos países pretenden fomentar la inclusión mediante mecanismos políticos específicos que apoyan a los grupos que merecen equidad. Las cuotas, como forma de acción afirmativa, pueden representar un fuerte compromiso legal con la inclusión y servir como herramientas para aumentar la representación de grupos específicos que merecen equidad (Wang 2023; UNESCO-IESALC, 2024c). Sin

embargo, solo el 16 % de los países representados en el Observatorio de Políticas de Educación Superior cuenta con una legislación aplicable en materia de cuotas. Para ponerlo en perspectiva, esto representa aproximadamente 23 países en todo el mundo, un número relativamente bajo si se tiene en cuenta el reconocimiento generalizado de los problemas de equidad.

En cifras absolutas, América Latina y el Caribe registra la mayor prevalencia de cuotas nacionales de acceso, con cinco países de la región que las implementan. Le siguen Asia Central y Europa Central y Oriental, donde cuatro países las aplican. Esto puede explicarse en parte por la significativa desconexión observada entre quienes diseñan y quienes aplican las políticas de equidad e inclusión (UNESCO-IESALC, 2025).

A pesar de ser delicadas en términos políticos, las cuotas representan un enfoque de la inclusión basada en derechos. Los sistemas de cuotas asignan un número fijo de plazas en la educación superior a las poblaciones subrepresentadas. Las políticas de cuotas pueden dirigirse a una serie de grupos marginados; por ejemplo, a las personas con discapacidad, quienes representan aproximadamente el 16 % de la población mundial y constituyen, por tanto, un grupo minoritario importante (OMS, 2022). Sin embargo, solo el 8 % de los países hace referencia a los estudiantes con discapacidad en las legislaciones relativas a las cuotas. Otras poblaciones a las que se suele hacer referencia son los estudiantes de bajos ingresos, o provenientes de zonas rurales o aisladas geográficamente, las mujeres, las minorías raciales y étnicas, las personas huérfanas y los refugiados (UNESCO-IESALC, 2024a).

Países como Brasil y la India tienen una larga trayectoria con sistemas de cuotas destinados a erradicar la exclusión racial o por casta en el ámbito de la educación superior (Zeidan et al., 2023). Sin embargo, incluso estos marcos ya establecidos enfrentan amenazas. En la India, cada vez más iniciativas legales y políticas han cuestionado las políticas de cuotas del país (Garg y Upadhyay, 2024). Del mismo modo, en Estados Unidos, la Suprema Corte ha anulado recientemente las políticas de acción afirmativa basadas en la raza que se aplicaban en el proceso de ingreso a las universidades (*Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College*, 2023). Los países de renta media tienden más a aplicar políticas nacionales de cuotas que los países de renta baja y alta (UNESCO-IESALC,

2024a). Esto puede deberse a que los países de renta media, tras haber ampliado la matriculación, están cambiando ahora su enfoque hacia la inclusión.

Las cuotas visibilizan de manera explícita ciertas desigualdades que es crucial atender para garantizar la equidad a quienes más la necesitan y combatir la exclusión histórica. Sin estas medidas, la ampliación del acceso sin metas ni objetivos puede, por el contrario, reforzar las ventajas.

Programas de becas para grupos específicos

Las barreras económicas desempeñan un papel importante en la toma de decisiones sobre cursar y completar estudios superiores, especialmente en el caso de los estudiantes procedentes de familias con bajos ingresos, que suelen disponer de menos recursos para invertir en la educación superior (Fitzgerald et al., 2024).

A escala mundial, se identificó que el 62 % de los países documentados en el Observatorio de Políticas de Educación Superior han establecido un programa nacional de becas financiado con fondos públicos (UNESCO IESALC, 2022). Sin embargo, los programas de ayuda económica suelen tener un enfoque limitado y no tienen en cuenta las realidades más amplias a las que se enfrentan los estudiantes marginados. Los programas de becas se centran principalmente en cubrir los gastos de colegiaturas y rara vez abordan los gastos no relacionados con las mismas, como la vivienda, el transporte, la alimentación y el cuidado de las y los hijos, gastos que a menudo determinan si quienes estudian pueden seguir matriculados en la educación superior (Informe GEM de la UNESCO, 2020). En consecuencia, asistir a la universidad puede seguir suponiendo una carga en términos del costo de oportunidad, sobre todo para las personas que deben elegir entre la educación y las actividades que les permiten generar ingresos para mantenerse a sí mismas o a sus familias.

Una limitación crucial de los actuales sistemas de becas es que se centran predominantemente en el mérito y no en la necesidad. La mayoría de los programas nacionales de becas se basan en el mérito, siendo los logros académicos el principal criterio de elegibilidad. Incluso las becas basadas en las necesidades suelen exigir que los estudiantes cumplan con requisitos académicos, por lo que el rendimiento académico es un factor clave para el otorgamiento de la mayoría de las becas nacionales (Firoozi, 2022; Hu et al., 2024). Esto puede perjudicar

a estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos, cuyo acceso a una educación preuniversitaria de calidad puede ser más limitado (Salmi y D'Addio, 2021). Además, existen lagunas de equidad en el diseño de estos programas. Por ejemplo, solo el 30 % de los países incluyen a los estudiantes con discapacidad entre los beneficiarios de becas (UNESCO IESALC, 2022), lo que refuerza aún más la exclusión de una de las poblaciones más vulnerables y desatendidas.

Iniciativas de tutoría, divulgación y contratación

Además de las cuotas y las becas, las iniciativas de divulgación y tutoría pueden ser fundamentales para promover la inclusión en la educación superior de los grupos que merecen equidad. Algunos países incluyen en sus estrategias nacionales programas de preparación académica o de transición, campañas de captación dirigidas a grupos que merecen equidad y programas de tutoría entre pares. Estas iniciativas pueden resultar útiles, no solo para atraer a estudiantes procedentes de entornos e identidades marginados, sino también para facilitar su transición y fomentar su sentido de pertenencia en los entornos académicos. Sin embargo, faltan datos comparables a escala internacional sobre estas políticas.

2.2 Participación, retención y egreso

Acceder a la educación superior es solo el principio del trayecto. La verdadera medida de un sistema equitativo no está en quién entra, sino en quién prospera, persiste y, en última instancia, tiene éxito. A nivel internacional, faltan datos comparativos sobre estrategias de prevención del abandono escolar y de éxito académico. Esto dificulta la evaluación de cómo las políticas apoyan a quienes tienen más probabilidades de enfrentarse a obstáculos tras su admisión. No obstante, los datos disponibles indican que, incluso cuando se les garantiza el acceso, los estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados suelen presentar tasas más bajas de culminación de los estudios (Informe GEM de la UNESCO, 2020).

Participación: Igualdad de género

La igualdad de género sigue siendo un objetivo de inclusión adoptado frecuentemente en los planes de educación superior de los países que abordan la equidad más allá del acceso. Según los datos del Observatorio, el 43 % de los países incluye el apoyo a la igualdad de género en la educación superior

como objetivo de sus planes nacionales. Existen notables diferencias regionales en la forma de abordar las desigualdades de género. Por ejemplo, algunos países de América Latina y Asia Meridional han implantado desde hace tiempo cuotas de género en las admisiones universitarias y para el empleo en el sector público, mientras que otros (sobre todo en algunas partes de Europa) se centran más en crear entornos propicios y fomentar la participación mediante campañas de sensibilización. Estas variaciones son reflejo tanto de las actitudes culturales como de los marcos jurídicos relacionados con la igualdad de género. Es importante que la igualdad de género se considere desde una perspectiva crítica. Los esfuerzos por mejorar la representación de las mujeres en campos de alto impacto y dominados por los hombres, como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, deben ir acompañados de estrategias que apoyen también la participación de los hombres en ámbitos en los que están subrepresentados, como las ciencias sociales, la educación y la salud. Si el objetivo de la educación superior no es únicamente el desarrollo económico, sino también la transformación social y la creación de conocimiento, entonces todos los campos deben valorarse y hacerse inclusivos.

Disparidades en la retención y la culminación de los estudios

Algunos países han puesto en marcha políticas específicas destinadas a reducir las disparidades en materia de participación y culminación de los estudios. En Filipinas, las universidades públicas han instaurado programas de transición que ofrecen preparación académica y ayuda económica a estudiantes con bajos ingresos (Dela Cruz y Santos, 2020). En Canadá, algunas instituciones, como la Universidad de Columbia Británica, ofrecen itinerarios para estudiantes indígenas que incluyen tutorías académicas y apoyo cultural (University of British Columbia, s.f.). Del mismo modo, Chile ha desarrollado estrategias integrales de retención que combinan apoyo psicosocial y académico para estudiantes de primera generación (von Hippel y Hofflinger, 2020).

Estos ejemplos nacionales demuestran que las intervenciones hechas a la medida pueden ayudar a igualar las condiciones una vez que los estudiantes acceden a la educación superior. Otros países utilizan mecanismos financieros para mejorar la participación, incluyendo la exención selectiva de cuotas. Por

ejemplo, las provincias canadienses de Nueva Brunswick y Ontario, así como Chile, Italia, Japón y Sudáfrica, dirigen las exenciones de colegiaturas hacia los estudiantes más pobres (Usher y Burroughs, 2018). Estas políticas se analizan con más detalle en el Capítulo 5 sobre el financiamiento de la educación superior. Si bien estas estrategias financieras resultan útiles, a menudo deben combinarse con medidas de apoyo integrales para garantizar el éxito a lo largo de la trayectoria académica, abordando todo tipo de barreras estructurales (por ejemplo, la pobreza, una preparación académica deficiente, la falta de una red de apoyo, etc.).

Las personas refugiadas: un punto ciego de vulnerabilidad

Las personas refugiadas siguen siendo uno de los grupos más desatendidos en la educación superior, pues menos del 9 % de ellas acceden a la educación terciaria en todo el mundo (ACNUR, 2025). A pesar de los compromisos internacionales, como el Pacto Mundial sobre los Refugiados y los ODS, las políticas nacionales a menudo no abordan de manera significativa los derechos educativos de las poblaciones desplazadas. Las barreras de acceso para los estudiantes refugiados van mucho más allá del desplazamiento físico. Entre ellas se encuentran la carencia de estatus legal o de residencia, las dificultades para el reconocimiento de los títulos académicos previos, las barreras lingüísticas, los traumas psicosociales, la precariedad económica y el desconocimiento de los procesos de admisión del país de acogida. Incluso en los países que se comprometen con la inclusión de las personas refugiadas, los marcos nacionales en materia de políticas suelen carecer de medidas exigibles o de objetivos concretos.

En la actualidad se dispone de pocos datos sobre si las políticas nacionales de educación superior se dirigen explícitamente a las personas refugiadas, y mucho menos si detallan estrategias de actuación para apoyarlas. El sistema de convenios mundiales y regionales de la UNESCO sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior ofrece un marco adecuado para un reconocimiento más inclusivo de las cualificaciones de las personas refugiadas. El reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas se trata con más detalle en el Capítulo 10.

2.3 Resultados y empleabilidad de los graduados

La verdadera equidad exige no solo igualdad de acceso a la educación superior, sino igualdad de acceso a las oportunidades que ésta brinda. Este principio no consiste únicamente en que estudiantes accedan a los estudios y los culminen, sino en que salgan de la educación superior con la preparación necesaria para vivir una vida plena que incluya la realización económica, cívica y personal. Aunque el 78% de los países incluidos en el Observatorio han establecido objetivos en sus planes nacionales para mejorar la empleabilidad de las personas tituladas o su incorporación al mercado laboral, se sabe muy poco sobre en qué medida los grupos que merecen equidad están designados como beneficiarios específicos. La ausencia de datos desglosados por etnia, sexo, ingresos, discapacidad o región geográfica en las políticas, planes y estadísticas nacionales dificulta evaluar si la educación superior genera resultados verdaderamente equitativos tras la graduación.

Disparidades de género en los resultados de los graduados

Si bien la igualdad de género es uno de los ejes de inclusión más frecuentes en las políticas nacionales, aún no se refleja de manera sistemática en las oportunidades posteriores a la graduación. Por ejemplo, menos de uno de cada cinco países aborda explícitamente la participación de las mujeres en las disciplinas STEM, según los datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior. Esto ocurre a pesar de las persistentes desigualdades de género en la participación en el mercado laboral y en los salarios, especialmente en los sectores STEM, caracterizados por un alto crecimiento y altos ingresos. Según datos del IEU, las mujeres siguen estando subrepresentadas en las carreras STEM, ya que en 2022 solo representaban el 31 % del personal dedicado a la I+D a nivel mundial. Se trata de un claro desequilibrio económico que persiste incluso para quienes han superado con éxito las barreras estructurales que dificultan el acceso y la finalización de los estudios.

No basta con reducir las desigualdades de género en la educación. Sin políticas específicas que garanticen la inclusión de las mujeres en mercados laborales con mayores oportunidades, la igualdad de género en la educación superior sigue siendo una promesa vacía. Aquí es donde el ODS 4 (educación de calidad) se

cruza con el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico), situando los resultados de las personas graduadas como una dimensión crítica de la educación en tanto derecho humano.

Interseccionalidad y empleabilidad

Más allá del género, pocas políticas nacionales de educación superior tienen en cuenta los efectos combinados de múltiples factores de marginación en las trayectorias posteriores a la graduación. A nivel internacional, se sabe poco sobre el desglose interseccional de los resultados en materia de empleabilidad (por ejemplo, si estudiantes de zonas rurales, con discapacidades o que forman parte del colectivo LGBTQ+ pueden enfrentar desventajas acumuladas en el mercado laboral). Aunque algunos países recopilen este tipo de datos, estos no se integran de forma sistemática en las iniciativas de seguimiento a nivel internacional.

Las políticas que no nombran ni dan seguimiento a las comunidades más marginadas corren el riesgo de reforzar el éxito del grupo dominante y ocultar las disparidades. En este vacío, las desigualdades estructurales de los sistemas educativos pueden simplemente reproducirse en el empleo, en el liderazgo y en la participación social en general.

2.4 Limitaciones y desigualdades regionales

Aunque los datos comparables a nivel internacional sobre equidad e inclusión en la educación superior siguen siendo limitados, el HEPO visibiliza algunas deficiencias y puntos ciegos, ofreciendo una visión general de los grupos que suelen quedar excluidos en los marcos nacionales. Algunos de estos patrones son claros y preocupantes. Por ejemplo:

Estudiantes con discapacidad: A pesar de los avances logrados gracias a la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sigue habiendo un importante déficit de datos internacionales sobre la representación de las personas con discapacidad en la educación superior. Sin embargo, los datos del HEPO muestran que, aunque el 63 % de los países documentados en la plataforma administran programas nacionales de becas, solo el 30 % de estos programas está dirigido a estudiantes con discapacidad.

Estudiantes indígenas: Históricamente excluidos de la educación superior, los estudiantes indígenas no se mencionan con frecuencia en las políticas para fomentar la inclusión. Según los datos del HEPO, una pequeña minoría de países (menos del 9 %) considera específicamente a esta población en el marco de sus programas nacionales de becas, sobre todo en América Latina.

Estudiantes pertenecientes a otros grupos minoritarios

Aunque puedan existir algunas políticas nacionales, hay un notable déficit de datos comparables a nivel internacional sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos minoritarios (por ejemplo, estudiantes LGBTQ+, estudiantes con desventajas interseccionales, etc.). Esto hace difícil evaluar su nivel de inclusión en la educación superior y saber si las políticas nacionales responden a sus necesidades. Aunque la ausencia de pruebas no es prueba de ausencia, la falta de visibilidad en sí misma puede ser una forma de desigualdad, que refuerza los sistemas de exclusión tanto en las políticas como en la práctica.

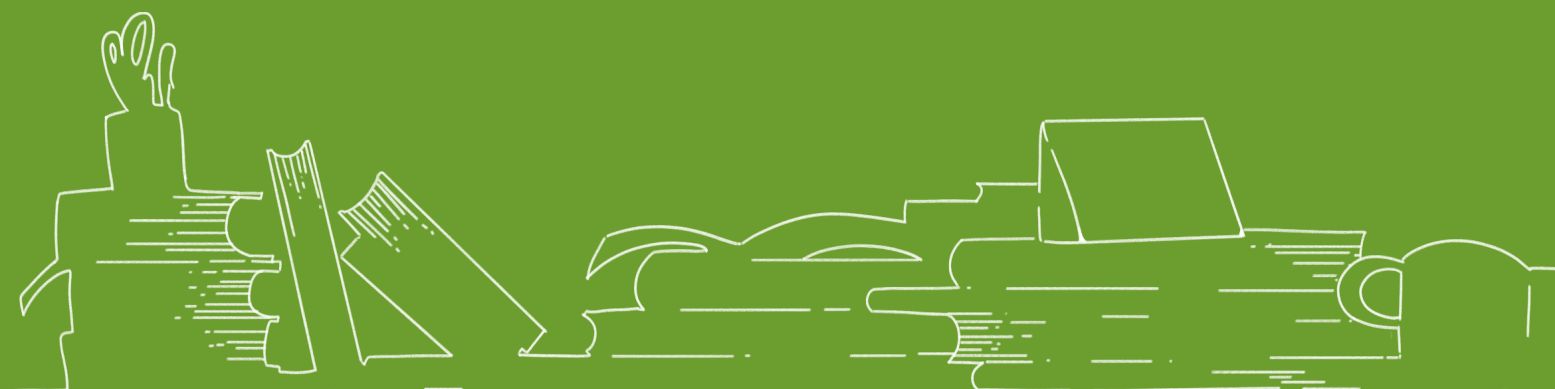
Las disparidades regionales en los compromisos políticos en materia de equidad también revelan la desigual prioridad que se da a la inclusión en los sistemas de educación superior. Los Estados Árabes registran los niveles más bajos de adopción de objetivos relacionados con la inclusión en los planes nacionales y las políticas conexas. Solo un país de esta región ha establecido una política de cuotas, mientras que tres ofrecen becas nacionales a grupos marginados como estudiantes con bajos ingresos, mujeres o personas con discapacidad. En el África Subsahariana, las políticas dirigidas a estudiantes con discapacidad siguen siendo limitadas. Los países de América Latina y el Caribe destacan por su gran atención a la igualdad de género y a las políticas de cuotas. La región de Asia y el Pacífico está a la cabeza en cuanto al número de países con leyes de cuotas aplicables y la presencia de objetivos generales de inclusión en los planes de educación superior. En general, Europa y América del Norte registran altos niveles de inclusión, pero esto no siempre va acompañado de medidas específicas en materia de identidad, como becas o cuotas. Estas variaciones demuestran que, aunque la equidad se reconoce cada vez más en el discurso global, su puesta en práctica en las políticas sigue sin ser uniforme y está condicionada por las prioridades, las capacidades y la voluntad política en los países y en las regiones.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

3. Gobernanza y marcos legislativos

Hallazgos clave:

- La gobernanza centralizada sigue siendo dominante a nivel mundial, ya que aproximadamente el 88 % de los países somete la educación superior a un control nacional directo.
- El 50 % de los países gestionan la educación superior a nivel ministerial o equivalente, a veces vinculándola con la ciencia y la tecnología, lo que a su vez se relaciona con el crecimiento económico. Otro 40 % sitúa la educación superior en el nivel viceministerial o equivalente, mientras que solo un 6 % la gestiona en niveles inferiores.
- A medida que aumentan las tasas de matriculación, disminuye significativamente la proporción de países que sitúan la educación superior a nivel ministerial.
- El 92 % de los países ha aprobado leyes o normativas sobre la educación superior que establecen sus principios jurídicos fundamentales y definen los derechos y las obligaciones de las instituciones de educación superior y de otras partes interesadas. Estas leyes varían en su forma: algunas están dedicadas al sector de la educación superior, mientras que otras están integradas en leyes educativas más amplias que abarcan todos los niveles.
- El 67 % de los países del mundo reconoce por ley la autonomía institucional, pero el reconocimiento jurídico no siempre se traduce en la práctica.
- Más del 90 % de los países han promulgado leyes específicas que permiten la existencia de proveedores privados de educación superior. Sin embargo, en muchos casos, la normatividad y los requisitos de autorización para proveedores privados se han vuelto más estrictos.
- Los proveedores privados representan un tercio de las matriculaciones en todo el mundo, un porcentaje que se ha mantenido estable en los últimos años. En países como Brasil, Chile, Japón y la República de Corea, la inmensa mayoría de los estudiantes acuden a centros privados de educación superior.



Capítulo 3. Gobernanza y marcos legislativos

La gobernanza de la educación superior se concibe en un sentido amplio e incluye las relaciones entre las instituciones y el Estado; el desarrollo de políticas a nivel sistémico y la influencia de actores externos; la responsabilidad y la rendición de cuentas; así como las disposiciones y estructuras institucionales para la toma de decisiones. Implica a la vez múltiples niveles de poder, agentes y actores, y se caracteriza por un equilibrio necesario entre el principio fundamental de autonomía institucional y la supervisión gubernamental. Una buena gobernanza, mandatos institucionales claros y marcos legislativos sólidos son esenciales para garantizar la rendición de cuentas, la transparencia, la calidad y la equidad en un contexto de expansión de los sistemas de educación superior, diversificación de la oferta, adopción de nuevas modalidades de enseñanza y crecimiento de la matrícula, así como de internacionalización (Shin, 2022; Mwiria 2022; Hénard y Mitterle, 2008).

En la mayoría de los países a los que da seguimiento el HEPO, la autoridad para la toma de decisiones sobre los sistemas de educación superior recae principalmente en el gobierno central, y no en las autoridades subnacionales. Como consecuencia, la mayoría de los países han adoptado una legislación nacional para regular la educación superior, con disposiciones que varían en cuanto a contenido. Este capítulo analiza los modelos de gobernanza y los marcos legislativos de la educación superior, ahondando en los diferentes niveles de autoridad distribuidos dentro de las estructuras gubernamentales, así como en la manera en que se plasman la autonomía institucional y el derecho de los proveedores privados a operar.

3.1 Modelos de gobernanza de la educación superior

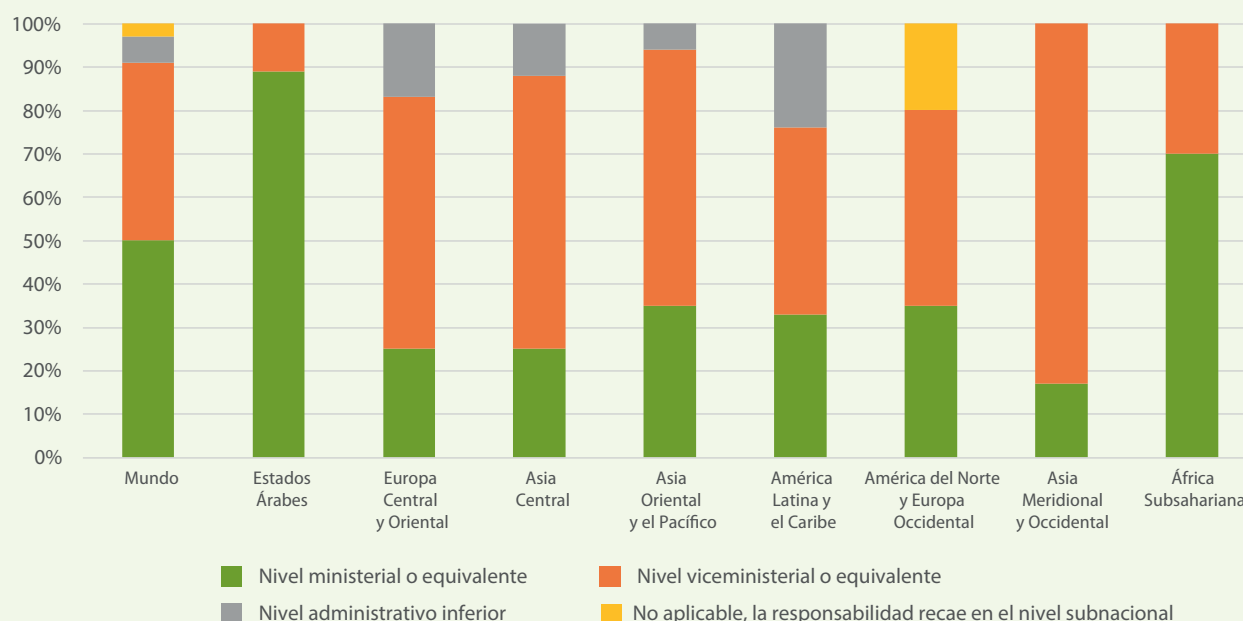
El HEPO proporciona varios indicadores relacionados con los modelos de gobernanza de la educación superior. El primero se refiere al nivel jurisdiccional en el que se regulan los sistemas de educación superior, distinguiendo entre los países en los que la educación superior se supervisa a nivel nacional y aquellos en los que la supervisión se encuentra en manos de las autoridades subnacionales (por ejemplo, estados, provincias o regiones) o se comparte con ellas.

El 88 % de los casos entran en la primera categoría, con supervisión nacional centralizada. Este modelo

es universal en los Estados Árabes, Asia Central y Asia Oriental y el Pacífico, y casi absoluto en el África Subsahariana y en Europa Central y Oriental. Los modelos de toma de decisiones compartida, en los que las responsabilidades de gobernanza se distribuyen entre el gobierno nacional y las entidades subnacionales, son más comunes en Asia Meridional y Occidental (35 %), América Latina y el Caribe (23 %) y América del Norte y Europa Occidental (20 %). En unos pocos países, principalmente federales, como Bélgica, Canadá y el Reino Unido, la gobernanza de la educación superior es fundamentalmente una responsabilidad subnacional.

Asimismo, el HEPO ofrece un segundo indicador relacionado con el nivel de la administración pública al que se ha encomendado la responsabilidad directa de gestionar la educación superior. Se distingue entre tres niveles de autoridad: el nivel ministerial o equivalente, en el 50 % de los países; el nivel viceministerial o equivalente, predominante en el 41 % de los países; y los niveles administrativos inferiores, presentes solo en el 6 % de los países. El nivel ministerial es el modelo dominante en los Estados Árabes y el África Subsahariana, mientras que el nivel viceministerial es más común en otras regiones, sobre todo en Asia Meridional y Occidental, Europa Central y Oriental y Asia Central (**Figura 3.1**). Curiosamente, la prevalencia de la gobernanza de la educación superior a nivel ministerial es solo ligeramente superior en los países de renta baja y media-baja, lo que pone de relieve que la centralización puede estar menos influida por la situación económica y más por las prioridades políticas y la cultura de gobernanza.

Aunque este indicador no proporciona información sobre el alcance de la supervisión gubernamental de la educación superior, pueden observarse varias tendencias. Los países que sitúan la educación superior a nivel ministerial pueden aspirar a centralizar la regulación y la supervisión, mientras que los que hacen hincapié en la autonomía institucional pueden delegar la autoridad en niveles inferiores para limitar la intervención gubernamental. A nivel regional, se observa una correlación en este sentido, sobre todo en los Estados Árabes y de África Subsahariana, que tienen las tasas más altas de centralización, pero también las más bajas de consagración de la autonomía institucional en sus legislaciones (**Figura 3.3**).

Figura 3.1: Máxima unidad gubernamental nacional con responsabilidad directa sobre la educación superior, 2024-2025

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

Este indicador también señala que, a medida que aumentan las tasas de matriculación, disminuye significativamente la proporción de países que sitúan la educación superior a nivel ministerial. Esto puede implicar que los países con tasas de matriculación más bajas sean más propensos a elevar la educación superior al nivel ministerial, ya que reforzar o ampliar el sector puede ser un objetivo clave de las políticas.

Situar la educación superior por debajo del primer nivel de la administración pública también puede deberse a consideraciones prácticas o financieras, como la limitación de los recursos económicos o el deseo de integrar la educación superior con otros niveles educativos a fin de agilizar la comunicación y garantizar la articulación del sistema. En algunos países, la educación superior se agrupa con las carteras de ciencia, innovación o tecnología, dentro de ministerios específicos, tales como el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior de Portugal, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador o el Ministerio de Educación Superior, Ciencia e Innovación de Sudáfrica.

3.2. Marcos legislativos relacionados con la educación superior

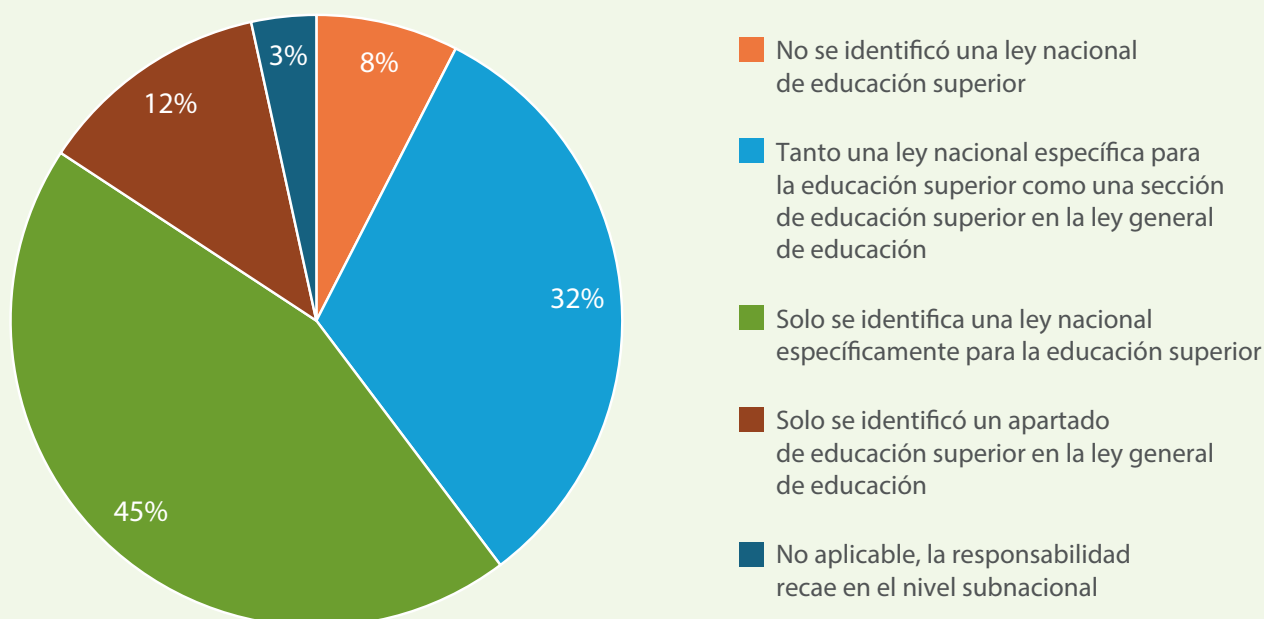
Casi todos los países han adoptado leyes para regular la educación superior (**Figura 3.2**). Casi la mitad (45 %) cuenta con una ley nacional específica sobre la educación superior, y un tercio (32 %) regula la educación superior tanto mediante una ley nacional específica como a través de un capítulo dentro de la ley nacional de educación general. Una minoría de los países (12 %) solo tiene una sección sobre educación superior en su ley general de educación, mientras que en el 8 % de los países no se pudo identificar ninguna legislación sobre educación superior.

Estas leyes se adoptaron en distintos momentos de la historia. En el 20 % de los países, la legislación tiene más de 25 años. La antigüedad de una ley no es necesariamente un signo de obsolescencia: también puede reflejar la madurez y estabilidad del sistema de educación superior de un país. Sin embargo, el momento y la frecuencia con que se introducen las modificaciones son fundamentales para garantizar que estas leyes sigan siendo relevantes a las necesidades y los desafíos actuales.

Autonomía institucional

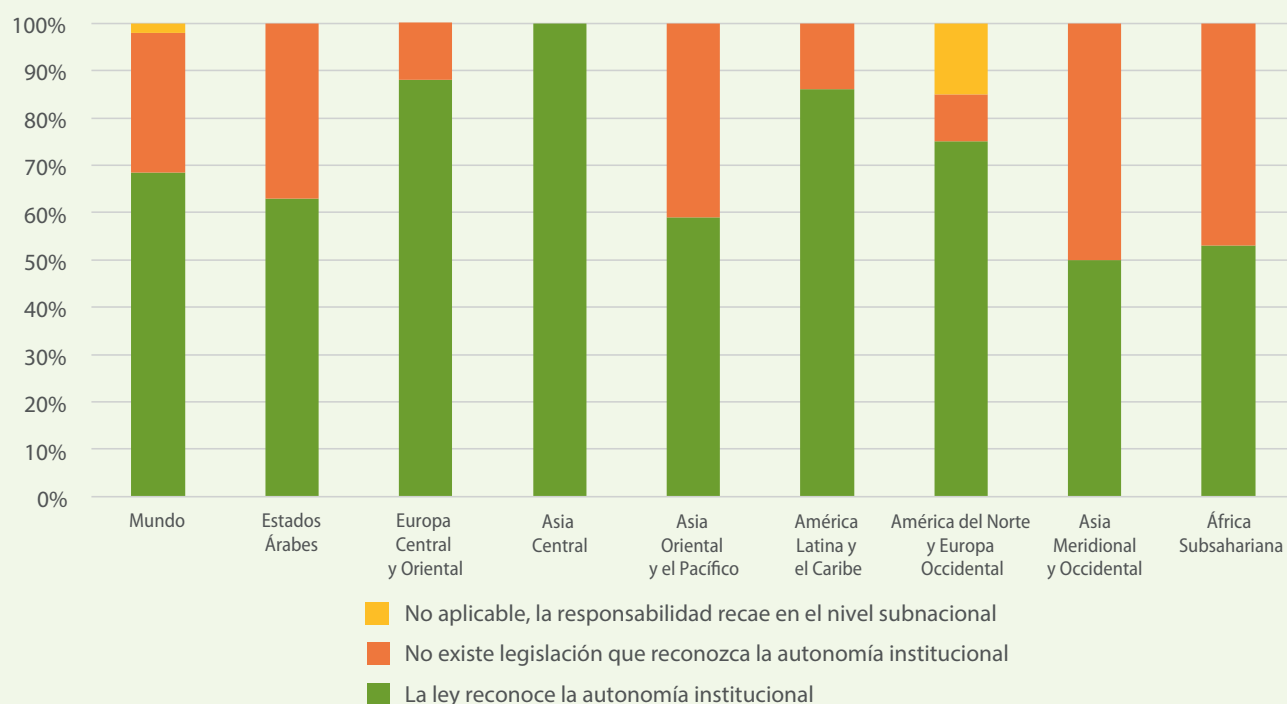
La autonomía institucional y la libertad académica son principios fundamentales en la gobernanza de la

Figura 3.2: Tipos de leyes adoptadas a nivel nacional para regular la educación superior, 2024-2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

Figura 3.3: Porcentaje de países que reconocen la autonomía institucional en su legislación, 2024-2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

educación superior. La Recomendación de la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente de la Educación Superior de 1997 define la autonomía institucional como “el grado de autogobierno necesario para que las instituciones de educación superior adopten decisiones eficaces con respecto a sus actividades académicas, normas, actividades administrativas y afines, en la medida en que éstas se ciñan a los sistemas de control público, en especial por lo que se refiere a la financiación estatal, y respeten las libertades académicas y los derechos humanos”.

Al mismo tiempo, reconoce que la naturaleza de la autonomía institucional puede variar según el tipo de establecimiento de que se trate (UNESCO, 1997).

Aunque no es jurídicamente vinculante, la Recomendación impone a los Estados Miembros la obligación de proteger a las instituciones de educación superior de las amenazas a su autonomía procedentes de cualquier fuente (UNESCO, 1997). De ello se hace eco en la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, uno de cuyos objetivos es respetar, defender y proteger la autonomía y la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior (UNESCO, 2019). Si bien la autonomía es esencial para el libre ejercicio de la competencia profesional del personal docente y la libre búsqueda del conocimiento, va acompañada de la responsabilidad de defender los fines públicos de las instituciones educativas, incluido el uso eficiente y eficaz de los recursos públicos (Mwiria, 2022).

A nivel mundial, el 67 % de los Estados garantiza la autonomía institucional por ley, con grandes disparidades entre regiones (**Figura 3.3**). Asia Meridional y Occidental, África Subsahariana, Asia Oriental y el Pacífico y los Estados Árabes se encuentran muy por debajo de la media mundial. Esto puede indicar una adopción más lenta de las reformas de autonomía o una preferencia por una mayor supervisión estatal en la gobernanza de la educación superior. Además, los datos del Observatorio muestran una ligera correlación entre el nivel de renta de un país y su probabilidad de consagrar la autonomía institucional en su legislación.

Sin embargo, este indicador del HEPO se basa únicamente en la legislación nacional, y el reconocimiento legal por sí mismo no garantiza la autonomía institucional en la práctica. Por otra parte,

un informe de 2021 del Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART) llegó a la conclusión de que no existe una forma establecida de aplicar la autonomía institucional y la libertad académica, y que no es obligatorio consagrarlas puntualmente en el marco jurídico, siempre y cuando ninguna disposición legislativa las restrinja (CEART, 2021).

Se observan tendencias similares en cuanto a la libertad académica, cada vez más amenazada, como se analiza en el Capítulo 7 sobre el personal docente de la educación superior. El informe 2024 del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación subrayó que la autonomía institucional debe considerarse un instrumento de la libertad académica. Señaló que, en muchos países, los distintos niveles de las instituciones educativas gozan de diversos grados de autonomía y autogobierno y que se han denunciado numerosas violaciones (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2024).

Proveedores privados

Muchos países del mundo introdujeron la educación superior privada a finales del siglo XX o principios del XXI. La expansión en América Latina había comenzado en la década de 1960, y el sector privado era dominante en varias naciones clave de Asia Oriental (Levy, 2013). En el último cuarto del siglo XX, la educación superior privada se convirtió en el segmento de mayor crecimiento de la educación superior en todo el mundo, expandiéndose rápidamente en casi todas las regiones, a pesar de que la educación superior pública crecía exponencialmente en términos absolutos (Usher, 2025). Pocos países carecen hoy de oferta privada de educación superior, entre ellos Cuba, Eritrea y Turkmenistán (Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2021; Informe GEM, s.f.b).

En todo el mundo, el 91 % de los países a los que da seguimiento el HEPO han adoptado disposiciones legislativas que permiten a los proveedores privados de educación superior operar en el sistema. Los países forman un espectro que incluye tanto aquellos en los que el gobierno supervisa y coordina centralmente a los proveedores, asignándoles funciones variables, hasta aquellos que permiten la competencia, la elección y la autonomía de los proveedores no estatales, como en Chile, Colombia, Filipinas, Japón,

Malasia y la República de Corea (Ferreyra et al., 2017; Welch, 2021).

En todo el mundo, un tercio de los estudiantes de educación superior (niveles de la CINE 5-8) están matriculados en instituciones privadas, definidas por el IEU como aquellas controladas y gestionadas por una organización no gubernamental cuyo consejo de administración está formado en su mayoría por miembros no seleccionados por un organismo público. Esta proporción se ha mantenido estable en los últimos años. Más de una cuarta parte de los países que proporcionaron datos al IEU en 2023 tenían más del 50 % de sus estudiantes matriculados en centros privados. A escala regional, la tendencia es especialmente pronunciada en América Latina y el Caribe, donde casi la mitad de los estudiantes están matriculados en centros privados, con países como Chile (83,73 %) y Brasil (77,25 %) registrando tasas especialmente elevadas. En Asia y el Pacífico, más de un tercio de los estudiantes acuden a centros privados, sobre todo en la República de Corea (79,71 %) y Japón (79,13 %).

La mayoría de los países disponen de marcos normativos para la creación, el funcionamiento y el cierre de centros de educación superior no estatales,

destinados a garantizar niveles mínimos de calidad. Dichos marcos normativos son diversos y reflejan la visión que tienen los gobiernos acerca del sector y de los proveedores privados. Sin embargo, en algunos países, el crecimiento explosivo de la oferta educativa no estatal ha planteado un reto normativo, dada la falta de recursos y capacidades para acreditar y supervisar dichas instituciones. Las normativas que promueven la equidad tampoco son habituales y suelen existir solo para los proveedores que reciben financiamiento público (Informe GEM de la UNESCO, 2021/2022).

Sin embargo, en muchos casos, la normatividad y los requisitos de autorización para proveedores privados se han vuelto más estrictos (Usher, 2025). En ocasiones, los proveedores privados están sujetos a normativas estrictas, que a menudo favorecen a las instituciones públicas. En Argentina, por ejemplo, las universidades privadas necesitan la aprobación de la agencia de acreditación antes de su creación, y la autorización está sujeta a un período de prueba de hasta seis años, mientras que el gobierno de Azerbaiyán controla los tipos de programas que pueden ofrecer las instituciones privadas e incluso el número de estudiantes que pueden matricular (Altbach et al., 2021; Salmi, 2017).

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

4. Aseguramiento externo de la calidad

Hallazgos clave:

- El 88 % de los países obligan por ley a crear una o varias agencias nacionales de aseguramiento de la calidad. Los países con un número grande y diverso de proveedores o un alto nivel de matriculación privada suelen tener múltiples agencias, mientras que los que tienen una matriculación moderada o un sector educativo predominantemente público suelen depender de una sola.
- Aunque el 73 % de los países garantizan por ley la autonomía institucional de tales organismos, en la práctica muchas funcionan con autonomía limitada. La autonomía puede abarcar varias dimensiones, incluida la independencia operativa, financiera y de toma de decisiones, y su aplicación varía ampliamente.
- Para que las agencias de aseguramiento de la calidad funcionen eficazmente, la autonomía debe ir acompañada de recursos financieros y humanos adecuados, así como de sólidos mecanismos de rendición de cuentas para evitar evaluaciones incongruentes o sesgadas.
- Aunque los modelos nacionales de aseguramiento de la calidad pueden variar, los organismos de todo el mundo suelen recurrir a marcos internacionales o regionales para garantizar la comparabilidad de los programas y de las cualificaciones en los distintos países, al tiempo que se esfuerzan por mantener la sensibilidad hacia los contextos locales.
- Pueden observarse amplias tendencias regionales en materia de aseguramiento de la calidad, como la atención prestada a la internacionalización y el desarrollo de redes regionales en América Latina y el Caribe, la armonización regional, la tecnología y los marcos de cualificación en Asia y el Pacífico, o el desarrollo de capacidades y la participación de las partes interesadas en los Estados Árabes.
- En el África Subsahariana, el movimiento de aseguramiento de la calidad ha sido más lento que en otras regiones. Muchos sistemas se enfrentan a limitaciones de recursos e infraestructura, pero la colaboración regional se muestra prometedora, sobre todo en lo relativo al desarrollo de capacidades y la estandarización de los criterios de evaluación.
- El aseguramiento de la calidad es el factor clave que determina el valor del reconocimiento de cualificaciones tanto en contextos nacionales como transfronterizos. Es un principio clave de todos los convenios de la UNESCO sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior.



Capítulo 4. Aseguramiento externo de la calidad

El aseguramiento de la calidad es esencial para generar confianza en la educación superior y mejorar la calidad de los sistemas, las instituciones y los programas. Desde principios de siglo, el aumento de la matriculación y la movilidad, la masificación y diversificación de la oferta educativa, así como la transformación digital en curso, han incrementado considerablemente la demanda de aseguramiento de la calidad. Estos avances han reforzado el papel del aseguramiento de la calidad para mantener los estándares académicos, fomentar una cultura de la responsabilidad y velar por los intereses de los estudiantes y de la sociedad. El aseguramiento de la calidad es también, en última instancia, el factor clave que determina el reconocimiento de las cualificaciones tanto en contextos nacionales como transfronterizos.

Aunque la responsabilidad principal de asegurar la calidad recae en las instituciones de educación superior, las agencias de aseguramiento de la calidad desempeñan un papel vital en el fomento de una cultura de la calidad mediante el establecimiento de normas y criterios, la evaluación de los programas académicos y la revisión de los mecanismos institucionales establecidos para dicho fin. Estos organismos adoptan diversas formas, desde reguladores nacionales hasta entidades privadas de aseguramiento de la calidad y acreditadores profesionales afiliados a asociaciones profesionales.

El número de países que ordenan por ley la creación de agencias de aseguramiento de la calidad aumentó de alrededor del 40 % a principios de la década de 2010 (Kinser y Lane, 2017) al 88 % en la actualidad, según los datos del Observatorio. Al mismo tiempo, se han ampliado las redes y las normas mundiales y regionales para fomentar la confianza, la comparabilidad y la mejora de la educación superior transfronteriza. Este capítulo se centra en el aseguramiento externo de la calidad, concretamente en las tendencias relacionadas con los marcos normativos; los acuerdos institucionales, incluidas las agencias de aseguramiento de la calidad; los marcos y las dinámicas mundiales y regionales de aseguramiento de la calidad; y el papel del aseguramiento de la calidad en el proceso de reconocimiento de cualificaciones.

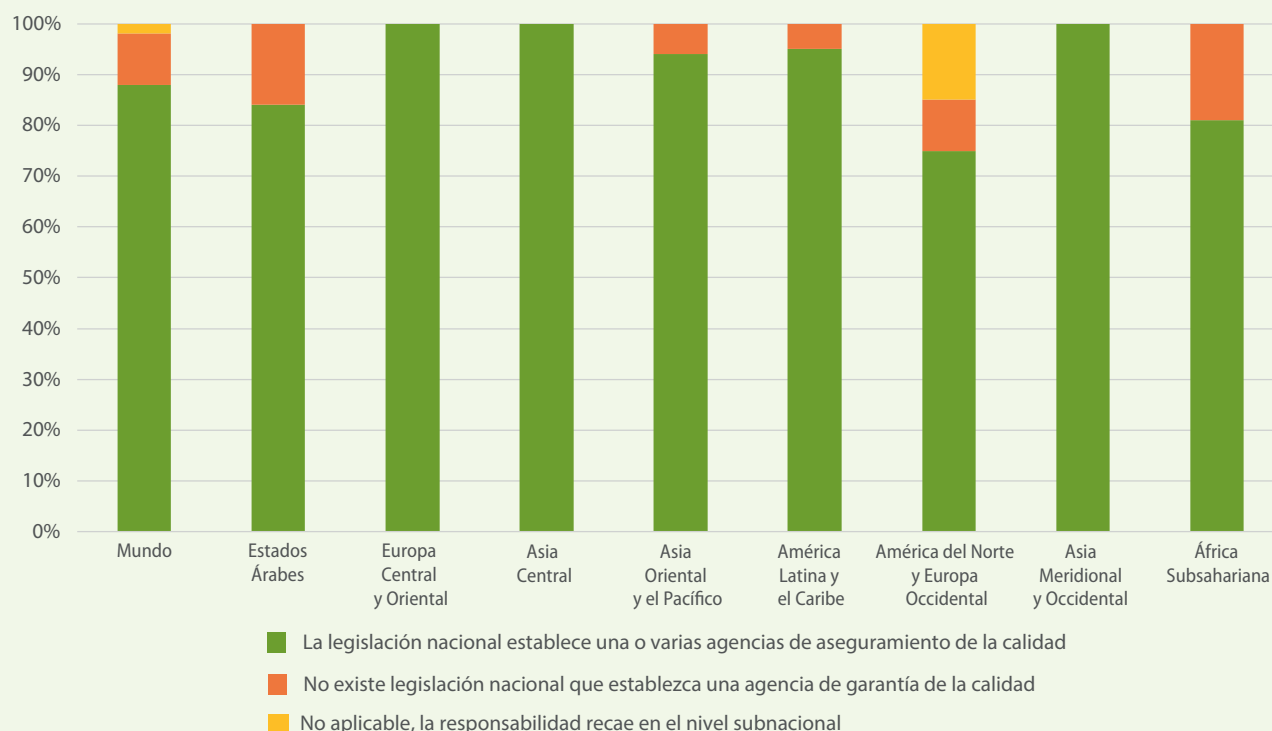
4.1 Creación de agencias de aseguramiento de la calidad

De los 146 países incluidos en el Observatorio, 128 de estos, es decir el 88 %, disponen por ley la creación de una o varias agencias de aseguramiento de la calidad (**Figura 4.1**). Los gobiernos pueden encomendar a estos organismos la tarea de garantizar la rendición de cuentas de los proveedores de educación o de promover la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, o una combinación de ambas cosas (OCDE, 2025a).

La legislación asigna cada vez más responsabilidades de aseguramiento de calidad (QA) a múltiples organismos. Este enfoque es particularmente común en países con un gran número y una gran diversidad de proveedores o con altos niveles de matriculación en el sector privado, donde a menudo varios organismos comparten la responsabilidad del control de calidad, repartiéndose las tareas ya sea por función o por sector institucional. Esta estructura permite tanto la flexibilidad como la especialización dentro del sistema de aseguramiento de la calidad, manteniendo al mismo tiempo la coherencia a nivel nacional. Por el contrario, los países más pequeños con una matriculación moderada o los países más grandes con un sector educativo predominantemente público suelen apoyarse en un único organismo nacional para supervisar el aseguramiento de la calidad (Informe GEM de la UNESCO, 2018).

El número y el tipo de agencias de aseguramiento de la calidad dependen de las prioridades estratégicas de cada país. Los reguladores nacionales que rigen el aseguramiento de calidad se ocupan principalmente de garantizar el cumplimiento, ejercer el control y velar por la rendición de cuentas. En comparación, los acreditadores profesionales, incluidos los organismos transfronterizos de evaluación de la calidad, suelen ser contratados cuando es necesario demostrar la calidad de la oferta o mostrar la adecuación a las normas internacionales y la comparabilidad de las ofertas educativas (Karakhanyan, 2025).

Tres países del Observatorio (Bélgica, Canadá y el Reino Unido) regulan el aseguramiento de la calidad a nivel subnacional. En Canadá, por ejemplo, la educación es competencia exclusiva de las diez provincias y los tres territorios del país.

Figura 4.1: Distribución regional de los países que establecen por ley la creación de uno o varios organismos de aseguramiento de la calidad, 2024-2025

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

De este modo, cada provincia o territorio establece sus propias políticas: algunos gestionan el aseguramiento de la calidad dentro de la propia administración pública; otros recurren a organismos externos o independientes; y otros utilizan una combinación de organismos de supervisión en función del tipo específico de proveedor (Canadian Information Centre for International Credentials, s. f.).

En el 10 % de los países no se encontró ninguna legislación sobre la creación de un organismo de aseguramiento de la calidad. Esto es más pronunciado en el África Subsahariana y en los Estados Árabes, donde el 19 % y el 16 % de los países que forman parte del Observatorio carecen de este tipo de legislación. Los países de renta baja con sistemas de educación superior en expansión suelen tener dificultades para crear organismos de aseguramiento de la calidad debido a las limitaciones de capacidad y recursos. En cambio, las instituciones de educación superior suelen llevar a cabo el control de calidad a nivel institucional (Informe GEM de la UNESCO, 2018).

Sin embargo, la mera adopción de legislación no siempre equivale a la creación inmediata de organismos de aseguramiento de la calidad. En

algunos casos, aunque la creación de un organismo de aseguramiento de la calidad es obligatoria por ley, su puesta en marcha se ha retrasado debido a limitaciones de capacidad y recursos, obstáculos administrativos, cambios de gobierno o cambios en las prioridades en las políticas públicas. En Uruguay, por ejemplo, el organismo de aseguramiento de la calidad se estableció oficialmente en 2024, cinco años después de que se aprobara la legislación pertinente (Centro de Información Oficial - Uruguay, 2019).

En el 86 % de los países que cuentan con un organismo de aseguramiento de la calidad, la legislación establece que dichos organismos deben elaborar normas para evaluar las instituciones o los programas de educación superior, lo que pone de manifiesto el amplio respaldo legal con que cuentan sus funciones de evaluación. Además, en casi todos los casos, los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad figuran como organizaciones públicas.

En muchos casos, especialmente en los sistemas educativos en desarrollo, aunque la ley exige un control de calidad externo, solo un pequeño porcentaje de las instituciones y programas de

educación superior están cubiertos debido a la limitada capacidad operativa. Por consecuencia, muchas instituciones y programas operan fuera del marco legal establecido, aunque expidan cualificaciones formalmente reconocidas en el país (Karakhanyan, 2025).

4.2 La autonomía de los organismos de aseguramiento de la calidad

La autonomía de los organismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior es esencial para garantizar evaluaciones objetivas y creíbles de las instituciones y los programas, libres de cualquier influencia política o institucional indebida. Entre los 128 países que establecen legalmente la creación de un organismo de aseguramiento de la calidad, el 73 % también consagra la autonomía de estos organismos en la legislación (Figura 4.2).

Todos los países de Europa Central y Oriental, así como de América del Norte y Europa Occidental garantizan la autonomía de las agencias de aseguramiento de calidad en su legislación. También se observan altos niveles de autonomía en América Latina y el Caribe (80 %), Asia Oriental y el Pacífico (69 %) y los Estados Árabes (69 %). En cifras absolutas, la mayor proporción de países cuya legislación establece la creación de organismos de aseguramiento de la calidad pero no garantiza

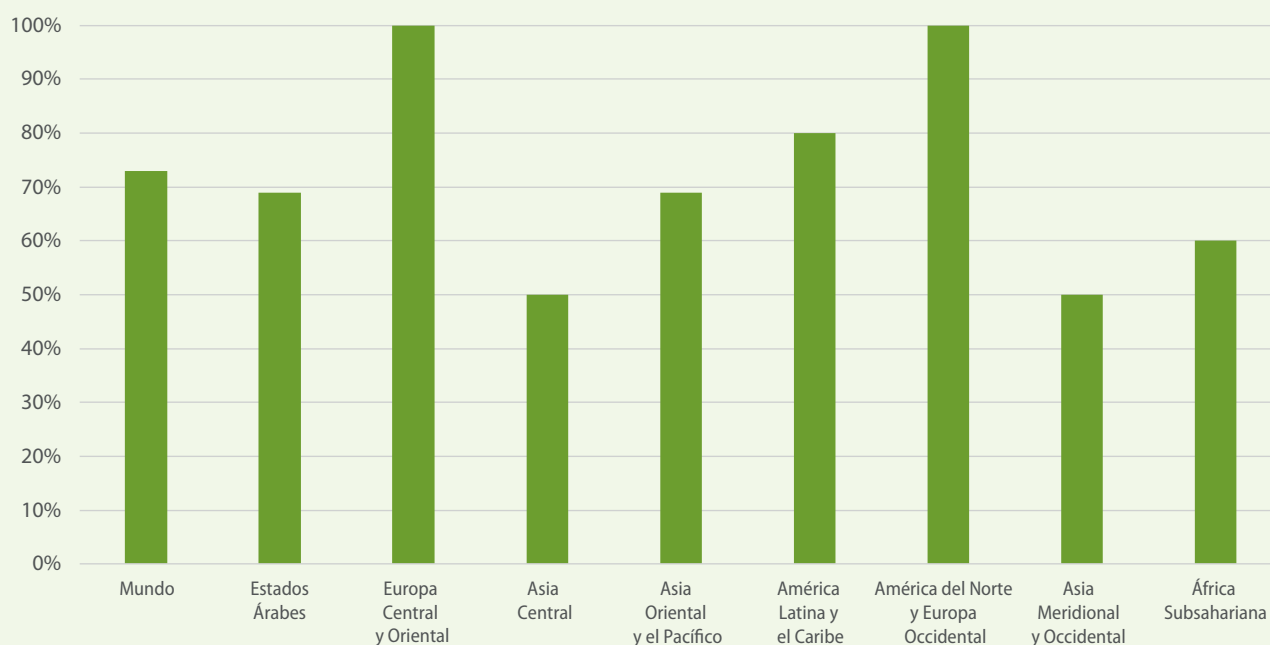
su autonomía se encuentra en Asia Central y Asia Meridional y Occidental.

Sin embargo, la autonomía jurídica por sí sola no es más que un punto de partida, y muchas agencias sufren las consecuencias de la falta de autonomía en la práctica. La legislación necesita traducirse en una autonomía real de funcionamiento, ausente de interferencias políticas en el proceso de aseguramiento de la calidad. Además, para que los organismos de aseguramiento de la calidad funcionen con eficacia, la autonomía debe ir acompañada de recursos financieros y humanos adecuados, así como de mecanismos de rendición de cuentas sólidos para evitar evaluaciones incongruentes o sesgadas. Esto incluye el establecimiento de mandatos claros, procedimientos transparentes y mecanismos de supervisión de las partes interesadas. Sin estas garantías, la ausencia de un control centralizado puede dar lugar a evaluaciones incongruentes o sesgadas, ineficiencias o incluso conductas indebidas (Salmi, 2025; Ricaute et al., 2024).

4.3 Tendencias mundiales y regionales en materia de aseguramiento de la calidad

Aunque los modelos externos de aseguramiento de la calidad se desarrollan en el marco de los sistemas nacionales y pueden variar, los

Figura 4.2: Distribución regional de los países que consagran la autonomía de los organismos de aseguramiento de la calidad en su legislación, 2024-2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

organismos de aseguramiento de la calidad suelen seguir marcos internacionales o regionales para garantizar la comparabilidad de los programas y de las cualificaciones entre países, al tiempo que se esfuerzan por mantener la sensibilidad hacia los contextos locales (Jung, 2022).

Se calcula que para 2020, el 75 % de los organismos de aseguramiento de la calidad eran miembros de redes regionales o internacionales en esta materia (Karakhanyan & Stensaker, 2020; UNESCO, 2022a). La Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE) es la mayor, con más de 300 miembros y una serie de redes que operan en todas las regiones.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que agrupa a 48 países, la evolución del aseguramiento de la calidad de la educación superior se ha visto impulsada por el Proceso de Bolonia y la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA). Las Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES establecen principios y prácticas aceptadas, independientemente del lugar o de la impartición, al tiempo que atienden a los contextos nacionales (ENQA). El Registro Europeo de Agencias de la Calidad (EQAR) también ha desempeñado un papel clave para la región, animando a los organismos a cumplir normas comunes y obtener reconocimiento dentro de un sistema más amplio. Sin embargo, algunos países (sobre todo de los Balcanes y la antigua Unión Soviética) se enfrentan a limitaciones de recursos y problemas de aplicación, y muchos organismos aún no han sido aceptados como miembros de pleno derecho de la ENQA (Pedró, 2025; Salmi, 2023).

En América Latina y el Caribe, los marcos de aseguramiento de la calidad se centran cada vez más en la internacionalización y el desarrollo de redes regionales (Pedró, 2025). La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) es la mayor de ellas en América Latina. La región pone un fuerte énfasis en la participación de las partes interesadas, la evaluación y la adaptación de los procesos de aseguramiento de la calidad a los contextos locales, manteniendo al mismo tiempo la compatibilidad internacional (Pedró, 2025). Todos los países de la región, excepto Bolivia, habían creado una agencia de aseguramiento de la calidad en el momento de redactar este informe.

Asia y el Pacífico muestran una diversidad de enfoques. En la región hay un creciente interés en la armonización regional y los marcos de cualificaciones, así como una rápida expansión de los acreditadores profesionales (Pedró, 2025; Zvezdova & Zhang, 2024). La integración tecnológica es un componente destacado, ya que los organismos están adoptando herramientas digitales para mejorar la eficiencia y la accesibilidad de los procesos de aseguramiento de la calidad. Una encuesta realizada en 2023 entre 22 organismos de aseguramiento de la calidad de la región reveló una creciente atención a los procesos de aseguramiento relacionados con el aprendizaje a distancia, así como con la educación transfronteriza o transnacional (Hou et. al, 2024).

En los Estados Árabes, donde varios países desarrollaron sistemas de aseguramiento de la calidad durante la primera década del siglo XXI, se presta especial atención al desarrollo de capacidades y a la participación de las partes interesadas en dichos procesos. Los acreditadores transfronterizos de aseguramiento de la calidad también son populares en la región, y algunos países establecen indicadores clave de desempeño para sus instituciones de educación superior en función del número de acreditaciones internacionales adquiridas. La Red Árabe para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ANQAHE), creada en 2007, ha promovido la armonización de normas y la cooperación entre países (Pedró, 2025; Salmi, 2023).

En el África Subsahariana, el movimiento de aseguramiento de la calidad ha sido más lento. La mayoría de las agencias de la región se crearon en los últimos 25 años, principalmente en respuesta al descenso documentado de la calidad de la educación superior en África durante la década de 1980 y la consiguiente proliferación de la educación superior privada (Materu, 2007). La UNESCO calcula que para 2024, cerca de 40 países habrán creado o habrán avanzado en el proceso de creación de una agencia del aseguramiento de la calidad.

Los sistemas africanos de aseguramiento de la calidad se caracterizan por una creciente colaboración y agrupación regional. El Consejo Africano y Malgache de Educación Superior (CAMES) regula la calidad en 19 países francófonos de África Occidental y Central, donde también opera el Réseau Africain Francophone des Agences Nationales d'Assurance Qualité (RAFANAQ). Del mismo modo, el Consejo

Interuniversitario de África Oriental (IUCEA) coordina las normas para los países de la Comunidad de África Oriental, mientras que la Red de Garantía de la Calidad de África Meridional (SAQAN) reúne a los países del Cono Sur de África. En general, persisten las limitaciones de recursos y los problemas de infraestructura en varios países, pero los enfoques innovadores de la cooperación regional resultan prometedores, con especial hincapié en el desarrollo de capacidades y la normalización de los criterios de evaluación (Pedró, 2025).

4.4 El aseguramiento de la calidad y el reconocimiento transfronterizo de cualificaciones

La intrincada interacción entre tradiciones nacionales, normas internacionales y prácticas educativas innovadoras ha hecho del aseguramiento de la calidad una herramienta cada vez más fundamental para asegurar la credibilidad y comparabilidad transfronteriza de las cualificaciones. Al mismo tiempo, la definición y evaluación de la «calidad» ha generado perspectivas diferentes, ya que varía según el modelo educativo y las normas nacionales.

A escala mundial, el principio clave que ha inspirado los convenios de reconocimiento de la UNESCO

es que si la agencia nacional de aseguramiento de la calidad correspondiente otorga la debida acreditación a una institución de educación superior, el país receptor del titular de la cualificación tendría que reconocer esa cualificación basándose en la confianza mutua entre los organismos de aseguramiento de la calidad. Se pide a los Estados Partes de los convenios que faciliten información sobre sus sistemas de aseguramiento de calidad.

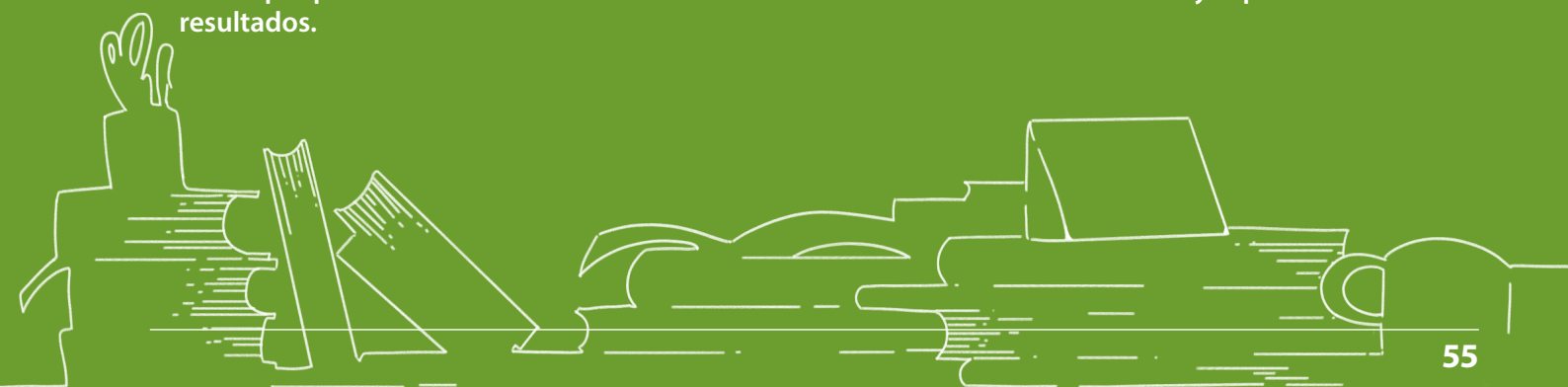
Las agencias de aseguramiento de la calidad de todas las regiones luchan por desarrollar marcos suficientemente estandarizados para garantizar la coherencia y, al mismo tiempo, ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los diversos contextos institucionales y a las nuevas modalidades educativas, como el aprendizaje en línea y las microcredenciales. La educación transfronteriza o transnacional plantea desafíos adicionales, ya que existe una cantidad desconocida de proveedores cuya relación con los modelos de aseguramiento de la calidad de sus países de origen resulta poco clara (Kinser y Lane, 2017). Estos desafíos, que interrelacionan el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento, se desarrollan a detalle en el Capítulo 9 (Reconocimiento de cualificaciones extranjeras).

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

5. Financiamiento de la educación superior

Hallazgos clave:

- El gasto público en educación superior representó en promedio el 0.8 % del PIB en 2022, oscilando entre el 1,11 % de América del Norte y Europa Occidental y el 0.44 % de Asia Central. Sin embargo, las fluctuaciones interanuales de las inversiones a nivel nacional son habituales.
- El nivel de renta influye en la inversión pública, con un gasto que oscila entre menos del 0,3 % del PIB en los países de renta baja a más del 1,5 % en los sistemas de renta alta. Persisten las diferencias de gasto por estudiante, sobre todo en contextos de renta baja.
- Una minoría de países proporciona datos sobre el monto de las colegiaturas o los costos promedio de asistencia y su relación con la capacidad de pago de los estudiantes, incluso entre aquellos que cuentan con un marco constitucional o jurídico que garantiza la asequibilidad.
- Aunque el gasto público por estudiante sigue siendo superior al de los hogares en la mayoría de los países, los gobiernos están trasladando una proporción cada vez mayor de los costos a los ciudadanos mediante la introducción o el aumento de las colegiaturas y el fomento de los proveedores privados.
- Las reformas orientadas a la gratuidad y los subsidios pueden ampliar el acceso, aunque plantean desafíos en términos de sostenibilidad. Las experiencias de Chile, Sudáfrica y Filipinas muestran los beneficios para los estudiantes con ingresos bajos, pero también la necesidad de una gobernanza sólida, una orientación precisa y un financiamiento adecuado.
- Un tercio de los países establecen por ley la gratuidad de la educación superior pública, principalmente en Europa y América Latina y el Caribe. Sin embargo, lo que los países consideran gratuito difiere mucho, lo que apunta a una tasa mucho más baja en la práctica.
- Los modelos de reparto de costos conllevan riesgos de equidad. Las elevadas colegiaturas y las limitadas ayudas han dado lugar a una fuerte carga de endeudamiento y a problemas de accesibilidad económica en países como Estados Unidos y Japón.
- El financiamiento basado en resultados (FBR) de las instituciones de educación superior está creciendo, sobre todo en Europa, pero sigue siendo desigual. Los datos sugieren que, sin salvaguardas, el FBR puede perjudicar a las instituciones que atienden a poblaciones vulnerables o remotas.
- La eficacia del financiamiento de la educación superior no solo depende de la cantidad invertida, sino también de los sistemas de gobernanza que determinan cómo se asignan y supervisan los fondos. Las reformas recientes hacen cada vez más hincapié en la “doble vía” de ampliar la autonomía institucional al tiempo que se refuerza la rendición de cuentas mediante la evaluación externa y la publicación de resultados.



Capítulo 5. Financiamiento de la educación superior

El financiamiento de la educación superior es una cuestión esencial que influye no solo en la viabilidad de las instituciones, sino también en la capacidad que tienen los sistemas de educación superior de ofrecer oportunidades educativas inclusivas y de alta calidad. Un financiamiento adecuado, equitativo y sostenible constituye un requisito fundamental para ampliar el acceso, mejorar los resultados de egreso, garantizar la contratación y la retención de personal académico cualificado, fomentar la transformación digital y mantener la capacidad de investigación.

En las dos últimas décadas, las matriculaciones en educación superior (niveles CINE 5 a 8) se han más que duplicado en todo el mundo, pasando de unos 100 millones de estudiantes en el año 2000 a casi 269 millones en 2024. Gran parte de este crecimiento se ha producido en países de renta media, donde los sistemas públicos a menudo no estaban diseñados para absorber poblaciones de estudiantes a tal escala.

A medida que los sistemas de educación superior de todo el mundo aumentan de tamaño, diversifican su estructura y responden a las nuevas demandas sociales y económicas, el financiamiento se convierte en un determinante estratégico del desarrollo. La hoja de ruta *Transforming Higher Education* (Transformando la educación superior) elaborada a raíz de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (WHEC) de 2022, señala que la educación superior depende de múltiples fuentes de financiamiento: una combinación de fondos públicos y costos compartidos en la mayoría de los sistemas, así como financiamiento basado en el desempeño y los “marcos de excelencia” destinados a aumentar el prestigio institucional (UNESCO, 2026). Incluso en contextos de renta alta, el debate sobre las colegiaturas, los subsidios y el presupuesto basado en resultados apunta a tensiones entre masificación y sostenibilidad. La asequibilidad se ha convertido en un elemento clave para cumplir el ODS 4.3 (UNESCO IESALC, 2020; Informe GEM de la UNESCO, s.f.).

En este capítulo se examinan las pautas mundiales y regionales de inversión en educación superior, la matrícula y el financiamiento privado, junto con las implicaciones para la equidad y el papel de las estructuras de gobierno y la supervisión institucional.

5.1 Patrones mundiales y regionales de inversión en la educación superior

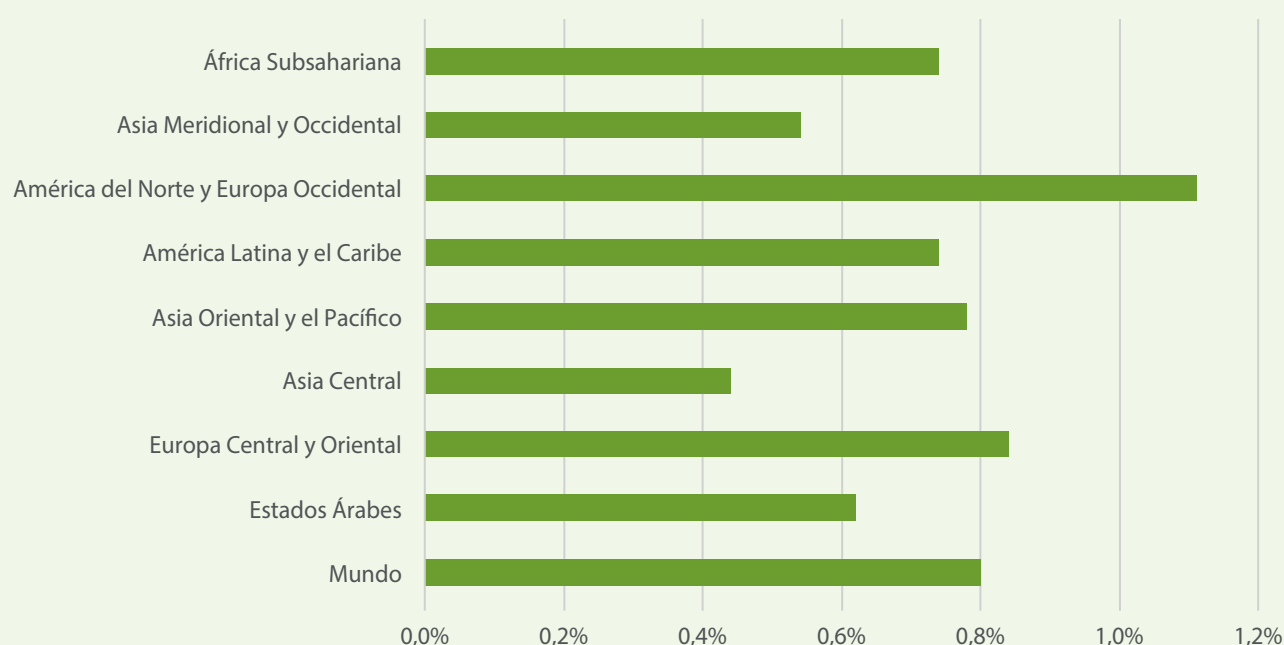
En 2022, el gasto público medio en educación superior (niveles CINE 5-8) como porcentaje del PIB en todos los países se situó en torno al 0,8 % a nivel mundial. Este promedio oculta contrastes entre regiones, como muestra la **Figura 5.1**. Además, el nivel de renta también influye, ya que el gasto público oscila entre menos del 0,3 % del PIB en los países de renta baja y más del 1,5 % en los sistemas de renta alta (Informe GEM de la UNESCO, 2024).

Los gobiernos de los países de América del Norte y Europa Occidental invierten alrededor del 1,11 % del PIB en promedio, sosteniendo así sistemas públicos sólidos. Finlandia y Noruega, por ejemplo, destinan alrededor del 1,5 % de su PIB a la educación superior, combinando modelos de gratuidad de las colegiaturas con amplias medidas de apoyo a los estudiantes (OCDE, 2022). Alemania mantiene un sistema de enseñanza universitaria gratuita en todos sus estados federales, apoyado por recursos públicos nacionales y subnacionales, así como por inversiones sostenidas en garantía de calidad e internacionalización (Informe GEM de la UNESCO, 2024). El financiamiento basado en el desempeño es cada vez más común en la región, como se observa en los Países Bajos y Dinamarca, donde los indicadores de graduación y del mercado laboral orientan parte del financiamiento (Comisión Europea, 2023).

En Asia Oriental y el Pacífico, el gasto público en educación terciaria es en promedio el 0,78 % del PIB. Países como China y la República de Corea invierten por encima de la media mundial. La política china de “Doble primera clase”, por ejemplo, asigna recursos a universidades competitivas a escala mundial (Ministerio de Educación, 2022b), mientras que el programa “Brain Korea 21” de la República de Corea ha combinado subsidios públicos con la participación privada para reforzar la educación de posgrado y la capacidad de innovación (OCDE, 2023b).

En América Latina y el Caribe, el gasto público en educación terciaria es, en promedio, el 0,74 % del PIB.

Países como Costa Rica, Chile y Uruguay invierten muy por encima de la media mundial, mientras que

Figura 5.1. Gasto público en educación terciaria (CINE 5-8) como porcentaje del PIB, por región, 2022

Fuente: Cálculos de los autores basados en datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

Notas:

- (1) Dado que el número de países que comunicaron este indicador al IEU en 2022 (105) fue sustancialmente mayor que el de 2023 (74), se utilizaron los datos de 2022 para calcular las medias regionales.
- (2) Las medias regionales deben interpretarse con cautela. En algunas regiones (por ejemplo, los Estados Árabes y el África Subsahariana), la cobertura de los países es limitada, lo que reduce la representatividad. Si la emisión de reportes es más frecuente en los países con sistemas de educación terciaria más desarrollados, las medias regionales pueden estar sesgadas al alza.
- (3) Las medias regionales son promedios simples (no ponderados) de los países declarantes.

la mayoría de los países del Caribe insular y partes de Centroamérica gastan menos del 0,5 % del PIB en educación terciaria. Un informe del Instituto de Investigación de Políticas del Caribe (CAPRI) explica que, aunque históricamente los gobiernos han subsidiado ampliamente las colegiaturas para garantizar el acceso de los ciudadanos, el aumento de los costos y las limitaciones fiscales han impulsado los debates sobre la adopción de modelos de recuperación de costos y la aplicación de fuentes de ingresos alternativas, incluidas modestas contribuciones por parte de los estudiantes (CAPRI, 2022).

En el África Subsahariana, el gasto público en educación terciaria también representa una media del 0,74 % del PIB. Países como Namibia, Senegal y Sudáfrica invierten mucho en sus sistemas de educación superior, con presupuestos muy superiores a la media mundial. Los estudios también señalan variaciones subregionales significativas en el gasto

por estudiante en todo el continente: en 2019, los países de África Meridional gastaron 3 079 USD por estudiante, mientras que los países de África Occidental solo gastaron 648 USD por estudiante al mismo nivel (Aikins y Cilliers, 2024). En muchos países, el financiamiento público se complementa con el apoyo de donantes en forma de ayuda.

En los Estados Árabes, el gasto público en educación terciaria representa una media del 0,62 % del PIB. Los niveles de gasto varían mucho, desde el 0,25 % del PIB en Egipto hasta el 1,58 % en Arabia Saudita. Por el contrario, los Estados Árabes de renta baja luchan con presupuestos limitados y tasas de matriculación menores (UNESCO IESALC, 2023). Como en todas las regiones, también son frecuentes las fluctuaciones interanuales, que reflejan inversiones de capital específicas o grandes programas. Por ejemplo, el gasto de Mauritania pasó del 0,35 % del PIB en 2022 al 1,2 % en 2023, mientras que el de Omán cayó del 2,1 % en 2020 al 1,3 % en 2022.

Como región, Asia Meridional y Occidental tiene un bajo índice de gasto público en educación superior, con una media del 0,54 % del PIB. Los niveles de gasto varían significativamente, oscilando entre el 1,28 % de la India y el 0,21 % de Nepal. La India, por ejemplo, ha experimentado una rápida expansión de su sistema de educación superior; sin embargo, existen preocupaciones en cuanto a los niveles de financierización y equidad. Mientras que las instituciones centrales de élite suelen recibir ayudas sustanciales, muchas universidades estatales y proveedores privados funcionan con limitaciones presupuestales (Ravi, Gupta y Nagaraj, 2019). En general, Pakistán ha registrado una de las mayores fluctuaciones interanuales del gasto: del 0,10 % en 2022 al 1,07 % en 2023.

Entre todas las regiones, Asia Central tiene la tasa más baja de gasto público, con una media del 0,44 % del PIB. Según los datos disponibles, este porcentaje oscila entre el 0,95 % de Kirguistán y el 0,48 % de Uzbekistán, y llega al 0,09 % en Mongolia. Estas tendencias no han cambiado significativamente en la última década, y los gastos como porcentaje del PIB incluso han disminuido con el tiempo en algunos casos. El financiamiento público constituye solo una pequeña parte de los presupuestos universitarios, lo que lleva a las instituciones de educación superior a buscar ingresos adicionales mediante la comercialización de servicios educativos, y los pagos por colegiatura representan la mayor parte del financiamiento universitario (Ambasz et. al., 2023).

5.2 Financiamiento privado y equidad

El financiamiento privado, en particular las aportaciones de los hogares y el pago de colegiaturas, se ha convertido en un pilar fundamental del financiamiento de la educación superior en muchos países. A medida que los recursos públicos se agotan por la creciente demanda de matriculaciones, los países recurren cada vez más a mecanismos de reparto de costos para mantener las operaciones y mejorar las infraestructuras (Teferra et. al, 2022). Solo una minoría de países proporciona datos sobre las colegiaturas o los costos de asistencia promedio y su relación con la capacidad de pago del estudiantado, incluso entre aquellos países que cuentan con un marco constitucional o jurídico que garantiza la asequibilidad (Informe GEM de la UNESCO, 2018).

Contribuciones de los hogares

Aunque el gasto público por estudiante sigue siendo superior al de los hogares en la mayoría de los países, los gobiernos están trasladando una parte cada vez mayor de la carga de los costos a los ciudadanos (Teferra et. al, 2022). La tendencia mundial favorece la reducción del gasto público y una mayor privatización y reparto de costos. Se introducen o aumentan cuotas de colegiatura, lo que a veces permite que los ingresos obtenidos de las mismas compensen las dotaciones presupuestarias del gobierno a las universidades. En muchos casos, también se anima a los proveedores privados a ofrecer programas de licenciatura, ampliando las opciones y permitiendo a los gobiernos centrarse en las instituciones públicas (Informe GEM de la UNESCO, 2018).

Los datos comparables sobre las contribuciones de los hogares son escasos, ya que son minoría los países que comunican este indicador al IEU. Los datos de la OCDE muestran que, en países como Japón y la República de Corea, el gasto de los hogares representa más del 40 % del financiamiento de la educación superior, con colegiaturas elevadas incluso en las universidades públicas. Aunque el sector universitario privado en estos países es grande y está bien establecido, lograr cierta equidad sigue siendo un problema debido a los limitados subsidios gubernamentales disponibles para los estudiantes de bajos ingresos (OCDE, 2022).

Los sistemas que dependen excesivamente de las contribuciones de los hogares corren el riesgo de crear dinámicas excluyentes al introducir barreras financieras para acceder a la educación superior, a menos que vayan acompañados de ayudas financieras robustas o subsidios públicos dirigidos a los grupos de población con ingresos más bajos. Sin embargo, solo una minoría de países ha aplicado fórmulas de financiamiento que tienen en cuenta la equidad o sistemas de préstamos en función de los ingresos que abordan las barreras estructurales a las que se enfrentan los grupos marginados. Por ejemplo, Irlanda complementa el financiamiento institucional básico con recursos específicos destinados al acceso y compromisos de desempeño que recompensan a las instituciones por ampliar la participación de los grupos socioeconómicos menos representados (OCDE, 2022b). En Sudáfrica, las adjudicaciones basadas en fórmulas para las instituciones se combinan con apoyos estudiantiles basados en las necesidades, con el fin de destinar

recursos a estudiantes procedentes de comunidades históricamente desfavorecidas u hogares de bajos ingresos (Mbhalati, 2025). Por lo que respecta a los apoyos a los estudiantes, los sistemas de préstamos condicionados a los ingresos como el HECS-HELP de Australia permiten a estudiantes aplazar el pago de la colegiatura hasta que sus ingresos alcancen un umbral determinado, reduciendo así las barreras de los costos iniciales (Australian Government Department of Education, 2025).

Educación superior gratuita

La educación superior gratuita ha sido otro enfoque de la asequibilidad. Alrededor de un tercio de los países (31 %) incluidos en el Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO) establecen por ley la gratuidad de la educación superior pública. Aunque estos casos son más frecuentes en América Latina y el Caribe y en América del Norte y Europa Occidental, ponen de relieve una vía alternativa para reducir la participación de los hogares en el gasto educativo. Un puñado de países también combina modelos de colegiatura gratuita y cuotas ordinarias o de aumento de las cuotas diferenciales y las cuotas ordinarias, mientras que la mayoría depende de la colegiatura completa.

Los regímenes de gratuidad selectiva suelen tratar de equilibrar dos objetivos: ampliar el acceso de los estudiantes con ingresos bajos o vulnerables y mantener la sostenibilidad fiscal exigiendo a los estudiantes más ricos que contribuyan, al tiempo que subvencionan en su totalidad a los de los quintiles de renta más bajos (Teferra et al., 2022).

Sin embargo, aquello que los países consideran educación superior gratuita varía mucho en la práctica. Un estudio publicado por Williams y Usher (2022) analizó una muestra de 54 países de todo el mundo y descubrió que la oferta educativa pública solo puede considerarse totalmente gratuita en seis de ellos. Sin embargo, los modelos de gratuidad por sí solos no garantizan un acceso equitativo a una educación superior de calidad. En algunos casos, pueden socavar la equidad, beneficiando más a quienes tienen mayores ingresos, o comprometer la calidad debido a la escasez de financiamiento de las universidades públicas (Johnstone y Marucci, 2013; OCDE, 2022). Para evitar estos problemas, los gobiernos podrían considerar la posibilidad de recurrir a una combinación de colegiaturas bajas, financiamiento institucional adecuado, así como

becas y préstamos basados en los ingresos (Davis et al., 2023).

La experiencia internacional sugiere que los riesgos para la equidad y la calidad de la supresión de las colegiaturas a menudo no se abordan con un único instrumento, sino a través de políticas estratificadas. En Chile, la colegiatura gratuita para los estudiantes que cumplen con ciertos parámetros coexiste con el financiamiento público institucional, subsidios para grupos específicos y planes de crédito revolvente (Ruff et al., 2023). Sudáfrica combina amplios subsidios estatales con ayudas en función de los recursos que eliminan eficazmente las colegiaturas para los estudiantes más pobres (Mbhalati, 2024), mientras que Brasil combina instituciones públicas gratuitas con programas de becas y préstamos a gran escala para estudiantes del sector privado (OCDE, 2021b). Del mismo modo, Países Bajos mantiene el pago de colegiaturas reguladas y bajas, pero las combina con un nivel sustancial de financiamiento público básico, préstamos en función de los ingresos y becas en función de los recursos (Comisión Europea/EACEA/ Red Eurydice, 2025).

Reformas impulsadas por la equidad

Varios países han puesto en marcha reformas impulsadas por la equidad para ampliar el acceso a la educación superior mediante subsidios públicos específicos. Países como Chile, Italia, Japón, Sudáfrica, Mauricio, México, Filipinas y la República de Corea han reducido o suprimido las colegiaturas para grupos específicos, a menudo como respuesta a la creciente preocupación por la asequibilidad y el endeudamiento de los estudiantes (S. Baker et al., 2021; Motala et al., 2023).

En Chile, la política de gratuidad introducida en 2016 garantiza el subsidio de la colegiatura a los estudiantes del 60 % inferior de la distribución de ingresos que asisten a instituciones elegibles. Sin embargo, el sistema chileno sigue estando muy privatizado, y los proveedores privados representan una gran parte de la matriculación y del financiamiento, lo que exige que los hogares y los estudiantes que no pertenecen a los grupos objetivo seguir participando del gasto (Johnson, 2023).

En Filipinas, la Ley de Acceso Universal a una Educación Terciaria de Calidad (2017) puso a disposición de los estudiantes que cumplieran ciertos requisitos la enseñanza gratuita en todas las universidades e institutos estatales,

con subsidios adicionales para gastos de manutención cubiertos por el programa de subsidios para la educación terciaria (Republic of the Philippines, 2017). Las evaluaciones recientes concluyen que es probable que esta política haya mejorado la asequibilidad y el acceso (el 95 % de los beneficiarios encuestados afirmó que la beca aumentaba sus posibilidades de continuar sus estudios), aunque persisten los desafíos de implementación y las limitaciones presupuestarias (Bayudan-Dacuycuy et al., 2024).

El Plan Nacional de Ayuda Financiera a los Estudiantes (NSFAS) de Sudáfrica proporciona financiamiento completo a los estudiantes de hogares con ingresos inferiores a un umbral definido, acompañado de una sustitución de préstamos por becas para los grupos de ingresos más bajos (Sefoka, 2022). Desde 2018, los gastos de colegiatura y alojamiento están cubiertos para los estudiantes que cumplan los requisitos. Si bien esta política ha ampliado significativamente la participación, en los estudios al respecto también se destacan los persistentes retos de sostenibilidad financiera y los obstáculos administrativos (Ramasu y Kanakana-Katumba, 2024).

Un efecto contrario ocurre en Estados Unidos y Japón, países donde el gasto de los hogares en educación es más alto, pues enfrentan a una creciente preocupación por la asequibilidad y la carga de la deuda estudiantil a largo plazo. Según la Reserva Federal, la deuda por préstamos estudiantiles en Estados Unidos superará los 1,8 billones de dólares en 2025 (Fed, 2025a), lo que afectará de manera desproporcionada a estudiantes de bajos ingresos y pertenecientes a minorías (Fed, 2025b).

El sistema japonés basado en colegiaturas, a pesar de ofrecer préstamos a bajo interés, ha sido objeto de un creciente llamado en favor de un mayor apoyo público para abordar el declive demográfico y las disparidades en materia de equidad (Kakuchi, 2025).

El equilibrio entre las contribuciones públicas y privadas tiene un impacto directo en la equidad y la movilidad social. Los estudiantes procedentes de zonas rurales, con bajos ingresos, desplazados o pertenecientes a minorías se enfrentan a barreras estructurales incluso en aquellos sistemas en los que no se cobran colegiaturas, incluidos los costos ocultos. Como se ha expuesto en el Capítulo 2, aunque el 62 % de los países representados en el

HEPO administran programas nacionales de becas financiados con fondos públicos, solo una minoría aplica fórmulas de financiamiento aplicando criterios de equidad (UNESCO IESALC, 2022). Los programas de becas a menudo no tienen en cuenta los costos no relacionados con la colegiatura y se centran predominantemente en los méritos más que en las necesidades (Informe GEM de la UNESCO, 2020).

5.3 Cambio de modelos de adjudicación y financiamiento basados en los resultados

Los modelos de financiamiento público de la educación superior están experimentando una transformación significativa en muchos países. Históricamente, la mayoría de las instituciones operaba con cargo a partidas presupuestarias o presupuestos incrementales, donde las asignaciones anuales se basaban en los costos históricos y los incentivos en torno a los resultados eran limitados (Teferra et. al, 2022). Sin embargo, un número cada vez mayor de países ha introducido mecanismos de financiamiento basados en los resultados (FBR) con el fin de promover la eficiencia, la calidad y la capacidad de respuesta (Arnhold y Bassett, 2021). Estos sistemas vinculan una parte del financiamiento a los resultados institucionales, como la matriculación de estudiantes, la retención, las tasas de graduación, los resultados de la investigación o la relevancia para el mercado laboral, en lugar de limitarse a cubrir los gastos operativos fijos.

En Europa, 27 sistemas de educación superior emplean actualmente alguna forma de FBR para asignar recursos públicos a las universidades. En Dinamarca, alrededor del 80 % del financiamiento básico se distribuye mediante el modelo del «taxímetro», que asigna los recursos en función de los créditos cursados por los estudiantes, las titulaciones completadas y otros indicadores ponderados en consonancia con las prioridades políticas nacionales. Los Países Bajos combinan fórmulas de financiamiento con convenios de resultados, vinculando las asignaciones a los resultados de las titulaciones, las cuotas de graduación y los acuerdos de objetivos estratégicos entre las instituciones y el gobierno (Comisión Europea, 2023; Kivistö y Suprun, 2024).

En la región de Asia y el Pacífico, varios gobiernos han empezado a integrar objetivos de desempeño

en subsidios globales o financiamiento basado en fórmulas, utilizando indicadores como la matriculación en zonas desatendidas, los resultados de los graduados o los resultados de la acreditación institucional, para orientar la adjudicación de recursos. Malasia e Indonesia, por ejemplo, han introducido métricas basadas en la empleabilidad y la investigación (UNESCO, Teferra et. al, 2022).

En el África Subsahariana y en América Latina y el Caribe, las iniciativas de FBR siguen siendo modestas, pero van en aumento. En el África Subsahariana, en las últimas décadas, los gobiernos de países como Etiopía, Ghana, Mozambique y Sudáfrica introdujeron reformas en la financiación, complementando las asignaciones básicas a las universidades con fondos competitivos para estimular las mejoras cualitativas, la investigación o las asociaciones (Banco Mundial, 2010). En Chile, el gobierno aprobó en 2018 una ley que vincula el financiamiento institucional a múltiples variables, entre ellas el rendimiento institucional, la situación y los años de acreditación, y los mecanismos de rendición de cuentas (Brunner et al., 2025).

Para que el sistema de FBR sea eficaz, se necesitan datos transparentes, consultas con las partes interesadas y medidas de protección para las instituciones que atienden a poblaciones desfavorecidas. Los modelos híbridos que combinan fórmulas de financiamiento con compromisos negociados pueden lograr un equilibrio entre responsabilidad y diversidad.

5.4 Estructuras de gobernanza y supervisión institucional

La eficacia del financiamiento de la educación superior depende no solo del monto invertido, sino también en los sistemas de gobernanza que determinan cómo se adjudican y supervisan los fondos. Marcos sólidos basados en mandatos claros, autonomía y rendición de cuentas permiten alinear el financiamiento y los objetivos nacionales (Arnhold y Bassett, 2021).

Tal como se explicó en el Capítulo 3, la gobernanza sigue siendo dominante en todo el mundo, ya que el 88 % de los países cuentan con una autoridad dedicada a la educación superior. Cuando dichas autoridades poseen poder regulatorio y capacidad de coordinación, pueden integrar eficazmente los mecanismos de financiamiento con los marcos de

supervisión de los resultados y de aseguramiento de la calidad, lo que se traduce en una mayor coherencia de las políticas y una utilización más eficiente de los recursos (Comisión Europea, 2023).

Sin embargo, el grado de autonomía institucional varía significativamente. En algunos sistemas, los ministerios mantienen un control detallado de los presupuestos, las decisiones sobre el personal e incluso los planes de estudios, lo que deja a las universidades un margen limitado para innovar o responder a las nuevas necesidades económicas y sociales (UNESCO, 2022b; Teferra et. al, 2022). La autonomía debe equilibrarse con la responsabilidad. Los sistemas que conceden a las universidades flexibilidad presupuestaria y de personal al tiempo que mantienen la supervisión externa tienden a obtener mejores resultados (Informe GEM de la UNESCO, 2024).

Indonesia ha reestructurado su modelo de gobernanza para aumentar la autonomía financiera y de gestión de las universidades, acompañada de contratos de desempeño y financiamiento basado en resultados. Sudáfrica ha reforzado los consejos universitarios (los órganos de gobierno oficiales de cada institución pública) y ha introducido un sistema de presentación de informes de desempeño más riguroso como parte de su sistema de subsidios en bloque. En Marruecos se están llevando a cabo reformas para conceder a las universidades una mayor flexibilidad presupuestaria, al tiempo que se amplía el papel de la agencia nacional de aseguramiento de la calidad para garantizar el mantenimiento de los estándares (Informe GEM de la UNESCO, 2024; Teferra et. al, 2022). En Asia Central, un análisis del Banco Mundial destaca la necesidad de integración regional y de marcos compartidos de aseguramiento de la calidad para mejorar la eficiencia de la gobernanza (Ambasz et al., 2023).

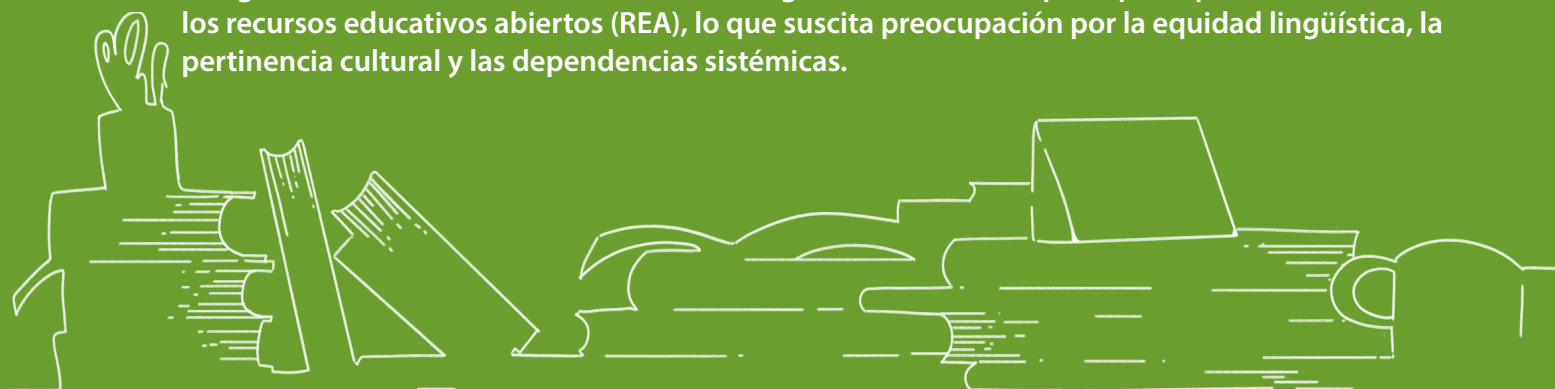
Mientras que el exceso de centralización puede ralentizar la toma de decisiones y reducir la agilidad institucional, la descentralización descontrolada también puede causar ineficiencias. El reto consiste en diseñar una gobernanza multinivel que promueva la capacidad de respuesta, la transparencia y la rendición de cuentas. Los sistemas más eficaces aplican una «doble vía» que amplía la autonomía institucional y, al mismo tiempo, refuerza la rendición de cuentas mediante la evaluación externa, la supervisión fiscal y los convenios de desempeño.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

6. Transformación digital e inteligencia artificial

Hallazgos clave:

- La digitalización ocupa un lugar destacado en los planes de educación superior de los países, ya que casi el 77 % incluye dimensiones relacionadas con los servicios educativos digitales, la IA y el aprendizaje en línea y a distancia. Estas tendencias son ligeramente menos frecuentes entre los países de renta alta.
- Para 2024, un total de 56 países ya habían adoptado estrategias nacionales de IA; la mayoría de estas subrayan el papel fundamental de la educación superior en la enseñanza de la IA, impulsando la investigación y la innovación.
- El potencial de la IA en la educación superior es considerable, pero los marcos reguladores son insuficientes. En 2025, el 19 % de las instituciones habían adoptado una política formal de IA, mientras que otro 42 % se encontraba desarrollando marcos orientativos.
- La brecha digital persiste. El origen socioeconómico desempeña un papel importante en el acceso de los estudiantes a la tecnología, y alrededor de un tercio de la población mundial sigue sin tener conexión a internet.
- Solo unos pocos países poseen la capacidad suficiente para procesar y analizar las enormes cantidades de datos generados por la analítica del aprendizaje, y la falta de alfabetización digital entre el personal pertinente constituye un importante factor limitante. La diversidad de enfoques y tecnologías para desarrollar plataformas digitales hace que los problemas de interoperabilidad sean cada vez más importantes.
- Las vías flexibles de aprendizaje (como la enseñanza en línea y semipresencial, o las microcredenciales) ofrecen oportunidades para ampliar el acceso al aprendizaje permanente y al empleo, incluso para los grupos marginados. Sin embargo, sin marcos reguladores sólidos y un acceso equitativo a la infraestructura digital, estas vías flexibles corren el riesgo de reforzar las desigualdades existentes.
- El inglés domina los contenidos educativos digitales, tanto en las principales plataformas como en los recursos educativos abiertos (REA), lo que suscita preocupación por la equidad lingüística, la pertinencia cultural y las dependencias sistémicas.



Capítulo 6. Transformación digital e inteligencia artificial

La tecnología desempeña un papel significativo en la educación superior, transformando la forma de aprender de los estudiantes, la manera de enseñar del profesorado y el modo de funcionar de las instituciones. La educación superior es el subsector educativo con mayor índice de adopción de tecnología digital (Informe GEM de la UNESCO, 2023). Abarca múltiples dimensiones, como la conectividad y la infraestructura; el contenido y las soluciones; la capacidad y la cultura; y los datos y la evidencia, entre otras (UNESCO, 2024d). Con el estallido de la pandemia de COVID-19, las instituciones de educación superior transfirieron rápidamente la instrucción a plataformas en línea, aunque con capacidades diferentes, lo que aceleró enormemente esta transformación. Al mismo tiempo, el veloz desarrollo de tecnologías emergentes como la IA en los últimos años, ha hecho que sea una cuestión central explorar cómo la educación superior puede adoptar y aprovechar mejor las nuevas tecnologías para promover la equidad, la calidad y la eficiencia (OCDE, 2023a).

Según los últimos datos del HEPO, cerca del 77 % de los países del mundo han incluido la digitalización como uno de sus objetivos de desarrollo de la educación superior en los marcos nacionales de políticas públicas. En lo que respecta a la IA en particular, datos de 2024 señalaban que 56 países a nivel global ya habían adoptado estrategias nacionales de IA, y otros 13 estaban en proceso de adoptarlas. Estas estrategias suelen favorecer el papel de la educación superior en la promoción de la investigación y el desarrollo de la IA. Canadá y Estados Unidos son líderes mundiales en este ámbito, apoyados por un fuerte respaldo gubernamental y sólidos sectores tecnológicos. Les siguen las naciones europeas, el 65 % de las cuales cuentan con estrategias formales de IA, a menudo acompañadas de una inversión significativa en investigación y desarrollo. Uno de los factores que más influye en la política nacional en materia de IA es la participación estratégica de las instituciones de educación superior para formar talento especializado, impulsar la investigación de vanguardia y contribuir a la toma de decisiones en materia de políticas (Pedró y Mendigutxia, 2025).

Aunque la digitalización ha revolucionado la educación superior, facilitado un mayor acceso y

estimulado la innovación, también ha suscitado una creciente preocupación por las brechas digitales y el uso ético. Este capítulo examina la digitalización y la IA en los planes y estrategias nacionales; el acceso a la infraestructura digital; el papel creciente de las herramientas y el software digitales; el auge del aprendizaje y las oportunidades flexibles; y los retos de la IA.

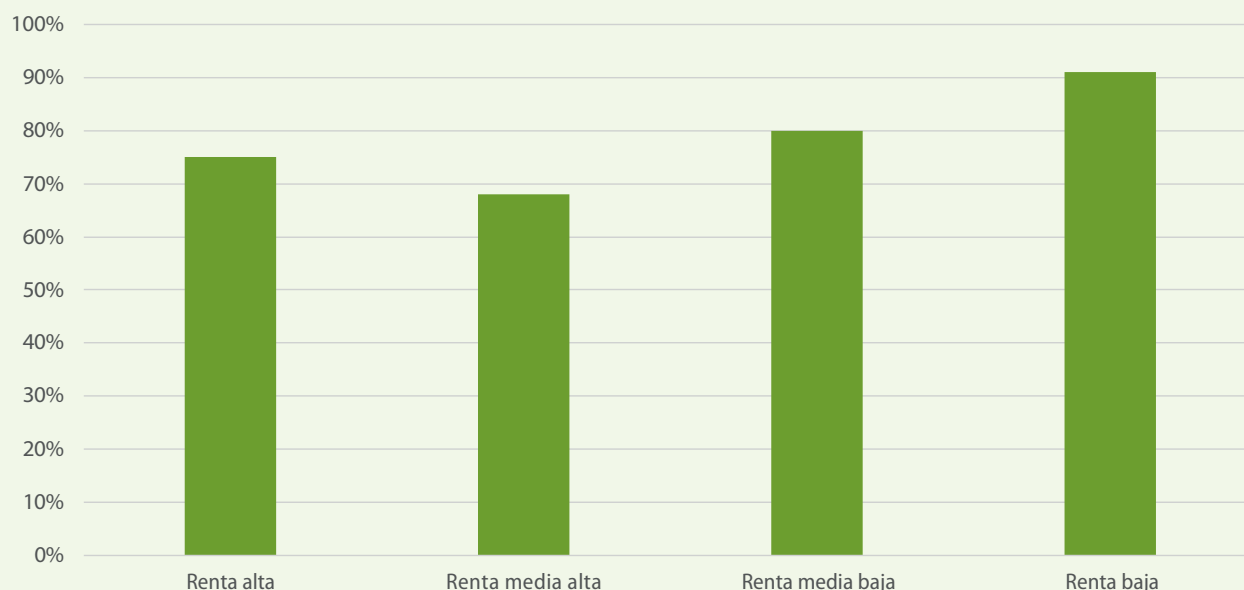
6.1 La digitalización y la IA en los planes y estrategias nacionales de educación

Países de todo el mundo comenzaron la transición a las economías digitales incluso antes del inicio de la pandemia del COVID-19. Sin embargo, la pandemia aceleró marcadamente este cambio, poniendo de relieve el papel esencial de las tecnologías digitales en tiempos de crisis (UNESCO, 2022d). Aproximadamente el 77 % de los países incluidos en el Observatorio que han adoptado un plan nacional de educación superior integran objetivos para la digitalización de la educación superior (**Figura 6.1a**), centrándose en áreas como los servicios educativos digitales, la IA y el aprendizaje en línea y a distancia. Aunque esta tendencia es evidente en todas las regiones, con la excepción de Asia Meridional y Occidental, los países situados en el extremo superior de la escala de ingresos tienden a hacer algo menos de hincapié en la digitalización (**Figura 6.1b**), probablemente porque muchos ya poseen infraestructuras digitales bien establecidas.

En contraste con otros esfuerzos de digitalización más generales, el desarrollo de estrategias nacionales dedicadas a la IA es más pronunciado entre los países de renta media-alta y alta. Entre las estrategias que dichos países están implementando para hacer frente a la posible escasez de mano de obra cualificada en la era de la IA destacan la promoción de la formación interdisciplinaria en IA, el desarrollo de programas de licenciatura relacionados con la IA, el fortalecimiento de la alfabetización en IA y la ampliación de la formación básica en alfabetización digital. Entre los países que han adoptado estrategias nacionales de IA, el 55 % ya ha puesto en marcha «programas de posgrado en IA de nueva generación» para formar a profesionales altamente cualificados en el campo de la IA (Pedró y Mendigutxia, 2025).

Figura 6.1a: Países que incluyen la digitalización en sus planes nacionales de educación superior por región, 2024-2025

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

Figura 6.1b: Países que incluyen la digitalización en sus planes nacionales de educación superior por grupo de renta, 2024-2025

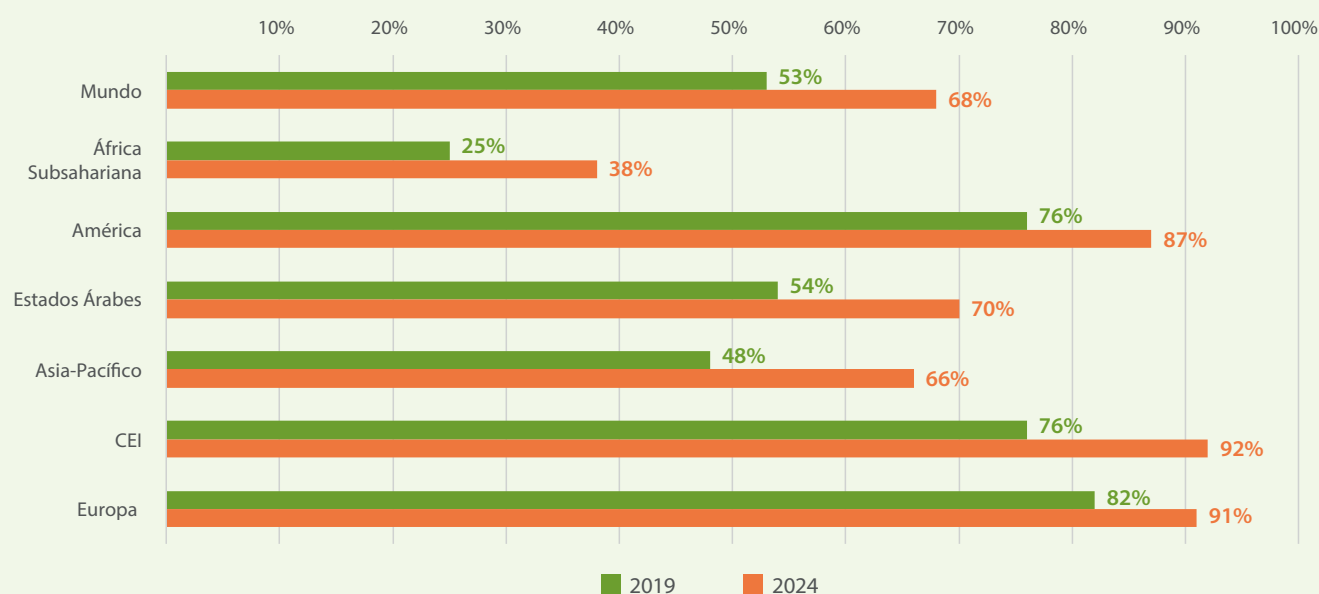
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

6.2 Acceso a la infraestructura digital

La conectividad ha mejorado mucho en todo el mundo en los últimos cinco años (**Figura 6.2a**). Sin embargo, persisten importantes brechas digitales, sobre todo entre las comunidades rurales y marginadas. A pesar de las mejoras en la cobertura de internet en los últimos años, los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) muestran que alrededor de un tercio de la población mundial

seguida sin conexión en 2024. El nivel de desarrollo nacional influye en gran medida en los índices de penetración de Internet: 93 % en los países de renta alta frente a 27 % en los de renta baja (**Figura 6.2b**). Solo en el África Subsahariana, la penetración de internet ha crecido a un ritmo medio anual del 16,7 % desde 2005, frente al 8 % mundial (UIT, 2025a).

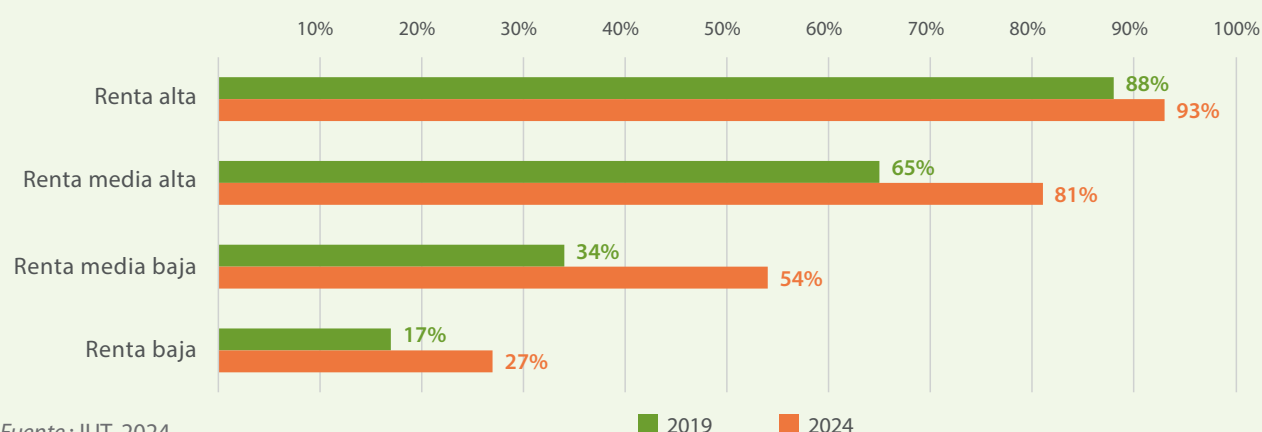
Sin embargo, la velocidad media de descarga de los dispositivos móviles en la región es más de tres

Figura 6.2a: Porcentaje de personas que utilizan internet por región, 2019 y 2024

Fuente: IUT, 2024.

Notas: (1) Las clasificaciones regionales utilizadas en esta figura siguen la agrupación de la UIT.

(2) CIS se refiere a la Comunidad de Estados Independientes

Figura 6.2b: Porcentaje de personas que utilizan internet por grupo de ingresos, 2019 y 2024

Fuente: IUT, 2024.

veces inferior que en el resto del mundo (Astou Diouf et. al, 2024). El acceso a los dispositivos también es desigual, y la carga de los costos pesa de manera desproporcionada sobre las poblaciones de bajos ingresos (UIT, 2025b).

También hay una diferencia pronunciada en el uso de internet entre las zonas urbanas y rurales (83 % frente a 48 %); las regiones menos desarrolladas económicamente tienden a mostrar disparidades aún mayores. Aunque la paridad de género en el uso de internet a nivel global está incrementando, sigue

existiendo una brecha (70 % de hombres frente a 65 % de mujeres) (UIT, 2024).

Cuando se produjo la pandemia de COVID-19 y las universidades se vieron obligadas a realizar la transición a la enseñanza digital, el sector de la educación superior se mostró relativamente mejor preparado para adaptarse que los niveles inferiores de educación; a pesar de ello, el sector sigue enfrentando importantes desafíos para garantizar un acceso equitativo y mantener la calidad de la educación. Según la Encuesta Mundial realizada

por la Asociación Internacional de Universidades (IAU) entre 576 centros de educación superior de 109 países, el 85 % de los centros de educación superior europeos pudieron realizar la transición al aprendizaje en línea, comparado con solo el 29 % en África. Muchos de ellos se enfrentaron a dificultades en la transición debido a la infraestructura, pero también porque muchos estudiantes no tenían acceso a internet en casa, sobre todo en los países de ingresos bajos y medios (Asociación Internacional de Universidades, 2024).

En respuesta, países de todo el mundo han introducido políticas para optimizar el acceso a internet y la conectividad en la educación superior. En América Latina y el Caribe, los gobiernos de Argentina, Perú, Bolivia, Brasil y Chile han realizado importantes inversiones en infraestructura digital; Perú, por ejemplo, ha desembolsado hasta 358 millones de USD (UNESCO IESALC & ICHEI, 2024). Etiopía, a través de su Estrategia de Educación Digital y Plan de Implementación (2023-2028), tiene como objetivo ampliar la cobertura y la capacidad de la Red de Educación e Investigación de Etiopía para conectar todas las instituciones de educación superior a nivel nacional y mejorar la cobertura Wi-Fi en los dormitorios de los estudiantes (Ministerio de Educación de Etiopía, 2023).

Un acceso digital desigual podría dar lugar a nuevas formas de desigualdad en la educación superior. Estas disparidades persistentes ponen de relieve la urgente necesidad de intervenciones específicas.

Sin embargo, la ausencia de datos exhaustivos sobre la conectividad y la cobertura de internet, especialmente en la educación superior, plantea desafíos adicionales en lo que al diseño de soluciones eficaces se refiere.

6.3 El creciente papel de las herramientas digitales y el software

La infraestructura digital de la educación superior abarca una variedad de plataformas, programas informáticos, herramientas digitales y servicios de sistemas que, en conjunto, sirven de apoyo a actividades básicas, como la enseñanza, la administración, la interacción con el estudiantado y la evaluación (OCDE, 2023a). El desarrollo de sistemas integrados de recopilación, acceso y análisis de los datos también es fundamental para la elaboración de políticas basadas en datos empíricos en la educación superior. Los sistemas de gestión del aprendizaje (SGA) y los sistemas de información para la gestión de la educación (EMIS) son dos de los sistemas digitales más destacados.

Los SGA, como plataformas centralizadas, mejoran la accesibilidad de los materiales y recursos del curso, facilitando el aprendizaje personalizado de los estudiantes. Además, el uso generalizado de estos sistemas genera grandes cantidades de datos en tiempo real, lo que permite a las instituciones de educación superior (IES) realizar análisis y desarrollar políticas más eficaces basadas en ellos.

Tabla 6.1: Aplicación de herramientas digitales en la educación superior

Objetivo	Detalles del caso	Referencia
Gestión y administración del aprendizaje	Las universidades coreanas de Yonsei y Hanyang desarrollaron plataformas SGA (LearnUs y HY-ON) que automatizan y sincronizan la asistencia, la gestión de las calificaciones y la programación de los cursos, reduciendo la carga administrativa del profesorado	UNESCO, 2025a
Admisiones	El SISU de Brasil y el Parcoursup de Francia funcionan como sistemas de solicitud en línea a escala nacional, que permiten a los estudiantes acceder a la información y recibir notificaciones de admisión, mejorando la transparencia y la eficiencia.	OCDE, 2023a
Seguimiento de datos de empleo y orientación profesional	La Universidad de Ciencia y Tecnología de Masuku, en África, lanzó en julio de 2024 la plataforma digital "Career Path", la primera dedicada al seguimiento del empleo de los graduados y a la creación de redes de exalumnos.	UNESCO, 2025b
	La Unión Europea creó la Red Europea de Seguimiento de los Titulados para recopilar datos sobre los titulados y fundamentar las políticas sobre resultados del aprendizaje, empleabilidad y carencias y/o desajustes de certificados de estudios.	Comisión Europea, 2021

(UNESCO, 2025a). El SGA ha sido durante mucho tiempo un componente estándar para las IES (Dahlstrom et al., 2014).

Los EMIS asignan a cada estudiante un identificador permanente único para seguir su progreso dentro del sistema educativo a lo largo del tiempo, proporcionando también una rica fuente de datos para el análisis del aprendizaje (OCDE, 2023a). Los EMIS pueden garantizar la accesibilidad de los datos mediante tableros de mando interactivos y API que promuevan la transparencia y la participación de las partes interesadas (Pedró et al, 2025). La integración de la educación superior en el EMIS nacional (o la creación de un HEMIS específico) con un organismo claramente designado para dirigir este sistema, también está estrechamente relacionada con una mayor disponibilidad de los datos.

La proliferación de herramientas digitales en la educación superior ha dado lugar a una amplia gama de nuevas aplicaciones que pueden beneficiar tanto a las y los estudiantes como al profesorado. A continuación se exponen algunos ejemplos.

El enorme volumen de datos generados por las plataformas digitales (especialmente cuando se aprovechan tecnologías emergentes como la IA) encierra un gran potencial para fundamentar la toma de decisiones educativas, el aprendizaje personalizado y la mejora de la calidad. Sin embargo, el uso eficaz de estos datos plantea numerosos desafíos. En la actualidad, solo unos pocos países cuentan con la capacidad suficiente para procesar y analizar las enormes cantidades de datos generados por la analítica del aprendizaje, y la falta de alfabetización digital entre el personal correspondiente constituye una limitación importante (UIS, 2023; Informe GEM de la UNESCO, 2023).

Además, la diversidad de enfoques, tecnologías y normas de desarrollo de plataformas digitales hace que los problemas de interoperabilidad sean cada vez más importantes. En los países de la OCDE, menos de la mitad de estos sistemas son interoperables a nivel de sistema o institución. Además, muchas instituciones confían en las grandes empresas tecnológicas para que les proporcionen soluciones digitales. Un estudio reveló que el 59 % de los dominios de instituciones públicas de educación superior en África y el 76 % en América Latina están relacionados con Google

o Microsoft, lo que suscita preocupación por la excesiva dependencia de plataformas tecnológicas específicas, así como por los riesgos para la privacidad y la ciberseguridad de las instituciones educativas (Cruz et al., 2024).

La adopción de tecnologías emergentes exige consideraciones éticas y un enfoque centrado en el ser humano. En este contexto, la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO (2021), el primer instrumento normativo mundial en este ámbito establece principios clave como la proporcionalidad, la equidad y la supervisión humana que son directamente aplicables a los contextos educativos. En el ámbito de la educación, en particular, las recomendaciones hacen hincapié en la promoción de la equidad y la inclusión, así como en el fomento del desarrollo sostenible de la inteligencia artificial; reforzar la alfabetización en IA y la educación ética; y garantizar la seguridad y la privacidad de los datos (UNESCO, 2021a). Paralelamente, la Guía para el uso de la IA generativa en la educación y la investigación de la UNESCO (Miao & Holmes, 2023) apoya a los países para que pongan en marcha acciones inmediatas, planifiquen políticas a largo plazo y desarrollen la capacidad humana necesaria para garantizar una visión de estas nuevas tecnologías centrada en el ser humano.

Además, aunque dirigidos a los niveles de enseñanza primaria y secundaria, el Marco de competencias para estudiantes en materia de IA (UNESCO, 2024b) y el Marco de competencias para docentes en materia de IA (UNESCO, 2024a) aportan valiosas ideas sobre las competencias necesarias en los sistemas educativos para seguir el ritmo de los rápidos avances de la IA y sientan las bases para el desarrollo continuo de dichos marcos de competencias a nivel de la educación superior. El reto en términos de políticas y de gobernanza consiste en garantizar que la IA y las tecnologías digitales promuevan la agenda del desarrollo sostenible y se empleen para remediar, en lugar de exacerbar, las desigualdades existentes y las asimetrías globales en el acceso y la calidad de la educación superior (UNESCO, 2026). La gobernanza de las tecnologías digitales en la educación superior plantea importantes cuestiones sobre el uso de los datos, la rendición de cuentas y la protección de los derechos de los estudiantes.

6.4 El auge del aprendizaje flexible

La digitalización ha impulsado nuevas formas de aprendizaje en la educación superior, como la educación en línea, la educación híbrida y las microcredenciales, y ha provocado un auge de los recursos educativos abiertos (REA). La flexibilidad y la asequibilidad de la educación en línea la han abierto a un grupo más amplio y diverso de estudiantes, pero este acceso conlleva sus propios retos.

Mientras que en 2019 había aproximadamente 429 millones de personas que utilizaban plataformas de aprendizaje en línea, esta cifra alcanzó alrededor de 783 millones a nivel global en 2024. Mientras tanto, los usuarios que accedieron a programas de educación universitaria ofrecidos en plataformas en línea aumentaron de 12,9 millones a 31,4 millones en 2024 (Statista, 2024). Incluso tras el fin de la pandemia, el crecimiento de este sector de proveedores en línea se ha mantenido relativamente estable. Según la Encuesta Global de Consumidores de Statista (2022-2023), con más de 180 000 encuestados, el principal factor que influye en la elección del aprendizaje en línea por parte de los estudiantes es el económico (Statista, 2024).

La Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi de la India, por ejemplo, utiliza diversas herramientas multimedia para facilitar el acceso a la educación superior a estudiantes marginados. Los estudiantes de zonas rurales representan cerca del 50 % de la matrícula, y la universidad también matricula activamente a personas con discapacidad, detenidas y procedentes de entornos económicamente desfavorecidos (IGNOU, 2023). La University of the People de Estados Unidos es también una institución de educación superior totalmente en línea que solo cobra unas cuotas mínimas de examen y no exige una colegiatura tradicional. Este modelo lo hace accesible a escala global, especialmente para los grupos desfavorecidos y de bajos ingresos (Rajasekaran et. al, 2024).

Las microcredenciales han surgido como una innovación vital que ofrece vías flexibles y accesibles para que los estudiantes adquieran rápidamente las capacidades y conocimientos deseados. Estos programas se ofrecen en diversos formatos: pueden complementar programas de licenciatura, funcionar como unidades de aprendizaje independientes o estar estructurados en una secuencia de cursos que, sumados, pueden integrarse hasta merecer

una titulación o un programa de grado. Las microcredenciales tienen el potencial de aumentar la participación de los grupos subrepresentados. En América Latina y el Caribe, por ejemplo, los cursos de corta duración, como las microcredenciales, tienden a matricular a estudiantes de más edad, mujeres, residentes no urbanos, personas empleadas y personas con ingresos bajos o medios (Ferreyra et al., 2021).

Las instituciones de educación superior y las plataformas digitales de aprendizaje dominan, a menudo en conjunto, la oferta de microcredenciales. Según una encuesta realizada por Coursera en 2024 a más de mil líderes de la educación superior que representan a más de 850 instituciones de 89 países, el 51 % de las instituciones de educación superior ofrecen microcredenciales y, entre aquellas que no lo hacen, el 68 % planea hacerlo en los próximos cinco años (Baker Stein, 2024). A medida que aumenta el número de proveedores, el panorama de las microcredenciales se vuelve cada vez más diversificado y complejo, lo que plantea desafíos a empleadores y estudiantes a la hora de evaluar su credibilidad y valor. La frecuente falta de claridad sobre los distintos niveles de cualificación de las microcredenciales o su posicionamiento en los marcos nacionales de cualificaciones (MNC), cuando existen, que pueden abarcar desde la formación postsecundaria y profesional hasta la educación universitaria y de posgrado, enturbia aún más las cosas. Sin normas sólidas ni marcos reguladores y de aseguramiento de la calidad, la credibilidad y calidad de estas credenciales pueden variar mucho (Gutović y Xia, 2025).

A pesar de su potencial para la inclusión, los modos de aprendizaje flexibles siguen albergando desigualdades estructurales significativas. Las brechas digitales siguen socavando la inclusión social y los resultados del aprendizaje, especialmente para las poblaciones marginadas. Los costos ocultos (por ejemplo, el acceso a los dispositivos, internet y la alfabetización digital) siguen afectando de manera desproporcionada a los estudiantes con bajos ingresos, lo que amenaza con socavar los objetivos de equidad que los itinerarios de aprendizaje flexibles pretenden promover (Drees-Gross y Zhang, 2021).

La pertinencia cultural y las dependencias sistémicas plantean obstáculos adicionales. Por ejemplo, alrededor del 90 % de los REA se producen en Europa y América del Norte, principalmente en

idioma inglés (Informe GEM de la UNESCO, 2023). Del mismo modo, aunque las plataformas digitales globales cuentan con proveedores de todo el mundo, el inglés suele ser la lengua principal de enseñanza.

Por ello, los alumnos de otras regiones con necesidades lingüísticas diferentes pueden encontrarse con que su acceso a los recursos educativos pertinentes es limitado y que los conocimientos adquiridos en dichas plataformas no siempre se ajustan plenamente a los contextos culturales y locales. Estudios sugieren que las plataformas que pasan por un proceso de localización pueden alcanzar tasas de egreso más altas entre los estudiantes locales en comparación con las plataformas globales (Reich et al., 2019).

6.5 Inteligencia artificial: prácticas y retos emergentes

Desde que OpenAI lanzó ChatGPT en noviembre de 2022, el uso de la IA ha generado impactos notables en múltiples sectores. La mayoría de los empresarios consideran que la IA es una tecnología transformadora útil, que cambiará fundamentalmente sus operaciones empresariales (Foro Económico Mundial, 2025). Hacia 2025, ChatGPT era el quinto sitio web más visitado del mundo (Semrush, 2024).

En el ámbito de la educación superior, la IA se considera cada vez más un motor clave de la transformación digital, con el potencial de mejorar la gestión administrativa, la enseñanza y la investigación académica, así como la inclusión, la accesibilidad, la calidad y la eficiencia (Liu et al., 2023). Al mismo tiempo, el uso de la IA genera numerosos retos, como la preocupación por la integridad académica, la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la necesidad de mejorar las competencias tanto del profesorado como de los estudiantes.

En la actualidad, ya han surgido varias prácticas basadas en la IA en el ámbito de la educación superior. En la enseñanza y la evaluación, se cree que la IA potencia el aprendizaje personalizado, mejora los resultados del aprendizaje, reduce la carga docente, aumenta la inclusión y la accesibilidad, y ayuda a prevenir el abandono escolar (**Tabla 6.2**).

La IA también se considera una herramienta potencial para mejorar la eficiencia de la gestión institucional y la calidad del servicio a través de asistentes virtuales; la optimización de las admisiones y las evaluaciones académicas; la mejora de la gestión financiera; y la promoción de la innovación en la investigación, al tiempo que sirve como una importante herramienta en la investigación académica (UNESCO-ICHEI, 2024). Sin embargo, hay pocos informes sobre el uso generalizado de las tecnologías de IA a nivel institucional o sistémico. En los países de la OCDE, la aplicación real de la IA en la educación superior sigue estando en sus primeras fases, y su potencial tecnológico aún no se ha aprovechado plenamente (OCDE, 2023a).

A pesar de su gran potencial, la IA como tecnología emergente se enfrenta a múltiples desafíos. Son frecuentes los casos de estudiantes que confían excesivamente en los modelos extensos de lenguaje (LLM) como los transformadores generativos preentrenados (GPT) para completar sus tareas o incluso para hacer trampa (Cotton et al., 2024). Las herramientas de IA también implican el manejo de grandes cantidades de datos de los estudiantes, lo que plantea preocupaciones constantes en torno a posibles vulneraciones de la privacidad y la ciberseguridad, cuestiones que requieren un mayor análisis regulatorio. Al mismo tiempo, como productos de los algoritmos y los datos de entrenamiento de la sociedad humana, pueden reforzar fácilmente o incluso empeorar los prejuicios sociales existentes si no se tiene en cuenta la imparcialidad desde el principio. Es también de vital importancia formar al profesorado e instruir a los estudiantes en el desarrollo de competencias digitales relacionadas con la IA para evitar que aumente la brecha digital (UNESCO-ICHEI, 2024).

En este contexto, las instituciones de educación superior están acelerando sus esfuerzos para desarrollar políticas relacionadas con la IA, aunque aún queda mucho por hacer.

En 2023, una encuesta de la UNESCO mostró que menos del 10 % de las escuelas y universidades habían desarrollado políticas institucionales y/o directrices formales sobre el uso de la IA generativa. En 2025, el progreso era evidente. Una encuesta realizada por la UNESCO a partir de

Tabla 6.2: Aplicaciones y efectos de la IA en la enseñanza y la evaluación

Objetivo	Método de aplicación	Efecto
Apoyo al aprendizaje	Sistemas de tutoría inteligente mediante inteligencia artificial	Ajuste automático del contenido de aprendizaje y el nivel de dificultad en función del progreso y las características de cada estudiante, creando itinerarios de aprendizaje personalizados. Mejores resultados en campos especializados y ricos en datos, como las matemáticas y la informática.
	Chatbots de apoyo al aprendizaje	Responder a las consultas de los estudiantes y encauzarlos hacia los contenidos y recursos adecuados, reduciendo el trabajo administrativo repetitivo y apoyando a los estudiantes.
	Chatbots de apoyo a la enseñanza	Actuar como mentores virtuales o asistentes de enseñanza, reduciendo la carga de trabajo administrativo del cuerpo docente y, en algunos estudios, mejorando el rendimiento de los estudiantes.
	Realidad virtual y aumentada	Proporcionar experiencias de aprendizaje más personalizadas, prácticas, interactivas y envolventes; potencial para mejorar el aprendizaje a distancia y los resultados del aprendizaje.
Mejorar la inclusión y la igualdad de acceso	Funciones de accesibilidad	Proporcionar subtítulos en tiempo real o reconocimiento del habla y narración, mejorando la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva, visual o del habla.
	Traducción multilingüe	Proporcionar traducción a la lengua local, potenciando la inclusión lingüística.
	Chatbots para ofrecer apoyo emocional	Identificar o monitorear los estados emocionales de los usuarios y remitirlos a ayuda profesional, ofreciéndoles apoyo emocional y ayuda práctica.
Análisis y evaluación del aprendizaje	Herramientas de análisis del aprendizaje	Predecir el desarrollo académico de los estudiantes e identificar patrones de estancamiento utilizando herramientas digitales estándar, lo que permite un apoyo personalizado e incluso la prevención del abandono escolar.
	Herramientas analíticas de evaluación	Las plataformas de calificación automatizada o asistida registran los datos del alumnado y ayudan a personalizar el aprendizaje.

Fuente: Liu et al., 2023

400 respuestas de las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN de 90 países reveló que el 19 % de las instituciones había adoptado una política formal de IA, mientras que otro 42 % estaba elaborando marcos orientativos. Sin embargo, persisten brechas regionales significativas, ya que alrededor del 70 % de las instituciones de Europa y América del Norte ya cuentan con lineamientos o están en proceso de desarrollarlos, en comparación con el 45 % de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2025c).

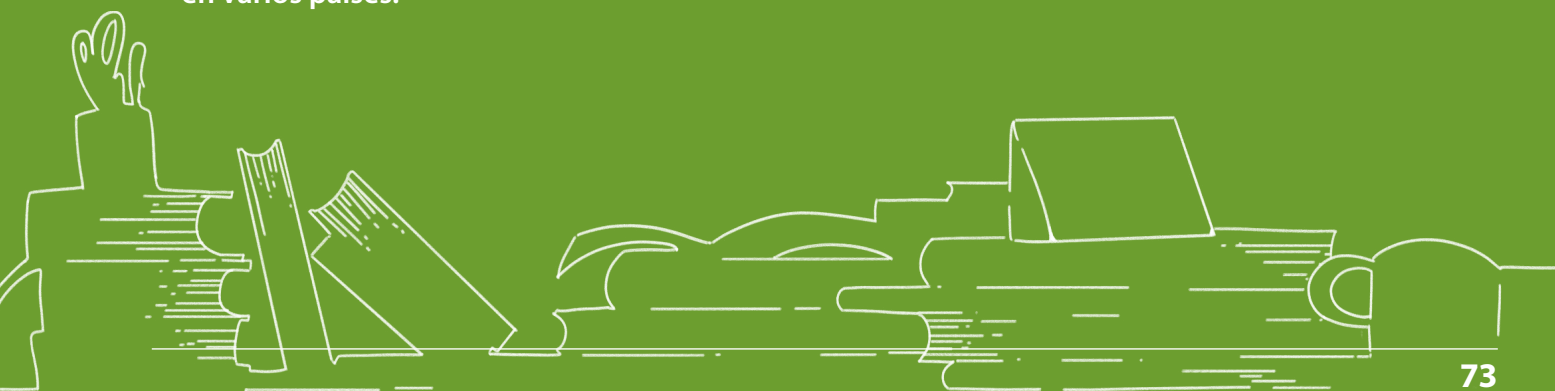
Es fundamental que los sistemas e instituciones de educación superior desarrollen políticas que equilibren adecuadamente la innovación con la integridad académica. Sin estos marcos, los sectores de la educación superior corren el riesgo de frenar la innovación mediante restricciones ad hoc o incluso favorecer prácticas que socavan la calidad y la equidad de la educación.

Parte I: El rostro cambiante de la educación superior

7. Personal docente de la educación superior

Hallazgos clave:

- La inseguridad laboral, que va de los bajos salarios hasta la precariedad de los contratos y condiciones de trabajo, sigue siendo una de las principales fuentes de insatisfacción laboral del personal docente de la educación superior. Las acciones que buscan mejorar el bienestar del personal docente aún no están ampliamente integradas como objetivos específicos en los planes nacionales de educación superior.
- El 69 % de los países incluyen en sus planes nacionales de educación superior objetivos sobre el aumento de las competencias docentes del profesorado, a través de la formación inicial o del desarrollo profesional. Asia Meridional y Occidental, América del Norte y Europa Occidental y el África Subsahariana presentan las tasas más elevadas.
- La diversidad entre trabajadores sigue siendo insuficiente. Los grupos minoritarios, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y los refugiados están subrepresentados en los puestos académicos.
- Las mujeres representan el 44 % del personal docente de la educación superior en todo el mundo, pero solo ocupan una cuarta parte de los puestos directivos. La representación está fuertemente correlacionada con el nivel de renta: en los países de renta alta y media-alta hay una proporción mucho mayor de mujeres en el mundo académico.
- Las disparidades de género persisten en los campos STEM, donde las mujeres solo representan un tercio del personal de investigación. La subrepresentación de las mujeres entre el personal docente de la educación superior puede deberse en parte al bajo porcentaje de graduadas en licenciaturas STEM, que ha permanecido estancado en el 35 % a nivel mundial durante la última década.
- Una encuesta reciente pone de relieve que más del 60 % de profesores afirman utilizar la IA en su práctica profesional, pero el 80 % considera que su institución carece de una orientación adecuada en materia de IA. Este vacío normativo plantea varios problemas éticos relacionados con la transparencia, el fraude académico, la privacidad, la ciberseguridad y el sesgo social.
- A escala mundial, el porcentaje de países cuyos sistemas legales garantizan la libertad académica se sitúa en el 65 %. Los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana se sitúan por debajo de la media mundial. Sin embargo, las protecciones legales no siempre se aplican plenamente en la práctica y la libertad académica sigue estando cada vez más amenazada en varios países.



Capítulo 7. Personal docente de la educación superior

El personal docente es un factor determinante de la calidad de la educación superior, que no solo influye en las personas, sino también en las instituciones y las sociedades en general. La capacidad de las instituciones de educación superior en materia de docencia, investigación e innovación está estrechamente ligada al apoyo que recibe el personal docente en su desarrollo profesional y a las condiciones que sustentan su motivación y compromiso. Casi dos tercios de los países analizados por el HEPO dan prioridad al desarrollo profesional del personal docente de la educación superior en sus planes nacionales de educación superior, mientras que solamente una minoría hace referencia explícita a su bienestar. Aunque los datos sobre el personal docente en la educación superior siguen siendo limitados, especialmente en comparación con la educación primaria y secundaria, se observan varias tendencias importantes.

La masificación de la educación superior, el aumento de las matriculaciones y la movilidad, la transformación digital, las medidas de austeridad y los cambios en la dinámica política han incrementado la presión sobre la profesión. Es cada vez más necesario garantizar condiciones de trabajo adecuadas y la remuneración justa del personal, promover la equidad y la inclusión tanto en la plantilla como en los modelos educativos, y adaptarse al veloz ritmo de la digitalización y la IA. La libertad académica (piedra angular de la profesión) también se enfrenta a una amenaza creciente, lo que pone en peligro la capacidad del personal docente de la educación superior para ejercer su función sin interferencias indebidas. Estos acontecimientos han contribuido a un creciente impulso por revisar la Recomendación de la UNESCO de 1997 relativa a la Condición del Personal Docente de la Educación Superior (UNESCO, 2024g).

En este capítulo se examinan los acontecimientos mundiales relacionados con el personal docente de la educación superior, en particular sus condiciones de trabajo y su bienestar; la equidad y la inclusión en la profesión; las consideraciones de género y el impacto de la transformación digital y la IA.

7.1 Condiciones de trabajo y bienestar

Un sistema de educación superior inclusivo debe garantizar condiciones dignas de trabajo para el personal docente en todos los tipos de empleo (UNESCO, 2020b). Los salarios siguen representando un desafío importante, sobre todo en el Sur Global. Los puestos académicos no remunerados o mal remunerados son en la actualidad una realidad común, lo que genera importantes barreras para quienes se incorporan a la profesión y no cuentan con recursos financieros adicionales. Además, esto contribuye a un ciclo de retroalimentación negativa, lo que lleva a mayores tasas de abandono y exacerba la fuga de cerebros (Sagintayeva et al., 2023; Moshtari & Safarpour, 2024). Cuando las vacantes se quedan sin cubrir, la carga de trabajo y la presión mental sobre el personal restante se intensifican, desalentando aún más la retención de talento y debilitando la capacidad de un país para construir su capital humano (Bolaji, 2024; Sagintayeva et al., 2023).

El empleo precario en el mundo académico es un fenómeno mundial, y las instituciones de educación superior recurren cada vez más al personal temporal para aumentar la flexibilidad y reducir los costos (OCDE, 2024; Roser-Chinchilla et al., 2024). En Estados Unidos, más de dos tercios (68 %) del profesorado de las facultades y universidades ocupaban puestos no permanentes o sin titularidad en otoño de 2022, y casi la mitad (48 %) trabajaban a tiempo parcial (Colby, 2023). La encuesta "DocEnhance" sobre personas poseedoras de doctorados en Europa puso de manifiesto que, mientras que el 87 % de doctores trabajaban con contratos indefinidos a tiempo completo en la industria y alrededor del 70 % lo hacían en estas mismas condiciones en la administración pública, esta cifra descendía al 56 % en el mundo académico y al 57 % en los organismos de investigación (Boman et al., 2021).

Según la encuesta Changing Academic Profession (CAP), una encuesta comparativa llevada a cabo en 19 países del mundo, la intención del profesorado de abandonar sus instituciones estaba a menudo relacionada con la satisfacción laboral, que a su vez estaba mediada por la estabilidad laboral, así como por la existencia de condiciones de trabajo

adecuadas (Padilla-González et al., 2015). Una encuesta realizada entre personas dedicadas a la investigación universitaria que trabajan en grandes organizaciones internacionales de investigación arroja resultados similares. El personal académico relativamente más joven y otros individuos que experimentan altos niveles de inseguridad laboral y falta de reconocimiento se mostraban mucho más propensos a considerar la posibilidad de abandonar el mundo académico (Janssens & Ueda, 2023). Mejorar el bienestar general del personal docente es fundamental para retener el talento de alta calidad; sin embargo, este objetivo aún no está ampliamente integrado en los planes nacionales de educación superior, según los datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO).

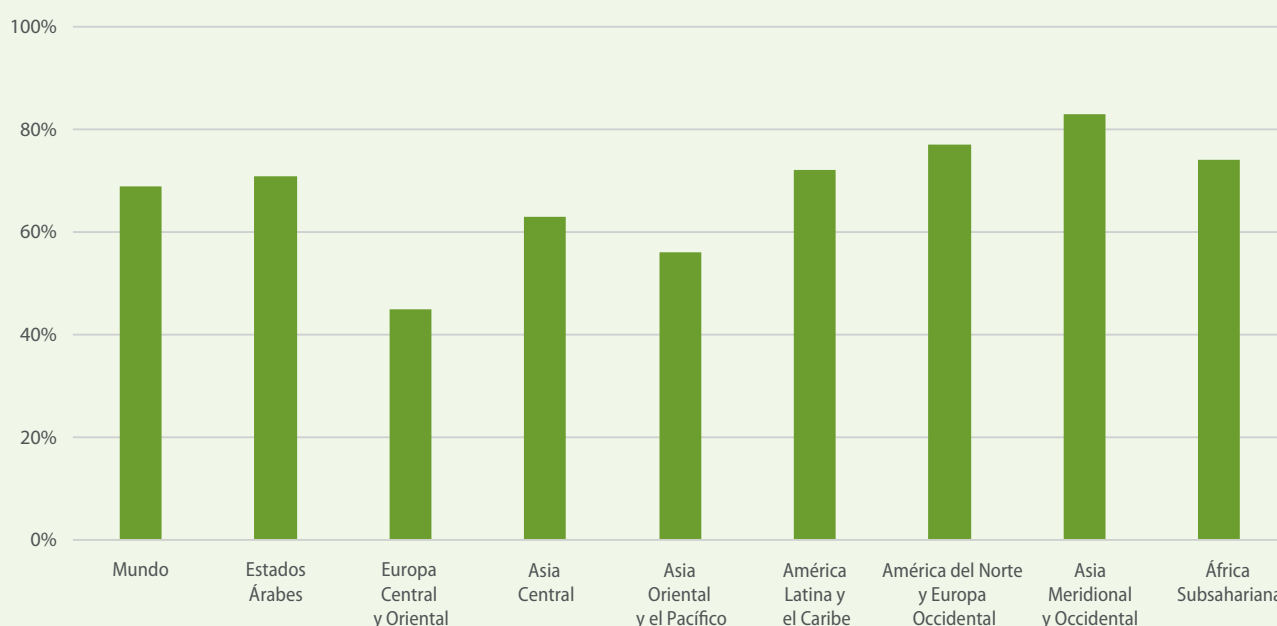
Es más frecuente que los países incluyan en sus planes nacionales de educación superior objetivos relacionados con el aumento de las competencias docentes del profesorado a través de la formación inicial o del desarrollo profesional. Este ocurre en 69 % de los países analizados por el Observatorio que han adoptado un plan de educación superior, siendo Asia Meridional y Occidental, América del Norte y Europa Occidental y el África Subsahariana las regiones que presentan las tasas más elevadas (**Figura 7.1**).

7.2 Equidad e inclusión en la profesión

La equidad y la inclusión son cuestiones fundamentales que afectan al personal docente de la educación superior. Una plantilla académica diversa enriquece la investigación y la docencia al integrar una amplia gama de perspectivas, conocimientos y lenguajes, fomentando así una mayor apertura (Wilson et al., 2022). La cuestión de la inclusión en el mundo académico es intrínsecamente compleja, ya que engloba a un amplio abanico de grupos que se enfrentan a distintas barreras determinadas por factores históricos, estructurales y socioculturales. Además, los datos disponibles para evaluar su representación y sus experiencias siguen siendo limitados en la mayoría de los contextos. La presente subsección examina la equidad y la inclusión en tres tipos de grupos de población: minorías étnicas, personas con discapacidad y refugiados. La desigualdad de género se aborda por separado en la siguiente subsección dedicada al tema.

Diversas investigaciones han demostrado que las minorías étnicas (por ejemplo, las comunidades indígenas y otras poblaciones desfavorecidas) suelen estar subrepresentadas entre el personal docente de la educación superior (Lindsay y Fuentes, 2022; Wilson et al. 2022). Los países han ido tomando medidas para hacer frente a este reto. En la India, por ejemplo,

Figura 7.1. Porcentaje de países que incluyen objetivos de mejora de las competencias docentes del profesorado, mediante formación inicial o desarrollo profesional, 2024-2025.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

las cuotas reservadas para grupos marginados pretenden abordar desigualdades históricas, pero el informe de la University Grants Commission de 2023 reveló que casi el 30 % de estos puestos reservados en universidades e instituciones de primer nivel siguen vacantes, sobre todo en los altos mandos (Wankhede, 2025). En Australia, la implementación de la Universities Australia Indigenous Strategy (Estrategia Indígena de las Universidades de Australia) ha llevado a una mayor representatividad de puestos ocupados por personas indígenas en la educación superior, aunque esto ocurre principalmente en puestos profesionales y no en los académicos. Además, según el informe resumido de 36 universidades australianas (2023), más de una quinta parte de las instituciones que respondieron aún no contaban con una persona indígena ocupando un cargo de vicerrector o de liderazgo de alto nivel, a pesar del compromiso explícito de la Estrategia de tener al menos una en cualquiera de estos cargos en cada universidad (Universities Australia, 2024).

Una revisión que sintetizaba los resultados de 33 estudios reveló que el personal académico con discapacidades está notablemente subrepresentado en la educación superior en comparación con el tamaño de este grupo en la población (Lindsay y Fuentes, 2022). En el Reino Unido, apenas un 7,2 % del personal universitario ha declarado padecer algún problema de salud, frente al 24 % de la población adulta general en edad laboral (Advance HE, 2024; Powell, 2024). Del mismo modo, en Australia se calcula que solo entre el 1 % y el 6 % del personal académico declara tener una discapacidad, mientras que la cifra se sitúa en torno al 18 % en la población general (Mellifont et al., 2019). En última instancia, los datos sobre la representación de las personas con discapacidad siguen siendo limitados, ya que en muchos contextos el personal académico puede abstenerse de divulgar su condición por temor a la inseguridad laboral y a la posible discriminación (Lindsay y Fuentes, 2022).

El caso de las poblaciones refugiadas es singular puesto que, en muchos contextos, es posible que los gobiernos y las instituciones de educación superior no las hayan tenido en cuenta al momento de diseñar las políticas de educación superior. En concreto, las personas refugiadas suelen tener dificultades para que sus certificados de estudios sean reconocidos en las comunidades que las

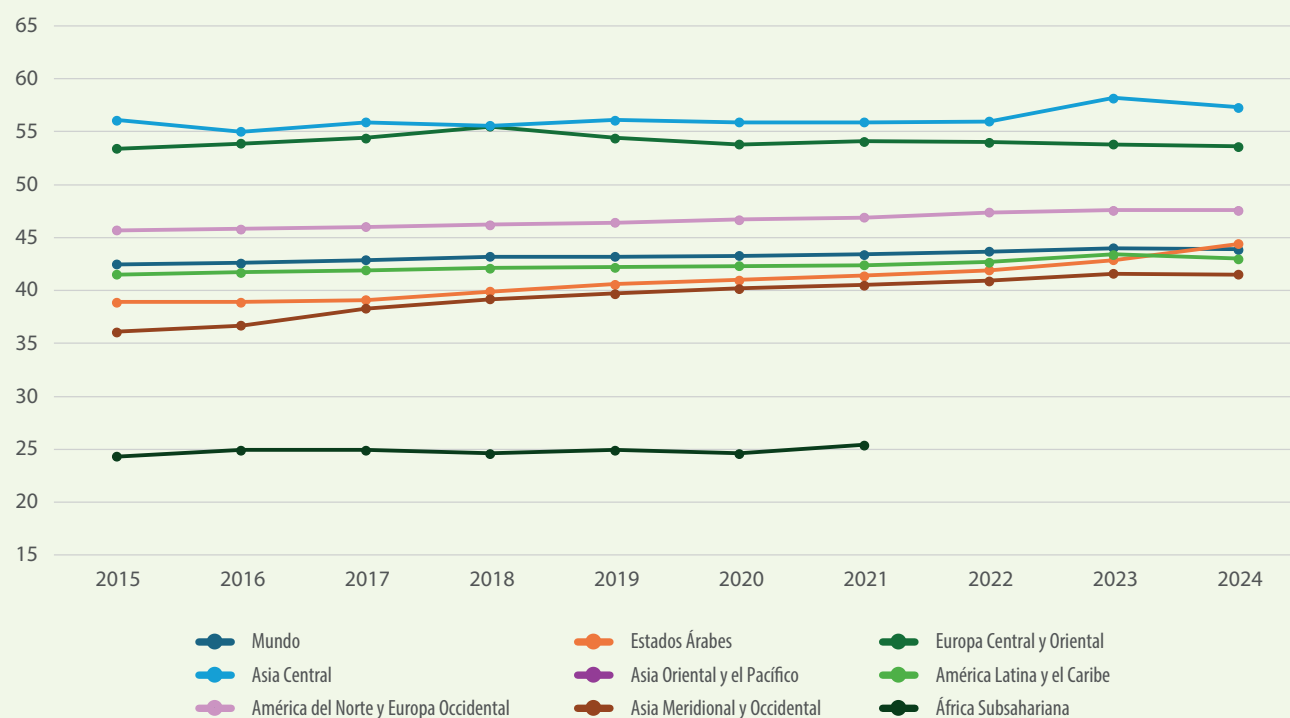
acogen (Roser-Chinchilla et al., 2024). Han surgido varias iniciativas internacionales para abordar la situación específica de las personas académicas desplazadas y amenazadas. Por ejemplo, desde 2002, el Fondo de Rescate Académico del Instituto de Educación Internacional (IIE-SRF), un programa mundial que organiza y financia becas para personal académico amenazado y desplazado, ha apoyado a 1185 personas de 62 países en 529 instituciones de acogida de 60 países (IIE Scholar Rescue Fund, s.f.). La situación en la educación superior de las personas refugiadas y de las poblaciones desplazadas se detalla en el Capítulo 10.

7.3 Consideraciones de género en el personal de educación superior

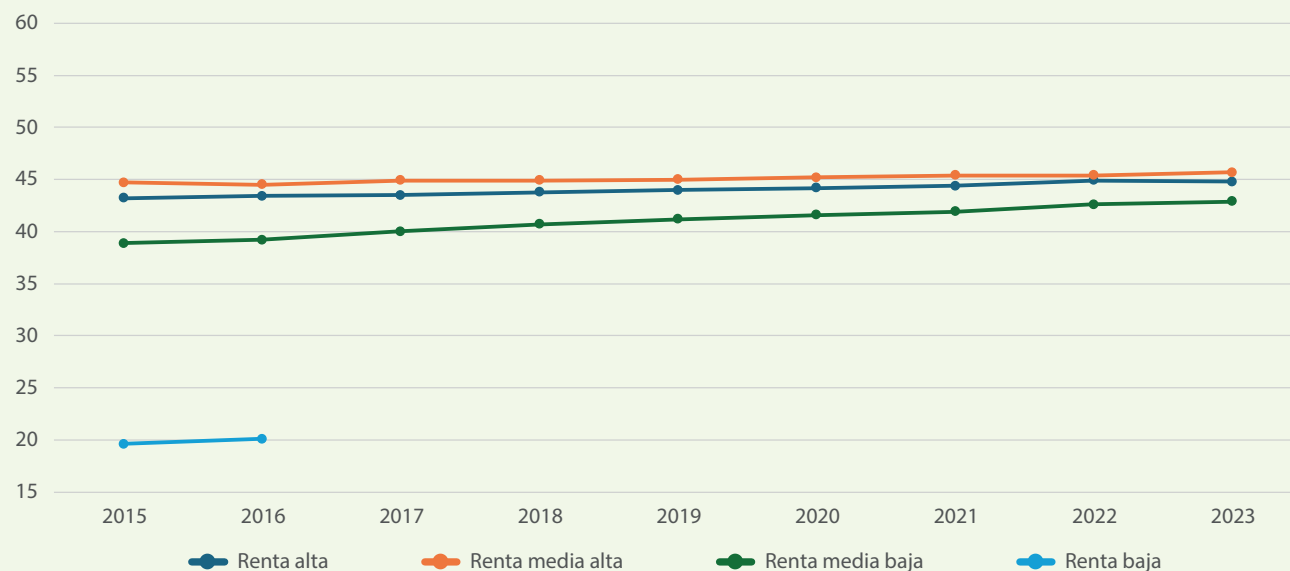
Si bien la representación de las mujeres en puestos académicos ha aumentado en la última década, estas siguen siendo una minoría. En 2023, la media mundial de mujeres entre el personal docente de la educación superior era del 44 % (**Figura 7.2a**). A excepción de Asia Central y Europa Central y Oriental (donde la proporción de mujeres supera el 50 %), todas las demás regiones siguen rezagadas. La disparidad es mayor en el África Subsahariana, donde los últimos datos disponibles de 2021 indican que las mujeres solo representaban el 25 % del personal docente en la educación superior.

A pesar de la ausencia de datos recientes de los países de renta baja, existen indicios de que esta tendencia se correlaciona con los niveles de renta. Los países de renta alta y media-alta tienen una proporción notablemente mayor de personal docente femenino en la educación superior que los países de renta baja y media-baja (**Figura 7.2b**). Entre los 146 países documentados en el HEPO, solo una minoría establece en sus planes nacionales de educación superior el objetivo explícito de incrementar la igualdad de género entre el personal de la educación superior.

Otra preocupación llamativa es el desequilibrio de género en los puestos superiores y de liderazgo: cuanto más alto es el puesto académico, menor es la representación de las mujeres (HoloniQ, 2024; Galán-Muros et al., 2023). En 2023, apenas 48 mujeres ocupaban el cargo de rectoras entre las 200 principales universidades clasificadas por Times Higher Education a nivel mundial, lo que representa una cuarta parte de estos puestos de

Figura 7.2a: Representación de las mujeres entre el personal docente de la educación superior por región, 2015 - 2024

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

Figura 7.2b: Representación de las mujeres entre el personal docente de la educación superior por nivel de ingresos, 2015-2023

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

liderazgo (Times Higher Education, 2024). En África, se eligieron menos de tres presidentas entre un centenar de universidades (Wauru, 2023). En América Latina y el Caribe, menos de una cuarta parte de las universidades son dirigidas por rectoras (Informe GEM de la UNESCO, 2024).

La brecha salarial de género entre el personal docente de la educación superior también sigue siendo notable. En Canadá, las profesoras ganan en promedio un 10 % menos que los profesores, aun por el mismo trabajo (Penner y Smith-Carrier, 2022). En el Reino Unido, la brecha de género salarial promedio

para todo el personal en la educación superior fue del 9 % en el año académico 2022/23 (Advance HE, 2024). Según datos de 2023 de la American Association of University Professors, las profesoras a tiempo completo ganaban el 82 % del salario de sus homólogos masculinos (HolonIQ, 2024).

En comparación con los hombres, las mujeres se enfrentan con mayor frecuencia a barreras sistémicas, como la discriminación en los espacios de trabajo, la falta de oportunidades de tutoría y creación de redes, los estereotipos de género, las expectativas socioculturales, y el acceso desigual a ascensos y a programas de desarrollo profesional; todo esto contribuye a la persistencia de las diferencias salariales entre hombres y mujeres (Education Sub-Saharan Africa, 2021; Spoon et al., 2023).

Además, las disparidades de género persisten en los campos científicos. En 2022, las mujeres representaron apenas el 31 % del personal de investigación de todo el mundo. En la educación superior, la proporción de investigadoras en 74 países está por debajo de la norma en términos de paridad de género (UNESCO, 2025d). En Irlanda, las mujeres representaban únicamente el 27 % del profesorado universitario en disciplinas STEM en 2020 (Walshe, 2023). La subrepresentación de las mujeres en el mundo académico se debe en parte al bajo porcentaje de mujeres tituladas de programas STEM, que ha permanecido estancado en el 35 % a nivel global durante la última década (Informe GEM de la UNESCO, 2024).

Aunque es necesario hacer cambios importantes en las políticas públicas para mejorar la representación de las mujeres en el mundo académico, algunos países han introducido marcos más sistemáticos de integración de la perspectiva de género para abordar estos desafíos. Por ejemplo, en Suecia, desde 2016 se exige formalmente a las instituciones de educación superior que integren la igualdad de género en todos los ámbitos de sus actividades. En la Universidad de Estocolmo, la integración de la perspectiva de género está a cargo del Consejo Interdisciplinario del vicerrector, que abarca la docencia, la investigación, las admisiones, la contratación y la asignación de recursos, con especial atención a la igualdad de oportunidades profesionales (Stockholm University, 2024). Otro ejemplo procede de la India, donde, desde 2002, el Women Scientist Scheme (Esquema de Científicas, o WoS) concede becas a mujeres científicas que han hecho una pausa en su carrera

debido a responsabilidades familiares y pretenden reincorporarse a la profesión científica. Más de 2200 mujeres se beneficiaron de este plan a lo largo de dos décadas (Baruah, 2022).

7.4 Adoptar enfoques pedagógicos integradores

En un contexto de aumento de las matriculaciones y de la movilidad, al personal docente de la educación superior se le exige con frecuencia cada vez mayor el desarrollo continuo de enfoques pedagógicos más inclusivos y equitativos para satisfacer las diversas necesidades de las poblaciones estudiantiles. La población estudiantil es cada vez más diversa, con alumnos de distintos países, culturas, géneros, orientaciones sexuales, entornos socioeconómicos, capacidades y etnias.

Según datos de 2020 del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO, de 168 países, el 61 % declaró ofrecer formación inclusiva al personal docente (en todos los niveles educativos), siendo los países de América Latina y el Caribe los más propensos a ofrecer este tipo de formación, seguidos de Europa y América del Norte (Informe GEM de la UNESCO, 2020). Sin embargo, siguen faltando datos centrados específicamente en la educación superior, lo que pone de relieve la necesidad urgente de dedicar más esfuerzos a este ámbito.

Alrededor del 80 % de estudiantes con discapacidad no están satisfechos con las medidas de inclusión de sus centros de educación superior y, a pesar de algunas mejoras de infraestructura, estos estudiantes suelen denunciar una ausencia de inclusión verdadera tanto por parte de sus pares como del profesorado (UNESCO, 2024e). A nivel mundial, apenas 9 % de las personas refugiadas tiene acceso a la educación superior y quienes han logrado matricularse se enfrentan a los prejuicios tanto de sus colegas estudiantes como del personal (Abamosa, 2021; ACNUR, 2025). En la Unión Europea, solo el 33 % de las personas LGBTQ+ entre 18 y 24 años de edad considera que sus derechos son siempre o frecuentemente apoyados, protegidos o respetados en los entornos de educación superior (UNESCO, 2021b).

Algunos países se esfuerzan por corregir este desequilibrio integrando nuevos modelos de enseñanza integradora. Por ejemplo, el Programme for Access to Higher Education (Programa de Acceso a la Educación Superior de Irlanda) tiene como objetivo

específico desarrollar la capacidad del sector de la educación superior para la enseñanza y el aprendizaje inclusivos, permitiendo una mayor participación de todo el estudiantado, incluyendo personas con discapacidad intelectual y autismo (Higher Education Authority Ireland, s.f.). En México, el gobierno federal creó un subsistema de Universidades Interculturales para abordar las desigualdades de larga data en el acceso a la educación superior de los grupos indígenas y marginados, promoviendo planes de estudio culturalmente relevantes y vínculos más estrechos entre las universidades y las comunidades locales (Tapia, 2016).

7.5 Transformación digital e inteligencia artificial

La digitalización de la enseñanza y del aprendizaje también ha exigido que el personal académico adquiera nuevas habilidades y competencias.

Según la Encuesta Global sobre IA para el Profesorado del Digital Education Council, en la que participaron docentes de 52 instituciones de educación superior de 28 países, el 65 % del profesorado está de acuerdo en que la IA tiene un enorme potencial para sus actividades, y el 61 % ya utiliza esta tecnología en su práctica profesional (Digital Education Council, 2025). Sin embargo, hasta un 80 % afirma que la orientación relacionada con la IA proporcionada por sus instituciones sigue siendo insuficiente. Como se señala en el Capítulo 6, las instituciones de educación superior a nivel global están acelerando la elaboración de políticas pertinentes, pero menos del 20 % había concluido el proceso en 2025. La ausencia de directrices institucionales adecuadas y actualizadas en muchas instituciones crea un entorno de incertidumbre y riesgo que apunta a la necesidad urgente de que las instituciones de educación superior desarrollen políticas integrales de IA para abordar cuestiones, como la autenticidad de la evaluación, la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la brecha digital.

La aplicación de nuevos enfoques pedagógicos, como el aprendizaje mixto, la enseñanza interactiva en línea, las aulas invertidas y el aprendizaje personalizado, también está ganando terreno. Investigaciones indican que estos nuevos modelos pedagógicos pueden contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje y la motivación de los estudiantes, siempre que se apoyen en un diseño

bien pensado, una orientación suficiente para los alumnos y la armonización con las prácticas de evaluación (Informe GEM de la UNESCO, 2023).

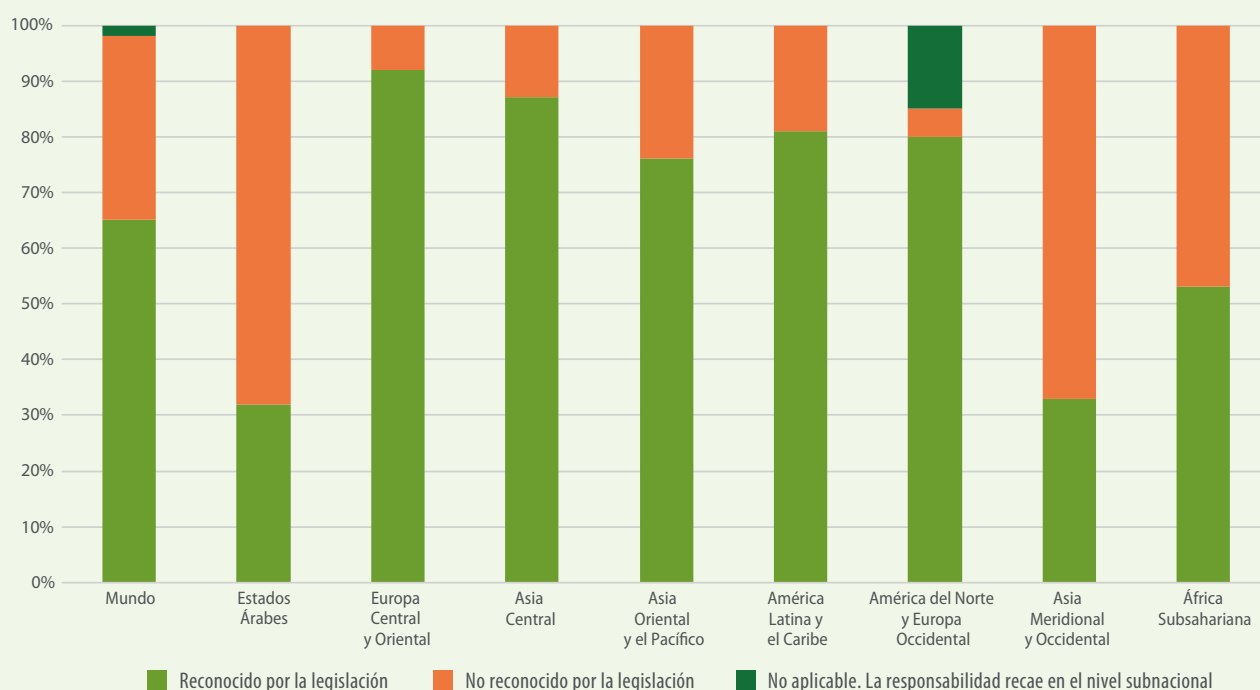
La eficacia y la sostenibilidad de los métodos de enseñanza innovadores dependen en gran medida de la competencia digital del personal docente. En la actualidad, el nivel de alfabetización digital del personal docente de la educación superior sigue siendo entre bajo y moderado en muchos países (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; Zhao et al., 2021). Según el Marco de competencias en TIC para profesores de todos los niveles educativos de la UNESCO, la competencia digital abarca seis áreas principales: 1) comprensión de las políticas relacionadas con la aplicación de las TIC en la educación; 2) currículo y evaluación; 3) métodos pedagógicos; 4) aplicación de competencias digitales; 5) organización y gestión; y 6) aprendizaje profesional docente (UNESCO, 2018). Entre las principales dificultades señaladas por docentes figuran la falta de formación (el obstáculo más citado), la ausencia de motivación, la planificación y evaluación insuficientes, la tecnofobia y la brecha generacional, falta de conocimientos e infraestructuras pertinentes, así como tiempo y energía limitados (Althubyani, 2024; Mercader y Gairín, 2020).

Varios países están tomando medidas para mejorar las competencias de su personal docente de educación superior. La mayoría de los países de la OCDE informan que han establecido normativas o directrices nacionales (o centrales) para reforzar las competencias digitales docentes a través de la formación inicial o continua (o ambas); solo cinco países carecen de tales disposiciones. Sin embargo, la mayoría de estos requisitos se centran en la formación inicial (OCDE, 2023a).

7.6 La amenaza que enfrenta la libertad académica

En su informe de 2025 sobre la libertad académica, la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación reafirmó que la libertad académica incluye cuatro pilares interdependientes: (a) el derecho a enseñar; (b) el derecho a participar en discusiones y debates con personas y grupos dentro (incluso en las aulas) y fuera de la comunidad académica; (c) el derecho a investigar; y (d) el derecho a difundir las opiniones y los resultados de la investigación tanto intramuros como extramuros.

Figura 7.3: Proporción de países con reconocimiento legal de la libertad académica, 2024-2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

Sin embargo, las protecciones constitucionales y las regulaciones nacionales que atañen a la libertad académica a nivel global muestran diferencias importantes en sus enfoques, con notables lagunas en cuanto a su protección (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2024).

Aunque las protecciones legales no siempre se aplican plenamente en la práctica, siguen siendo una base fundamental. A escala mundial, el porcentaje de países que han adoptado garantías legales para la libertad académica se sitúa en el 65 %, según datos del HEPO, con grandes disparidades entre regiones (**Figura 7.3**). La incorporación de la libertad académica a la legislación es solo un primer paso y no garantiza por sí misma que se le apoye o proteja en la práctica.

Los Estados Árabes, así como Asia Meridional y Occidental registran los niveles más bajos de reconocimiento legal de la libertad académica. El África Subsahariana también se sitúa por debajo de la media mundial, pues solo un 53 % de sus países han reconocido legalmente este derecho. Por otra parte, Europa Central y Oriental reporta un alto nivel de reconocimiento legal de la libertad académica, seguida de Asia Central, América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental, y Asia Oriental y el Pacífico. Este reconocimiento legal también puede correlacionarse con el nivel de renta: la libertad

académica está ligeramente más reconocida en la legislación de los países de renta alta y media-alta que en la de países de renta baja y media-baja.

Se ha observado un aumento en las restricciones a la libertad académica y de expresión en los entornos académicos. En algunos países, la situación se describe en los términos más graves, con grupos de la sociedad civil que denuncian una «persecución sistemática de docentes», «un ambiente escolar desfavorable y amenazador para las y los docentes». Asimismo, se señala que el personal académico es víctima de «campañas de odio», incluso en las redes sociales (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2024).

Según el *Academic Freedom Report 2025* (Informe de la Libertad Académica) se ha producido un descenso importante de la libertad académica en 34 países y territorios durante la última década, mientras que solo ocho países han experimentado mejoras (Kinzelbach et al., 2025). En general, el nivel de libertad académica ha retrocedido en comparación con hace 50 años. El retroceso global de la libertad académica significa que los académicos y las instituciones de educación superior se enfrentan hoy a presiones y restricciones sin precedentes en lo referente al pensamiento independiente, la investigación crítica y la difusión del conocimiento.

Parte II: Enfoque en la movilidad estudiantil

Introducción

8. Tendencias en la movilidad entrante y saliente
9. Reconocimiento de cualificaciones extranjeras
10. Situación de las personas refugiadas y desplazadas



Introducción

En un mundo cada vez más interconectado, la movilidad estudiantil se ha convertido en una de las manifestaciones más visibles de la globalización en la educación superior. Cada año, millones de estudiantes cruzan fronteras en busca de conocimiento, llevando consigo no solo aspiraciones personales, sino el potencial de intercambios culturales transformadores, investigaciones colaborativas y nuevos puentes entre sociedades. El movimiento transfronterizo de estudiantes enriquece las comunidades académicas, fomenta el entendimiento intercultural, impulsa la investigación colaborativa y crea conexiones duraderas entre sociedades.

El número de estudiantes con movilidad a escala internacional se ha triplicado desde principios del siglo hasta alcanzar los 7,3 millones en 2023, una cifra que se espera aumente a 9 millones en 2030. Sin embargo, existen grandes disparidades regionales que a menudo ocultan diferencias entre países. Los gobiernos desarrollan cada vez más estrategias y políticas de internacionalización para facilitar los flujos de movilidad y el reconocimiento de cualificaciones de manera transfronteriza. Esta tendencia se está extendiendo más allá de los destinos tradicionales del Norte Global, pues varios países emergen como nuevos emisores y receptores de estudiantes internacionales.

A pesar de todo lo que promete, la movilidad estudiantil sigue estando marcada por profundas desigualdades. Las oportunidades de estudiar en el extranjero no están distribuidas uniformemente y el acceso depende de una compleja interacción de factores socioeconómicos, políticos, institucionales y personales. Las barreras relacionadas con las políticas de visados, los costos de las colegiaturas, el

reconocimiento de las cualificaciones y las tendencias geopolíticas siguen limitando la movilidad de muchas personas, especialmente de los estudiantes de países de renta baja y de las personas desplazadas por conflictos y crisis.

La Parte II de este informe lleva por título Enfoque en la movilidad estudiantil y examina los últimos avances y desafíos que configuran el panorama de la movilidad mundial. Basándose principalmente en datos del HEPO, ofrece una visión multidimensional de cómo está evolucionando la movilidad estudiantil y cómo están respondiendo los países y las instituciones a dicho fenómeno. Este segmento se divide en tres capítulos:

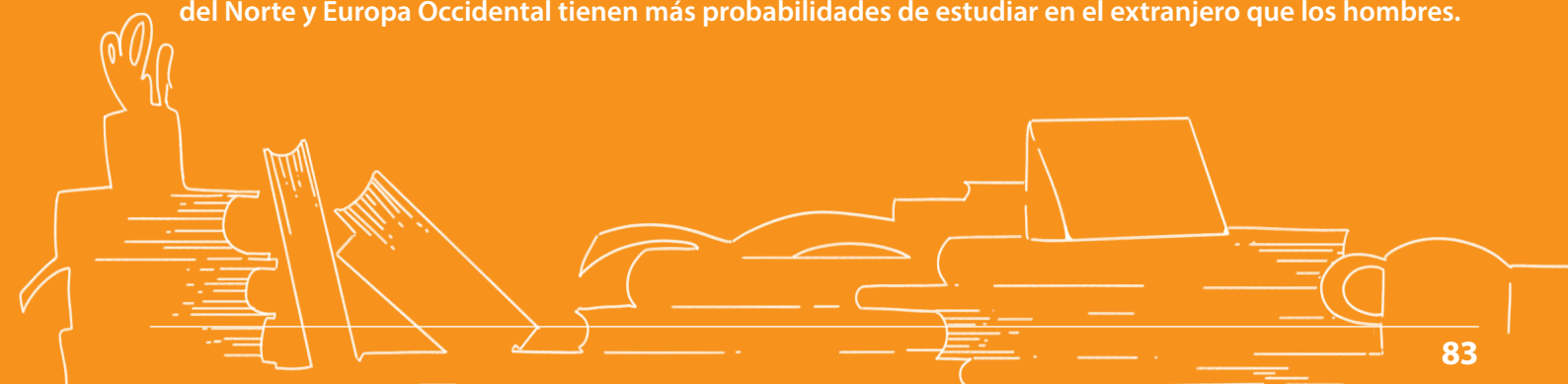
- El Capítulo 8 sobre **Tendencias de la movilidad entrante y saliente** esboza las tendencias a largo plazo y las pautas cambiantes en la distribución de los estudiantes con movilidad internacional, destacando los destinos emergentes y las regiones de origen, así como las dinámicas bilaterales y regionales cambiantes.
- El Capítulo 9 sobre el **Reconocimiento de cualificaciones extranjeras**, examina el modo en que los países reconocen estos documentos, analizando las políticas nacionales, los convenios internacionales de reconocimiento y otros acuerdos, así como los nuevos retos en este campo.
- El Capítulo 10 sobre la **Situación de las personas desplazadas y los refugiados** examina las tendencias y las mejores prácticas, así como los obstáculos que impiden el desarrollo de políticas de reconocimiento y de apoyos adaptados a las necesidades de los estudiantes refugiados y desplazados, cuyo acceso a la educación superior sigue siendo limitado.

Parte II: Enfoque en la movilidad estudiantil

8. Tendencias en la movilidad entrante y saliente

Hallazgos clave:

- La movilidad internacional de los estudiantes incrementa rápidamente. Aproximadamente 7,3 millones de estudiantes de todo el mundo estudian actualmente en el extranjero, casi el triple de los 2,5 millones registrados en 2002. Se prevé que esta cifra alcance los 9 millones en 2030.
- No todos se benefician por igual. Los estudiantes con movilidad a escala internacional representan algo menos del 3 % de las personas matriculadas en la educación superior mundial, con importantes disparidades regionales.
- Las principales regiones emisoras son Asia Oriental y el Pacífico (26 %), sobre todo China e India; les siguen Asia Meridional y Occidental (21 %) y América del Norte y Europa Occidental (14 %). En las dos últimas décadas, Asia Meridional y Occidental ha multiplicado por siete el número de estudiantes procedentes de esta región que estudian en el extranjero.
- Aunque apenas representa el 6 % del número total de estudiantes entrantes a nivel global, Asia Central tuvo la mayor tasa de movilidad saliente en 2023 (14,9 %). Por el contrario, en el África Subsahariana, la tasa descendió de 7 % en 2003 a 4,8 % en 2021, ya que la matriculación en la educación superior nacional creció aún más rápido, reduciendo la proporción de estudiantes salientes en términos relativos.
- Muchos de los principales países receptores han permanecido invariables durante las dos últimas décadas: Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Alemania, Canadá, la Federación Rusa y Francia.
- Varios países -como Argentina, China, Egipto, Japón, Malasia, República de Corea, Türkiye y Emiratos Árabes Unidos- están ganando popularidad como destinos. En la última década, la movilidad de los estudiantes se ha multiplicado por seis en Türkiye y por cinco en los Emiratos Árabes Unidos.
- La movilidad intrarregional en Asia Oriental, América Latina y el Caribe y los Estados Árabes va en aumento. La movilidad Sur-Sur también está cobrando impulso, debido en parte a las estrategias concertadas de internacionalización.
- Casi uno de cada cinco países (19 %) establece objetivos explícitos en sus planes nacionales de educación superior relacionados con el aumento de la movilidad estudiantil. La proporción de países que incluye objetivos explícitos sobre movilidad saliente es mayor (35 %) que aquella que menciona la movilidad entrante (25 %).
- Las mujeres representan casi el 49 % de la población estudiantil con movilidad a escala internacional. Las mujeres de Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y América del Norte y Europa Occidental tienen más probabilidades de estudiar en el extranjero que los hombres.



Capítulo 8. Tendencias en la movilidad entrante y saliente

La movilidad internacional de los estudiantes se ha convertido en un tema de creciente importancia en el ámbito de la educación superior, con flujos de movilidad cada vez mayores en todo el mundo, lo que lleva a niveles sin precedentes de intercambio global. Aunque no se trata de un fenómeno nuevo, estas tendencias cambiantes y las dinámicas en evolución hacen imprescindible que los responsables políticos, los gobiernos y las instituciones aporten la previsión y la planificación que necesitan sus sistemas de educación superior, sus instituciones y su investigación. A pesar de un descenso temporal durante 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19, la movilidad estudiantil ha seguido creciendo. El número de estudiantes con movilidad a escala internacional casi se ha triplicado en las dos últimas décadas, pasando de 2,5 millones en 2002 a 7,3 millones en 2023 (niveles CINE 5-8), según el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Se prevé que esta cifra alcance los 9 millones en 2030 (UNESCO IESALC, 2024b).

A pesar de las expectativas de crecimiento, la proporción de estudiantes de educación superior que se benefician de la movilidad académica sigue siendo baja (algo menos del 3 %), lo que subraya la naturaleza elitista de la movilidad, ya que a la fecha solo unos pocos privilegiados acceden a oportunidades de educación superior en el extranjero (UNESCO IESALC, 2024b). Las tendencias de la movilidad mundial también revelan marcadas disparidades entre regiones y países. Aunque el volumen de estudiantes extranjeros ha aumentado en todas las regiones, la mayor parte sigue estando en Europa y Norteamérica. Al mismo tiempo, Asia Meridional y Occidental y Asia Oriental y el Pacífico siguen siendo las principales regiones que envían estudiantes al extranjero. No obstante, datos recientes revelan matices en estas tendencias, así como la aparición de varios países nuevos que se han sumado al diálogo en lo que respecta a los flujos de movilidad.

Los gobiernos de todo el mundo promueven activamente la movilidad de sus estudiantes de educación superior. El treinta y cinco por ciento (35 %) de los países incluidos en el Observatorio establecen entre sus objetivos explícitos aumentar la movilidad estudiantil hacia el exterior y el 25 %

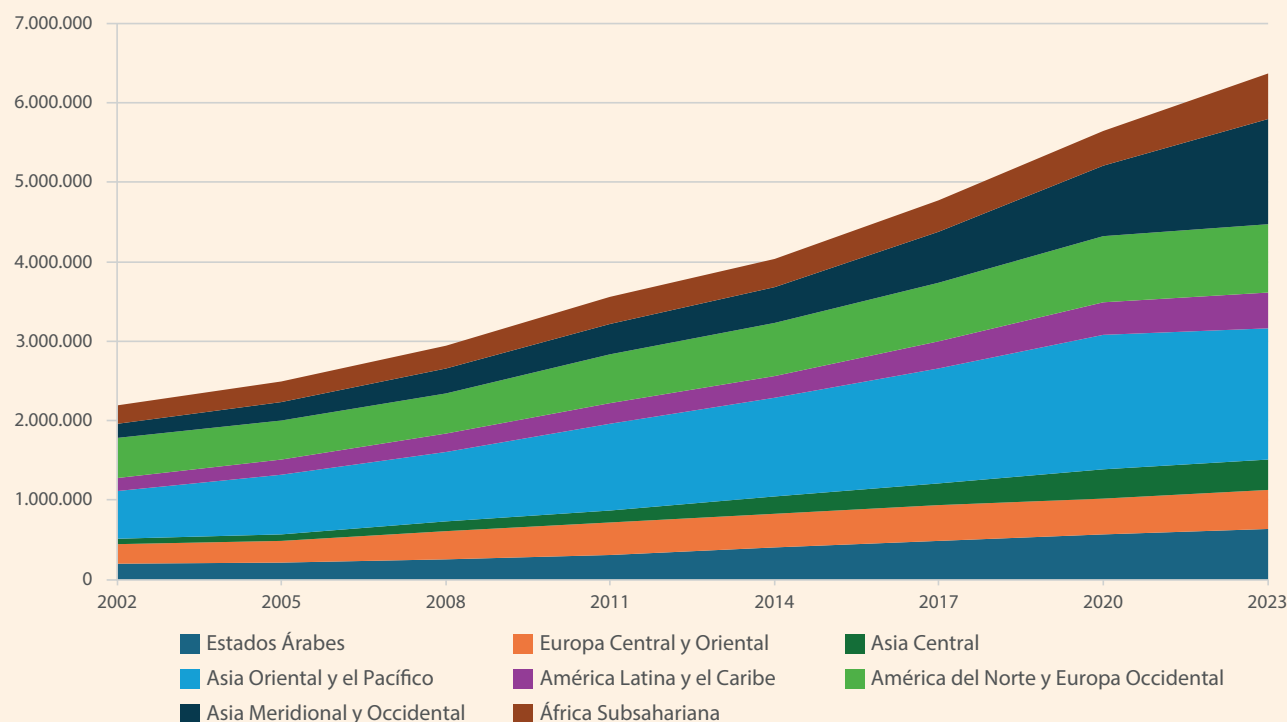
lo hace para la movilidad hacia el interior. En este capítulo se examina de dónde vienen los estudiantes internacionales, a dónde van, el crecimiento de la movilidad en la educación superior, las políticas de fomento a la movilidad, los factores que impulsan la movilidad estudiantil y las tendencias en función del nivel académico, área temática y género.

8.1 Movilidad saliente estudiantil: ¿De dónde vienen los estudiantes internacionales?

El **Figura 8.1** muestra que el número de estudiantes matriculados en la educación superior que se trasladan fuera de sus países de origen para cursar estudios superiores ha aumentado en todas las regiones en las dos últimas décadas, aunque a ritmos diferentes. En la mayoría de los casos, esto también ha ido acompañado de un aumento de las tasas de matriculación, como se explica en el Capítulo 1. Incluso en las regiones en las que las tasas de participación se mantuvieron estables o disminuyeron, la movilidad internacional puede haber aumentado, impulsada por objetivos individuales o por un mejor acceso a las oportunidades de movilidad.

Las tres principales regiones emisoras en 2023 fueron Asia Oriental y el Pacífico, con un 26 % del total de estudiantes salientes, seguidas de Asia Meridional y Occidental, con un 21 %, y América del Norte y Europa Occidental, con un 14 %. Asia Meridional y Occidental, en particular, experimentó en dos décadas un aumento superior al 700 % en el número absoluto de estudiantes matriculados en la educación superior que se trasladaron fuera de sus países de origen para acceder a una oportunidad de educación superior en el extranjero, pasando de 176 495 estudiantes en 2002 a 1 322 221 en 2023.

Aunque apenas representa el 6 % del total de estudiantes salientes en todo el mundo, Asia Central experimentó la mayor tasa de movilidad saliente en 2023 (14,9 %), con casi 1 de cada 6 estudiantes de la región participando en programas de movilidad internacional. El número de estudiantes que se fueron al extranjero en la región también aumentó considerablemente entre 2002 y 2023, multiplicándose más de cinco veces. La demanda de estudios en el extranjero se ve impulsada por

Figura 8.1: Evolución de la movilidad saliente de los estudiantes por regiones, 2002-2023

Nota: A nivel global, los números de movilidad saliente y entrante deberían ser los mismos. Sin embargo, como son menos los países que comunican datos sobre movilidad saliente, se calcula que el número total de estudiantes salientes en todo el mundo rondará los 6,4 millones en 2023, frente a los 7,3 millones de estudiantes entrantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2002-2023).

una combinación de factores: en varios países de Asia Central, los sistemas nacionales de educación superior no pueden seguir el ritmo de la creciente demanda y persiste la preocupación por la calidad de los programas; una clase media en crecimiento tiene mayor capacidad para financiar estudios en el extranjero; las posibles oportunidades de empleo en el extranjero incrementan los beneficios percibidos de la obtención de un título internacional después de estudiar; y en algunos casos, las políticas gubernamentales fomentan activamente la movilidad hacia el extranjero, como en Kazajistán, Turkmenistán y Uzbekistán (Alimukhamedov, 2020; Oficina de la UNESCO en Almaty, 2021; Ambasz et al., 2023). Turkmenistán tiene una de las tasas de movilidad saliente más altas del mundo, con cerca del 65 % de los estudiantes cursando estudios en el extranjero. La Federación Rusa sigue siendo el principal destino de los estudiantes centroasiáticos, lo que puede atribuirse a los lazos históricos y lingüísticos, así como al prestigio de las instituciones de educación superior (Alimukhamedov, 2020).

El crecimiento en los Estados Árabes, América Latina y el Caribe y Europa Central y Oriental siguió en gran medida las tendencias mundiales de las dos últimas décadas: se triplicó con creces en los Estados Árabes y casi se triplicó en las otras dos regiones. En comparación, América del Norte y Europa Occidental experimentaron un crecimiento más modesto durante este periodo. Sin embargo, la región ya contaba con el segundo mayor número de estudiantes móviles salientes en 2002.

En el África Subsahariana, la tasa de movilidad hacia el extranjero se redujo drásticamente, pasando del 7 % en 2003 al 4,8 % en 2021 (último año para el que se cuenta con información disponible) a pesar de que se duplicó el número absoluto de estudiantes en el extranjero durante este periodo. El descenso se produjo porque la matriculación en la educación superior nacional creció aún más rápido, reduciendo la proporción de estudiantes salientes en términos relativos. Esta tendencia refleja una compleja interacción de factores, como la mejora de la capacidad nacional en algunos países, las

restricciones económicas que limitan la capacidad de una familia para financiar una educación en el extranjero y las restricciones de visado en los países de destino tradicionales. Entender la movilidad exige, por tanto, ir más allá de las simples métricas de crecimiento para examinar las barreras estructurales y los cambios en las maneras en que se estructuran las oportunidades.

Si miramos los países de forma más específica, la **Figura 8.2** muestra que casi la mitad de los estudiantes con movilidad a escala internacional en 2023 procedían de diez países. China y la India albergan la mayor proporción de estudiantes salientes a escala internacional, una tendencia que se prevé persista al menos hasta 2030 (British Council, 2024b).

Una compleja interacción de factores influye en los patrones y el volumen de la movilidad saliente de un país determinado. Por lo general, se trata de una combinación de condiciones macroeconómicas, capacidad institucional y prestigio de los sistemas nacionales de educación superior, así como de políticas gubernamentales de internacionalización, normativa sobre visados en los países de destino y oportunidades de trabajo tras la graduación. Estos elementos crean tendencias cambiantes que están profundamente influidas por los acontecimientos geopolíticos y la evolución de los entornos económicos (UNESCO IESALC, 2022b).

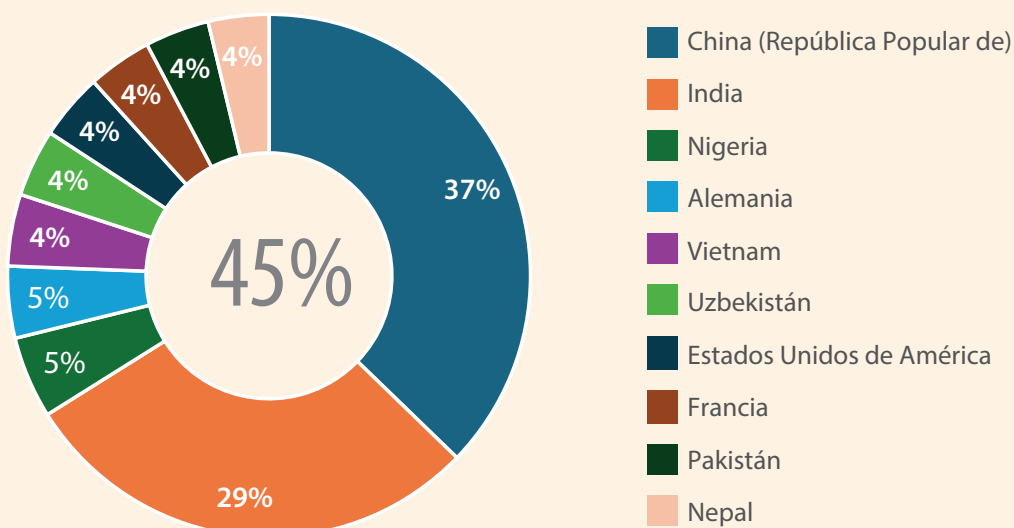
8.2 Movilidad entrante: ¿a dónde van los estudiantes internacionales?

En las dos últimas décadas, todas las regiones han experimentado un crecimiento de la movilidad entrante de estudiantes, aunque a ritmos diferentes, como muestra la **Figura 8.3**. América del Norte y Europa Occidental siguieron albergando la mayor parte de los estudiantes con movilidad a escala internacional que representaron el 49 % de los 7,3 millones proyectados en el mundo en 2023. Le siguen Asia Oriental y el Pacífico, con un 19 %, y Europa Central y Oriental, con un 14 %.

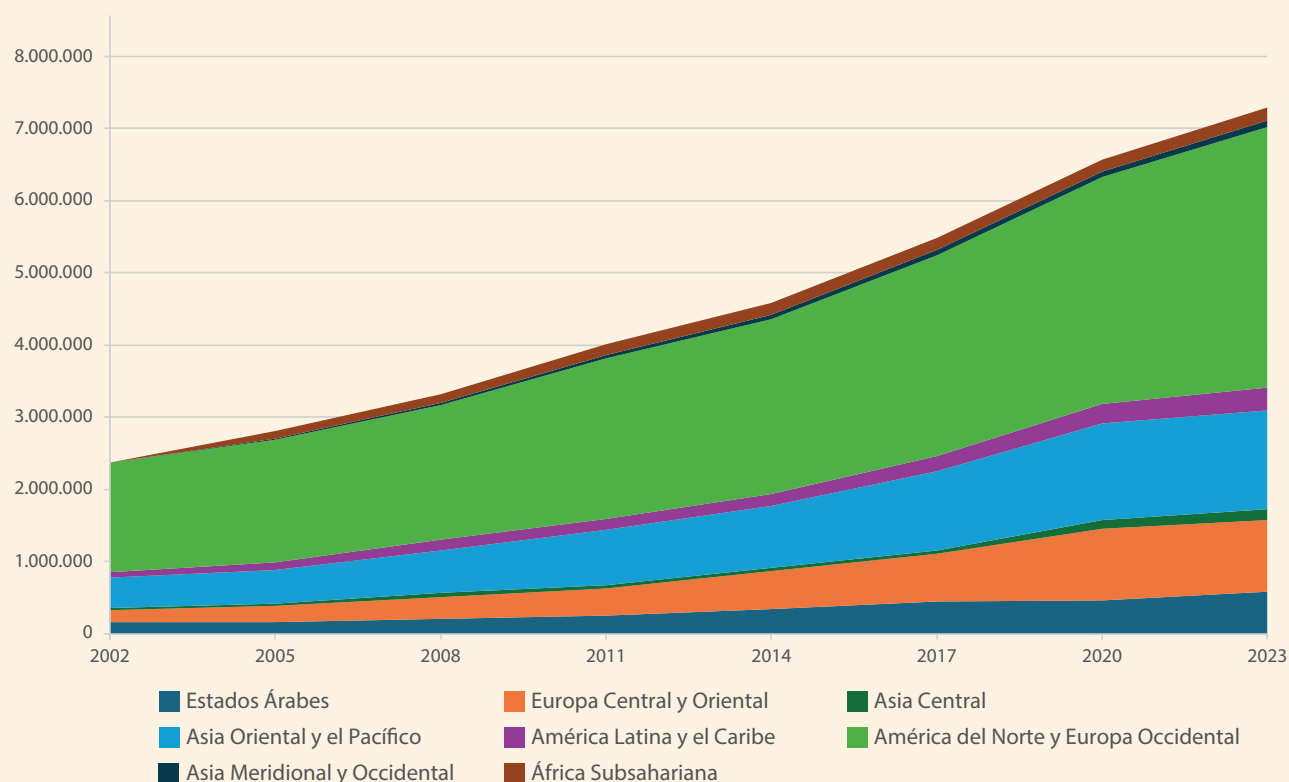
Los Estados Árabes, acogen aproximadamente al 8 % de todos los estudiantes con movilidad internacional, de los cuales alrededor de la mitad estudian en los Emiratos Árabes Unidos. Otras regiones muestran un crecimiento más moderado respecto al promedio mundial de movilidad estudiantil internacional: América Latina y el Caribe alcanza un 4 %, con Argentina, México y Cuba como principales focos; el África Subsahariana un 3 %; y Asia Central un 2 %. Asia Meridional y Occidental, que se ha destacado anteriormente como la segunda región en cuanto a movilidad de estudiantes hacia el extranjero, recibe solo al 1 % de los estudiantes con movilidad a escala internacional del mundo.

A pesar de la reciente tendencia hacia la diversificación de regiones y países destinos de estudiantes internacionales, muchos de los

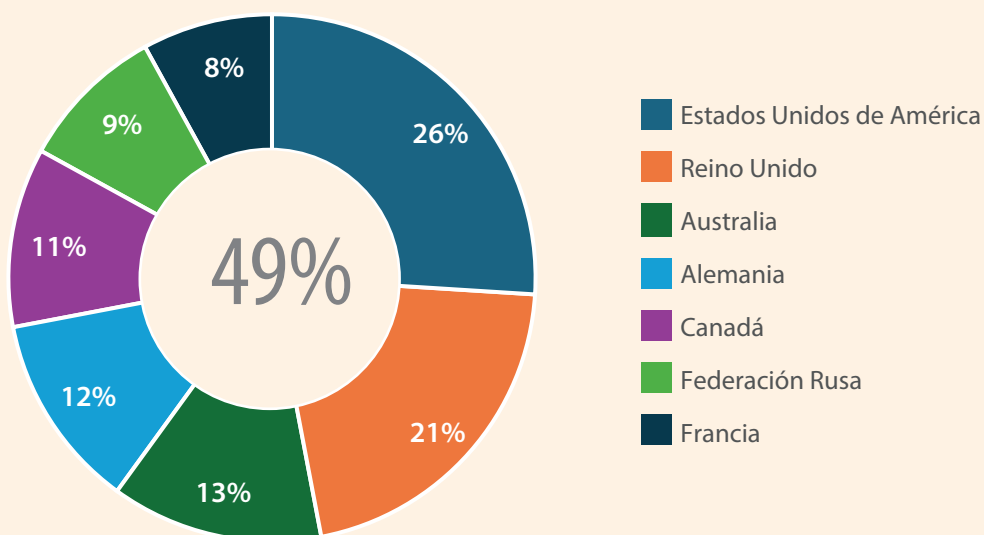
Figura 8.2: Los 10 principales países emisores de estudiantes, 2023.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Figura 8.3: Evolución de la movilidad entrante de estudiantes por regiones, 2002-2023.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2022-2023)

Figura 8.4: Los 7 principales países receptores de movilidad estudiantil, 2023.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

principales países de recepción de estudiantes internacionales han permanecido invariables durante las dos últimas décadas. En 2023, los principales países de acogida fueron Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Alemania, Canadá, la Federación

Rusa y Francia. En conjunto, acogen a cerca de la mitad de los 7,3 millones de estudiantes con movilidad a escala internacional del mundo, como muestra la **Figura 8.4**.

Además de los destinos tradicionales, otros países que han incrementado su popularidad incluyen Argentina, China, Egipto, Japón, Malasia, la República de Corea, Türkiye y los Emiratos Árabes Unidos. Tan solo en Türkiye, el número de estudiantes se ha multiplicado por más de seis en los últimos diez años, pasando de 38 590 en 2012 a 244 027 en 2022 (último año con datos disponibles). Se observan tendencias similares en los Emiratos Árabes Unidos, donde la cifra se multiplicó por cinco hasta alcanzar los 237 034 en 2023, frente a los 54 162 de 2012 (no se dispone de datos de 2013 a 2016). Para situar las cifras en contexto, tanto Türkiye como Emiratos Árabes Unidos se encuentran ahora muy cerca de Francia en cuanto a movilidad estudiantil. Francia recibió a 276,217 estudiantes internacionales en 2023, pero registró una tasa de crecimiento muy inferior en la última década: apenas un 20 % en el periodo de diez años.

8.3 Movilidad intrarregional

La movilidad intrarregional también va en aumento. En Europa ya está bien establecida. De los 1,76 millones de estudiantes activos en la Unión Europea en 2023, más del 43 % procedían de Europa, siendo Alemania, Francia y los Países Bajos los principales países receptores (Eurostat, 2023). Tendencias similares se dan en otras partes del mundo, sobre todo en Asia Oriental, América Latina y el Caribe y los Estados Árabes, donde la movilidad intrarregional está cobrando impulso.

En Asia Oriental, el número de estudiantes internacionales que viajan para estudiar dentro de la región crece a un ritmo más rápido que el de los que viajan fuera de ella. China desempeña un papel doble y dominante en esta tendencia. No solo es la principal fuente mundial de estudiantes internacionales salientes, sino que también es el principal país receptor en Asia Oriental y el Pacífico. China atrae a un número creciente de estudiantes, en general de países vecinos, pero también de otras partes del mundo (British Council, 2024a). Otros países, como Japón, Malasia y la República de Corea también reciben una proporción cada vez mayor de estudiantes intrarregionales.

En América Latina y el Caribe, la proporción de estudiantes que eligen estudiar en otros países de la región casi se duplicó entre 2000 y 2022, pasando del 24 % al 43 % (UNESCO IESALC, 2024b). Argentina se erigió como el principal receptor en 2023, acogiendo

a 126 566 estudiantes internacionales en total, lo que representa cerca del 5 % de la matrícula total del país en educación superior. La mayoría de estos estudiantes proceden de la región, en particular de Brasil, Perú, Colombia, Bolivia y Paraguay (Ministerio de Capital Humano de la República Argentina, 2024).

En los Estados Árabes, a pesar de que solo la mitad de los países comunican datos sobre movilidad entrante al IEU, los datos disponibles ponen de manifiesto un patrón claro: la movilidad intrarregional es la tendencia dominante. En la mayoría de los países que reportan datos, la mayor parte de los estudiantes internacionales proceden de la región de los Estados Árabes. Esto es especialmente pronunciado en Jordania (82 % de los estudiantes que llegan), Bahréin (76 %), Omán (67 %), Qatar (65 %), Arabia Saudita (57 %), Mauritania (54 %) y Argelia (52 %).

Además de la movilidad intrarregional, existe también un fenómeno creciente de movilidad Sur-Sur, en el que los estudiantes viajan entre países del Sur Global. Entre los ejemplos de países emergentes destacan Egipto, cuyos programas de becas e iniciativas del programa Study in Egypt lo convierten en una opción de primer orden para los estudiantes de África y los Estados Árabes, y Malasia, país donde los bajos costos y la ampliación de las opciones de titulación atraen a estudiantes de Asia Oriental y el Pacífico (Kondakci et al., 2018). En la India, los estudiantes procedentes del África Subsahariana son el segundo grupo de población más numeroso, por detrás de aquellos que provienen de Asia Meridional y Occidental, lo que puede explicarse por la oferta de programas en inglés y de iniciativas culturales por parte del gobierno indio, como el programa Study in India, que pretende motivar a estudiantes procedentes principalmente del Sur Global para que cursen estudios superiores en el país (Ministerio de Educación de la India, 2023).

8.4 Políticas de movilidad de los estudiantes

Los gobiernos de todo el mundo promueven activamente la movilidad internacional de los estudiantes. Casi uno de cada cinco países (19 %) analizados por el HEPO incluye en su plan nacional de educación superior objetivos para incrementar la movilidad estudiantil, tanto entrante como saliente. Cuando se consideran por separado la movilidad entrante y saliente, un mayor porcentaje de países (35 %) establece objetivos explícitos para aumentar la movilidad saliente que la entrante (25 %).

La mayor proporción de países que incluyen entre sus objetivos educativos la movilidad entrante se encuentra en Europa Occidental y América del Norte (principal región de destino de las y los estudiantes internacionales), seguida de los Estados Árabes y Europa Central y Oriental. Del mismo modo, la mayor proporción de países que incorporan objetivos de movilidad internacional saliente se encuentra en América del Norte y Europa Occidental (actualmente la tercera región más activa en movilidad saliente) y en América Latina y el Caribe, que ha experimentado una creciente movilidad intrarregional. Otras regiones les siguen de cerca.

Al mismo tiempo, varios gobiernos en los principales países de destino están tomando medidas para restringir la internacionalización. Ejemplos de ello son los recientes cambios propuestos en la política de visados para estudiantes en el Reino Unido, que limitarían la duración de los visados de aquellos que completan un programa de grado en el país e impondrían requisitos lingüísticos más estrictos, entre otros cambios (House of Commons Library, 2025). Del mismo modo, el tope de matriculación en la educación superior en Canadá (Higher Education Enrollment Cap) restringe el número de estudiantes extranjeros admitidos al sistema educativo del país. En Estados Unidos, por su parte, se introdujeron en 2025 una serie de políticas de restricción de visados para estudiantes internacionales (Government of Canada, 2025; U.S. Department of Homeland Security, 2025).

Más allá de la movilidad, casi un tercio de los países (27 %) pretenden mejorar la visibilidad y la reputación internacional de sus sistemas de educación superior, y casi una quinta parte (16 %) pretende utilizar la educación superior como motor del diálogo intercultural. Estas tendencias son especialmente marcadas en América del Norte y Europa Occidental, así como en los Estados Árabes.

Los acuerdos bilaterales y multilaterales también fomentan la internacionalización a través de planes de movilidad, como los programas Fulbright y Erasmus+. El Programa Fulbright opera a través de intercambios bilaterales de postgraduados con países socios de todo el mundo, apoyando la movilidad entrante a los Estados Unidos. Erasmus+, administrado por el Programa de la UE para la Educación, la Formación, la Juventud y el Deporte, es conocido por promover la movilidad dentro de la Unión Europea. Sin embargo, iniciativas como

el Máster Conjunto Erasmus Mundus también fomentan la movilidad más allá de la Unión Europea ofreciendo becas a estudiantes de todo el mundo.

8.5 Impulsores de la movilidad

Las tendencias en la movilidad estudiantil internacional se encuentran influidas por lo que comúnmente se denomina «factores de atracción y de expulsión», relacionados tanto con las características nacionales del país de origen que motivan a los estudiantes a estudiar en el extranjero como con las características del país de destino que confieren atractivo y justifican la inversión (McMahon, 1992). Los «factores de atracción y expulsión» más citados son los económicos: los estudiantes se sienten impulsados a estudiar en el extranjero porque esperan que ello les proporcione mayores ingresos y mejores oportunidades laborales, ya sea en su país de origen o en el de destino. Estos factores pueden explicar en cierta medida el predominio histórico de los destinos occidentales, ya que en estos países se sitúan la mayoría de las universidades mejor clasificadas del mundo y se suele contar con políticas de visados que permiten a los estudiantes permanecer en el país y trabajar durante algún tiempo después de graduarse.

Sin embargo, a medida que el mercado se amplía y se hace más complejo, los factores de atracción que influyen en las tendencias también evolucionan. Los estudiantes no solo consideran las recompensas económicas esperadas, sino también la accesibilidad lingüística, la proximidad geográfica a sus países de origen y la disponibilidad de becas. La historia colonial y las relaciones políticas también pueden actuar como motivación, explicando el flujo de estudiantes de África Occidental a Francia, o de los antiguos países soviéticos a la Federación Rusa.

Los factores de expulsión suelen referirse a condiciones desfavorables en el país de origen, como la alta competencia o la escasez de oportunidades, que motivan a los estudiantes a estudiar en el extranjero. Cabe mencionar que los factores de expulsión no siempre son negativos, ya que los países pueden animar a sus estudiantes a estudiar en el extranjero para adquirir competencias interculturales.

8.6 Tendencias por género

En la mayoría de las regiones del mundo, la mayor parte de los estudiantes de educación superior son mujeres. Sin embargo, esta ventaja no se traslada a la movilidad internacional, donde las mujeres representan algo menos del 49 % del total de estudiantes con movilidad internacional. El patrón también varía según la región. Por ejemplo, Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y América del Norte y Europa Occidental envían más mujeres que hombres al extranjero.

En otras regiones, sin embargo, la movilidad de los estudiantes varones es la tendencia dominante.

Esto es especialmente pronunciado en Asia Central, que presenta un índice de paridad de género de 0,31, lo que significa que los hombres tienen tres veces más probabilidades de estudiar en el extranjero que las mujeres. Entre los principales países de destino, Estados Unidos, Canadá, Australia y Alemania han mostrado históricamente una ligera mayoría de estudiantes internacionales varones. Esta disparidad de género podría explicarse en parte por las condiciones sociales en los países de origen de los estudiantes o por sus campos de estudio, ya que muchos estudiantes vienen a estos países para cursar estudios en disciplinas STEM, que a menudo presentan una sobrerrepresentación de estudiantes varones (UNESCO, 2025e).

Parte II: Enfoque en la movilidad estudiantil

9. Reconocimiento de cualificaciones extranjeras

Hallazgos clave:

- El 75 % de los países monitoreados por el Observatorio de Políticas de Educación Superior han adoptado políticas de reconocimiento de cualificaciones extranjeras, lo que abre la puerta a la movilidad transfronteriza de estudiantes, personas tituladas, docentes y otros trabajadores altamente cualificados, y a la cooperación en materia de educación superior en general.
- Se observa una correlación entre la participación de un país en una zona (sub)regional de cooperación en materia de educación superior y la probabilidad de que disponga de una política de reconocimiento.
- En marzo de 2026, 93 países habían ratificado uno o varios convenios de la UNESCO sobre reconocimiento de certificados relativos a la educación superior. Destaca que dos tercios de ellos son países europeos. Es probable que esta cifra refleje la pronta adopción y la ratificación casi universal del Convenio de Lisboa del Consejo de Europa y la UNESCO, que precede a todos los demás convenios de la UNESCO en al menos 14 años.
- En Asia Meridional y Occidental, aunque el 67 % de los países tienen políticas de reconocimiento de títulos extranjeros, ninguno ha ratificado a la fecha un convenio de reconocimiento de la UNESCO, lo que indica la necesidad de una mayor divulgación, desarrollo de capacidades y cooperación.
- Los convenios regionales, aunque adaptados a sus regiones específicas, comparten objetivos comunes para fomentar la movilidad académica y la cooperación en materia de educación superior dentro de sus respectivas regiones. La Convención Global las complementa promoviéndolas a escala mundial.
- Las redes de centros de información, creadas como brazos operativos de los convenios regionales, existen hasta la fecha en cuatro regiones de la UNESCO y sirven como mecanismos para promover el intercambio mutuo, la confianza y el desarrollo de capacidades entre las autoridades encargadas del reconocimiento.
- La aplicación de los procesos de reconocimiento sigue siendo desigual. Las autoridades de reconocimiento y las agencias de aseguramiento de la calidad se enfrentan a crecientes retos relacionados con los programas en línea, híbridos y de microcredenciales, el uso de herramientas digitales, la educación transnacional y el reconocimiento de cualificaciones de estudios para personas refugiadas y desplazadas.



Capítulo 9. Reconocimiento de cualificaciones extranjeras

El reconocimiento de cualificaciones es un proceso vital que permite a las personas ver validadas y aceptadas sus credenciales académicas más allá de las fronteras nacionales, facilitando así un acceso equitativo a estudios posteriores y al empleo. Su importancia ha crecido considerablemente en los últimos años debido a la rápida expansión de la movilidad estudiantil, al aumento de las asociaciones transfronterizas en la educación superior y a la evolución de las demandas del mercado laboral internacional, lo que subraya la necesidad de contar con mecanismos confiables y coherentes para evaluar y validar las credenciales académicas obtenidas en diversos sistemas educativos nacionales (Pedró, 2025). La movilidad estudiantil ha aumentado desde principios de siglo hasta alcanzar los 7.3 millones en 2023, tendencia que se espera que continúe.

La mayoría de los países incluidos en el Observatorio cuenta con políticas nacionales específicas o normativas subnacionales que regulan el reconocimiento de cualificaciones extranjeras. A nivel mundial y regional, el sistema de convenios de reconocimiento de la UNESCO proporciona marcos internacionales diseñados para promover un reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio de las cualificaciones con fines académicos y profesionales. Hacia diciembre de 2025, 89 países habían ratificado estos convenios y algunos se habían adherido a más de uno.

Varios países también participan en otros mecanismos de reconocimiento, a veces complementarios, como los convenios de reconocimiento mutuo o los sistemas de reconocimiento automático. A medida que sigue evolucionando la demanda del reconocimiento transfronterizo de las cualificaciones académicas, tanto las autoridades de reconocimiento como las agencias de aseguramiento de la calidad se enfrentan a diversos retos emergentes y persistentes; se trata, en particular, de la integración de las herramientas digitales, los modos de aprendizaje no tradicionales, la educación transnacional y el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas.

9.1 Convención mundial y convenios regionales de reconocimiento de la UNESCO

El aumento de las tasas de movilidad académica, unido a las diferentes prácticas de reconocimiento entre países, ha generado una creciente demanda de establecimiento de marcos internacionales que puedan promover la cooperación en la educación superior y facilitar la circulación de estudiantes, investigadoras y profesionales a través de las fronteras. Para ello, los Estados Miembros de la UNESCO adoptaron una serie de convenios de reconocimiento actualizados a nivel regional, conocidos como «convenios de segunda generación» y la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior (**Figura 9.1**). Estos instrumentos facilitan el reconocimiento de cualificaciones entre los Estados Partes, conforme a la legislación nacional.

Los convenios regionales originales, de «primera generación», se adoptaron principalmente en las décadas de 1970 y 1980, y se revisaron posteriormente entre finales de los noventa y principios de 2020 para adaptarlos a la evolución de la educación superior. Estos convenios, aunque adaptados a sus regiones específicas, comparten objetivos comunes para promover la movilidad y la cooperación académicas, y reducir las barreras a la movilidad de estudiantes, graduados, profesores y otros trabajadores altamente cualificados.

El primero de los convenios de reconocimiento regional revisados, o de «segunda generación», fue el Convenio de Lisboa para Europa del Consejo de Europa y la UNESCO, adoptado en 1997. Inspirados en sus principios, en las décadas siguientes surgieron cuatro convenios regionales de la UNESCO más, de segunda generación. Entre ellos figuran el Convenio de Tokio para la región de Asia y el Pacífico, adoptado en 2011, el Convenio de Addis Abeba para África, adoptado en 2014, el Convenio de Buenos Aires para América Latina y el Caribe, adoptado en 2019, y el Convenio para los Estados Árabes, adoptado en 2022. Todos estos convenios han entrado en vigor, excepto el último, por lo que sus disposiciones son jurídicamente vinculantes para sus Estados Partes.

La Convención Mundial, aprobada en 2019, es el primer tratado de las Naciones Unidas en materia

Figura 9.1 : Convenios de la UNESCO sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior

Fuente : UNESCO.

de educación superior a escala mundial. Comparte principios comunes con los convenios regionales (por ejemplo, promover el reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio de las cualificaciones, así como hacer hincapié en la garantía de calidad y el suministro de información), al tiempo que introduce el concepto de diferencia sustancial y apoya el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas. Diseñada para complementar los convenios regionales, la Convención Mundial pretende reforzar la movilidad global y la cooperación en materia de educación superior.

El principio de precedencia también forma parte de la Convención Mundial. En otras palabras, en caso de discrepancia entre una disposición de la Convención Global y un convenio regional, debe prevalecer la disposición más favorable al solicitante. Es importante señalar que la ratificación de un convenio regional no es un requisito previo para la ratificación de la Convención Mundial, y la ratificación del Convenio Mundial tampoco es requisito previo para la ratificación de un convenio regional. Además, la Convención Mundial no modifica los derechos y obligaciones de los Estados Partes en relación con un convenio regional. Para definir la relación entre la Convención Mundial y los convenios regionales, se está elaborando una recomendación bajo los auspicios de la Conferencia

Intergubernamental de los Estados Partes de la Convención Mundial.

Además, la creación de centros nacionales de información o estructuras nacionales de aplicación es una característica clave de todos los convenios regionales de reconocimiento. También forman parte de las redes regionales, que actúan como brazos operativos de los convenios, generando confianza entre los sistemas educativos, facilitando el intercambio de información y fomentando las comunidades de práctica regionales en el reconocimiento de cualificaciones. La mayoría de las redes regionales están abiertas a todos los países de sus respectivas regiones, más allá de los Estados Partes. La Red Europea de Centros de Información/Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (ENIC-NARIC) es la más antigua y reúne a centros nacionales de información de 56 países. La Red Asia-Pacífico de Centros de Información Nacional (APNNIC) y la Red de Centros de Información Nacionales para América Latina y el Caribe (CINALC) también han quedado bien establecidas en los últimos años, mientras que la Red Africana de Estructuras Nacionales de Aplicación está actualmente en proceso de estructuración. La Convención Mundial también pretende reforzar la cooperación entre redes para apoyar la aplicación a escala mundial.

Para seguir el ritmo de la evolución de los desafíos y apoyar una aplicación eficaz, varios convenios se han orientado hacia los textos subsidiarios. La Convención Mundial y el Convenio de Lisboa cuentan con directrices operativas o textos explicativos, respectivamente, que ofrecen una interpretación más amplia de sus disposiciones. En el marco del Convenio de Lisboa también se han adoptado otros textos subsidiarios, como los relativos a las titulaciones conjuntas, el reconocimiento de cualificaciones para las personas refugiadas y las personas en situación similar a la de refugiados, el Suplemento al Título y los sistemas nacionales de información. El Convenio de Buenos Aires, aunque más reciente, también ha introducido directrices, incluidas las relativas al reconocimiento de las cualificaciones venezolanas, y a la viabilidad del Suplemento al Título para América Latina y el Caribe.

9.2 Cómo reconocen los países las cualificaciones

De los 146 países en el Observatorio, 75 % cuenta con una política nacional para el reconocimiento de cualificaciones del extranjero. No obstante, menos del 1 % cuenta con regulaciones a nivel subnacional (Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos). Se observan algunas tendencias generales en todas las regiones y niveles de renta. Los países del Norte Global tienen más probabilidades de contar con este tipo de políticas, especialmente en regiones que tienen una larga tradición de cooperación en materia de educación superior o que son fuentes importantes de movilidad, ya sea de salida o de entrada. La probabilidad de contar con políticas específicas también es mayor entre los países que han ratificado uno o más convenios de reconocimiento de la UNESCO, y viceversa.

Tendencias regionales en materia de políticas de reconocimiento

Todos los países de Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental cuentan con políticas específicas sobre el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras o con normativas a nivel subnacional. Lo anterior puede atribuirse en parte a tres factores. El primero se refiere a la adopción del Convenio de Lisboa en 1997, que todos los países han ratificado, a excepción de Estados Unidos. En segundo lugar, el inicio del Proceso de

Bolonia y el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999 promovieron la armonización de los sistemas de educación superior en toda Europa. En tercer lugar, muchos países, particularmente en América del Norte y Europa Occidental, son fuentes importantes de movilidad entrante y saliente, lo que hace que dichas políticas y procedimientos sean clave para atraer a estudiantes y profesionistas internacionales.

Se observan patrones similares en América Latina y el Caribe y en los Estados Árabes. En América Latina y el Caribe, 19 de los 22 países (90 %) incluidos en el Observatorio adoptaron políticas de reconocimiento. Es probable que esta tendencia refleje la larga cooperación en materia de educación superior en la región. Por ejemplo, los países del Mercosur establecieron el Sector Educativo (SEM) en 1991, que incluye iniciativas como el Sistema de Acreditación Regional de Carrera Universitarias (ARCU-SUR). Por su parte, los países centroamericanos participan en el sistema de acreditación SICA/CECC-SE, que promueve el reconocimiento y la movilidad académica dentro de la subregión. Plataformas regionales como el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) también han contribuido a la armonización de la educación superior en la región.

En los Estados Árabes, 16 de los 19 países (79 %) incluidos en el Observatorio cuentan con políticas sobre el reconocimiento de cualificaciones del extranjero. La iniciativa del Espacio Árabe de Educación Superior (AHEA) se dio a conocer en marzo de 2024 y fue bien recibida por los Estados de la Liga Árabe (Sawahel, 2024). Esta iniciativa tiene como objetivo armonizar los sistemas de educación superior y crear mecanismos para el reconocimiento mutuo de créditos y títulos, basándose en el modelo del AHEA y adaptándose a los contextos culturales árabes. Al igual que en América Latina y el Caribe, si bien la mayoría de los Estados Árabes cuenta con políticas específicas para el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras, solo unos pocos han ratificado los convenios de reconocimiento de la UNESCO.

Entre los países del Observatorio, poco más de la mitad de los de Asia Oriental y el Pacífico han establecido políticas para reconocer las cualificaciones extranjeras. Este es el caso de países como Australia, China, Japón, Nueva Zelanda, la

República de Corea y Malasia, que tienen altas tasas de movilidad. Todos los países mencionados, a excepción de Malasia, también se han adherido al menos a un convenio de reconocimiento de la UNESCO.

Por el contrario, la proporción de países con políticas de reconocimiento es menor en Asia Meridional y Occidental (4 de 6, o el 67 %) y en África Subsahariana (23 de 42, o el 56 %). Lo anterior puede atribuirse a una combinación de limitantes socioeconómicas, desafíos a nivel institucional y prioridades políticas divergentes. Muchos países de estas regiones también registran niveles más bajos de movilidad académica. Sin embargo, existen variaciones intrarregionales significativas. En África Subsahariana, por ejemplo, los países del sur y el este de África son más propensos a contar con políticas de reconocimiento. La Comunidad de Desarrollo de África Austral (SADC) ha participado en mecanismos para facilitar el reconocimiento de las cualificaciones y, en 2011, adoptó un marco regional de cualificaciones al que todos los países miembros deben alinear sus marcos nacionales, facilitando así también el reconocimiento de las cualificaciones entre ellos.

Ratificación de los convenios de la UNESCO y otros mecanismos de reconocimiento mutuo

Actualizado a marzo 2026, 93 países han ratificado un convenio de reconocimiento de la UNESCO, de los cuales varios son Estados Partes en múltiples convenios. Entre los 40 Estados Partes de la Convención Mundial, 36 son también Estados Partes en uno o más convenios regionales de reconocimiento, con la excepción de Côte d'Ivoire, Nicaragua, Túnez y Uzbekistán. Países como Armenia, Australia, la Federación de Rusia y Türkiye, por ejemplo, también han ratificado tanto el Convenio de Lisboa como el Convenio de Tokio, mientras que la Santa Sede es Estado Parte de todos los convenios de reconocimiento de la UNESCO, excepto el convenio de los Estados Árabes.

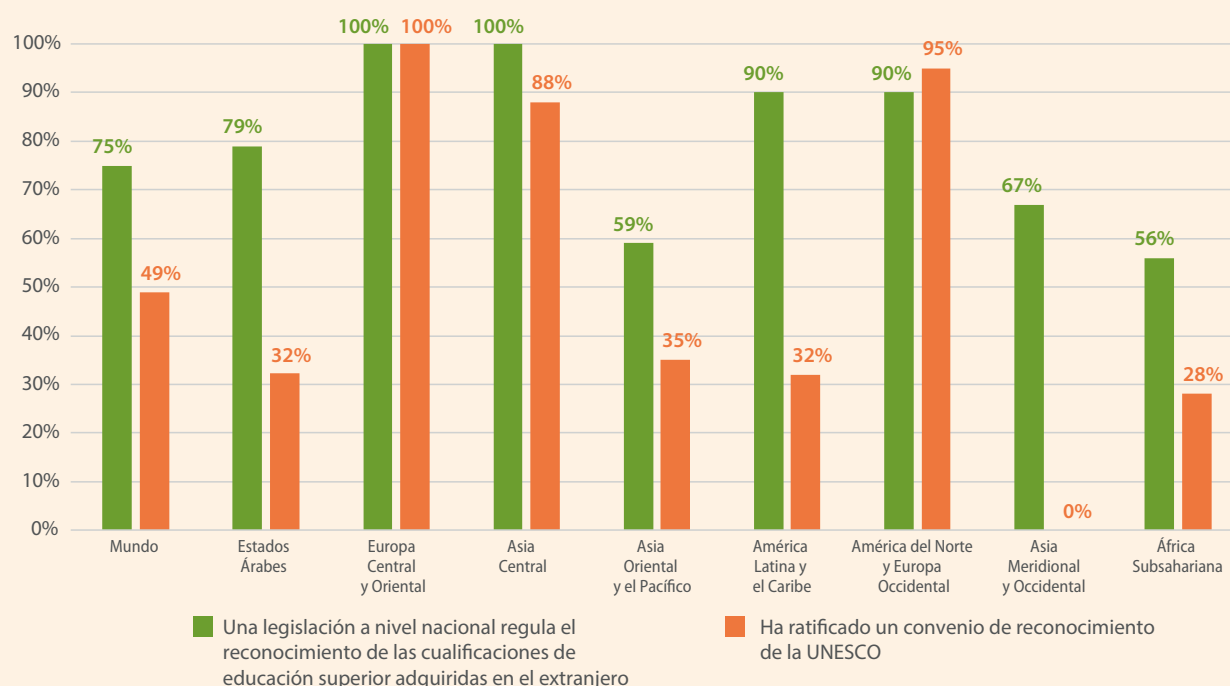
Es importante señalar que las agrupaciones regionales de los convenios de reconocimiento se basan en una resolución adoptada por la Conferencia General de la UNESCO sobre la "definición de regiones con miras a la ejecución de actividades regionales por parte de la Organización" (UNESCO, 2025f). Según esta clasificación, algunos países pertenecen a más de

una región, como Armenia, la Federación de Rusia y Türkiye, que pertenecen tanto a Europa como a Asia-Pacífico, o los Estados del norte de África, que están incluidos tanto en la región de África como en la de los Estados Árabes.

El Observatorio incluye datos sobre 72 de los 93 países que han ratificado al menos un convenio de la UNESCO, ya sea a nivel regional o mundial (**Figura 9.2**). De estos 72 países, 91 % cuenta con políticas específicas sobre el reconocimiento de cualificaciones del extranjero o regula esta cuestión a nivel subnacional (Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos). El 9 % restante está compuesto en gran parte por países del África Subsahariana que se han adherido a un convenio de la UNESCO en los últimos cinco años y que pueden encontrarse todavía en las primeras etapas de implementación.

Las tendencias del Observatorio sugieren una correlación entre tasas de ratificación más altas y los países del Norte Global, que pueden contar con mejores recursos para cumplir con los requisitos administrativos, financieros e institucionales de los convenios de la UNESCO (Bouckaert et al., 2024b). Sin embargo, esto también puede estar determinado por otros factores, como la antigüedad del convenio y el grado de integración regional de la educación superior. Por ejemplo, el Convenio de Lisboa, adoptado en 1997, antecede por más de una década a todos los demás convenios regionales de "segunda generación" y ha obtenido un número significativamente mayor de ratificaciones. No obstante, 54 de sus 57 Estados Miembros están clasificados como economías de ingresos altos o de ingresos medios-altos.

La tasa de ratificación de otros convenios regionales de reconocimiento más recientes ha sido menor. El Convenio de Tokio de 2011 cuenta con 12 Estados Partes, mientras que el Convenio de Addis Abeba de 2014 para África cuenta con 14. Ambos convenios han sufrido un estancamiento a nivel de las ratificaciones en los últimos años. Mientras tanto, siete países han ratificado el Convenio de Buenos Aires de 2019 para América Latina y el Caribe, siendo Colombia el último en adherirse en 2026. La Convención de los Estados Árabes de 2022 entró en vigor con las ratificaciones de Egipto y Líbano en 2026, por lo que cinco países hacen parte de él. Es importante destacar que ningún país en Asia Meridional o Asia Occidental ha ratificado hasta la fecha alguno de los convenios de reconocimiento de la UNESCO, lo que indica la

Figura 9.2: Distribución regional de los países que cuentan con una política nacional sobre el reconocimiento de cualificaciones del extranjero y la ratificación de un convenio de reconocimiento de la UNESCO, 2024-2026

Nota: De los 93 países que han ratificado al menos un convenio de reconocimiento de la UNESCO, 72 están incluidos actualmente en el Observatorio.

Fuente: Elaboración de los autores a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior de la UNESCO.

necesidad de una mayor divulgación, desarrollo de capacidades y cooperación.

Además de prioridades en competencia, en muchos países existen conceptos erróneos sobre las implicaciones de ratificar o aplicar los convenios de reconocimiento de la UNESCO. Los procesos de ratificación suelen variar significativamente según los contextos nacionales. Pueden involucrar a múltiples ministerios, así como aprobación parlamentaria o coordinación interinstitucional, lo que puede retrasarse o verse interrumpido por cambios de gobierno e inestabilidad del panorama político. Algunos países, en particular de Asia, el Pacífico, América Latina y el Caribe, también han expresado su preocupación por que la ratificación de un convenio de reconocimiento pueda dar lugar a una llegada masiva de trabajadores cualificados, lo que podría contribuir a la saturación del mercado laboral. Además, algunos expresan reservas políticas o socioeconómicas con respecto a las disposiciones relacionadas con el reconocimiento de las cualificaciones de personas refugiadas y desplazadas. Una idea errónea recurrente es que los

convenios exigen o promueven el reconocimiento automático de las cualificaciones extranjeras. En realidad, los convenios hacen énfasis en el principio de reconocimiento a menos que se pueda demostrar una diferencia sustancial, lo que impone la carga de la prueba a las autoridades de reconocimiento en vez de exigir la aceptación automática (UNESCO Internal Oversight Service, 2016).

Muchos países también buscan acuerdos de reconocimiento mutuo, independientemente de si son Estados Parte de un convenio de reconocimiento, como un medio para agilizar el proceso de reconocimiento basado en la reciprocidad y la confianza mutua. China, por ejemplo, Estado Parte del Convenio de Tokio de 2011, celebró 58 acuerdos bilaterales entre 2012 y 2022, según un comunicado de prensa de su Ministerio de Educación (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2022a).

Asimismo, el reconocimiento automático ha ganado cada vez más terreno en los últimos años; este permite que un solicitante que posea una cualificación de cierto nivel sea automáticamente considerado para continuar en un programa

de estudios o buscar empleo. Esta tendencia es particularmente fuerte en Europa, con iniciativas como el Tratado Benelux-Báltico de 2021 sobre el reconocimiento automático, la reciente recomendación sobre el reconocimiento automático emitida por el Consejo de la Unión Europea y el inicio de la redacción de un nuevo convenio sobre las condiciones de transparencia y garantía de calidad para el reconocimiento automático de las cualificaciones de educación superior por parte del Consejo de Europa. Sin embargo, estos mecanismos existen en otras regiones. Uno de los primeros ejemplos que existen se trata de un acuerdo bilateral entre Chile y Uruguay celebrado en 1916.

9.3 Nuevos retos para el reconocimiento

La creciente demanda de educación superior y movilidad, junto con el cambio de los panoramas tecnológicos y geopolíticos, plantea importantes desafíos para las autoridades de reconocimiento y las agencias de aseguramiento de calidad al evaluar las cualificaciones extranjeras. Estos desafíos son especialmente evidentes en el caso de las cualificaciones obtenidas a través de modalidades de aprendizaje no tradicionales, como los programas en línea, híbridos o de microcredenciales; el uso de herramientas digitales para apoyar el reconocimiento; el crecimiento de la educación a escala transnacional; y el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas. Si bien el Observatorio de Políticas de Educación Superior carece actualmente de datos específicos sobre cómo atienden los países estas cuestiones en sus políticas de reconocimiento, resultan sin duda un destacado tema de debate entre la comunidad dedicada al reconocimiento, así como en la agenda de varios convenios de reconocimiento de la UNESCO.

Programas en línea, híbridos y de microcredenciales

El auge de nuevas modalidades de aprendizaje no tradicionales en la educación superior, como el aprendizaje en línea y mixto o las microcredenciales, impone otro reto a las nociones tradicionales de reconocimiento y aseguramiento de calidad, lo que da lugar a una complejidad aún mayor en la evaluación de dichas cualificaciones.

La Convención Mundial, por ejemplo, estipula que los Estados Partes deben tratar de la misma manera

las cualificaciones obtenidas a través de modalidades de aprendizaje tradicionales o no tradicionales, o la validación del aprendizaje previo o parcial, siempre que hayan sido sometidas a mecanismos de aseguramiento de calidad comparables a los de cualificaciones adquiridas mediante modalidades de aprendizaje tradicionales. Esto abre la puerta al reconocimiento de las cualificaciones obtenidas por medios digitales o híbridos. Sin embargo, en lo que respecta a estas credenciales, la calidad de la oferta puede variar en gran medida de un proveedor a otro (UNESCO, 2020a).

El caso de las microcredenciales es particularmente complejo, como se analiza en el Capítulo 6. Si bien las microcredenciales ofrecen vías de aprendizaje flexibles, accesibles y, a menudo, más asequibles, la confianza en su valor, tanto por parte de los estudiantes como de los empleadores y las instituciones, se ve frecuentemente afectada por la falta de regulaciones, normas y definiciones comunes. Muchos países a escala global aún carecen de los marcos normativos y reglamentarios necesarios para tomar decisiones sobre el reconocimiento que podrían convertir pequeños volúmenes de competencias en microcredenciales certificadas (Martin, 2023). No obstante, algunos han logrado avances notables en este sentido, incluidos Australia, Canadá, Italia, Jamaica, Malasia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. El Consejo de la Unión Europea también publicó en 2022 una recomendación sobre un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad, con la intención de establecer un marco común en todos los Estados Miembros de la UE (Consejo de la Unión Europea, 2022).

Herramientas digitales

Las autoridades e instituciones de reconocimiento de todo el mundo recurren cada vez más a soluciones digitales para verificar las cualificaciones académicas y mejorar la eficiencia y la transparencia del proceso de reconocimiento. Esto incluye sistemas de verificación digital, procedimientos de evaluación virtual y procesos de documentación automatizados, los cuales pueden servir para agilizar el reconocimiento y combatir el fraude (Pedró, 2025).

Los métodos convencionales de verificación de credenciales, que a menudo dependen de documentos físicos, verificación manual e instituciones intermediarias, suelen ser ineficaces y

propensos a errores. Problemas persistentes, como el fraude de credenciales, retrasos administrativos y falta de transparencia en los procesos de reconocimiento internacional, pueden suponer importantes obstáculos tanto para estudiantes como para profesionales. Las credenciales digitales, como los diplomas verificados mediante *blockchain*, pueden ofrecer una alternativa más segura, eficiente y transparente a los sistemas tradicionales en papel.

Sin embargo, las disparidades en capacidad tecnológica y recursos, tanto entre países como entre instituciones, plantean inquietudes en materia de equidad. En la región de Asia y el Pacífico, las auditorías virtuales y las evaluaciones en línea se han convertido en una práctica habitual tras la pandemia de COVID-19 (Pedró, 2025). Las soluciones digitales también son frecuentes en Europa y Norteamérica. Según el informe de seguimiento de 2022 sobre el Convenio de Lisboa, por ejemplo, 79 % de los centros nacionales de información de la región implementaron diferentes tipos de soluciones digitales para servicios de reconocimiento y evaluación (Lantero et al., 2022).

Educación transnacional

La educación transnacional (ETN), a menudo conocida como educación transfronteriza, se ha convertido en un factor central de la internacionalización. Permite a los estudiantes cursar sus estudios en instituciones extranjeras desde su país de origen, sin necesidad de trasladarse físicamente al extranjero. Si bien a menudo se desconoce el número exacto de proveedores de ETN, el número de campus internacionales ha aumentado de menos de 50 en el año 2000 a más de 300 en 2023 (C-BERT, 2023). Entre los principales países exportadores de ETN se encuentran Estados Unidos, el Reino Unido, la Federación de Rusia, Francia y Australia, mientras que los principales países receptores son China, los Emiratos Árabes Unidos, Singapur, Malasia y Qatar (Cirlean et al., 2025; C-BERT, 2023).

Un desafío clave para el reconocimiento de las calificaciones obtenidas a través de la ETN es la comparabilidad de los estándares, especialmente porque no todos los proveedores de ETN están sujetos a los mismos estándares de aseguramiento de calidad que las instituciones del país de acogida. Por lo tanto, puede resultar difícil determinar el “país de origen” de la institución que acoge el programa de estudios y de la autoridad competente responsable

del aseguramiento de la calidad de la institución y/o del programa (UNESCO, 2020a), lo que puede socavar el valor de la cualificación obtenida y dar lugar a prácticas fraudulentas, incluyendo la proliferación de instituciones conocidas como “fábricas de diplomas”.

A nivel internacional existen varias herramientas relacionadas con la educación superior transfronteriza, incluyendo las Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras de la OCDE y la UNESCO (2005) o el kit de herramientas para el aseguramiento de calidad de la educación superior transfronteriza entre Europa, Asia y el Pacífico y los Estados del Golfo. Se prevé una recomendación sobre aseguramiento de calidad, incluyendo la de la ETN, como texto subsidiario de la Convención Mundial para 2027. El Comité del Convenio de Lisboa, por su parte, adoptó un Código de Buenas Prácticas revisado sobre la ETN en 2025. Sin embargo, los críticos sostienen que el problema no parece residir en la falta de herramientas, sino más bien en la falta de una implementación transparente por parte de la mayoría de los “países de origen” para proteger los intereses de los estudiantes (Gover y Blackstock, 2023).

Reconocimiento de las cualificaciones de personas refugiadas y personas desplazadas

El aumento significativo del número de personas refugiadas y desplazadas en tránsito entre países y dentro de ellos subraya la creciente necesidad de prácticas de reconocimiento transparentes e inclusivas. Según el ACNUR, solo el 9 % de las personas refugiadas tuvo acceso a educación superior en 2025, en comparación con el 43 % a nivel mundial (ACNUR, 2025).

Todos los convenios de la UNESCO sobre el reconocimiento de cualificaciones de educación superior incluyen artículos que abordan específicamente el reconocimiento de títulos de personas refugiadas y desplazadas, incluso en los casos en que puedan faltar pruebas documentales. Sin embargo, la aplicación es desigual. Entre los principales obstáculos para el reconocimiento figuran la ausencia de procedimientos establecidos para evaluar cualificaciones sin respaldo documental o incompletas, la escasa transparencia de los procesos de reconocimiento y marcos jurídicos, así como obstáculos financieros y lingüísticos, y las capacidades y recursos de los países. Estas cuestiones se analizan con más detalle en el Capítulo 10.

Parte II: Enfoque en la movilidad estudiantil

10. Situación de las personas refugiadas y los desplazados

Conclusiones principales:

- Los refugiados siguen estando muy poco representados en la educación superior: a pesar de que la matrícula se ha multiplicado por nueve, pasando del 1 % en 2019 al 9 % en 2025, su acceso a la educación superior aún está muy por debajo del promedio mundial del 43 %.
- El reconocimiento de cualificaciones sigue siendo uno de los mayores obstáculos para su reincorporación a la educación superior y al mercado laboral. Muchas personas refugiadas y desplazadas carecen de documentación completa o verificable, y se enfrentan a procedimientos administrativos complejos, información limitada y sistemas institucionales fragmentados.
- Los convenios de reconocimiento de la UNESCO exigen un reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio, incluso en casos en los que se carezca de documentos. Sin embargo, la aplicación sigue siendo desigual: por lo general, es más constante en el Norte Global y más débil en los países que acogen a las mayores poblaciones refugiadas.
- Mecanismos alternativos y adaptativos, como los documentos de apoyo, evaluaciones de competencias, autodeclaraciones y certificados temporales, se encuentran entre los mecanismos clave para evaluar casos de documentación faltante o incompleta. Herramientas como el Pasaporte Europeo de Cualificaciones (EQPR) y el Pasaporte de Cualificaciones de la UNESCO (UQP) también se utilizan para proporcionar documentación estandarizada que resuma las posibles cualificaciones de una persona refugiada con base en la evidencia disponible.
- Varios de los principales países de acogida de personas refugiadas han adoptado enfoques innovadores y flexibles. En Türkiye, las comisiones universitarias evalúan los antecedentes y los conocimientos de los candidatos mediante exámenes escritos u orales. En Colombia, el Permiso por Protección Temporal (PPT) agiliza el reconocimiento de las cualificaciones de personas migrantes de Venezuela.
- Los sistemas de reconocimiento eficaces son inclusivos, coordinados y están integrados en los marcos nacionales, lo que permite a las personas refugiadas reconstruir sus vidas, contribuir a las comunidades de acogida y acceder a oportunidades de educación y empleo sostenibles.



Capítulo 10. Situación de las personas refugiadas y los desplazados

El desplazamiento forzado ha alcanzado niveles sin precedentes en la historia, lo que ha transformado los sistemas educativos de todo el mundo. A finales de 2024, más de 123 millones de personas se encontraban desplazadas a nivel global, incluyendo a 42,7 millones de personas refugiadas, 73,5 millones de desplazados internos y 8.4 millones de solicitantes de asilo (ACNUR, s. f.). Sin embargo, mientras que la participación global en la educación superior se sitúa en 43 %, solo el 9 % de los jóvenes refugiados cuenta con matriculación para educación superior; una disparidad que subraya la urgencia de políticas inclusivas (ACNUR, 2025). La Hoja de ruta 15by30, promovida por el ACNUR, establece el ambicioso objetivo de garantizar que el 15 % de las personas refugiadas cuenten con acceso a la educación superior para 2030 (ACNUR, 2023). Lograr este objetivo requiere eliminar las barreras sistémicas.

El reconocimiento de las cualificaciones, especialmente en los casos en que se carece de pruebas documentales, es una de las mayores barreras que impiden a las personas refugiadas y desplazadas reincorporarse a la educación superior y al mercado laboral. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) de 2019 destaca que la falta de mecanismos de reconocimiento, aunada a restricciones legales e inercia burocrática, a menudo “desaprovecha una gran cantidad de potencial humano” (UNESCO GEM Report, 2019). Para los jóvenes refugiados y en condiciones de desplazamiento, carecer de un documento puede significar la desestimación de años de educación previa. El reconocimiento de las cualificaciones es, por lo tanto, no solo una cuestión técnica, sino también una cuestión de dignidad, cohesión social y recuperación económica.

Pocos países incluidos en el Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO) establecen disposiciones explícitas sobre las personas refugiadas y las personas desplazadas en sus políticas y leyes de educación superior. Si bien el HEPO no incluye actualmente indicadores específicos sobre el reconocimiento de las cualificaciones de estos grupos, en la práctica se pueden observar varias tendencias, novedades y desafíos. En este capítulo se examinan los marcos normativos, los obstáculos al

reconocimiento, así como las tendencias mundiales y las prácticas prometedoras en lo que respecta al reconocimiento de estas cualificaciones.

10.1 Marcos normativos y compromisos globales

El derecho a la educación para todas y todos está firmemente consagrado en diversos tratados internacionales, a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 insta explícitamente a los Estados Partes a conceder a las personas refugiadas un trato lo más favorable posible en lo que respecta a la educación superior y al reconocimiento de las cualificaciones extranjeras. Otros instrumentos internacionales, como el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (2018), instan a los Estados a garantizar el derecho a la educación de las personas desplazadas en general, mientras que el Pacto Mundial sobre los Refugiados se refiere a facilitar el acceso a la educación terciaria y menciona explícitamente el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias (UNESCO, 2022c; ACNUR, 2018).

La Convención Mundial de la UNESCO sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, adoptada en 2019, es el primer instrumento jurídicamente vinculante a nivel mundial que exige explícitamente a los Estados Partes desarrollar procedimientos de evaluación para el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas, incluso en ausencia de pruebas documentales. Los cinco convenios regionales de reconocimiento de la UNESCO, que también se analizan en el Capítulo 9, refuerzan estos compromisos y exigen lo mismo en sus respectivas regiones.

Este principio, consagrado en ocasiones en el Artículo VII de los diferentes convenios de reconocimiento, representa un punto de inflexión para la educación superior inclusiva. Su objetivo es facilitar el proceso de reconocimiento sin afectar el derecho soberano de los Estados Partes a determinar la condición de las personas refugiadas o las personas desplazadas.

No obstante, en ocasiones ha sido citado como un obstáculo a la ratificación por parte de ciertos países (UNESCO Internal Oversight Service, 2016).

A pesar de los compromisos formales, no todos los Estados Partes en los diferentes convenios de reconocimiento de la UNESCO han implementado la legislación necesaria ni establecido vías operativas para tramitar los casos de personas refugiadas y desplazadas con documentación parcial o sin documentación. Incluso cuando existen tales sistemas o prácticas, la falta de visibilidad, transparencia o coordinación entre las instituciones puede obstaculizar su eficacia.

10.2 Barreras al reconocimiento

En la práctica, el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas sigue presentando obstáculos que abarcan los ámbitos legales, institucionales, lingüísticos y socioeconómicos. Estas barreras rara vez son aisladas, sino que se enlazan para crear lo que los académicos y defensores de políticas han denominado una “superdesventaja” (Martin y Stulgaitis, 2022), especialmente notoria en el Sur Global y en contextos de desplazamiento prolongado.

La documentación y la verificación siguen siendo los desafíos más generalizados. Muchos estudiantes en estos grupos no pueden proporcionar documentación completa de su historial académico, incluyendo expedientes académicos, diplomas y descripciones de cursos. Lo anterior es especialmente grave en situaciones de conflicto armado o colapso estatal, donde las instituciones educativas han dejado de funcionar o han sido gravemente dañadas o destruidas. Además, incluso cuando se dispone de los documentos, estos a menudo no se reconocen debido a la falta de estandarización, la falta de alineación con los marcos nacionales de certificados de estudios o la incapacidad de los evaluadores del país de acogida para verificarlos con las instituciones emisoras (UNESCO GEM Report, 2019).

La fragmentación jurídica e institucional agrava aún más el problema. Las responsabilidades en materia de reconocimiento suelen estar repartidas entre los ministerios de educación, los servicios de inmigración, los organismos de acreditación profesional y las instituciones de educación superior, que a menudo operan sin una coordinación adecuada (McAuliffe y Oucho, 2024). Muchos marcos jurídicos

nacionales aún no incluyen procedimientos de reconocimiento excepcionales para personas refugiadas y solicitantes de asilo, especialmente para aquellas personas con estatus pendiente o irregular. La legislación puede incluso exigir explícitamente documentación original autenticada, lo que excluye de hecho a las personas desplazadas que carecen de acceso a dichos materiales (UNESCO GEM Report, 2019). Esta rigidez normativa tampoco da cabida a mecanismos alternativos, como las evaluaciones basadas en entrevistas o el reconocimiento del aprendizaje previo.

Asimismo, las barreras lingüísticas y procedimentales plantean retos importantes. Muchas personas refugiadas no están familiarizadas con los sistemas administrativos del país de acogida, no dominan el idioma local y pueden carecer de conocimientos digitales, sobre todo cuando se trata de plataformas de reconocimiento que solo operan en línea. Los sistemas de acogida suelen exigir la presentación de formularios, traducciones, certificaciones notariales y otros trámites burocráticos que resultan costosos y lingüísticamente complejos. Como observan McAuliffe y Oucho (2024), la distancia lingüística y la poca familiaridad con las interfaces digitales excluyen de manera desproporcionada a quienes tienen una educación formal limitada o provienen de entornos de desplazamiento rural. Además, la información sobre los procedimientos de reconocimiento a menudo no está disponible o es inaccesible, especialmente para las personas que no tienen acceso a asesoría legal u orientación comunitaria.

Las barreras socioeconómicas y geográficas también son evidentes. Las personas refugiadas en países de bajos ingresos suelen residir en zonas remotas o campamentos alejados de las instituciones de reconocimiento, los centros de evaluación o las instituciones de educación superior. La exclusión digital, debido a la ausencia de dispositivos, conexión a internet o habilidades digitales, los aísla aún más de los sistemas de evaluación de credenciales en línea. Incluso en países de ingresos más altos, las decisiones discrecionales de instituciones autónomas pueden actuar como mecanismos de control de acceso que producen resultados inconsistentes o refuerzan la exclusión. En algunos casos, existe evidencia de sesgos implícitos o desconfianza hacia las credenciales extranjeras, particularmente cuando son emitidas por instituciones en países afectados por conflictos o inestabilidad política (Baroni Boces, 2025).

Por último, las barreras psicosociales a menudo pasan desapercibidas. El desplazamiento es una experiencia profundamente traumática, que suele ir acompañada de pobreza, inseguridad jurídica y exposición a la violencia o la discriminación. Estas experiencias pueden dar lugar a la disminución de la confianza en uno mismo, renuencia a acercarse a las autoridades o abandono total de la educación. En los contextos de reconocimiento, esto puede provocar una negativa a presentar una solicitud, consignación de solicitudes incompletas o abandono de los procesos de reconocimiento debido a la ausencia de un incentivo emocional (Martin y Stulgaitis, 2022).

En resumen, si bien los marcos globales y regionales enfatizan la flexibilidad y la equidad en el reconocimiento de las cualificaciones, su implementación se ve obstaculizada por limitaciones estructurales y de inercia sistémica. Atender estas barreras requiere no solo de una reforma legislativa y de coordinación interinstitucional, sino también del diseño de procedimientos adaptados, sensibles al trauma y lingüísticamente inclusivos que tengan en cuenta las realidades del desplazamiento.

10.3 Patrones globales de reconocimiento

El panorama global del reconocimiento de cualificaciones para personas refugiadas y desplazadas se caracteriza por las marcadas disparidades regionales y por brechas significativas en la preparación institucional entre diferentes países y niveles de ingresos. La implementación nacional sigue siendo muy desigual y está sometida a la influencia de patrones históricos de migración, capacidad administrativa y voluntad política. A pesar de las numerosas barreras, un número cada vez mayor de países e instituciones ha desarrollado mecanismos innovadores e inclusivos. Estas iniciativas abarcan una amplia gama de contextos socioeconómicos y regionales, lo que demuestra que es posible encontrar soluciones significativas incluso en entornos complejos de gobernanza.

Una consulta realizada en 2022 entre los Estados Miembros de la UNESCO reveló que solo 23 (o el 37 %) de los 63 países participantes contaban con procedimientos nacionales de reconocimiento para personas refugiadas y desplazadas, y solo 16 (o el 25 %) habían desarrollado procesos específicos a través de autoridades de reconocimiento competentes (UNESCO, 2024f). Estos países se encuentran

desproporcionadamente ubicados en el Norte Global, lo que podría sugerir que los países que acogen un volumen mayor de poblaciones desplazadas exigen menos procedimientos o procesos.

Por ejemplo, mientras que países como Kenia y Uganda acogen a cientos de miles de personas refugiadas, la presencia de organismos de reconocimiento formales sigue siendo limitada y el acceso a la evaluación de credenciales a menudo depende de discreción ad hoc a nivel universitario (Martin y Stulgaitis, 2022). Sin embargo, ambos países han comenzado con pruebas piloto del Pasaporte de Cualificaciones de la UNESCO (PCU), que sirve como herramienta universal para facilitar el reconocimiento de estos grupos, basándose en la metodología del Pasaporte Europeo de Cualificaciones (EQPR) (UNESCO, 2024h).

La influencia de los convenios de reconocimiento de la UNESCO también contribuye a configurar los patrones de reconocimiento. La Convención de Lisboa sobre el reconocimiento y su texto subsidiario (Recomendación sobre el Reconocimiento de Cualificaciones de Refugiados, Personas Desplazadas y Personas Asimiladas a los Refugiados) han impulsado un enfoque más estandarizado para el reconocimiento de las cualificaciones, incluso mediante el EQPR. Según el informe de seguimiento de 2019 sobre la aplicación del Convenio, el 41 % de sus Estados Partes contaban con procedimientos nacionales para el reconocimiento de los certificados no documentados de personas refugiadas y desplazadas. El informe también señaló que los países sin regulaciones cuentan en ocasiones con disposiciones prácticas que sirven al mismo propósito (Council of Europe and UNESCO, 2019).

Noruega, que puso a prueba la metodología aplicada en el EQPR y el UQP, ofrece un procedimiento basado en entrevistas dirigido a personas refugiadas con documentación insuficiente y a personas en situación similar a la de los refugiados que no pueden cumplir los requisitos de documentación del procedimiento ordinario de reconocimiento de la Dirección de Educación Superior y Competencias (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). De manera similar, el Centro de Información sobre Equivalencias Académicas y Movilidad (CIMEA) de Italia evalúa documentos alternativos, como declaraciones juradas o expedientes parciales, garantizando evaluaciones flexibles pero rigurosas (Guèye et al., 2024).

En 2022, la Autoridad de Cualificaciones de Sudáfrica (SAQA) puso en marcha una iniciativa piloto sobre el reconocimiento de cualificaciones para personas refugiadas y solicitantes de asilo con documentación incompleta, como parte de sus compromisos en virtud del Convenio de Addis Abeba sobre la Revalidación en la Región Africana (SAQA, s. f.). Lo anterior se basa en el documento Políticas y Criterios para la Evaluación de Cualificaciones Extranjeras dentro del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica, incluida la adenda de 2019 sobre el reconocimiento de certificados para personas refugiadas y solicitantes de asilo (SAQA, 2019).

La dirección de los flujos de personas refugiadas también influye en las prioridades de reconocimiento. En regiones como América Latina, los gobiernos se han visto obligados a adaptar rápidamente los procedimientos, a menudo instando a las instituciones de educación superior a aplicar un enfoque flexible. El uso que hace Colombia del Permiso por Protección Temporal (PPT), cuyo objetivo es facilitar el acceso a los procedimientos de reconocimiento de cualificaciones para migrantes de Venezuela, ilustra un modelo proactivo impulsado por necesidad política (República de Colombia, 2021). Brasil también ha reconocido que las personas refugiadas y solicitantes de asilo tienen derecho a procedimientos de evaluación diferenciados, incluyendo la aceptación de documentación parcial o alternativa, y ha facultado a las universidades públicas, a través de diversos marcos, para reconocer estas documentaciones de manera autónoma. Uno de esos marcos es la Cátedra Sérgio Vieira de Mello, una iniciativa respaldada por el ACNUR que fomenta el apoyo de las universidades a las poblaciones desplazadas (Baroni Boces, 2025).

De manera similar, el enfoque de Türkiye ha ido evolucionando desde 2012, particularmente a raíz de la crisis de refugiados sirios. En 2017, se adoptó una política sobre el reconocimiento de certificados para personas procedentes de países afectados por “guerra, anexión o invasión”, lo que facilita el reconocimiento en casos de ausencia de pruebas documentales. Para cada campo de estudio, se establecen comisiones en universidades seleccionadas para evaluar los antecedentes, el título y el nivel de conocimientos de los candidatos mediante exámenes escritos u orales (Gardi, 2021). En Jordania, los organismos nacionales de reconocimiento emiten certificados

temporales renovables anualmente, basados en una comunicación proactiva con las instituciones de los países de origen, incluso cuando se carece de registros oficiales o estos son difíciles de obtener (UNESCO, 2024e). Mientras tanto, los países que fungen más como corredores de tránsito que como destinos finales a menudo carecen de sistemas y procesos integrales.

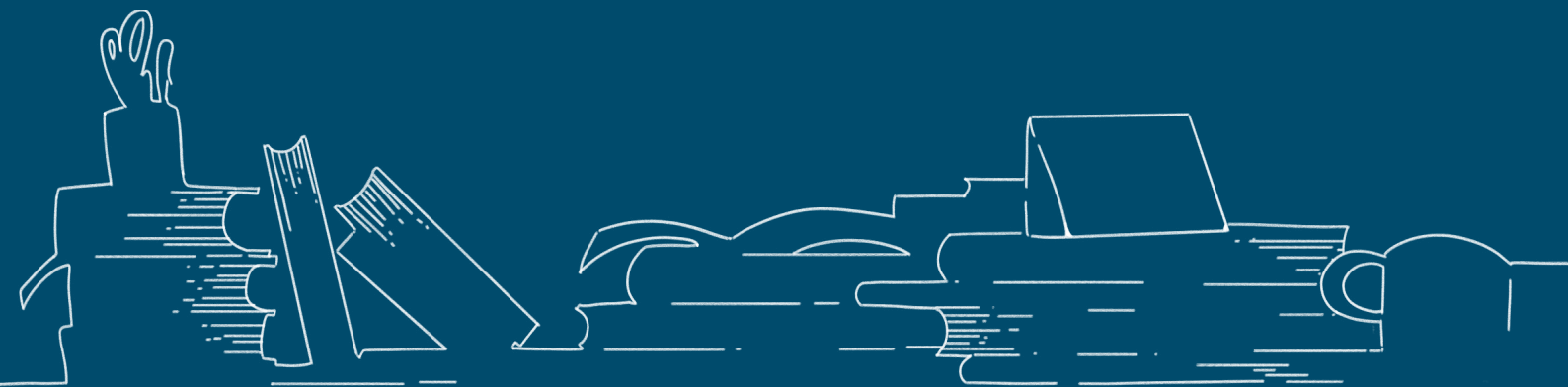
En Asia y el Pacífico, países como Japón destacan por sus procedimientos flexibles. Para personas refugiadas que no poseen un certificado de graduación y no pueden obtenerlo, la autoridad de reconocimiento competente sustituye dicho certificado por su solicitud (una autodeclaración de su trayectoria educativa), a menos que existan pruebas en contrario, a la luz del propósito de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (UNESCO, 2024f).

Más que las variaciones geográficas o el volumen de los flujos migratorios, la capacidad económica de los países desempeña un papel central en la configuración de los sistemas de reconocimiento. Los países de ingresos altos son más propensos a contar con organismos centralizados, marcos nacionales de certificación de estudios y procesos de apelación establecidos. También muestran una mayor adopción de herramientas digitales, como los sistemas de verificación automatizada o el almacenamiento de credenciales por *blockchain*. Por el contrario, los países de ingresos bajos y medios-bajos enfrentan dificultades para desarrollar marcos de reconocimiento sólidos debido a la falta de financiamiento, digitalización limitada y fragmentación institucional.

Sin embargo, el contar con ingresos más elevados no siempre garantiza resultados inclusivos. Algunos países de ingresos altos muestran prácticas restrictivas debido a sistemas de educación superior altamente autónomos o marcos legales rígidos que excluyen a los solicitantes que no encajan en el estándar. En dichos sistemas, el poder discrecional suele recaer en las universidades o asociaciones profesionales, lo que da lugar a variaciones en los resultados del reconocimiento dependiendo de la institución o la región. Algunos países siguen tratando a las personas refugiadas como “casos excepcionales”, lo que refuerza la marginación en vez de promover la inclusión (UNESCO GEM Report, 2019).

En resumen, las tendencias globales en el reconocimiento de las cualificaciones de estudios de las personas refugiadas están determinadas por factores que se entrecruzan, como la geografía, los ingresos, los modelos de gobernanza, los flujos migratorios y los compromisos legales. Si bien existen indicios de innovación y progreso, particularmente en los Estados y regiones de alta capacidad con marcos legales sólidos, persisten disparidades significativas. Para cerrar estas brechas se necesitará no solo cooperación técnica e innovación digital, sino también una renovada atención política al acceso equitativo y a los derechos humanos en la educación superior.

Conclusiones y panorama a futuro



Conclusiones y panorama a futuro

La educación superior se halla en una encrucijada. Al tiempo que el mundo entra en la recta final de cinco años para alcanzar el ODS 4, el sector se enfrenta a retos que convergen: satisfacer una demanda sin precedentes con recursos limitados, irrupción tecnológica que reconfigura modelos tradicionales, inequidades persistentes que parecen ampliarse en lugar de cerrarse. Los datos que se presentan en este informe muestran tanto avances notables como brechas preocupantes. Si consideramos que existen cerca de 269 millones de estudiantes inscritos en la educación superior a nivel global (niveles 5-8 de la CINE) pero que apenas 9 % de refugiados tienen acceso a la educación superior, queda claro que la promesa de brindar una educación terciaria de calidad e inclusiva sigue siendo promesa incumplida para millones de personas.

La mayor parte de los países han adoptado planes para otorgar dirección a la educación superior y priorizar, en términos generales, el acceso a y la calidad de la educación superior. Ciertos rubros, sin embargo, como la relevancia, internacionalización, investigación e innovación reciben grados disímiles de atención a pesar del papel crucial que juegan en el desarrollo sostenible.

A medida que el panorama de la educación superior continúa evolucionando en respuesta a los cambios demográficos, el aumento de la demanda, los avances tecnológicos y las cambiantes necesidades del mercado laboral, los responsables de las políticas deben mantenerse proactivos y adaptables. La inversión estratégica capaz de informarse a partir de datos fiables y guiada por los principios de inclusión y calidad, resultará esencial para asegurar que los sistemas creados sean accesibles y sustentables, y que estén alineados con las necesidades del siglo XXI.

Las tendencias señaladas en este informe subrayan tanto los retos como las oportunidades a futuro en la educación superior. A partir de estos hallazgos, la sección final del documento subraya áreas en las que es urgente centrar las políticas públicas en los próximos cinco años para hacer realidad el ODS 4 y cumplir con el compromiso de proporcionar una educación de calidad y equitativa, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Si bien se derivan de un análisis empírico de políticas y tendencias tal y como se notan en este Informe mundial sobre tendencias de la educación superior, las prioridades que se resumen a continuación resuenan de cerca con las indicaciones para el cambio articuladas en la reciente hoja de ruta del documento *Transforming Higher Education* (Transformando la educación superior) de la UNESCO, la cual se basó en los resultados y las consultas realizadas para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2022 (WHEC2022) (UNESCO, 2026). Al leerse en conjunto, ambas publicaciones demuestran una notable convergencia entre los retos observados y las ambiciones que emergen de un diálogo global sobre el futuro de la educación superior.

1) Si bien la expansión del acceso a la educación superior debe considerarse una prioridad, es necesario prestar más atención a su progresión y finalización.

El análisis de tendencias globales nos lleva a entender que la creciente participación en la educación superior ha sido, y sigue siendo, una prioridad máxima de las políticas públicas a nivel nacional. El compromiso permanente con su expansión resulta esencial para asegurar el derecho de todos a la educación superior y a un aprendizaje de calidad para toda la vida. Sin embargo, la expansión por sí sola no garantiza la progresión. La existencia de barreras persistentes que impiden el avance en muchos sistemas son prueba de la importancia de proporcionar un mayor apoyo a los alumnos a lo largo de sus vidas académicas. El reducir la brecha en la finalización resulta crucial para garantizar que los individuos sean capaces de hacer valer los beneficios de la educación superior, al tiempo que se reduce la deserción y se mejora la eficiencia de los sistemas.

Hacer frente a este reto exigirá políticas que vayan mucho más allá de la admisión y pongan hincapié en sistemas flexibles; en el apoyo académico y social; en el reconocimiento de los distintos perfiles de aprendizaje; así como en los enfoques de aseguramiento de la calidad y del financiamiento que promuevan una finalización exitosa.

Estas prioridades se alinean muy de cerca con el llamado a la acción que se establece en la hoja de ruta de *Transforming Higher Education* y su Principio Rector 1, que exige ver la equidad no solo en términos

de las oportunidades de ingreso, sino también en relación con los resultados. La retención de estudiantes y la finalización de los programas deben tratarse como responsabilidades centrales de los sistemas de educación superior. Al mismo tiempo, el derecho a la educación superior solo puede alcanzarse cuando los programas son significativos y responden a las evoluciones globales y realidades locales, subrayando la necesidad de fortalecer la calidad, relevancia y valor de las distintas cualificaciones.

2) A pesar de que existe un compromiso sólido en favor de la promoción de la educación superior, se necesitan mayores medidas para que esto se convierta en realidad para los grupos desfavorecidos.

Las tendencias que el informe identificó nos señalan que, a pesar de que la inclusión se ha incorporado como un objetivo de políticas públicas, a muchos sistemas de educación superior aún les cuesta trabajo convertir los compromisos en hechos reales, sobre todo para aquellos que provienen de grupos desfavorecidos y marginados. Las barreras estructurales ligadas a ingresos, geografía, género, discapacidad, desplazamiento, entre otros factores, siguen determinando quiénes pueden ingresar, progresar y tener éxito en la educación superior. Las políticas que promueven la expansión sin atender las barreras que afectan a los distintos grupos poblacionales corren el riesgo de reproducir inequidades dentro de los sistemas, incluso en aquellos que buscan promover la movilidad social, la cohesión y el desarrollo sustentable. Asegurar el acceso justo requiere ir más allá de los compromisos formales y procurar esfuerzos sostenibles que capturen y atiendan aquellas condiciones que previenen la participación igualitaria y el éxito.

Sobreponerse a estos retos exige incorporar la inclusión en temas de gobernanza, financiamiento, admisiones, apoyo estudiantil y culturas institucionales. Las ayudas financieras deben considerar los costos totales de estudiar un programa. Los programas de nivelación complementarios, apoyos académicos y medidas psicosociales son necesarios para crear ambientes en los que el alumnado diverso pueda florecer.

Estas implicaciones resuenan con el Principio Rector 1 de la hoja de ruta de *Transforming Higher Education*, que hace un llamado a los sistemas de educación superior para que eliminen la discriminación en sus operaciones y derriben las barreras que marginan

a los individuos y a las comunidades. La inclusión no se puede lograr si no existen los recursos ni un compromiso público adecuado. Las políticas en favor de la equidad deben ir de la mano de inversiones concretas para asegurar que estudiantes en situación de desventaja alcancen sus verdaderos potenciales.

3) Conforme los sistemas de educación superior se expanden y diversifican, la coordinación y dirección efectivas se vuelven cada vez más importantes.

En décadas recientes, los panoramas de la educación superior han evolucionado de manera veloz, gracias a la masificación, la diversificación institucional, las nuevas modalidades de impartición y un creciente rango de actores públicos y privados. Si bien numerosos países han desarrollado instrumentos de planificación y fortalecido los marcos legislativos, el mantener la coherencia a lo largo de un sistema que se expande sigue siendo un gran reto. Las responsabilidades con frecuencia se distribuyen entre distintas autoridades y acuerdos regulatorios que no siempre avanzan ni se adaptan al mismo ritmo que las nuevas formas de impartición.

En este ambiente, proporcionar dirección depende cada vez más de la capacidad de las autoridades públicas de aclarar mandatos, alinear incentivos y asegurar que las instituciones operen dentro de marcos transparentes y ampliamente entendidos. El aseguramiento externo de la calidad se ha convertido en un mecanismo central para ayudar a convertir los objetivos nacionales en prácticas institucionales al tiempo que se fortalecen la rendición de cuentas y la construcción de confianza entre los alumnos, empleadores y socios internacionales. La construcción de capacidades de gobernanza exige reforzar la coordinación en los distintos niveles de gobierno, así como mejorar los vínculos entre educación superior y las áreas de políticas públicas vinculadas a ella, incluyendo mercados laborales, desarrollo social y creación de condiciones favorables que promuevan la cooperación institucional al tiempo que se respetan papeles y objetivos.

Estas orientaciones se expresan con claridad en la hoja de ruta de *Transforming Higher Education*, sobre todo en el Principio Rector 5, que exige mayor colaboración y solidaridad, y promueve una integración sistémica más flexible y armonizada para facilitar la transferencia de alumnos, conocimientos y cualificaciones entre instituciones y contextos.

4) La autonomía institucional y la libertad académica son las piedras angulares de la educación superior. Sin embargo, su implementación y reconocimiento son desiguales.

En los diversos sistemas de educación superior, la autonomía y la libertad académica se ven en términos generales como condiciones fundamentales para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El reconocimiento formal, sin embargo, no se traduce necesariamente en experiencia vivida. Las garantías legales a menudo coexisten con presiones administrativas, políticas y económicas que restringen las capacidades de las instituciones e individuos de tomar decisiones independientes, realizar investigaciones y contribuir de forma libre al debate público. Evidencias provenientes de distintas partes del mundo apuntan a la intensificación de estas presiones.

Conforme los sistemas de educación superior se expanden, diversifican y asumen mayores responsabilidades dentro de la sociedad, el salvaguardar la autonomía y la libertad académica resulta cada vez más esencial para mantener la credibilidad, promover la innovación y sostener la cooperación internacional. Sin estas protecciones, la integridad de la creación de conocimientos y su disseminación quedan en riesgo. Avanzar en el cumplimiento de estos principios clave exige protecciones legales claras y fiables, así como procedimientos transparentes en la toma de decisiones y salvaguardas que impidan la interferencia administrativa o política indebida. También exige acuerdos de rendición de cuentas establecidos en conjunto con la comunidad de educación superior en pleno para asegurar que la supervisión fortalezca la confianza del público al tiempo que se preservan las condiciones necesarias para enseñar, aprender e investigar de forma independiente.

Estas consideraciones están en consonancia con la hoja de ruta *Transforming Higher Education*, en particular el Principio Rector 2, que reafirma la importancia central de la libertad de aprendizaje, la enseñanza, la investigación y cooperación internacional. Subraya también la responsabilidad de los Estados e instituciones en la creación de ambientes en los que el intercambio abierto y las investigaciones críticas puedan florecer.

5) El financiamiento sustentable y equitativo es esencial para cumplir con la creciente demanda de educación superior

La expansión y diversificación de la educación superior tienen profundas implicaciones en la forma en que se financian los sistemas. En muchos contextos, la financiación disponible resulta insuficiente para solventar las crecientes tasas de matriculación, las necesidades en materia de infraestructura, las expectativas en cuanto a calidad y el apoyo a los estudiantes. Las persistentes disparidades en la inversión por alumno, particularmente en espacios de bajos ingresos, siguen generando condiciones dispares en el aprendizaje. Al mismo tiempo, la creciente dependencia de colegiaturas y costos indirectos puede crear nuevas barreras que dejan afuera a aquellas personas que el sistema intenta incorporar.

Si queremos que la educación realmente cumpla con su misión pública es necesario movilizar tanto los niveles adecuados de financiamiento como distribuir los recursos de tal manera que garantice la equidad y promueva la eficacia. Fortalecer la capacidad fiscal, mejorar la eficiencia y transparencia del gasto y asegurarse de que los alumnos puedan sufragar los costos de estudiar a través de apoyos apropiados y bien canalizados son algunas de las dimensiones centrales de este esfuerzo. Distintos sistemas exploran actualmente enfoques innovadores que complementen los presupuestos públicos. Los acuerdos de costos compartidos, las ayudas focalizadas, las alianzas y los mecanismos enfocados en el desempeño pueden servir para expandir las posibilidades en la educación. Sin embargo, su impacto dependerá de un diseño cuidadoso, procesos amplios de consulta y una sensibilidad para con las circunstancias nacionales. La hoja de ruta *Transforming Higher Education*, en particular el Principio Rector 1, pone énfasis en que los compromisos con la equidad y la inclusión deberán estar acompañados de inversiones públicas adecuadas. Asimismo, señala que las consideraciones financieras no deben impedir que los alumnos tengan acceso a y se beneficien de la educación superior.

6) La transformación digital y la IA nos ofrecen posibilidades sin precedentes, pero también corren el riesgo de exacerbar las desigualdades existentes

Las tecnologías digitales están cambiando la educación superior a nivel de la enseñanza, investigación, gobernanza y participación social. Abren nuevas posibilidades tanto de la enseñanza como del aprendizaje, los sistemas de impartición flexible, innovación y participación expandida. El acceso desigual a la conectividad, la infraestructura, las habilidades digitales y los recursos relevantes en lo cultural significa que estos avances pueden reproducir o intensificar las disparidades entre alumnos, instituciones y países.

La veloz integración de la IA amplifica tanto promesas como riesgos. Si bien puede mejorar el proceso de aprendizaje, la capacidad de investigación y la gestión de sistemas, su desarrollo y utilización influyen en tanto establecen prioridades de conocimiento, de lenguaje, de contexto y de decisiones educativas. Sin un compromiso serio que exija defender la inclusión, la justicia, las consideraciones éticas y un enfoque centrado en el ser humano, la transformación digital bien podría profundizar las asimetrías en lugar de contribuir a superarlas. La maximización de beneficios requiere inversiones sostenidas en materia de acceso y capacidad, así como un fortalecimiento del alfabetismo digital y de los marcos de gobernanza que promueven un uso ético, transparente y sujeto a la rendición de cuentas, al tiempo que se priorizan los objetivos educativos.

Estos imperativos se reflejan con gran claridad en la hoja de ruta *Transforming Higher Education*, en particular el Principio Rector 4, que pone énfasis en la importancia de que las tecnologías digitales y la IA se aprovechen dentro de un marco de educación superior con enfoque humano, el cual debe servir para desarrollar las habilidades humanas y reducir –en lugar de exacerbar– las desigualdades existentes al tiempo de salvaguardar los valores fundamentales de la educación superior.

7) El personal docente protagoniza la educación superior de calidad e inclusiva. Sin embargo, existen crecientes retos que amenazan la capacidad de crecimiento y la retención de estos profesionales.

La capacidad de los sistemas de educación superior de proporcionar un aprendizaje de calidad, promover avances en la investigación y servir los intereses de la sociedad recae en aquellas personas que trabajan en su interior. La profesión docente, sin embargo, enfrenta crecientes retos relacionados con inseguridad laboral, perspectivas profesionales inciertas, cargas de trabajo excesivas, la evolución constante de habilidades y la necesidad de responder adecuadamente a poblaciones estudiantiles cambiantes. En ciertos contextos, estas presiones pueden afectar la moral, el atractivo de la profesión y la retención a largo plazo del personal. Al mismo tiempo, las expectativas hacia el personal docente están en constante expansión. La innovación digital, los nuevos enfoques pedagógicos, las exigencias en materia de investigación y la participación en la sociedad exigen todas oportunidades continuas para el crecimiento profesional, recursos adecuados y ambientes propicios de trabajo. Mejorar el bienestar, la equidad y el reconocimiento en la profesión es esencial para mantener la capacidad institucional y la calidad educativa a largo plazo.

Para fortalecer la profesión académica es necesario reforzar la estabilidad en el empleo y proporcionar rutas profesionales claras, expandir las posibilidades de desarrollo profesional continuo y asegurar que los ambientes de trabajo apoyen el bienestar y la inclusión. Es necesario también capacitar al personal para que sepa cómo participar de forma efectiva en la gobernanza institucional al tiempo que se le proponen rutas claras para adaptarse a las demandas pedagógicas, tecnológicas y sociales. Estas responsabilidades están reflejadas en el Principio Rector 2 de la hoja de ruta *Transforming Higher Education*, el cual subraya el papel central que tiene la comunidad académica y la importancia de asegurar condiciones de trabajo óptimas que incluyan apoyo profesional, oportunidades para el desarrollo, reconocimiento de contribuciones, así como otras maneras de participar en la vida institucional que permitan a quienes ejercen la docencia y la investigación contribuir de lleno a la sociedad. De forma paralela, UNESCO ha iniciado una revisión de la Recomendación relativa a la Condición del Personal

Docente de la Enseñanza Superior (1997) con la finalidad de ofrecerle a los hacedores de políticas públicas a nivel global nuevas recomendaciones que les ayuden a hacer frente a las cambiantes realidades de la profesión docente.

8) Asegurar el reconocimiento transparente, justo y no discriminatorio de cualificaciones de educación superior resulta esencial para hacer más equitativa la movilidad.

Estudiar en otro país ofrece al alumnado oportunidades de expandir sus conocimientos, desarrollar competencias interculturales, mejorar sus posibilidades de empleabilidad y construir redes duraderas tanto académicas como profesionales. En términos amplios, la movilidad favorece la circulación del conocimiento, la cooperación internacional y el entendimiento mutuo entre sociedades. A lo largo de la última década, la movilidad internacional de estudiantes y académicos se ha convertido en una característica cada vez más prominente de la educación superior intrarregional. Sin embargo, la participación de la mayor parte de la población mundial en este fenómeno sigue siendo limitada. El acceso a la movilidad está fuertemente influido por las capacidades financieras, los marcos regulatorios y la existencia de medidas de apoyo, mientras que los destinos que se eligen se determinan en función de factores como la reputación institucional, los lazos históricos y la proximidad geográfica.

Para ampliar los beneficios de la internacionalización serán necesarias diversas acciones coordinadas, incluyendo la instauración de políticas inclusivas de financiamiento, la diversificación de las alianzas y el proporcionar caminos educativos nuevos y flexibles. Estas medidas, sin embargo, suelen verse entorpecidas por procesos administrativos, regulaciones migratorias y capacidades limitadas de financiamiento. Además, el reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio de las cualificaciones resulta condición clave para la movilidad. Numerosos países han demostrado su compromiso con este punto mediante su adherencia a los convenios globales y regionales sobre el reconocimiento de las cualificaciones y mediante el establecimiento de procedimientos nacionales. La implementación, sin embargo, sigue siendo dispar. La persistencia de obstáculos afecta en particular a los refugiados y personas desplazadas que con frecuencia carecen de sus documentaciones

completas, así como a aquellas personas que cuentan con cualificaciones digitales o en otros formatos no tradicionales. Para rectificar estas situaciones se requiere tanto voluntad política como capacidad administrativa y procedimientos claros y transparentes, al igual que cooperación sostenida entre las autoridades competentes.

Contar con acuerdos sólidos y fiables en el rubro del aseguramiento de la calidad resulta fundamental para resolver este problema pues dichos acuerdos abonan a la calidad y a la comparabilidad, al tiempo que permiten el reconocimiento mutuo entre distintos sistemas educativos.

El Principio Rector 5 que aparece en la hoja de ruta *Transforming Higher Education* pone énfasis en que estudiar, enseñar e investigar de forma transfronteriza contribuye al diálogo y a la paz; y que dicha cooperación depende del funcionamiento fluido y efectivo de los procesos de reconocimiento. El apoyo de forma continua al desarrollo de capacidades nacionales y regionales para la implementación de estos compromisos es un aspecto crucial para asegurar que las oportunidades de movilidad puedan suceder de forma más amplia.

9) El fortalecimiento de la educación superior depende, en última instancia, de sistemas de datos más sólidos y de la cooperación internacional para fundamentar las políticas y la práctica

La capacidad de los gobiernos e instituciones de expandir el acceso, promover la inclusión, salvaguardar la calidad, financiar la expansión, gestionar la transformación digital y apoyar los esfuerzos de movilidad se sustenta en la existencia de información fiable y comparable. Sin embargo, siguen existiendo grandes lagunas de información en diversos contextos, lo cual limita la posibilidad de monitorear los avances, identificar disparidades y evaluar los efectos de las reformas a la educación superior. Existen áreas que evolucionan a gran velocidad, como las nuevas rutas de aprendizaje, la impartición transfronteriza y las tecnologías emergentes, que ponen enorme presión sobre los acuerdos administrativos y estadísticos existentes.

El atender estas limitaciones exige una inversión sostenida en sistema de información sobre la administración de la educación superior (HEMIS), responsabilidades institucionales más claras y

capacidades analíticas más robustas tanto a nivel institucional como sistémico. Al mismo tiempo, mejorar la comparabilidad y aprendizaje mutuo exige una mayor colaboración entre naciones y regiones para que la experiencia obtenida en cierto contexto pueda servir de referencia para el progreso en otras.

Hay sistemas de datos que señalan que el compartir conocimiento en los distintos niveles de educación superior será clave para alcanzar la meta 4.3 del ODS 4 y para que la hoja de ruta *Transforming Higher Education* pase de concepto a realidad.

Con este fin, la UNESCO apoya a sus Estados Miembros para fortalecer sus ecosistemas de información a través de iniciativas que promueven el desarrollo de capacidades, el diálogo sobre políticas y las soluciones nacionales. Estas incluyen la Herramienta de evaluación de los progresos de los SIGE para la transformación (EMIS-PATT) y su módulo dedicado a la educación superior, que ofrece un marco práctico y participativo para asistir a los países en la evaluación de sus sistemas de datos y el establecimiento de prioridades, así como en el diseño de trayectorias de mejora secuenciadas y con costos detallados.

Bibliografía

- Abamosa, J. Y. (2021). Social inclusion of refugees into higher education: Policies and practices of universities in Norway. *Educational Review*, 75(6), 1181–1201. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2009443>
- Advance HE. (2024). *Equality in higher education: Staff statistical report 2024*. Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/equality-higher-education-staff-statistical-report-2024?utm>
- Aikins, E.R. & Cilliers, J. (2024). *Education Thematic Futures*. ASS African Futures. <https://futures.issafrica.org/thematic/06-education/>
- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2023). Global trends in international research collaboration, 1980-2021. *Journal of Data and Information Science*, 8(2), 26-42. <https://sciendo.com/article/10.2478/jdis-2023-0015>
- Alimukhamedov, F. (2020). Central Asia: Crossing the threshold at different speeds. *International Higher Education*, (103). <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14639>
- Altbach, P. G., De Wit, H. & Woldegiyorgis, Y. A. (2021). *Public vs. private participation in higher education: Realities and debates*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2021/2) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380071>
- Althubiani, A. R. (2024). Digital Competence of Teachers and the Factors Affecting Their Competence Level: A Nationwide Mixed-Methods Study. *Sustainability*, 16(7), 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>
- Amaral, A. (2022). Equity in higher education: Evidences, policies and practices. Setting the scene. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin. & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (23–46). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2
- Ambasz, D., Nikolaev, D., Malinovskiy, S. Olszak-Olszewski, A., Zavalina, P. & Botero Álvarez, J. (2023). *Towards Higher Education Excellence in Central Asia: A Roadmap for Improving the Quality of Education and Research through Regional Integration*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099101023140578441/pdf/P1790811f2f765ea101eb142301ab-f0100a90db82451.pdf>
- Arnhold, N. & Bassett, R.M. (2021). *Steering Tertiary Education: Toward resilient systems that deliver for all*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf>
- ASEAN. (2025). *The Future of Higher Education Student Mobility in Southeast Asia: Possibilities for an Intra-ASEAN Scholarship Programme, Jakarta*. https://asean.org/wp-content/uploads/2025/04/IASP-Synthesis-Report_FA_DIGITAL.pdf
- Ashour, S. (2021). Access for Syrian refugees into higher education in Germany: A systematic literature review. *European Journal of Higher Education*, 12(1), 98–116. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1871392>
- Association internationale des Universités (2024). *Internationalization of Higher Education: current trends and future scenarios (IAU 6th Global Survey)*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
- Astou Diouf, M., Pio Perez, L., Simione, F.F., Viseth, A. & Jiaxiong, Y. (2024). A Conceptual Policy Framework for Leveraging Digitalization to Support Diversification in Sub-Saharan Africa. *International Monetary Fund, Volume 2024, Issue 123*. <https://doi.org/10.5089/9798400279638.001>
- Australian Government Department of Education. (2025). *HECS-HELP. Study Assist*. <https://www.studyassist.gov.au/financial-and-study-support/hecs-help>
- Baker, S., Field, R., Burke, R., Hartley, L., & Fleay, C. (2021). Discursive constructions of equity in Australian higher education: Imagined worlds and the case of people seeking asylum. *British Educational Research Journal*, 47(4), 836-854. <https://doi.org/10.1002/berj.3691>

- Baker Stein, M. (2024). *New Coursera Survey Shows Growing Micro-Credential Adoption Among Higher Education Leaders*. Coursera Blog. <https://blog.coursera.org/micro-credential-impact-report-2024-showsgrowing-adoption-among-university-leaders>
- Banque Mondiale (2010). *Financing Higher Education in Africa*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington, DC. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8334-6>
- Banque Mondiale (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: Washington, DC. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Baroni Boces, G. (2025). *Recognition of Qualifications of Refugees and Displaced Persons in Latin America and the Caribbean*. UNESCO IESALC Working Paper 13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395616>
- Baruah, D. (2022). *STEMming gender divide in India*. British Council Insights Blog. <https://insights.britishcouncil.org/blog/stemming-gender-divide-india>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bayudan-Dacuycuy, C., Orbeta, A., Vargas, A. & Ortiz, M. (2024). *An evaluation of the tertiary education subsidy program: Context, input, process, and product*. Philippine Institute for Development Studies (PIDS): Quezon City. <https://doi.org/10.62986/dp2024.22>
- Bolaji, A. (2024). *Academics fear mental breakdown as work keeps piling up*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240211153320147>
- Boman, J. et al. (2021). *What comes after a PhD? Findings from the DocEnhance survey of doctorate holders on their employment situation, skills match, and the value of the doctorate*. European Science Foundation, Strasbourg, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7188085>.
- Borrella, I., Caballero-Caballero, S., & Ponce-Cueto, E. (2022). *Taking action to reduce dropout in MOOCs: Tested interventions*. *Computers & Education*, 179, 104412. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104412>
- Boyadjieva, P. A., & IlievaTrichkova, P. I. (2015). Higher education and social trust: A European comparative perspective. In A. W. Wiseman & N. Popov (Eds.), *Comparative sciences: Interdisciplinary approaches* (pp. 153–187). Emerald Group Publishing Limited.. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000026007>
- British Council (2024a). *Intra regional mobility in East Asia*. <https://opportunities-insight.britishcouncil.org/short-articles/reports/intra-regional-mobility-east-asia>
- British Council (2024b). *The outlook for international student mobility: Amidst a changing global macroeconomic landscape*. https://opportunities-insight.britishcouncil.org/sites/siem/files/field/file/news/Outlook%20for%20international%20student%20mobility%20-%20amidst%20a%20changing%20global%20macroeconomic%20landscape_Jan%202024.pdf
- Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E., & Alarcón, M. (2025). Políticas de financiamiento y su rol en la intensificación de la competencia universitaria en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 62(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.62.3.2025.4>
- C-BERT (2023). Cross-Border Education Research Team (C-BERT) International Campus Listing. <http://cbert.org/resources-data/intl-campus/>
- CAPRI. (2022). *Footing the bill: The hard choices of financing university education in the Caribbean region*. Caribbean Policy Research Institute. <https://www.capricaribbean.org/sites/default/files/documents/footingthebillthehardchoices-forfinancinguniversityeducation.pdf>
- CEART – Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant. (2021). *Final Report: Fourteenth Session (CEART/14/2021/10)*.
- Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. (n.d.). *Canada: An overview*. Council of Ministers of Education, Canada. https://www.cicic.ca/1264/an_overview.canada

- Centro de Informacion Oficial, Uruguay. (2019). *Creacion del Instituto Nacional de Acreditacion y Evaluacion de la Educacion Terciaria (INAET)*, Ley N° 19.924. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19852-2019>
- Cirlean, E., Tsiligiris, V., Skjerven, S., Vila, F., Lantero, L., Dologa Dreyer, C. (2025). *In addressing TNE governance challenges, students are key*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250617155942227>
- Colby, G. (2023). *Data snapshot: Tenure and contingency in US higher education*. American Association of University Professors (AAUP). <https://www.aaup.org/academe/issues/spring-2023/data-snapshot-tenure-and-contingency-us-higher-education>
- Colus, Flavia. (2024). *Feasibility study for the implementation of a diploma supplement in Latin America and the Caribbean*. UNESCO IESALC Working Paper 6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388395>
- Commission Européenne. (2018). *European higher education in the world*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59d3a999-84b9-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Commission Européenne. (2021). *Towards a European graduate tracking mechanism: Recommendations of the expert group (October 2018–October 2020)*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/970793>
- Commission Européenne (2023). *Final report of the study on the state and effectiveness of national funding systems of higher education to support the European universities initiative. Volume I*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/885757>
- Commission Européenne. (2025). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Commission Européenne /EACEA/Eurydice. (2025). *National student fee and support systems in European higher education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/national-student-fees>
- Conseil de l'Europe et UNESCO (2019). *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention*. <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/7897-monitoring-the-implementation-of-the-lisbon-recognition-convention-council-of-europe-higher-educations-series-no-23.html>
- Conseil des droits de l'homme des Nations Unies. (2024). *Academic freedom: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education (A/HRC/56/58)*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://docs.un.org/en/A/HRC/56/58>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Cruz, L., Diniz, J., Amiel, T., Gonsales, P., & Saraiva, F. (2024). *Mapeamento da plataforma da educação pública superior: América Latina e África*. Observatório Educação Vigiada, Curitiba. <https://zenodo.org/records/11243189>
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). *The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives*. ECUAUSE <https://eric.ed.gov/?id=ED564447>
- Davis, K., Bouckaert, M. & Galán-Muros, V. (2023). Policy Insight 1: Which countries guarantee free public higher education by law? UNESCO IESALC Policy Insight Series. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387673>
- Dela Cruz, J. B., & Santos, R. A. (2020). Evaluating the effectiveness of the Tulong Dunong Program: Perspectives from beneficiaries and administrators. *Journal of Philippine Education Policy and Research*, 12(3), 45–58.
- Digital Education Council. (2025). *Digital Education Council Global AI Faculty Survey 2025*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-faculty-survey>
- Drees-Gross, F., Zhang, P. (2021). *El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema?* World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escasoacceso-digital-frena-america-latina-y-elcaribe-como-solucionar-este>

- Education Sub-Saharan Africa. (2021). The State of Women Leading Report: Unlocking the potential of female leadership in tertiary education, Education Sub Saharan Africa. https://essafrica.org/sites/default/files/inlinefiles/ESSA%20Women%20Leading%20Report_July%202021_1.pdf
- ENIC-NARIC. (n.d.). ENIC-NARIC reference documents: Documents adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee. https://www.enic-naric.net/page-enic-naric_reference_documents
- Eurostat. (2023). *Distribution of mobile students from abroad with EU and non-EU country of origin by education level and sex*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobs06/default/table
- Fed. (2025a). *Consumer Credit Outstanding (Levels)*. Board of Governors of the Federal Reserve System. https://www.federalreserve.gov/releases/g19/HIST/cc_hist_memo_levels.html
- Fed. (2025b). *Report on the Economic Well Being of U.S. Households in 2024: Higher Education and Student Loans*. Board of Governors of the Federal Reserve System. <https://www.federalreserve.gov/publications/2025-economic-well-being-of-us-households-in-2024-higher-education-and-student-loans.htm>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0971-2>
- Ferreira, M., Dinarte, L., Urzúa, S. & Bassi, M. (2021). *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/373a484e-33b7-5e16-8895-a10c5220a332/content>
- Firoozi, D. (2022). The impact of post-admission merit scholarships on enrollment decisions and degree attainment: Evidence from randomization. *Economics of Education Review*, 86, 102221. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102221>
- Fitzgerald, A., Avirmed, T. & Battulga, N. (2024). Exploring the factors informing educational inequality in higher education: A systematic literature review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13603108.2024.2381121>
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2021). *Gaceta Oficial No. 48 Extraordinaria (GOC-2021-481-ES2)* <https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2021-es2.pdf>
- Galán-Muros, V., Bouckaert, M., & Roser-Chinchilla, J. (2023). *The representation of women in academia and higher education management positions: Policy brief*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386876>
- Gardi, R. (2021). *Access to higher education for forcibly displaced persons: challenges, good practices, and suggestions for the future*. UNHCR. [rez-gardi-access-to-higher-education-for-forcibly-displaced-persons-challenges-good-practices-and-suggestions-for-the-future.pdf](https://www.unhcr.org/refugees/forced-displacement/education/2021/05/20210520-gardi-access-to-higher-education-for-forcibly-displaced-persons-challenges-good-practices-and-suggestions-for-the-future.pdf)
- Garg, S., & Upadhyay, V. K. (2024). Equality, affirmative action, and economically weaker sections in India. *Lentera Hukum*, 11(1), 124–156. <https://doi.org/10.19184/ejlh.v10i1.45880>
- Garrett, R. (2017). International branch campuses - Curiosity or important trend? *International Higher Education*, (90), 7–8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9994>
- Gouvernement du Canada. (2025). *2025 provincial and territorial allocations under the international student cap*. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/notices/2025-provincial-territorial-allocations-under-international-student-cap.html>
- Gover, A., Blackstock, D. (2023). *Protecting the interests of students on transnational education programmes: the role of transparent quality assurance*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Gover_Blackstock-TNE-paper.pdf
- Gutović, V. & Xia, T. (2025). *Mapping Micro-Credentials in Latin America and the Caribbean: Towards a Common Framework*. UNESCO IESALC Working Paper 11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393794_eng

- Guèye, L., Seow Ganesan, D., Lantero, L. & Baroni Boces, G. (2024). *AI in higher education: Pilot projects in Europe explore automated document checks and equivalency suggestions*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250109122353833>
- HCR (2018). Global compact on refugees. United Nations. <https://www.unhcr.org/global-compact-refugees>
- HCR. (2023). 15by30 Roadmap: Expanding higher education, skills and self-reliance for refugees. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-12/15by30-roadmap.pdf>
- HCR (2025). *UNHCR Education Report 2025*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2025>
- HCR. (n.d.). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/overview/figures-glance>
- Hénard, F., & Mitterle, A. (2010). *Governance and quality guidelines in higher education: A review of governance arrangements and quality assurance guidelines*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/imhe/46064461.pdf>
- Higher Education Authority Ireland. (n.d.). *Programme for access to higher education (PATH)*. <https://hea.ie/policy/access-policy/path/>
- Hnatyuk, V., Pshenychna, N., Kara, S., Kolodii, V., & Yaroshchuk, L. (2024). Education's role in fostering environmental awareness and advancing sustainable development within a holistic framework. *Multidisciplinary Reviews*, 7(2024spe012). <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe012>
- HoloniQ (2024). *The 2024 Global State of Women's Leadership*. <https://www.holoniq.com/notes/the-2024-global-state-of-womens-leadership>
- Hou, A. Y. C., Tao, C. H.-Y., Zhou, K. Z.-W., Lin, A. F.-Y., Su, E. H. C. & Chen, Y. (2024). *Evolution of quality assurance in higher education from INQAAHE GGP to ISGs: Are quality assurance agencies in Asia ready to the emerging modules?* *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1), 85–100. <https://doi.org/10.1108/JICE-09-2023-0022>
- House of Commons Library. (2025). *Changes to UK visa and settlement rules after the 2025 immigration white paper* (Research briefing No. CBP-10267). UK Parliament. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-10267/>
- Hu, X., Fernandez, F., Qiu, Y., & Capaldi, M. (2024). The good, the bad, and the balanced: A typology of state merit-aid programs for community college students. *Community College Review*. <https://doi.org/10.1177/00915521241238753>
- IGNOU (2023). *Annual report 2022–2023*. <https://www.ignou.ac.in/viewFile/pdd/annual-report/Annual-Report-2022-23-Eng.pdf>
- IHME-CHAIN Collaborators. (2024). Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis, *The Lancet Public Health*, 9(3), 155-165. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(23\)00306-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(23)00306-7)
- IIE Scholar Rescue Fund. (n.d.). *Fellowships for Threatened Scholars around the World*. <https://www.scholarrescuefund.org/>
- Ilieva J. (2021). *Transnational Education Will Resist the Post-Pandemic Recruitment Crunch*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/author/janet-ilieva>
- ISU (2023). *Data for education: A guide for policymakers to leverage education data*. <https://doi.org/10.54675/VMCP8621>
- ISU (2025). Data Browser. <https://databrowser.uis.unesco.org/>
- Janssens, K. & Ueda, M. (2023). *Probing depressive symptoms and the desire to leave academia among scientists in large, international collaborations in STEM* (arXiv:2308.05107). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.05107>
- Johnson, E. (2023). *Supply responses to targeted government aid: Evidence from free college in Chile*. University of Chicago. https://socialsciences.uchicago.edu/sites/default/files/2023-11/JMP_Johnson_2.pdf
- Johnstone, B.D. & Marucci, P.N. (2010). *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore: John Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801894572>

- Jung, I. (2022). *Quality Assurance in Online, Open, and Distance Education*. In: Handbook of Open, Distance and Digital Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_39-1
- Kakuchi, S. (2025). *New government relief schemes for disadvantaged students*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250415164449653>
- Karakhanyan, S. (personnal communication, August/September 2025).
- Karakhanyan, S. & Stensaker, B. (eds. 2020). Global Trends in Higher Education Quality Assurance: challenges and opportunities in internal and external quality assurance. *Global Perspectives on Higher Education*, Volume 48. Boston: Brill.
- Kinser, K., Lane, J.E. (2017). *An overview of authorization and quality assurance of higher education institutions* (Background paper prepared for the 2017/8 GEM Report). Right to Education Initiative. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259561>.
- Kinzelbach, K., Lindberg, S. I., Lott, L. & Panaro, A.V. (2025). *Academic Freedom Index – 2025 Update*. doi: 10.25593/open-fau-1637
- Kivistö, J., & Suprun, K. (2024). Performance-Based Funding of Universities: Past and Present European Developments. *International Higher Education*, 118. <https://ihe.bc.edu/pub/tadinwfhq>
- Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517–535. <http://www.jstor.org/stable/26449092>
- Lantero, L., Pedersen, A.B., Ramina, B., Bai Yun, C. (2022). *Monitoring the implementation of the Lisbon Recognition Convention: Monitoring Report*. Council of Europe and UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383465.locale=en>
- Levy, D. C. (2013). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy* 26, 25–42. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>
- Levy, D. C. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press.
- Lindsay, S. & Fuentes, K. (2022). It Is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities*, 2(2), 178–203. <https://doi.org/10.3390/disabilities2020014>
- Liu, B. L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D., & Yerovi, C. (2023). *Harnessing the era of artificial intelligence in higher education: A primer for higher education stakeholders*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670>
- Martin, M. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: a blueprint for policy development and action: policy paper*. UNESCO IIEP. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384326_eng
- Martin, M. & Stulgaitis, M. (2022). *Refugees' access to higher education in their host countries: Overcoming the "super-disadvantage"* (Policy paper). UNESCO IIEP & UNHCR. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381505>
- Materu, P. (2007). *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. World Bank Working Paper, No. 124. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/e9904501-5711-52ae-86b7-b860bb730adb/content>
- Mbhalati, O. J. (2024). Access, equity and redress: Towards a sustainable funding framework for public universities in South Africa. *Review of Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3449>
- Mbhalati, O.J. (2025). A South African University Funding Model and Its Contribution to Transformation Agenda. *International Journal of Higher Education*, 14(3). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v14n3p1>
- McAuliffe, M., & Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. International Organization for Migration (IOM). <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- McMahon, M. (1992). Higher education in a world market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education*, 24, 465–482. <https://doi.org/10.1007/BF00137243>

- Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J. & Williamson, P. (2019). The ableism elephant in the academy: A study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, 34(7-8), 1180-1199. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2019.1602510>
- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Miao, F. & Holmes, W. (2023a). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- MIDA – Malaysian Investment Development Authority (2025). *Education services: Access to financing for public and private higher education institutions*. <https://www.mida.gov.my/industries/services/education-services/>
- Ministerio de Capital Humano de la República Argentina. Departamento de Información Universitaria (2024). *Síntesis de Información. Estadísticas universitarias 2023-2024*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf
- Ministry of Education of Ethiopia. (2023). *Digital Education Strategy and Implementation Plan for Ethiopia (2023–2028)*. <https://www.dpgethiopia.org/wp-content/uploads/2024/03/Digital-Education-Strategy-and-Implementation-Plan-for-Ethiopia-.pdf>
- Ministry of Education of India. (2023). *Study in India*. <https://www.studyinindia.gov.in/>
- Moshtari, M. & Safarpour, A. (2024). Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries. *Higher Education*, 87, 89–109. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00994-1>
- Motala, S., Oketch, M., Wangenge-Ouma, G., & Masutha, M. (2023). Higher Education Funding, Justice and Equity – Critical Perspectives. *South African Journal of Higher Education*, 37(6). <https://doi.org/10.20853/37-6-6199>
- Mwiria, K. (2022). *Governance in higher education* (WHEC2022 background document). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389884>
- Nuffic. (2023). *The Global Recognition Convention going local?* <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2023-08/2.%20The%20Global%20Recognition%20Convention%20going%20local.pdf>
- OCDE (2019). *OECD (2019), OECD Economic Outlook, Volume 2019 Issue 2*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9b89401b-en>
- OCDE (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OCDE (2021b). *Education in Brazil: An International Perspective*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.
- OCDE (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OCDE (2022b). *Resourcing higher education in Ireland: Funding higher education institutions. OECD Education Policy Perspectives, No. 51*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/67dd76e0-en>
- OCDE (2023a). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- OCDE (2023b). *OECD Reviews of Innovation Policy: Korea 2023*. OECD Reviews of Innovation Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bdcf9685-en>.
- OCDE (2023c). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities. OECD Education Policy Perspectives No. 66*. OECD Publishing, Paris: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability_13dd81a9/9c4b7b68-en.pdf
- OCDE (2024). *The state of academic careers in OECD countries: An evidence review. OECD Education Policy Perspectives, No. 91*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>
- OCDE (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

- OMS (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. Geneva. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>
- Pedró, F. (2025). The Recognition of Higher Education Qualifications: The Role of Quality Assurance Systems. How Quality Assurance Systems Can Promote, And Benefit From, The Recognition of Higher Education Qualifications in Kakhayan, S., Kinser, K. and Pedró, F. (eds). *Global Trends in Higher Education Quality Assurance*, Leiden: Brill, pp. 65-86
- Pedró, F., Bouckaert, M. & Gutović, V. (2025). *Bridging the Data Gap in Higher Education Policy Making*. World Education Blog. <https://world-education-blog.org/2025/06/23/bridging-the-data-gap-in-higher-education-policy-making-challenges-and-opportunities-for-evidence-based-governance/>
- Pedró, F., Mendigutxia, A. (2025). *The role of higher education in national artificial intelligence strategies: A comparative policy review*. UNESCO IESALC Working Paper 10. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392047_eng
- Penner, M. & Smith Carrier, T. (2022). *Gender pay gap: it's roughly half a million dollars for women professors across a lifetime*. University Affairs. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joes.12545>
- Powell, A. (2024). *Disabled people in employment* (Research Briefing CBP-7540). House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7540/CBP-7540.pdf>
- Rajasekaran, S., Adams, T., & Tilmes, K. (2024). *Digital pathways for education: Enabling greater impact for all*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/digital-pathways-education-enabling-learning-impact>
- Ramasu, T. & Kanakana-Katumba, G. (2024). Exploring the potential for tuition-free higher education in South Africa: A scoping review. *Journal of Quality in Education*. <https://doi.org/10.12688/f1000research.150265.2>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2018: Accountability in education: Meeting our commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all* (3rd ed.). UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2021/2022). *Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?* UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2024). *Gender report 2024: Technology on her terms*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2024). *Global education monitoring report, 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2026). *Global education monitoring report 2026: access and equity, countdown to 2030*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>
- Rapport GEM de l'UNESCO (n.d.). *Education Profiles: Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*. Retrieved February 15, 2026
- Ravi, S., Gupta, N. & Nagaraj, P. (2019). *Reviving Higher Education in India*. Brookings India. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/11/Reviving-Higher-Education-in-India-email-1.pdf>
- Reich, J., & Ruipérez-Valiente, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363 (6423), 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
- Republic of the Philippines. (2017). *Republic Act No. 10931: Universal Access to Quality Tertiary Education Act*. https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2017/ra_10931_2017.html
- República de Colombia (2021). *Decreto 216 de 2021: Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos bajo Régimen de Protección Temporal*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=159606

- Ricaute, K., Bouckaert, M. & Galan-Muros, V. (2024). *Are quality assurance agencies for higher education autonomous by law?* UNESCO IESALC Policy Insight 6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388876>
- Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., & de Ita Valera, E. (2024). *Higher education institutions as employers: ensuring decent working conditions*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391205>
- Ruff, C., Matheu, A., Ruiz, M., Juica, P., & Gómez Marcos, M. T. (2023). Cost-free education as a new variable of mixed financing policies in Chilean higher education and its impact on student trajectory and social mobility. *Heliyon*, 9(7), e17415. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17415>
- Saeed, S. (2021). Higher Education and Quality Assurance in Egypt: Pre and Post COVID-19. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i2p96>
- Sagintayeva, A., Williams, J. & Cowan, S. (2023). *We need more qualified faculty, but attracting them is hard*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20231117062851118>
- Salmi, J. (2017). *The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development* (Global Perspectives on Higher Education, Vol. 38). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-086-6>
- Salmi, J. (2023). Is Big Brother watching you? In P. A. Okebukola & S. UvalićTrumbić (Eds.), *Quality assurance in higher education across the world*. Sense Publishers.
- Salmi, J. (personal communication, August/September 2025).
- Salmi, J., D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23322969.2020.1835529>
- SAQA (n.d). *UNSEEN – Recognition of qualifications of refugees and asylum seekers in South Africa*. South African Qualifications Authority. <https://www.saqa.org.za/unseen-recognition-of-qualifications-of-refugees-and-asylum-seekers-in-south-africa/>
- SAQA (2019). *Addendum on the Recognition of Qualifications of Refugees and Asylum Seekers*. South African Qualifications Authority. <https://www.saqa.org.za/wp-content/uploads/2023/02/Addendum-on-the-Recognition-of-Qualifications-of-Refugees-and-Asylum-Seekers-March-2019.pdf>
- Sawahel, W. (2024). *Arab states HE area to boost collaboration, sustainability*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2024031211374812>
- Sefoka, I. (2022). Realizing Fee-Free Higher Education in South Africa: Dreams and Nightmares. *The Journal of Quality in Education*, 12, pg.. <https://doi.org/10.37870/joqie.v12i19.291>
- Semrush. (2024). Top websites. <https://www.semrush.com/website/top/>
- Service d'évaluation et d'audit de l'UNESCO (2016). *Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245223>
- Spoon, K., LaBerge, N., Wapman, K. H., Zhang, S., Morgan, A. C., Galesic, M., Fosdick, B. K., Larremore, D. B., & Clauset, A. (2023). Gender and retention patterns among U.S. faculty. *Science Advances*, 9(43), eadi2205. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adi2205>
- Stanford University (n.d.). *1936 Constitution of the USSR: Chapter X (1936)*. <http://large.stanford.edu/history/kaist/references/marx/beard/c10/>
- Statista. (2024). *E-learning: A Statista overview report on the global market for online education*. <https://www.statista.com/study/163500/e-learning/>
- Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College, 600 U.S. (2023). https://www.supremecourt.gov/opinions/22pdf/20-1199_hgdj.pdf
- Tapia, L. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México: Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 7–50. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.1.186>

- Teferra, D., Chacón, E., Escribens, M., Johnstone, B., Malee Bassett, R., Pedró, F., Roser, J. & Varghese, N. V. (2022). *Financing higher education* (WHEC2022 background document). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389891>
- Teixeira, P., Sá, C., Cerejeira, J., Figueiredo, H., Portela, M. (2021). Mass Higher Education and its Civic Impacts in Portugal and Spain, *Journal of Education Finance*, 46(4), 496-518. <https://dx.doi.org/10.1353/jef.2021.a796978>
- Times Higher Education. (2024). *International Women's Day: Top universities led by women*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-10-universities-led-women>
- U.S. Department of Homeland Security. (2025). *Trump administration proposes new rule to end foreign student visa abuse*. <https://www.dhs.gov/news/2025/08/27/trump-administration-proposes-new-rule-end-foreign-student-visa-abuse>
- UIT (2024). *Measuring digital development – Facts and figures 2024*. ITU. https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-ict_mdd-2024-4/
- UIT. (2025a). *State of digital development and trends in the Africa region 2025*. ITU. https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/wp-content/uploads/sites/5/2025/04/2500037E_SDDT_2025_Africa_FINAL.pdf
- UIT (2025b). *Manual for measuring ICT access and use by households and individuals*, 2020 Edition: 2025 ICT skills revision (HH9/HH15). <https://new.cisstat.org/documents/20143/285701/Manual+for+measuring+ICT+access+and+use++by+households+and+individuals%2C+2020+Edition.pdf/3b1fb21a-47a6-1a56-e221-6a0a48005e55?version=1.1&t=1750660915006>
- UIT (n.d.). SDG ICT indicators. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/SDGs-ITU-ICT-indicators.aspx>
- UNESCO (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*. UNESCO, Paris. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers* (version 3). UNESCO, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO (2019). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. <https://www.unesco.org/en/higher-education/global-convention>
- UNESCO (2020a). *A Practical Guide on Recognition: Implementing the Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374905>
- UNESCO (2020b). *Making higher education more inclusive. SDG-Education 2030 Steering Committee*. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/making-higher-education-more-inclusive>
- UNESCO (2021a). *Recommendation on the Ethics of AI in 2022*. UNESCO, Paris. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- UNESCO (2021b). *Don't look away: No place for exclusion of LGBTI students* (GEM Report Policy Paper, 45). UNESCO, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361>
- UNESCO (2022a). *Academic mobility in higher education*. (WHEC2022 background document). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389878>
- UNESCO (2022b). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912>
- UNESCO (2022c). *Right to higher education : Unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382335>
- UNESCO (2022d). *Higher Education Global Data Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859>
- UNESCO (2024a). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- UNESCO (2024b). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- UNESCO (2024c). *Higher education: figures at a glance*. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>

- UNESCO (2024d). *Six pillars for the digital transformation of education: a common framework*. UNESCO. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391299>
- UNESCO (2024e). Breaking barriers in higher education for and with students with disabilities. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/breaking-barriers-higher-education-and-students-disabilities>
- UNESCO (2024f). Internationalizing higher education: findings from the fifth consultation the implementation of the Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education (1993). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389060>.
- UNESCO (2024g). Preliminary study on the technical and legal aspects relating to the desirability of revising the 1966 ILO-UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. UNESCO: Paris <https://www.teachertaskforce.org/knowledge-hub/preliminary-study-technical-and-legal-aspects-relating-desirability-revising-1966-ilo>
- UNESCO (2024h). *UNESCO Qualifications Passport gives hope to Zambian students who fled conflict in Sudan*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-qualifications-passport-gives-hope-zambian-students-who-fled-conflict-sudan>
- UNESCO (2025a). *Digital leap in East Asia: A regional synthesis on higher education transformation*. UNESCO Regional Office for East Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393828>
- UNESCO (2025b). *How students' innovation bridged higher education and employment in Gabon*. <https://www.unesco.org/en/articles/how-students-innovation-bridged-higher-education-and-employment-gabon>
- UNESCO (2025c). UNESCO survey: Two-thirds of higher education institutions have or are developing guidance on AI use. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-two-thirds-higher-education-institutions-have-or-are-developing-guidance-ai-use>
- UNESCO (2025d). *Status and trends of women in science: New insights and sectoral perspectives*. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393768>
- UNESCO (2025e). *Higher Education. Figures at a Glance*. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394112>
- UNESCO (2025f). Basic texts, 2025 edition: including texts and amendments adopted by the General Conference at its 42nd session (Paris, 7-22 November 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393725>
- UNESCO (2026). *Transforming Higher Education: Global collaboration on visioning and action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397582>
- UNESCO-ICHEI (2024). *Higher education in the era of artificial intelligence*. <https://es.ichei.org/Uploads/Download/2024-01-05/659775cab981e.pdf>
- UNESCO IESALC (2022a). The right to higher education: A social justice perspective. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750>
- UNESCO IESALC (2022b). Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>
- UNESCO IESALC (2023). The right to higher education in the Arab States: briefing note compendium. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387585>
- UNESCO IESALC (2024a). Policy insight: Quotas in higher education policy. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2024/07/24/policy-insight-quotas-in-higher-education-policy/>
- UNESCO IESALC (2024b). Two decades of student mobility (2000–2020): Global and regional dynamics in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388552_eng
- UNESCO IESALC (2025). Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342>
- UNESCO IESALC (n.d.). Higher Education Policy Observatory (HEPO) <https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/page/home/>

- UNESCO Office in Almaty (2021). *Policy Brief: Higher Education in Central Asia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377911#:~:text=programme%20and%20meeting%20document&text=programme%20and%20meeting%20document&text=Corporate%20author&text=UNESCO%20Office%20in%20Almaty>
- Universities Australia. (2024). *2023 Indigenous Strategy Annual Report*. <https://universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2024/11/UA-Indigenous-Strategy-Report-2024.pdf>
- University of British Columbia. (n.d.). *Indigenous students / Indigenous programs & services*. UBC. Retrieved January 25, 2026, from <https://students.ok.ubc.ca/indigenous-students/>
- Usher, A., Burroughs, R. (2018) Targeted Free Tuition: A Global Analysis. Toronto, Canada, Higher Education Strategy Associates. <https://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2018/09/HESA-Targeted-Free-Tuition-A-Global-Analysis-FINAL-Embargo-Sept-20-2018-1.pdf>
- Usher, A. (Host). (2025, November 13). *Inside the global private higher education sector with Dan Levy* (Season 4, Episode 10) [Audio podcast episode]. In *The World of Higher Education*. Higher Education Strategy Associates. <https://worlded.transistor.fm/episodes/inside-the-global-private-higher-education-sector-with-dan-levy>
- Von Hippel, P. T., & Hofflinger, A. (2020). The Data Revolution Comes to Higher Education: Identifying Students at Risk of Dropout in Chile. EdWorkingPaper No. 20-249. Annenberg Institute for School Reform at Brown University. <https://eric.ed.gov/?id=ED671254>
- Walshe, J. (2023). *Women in university leadership – A lot done, but more to do*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230310140746346>
- Wang, L. (2023). *Equity, inclusion and the transformation of higher education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education>
- Wankhede, H. S. (2025). *Reserved faculty posts are still vacant and out of reach*. The Hindu. <https://www.thehindu.com/opinion/op-ed/reserved-faculty-posts-are-still-vacant-and-out-of-reach/article69760789.ece>
- Wauru, M. (2023). *Women still 'grossly' under-represented as academic leaders*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230809081939167>
- Welch, A. (2021). *Private higher education in East and Southeast Asia: Growth, challenges, implications* (Background paper prepared for the 2021/2 GEM Report). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380093>
- Williams, J., & Usher, A. (2022). *2022 world higher education: Institutions, students and funding*. Higher Education Strategy Associates. https://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2022/03/HESA_World-Higher-Education-2022_Main-Report-2.pdf
- Wilson, K., Neylon, C., Montgomery, L., Huang, C., Handcock, R. N., Roelofs, A., Hosking, R., & Ozaygen, A. (2022). Global diversity in higher education workforces: Towards openness. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.4809>
- World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Yang J., Zhang Y. & Labe, O. (2026). *Bridging the Gaps: Global Patterns and Institutional Drivers of Higher Education Data Availability*. Forthcoming.
- Zeidan, R., de Almeida, S. L., Bó, I., & Lewis, N., Jr. (2023). Racial and income-based affirmative action in higher education admissions: Lessons from the Brazilian experience. *Journal of Economic Surveys*, 38 (3), pg. 956-972. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joes.12564>
- Zhang, C., Wu, Q., Wang, H., Luo, X., Wei, N., Pan, B., & Tong, J. (2021). Factors Affecting Campus Loans in Western China. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211023111>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Zvezdova, A., & Zhang, J. (Eds.). (2024). *Quality assurance and global tertiary education: Navigating challenges and embracing innovation* (APQN Conference anthology; St. Petersburg, Russia, September 26–29, 2024). Asia-Pacific Quality Network (APQN) & Certific

Anexo

Lista de indicadores

Esta lista incluye los principales indicadores utilizados en el informe: los indicadores de políticas públicas del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO) y los indicadores estadísticos integrados a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Los indicadores de política del HEPO se obtuvieron a partir de una revisión sistemática de disposiciones constitucionales, leyes y documentos de políticas públicas usando criterios de clasificación predefinidos. Los indicadores estadísticos provienen del Navegador de Datos del IEU.

Los promedios regionales y por grupos de ingresos presentados en este informe se obtuvieron directamente del Navegador de datos del IEU (en el caso de indicadores estadísticos) o fueron calculados por los autores como promedios simples (sin ponderar). Los promedios calculados por los autores se basan en datos a nivel país del Navegador de

datos del IEU (para aquellos indicadores estadísticos que no contaban con valores agregados) y del Observatorio de Políticas de Educación Superior (para indicadores de políticas públicas). La fuente de cada indicador así como el método de cálculo se especifican en el informe y se indican nuevamente en las listas que aparecen a continuación.

Los promedios calculados utilizan las clasificaciones de las regiones y de los grupos de ingresos tal y como se establece en el Observatorio de Políticas de Educación Superior, siguiendo las clasificaciones del IEU. Estas se encuentran disponibles en: https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/static/countrydocs/cp/zz_Disclaimers/Country%20classifications%20by%20regions%20and%20income%20groups_06-2025.pdf

La cobertura limitada de datos a nivel país en ciertas regiones puede afectar la representatividad al momento de calcular promedios estadísticos. De proceder, las limitaciones se indican en las notas que acompañan las figuras como en las listas de este anexo.

Capítulo 1: Participación y egreso

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países cuyos marcos legales nacionales de educación superior reconocen de forma explícita el derecho a la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas constituciones nacionales, ley de educación o ley de educación superior mencionan de forma explícita el derecho a la educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos incrementar el acceso de los estudiantes a la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea un plan específico para un sector o una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye objetivos específicos relacionados con un incremento de la matrícula (sin poner el foco en grupos específicos de la población).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIPE Planipolis)	<i>Año:</i> 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Tasa bruta de matrícula, niveles 6-8 de la CINE, ambos sexos y desagregada por sexo (%)		
<i>Descripción:</i> Total de la matrícula en los niveles 6-8 de la CINE sin importar la edad, expresado como un porcentaje de la población en edad escolar correspondiente al mismo nivel educativo. Este indicador se computa para el total de la población (ambos sexos) y para la población femenina. Los cálculos fueron realizados por los autores.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Matrícula en educación terciaria, niveles 6-8 de la CINE, ambos sexos y mujeres (cifra) · Población en edad escolar, educación terciaria, ambos sexos y mujeres (cifra)	<i>Año:</i> 2013-2023 (2011- 2021 para África Subsahariana)
Distribución de la matrícula de educación superior por nivel de la CINE (6, 7 y 8), ambos sexos (%)		
<i>Descripción:</i> Matrícula total en educación superior en los distintos niveles de la CINE (6, 7 y 8), sin importar la edad, expresada como porcentaje de la matrícula total en los niveles CINE 6-8 combinados. Este indicador se computó para el total de la población (ambos sexos). Cálculos realizados por los autores.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Matrícula en educación terciaria, programas CINE 6, 7 y 8, ambos sexos (cifra)	<i>Año:</i> 2013-2023 (2011- 2021 para África Subsahariana)
Porcentaje de la matrícula femenina en la educación superior por nivel de la CINE (6, 7 y 8) (%)		
<i>Descripción:</i> Matrícula femenina en la educación superior en cada uno de los niveles de la CINE (6, 7 y 8), sin importar la edad, expresada como porcentaje del total de matriculaciones en el nivel correspondiente de la CINE. El indicador se computó por separado para los niveles 6, 7 y 8 de la CINE. Los cálculos fueron realizados por los autores.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Matrícula en educación terciaria, programas CINE 6-8, ambos sexos y mujeres (cifra)	<i>Año:</i> 2013-2023 (2011- 2021 para África Subsahariana)
Tasa bruta de graduación de programas de primer título (CINE 6 y 7), ambos sexos y desagregada por sexo (%)		
<i>Descripción:</i> Número de graduados de programas terciarios de primer título (niveles 6 y 7 de la CINE) expresado como porcentaje de la población en edad de graduación de los programas de primer título más comunes. Indicador tanto para la población total (ambos sexos) como para la población femenina. Datos agregados proporcionados por el IEU.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Tasa bruta de graduación de programas de primer título (CINE 6 y 7) en la educación terciaria	<i>Año:</i> 2012, 2013, 2016, 2018, 2022, 2023

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 2: Equidad e inclusión

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos mejorar la empleabilidad de los egresados de la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye objetivos explícitos relacionados con mejorar la empleabilidad de los egresados de la educación superior (ej. hacer más relevantes los programas, habilidades para el mercado laboral, servicios durante la carrera).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IPE Planipolis)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos incrementar el acceso de los estudiantes a la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluya objetivos específicos para el incremento general de las tasas de matriculación (sin una campaña dirigida a grupos específicos de la población).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IPE Planipolis)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos incrementar la inclusión estudiantil rumbo a la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye objetivos específicos relacionados con incrementar la matriculación de un grupo poblacional específico (o de varios).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IPE Planipolis, Informe GEM PEER)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países con cuotas a nivel nacional para grupos de población específicos en la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que han establecido a nivel nacional una serie de cuotas mínimas en la educación superior dedicadas a grupos poblacionales específicos, tanto a nivel global como por región. Las cuotas refieren a un porcentaje de plazas exclusivas para grupos específicos que se designan de forma legal o administrativa.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. Informe GEM PEER, OIT, Eurydice, etc)	<i>Año:</i> 2024–2025
Grupos poblaciones considerados por cuotas mínimas de admisión para la educación superior a nivel nacional		
<i>Descripción:</i> Grupos poblacionales considerados de forma explícita por cuotas mínimas de admisión a instituciones de educación superior a nivel nacional. Las cuotas refieren a un porcentaje mínimo de plazas o a un porcentaje de los sitios disponibles asignados a grupos específicos de forma legal o administrativa. La clasificación se realiza con base en documentos de política oficiales o leyes nacionales.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. Informe GEM PEER, OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos incrementar la equidad de género entre estudiantes		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– (N=132) que incluye entre sus objetivos explícitos el incrementar la equidad de género entre estudiantes (ej. reducir disparidades de género en el acceso a la participación o en la finalización; hacer frente a la violencia y/o discriminación de género; promover la representación igualitaria en los distintos campos de estudio).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IPE Planipolis, Informe GEM PEER)	<i>Año:</i> 2024–2025

Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el incrementar la equidad de género para estudiantes en campos STEM

Descripción: Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye entre sus objetivos explícitos el incrementar la equidad de género y/o apoyar la representación de las mujeres entre el alumnado en carreras relacionadas con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

Fuentes de datos: Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIP Planipolis)

Año:
2024-
2025

Proporción de países cuyos marcos legales nacionales de educación superior incluyen de forma explícita la equidad y la inclusión entre sus propósitos

Descripción: Proporción de países cuyas constituciones, leyes educativas y/o leyes de educación superior, si es que existen, incluyen de forma explícita la equidad, inclusión u otros principios relacionados (ej. igualdad de oportunidades, no discriminación, justicia social) entre los propósitos declarados de la educación superior. Esto se basa en una revisión estructurada de las legislaciones nacionales en las que se identificaron declaraciones de objetivos y se identificaron sus principales dimensiones en función de una clasificación predefinida de objetivos de educación superior.

Fuentes de datos: Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)

Año:
2024-
2025

Grupos poblacionales en el foco de programas nacionales de becas para la educación superior

Descripción: Grupos poblacionales identificados de forma explícita en la legislación o en las políticas nacionales como sujetos o beneficiarios prioritarios de programas de becas y ayudas otorgados por el gobierno con el fin de facilitar la participación en la educación superior. Los esfuerzos de focalización pueden conllevar el apoyo exclusivo a grupos específicos o la asignación prioritaria. Esto se basa en una revisión estructurada de la legislación nacional y las políticas públicas usando una serie predefinida de categorías beneficiarias para catalogar a las poblaciones beneficiadas.

Fuentes de datos: Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. Informe GEM PEE, OIT, Eurydice, etc.)

Año:
2024-
2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)**Porcentaje de mujeres investigadoras (en los conteos - HC)**

Descripción: Mujeres investigadoras como porcentaje del total de investigadores (medidos a partir de conteos). El conteo (HC) de personal dedicado a la I+D se define como el total de individuos que contribuyen a la I+D interna (tanto a nivel de unidad estadística como a nivel agregado), durante un periodo específico de referencia (generalmente un año calendario). Esto significa que los datos del conteo reflejan el número total de personas con un trabajo parcial o de tiempo completo en I+D.

Fuentes de datos: Navegador de datos IEU.
· Investigadores (HC) - % Mujeres

Año:
2022

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 3: Gobernanza y marcos legislativos

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Nivel de autoridad al cual se ejerce la autoridad legislativa sobre los sistemas de educación superior		
<i>Descripción:</i> Ámbito jurisdiccional de ejercicio de la potestad legislativa sobre los sistemas de educación superior, clasificado en tres categorías: (i) nivel nacional; (ii) nivel subnacional (ej. estados federales o provincias); o (iii) autoridad legislativa compartida entre el nivel nacional y el subnacional.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Nivel administrativo de gobierno con responsabilidad directa sobre la educación superior		
<i>Descripción:</i> Nivel de la unidad administrativa del gobierno con responsabilidad directa sobre la educación superior. Clasificado en tres categorías: (i) nivel ministerial o equivalente (Nivel 1); (ii) nivel viceministerial o equivalente (Nivel 2); o (iii) niveles administrativos inferiores (Nivel 3 o menos). Identificación realizada a partir del nivel de la unidad gubernamental cuyo nombre oficial incluya de forma explícita la educación superior, educación terciaria, universidades, o términos equivalentes.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países cuya legislación reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas legislaciones nacionales reconocen explícitamente la autonomía de las instituciones de educación superior. Reconocimiento refiere a la existencia de provisiones legales formales que afirmen la autonomía institucional en uno o más dominios (ej. rubros académicos, administrativos, financieros u organizacionales). Este indicador refleja el reconocimiento legal y no evalúa hasta qué punto la autonomía es una realidad en la práctica.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países con legislación que regula la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países con un marco legislativo integral que regula el sector de la educación superior. Los países se clasifican en tres categorías: (i) existencia de una ley nacional específica de educación superior; (ii) regulación de la educación superior dentro de una ley general de educación; o (iii) ausencia de un marco legislativo integral identificable que regule el sector de la educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIEP Planipolis, Informe GEM PEER).	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países cuya legislación permite a proveedores privados de educación superior operar en el sistema		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas legislaciones nacionales permiten establecer y operar instituciones privadas de educación superior dentro del sistema de educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO GEM PEER, OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Porcentaje de matriculación en instituciones privadas de educación terciaria, ambos sexos (%)		
<i>Descripción:</i> Matriculación en instituciones privadas de nivel educativo terciario (CINE 5-8), expresada como porcentaje de la matriculación total (pública y privada) a dicho nivel. Los promedios regionales fueron calculados por los autores con base en los datos disponibles.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Porcentaje de matrícula en instituciones privadas de educación terciaria, ambos sexos (%). Nota: Los promedios regionales son simples (sin ponderar) y se calculan a partir de datos disponibles. Es necesario interpretarlos con cautela pues la cobertura a nivel país puede ser bastante limitada en algunas regiones.	<i>Año:</i> 2022

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 4: Aseguramiento externo de la calidad

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países cuyas legislaciones estipulan el establecimiento de una o más agencias dedicadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas legislaciones nacionales estipulan el establecimiento de una o más agencias dedicadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.), y perfiles de país de la UNESCO de los Estados Parte de la Convención Mundial	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países cuyas legislaciones exigen que las agencias de aseguramiento de la calidad establezcan las normas para evaluar los programas y/o las instituciones de educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas legislaciones nacionales exigen que las agencias de aseguramiento de la calidad establezcan normas para la evaluación o acreditación de las instituciones y/o programas de educación superior. Esto significa que las leyes les asignan a los órganos de aseguramiento de la calidad (y no a los gobiernos y sus normas) la responsabilidad de definir los criterios de evaluación o certificación. Esto se basa en leyes nacionales identificadas que regulan el aseguramiento de la calidad en la educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países cuyas leyes reconocen la autonomía de la agencia del aseguramiento de la calidad		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas leyes nacionales reconocen la autonomía de la agencia de aseguramiento de la calidad superior. Autonomía refiere a la existencia de disposiciones legales en forma que otorgan independencia a la agencia en uno o más dominios (ej. gobernanza, toma de decisiones, materias administrativas o financieras). Esto con base en legislación nacional identificada que regula el aseguramiento de la calidad en la educación superior.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

Capítulo 5: Financiamiento de la educación superior

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países cuyos marcos legislativos de educación superior exigen que en la educación superior pública no exista el cobro de colegiaturas		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas constituciones, leyes educativas y/o leyes de educación superior, en caso de aplicar, establecen que en la educación superior pública no hay cobro de colegiatura. La educación libre de colegiaturas refiere a que existen en las leyes identificadas estipulaciones sobre la ausencia de colegiaturas o de cuotas obligatorias. No se excluyen necesariamente gastos de inscripción, u otros cobros administrativos u otros no relacionados con la instrucción educativa. Este indicador captura disposiciones legales y no evalúa su puesta en práctica.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Nivel jurisdiccional de la autoridad legislativa que rige los sistemas de educación superior		
<i>Descripción:</i> Nivel jurisdiccional de la autoridad legislativa que rige los sistemas de educación superior. Esto se clasifica en tres categorías: (i) nivel nacional; (ii) nivel subnacional (ej. estados o provincias federales); o (iii) autoridad legislativa compartida entre los niveles nacionales y subnacionales	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, Eurydice, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Matriculación en educación terciaria, programas en los niveles CINE 5-8, ambos sexos (cifra)		
<i>Description:</i> Número de individuos oficialmente registrados en un programa de educación terciaria (CINE 5-8) sin importar su edad.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Matriculación en educación terciaria, todos los programas, ambos sexos (cifra)	<i>Año:</i> 2023
Gasto público en educación terciaria como porcentaje del PIB		
<i>Descripción:</i> Gasto público en educación terciaria (corriente y de capital) expresado como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) para un año financiero dado (2022). Datos por país proporcionados por IEU, promedios regionales calculados por los autores con base en datos disponibles (N=105).	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Total del gasto público en educación terciaria como porcentaje del PIB (%). Nota: Los promedios regionales son promedios simples (sin ponderar) calculados a partir de los datos disponibles y deben interpretarse con cautela pues la cobertura a nivel país puede ser limitada en ciertas regiones.	<i>Año:</i> 2022
Financiamiento público inicial por estudiante de nivel terciario, PPA\$		
<i>Descripción:</i> Financiamiento inicial total proveniente de una autoridad pública (central, regional, local) para la educación terciaria por estudiante matriculado a cierto nivel en un año dado. Los resultados se expresan en PPA\$ (constante). Este indicador considera el financiamiento público y privado en conjunto. El financiamiento inicial se estima incluyendo las transferencias pagadas, pero excluye transferencias recibidas.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. · Financiamiento público inicial por estudiante de nivel terciario, PPA\$ constante	<i>Año:</i> 2022, 2023
Financiamiento inicial proveniente de los hogares por estudiante de educación terciaria, PPA\$		
<i>Descripción:</i> Financiamiento inicial total proveniente de los hogares/ estudiantes para la educación terciaria para cada estudiante matriculado en dicho nivel en un año dado. Los resultados se expresan en PPA\$ (constante). Este indicador considera el financiamiento público y privado en conjunto. El financiamiento inicial se estima incluyendo las transferencias pagadas, pero excluye las transferencias recibidas.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. Financiamiento inicial proveniente de los hogares por estudiante de educación terciaria PPA\$	<i>Año:</i> 2022, 2023

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 6: Transformación digital e inteligencia artificial

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países con un plan de educación superior a nivel nacional que incluye entre sus objetivos la digitalización de la educación		
Descripción: Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye entre sus objetivos explícitos el incrementar la digitalización de la educación (ej. el desarrollo del aprendizaje digital, la expansión de la educación remota o en línea, la integración de las tecnologías digitales en el aprendizaje o en la docencia).	Fuentes de datos: Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IYPE Planipolis, etc.)	Año: 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

Capítulo 7: Personal docente de la educación superior

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos fortalecer las capacidades de enseñanza de sus docentes		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye entre sus objetivos el mejorar las habilidades de enseñanza de los docentes (ej., a través de la capacitación inicial de los maestros o de un desarrollo profesional continuo).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIP Planipolis, etc.)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos mejorar el bienestar del personal de educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye en sus objetivos explícitos mejorar el bienestar del personal de educación superior (ej. condiciones de trabajo, salud mental, equilibrio entre vida personal y trabajo).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIP Planipolis, etc.)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos mejorar la equidad de género entre los trabajadores de educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye en sus objetivos explícitos mejorar la equidad de género entre el personal de educación superior (ej. reducir disparidades de género en el reclutamiento y en las estructuras de crecimiento profesional o liderazgo; hacer frente a la discriminación de género o al acoso).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIP Planipolis, etc.)	<i>Año:</i> 2024–2025
Proporción de países cuyo marco legal a nivel nacional para educación superior reconoce de forma explícita el derecho a la libertad académica		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuya legislación nacional reconoce de forma explícita la libertad académica. Entiéndase por “reconocimiento” la existencia de disposiciones legales que afirman la libertad académica o principios equivalentes (ej. libertad de enseñanza e investigación, independencia académica). Este indicador registra el reconocimiento legal pero no mide hasta qué punto la libertad académica se implementa en la práctica.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, etc.)	<i>Año:</i> 2024–2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Representación de las mujeres en el personal docente de educación superior		
<i>Descripción:</i> Número de docentes mujeres en la educación terciaria expresado como porcentaje del número total de docentes (hombres y mujeres) en un mismo nivel de instrucción a lo largo de un año académico. Promedios agregados proporcionados por el IEU.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. - Porcentaje de docentes en la educación terciaria (niveles CINE 5 a 8) que son mujeres (%)	<i>Año:</i> 2015–2024 (2015–2022 para África Subsahariana; sin datos disponibles para Asia Oriental y el Pacífico; 2015–2023 para grupos por ingreso, 2017–2023 para países de bajos ingresos).

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 8: Tendencias en la movilidad entrante y saliente

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO)

Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el incrementar la movilidad estudiantil saliente		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye en sus objetivos explícitos incrementar la movilidad saliente (es decir, que los estudiantes del país estudien en el extranjero).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIEP Planipolis)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el incrementar la movilidad estudiantil entrante		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye en sus objetivos explícitos incrementar la movilidad estudiantil interna (es decir, que estudiantes internacionales viajen al país para estudiar).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIEP Planipolis)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos el mejorar la visibilidad internacional y la reputación de la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluye en sus objetivos específicos el fortalecer la visibilidad interna y la reputación de su sistema y/o instituciones de educación superior (ej. mejorando su posición en los rankings internacionales o haciendo sus instituciones más atractivas para estudiantes e investigadores internacionales).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIEP Planipolis, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países con un plan nacional de educación superior que incluye entre sus objetivos mejorar el diálogo intercultural		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que adoptaron un plan nacional de educación superior –ya sea que se trate de un plan específico para un sector o de una sección sobre educación superior en un plan multisectorial– que incluya entre sus objetivos específicos fortalecer el diálogo intercultural (ej. promocionando el intercambio cultural, la colaboración internacional, o diversidad en los ambientes de aprendizaje).	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. UNESCO IIEP Planipolis, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Total de estudiantes con movilidad a escala internacional de educación terciaria que realizan estudios en el extranjero, ambos sexos (cifra)		
<i>Descripción:</i> Número total de estudiantes con movilidad a escala internacional de un país que están inscritos en un programa de educación terciaria en el extranjero, sin importar edad o género. Los estudiantes con movilidad a escala internacional son aquellos individuos que han cruzado una frontera internacional para estudiar en un país distinto al de origen.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU Total de estudiantes con movilidad a escala internacional de educación terciaria estudiando en el extranjero, todos los países, ambos sexos (estimación del IEU) (cifra)	<i>Año:</i> 2002-2023
Proporción de movilidad hacia el extranjero, ambos sexos (%)		
<i>Descripción:</i> Número de estudiantes de país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje total de matriculaciones en la educación terciaria en dicho país. Promedios agregados proporcionados por el IEU.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU - Tasa de movilidad externa, todas las regiones, ambos sexos (estimación del IEU) (%)	<i>Año:</i> 2003-2023 (2003-2021 para África Subsahariana)
Total de estudiantes con movilidad a escala internacional al interior del país, ambos sexos (cifra)		
<i>Descripción:</i> Cifra total de estudiantes con movilidad a escala internacional internos matriculados en un programa de educación terciaria en un país dado, sin importar edad o sexo. Los estudiantes internacionalmente móviles son aquellos individuos que han cruzado físicamente una frontera internacional para estudiar en un país distinto al de origen.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional internos, ambos sexos (cifra)	<i>Año:</i> 2002-2023
Proporción de mujeres entre estudiantes con movilidad a escala internacional en el exterior (%)		
<i>Descripción:</i> Cifra de mujeres estudiantes con movilidad a escala internacional en el exterior expresada como porcentaje del número total de estudiantes con movilidad a escala internacional en el exterior de un país dado, sin importar la edad. Calculado por los autores con base en estimaciones regionales agregadas proporcionadas por el IEU.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional estudiando programas de educación terciaria en el exterior, todos los países, mujeres (estimado del IEU) (cifra) - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional estudiando programas de educación terciaria en el exterior, todos los países, ambos sexos (estimación de la IEU) (cifra)	<i>Año:</i> 2023
Índice de Paridad de Género Ajustado (GPIA) para estudiantes con movilidad a escala internacional en la educación terciaria		
<i>Descripción:</i> Relación mujeres/hombres entre estudiantes con movilidad a escala internacional en la educación terciaria, ajustada para tomar en consideración desequilibrios de género en la población general de personas matriculadas en la educación terciaria.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU. - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional estudiando programas de educación terciaria en el exterior, todos los países, índice de paridad de género ajustado (GPIA)	<i>Año:</i> 2023
Proporción de mujeres entre estudiantes con movilidad entrante a escala internacional		
<i>Descripción:</i> Número de mujeres estudiantes con movilidad a escala internacional internas expresadas como cifra total de estudiantes con movilidad a escala internacional internos en un país dado, sin importar la edad.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos IEU - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional internos, mujeres (cifra) - Total de estudiantes con movilidad a escala internacional internos, ambos sexos (cifra)	<i>Année :</i> 2023

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 9: Reconocimiento de cualificaciones extranjeras

■ Del Observatorio de Políticas de Educación Superior: (HEPO)

Proporción de países que han adoptado una política o ley para reconocer las cualificaciones extranjeras relacionadas con la educación superior		
<i>Descripción:</i> Proporción de países cuyas leyes nacionales o políticas públicas reconocen cualificaciones extranjeras de educación superior (incluyendo títulos, diplomas y otras credenciales obtenidas en el extranjero), sin importar el sistema educativo extranjero o el tipo de programa acreditado.	<i>Fuentes de datos:</i> Sitios web oficiales de los gobiernos y/o repositorios de organizaciones internacionales (ej. OIT, etc.)	<i>Año:</i> 2024-2025
Proporción de países que han ratificado al menos uno de los Convenios para el Reconocimiento de Cualificaciones de la UNESCO		
<i>Descripción:</i> Proporción de países que han ratificado al menos uno de los Convenios UNESCO para el Reconocimiento de las Cualificaciones de Educación Superior, incluyendo tanto convenios regionales como la Convención Global. Entre los 93 países que han ratificado al menos uno de los convenios de reconocimiento de la UNESCO, a marzo de 2026, 72 están actualmente cubiertos por el Observatorio.	<i>Fuentes de datos:</i> UNESCO, estatus de ratificación oficial de la Convención Global y los convenios regionales para el reconocimiento de las cualificaciones de educación superior.	<i>Año:</i> 2024-2026

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Total de estudiantes con movilidad a escala internacional estudiando programas de educación terciaria en el exterior, ambos sexos (cifra)		
<i>Descripción:</i> Cifra total de estudiantes con movilidad a escala internacional de un país dado inscritos en programas educativos en el extranjero, sin importar edad o género. Los estudiantes con movilidad a escala internacional son aquellos individuos que han cruzado físicamente una frontera internacional para estudiar en un país distinto al de origen.	<i>Fuentes de datos:</i> Navegador de datos de la IEU Total de estudiantes con movilidad a escala internacional estudiando programas de educación terciaria en el exterior, todos los países, ambos sexos (estimación del IEU) (cifra)	<i>Año:</i> 2003, 2023

Para más información sobre los indicadores, consultar: <https://databrowser.uis.unesco.org>

Capítulo 10: Argumentos a favor de las personas desplazadas y los refugiados

El Observatorio de Políticas de Educación Superior y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) no cuentan actualmente con indicadores relacionados con refugiados y personas desplazadas.



unesco

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

Informe mundial sobre las tendencias de la educación superior

Hacia una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad
en un panorama de movilidad internacional

Este informe se construye a partir de datos del Observatorio de Políticas de Educación Superior —incluyendo más de 40 indicadores de políticas y la gama completa de estadísticas de la educación superior compiladas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)— así como publicaciones complementarias. Al integrar datos provenientes de 146 países a través del Observatorio de Políticas de Educación Superior, y llevando a cabo un análisis a profundidad de políticas en 10 áreas temáticas, este informe crea una base de evidencias que va más allá de las estadísticas básicas para develar los patrones profundos que dan forma al sector. El informe examina las maneras en que ha cambiado el rostro de la educación superior, y hace un mapeo de las políticas y tendencias relacionadas con la participación y culminación, equidad e inclusión, marcos legales y de gobernanza, aseguramiento externo de la calidad, financiamiento, transformación digital e IA, así como personal docente de la educación superior. Al colocar especial atención a la movilidad estudiantil, el informe también analiza los flujos de movilidad entrantes y salientes, el reconocimiento de cualificaciones extranjeras y la situación de las personas refugiadas y desplazadas. El informe busca resaltar la conciencia y el entendimiento en materia de los panoramas de educación superior a lo largo del mundo, informar a los hacedores de políticas públicas, contribuir a un diálogo entre partes interesadas y favorecer la construcción de sistemas de educación superior más inclusivos y resilientes, con miras al futuro.



info-IESALC@unesco.org



iesalc.unesco.org



[@unesco_iesalc](https://twitter.com/unesco_iesalc)



[UNESCO IESALC](https://www.linkedin.com/company/unesco-iesalc)



[@unesco_iesalc](https://www.facebook.com/unesco_iesalc)



[@unesco.iesalc](https://www.instagram.com/unesco.iesalc)