

PROYECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ¹

Sara Fernández López *

Susana Fernández Alfaro **

Alberto Vaquero García ***

SÍNTESIS: El objetivo de este artículo es analizar las principales tendencias de movilidad internacional de los sistemas de educación superior de América Latina y El Caribe, teniendo en cuenta que los países que integran la región no son ajenos al fenómeno de internacionalización que se viene produciendo en dicho nivel educativo, aunque este proceso resulte bastante reciente si se lo compara con la experiencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se trata de una cuestión de indudable importancia no solo para estos países sino también para Europa en su conjunto y, de manera particular para España, pues los sistemas de educación superior latinoamericanos abren un amplio abanico de oportunidades operacionales a las instituciones españolas.

Para alcanzar este objetivo se realiza, en primer lugar, un análisis de los flujos de los estudiantes internacionales, tanto desde el punto de vista de su proyección como de su distribución geográfica, y, en segundo lugar, se lleva a cabo un análisis estadístico con el fin de clasificar algunos de los sistemas de educación superior de la región en función de las variables empleadas. Finalmente, se plantean las principales conclusiones. La información utilizada ha sido obtenida de las estadísticas publicadas por la UNESCO en su *Compendio mundial de la educación, 2006* referidas a 2004.

Palabras clave: educación superior; intercambio de estudiantes; internacionalización de la educación; educación transnacional.

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto «La movilidad internacional de la comunidad universitaria en España: retos y oportunidades». Los autores quieren agradecer la financiación recibida de parte del Ministerio de Educación y Ciencia de España para la realización de la citada investigación.

* Profesora en la Facultad de Ciencias Empresariales y en la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Santiago de Compostela, España.

** Investigadora del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Santiago de Compostela, España.

*** Profesor titular de Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de Ourense de la Universidad de Vigo, España.

SÍNTESE: O objetivo deste artigo é analisar as principais tendências de mobilidade internacional dos sistemas de educação superior da América Latina e do Caribe, tendo em conta que os países que integram a região não são alheios ao fenômeno de internacionalização que se vem produzindo neste nível educativo, embora este processo resulte bastante recente se o compararmos com a experiência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Trata-se de uma questão de indubitável importância, não só para estes países, mas também para a Europa em seu conjunto e, de maneira particular para a Espanha, pois os sistemas de educação superior latino-americanos abrem um amplo leque de oportunidades operacionais às instituições espanholas.

Para alcançar este objetivo, realiza-se, em primeiro lugar, uma análise dos fluxos dos estudantes internacionais, tanto do ponto de vista de sua projeção como de sua distribuição geográfica e, em segundo lugar, leva-se a cabo uma análise estatística a fim de classificar alguns dos sistemas de educação superior da região em função das variáveis empregadas.

Finalmente, especificam-se as principais conclusões. A informação utilizada foi obtida a partir das estatísticas publicadas pela UNESCO em seu Compêndio mundial da educação 2006, referidas a 2004.

Palavras chave: educação superior; intercâmbio de estudantes; internacionalização da educação; educação transnacional.

ABSTRACT: The goal of this article is to analyze the main trends in international mobility in the systems of higher education in Latin America and the Caribbean, taking into consideration that the phenomena of internationalization in higher education is not foreign to countries from this region. However, this process has started recently, if compared to the experience in the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

This is a matter of unquestionable relevance, not only to these countries, but also to Europe, especially Spain, since Latin American systems of higher education broaden the Spanish institutions' spectrum of operational opportunities.

In order to achieve this goal, we will, firstly, analyze the flow of international students, from the point of view of its projection and of its geographical distribution. Then we will analyze statistical data, with the aim of classifying some of the region's systems of higher education.

Finally, the most important conclusions are presented. Information used in this paper has been extracted from 2004 statistics, published by UNESCO in its Compendio mundial de la educación 2006.

Key words: superior education; interchange of students; internationalization of the education; transnational education.

1. INTRODUCCIÓN

Los países que integran la región de América Latina y El Caribe (ALC) no son ajenos al fenómeno de internacionalización de la educación superior, aunque este proceso resulte bastante reciente si se compara con la experiencia de la OCDE.

Tradicionalmente se ha identificado la internacionalización educativa con el intercambio físico de personas, especialmente de estudiantes, en lo que se conoce como «movilidad física» (internacionalización convencional). No obstante, a medida que la globalización se ha ido extendiendo han surgido otras formas de internacionalización que no requieren el desplazamiento del estudiante («movilidad ficticia» o «educación transnacional»)².

Ambas formas implican la movilización de importantes flujos monetarios. Así, Larsen y otros (2002), estimaban que la movilidad física suponía, en términos monetarios, alrededor de 30 mil millones de dólares en 1999 (el 3% de los fondos dedicados a la comercialización de servicios en la OCDE). Aunque no se dispone de cifras aproximadas para la educación transnacional, esta también ha experimentado un rápido crecimiento que se incrementará en los próximos años (García 2004a; 2004b).

El objetivo de este artículo es analizar las principales tendencias de movilidad internacional de los sistemas de educación superior (SES) de ALC, una cuestión de indudable importancia, no solo para estos países sino también para Europa y, de manera muy especial, para España. Los SES latinoamericanos abren un amplio abanico de oportunidades de cooperación a las instituciones españolas pues no sólo son una fuente de intercambio de estudiantes y profesores sino que, además, posibilitan su propia proyección internacional a través de la modalidad transnacional (franquicias, programas articulados, educación virtual, etcétera).

La información utilizada ha sido obtenida de las estadísticas de 2004 publicadas por la UNESCO en su *Compendio mundial de la*

² A su vez, la educación transnacional puede adoptar multitud de formas, entre las que, fundamentalmente, se pueden diferenciar dos: en la primera la institución extranjera se «instala» en el país de origen del estudiante, permitiéndole obtener un título reconocido por dicha institución; y, en la segunda, los estudiantes se ponen en contacto con la institución extranjera desde su propio hogar, por medio del correo, normal o electrónico, del teléfono o de Internet (movilidad virtual o educación a distancia).

Educación 2006. Siguiendo su metodología, se considera como alumno internacional a aquel que estudia en un país extranjero donde no es residente permanente. No obstante, se deben resaltar algunas dificultades que han surgido en el tratamiento de la información:

- Los países utilizan diferentes criterios para recoger los datos de los estudiantes internacionales, por lo que no resultan totalmente comparables.
- Los países de origen no registran a los estudiantes matriculados en los programas cortos, lo que se traduce en una reducción en el número de estudiantes internacionales.
- Únicamente se considera a los países que cuentan con más de mil estudiantes extranjeros. Esto supone ignorar la aportación de estudiantes extranjeros de países como El Salvador y Honduras que en 2003 contaban con 525 y 819 estudiantes extranjeros respectivamente.
- No siempre resulta posible encontrar datos referidos al mismo año para todos los países.

Teniendo en cuenta las limitaciones anteriores se realiza, en primer lugar, un análisis del estudiantado internacional tanto desde el punto de vista de su proyección como de su distribución geográfica, y luego se aplica un análisis estadístico con el fin de clasificar algunos de los SES de ALC en función de las variables empleadas. Finalmente, se plantean las principales conclusiones.

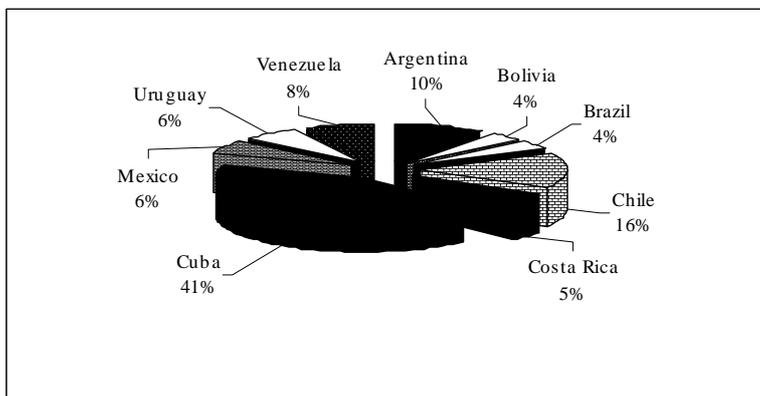
162

2. VOLUMEN DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

En 2004 ALC apenas recibió a 365.000 estudiantes extranjeros (estudiantes *in*) de los 2,45 millones registrados a nivel mundial (es decir, un 1,5%), lo que indica que los países de la región no constituyen destinos atractivos para los estudiantes internacionales. Otro dato que ratifica este hecho es que ninguno de los países latinoamericanos figura actualmente en la lista de los veintitrés destinos que atraen a mayor número de estudiantes extranjeros³ (García, 2004a; García, 2005).

³ Los principales destinos son, por orden de preferencia, EE.UU., Reino Unido, Alemania, Francia y Australia.

GRÁFICO 1
Reparto de estudiantes *in* según el país de acogida (2004)



FUENTE: Elaboración propia a partir de UNESCO, *Compendio Mundial de la Educación 2006*.

Un número relativamente pequeño de SES latinoamericanos acoge a la mayoría de estudiantes *in*, tal y como se muestra en el gráfico 1. Así, tres de los nueve países para los cuales se cuenta con información (Argentina, Cuba y Chile) reciben el 68% de los estudiantes internacionales que acuden a la región, siendo Cuba el que concentra el mayor porcentaje (41%).

163

Por otra parte, de los estudiantes *in* en la región en 2004, el 66% procedía de la propia ALC, mientras que el 34% restante en su mayoría lo hacía de América del Norte y de Europa occidental. El cuadro 1 muestra el origen de los estudiantes *in* matriculados en los SES latinoamericanos para los que se dispone de información. No obstante, existe un importante número de estudiantes extranjeros (un 13% del total regional) cuya procedencia se desconoce.

En relación a los estudiantes que acudieron a cursar estudios al extranjero (estudiantes *out*), en 2004 los diecinueve SES de ALC registraron un total de 117.800 alumnos (UNESCO, 2006). Los países que exportaron un mayor número de estudiantes fueron México (21.661), Brasil (19.619) y Colombia (16.090), lo que representa el 49% de los estudiantes *out* de la región.

La elección de los estudiantes latinoamericanos sigue un patrón tradicional de distribución geográfica: casi la mitad de ellos acude a América del Norte (46%), siendo EE.UU. su principal destino, seguido de Europa (21%), en especial España, y en menor medida

CUADRO 1
Distribución de los estudiantes *in* según área geográfica de procedencia (2004)

ORIGEN	Estados árabes	Europa Central y del Este	Asia*	América Latina	América del Norte y Europa del Oeste	África Subsahariana	No específico
DESTINO ^(a)	%IN_AR	%IN_ECE	%IN_ASIA	%IN_AL	%IN_ANEO	%IN_AFSUBS	%IN_NOESP
Argentina ^(c)	-	-	-	82,2	-	-	17,8
Bolivia ^(b)	-	-	3,4	95,4	0,4	-	0,7
Brasil ^(c)	0,2	0,9	2,1	30,7	7,8	2,7	55,6
Chile ^(d)	0,2	0,6	4,2	57,2	37,5	0,2	0,1
Costa Rica ^(e)	0,1	0,7	2,9	65,1	28,5	-	2,8
Cuba ^(e)	0,7	0,1	2,2	82,3	0,5	12,1	2,1
México ^(c)	-	-	-	-	44,9	-	55,1
Uruguay ^(b)	-	-	-	-	-	-	100
Venezuela	1,1	0,6	0,7	83,3	12,2	2,1	-

- Magnitud nula o insignificante.

* Asia Central, Asia del Este y del Pacífico y Asia del Sur y Oeste.

(a) El 100% de los estudiantes aparecen clasificados, ya sea en las distintas regiones o bien en la categoría de no específicas.

(b) Corresponde al año 2001.

(c) Corresponde al año 2002.

(d) Corresponde al año 2003.

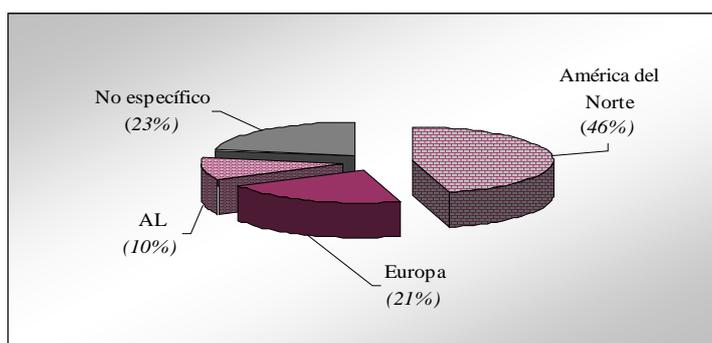
(e) Corresponde al año 2004.

FUENTE: Elaboración propia a partir de UNESCO; *Compendio mundial de la educación 2006*.

Francia, Alemania y Reino Unido (OCDE, 2005). Un 10% de los estudiantes *out* permanece dentro de la propia región, siendo el cubano el SES preferido, situándose entre los cinco principales destinos para la mayoría de países. Aun así, el porcentaje de alumnos *out* que escogen otros SES de ALC como destino es bajo, pese a la puesta en marcha de programas de movilidad intra-latinoamericana, tal y como se aprecia en el gráfico 2. Aunque no se contempla información de los estudiantes *out* en la región asiática y africana, algunos autores estiman que estas cuentan con un reducido número de estudiantes procedentes de la región (Didou, 2005).

Existen varias razones que justifican la salida de los estudiantes para estudiar en el exterior, entre ellas, la experiencia de aprender y vivir en otro lugar, la falta en sus países de origen de acceso a la educación superior o de la oportunidad de una educación de mejor calidad. Por lo tanto, una alta tasa de movilidad hacia el exterior puede responder a una oportunidad de realizar estudios en el extranjero o ser el resultado de un déficit en la prestación de servicios educativos en su país (UNESCO,

GRÁFICO 2
Reparto de estudiantes out según el área geográfica de acogida (2004)



FUENTE: Elaboración propia a partir de UNESCO; *Compendio mundial de la educación 2006*.

2006). Es por ello que ALC constituye un «mercado» interesante para los nuevos proveedores debido a que el promedio regional de la tasa de matrícula de educación superior es bajo comparado con los países avanzados⁴.

Existen organismos que otorgan becas de movilidad a estudiantes latinoamericanos, que en su mayoría destinan recursos para la realización de estudios de postgrado. Entre los más importantes podemos mencionar los organismos multilaterales –Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) de la Organización de Estados Americanos (OEA)–, las fundaciones privadas o universitarias –Comisión Fullbright de EE.UU. y la Fundación Carolina de España, entre otras–, y el Programa de Cooperación Interuniversitaria Europa-América Latina, este último más orientado a profesores e investigadores de ALC (excepto República Dominicana) en treinta y siete universidades europeas a través del grupo de la UE-Programa AlBan o el Grupo Coimbra (Didou, 2005). Sin embargo, la información sobre tales organismos, así como las decisiones de inscripción de los estudiantes y el número de ellos que se beneficia de las becas de movilidad para cursar estudios en un país extranjero es considerablemente escasa para la mayoría de los países de la región.

⁴ En 2002 ALC reflejaba una tasa bruta de escolarización del 27%, mientras que en los países de la OCDE esta tasa representaba el 69% (Banco Mundial, EdStats).

3. IMPORTANCIA DE LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Como punto de partida para evaluar la proyección internacional

CUADRO 2
Intercambio de estudiantes en los SES de ALC (2004)

	Estudiantes <i>in</i> como % total estudiantes (nacionales + extranjeros)	Estudiantes <i>in</i> procedentes de ALC como % total estudiantes	Estudiantes <i>in</i> procedentes de países no latinoamericanos como % total estudiantes	Estudiantes <i>out</i> como % total estudiantes	Flujo <i>neto</i> de estudiantes internacionales	Índice de intensidad de los estudiantes <i>in</i> en relación a la media ALC
	IN_TOT	IN_AL	IN_NO AL	OUT_TOT	NETO	IN_INTENSIDAD
Argentina ^{(1) (2)}	0,2 (c)	0,13	0,07	0,4	-0,3	0,15
Bolivia	0,5 (b)	0,31	0,19	1,0 (f)	-0,7	0,38
Brasil ⁽¹⁾	0,04 (a) (c)	0,01	0,03	0,5	-0,5	0,03
Chile ⁽¹⁾	0,9 (d)	0,53	0,37	1,0	-0,1	0,68
Colombia	m	m	m	1,4	m	m
Costa Rica	1,96 (a) (e)	1,28	0,68	2,0 (f)	-0,7	1,47
Cuba	5,8 (a) (e)	4,78	1,02	0,50	5,3	4,36
Ecuador	m	m	m	m	m	m
El Salvador	m	m	m	1,8	-1,4	m
Guatemala	m	m	m	2,1 (f)	m	m
Honduras	m	m	m	1,6 (f)	-1,0	m
México ⁽¹⁾	0,1 (c)	m	m	1,0	-0,9	0,08
Nicaragua	m	m	m	1,7 (f)	m	m
Panamá	m	m	m	1,4	m	m
Paraguay ⁽¹⁾	m	m	m	1,1 (f)	m	m
Perú ⁽¹⁾	m	m	m	1,2 (f)	m	m
Rep. Dominicana	m	m	m	0,6 (f)	m	m
Uruguay ⁽¹⁾	2,2 (b)	m	m	1,9 (f)	0,2	1,65
Venezuela	0,25 (a) (e)	0,21	0,04	1,0 (f)	-0,7	0,19
Media ALC	1,33	1,04	0,29	2,23	-0,07	-

⁽¹⁾ Los datos del año de referencia o anteriores son provisionales.

⁽²⁾ Solo considera la educación superior de Tipo 5B.

^(a) Es el resultado de dividir «IN_AL» entre el total de la matrícula de educación superior.

^(b) Corresponde al año 2001.

^(c) Corresponde al año 2002.

^(d) Corresponde al año 2003.

^(e) Corresponde al año 2004.

^(f) Estimación del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

^(m) No existe información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de UNESCO; *Compendio mundial de la educación 2006*.

de los SES se procede a considerar la importancia de los estudiantes internacionales sobre el total de alumnos en cada país (cuadro 2). Costa Rica y Uruguay son los países con una mayor proporción de estudiantes *in* y *out* dentro de sus SES (aproximadamente el 2%). Prácticamente en el extremo opuesto se sitúan Argentina, Brasil y México. Estos resultados vendrían explicados por el «factor tamaño» de los SES. Así, los SES de Costa Rica y Uruguay cuentan con una matrícula igual o inferior a los 100.000 estudiantes, mientras que los de Argentina, Brasil y México cuentan con más de 2 millones de estudiantes. Ello provoca que, a pesar de que Argentina sea uno de los países que atrae a un mayor número de estudiantes *in*, y México y Brasil de los que exportan un mayor volumen de estudiantes *out*, estos colectivos apenas tengan un peso de un 1% en sus respectivos SES.

Cuba merece especial atención ya que, como se vio, es el SES latinoamericano que atrae a un mayor número de estudiantes *in*, que llegan a representar más del 5% de los estudiantes del SES. Este resultado, atribuible en parte al tamaño reducido de su SES (en torno a 230.000 estudiantes), se debe fundamentalmente al importante número de convenios bilaterales que las instituciones de educación superior cubanas tienen suscritos con entidades homólogas de otros países. Para ello cuenta con un sistema de becas y otros subsidios para gastos menores destinados a los estudiantes extranjeros que desean cursar estudios superiores en este país. En los últimos cinco años, Cuba ofreció más de dos mil becas anuales a estudiantes de más de ochenta países (Martín, 2003).

Por su parte, el «flujo neto de estudiantes internacionales» (penúltima columna), recoge la diferencia entre el porcentaje de estudiantes *in* y *out*. El valor positivo / negativo del indicador permite señalar que el volumen de estudiantes extranjeros que atraen los países será mayor / menor que el de los estudiantes domésticos que realizan sus estudios fuera de su país. La mayoría de los países, excepto Cuba y Uruguay, reciben menos estudiantes de los que envían al exterior, por lo que podrían calificarse como netamente exportadores.

Finalmente, en la última columna se considera el «índice de intensidad» de los estudiantes *in*, que indica la proporción de estudiantes extranjeros que acoge un país en relación a la media de ALC. Así, la proporción de estudiantes *in* en Cuba (5,8%) cuadruplica de forma amplia a la media de ALC (1,33%). Por el contrario, en los SES de gran tamaño (Argentina, Brasil y México), el peso de los estudiantes *in* no

representa ni la quinta parte del peso que estos estudiantes tienen para la media de ALC.

4. PROYECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS SES DE ALC: APLICACIÓN DE UN ANÁLISIS CLUSTER

El objetivo de este apartado es realizar una clasificación de los SES latinoamericanos en función de su proyección internacional. Para su clasificación se ha empleado la técnica estadística del análisis cluster o por conglomerados, que persigue determinar agrupamientos de casos sobre la base de sus similitudes o diferencias entre las observaciones. Cada grupo o *cluster* resultante contiene aquellos elementos considerados homogéneos entre sí, pero diferentes de los incluidos en otro *cluster*. Para ello, se toma como información de partida la recogida en el cuadro 2, aunque únicamente permite realizar el análisis con siete países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba y Venezuela), quedando fuera del estudio aquellos para los que no se disponía de información.

Las variables utilizadas en el análisis cluster han sido:

- **IN_TOT:** porcentaje de estudiantes *in* sobre el total de estudiantes (nacionales + extranjeros).
- **IN_AL:** porcentaje de estudiantes *in* procedentes de ALC sobre el total de estudiantes.
- **IN_NO AL:** porcentaje de estudiantes *in* procedentes de países no latinoamericanos sobre el total de estudiantes.
- **OUT_TOT:** porcentaje de estudiantes *out* sobre el total de estudiantes.

Para llevar a cabo el análisis cluster se ha optado por utilizar el análisis jerárquico como procedimiento de clasificación, ya que resulta el más apropiado para clasificar muestras pequeñas (Hair y otros, 1999; Santesmases, 2001). De los diversos métodos de clasificación que pueden ser empleados se ha elegido el método Ward, que garantiza resultados más precisos y acordes con la información del análisis descriptivo. La justificación de su elección radica en el peso que el propio análisis le otorga a las variables *OUT_TOT* e *IN_AL* para la clasificación de los grupos.

CUADRO 3
Composición de los conglomerados obtenidos

Grupos conformados	N casos asignados	Sujetos	Centroides de los conglomerados			
			IN_TOT	IN_AL	IN_NO AL	OUT_TOT
1	2	Argentina y Brasil	0,12	0,07	0,05	0,45
2	3	Bolivia, Chile y Venezuela	0,55	0,35	0,20	1,00
3	1	Costa Rica	1,96	1,28	0,68	2,00
4	1	Cuba	5,80	4,78	1,02	0,50
Total	7	7	1,3786	1,0357	0,3429	0,9143

Notas: Método Ward y distancia euclídea al cuadrado.

El número idóneo de *clusters* se ha decidido atendiendo a los resultados de los estadísticos propuestos por el análisis jerárquico. A partir de estos resultados del dendograma, el cuadro 3 recoge los grupos resultantes y los centroides, o medias de las variables que resumen los valores centrales de las variables de interés de cada conglomerado.

A partir de los *clusters* obtenidos se realiza la validación de los resultados mediante la aplicación del análisis discriminante. Como

169

CUADRO 4
Pruebas de igualdad de las medias de los grupos

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
IN_TOT	0,009	110,249	3	3	0,001
IN_AL	0,003	285,447	3	3	0,000
IN_NO AL	0,064	14,530	3	3	0,027
OUT_TOT	0,003	360,714	3	3	0,000

primer paso, se procede a la determinación de las diferencias significativas entre los conglomerados. En el cuadro 4, que recoge la prueba de igualdad de medias de los grupos, se comprueba que los estadísticos F de Snedecor resultan estadísticamente significativos al 5% para todas las variables incluidas en el análisis y que contribuyen a la clasificación de los elementos dentro de los correspondientes grupos.

Como segundo paso se calcula la matriz de confusión que toma como variable dependiente la nueva variable de pertenencia de cada SES

al grupo creado, y como independientes aquellas utilizadas en el análisis cluster, con el fin de obtener el número de individuos correctamente clasificados. Los resultados muestran cómo la matriz clasifica correctamente el 100% de los SES. Adicionalmente, otros estadísticos contribuyen a evaluar el papel de las funciones discriminantes en la clasificación

CUADRO 5
Autovalores

FUNCIÓN	Autovalor ^(a)	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	451,718	63,8	63,8	0,999
2	255,917	36,2	100,0	0,998

^(a) Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

de los elementos, tales como los autovalores y la correlación canónica. Sus valores elevados indican que las funciones discriminantes ayudan a establecer las diferencias entre los grupos. En el cuadro 5 las dos funciones reflejan autovalores y correlación canónica altos. Mientras la función 1 explica el 63,8% de la variabilidad de los datos, la función 2 contribuye con un 36,2%.

170

CUADRO 6
Coefficientes estandarizados
de las funciones discriminantes canónicas

VARIABLES	FUNCIÓN	
	1	2
IN_AL	0,726	0,779
OUT_TOT	0,910	-0,414

Una vez definidas las funciones discriminantes, resulta conveniente evaluar la importancia de cada variable dentro de la función a la hora de estimar el grupo de pertenencia de los elementos. Esto se logra a través de los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas (cuadro 6). Como se puede comprobar, la variable con mayor peso en la **función 1** es *OUT_TOT*, mientras en la **función 2** es *IN_AL*.

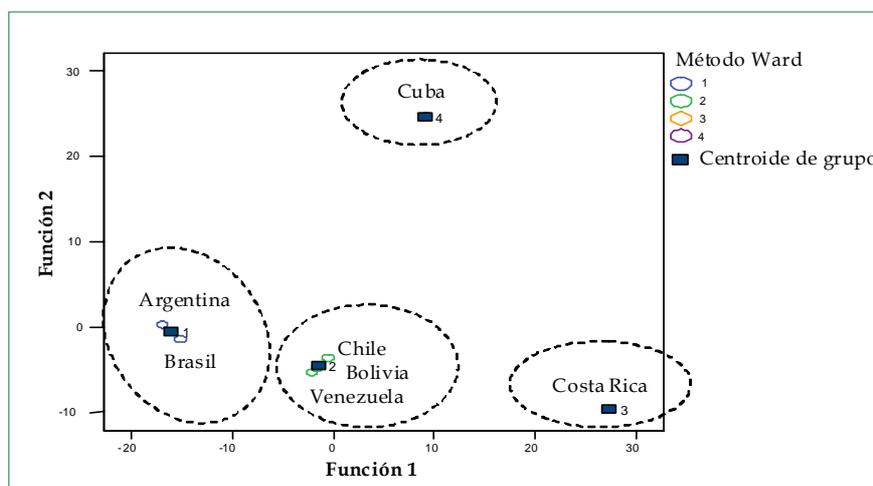
Otra forma que permite diferenciar entre los grupos resultantes son las funciones en los centroides a partir de sus medias, de tal forma que una función se constituye en factor diferenciador cuando esta le asigna valores altos a un determinado grupo. La función 1 diferencia al grupo 3 del grupo 1, fundamentalmente, en la capacidad del primero para incentivar la salida de un número importante de sus estudiantes al

CUADRO 7
Funciones discriminantes en los centroides de los grupos

GRUPOS	FUNCIÓN	
	1	2
1	-16,087	-0,582
2	-1,437	-4,621
3	27,347	-9,663
4	9,137	24,691

extranjero, representando un porcentaje significativo de la matrícula. La función 2 clasifica en el grupo 4 a los SES que concentran un porcentaje elevado de estudiantes *in* procedentes de ALC, contrario al grupo 2 donde los estudiantes latinoamericanos presentan una importancia reducida (cuadro 7).

GRÁFICO 3
**Diagrama de dispersión en base a dos funciones discriminantes:
 proyección internacional**



El diagrama de dispersión confirma estos resultados (gráfico 3). Así, con respecto a la función 1 (eje de abscisas) los *clusters* 1 y 3 ocupan posiciones extremas siendo el grupo 3 el que cuenta con un elevado porcentaje de estudiantes *out*. Por su parte, la función 2 (eje de ordenadas) diferencia claramente al *cluster* 4 por el elevado porcentaje de estudiantes *in* procedentes de ALC que recibe.

A partir de los valores medios resultantes del análisis cluster se procede a la categorización de los SES de ALC en función de los grupos de pertenencia a los cuales han sido asignados:

- **Grupo 1:** «SES con una actividad internacional marginal» (Argentina y Brasil). Son SES de gran tamaño, con matrículas que superan los 2 millones de estudiantes, lo que podría explicar el reducido peso de los estudiantes internacionales. En este caso, el «efecto tamaño» hace que la actividad internacional tenga un peso marginal.
- **Grupo 2:** «SES netamente exportadores» (Bolivia, Chile y Venezuela). En estos países el número de estudiantes *out* prácticamente duplica al de estudiantes *in*, lo que deja su balanza de exportación / importación de estudiantes internacionales con un claro saldo negativo.
- **Grupo 3:** «SES con una actividad internacional importante» (Costa Rica). En este país los estudiantes internacionales (*in* y *out*) tienen un peso importante (un 2%), lo que se explica por los diversos convenios y programas de becas que promueven el intercambio de estudiantes con ALC, EE.UU. y Europa.
- **Grupo 4:** «SES netamente importadores» (Cuba). Este SES atrae el mayor número de estudiantes extranjeros, en torno a un 5,8% del total de estudiantes de su sistema educativo. Esta situación responde, en primer lugar, a su oferta de educación superior pública y gratuita, siendo uno de los principales atractivos para los estudiantes, fundamentalmente latinoamericanos, que deciden cursar sus estudios universitarios en este país. En segundo lugar, las instituciones de educación superior cubanas han firmado convenios directos con otros países para promover el intercambio estudiantil. Para ello, Cuba cuenta con un sistema de becas exclusivo para los estudiantes extranjeros que deseen realizar sus estudios en este país.

5. CONCLUSIONES

El comienzo del siglo XXI marca un aumento creciente en el número de estudiantes internacionales en ALC. Este proceso de

internacionalización de la educación superior en ALC se caracteriza por la exportación de estudiantes a universidades extranjeras, en su mayoría a EE.UU., Europa y a otros países de la región. Por el contrario, son pocos los estudiantes de otras regiones que deciden acudir a SES de ALC, ya que la mayoría de los estudiantes *in* que reciben estos países proceden de la propia región.

Además, unos pocos países concentran más del 50% de los flujos de estudiantes internacionales de la región: Argentina, Cuba y Chile en el caso de los estudiantes *in*, y México, Brasil y Colombia, en el caso de los estudiantes *out*. La no coincidencia entre unos y otros marca diferencias con respecto a los procesos de movilidad internacional que se han vivido recientemente en Europa. Entre los países de la Unión Europea el incremento de la movilidad internacional se ha visto impulsado a través del establecimiento de convenios bilaterales en el marco del programa Sócrates-Erasmus lo cual ha provocado que, salvo en el caso del Reino Unido, a medida que se incrementa el número de estudiantes *out* aumenta también el de estudiantes *in* (Fernández y otros, 2006). Este sistema de convenios bilaterales entre instituciones latinoamericanas podría ser utilizado como instrumento para fomentar la movilidad internacional de los estudiantes.

173

La importancia que la actividad internacional tiene dentro de los SES viene explicada en gran medida por el efecto tamaño. Así, en los SES de gran tamaño (Argentina, Brasil y México) los estudiantes internacionales tienen una presencia marginal. No obstante, utilizando la técnica estadística del análisis cluster, se ha podido comprobar la existencia de pautas comunes entre aquellos países para los cuales se disponía de información. Así, Bolivia, Chile y Venezuela presentan SES netamente exportadores de estudiantes, situación contraria a la observada en Cuba, que dispone de un SES netamente importador.

Esta situación generalizada de SES fundamentalmente exportadores de estudiantes y poco atractivos para estudiantes *in* de fuera de la región es característica de muchos países en vías de desarrollo, por lo que algunas instituciones han visto en este entorno la posibilidad de instalarse en tales países para ofertar servicios de educación superior.

Sin embargo, esta es una visión excesivamente mercantilista de la formación superior que entraña importantes peligros para los SES de los países en vías de desarrollo. En primer lugar, este tipo de actuaciones podría traducirse en un menor interés del sector público de estos países por ofrecer servicios educativos, provocando una espiral

donde cada vez se ofreciese menos educación, llegando a poner en una situación delicada a aquellas instituciones nacionales dedicadas a la provisión de educación universitaria.

En segundo lugar, se corre el riesgo de generar una fuga de capital humano cualificado desde los países en vías de desarrollo hacia las zonas más desarrolladas. Aunque las cifras que se barajan no son muy importantes desde la perspectiva cuantitativa, pueden serlo desde el punto de vista cualitativo, ya que suele tratarse de los estudiantes mejor preparados.

En tercer lugar, la movilidad tiene un coste muy elevado, lo que provoca una selección económica negativa porque la administración solo sufraga, en el mejor de los casos, una pequeña parte de los gastos en que incurre el estudiante y su familia. Esto hace que buena parte de aquellos que se deciden a la aventura internacional sean económicamente pudientes.

Finalmente, las instituciones de educación superior extranjeras que se instalan en los países en vías de desarrollo operan fuera de los mecanismos de evaluación y acreditación de sus SES, no garantizando necesariamente el cumplimiento de unos estándares mínimos de calidad o el reconocimiento y convalidación de las titulaciones ofertadas.

En nuestra opinión, la internacionalización debe suponer un reparto de beneficios equilibrado entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo, evitando enfoques puramente mercantilistas. En este sentido, los países desarrollados deberían ayudar a establecer los mecanismos necesarios para impulsar a las personas cualificadas a retornar a sus países de origen para que con su formación contribuyan al desarrollo económico de los mismos. Una medida podría ser destinar un porcentaje de la ayuda internacional para la cooperación al establecimiento de centros de investigación en los países en vías de desarrollo, donde el personal más cualificado pueda seguir sus investigaciones con el apoyo externo de sus colegas de los países desarrollados.

⁵ Para ayudar a resolver la carencia de mecanismos de calidad, en diciembre de 2005 la UNESCO y la OCDE publicaron las pautas sobre «Quality Provision in Cross-border Higher Education». con el objetivo de proporcionar a los estudiantes información fiable sobre la enseñanza superior ofrecida en el exterior o por proveedores extranjeros en su propio país de origen, lo que requiere el apoyo de los gobiernos y otros actores interesados en el establecimiento de calificaciones y procedimientos más transparentes que permitan ser reconocidos internacionalmente. En ese mismo año, los ministros de Educación de la Unión Europea, América Latina y el Caribe han propuesto, por un lado, impulsar la comparabilidad de los SES y, por otro, fortalecer mecanismos mutuos de acreditación dentro de su Plan de Acción 2005-2008.

Adicionalmente, es necesario diseñar sistemas de evaluación de la calidad de los servicios educativos transnacionales. Esto significa no solo tener mecanismos nacionales que permitan orientar unos procedimientos para lograr garantizar la máxima calidad al servicio ofrecido por los proveedores privados y extranjeros, sino también tener en cuenta el desarrollo internacional de estos elementos⁵.

BIBLIOGRAFÍA

- DIDOU, S. (2005): «Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en El Caribe: principales problemáticas», documento del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (DIE / CINVESTAV), IESALC / UNESCO), pp. 40-79, en <www.iesalc.unesco.org.ve> [consulta: noviembre de 2006].
- FERNÁNDEZ, S. y OTROS (2006): «La movilidad internacional de la comunidad universitaria en España: retos y oportunidades», Proyecto EA-2006-0062 (de próxima publicación en <www.mec.es>.
- GARCÍA, C. (2004a): «Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano», en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII, 2, n.º 130, abril-junio. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en <www.anui.es> [consulta: noviembre de 2006].
- (2004b): «EL AGCS y la Educación Superior en América Latina: una contribución para la discusión», en C. GARCÍA (coord.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, documentos Columbus sobre Gestión Universitaria, pp. 109-125. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- (2005): «Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina», en *Cuadernos del Cendes (Centro de Estudios del Desarrollo)*, año 22, n.º 58, enero-abril, pp. 1-22. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- HAIR, J. F. y OTROS (1999): *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- LARSEN, K., MARTÍN, J. y MORRIS, R. (2002): «Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues», *OECD / The World Economy*, vol. 25, n.º 6, pp. 849-868.
- MARTÍN, E. (2003): «Informe Nacional sobre Educación Superior en Cuba», *Observatorio Digital para la Educación Superior en América Latina y El Caribe*, IESALC / UNESCO, pp. 14-20, en <www.iesalc.unesco.org.ve> [consulta: noviembre de 2006].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2004): *Quality Provision in Cross-border Higher Education*. ISBN: 92-64-01508-6.

— (2005): «Regards sur l'éducation, les indicateurs de L'OCDE», en *Education at a Glance*. París: OCDE.

SANTESMASES, M. (2001): *Dyane versión 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.

UNESCO (2006): *Compendio mundial de la educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS), en <www.uis.unesco.org> y en <http://www.oei.es/quipu/estadisticas_unesco2006.pdf> [consulta: agosto de 2006].