



# Capítulo 4

---

**La universidad española  
en el mundo**





## Introducción

La internacionalización del sistema universitario es un factor clave que está muy presente en las universidades españolas. Un claro ejemplo de ello es el programa de movilidad Erasmus+, el más importante a nivel europeo, en el que España fue el destino preferido por la mayoría de estudiantes, superando con creces países de nuestro entorno como Italia, Alemania o Francia. Conscientes de la creciente importancia de la movilidad universitaria, las universidades españolas llevan años desarrollando políticas específicas, como la creación de planes estratégicos de movilidad, el establecimiento de oficinas que ofrecen información acerca de la movilidad internacional al estudiantado, así como la concesión de becas para fomentar la participación del estudiantado. En línea con el análisis del informe de la edición anterior, se han mantenido una serie de indicadores cuantitativos que permiten realizar un diagnóstico preciso sobre la internacionalización de las universidades y compararlo con años anteriores para poder analizar su evolución. Entre estos indicadores destacan los relativos a la capacidad de atracción y envío de estudiantes en programas de movilidad, la amplitud y variedad de la oferta formativa internacional, la capacidad de atracción de personal docente e investigador extranjero, así como sus resultados de investigación en comparación con otros países. El presente capítulo aborda estos temas, considerando además los desafíos que enfrentan las universidades españolas en términos de movilidad internacional.

El capítulo se compone de cuatro apartados:

- En el primer apartado se analizan los datos sobre la movilidad estudiantil en las universidades españolas, haciendo una distinción entre los alumnos que participan en programas de movilidad (*credit mobility*, tanto entrantes como salientes) y aquellos estudiantes internacionales con matrícula ordinaria (*degree mobility*). El capítulo concluye con una reflexión sobre los efectos de la movilidad en la ocupabilidad del estudiantado.
- El segundo apartado se centra en la oferta formativa de carácter internacional, lo que incluye los programas de grado, máster y doctorado que las universidades españolas imparten en idiomas extranjeros, así como las titulaciones conjuntas con universidades internacionales. Además, se analizan datos relativos a la cantidad de prácticas realizadas en el extranjero en comparación con el total de prácticas realizadas. Para finalizar, se analiza el gasto público en educación terciaria en los países de la OCDE.
- El tercer apartado se enfoca en la atracción de personal internacional en las universidades españolas. Se ofrece una breve caracterización de la plantilla, midiendo el volumen de PDI, PAS, PEI y PTA de origen extranjero. También se analizan aspectos como el país de procedencia, el género, el porcentaje

de contratos permanentes, la categoría profesional y el ámbito de estudio del PDI extranjero. Por último, se analizan los principales retos de las universidades españolas en la atracción de talento internacional.

- El último apartado se orienta hacia la investigación. Específicamente, se analizan los resultados de la investigación a través de varios indicadores, como el número de publicaciones con colaboración internacional, estudiantes de doctorado y tesis defendidas por alumnos extranjeros, participación de las universidades españolas en proyectos europeos, y, por último, qué proporción de los fondos externos de investigación proviene de fuentes internacionales, diferenciando por ámbito de estudio.

Los datos utilizados para elaborar cada apartado de este capítulo corresponden a las fuentes más actuales disponibles. En la mayoría de los casos, se presentan cifras del curso 2022-2023, que en algunas secciones se comparan con las del curso 2021-2022 o 2020-2021. En concreto, las fuentes de datos empleadas han sido:

- El Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades a través de la Estadística de internacionalización, los indicadores de movilidad de estudiantes, titulaciones en idioma extranjero, titulaciones conjuntas con

universidades internacionales y plantilla con nacionalidad extranjera en el sistema universitario español.

- El Ranking CYD, para la información sobre prácticas en el extranjero, porcentaje de PDI extranjero por ámbito de estudio, fondos de investigación internacionales por ámbito de estudio y tesis doctorales leídas por estudiantes extranjeros.
- La OCDE para el gasto público en educación terciaria.
- SCImago, para los datos cuantitativos, sobre publicaciones con colaboración internacional que aparecen en el apartado 4.4.

En la última parte del capítulo, como en el resto de capítulos del Informe, se incluyen tres recuadros que abordan temas de actualidad relacionados con la internacionalización de las universidades:

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>
European Universities Initiative (EUI). Situación actual y posibles futuros	Josep Maria Garrell
Unlocking Europe's higher education potential with a European Degree	Sophia Eriksson Waterschoot
La pedagogía COIL: una respuesta a los desafíos de la internacionalización y la digitalización en la educación superior	Nina Magomedova

## Glosario

*Colaboración internacional*: porcentaje de documentos de una unidad de análisis firmados como mínimo con una institución de otro país.

*Estudiantes internacionales con matrícula ordinaria (degree mobility)*: estudiantes matriculados de forma ordinaria en una universidad española presencial y que tienen como país del domicilio familiar de residencia habitual un país extranjero.

*Estudiantes internacionales en programas de movilidad (credit mobility)*: estudiantes matriculados en una universidad extranjera que acceden a una universidad española presencial durante un periodo de tiempo determinado a través de un programa de movilidad y cuyo propósito no es titularse en España.

*Estudiantes internacionales*: estudiantes que acceden al sistema universitario español, a una universidad presencial, teniendo como país de residencia habitual un país extranjero.

*Impacto esperado (%Q1)*: proporción de trabajos publicados por una unidad de análisis en las revistas que se ubican en el 25% más citado de cada categoría de conocimiento ordenadas según el SJR<sup>1</sup>, con respecto al total de documentos publicados por la misma unidad.

*Impacto normalizado*: impacto del conocimiento generado por una unidad de análisis, sin tener en cuenta el tamaño de su producción, en comparación con el impacto científico de las publicaciones a nivel mundial en el mismo periodo de tiempo.

*Liderazgo*: porcentaje de trabajos publicados por una institución, cuyo autor principal (autor de correspondencia) es el que está asociado a la unidad de análisis.

*PAS*: personal de administración y servicios.

*PDI*: personal docente e investigador.

*PEI*: personal empleado investigador.

*Prácticas en el extranjero*: porcentaje de las prácticas curriculares que se realizan en el extranjero, respecto al total de prácticas realizadas.

*Producción científica*: número de documentos publicados por una unidad de análisis (una institución, una comunidad autónoma o un país).

*PTA*: personal técnico de apoyo.

*Tesis doctorales leídas por estudiantes extranjeros*: porcentaje de tesis doctorales leídas por estudiantes extranjeros.

1. El indicador SCImago Journal Rank es una medida de la influencia científica de las revistas académicas según el número de citas en otros medios y periódicos o revistas de importancia.

## 4.1 Movilidad de los estudiantes universitarios

### Contenido

Este primer apartado del capítulo 4 del Informe CYD analiza diversos aspectos clave relacionados con la internacionalización del sistema universitario en España. En primer lugar, se examina la capacidad de las universidades presenciales españolas para atraer estudiantes internacionales (residentes en el extranjero), tanto en programas de movilidad, donde los alumnos están matriculados en una universidad

extranjera y realizan una estancia temporal en España, como en matrícula ordinaria, es decir, estudiantes que se inscriben directamente en una universidad española. A continuación, se analizan los movimientos de los estudiantes matriculados en universidades presenciales españolas que participan en programas de movilidad y se desplazan al extranjero con motivo de los estudios. Por último, se analizan los

efectos de la movilidad internacional en la empleabilidad de los estudiantes.

Este apartado se ha elaborado utilizando datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades, a través de su Estadística de Internacionalización y Movilidad de Estudiantes Internacionales.

### Aspectos más destacados<sup>2</sup>

- Estudiantes internacionales de universidades españolas: Durante el curso 2021-2022, el sistema universitario presencial español registró un total de 135.474 estudiantes internacionales, donde se incluyen tanto los de programas de movilidad como los de matrícula ordinaria.
- Procedencia de los estudiantes de movilidad: Más del 65% de los estudiantes internacionales provenían de otro país de la Unión Europea. En cambio, entre los estudiantes de matrícula ordinaria, más del 40% eran estudiantes procedentes de América Latina y Caribe.
- Preferencia por universidades privadas: Aunque las universidades públicas cuentan con más estudiantes internacionales en números absolutos, en proporción al total del alumnado, las universidades privadas resultan más atractivas, con un 18,82% de estudiantes internacionales frente al 7,85% de las públicas.
- Comunidades con mayor proporción de internacionales matriculados: Durante el curso 2021-2022, Navarra (20,45%), Cantabria (13,5%) y Castilla y León (12,9%), registraron la mayor proporción de estudiantes internacionales matriculados.
- Españoles en programas de movilidad: El total de estudiantes españoles inscritos en programas de movilidad durante el curso 2021-2022 fue de 54.163. El 60% eran mujeres.
- Destino de la movilidad: El 78% de los estudiantes que egresan del sistema universitario español optan por realizar su movilidad en otro país de la Unión Europea.
- Procedencia de los estudiantes: Entre las siete regiones analizadas, el norte de África (18,09%) y el resto del continente africano (7,79%) destacan como las áreas de las que España recibe más estudiantes en comparación con los que envía. La única excepción es la Unión Europea, donde las universidades españolas envían más estudiantes de los que reciben, con una proporción de 0,98.
- Comunidades con una ratio más elevada entrantes/salientes: Durante el curso 2021-2022, Baleares, Cataluña y Cantabria fueron las comunidades autónomas que acogieron a un mayor número de estudiantes internacionales en comparación con los que enviaron al extranjero.

2. Al cierre de la redacción de este capítulo, a principios de octubre de 2024, los datos más recientes disponibles en la estadística del SIIU correspondían al curso 2021-2022. Por este motivo, en comparación con el informe del año anterior, este apartado se limita a resumir los principales resultados ya comentados en la edición previa, ya que no se dispone de datos actualizados para el curso 2022-2023

## Conclusiones

- Las universidades españolas juegan un papel importante tanto en la recepción como en el envío de estudiantes internacionales, ya sea aquellos que se trasladan al extranjero o los que llegan desde otros países.

En términos absolutos, las universidades públicas cuentan con un mayor número de estudiantes entrantes y salientes. Sin embargo, si se analizan los datos en términos relativos, se observa que las universidades privadas presentan un mayor porcentaje de participación en programas de movilidad. En el curso 2021-2022, esto se manifiesta en los estudiantes entrantes, donde las universidades privadas alcanzan un 18,82%, en comparación con el 7,85% de las públicas. En lo que respecta a los estudiantes salientes, las universidades privadas registran un 4,07% frente al 3,45% de las universidades públicas. En lo que se refiere al género, la movilidad internacional es más notable entre las mujeres, que

constituyen el 58% de los estudiantes internacionales y el 60% de aquellos que se desplazan al extranjero.

La creación de convenios con universidades de la UE, la participación en el programa Erasmus y la existencia del Espacio Europeo de Educación Superior han permitido consolidar una sólida red entre las universidades españolas y las de los países miembros de la UE. Estos programas de movilidad no solo aportan valor académico añadido a los títulos de grado y máster, sino que también los hacen más atractivos para los estudiantes europeos. Para ampliar la atracción a estudiantes de otras regiones y países fuera de la UE, es fundamental seguir desarrollando alianzas y programas que faciliten el intercambio académico.

En lo que respecta a los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria (*degree mobility*), es decir, aquellos que residen en el extranjero y están

matriculados en universidades españolas, se observan diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas. En las universidades privadas, predominan los estudiantes internacionales de la UE, seguidos de cerca por aquellos de América Latina y el Caribe. En cambio, en las universidades públicas predominan los estudiantes procedentes de países de América Latina y el Caribe.

Finalmente, la internacionalización de las universidades está estrechamente vinculada con la empleabilidad de sus estudiantes. En un mercado laboral cada vez más globalizado, la movilidad internacional no solo supone una herramienta para mejorar el perfil académico de los estudiantes, sino que también se convierte en un factor determinante para mejorar la empleabilidad de los estudiantes en el competitivo entorno laboral actual.

## Alumnos entrantes (*incoming*)

Distinguiendo entre estudiantes en programas de movilidad (*credit mobility*), como Erasmus, y estudiantes internacionales con matrícula ordinaria (*degree mobility*)<sup>3</sup> en el curso 2021-2022, la proporción fue del 3,86% para los primeros y del 5,79% para los segundos.

En cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes internacionales que participaron en programas de movilidad, de los 54.163 alumnos que entraron, el 65,5% (35.452) provenían de la Unión Europea, el 10,88% (5.902) de América Latina y el Caribe, el 10,52% (5.715) de los EE.UU. y Canadá, el 8,88% (4.811) de otros países de Europa, el 2,70% (1.460) de Asia y Oceanía, y el 1,52% restante (823) de África. En el caso de los estudiantes internacionales con matrícula ordinaria, de los 81.311 que ingresaron, el 43,16% (35.097) provenían de América Latina y Caribe, el 31,39% (25.522) de la Unión Europea, el 10,31% (8.384) de Asia y Oceanía, el 6,30% (5.128) de África, el 6,05% (4.919) de otros países de Europa, y el 2,79% (2.261) de los EE.UU. y Canadá.

Analizando los datos según la titularidad de las universidades, las universidades públicas acogieron a 91.985 estudiantes internacionales, más del doble que las privadas, con 43.489 estudiantes

3. Son datos que van referidos a estudiantes que acceden al sistema universitario español, a una universidad presencial, teniendo como país de residencia habitual un país extranjero. Esta entrada puede ser a través de programas de movilidad (*credit mobility*), en los que el estudiante está matriculado en una universidad extranjera y accede a la española durante un período de tiempo para seguir aquí una parte de sus estudios, o bien a través de matrícula ordinaria (*degree mobility*), en la que el estudiante con residencia fuera está matriculado en la universidad española.

internacionales. No obstante, en términos relativos, la situación es opuesta: en las universidades privadas, los estudiantes internacionales representaban el 18,82% del total de su matrícula, mientras que en las universidades públicas este porcentaje se reducía al 7,85%. Este patrón se mantiene tanto en programas de movilidad como en matrícula ordinaria. En concreto, en los programas de movilidad, las universidades privadas acogieron al 4,27% de los estudiantes internacionales, en comparación con el 3,78% en las universidades públicas. En el caso de los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, la diferencia es aún más notable, con un 14,55% en las universidades privadas frente al 4,07% en las públicas. Estas cifras muestran la capacidad superior de las universidades privadas para atraer estudiantes internacionales con matrícula ordinaria, subrayando su competitividad en el ámbito de la educación superior internacional.

En cuanto al género, la participación de mujeres en programas de movilidad fue considerablemente mayor que entre los de matrícula ordinaria, con una diferencia de aproximadamente diez puntos porcentuales a favor de las mujeres. Este patrón se mantiene en ambas categorías, donde el número de mujeres supera al de hombres.

Según la procedencia de los estudiantes y diferenciando entre universidades públicas y privadas, se observa que, en el caso de los estudiantes de movilidad, aquellos que provienen de otros países de la Unión Europea constituyen el grupo más numeroso en ambas categorías. En las universidades públicas, representaron el 67,97%, mientras que en las privadas su porcentaje fue del

54,15%. En segundo lugar, los estudiantes provenientes de los EE.UU. y Canadá alcanzaron un 15,36% en las privadas, seguidos por los de América Latina y Caribe con un 18,06%. En las universidades públicas su porcentaje no superó el 10%. En relación con los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, las universidades privadas tenían una mayoría de estudiantes provenientes de la UE (42,82%), seguidos por los de América Latina y Caribe (35,02%). En las universidades públicas, los estudiantes de América Latina y Caribe superaban a los de la Unión Europea, con un 48,9% frente al 23,33%, respectivamente.

Finalmente, a nivel regional que abarca tanto a los estudiantes internacionales de programas de movilidad como a los de matrícula ordinaria, Navarra (20,45%), Cantabria (13,5%) y Castilla y León (12,9%), fueron las comunidades autónomas que registraron la mayor proporción de estudiantes internacionales matriculados.

## Alumnos salientes (*outgoing*) en programas de movilidad

El número de estudiantes españoles matriculados en programas de movilidad durante el curso 2021-2022 alcanzó los 46.481 estudiantes. Desglosando por niveles educativos, el 3,95% de los estudiantes de grado realizó una parte de sus estudios en el extranjero, mientras que en el caso de los másteres, este porcentaje fue del 1,16%.

En cuanto al género, el 60% de los participantes en programas de movilidad fueron mujeres. En lo que respecta al tipo de universidad, las universidades públicas

tuvieron un total de 37.299 estudiantes salientes, frente a los 9.182 de las universidades privadas. No obstante, al considerar los datos de forma relativa, las universidades privadas mostraron una mayor proporción de estudiantes salientes (4,07% del total) en comparación con las públicas (3,45%).

Geográficamente, los estudiantes españoles mostraron una clara preferencia por otros países europeos pertenecientes a la UE. Durante el curso académico 2021-2022, el 78% de los estudiantes que se desplazaron eligió un destino dentro de la UE. Esta alta proporción se atribuye principalmente al programa Erasmus, que facilita la movilidad de los estudiantes dentro de la UE y el Espacio Europeo de Educación Superior. Al analizar la elección de destinos en función del nivel de estudios, se observa que, aunque los países de la UE siguen siendo la opción más popular, en los másteres, un 10,4% de los estudiantes optó por realizar parte de sus estudios en los EE.UU. o Canadá. En el caso de los grados, un total de 3.758 estudiantes españoles eligieron países europeos que no forman parte de la UE.

Por último, al distinguir entre universidades públicas y privadas, se observa que, entre el alumnado de las instituciones públicas, la mayoría de los estudiantes españoles matriculados en programas de movilidad (82,7%) optó por países de la UE como destino. En cambio, en las universidades privadas, la distribución es más variada: aunque una mayoría (58%) también eligió países de la UE, destacó el porcentaje de alumnos (18,3%) que optó por universidades de los EE.UU. y Canadá.

## **Dirección de la movilidad en España: ¿entran más alumnos que salen?**

Para analizar la dirección de la movilidad, se utiliza la relación entre el número de alumnos de estudiantes entrantes y el total de salientes. Si la ratio es inferior a 1, significa que España envió más estudiantes al extranjero que los que recibió. Por el contrario, una ratio superior a 1, indica que España recibió más estudiantes internacionales que los que envió.

Durante el curso 2021-2022, España recibió más estudiantes internacionales que los que envió al extranjero, con una ratio de 1,17. Al analizar el origen y destino de los estudiantes, en seis de las siete regiones consideradas, el número de estudiantes que llegaron a España superó al de los que partieron. La única excepción fue la UE, donde las universidades españolas enviaron más estudiantes que los que recibieron, con una ratio de 0,98. La región con la mayor diferencia a favor de los entrantes fue el norte de África, con una ratio de 18,09.

Diferenciando por comunidades autónomas, Baleares (2,02), Cataluña (1,51) y Cantabria (1,39) presentaron las ratios más elevadas, lo que indica que recibieron más alumnos *incoming* que *outgoing*. En cambio, las ratios más bajas las encontramos en el País Vasco (0,51) y Asturias (0,61).

## **Efectos de la movilidad en la ocupabilidad**

Uno de los principales objetivos de los programas de movilidad universitaria es dotar al estudiantado de competencias que le preparen para enfrentar un mercado laboral global y en constante evolución. La experiencia internacional ofrece a los estudiantes una serie de habilidades y vivencias que los diferencian de otros candidatos en futuros procesos de selección. Estas competencias incluyen el dominio de un nuevo idioma, la adaptación a entornos multiculturales y el desarrollo de una mayor autonomía, elementos muy valorados en el ámbito profesional actual.

A lo largo de los años, incluir en el currículum una estancia en el extranjero ha sido visto como un valor añadido, un factor diferenciador que otorgaba ventaja en los procesos de selección. Sin embargo, en la actualidad, esta experiencia ha pasado de ser un “plus” a convertirse en un requisito casi indispensable. En un entorno laboral cada vez más globalizado y competitivo, contar con experiencia internacional no solo demuestra flexibilidad y adaptación, sino que también refleja la capacidad de desenvolverse en entornos diversos, lo cual es altamente valorado por las empresas.

Diversos estudios (Di Pietro, 2015<sup>4</sup>; Jahr & Tiechler, 2007<sup>5</sup>) han examinado el impacto de la movilidad en la empleabilidad de los estudiantes, y los resultados suelen ser positivos. En concreto, se constata que los jóvenes que participan en programas de movilidad tienen más posibilidades de encontrar empleo en comparación con aquellos que no lo hacen. Esta ventaja no se limita a los países de origen de los estudiantes, sino que también se extiende a su capacidad de inserción laboral en el extranjero. La experiencia adquirida durante la movilidad, sumada a los contactos profesionales y personales establecidos en el nuevo entorno, contribuye a facilitar su integración en el mercado laboral internacional.

La movilidad ofrece beneficios claros en el desarrollo de habilidades interculturales, la creación de redes de contacto y el conocimiento directo de otros mercados laborales. Además, fomenta la adaptabilidad y la capacidad de trabajar en equipos multiculturales, competencias clave en un mundo cada vez más globalizado.

Existen diferencias significativas entre la movilidad en estudios de grado y de máster. Los estudiantes de grado tienden a beneficiarse en términos de desarrollo personal, aprendizaje de idiomas y adaptación a nuevas culturas. En cambio, los estudiantes de máster suelen aprovechar estas experiencias para fortalecer su perfil profesional y adquirir competencias más especializadas. La movilidad en máster, en particular, permite una inmersión más profunda en los mercados laborales internacionales, facilitando la transición hacia el empleo en sectores específicos o de alta especialización.

Bien sea en grado o en máster, está claro que la movilidad universitaria no solo mejora el perfil académico de los estudiantes, sino que también se ha convertido en un factor crucial para su empleabilidad en un mercado cada vez más exigente.

4. Di Pietro, G. (2015). Do study abroad programs enhance the employability of graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 223-243.

5. Jahr, V., & Tiechler, U. (2007). Graduates' international experience and mobility. In *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives* (pp. 211-224). Dordrecht: Springer Netherlands.

## 4.2 *Oferta formativa universitaria internacional española: avances y retos*

### Contenido

El segundo apartado describe la oferta formativa de carácter internacional de las universidades internacionales, aquella que, mediante diferentes herramientas como la incorporación de asignaturas en idioma extranjero o los títulos conjuntos con universidades internacionales, ofrece una visión más internacional a los títulos universitarios. Este apartado se organiza en una primera parte en la que se analiza la oferta de títulos con al menos el 50% de

los créditos impartidos en idioma extranjero. A continuación, en la segunda parte se caracteriza la oferta de titulaciones conjuntas con universidades internacionales, destacando aquellos países en los que estas titulaciones son más numerosas. Por último, se presenta el número de prácticas en el extranjero que llevan a cabo los alumnos de grado y máster de las universidades españolas, y el peso que estas tienen respecto al total de prácticas realizadas.

Los datos utilizados para la elaboración de este apartado proceden del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), del Ministerio de Universidades y de los indicadores de internacionalización de la última edición del Ranking CYD.

### Aspectos más destacados

- **Titulaciones en idioma extranjero:** En el curso 2022-2023, el 14% de las titulaciones ofertadas por las universidades españolas se impartieron, al menos el 50% de sus créditos, en idioma extranjero. En las universidades privadas, estas titulaciones representaron un 13% de la oferta, mientras que en las públicas fueron un 14%.
  - son impartidas por universidades públicas, y el 7% restante por universidades privadas. La mayoría de estas titulaciones son másteres y doctorados. En los últimos dos años se han agregado 67 nuevas titulaciones conjuntas con universidades internacionales en el conjunto de las universidades españolas.
- **Titulaciones conjuntas internacionales:** El 93% de las titulaciones conjuntas con universidades internacionales
  - con el total de las prácticas realizadas. Esta tendencia es especialmente notable en las universidades públicas, donde poco más del 1% del total de las prácticas se realizan en el extranjero. En cambio, en las universidades privadas, el 7,5% de las prácticas de grado y el 5% de las de máster se llevan a cabo en el extranjero.
- **Prácticas en el extranjero:** A nivel general, el porcentaje de prácticas de grado y de máster que se realizan en el extranjero es muy bajo en comparación

## Conclusiones

En este apartado se ha analizado uno de los pilares fundamentales para la internacionalización de la universidad española: la oferta formativa de carácter internacional. Ésta se sirve de diversas estrategias, como las titulaciones impartidas en idioma extranjero, las titulaciones conjuntas con universidades internacionales y la realización de prácticas en el extranjero.

Respecto a las titulaciones impartidas en un idioma extranjero, las universidades públicas han redoblado su apuesta en este ámbito, superando a las universidades privadas, las cuales han experimentado un leve retroceso en comparación con el año anterior. La consolidación de asignaturas en idioma extranjero, junto con la incorporación de nuevas, indica la relevancia de la internacionalización en la educación superior. Para los alumnos nacionales, la oferta formativa en idiomas extranjeros les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas que son cruciales en un mercado laboral globalizado, mientras que para los incomings (estudiantes de movilidad que vienen aquí) les proporciona una integración más fluida, sin que el idioma

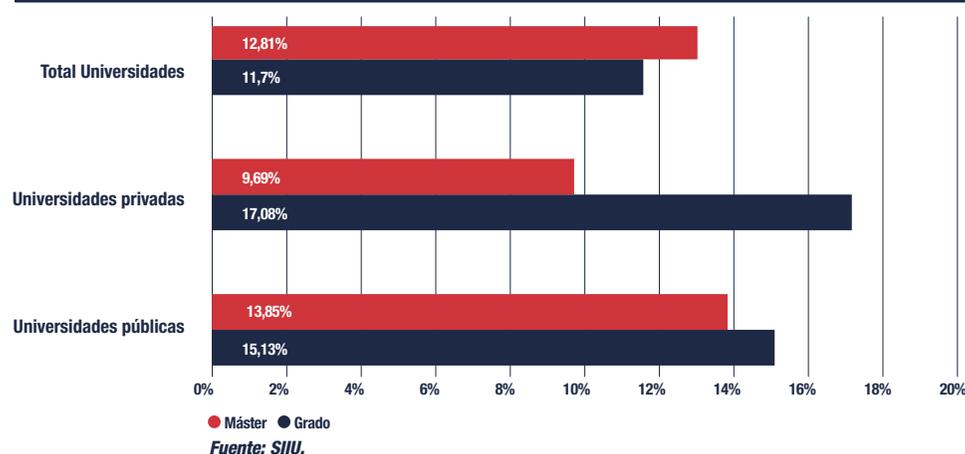
suponga una barrera. Es necesario continuar fortaleciendo este aspecto en la universidad española para que las titulaciones impartidas en un idioma extranjero representen una parte más significativa de la oferta total. Para ello, es imprescindible contar con profesorado con las competencias necesarias para impartir docencia en idiomas extranjeros, así como garantizar que la comunicación en las universidades incluya también el inglés, para facilitar la adaptación del estudiantado internacional al entorno académico y social.

En cuanto a las titulaciones conjuntas con universidades extranjeras, éstas están predominantemente orientadas hacia las universidades públicas, especialmente a nivel de máster, y abarcan ámbitos muy diversos. La mayoría de las titulaciones conjuntas se realizan con países de la Unión Europea, aunque también existen acuerdos puntuales con países de otros continentes como África y América. Una nota destacable es que en los últimos dos años se han agregado 67 nuevas titulaciones conjuntas, alcanzando un total de 181. Este incremento refleja los esfuerzos realizados para

establecer acuerdos de colaboración entre las universidades públicas españolas y universidades extranjeras.

Finalmente, la oferta de prácticas en el extranjero se identifica como un área de mejora para las universidades españolas, especialmente para las universidades públicas, que muestran valores muy bajos. Es fundamental educar al alumnado sobre los beneficios que pueden tener este tipo de prácticas en su currículo académico. En el lado de los recursos, es necesario facilitar los trámites administrativos para que estas oportunidades sean más accesibles. Estas acciones, junto con un mayor esfuerzo de las universidades por establecer convenios de colaboración con empresas en el extranjero, pueden resultar en un mayor interés por el parte del alumnado. Las prácticas en empresa y más aún cuando éstas son en el extranjero, son cruciales para la inserción laboral, ya que aportan un valor añadido tanto para el alumnado como para la empresa o institución que los acogen.

**Gráfico 1. Porcentaje de titulaciones impartidas (al menos el 50% de sus créditos) en idioma extranjero. Curso 2022-2023**



## Oferta de titulaciones en idioma extranjero

Una de las estrategias de internacionalización más comunes en las universidades es la impartición de asignaturas en idioma extranjero, generalmente inglés. Esta estrategia no solo atrae a estudiantes internacionales que desean cursar estudios universitarios en nuestro país, sino que también brinda la posibilidad a los estudiantes nacionales de poder estudiar asignaturas en otra lengua.

En el curso 2022-2023, las universidades españolas<sup>6</sup> ofertaron más de 6.000 titulaciones entre grados y másteres. De estas, casi 900 impartieron al menos el 50%<sup>7</sup> de sus créditos en idioma extranjero. Al diferenciar entre universidades públicas y privadas (gráfico 1), se observa un cambio de tendencia respecto a la edición anterior: las universidades públicas han superado a las universidades privadas en cuanto a las titulaciones en idioma extranjero (14,25% vs 13,1%). Respecto al tipo de titulación, se mantiene el mismo patrón: las universidades privadas ofrecen una mayor proporción de titulaciones en idioma extranjero a nivel de grado (17,08% frente a 15,13% de las públicas), mientras que, en el caso de los másteres, dominan las universidades públicas (13,85%), con 4 puntos más que las privadas (9,69%).

En comparación con el año anterior, en el cómputo global se han observado variaciones

6. Datos de las 81 universidades españolas participantes en la 11ª edición del Ranking CYD.

7. Según el SIU, se considera que una titulación es en idioma extranjero si al menos el 50% de los créditos se imparten en esta lengua.

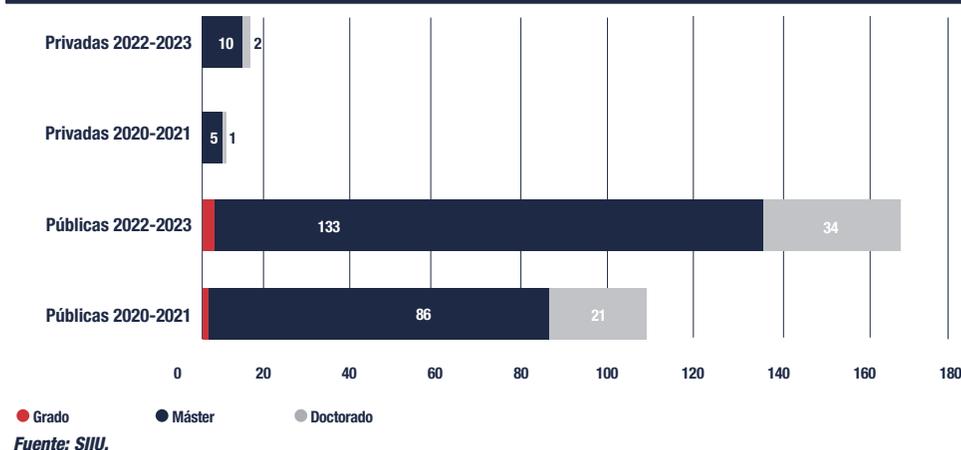
significativas. Las universidades públicas han incrementado la oferta de titulaciones en idioma extranjero (un aumento del 6,13% en grado), mientras que las privadas han experimentado un ligero retroceso en ambos casos. Estas cifras reflejan un compromiso creciente de las universidades públicas con la internacionalización y subrayan la necesidad de continuar fortaleciendo esta estrategia para que una proporción aún mayor de la oferta educativa esté disponible en idiomas extranjeros.

## Titulaciones conjuntas con universidades internacionales

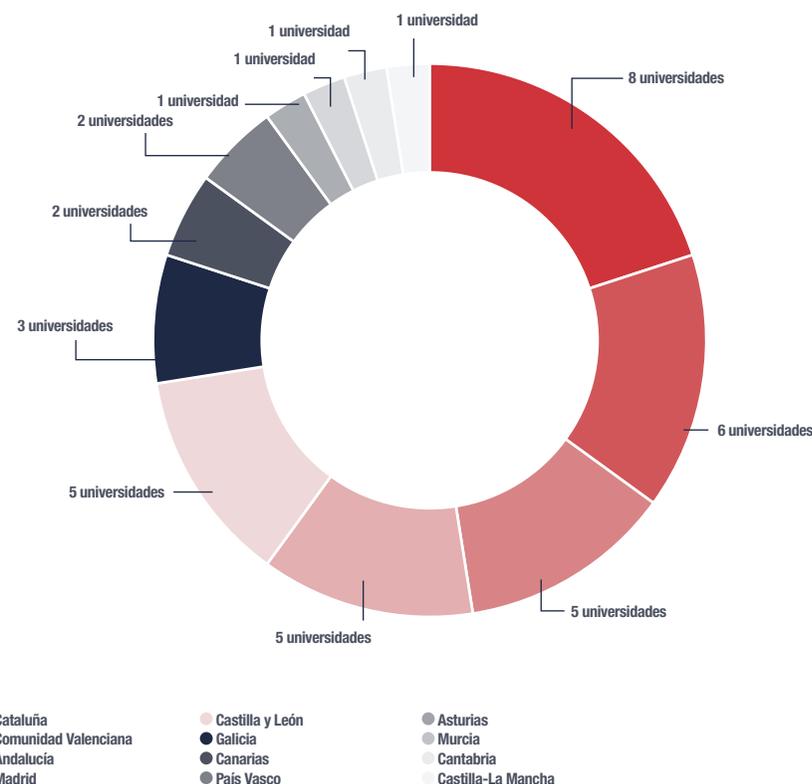
Dentro de las estrategias de internacionalización del sistema universitario, las titulaciones conjuntas con universidades extranjeras ocupan un lugar destacado. Estos programas permiten al estudiantado realizar estancias internacionales durante sus estudios y establecen colaboraciones únicas entre dos o más universidades. Además, facilitan el trabajo con investigadores internacionales y promueven la participación del profesorado en programas de movilidad.

En el curso 2022-2023, según datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), se impartieron un total de 181 titulaciones conjuntas con universidades internacionales (gráfico 2, 67 más que en el curso 2020-2021). De estas, el 93% contaban con la participación de universidades públicas españolas, concentrándose principalmente a nivel de máster (143 en total, 133 de las cuales con participación de universidades públicas españolas). La oferta de grados como parte de titulaciones conjuntas era escasa (2 de 181), mientras que en el caso

**Gráfico 2. Titulaciones conjuntas con universidades internacionales. Comparativa 2020-2021 con 2022-2023'**



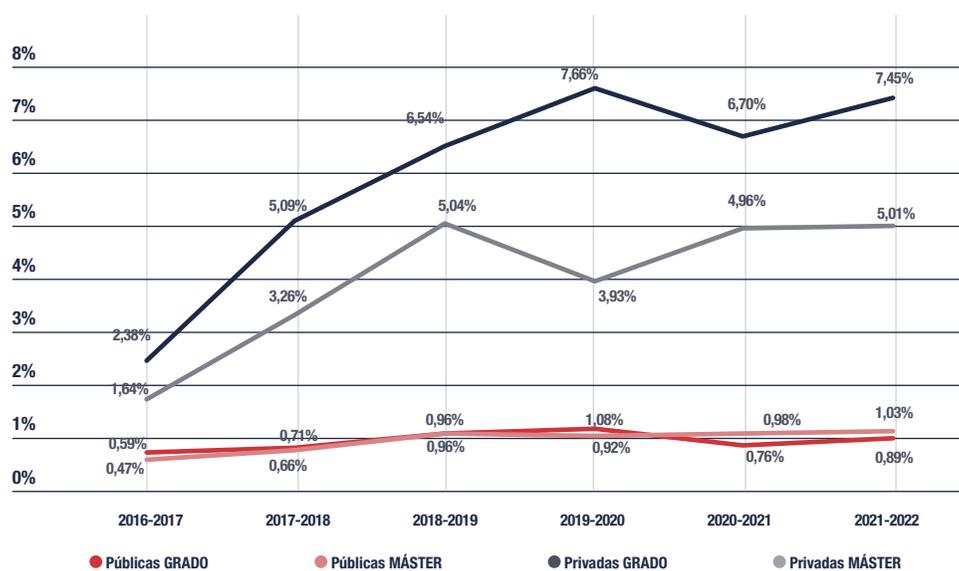
**Gráfico 3. Total de universidades que imparten titulaciones conjuntas con otras universidades extranjeras por CA**



de los programas de doctorado fue algo más numerosa, con 17 programas ofrecidos por universidades españolas (15 públicas y 2 privadas). Un total de 41 universidades españolas, 36 públicas y 5 privadas, impartieron estas titulaciones en distintos ámbitos de estudio.

En cuanto a la distribución por comunidades autónomas (gráfico 3), Cataluña, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Castilla y León y la Comunidad de Madrid son las que cuentan con más universidades que imparten titulaciones conjuntas con otras universidades extranjeras. Esto se debe en parte a que estas comunidades cuentan con mayor número de universidades, lo

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes que han realizado las prácticas curriculares en el extranjero



Fuente: Ranking CYD.

que aumenta las probabilidades de ofrecer un número más alto de titulaciones conjuntas.

El número de titulaciones conjuntas con universidades de otros países está estrechamente vinculado a los convenios existentes con instituciones internacionales, como se observa en el caso de España. Hasta la fecha, las universidades públicas españolas han establecido 36 colaboraciones con universidades extranjeras para ofrecer programas conjuntos. En el caso de las privadas, esta cifra es de 5 colaboraciones.

Las titulaciones conjuntas se realizan principalmente con universidades europeas. Todos los países de la Unión Europea están representados, con un peso significativo en el número total de titulaciones conjuntas (más del 75%). Francia encabeza la lista con 54 universidades, seguida de Alemania (32), Italia (31), el Reino Unido (22) y Portugal (17). La proximidad geográfica y las afinidades lingüísticas con nuestro país, especialmente con Italia, Francia y Portugal, facilitan el establecimiento y fortalecimiento de estas relaciones académicas. En el cuadro 11 del anexo estadístico se encuentra el detalle completo por países.

## Prácticas en el extranjero

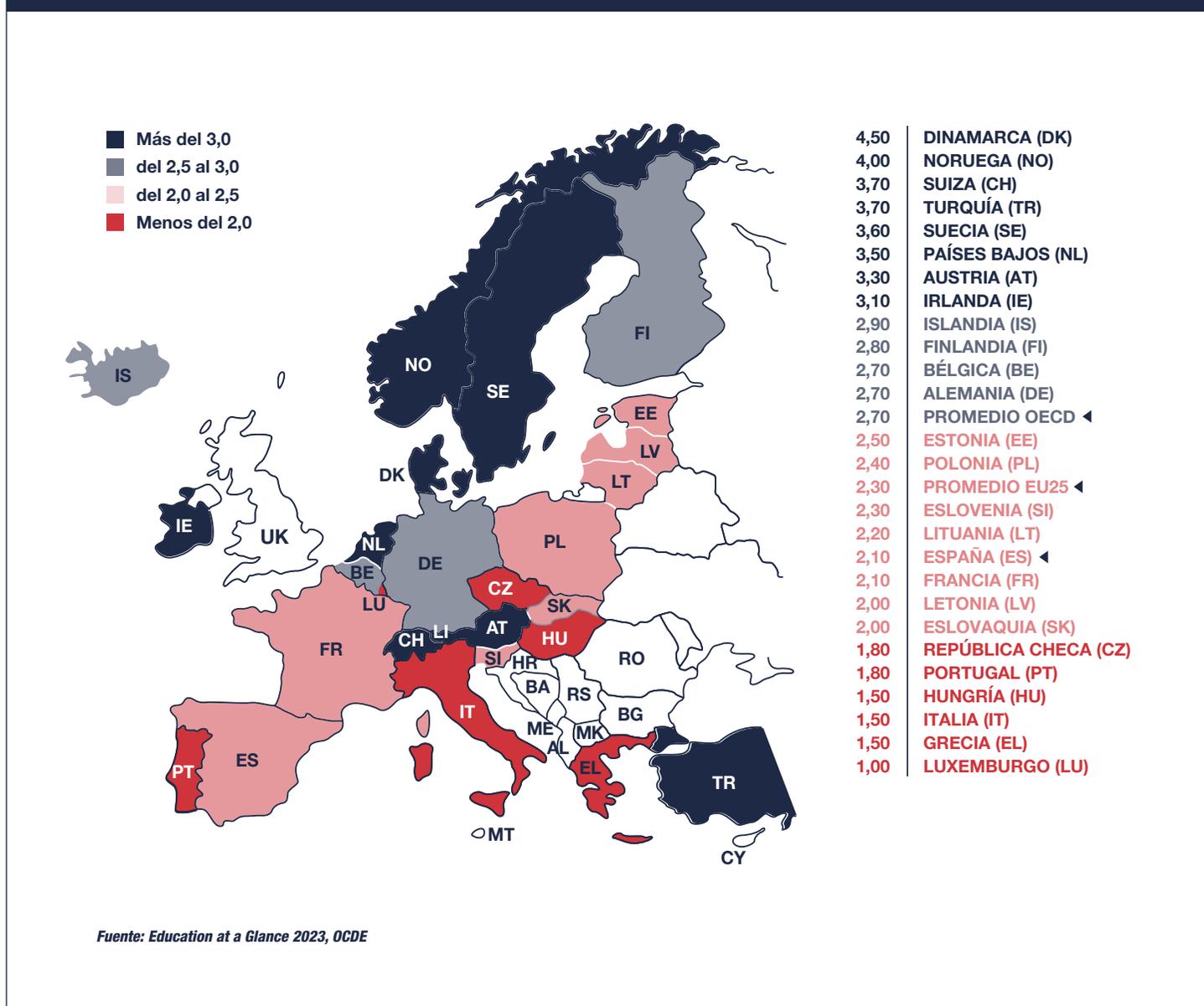
Las prácticas de empresa ofrecen una valiosa oportunidad para que los alumnos de grado y máster aumenten sus conocimientos y adquieran competencias que mejorarán su perfil profesional, especialmente cuando se realizan en el extranjero. Ampliar y fortalecer los programas de prácticas en el extranjero es esencial para preparar a los estudiantes para un mercado laboral globalizado, haciéndolos más competitivos y contribuyendo al prestigio de la educación superior en nuestro país.

El indicador prácticas en el extranjero (de grado y máster) del Ranking CYD mide el porcentaje de las prácticas curriculares realizadas en el extranjero en relación con el total de prácticas. El gráfico 4 muestra que, en promedio, los estudiantes de las universidades privadas presenciales realizan más prácticas en el extranjero que los de las universidades públicas. A partir del curso 2017-2018, las diferencias se acentúan, con un incremento significativo en las universidades privadas, tanto en grado (6,54%) como en máster (5,04%). En las públicas, el porcentaje de prácticas en el extranjero con respecto al total de prácticas realizadas apenas supera el 1%.

Es indispensable que las universidades públicas aprovechen la oportunidad que representan las prácticas en el extranjero, potenciando así el carácter internacional de las universidades y complementando los esfuerzos realizados en otros ámbitos, como la implantación de titulaciones conjuntas.

8. En este gráfico se hace referencia únicamente a las universidades presenciales.

Mapa 1. Gasto público total en educación superior sobre gasto gubernamental total (en %)



### ¿Cuál es el gasto público en educación terciaria?

El informe de *Education at a Glance 2023* publicado por la OCDE presenta datos sobre el gasto público en educación (primaria, secundaria y terciaria) y el gasto gubernamental total (mapa 1). En general, los países del norte de Europa son los que más invierten en este ámbito, entre los que destaca Dinamarca en primer lugar, seguida de Suiza, Turquía y los Países Bajos. En la parte más baja de la tabla se encuentra Luxemburgo, Grecia, Italia y Hungría. En España, el gasto en educación superior representa el 2,10% del gasto público total, y se sitúa por debajo de la media de la UE y la OCDE, aunque es superior al gasto de países vecinos como Francia, Portugal, Italia, y Grecia.

En comparación con el informe de 2022, se observa que el gasto público en educación terciaria ha disminuido en todos los países analizados, excepto en Eslovaquia y Grecia. Es notable la reducción en Irlanda y la República Checa, donde el gasto ha disminuido en más de un 0,4%.

## 4.3 *Atracción de talento internacional en la universidad española: cifras y datos*

### Contenido

El tercer apartado de este capítulo sobre internacionalización caracteriza la capacidad de atracción de personal internacional en la universidad española. Primero, se analiza el perfil del personal extranjero de la plantilla de las universidades presenciales españolas durante el curso 2022-2023, especificando el colectivo al que pertenecen (personal docente e investigador-PDI, personal de administración y servicios-PAS, personal empleado investigador-PEI y personal técnico de apoyo a la investigación-PTA),

y distinguiendo según la titularidad de la universidad (pública o privada). Para complementar este análisis se incluye un gráfico que muestra las tendencias de los últimos 5 años, según cada colectivo. En un segundo bloque, se analiza específicamente el colectivo del personal docente e investigador (PDI) extranjero teniendo en cuenta variables como el género, lugar de procedencia, régimen de dedicación, categoría profesional y ámbito de estudio. Finalmente, se identifican los principales

retos que tiene la universidad española a la hora de atraer personal internacional.

Los datos utilizados para este apartado provienen de la Estadística de personal de las universidades españolas del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), del Ministerio de Universidades, y de los indicadores de internacionalización de la última edición del Ranking CYD.

### Aspectos más destacados

- **Proporción de personal extranjero:** El personal extranjero en las universidades presenciales españolas representa el 4,6% del total de personal contratado.
- **Distribución por colectivos:** Diferenciando según el colectivo (PDI, PAS, PEI y PTA), en todas las figuras, excepto en el PEI, el porcentaje de extranjeros está por debajo del 10%. En el caso del PDI y del PAS, la universidad privada supera a la pública, mientras que en el PEI y el PTA es la pública la que tiene un mayor porcentaje de extranjeros.
- **Evolución:** La evolución del personal extranjero en el sistema universitario español ha mostrado una tendencia creciente en todos los colectivos desde el curso 2016-2017. El PTA ha retrocedido un 0,1% desde el curso 2021-2022 y el PEI es el colectivo que más ha crecido, con un aumento del 5,7%.
- **Equilibrio de género:** No se observan diferencias significativas en cuanto a la distribución por género del PDI extranjero: el 52% son hombres y el 48% mujeres.
- **Procedencia del PDI extranjero:** Más de la mitad del PDI extranjero de las universidades españolas procede de países de la UE. La siguiente zona geográfica de procedencia es América Latina y Caribe (16,5%).
- **Contratos permanentes:** El volumen del PDI extranjero permanente está, tanto en las universidades públicas como en las privadas, por debajo del PDI con el mismo contrato a nivel nacional, y es más elevado en la universidad privada que en la pública.
- **Categoría profesional:** Los profesores extranjeros generalmente ocupan puestos de profesor visitante o profesor lector. En el ámbito de los funcionarios, representan un porcentaje residual, y en ciertas posiciones, como la de catedrático/a, es inferior al 1%.
- **Áreas de estudio de preferencia:** Las áreas de estudio que concentran más PDI extranjero son aquellas relacionadas con las ciencias sociales, especialmente Ciencias Políticas y Economía. En campos vinculados a las ciencias de la salud, la proporción de PDI extranjero es menor, como es el caso de Veterinaria, Enfermería y Medicina.
- **Principales retos:** Los principales retos a la hora de atraer personal internacional a las universidades son las dificultades para retener al personal que se ha atraído mediante diversos programas y el retraso en los trámites burocráticos, que ralentizan todo el proceso de atracción.

## Conclusiones

Desde el curso 2016-2017 hasta el 2022-2023 ha habido un aumento continuo del número de empleados extranjeros en las universidades españolas, abarcando todas las categorías: profesores, personal administrativo, personal de investigación y personal técnico. A pesar de este crecimiento sostenido, las cifras actuales siguen siendo bajas en comparación con el promedio de la OCDE/UE. Este aumento progresivo refleja que la internacionalización, integrada como un eje clave en los planes estratégicos de las universidades, se ha materializado en medidas efectivas para atraer personal internacional, acciones que deberán reforzarse para expandir la captación y retención de personal internacional.

En todas las categorías, la proporción de personal extranjero es inferior al 20%. En las figuras del PDI y el PAS, la universidad privada tiene un porcentaje de extranjeros más alto que la universidad pública. Esto sugiere que las medidas adoptadas en las universidades públicas no son suficientes y deben intensificarse con el apoyo de las administraciones implicadas para consolidar

la atracción de personal en el tiempo. La flexibilidad presupuestaria junto con una estructura administrativa más eficiente en las universidades privadas contribuye a explicar estas diferencias.

En cuanto al análisis específico del PDI extranjero en las universidades españolas por género, en el curso 2022-2023 había 1.938 mujeres y 2.103 hombres. Aunque la cifra de hombres es ligeramente superior a la de las mujeres, la proporción de mujeres extranjeras es mayor en comparación con el total de PDI cada sexo. La mayoría del PDI extranjero proviene de países de la Unión Europea (60,1%), seguido por América Latina y Caribe con un 16,5%, principalmente países hispanohablantes. El 23,4% restante proviene de otros países europeos no comunitarios (11,3%), Asia y Oceanía (5,5%), los EE.UU. y Canadá (4,5%), el norte de África (1,4%) y el resto de África (0,4%). La predominancia del PDI extranjero de la UE se puede atribuir a la cercanía geográfica y la similitud en los sistemas universitarios. Adicionalmente, los trámites para el PDI extranjero no comunitario tienden a ser más complejos debido a las

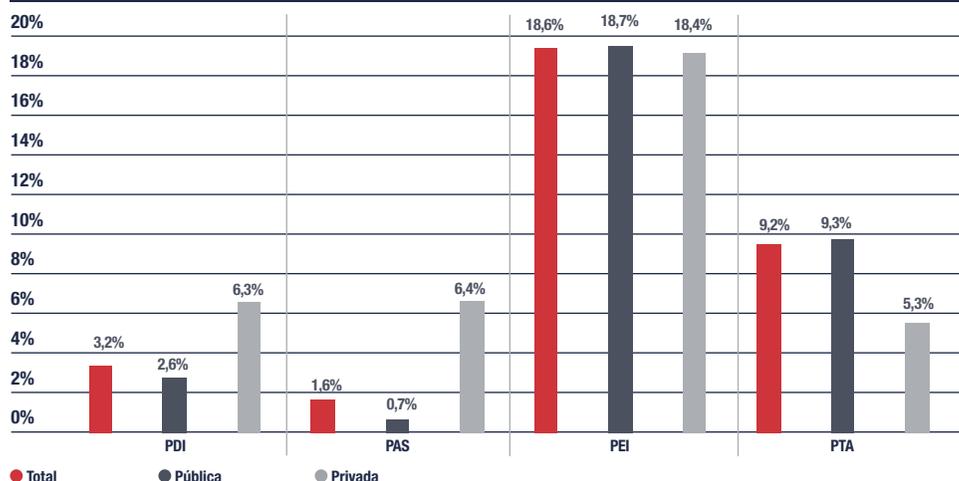
restricciones establecidas por la normativa de extranjería, lo que dificulta su integración. En este sentido, es relevante mencionar que el Defensor del Pueblo ha alertado sobre los más de 70.000 expedientes pendientes de respuesta en las unidades encargadas de la homologación de títulos.

Las condiciones contractuales del PDI extranjero son cruciales para ya que, en gran medida, determinan la capacidad de las universidades españolas de atraer y retener talento internacional. Según los datos analizados, el porcentaje de PDI extranjero permanente es más bajo en las universidades públicas, lo que refleja la situación de la plantilla nacional, que también muestra menor estabilidad en las universidades públicas. La diferencia entre el PDI permanente de nacionalidad española y el extranjero es de aproximadamente un 20% en las universidades públicas y un 10% en las privadas. En cuanto a la categoría profesional, el PDI extranjero tiende a ocupar más frecuentemente puestos con mayor temporalidad, como el de profesor visitante y profesor lector, con menos del

1% en posiciones de funcionario. Estas cifras sugieren que la atracción de talento internacional se concentra principalmente en las primeras etapas de la carrera académica, posiblemente debido a la falta de contratos a largo plazo más allá de programas limitados en el tiempo como el María Zambrano. Esto resalta la necesidad de desarrollar un plan a largo plazo para atraer y, sobre todo, retener talento internacional.

Por ámbitos de estudio, el mayor volumen de PDI extranjero se mantiene en aquellos ámbitos vinculados a las ciencias sociales, especialmente en Ciencias Políticas y Economía. En cambio, en los ámbitos vinculados a ciencias de la salud, como Veterinaria, Enfermería, Medicina, el porcentaje de PDI extranjero no llega al 2,5%.

Gráfico 5. Porcentaje de personal extranjero contratado en el SU presencial español (curso 2022-2023)



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

## Caracterización de la plantilla

Durante el curso académico 2022-2023, había 10.075 empleados con nacionalidad distinta a la española, lo que representa el 4,6% del total de empleados en el sistema universitario español (217.959). Diferenciando según el colectivo al que pertenecen (gráfico 5), se observa que el personal empleado investigador (PEI) es el que aglutina más personal extranjero. Este patrón se repite tanto en las universidades públicas como en las universidades privadas. En términos generales, el 18,6% del PEI era de nacionalidad extranjera. Para el resto de colectivos el porcentaje era del 9,2% para el personal técnico de apoyo a la investigación (PTA), el 3,2% para el personal docente e investigador (PDI) y el 1,6% para el personal de administración y servicios (PAS). Si se compara la universidad pública con la privada, se observa que en las universidades privadas hay un mayor porcentaje de empleados extranjeros en los colectivos de PDI y PAS, en comparación con las universidades públicas. La mayor flexibilidad administrativa y presupuestaria de las universidades privadas frente a la rigidez que más caracteriza a las universidades públicas podría explicar estas diferencias. En cambio, en los colectivos de PEI y PTA hay un mayor porcentaje de empleados extranjeros en las universidades públicas.

El grado de internacionalización del personal español ha sido históricamente bajo, con una mejora gradual en los últimos años.

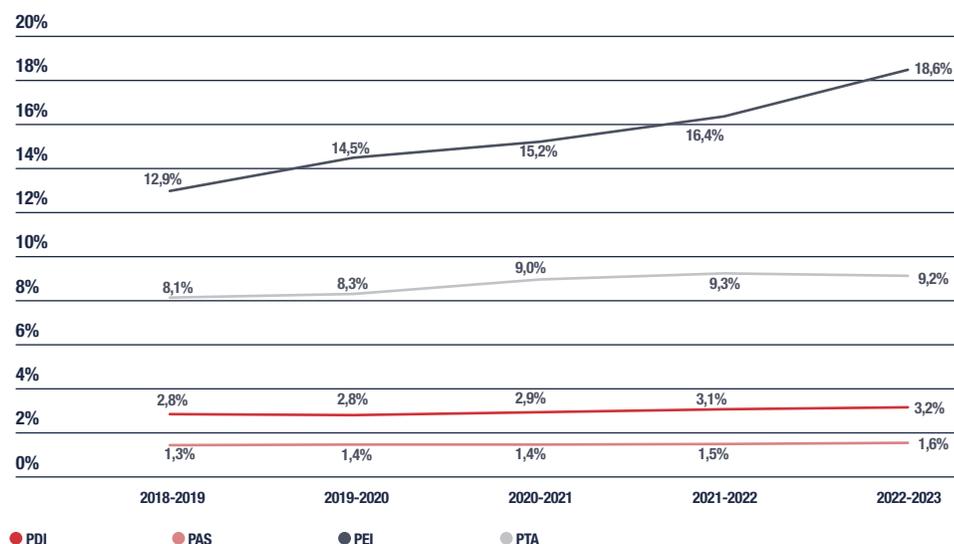
Un análisis temporal (gráfico 6) revela una tendencia creciente en los últimos cinco años (de 2018-2019 a 2022-2023) en todos los colectivos. El PDI ha experimentado un crecimiento del 0,7%, el PAS un 0,3%, el PEI un 3,9% y el PTA un 2,2%. El único colectivo con un pequeño retroceso en las cifras de este último año ha sido el del PTA, con una ligera disminución del 0,1% en el porcentaje de extranjeros. En esta situación, teniendo en cuenta el lento incremento de los extranjeros en las diferentes figuras, y observando el retroceso de una de ellas, se hacen muy necesarias medidas complementarias que avancen en la atracción de más talento internacional al sistema universitario español sobre todo en lo que respecta al PDI.

## Personal docente e investigador con nacionalidad extranjera

En el curso 2022-2023, el PDI de las universidades presenciales españolas estaba compuesto por 54.918 mujeres y 70.351 hombres. De estos, 1.938 mujeres y 2.103 hombres tenían nacionalidad extranjera. Según la infografía 1, las mujeres extranjeras representaban el 3,5% del total de mujeres PDI, mientras que los hombres extranjeros constituían el 3% del total de hombres PDI. En comparación con el curso 2021-2022, ambos grupos mostraron un ligero incremento del 0,1%.

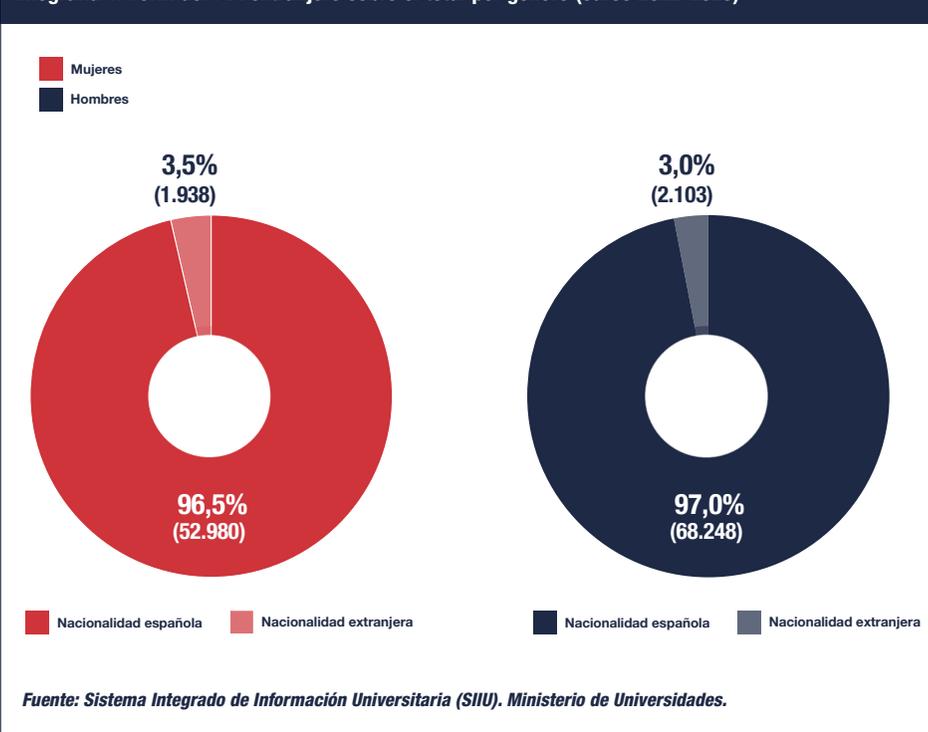
Como se muestra en la infografía 2, más del 75% del PDI extranjero en las universidades

Gráfico 6. Evolución del personal contratado con nacionalidad extranjera en el SU presencial español (curso 2018-2019 vs. 2022-2023)



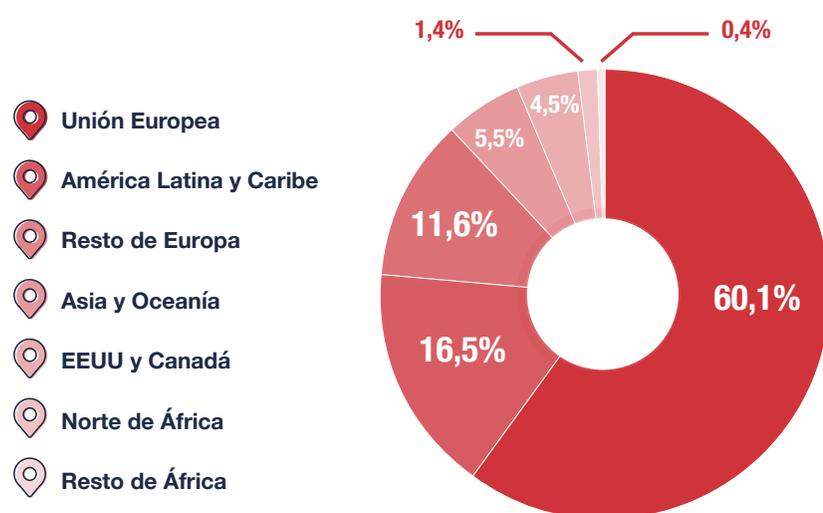
Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Infografía 1. Perfil del PDI extranjero sobre el total por género (curso 2022-2023)



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Infografía 2. Lugar de procedencia del PDI extranjero (curso 2022-2023)



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

españolas proviene de países de la Unión Europea (60,1%) y de América Latina y Caribe (16,5%). El predominio del PDI extranjero de la UE se debe a que los ciudadanos de los estados miembros tienen igualdad de acceso a los cuerpos docentes universitarios, equiparándolos con los ciudadanos españoles. La notable presencia de personal de América Latina y Caribe se explica por la similitud lingüística con estos países. En cambio, la baja representación de extranjeros de regiones extracomunitarias plantea interrogantes sobre si las universidades españolas están potenciando el uso del inglés para atraer PDI de países como los Estados Unidos y Canadá. Incorporar de manera sistemática el inglés en el sistema universitario podría facilitar la llegada de más talento internacional y diversificar el origen del PDI en España.

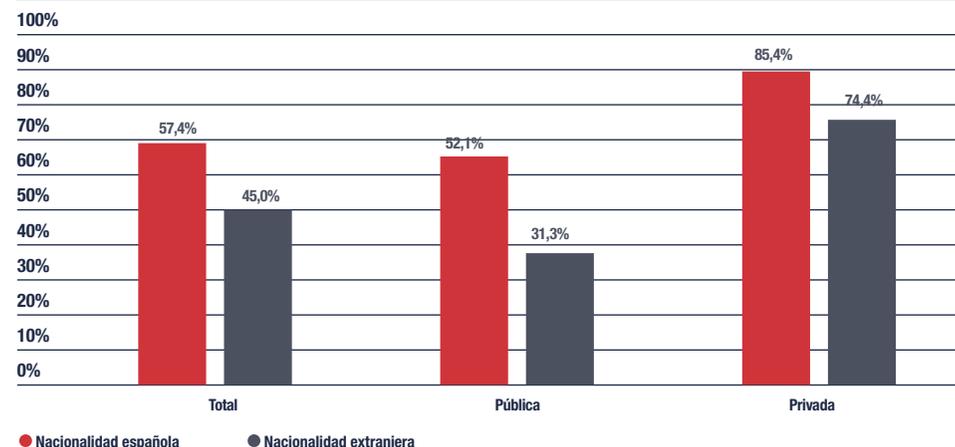
Referente al volumen de contratos permanentes (gráfico 7), en el curso 2022-2023, el 45% del PDI extranjero disponía de contrato permanente. En las universidades privadas había un 43,1% más de PDI extranjero con contrato permanente que en las públicas. Entre el PDI con nacionalidad española también se observa una mayor proporción de contratos permanentes en las universidades privadas. Comparando con el curso 2021-2022, se observa un aumento en los contratos permanentes, tanto para el PDI español como extranjero. Este incremento se

debe, en gran parte, a la fuerte subida de las universidades privadas, donde los contratos permanentes del PDI han subido más de un 15%. En el caso de las universidades públicas, el aumento ha sido mucho más moderado, de menos del 2%.

Los datos del 2022-2023 ponen de manifiesto la creciente desigualdad en la temporalidad entre universidades públicas y privadas. Las normas de contratación suelen ser mucho más restrictivas para los organismos públicos que para los privados. Con una tasa media de temporalidad del 47,5%, las universidades públicas están lejos de cumplir el límite del 8% establecido por la Ley del Sistema Universitario. En comparación con del curso anterior, ha habido una disminución del 1,5% en este tipo de contratos. Por lo que concierne al PDI extranjero, casi el 60% tiene contratos temporales, lo que muestra su lejanía de la estabilidad laboral.

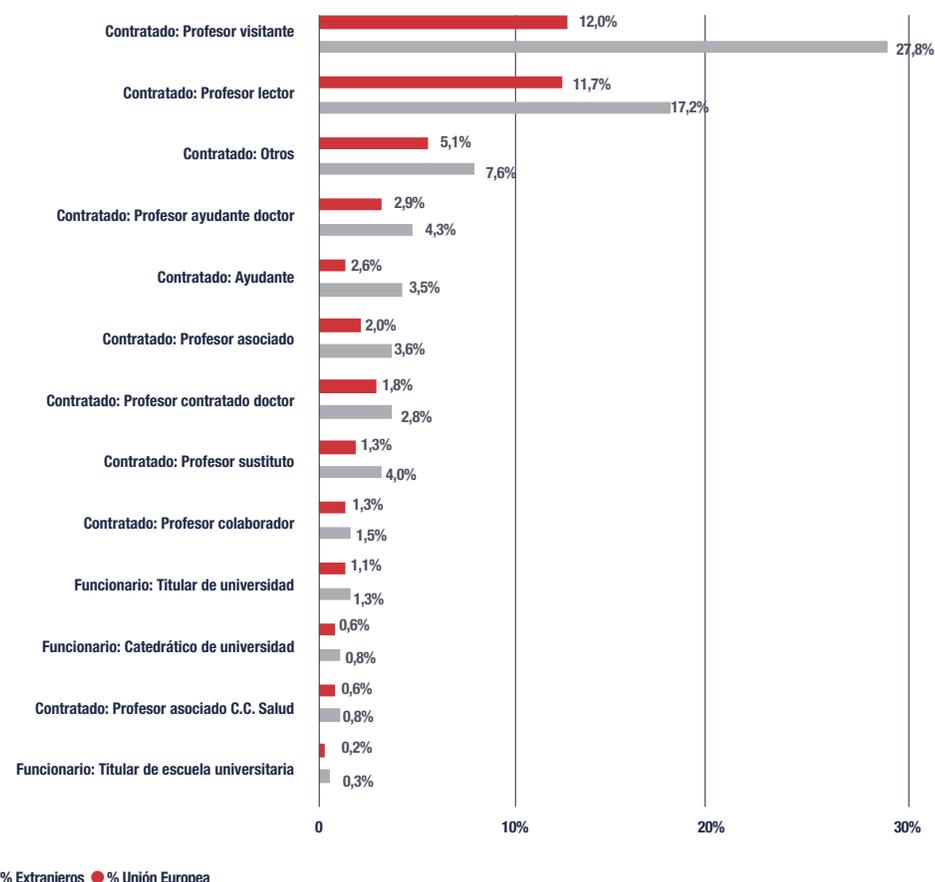
Los datos analizados también muestran por categoría profesional, el porcentaje total de extranjeros y el porcentaje de extranjeros que son ciudadanos de un país de la UE en las universidades públicas españolas (gráfico 8). Como dato destacable merece especial atención el caso de los funcionarios PDI. En este colectivo, es en el que hay menos extranjeros. En cambio, entre los PDI contratados, el porcentaje es más elevado, especialmente entre los lectores y visitantes.

Gráfico 7. Porcentaje de contratos permanentes del PDI diferenciando por origen y tipo de universidad (curso 2022-2023)



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Gráfico 8. Porcentaje de PDI extranjero y de extranjeros de la UE sobre el total, diferenciando por categoría profesional (curso 2022-2023)



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

En este grupo, más del 27% son profesores extranjeros.

Al desagregar la información por ámbitos de conocimiento, como se muestra en el gráfico 9, el porcentaje de PDI extranjero se sitúa entre el 2% y el 10%, cifras similares a las de ediciones anteriores. Si bien en la mayoría de los ámbitos no se han registrado cambios notables, hay cierto crecimiento en los ámbitos que registran menos PDI extranjero. En ciencias sociales el PDI extranjero sigue siendo el más elevado, especialmente en ciencias políticas, economía, y periodismo y comunicación, con un porcentaje superior al 5%. Por otro lado, los ámbitos con menor porcentaje de PDI extranjero son agricultura, enfermería, trabajo social, ciencias de la Tierra, medicina y veterinaria, siguiendo con la tendencia del anterior informe.

Según los resultados del Ranking CYD, los ámbitos de ciencias de la salud que tienen menor volumen de PDI extranjero también presentan resultados más bajos en todos los indicadores de orientación internacional, en comparación con ámbitos como ciencias políticas o economía, que cuentan con una mayor proporción de PDI extranjero.

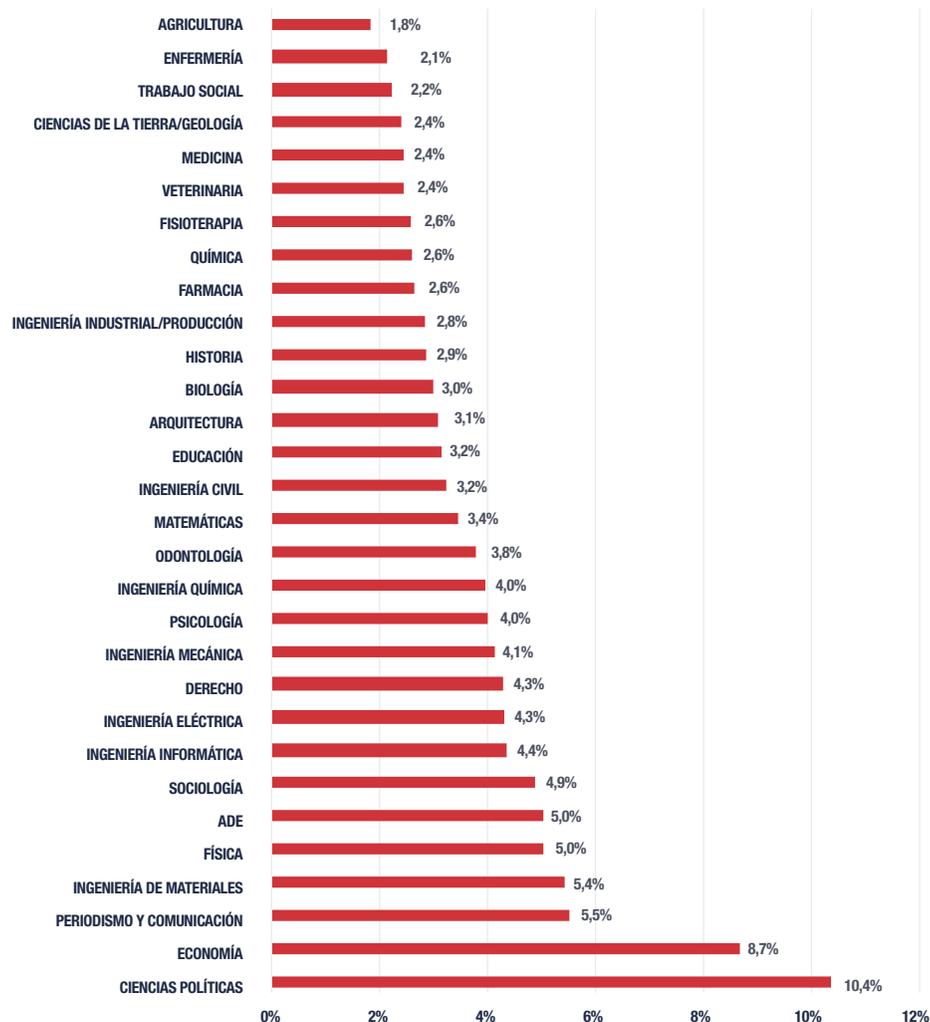
### Retos en la atracción de talento al sistema universitario español

La atracción de personal internacional en las universidades españolas está estrechamente

ligada a la financiación necesaria para llevarla a cabo. Desde 2021, el Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades ha lanzado una serie de ayudas para atraer investigadores de reconocido prestigio, como los programas María Zambrano y “Atrae”, ambos destinados a incorporar talento consolidado. El primer programa prevé hasta 4.000 € brutos para cada investigador atraído, mientras que el segundo cuenta con un presupuesto máximo de 11.900.000 €. Numerosas universidades españolas se han acogido a estos programas para atraer talento internacional.

Aunque estas medidas son necesarias y bien recibidas por el sistema, es esencial que la atracción de este talento tenga continuidad en el tiempo. En este sentido, las ayudas María Zambrano tienen un plazo máximo de 3 años, por lo que todas las iniciadas en 2021 vencerán este año. El principal problema radica en que dichas ayudas no contemplaban una prórroga ni una estabilización de las plazas. Al finalizar los contratos, a algunos de los investigadores atraídos se les ofrecen contratos temporales con condiciones inferiores a las que los atrajeron inicialmente. Esto significa que muchos de estos investigadores, al no encontrar estabilidad, se verán obligados a marcharse, lo que anula los esfuerzos de la Administración para atraerlos. Según la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, se estima que esto afectará a unos 500 investigadores.

Gráfico 9. Porcentaje de PDI extranjero por ámbitos de estudio



Fuente: Ranking CYD.

Además, la duración de tres años de los contratos impide a muchos obtener el certificado de calidad investigadora R3, fundamental para solicitar proyectos como investigadores principales. La incapacidad para retener el talento atraído mediante estos programas se revela como uno de los principales desafíos para lograr una mayor internacionalización del sistema universitario español.

Otro reto significativo para atraer y retener el talento es el relativo a las trabas administrativas que se encuentran aquellas personas extracomunitarias, especialmente en lo relativo a la homologación de títulos, necesaria para que dichas personas puedan desarrollar su carrera investigadora en España. El Defensor del Pueblo, en su informe anual del año 2023, destaca que en septiembre de 2023 las unidades de tramitación del

Ministerio tenían más de 70.000 expedientes de homologación y declaración de equivalencia de títulos extranjeros. Este gran número de expedientes pendientes, junto con la reducción del personal encargado de su gestión, ha provocado una ralentización en la resolución, obligando a muchas personas altamente cualificadas a trabajar en categorías de baja cualificación, lo que desincentiva a los investigadores que desean desarrollar su carrera en España. Aunque la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) incluye un compromiso del Gobierno para agilizar y simplificar dichos trámites, todavía es temprano para evaluar los efectos de esta norma. En cualquier caso, se hace necesario implementar políticas que faciliten la integración de investigadores extranjeros, para garantizar que el talento atraído se sienta valorado y tenga oportunidades reales de desarrollo profesional en el país.

## 4.4 Resultados de investigación: posición de la universidad española en el mapa internacional

### Contenido

El apartado final del capítulo 4 caracteriza los principales resultados de investigación de las instituciones españolas desde una perspectiva internacional. Para ello, se utilizan datos cuantitativos que incluyen el liderazgo en la producción en colaboración internacional, el impacto esperado de dicha producción y el impacto normalizado. Adicionalmente, se presentan cifras sobre los proyectos de investigación realizados

conjuntamente con organizaciones internacionales, y se compara el porcentaje de financiación internacional en las universidades españolas según áreas de conocimiento. Finalmente, a nivel de alumnado, se proporciona información sobre el porcentaje de estudiantes de doctorado extranjeros que han obtenido el título de doctor en universidades españolas.

Las fuentes de datos utilizadas para la elaboración de este apartado incluyen SCImago como proveedor de datos cuantitativos, el Ranking CYD para la información sobre las tesis leídas por estudiantes extranjeros y sobre los fondos de investigación internacionales, y los datos de la Comisión Europea sobre el proyecto Horizonte Europa.

### Aspectos más destacados

- **Liderazgo en producción nacional:** La proporción de trabajos liderados por investigadores españoles es mayor respecto a la producción total (70%) que respecto a la producción en colaboración internacional (30%), tendencia similar a la del año pasado.
- **Impacto en revistas de primer cuartil:** La producción en revistas de primer cuartil (indicador de impacto esperado) es 11 puntos superior en investigaciones con colaboración internacional en comparación con el conjunto de la producción científica.
- **Impacto normalizado:** El indicador de impacto normalizado es un 65% superior a la media mundial en la producción en colaboración internacional, y un 24% superior en el total de la producción.
- **Participación en Horizonte Europa:** Desde el inicio del programa Horizonte Europa (2021) hasta junio de 2024, las universidades españolas participan en 851 proyectos bajo este programa y lideran el 32% de estos.
- **Ámbitos con mayor financiación procedente de fuentes internacionales:** Los ámbitos que más financiación tienen las universidades públicas son odontología, veterinaria y agricultura, mientras que en las universidades privadas son trabajo social, fisioterapia y enfermería.
- **Estudiantes de doctorado extranjeros:** El 24% de los estudiantes de doctorado que lee su tesis en una universidad pública española son extranjeros. En el caso de las universidades privadas este porcentaje es del 18%.

## Conclusiones

El establecimiento de alianzas que promuevan la investigación con socios internacionales y la obtención de fondos de fuentes extranjeras es crucial para que las universidades superen las fronteras nacionales y fortalezcan sus vínculos con organismos internacionales. Para lograrlo, es necesario contar con iniciativas o normativas que lo impulsen.

Las publicaciones con colaboración internacional son indicadoras del grado de internacionalización de una universidad y reflejan sus redes de investigación con instituciones extranjeras. La internacionalización tiene efectos positivos en la producción científica, como muestran los datos cuantitativos de este informe: el impacto esperado y el impacto normalizado de las publicaciones científicas mejora cuando se realizan en colaboración internacional. En cambio, en estas publicaciones con colaboración internacional, el porcentaje de trabajos cuyo autor principal pertenece a una institución española es inferior que si se considera el total de publicaciones. Estos datos sugieren que, si bien la colaboración internacional eleva el impacto de las publicaciones de las instituciones españolas, dichas colaboraciones parecen ir en detrimento de liderar los trabajos.

Otra vía para cuantificar el nivel de internacionalización de la investigación es analizar los proyectos de investigación financiados por fuentes internacionales.

Un ejemplo de ellos son los proyectos financiados por el programa Horizonte Europa, de la Comisión Europea, en el cual participan 48 universidades, el 52% de las universidades inscritas en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos). De estas, 39 son universidades públicas. España es el segundo país de la UE que participa en más proyectos Horizonte, por detrás de Alemania, con un total de 5.989 proyectos, el 14,21% (851) de los cuales son llevados a cabo o participados por universidades, un porcentaje inferior al del informe de 2023. La mayoría de los proyectos involucran a otro tipo de instituciones (empresas, asociaciones, administración pública, etc.).

La internacionalización de la investigación también se puede aproximar analizando la financiación obtenida de fuentes internacionales. En las universidades que participaron en el Ranking CYD, el 23% de la financiación externa provenía de fuentes internacionales, tanto públicas como privadas, estando las privadas 7 puntos por encima de las públicas. De acuerdo con los datos publicados en la 11ª edición del Ranking CYD, aquellos ámbitos de estudio que, en proporción, recibieron mayor financiación de fondos internacionales fueron trabajo social, veterinaria y agricultura. Diferenciando por titularidad, las universidades públicas recibieron más fondos internacionales en odontología, mientras que las privadas en trabajo social.

Por último, la internacionalización en el perfil del alumnado de doctorado también es una medida de la competitividad y apertura del sistema universitario español, particularmente a lo que a investigación se refiere. Según los datos recopilados en la última edición del Ranking CYD, alrededor del 25% de las tesis leídas en las universidades españolas son de estudiantes de doctorado extranjeros. Implementar incentivos que fomenten la permanencia de estos doctorandos extranjeros en las universidades españolas a través de contratos como profesores es prioritario para avanzar en la captación de talento internacional y aprovechar los esfuerzos e inversión que el sistema ya ha hecho para poder captarlos previamente.

## Publicaciones con colaboración internacional

Una de las vías de internacionalización de la actividad investigadora es la realización de estudios con investigadores y profesorado de universidades extranjeras. Los principales resultados de estos trabajos suelen culminar en artículos científicos publicados en revistas académicas, los cuales suelen utilizarse como indicadores tanto en las evaluaciones individuales de los investigadores como en la evaluación institucional de las universidades.

Antes de entrar en detalle, es importante mencionar que tradicionalmente, el análisis de la colaboración internacional se enfocaba en mostrar su aportación al impacto científico de las publicaciones. Sin embargo, las recientes discusiones sobre la creciente importancia de evaluar el impacto social de la investigación han contribuido a posicionar este tipo de colaboración como un criterio específico de evaluación, que refleja la calidad y diversidad de la investigación y su contribución a la resolución de problemas globales. En el caso de la nueva normativa española, se ha denominado “grado de internacionalización” (ANECA, 2023).

Para el propósito de este apartado, para medir la internacionalización de las universidades españolas en producción científica (publicaciones en revistas científicas), se compara la producción total (conjunto de documentos publicados por un país) con la producción en colaboración internacional (porcentaje de documentos de ese país firmados con al menos una institución de otro país). Adicionalmente, se presentan los indicadores de liderazgo, impacto esperado e

impacto normalizado (ver el glosario) utilizados en el capítulo 3. El análisis se extiende a los países de la OCDE, y se comparan los resultados del cuatrienio 2016-2019 frente a los del 2020-2023.

En términos generales, se cumple que la producción en colaboración internacional obtiene un mayor reconocimiento en términos de impacto esperado (%Q1) y observado (impacto normalizado) que en producción total. En el caso de España, un 63,3% de las publicaciones en colaboración internacional se han publicado en revistas Q1 y el impacto normalizado es de 1,65, en comparación con el 52,6% y 1,24, respectivamente del total de la producción nacional (periodo 2020-2023). Estas cifras son similares a las de Francia, que registra un 62% de publicaciones en Q1 y un impacto normalizado de 1,161 en los trabajos en colaboración internacional, frente al 54% de Q1 y 1,27 de Impacto Normalizado en la producción (gráficos 10 y 11). En contraposición, el indicador de liderazgo tiende a presentar valores más bajos en la producción en colaboración internacional. En este indicador, los trabajos españoles pierden de media un 40% de liderazgo en comparación con los valores alcanzados en la producción total, mostrando un comportamiento similar al de países como Italia o Colombia.

## Investigación financiada por fuentes internacionales

### Proyectos de investigación

La financiación externa, ya sea privada o pública, es fundamental para cualquier proyecto de investigación. En cuanto a la

financiación pública, esta puede provenir de las comunidades autónomas, los estados, o de organismos internacionales como la Unión Europea. La financiación de proyectos de investigación con fondos internacionales refleja el alcance internacional de la actividad investigadora de una universidad.

Un ejemplo de la apuesta de la Comisión Europea por la financiación internacional es Horizonte Europa, el programa marco de investigación e innovación (I+D) de la Unión Europea para el período 2021-2027. Este programa busca tener un impacto científico, tecnológico, económico y social de las inversiones de la UE en I+D, que refuerce las bases científicas y tecnológicas de la UE y promueva la competitividad de los estados miembros. Uno de los objetivos del Plan Estratégico 2025-2027 es fortalecer la investigación dentro de la iniciativa Universidades Europeas, a la cual están adheridas numerosas universidades españolas.

En el programa Horizonte Europa participan varias universidades españolas. Desde el inicio del programa en 2021 hasta la fecha de redacción de este apartado<sup>9</sup>, se han incluido 851 proyectos con la participación de 48 universidades españolas. Las universidades que aglutinan más proyectos son la Universidad Politécnica de Madrid (81 proyectos), la Universidad del País Vasco (58), la Universitat Pompeu Fabra (57), la Universidad de Granada (51), y la Universidad de Sevilla (46).

9. Los conjuntos de datos CORDIS se producen mensualmente. Por lo tanto, puede haber discrepancias entre lo que se presenta en el sitio web de CORDIS y los datos presentados en este capítulo. Última fecha de actualización de datos: 07.06.2024. Fecha de consulta: julio de 2024.

En las bases de datos de los proyectos se diferencia entre si las universidades son coordinadoras, socias, participantes, o terceros, dentro de cada proyecto. En el 32,4% de los proyectos en los que están implicadas, las universidades españolas actúan como coordinadoras, es decir, son las encargadas de liderar y dirigir el proyecto. La universidad que más proyectos coordina en números absolutos es la Universitat Pompeu Fabra, con 32 proyectos, seguida por la Universidad de Granada (29) y la Universidad del País Vasco (28).

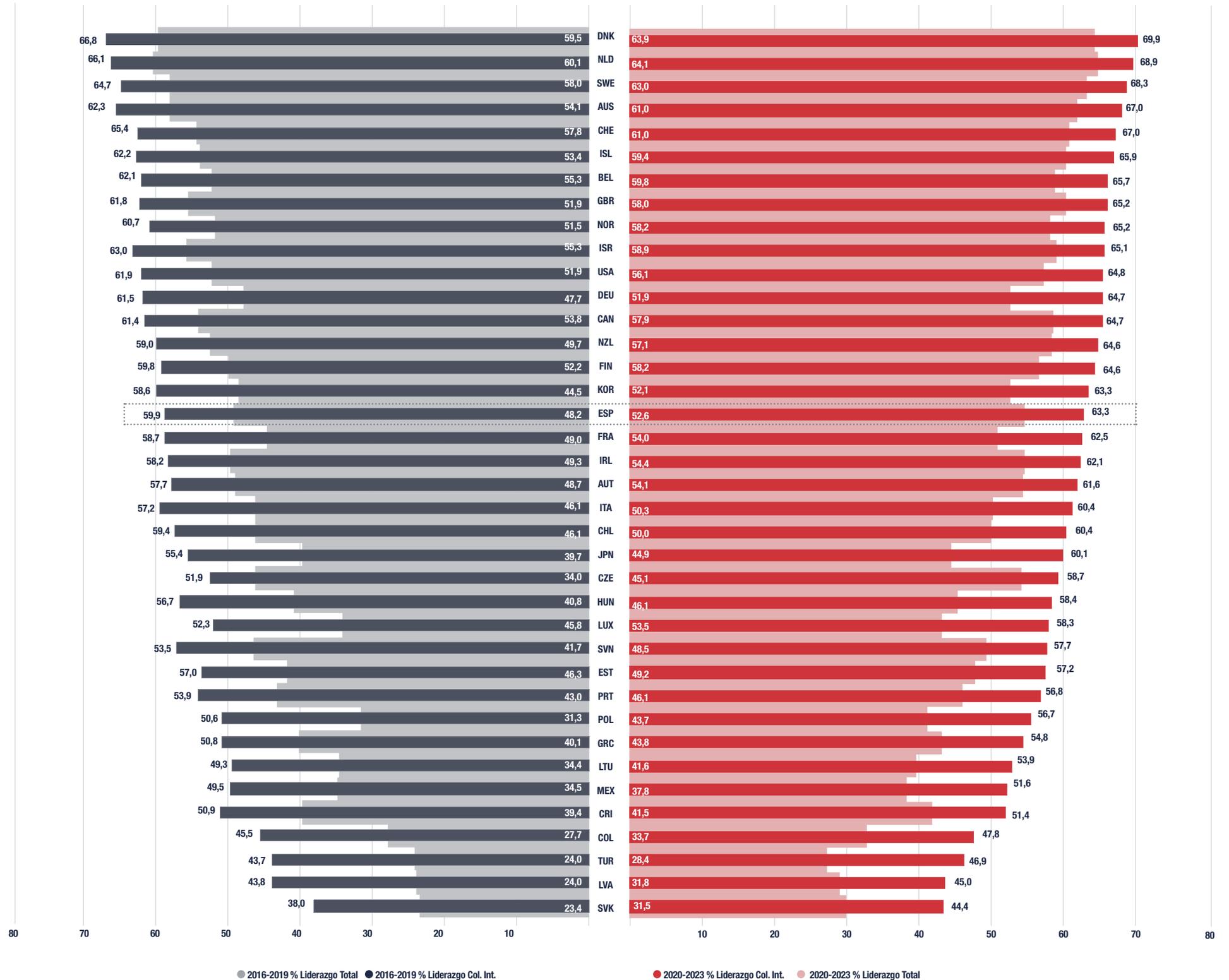
## Áreas que reciben más financiación externa

En 2022, las universidades españolas<sup>10</sup> recibieron el 23,1% de su financiación externa para actividades de investigación de fuentes internacionales (entre públicas y privadas). Distinguiendo por tipo de universidad, las universidades privadas destacan frente a las públicas en fondos internacionales, con un 27,8%, frente al 20,4% de las públicas.

En el Ranking CYD, a nivel de ámbitos de conocimiento, se calcula el indicador fondos externos de investigación procedentes de fuentes internacionales, que mide el porcentaje de fondos de investigación liquidados por una universidad que proceden de fuentes internacionales. En la última edición del Ranking los ámbitos considerados fueron: agricultura, enfermería, farmacia, fisioterapia, medicina, odontología, psicología, trabajo social y veterinaria.

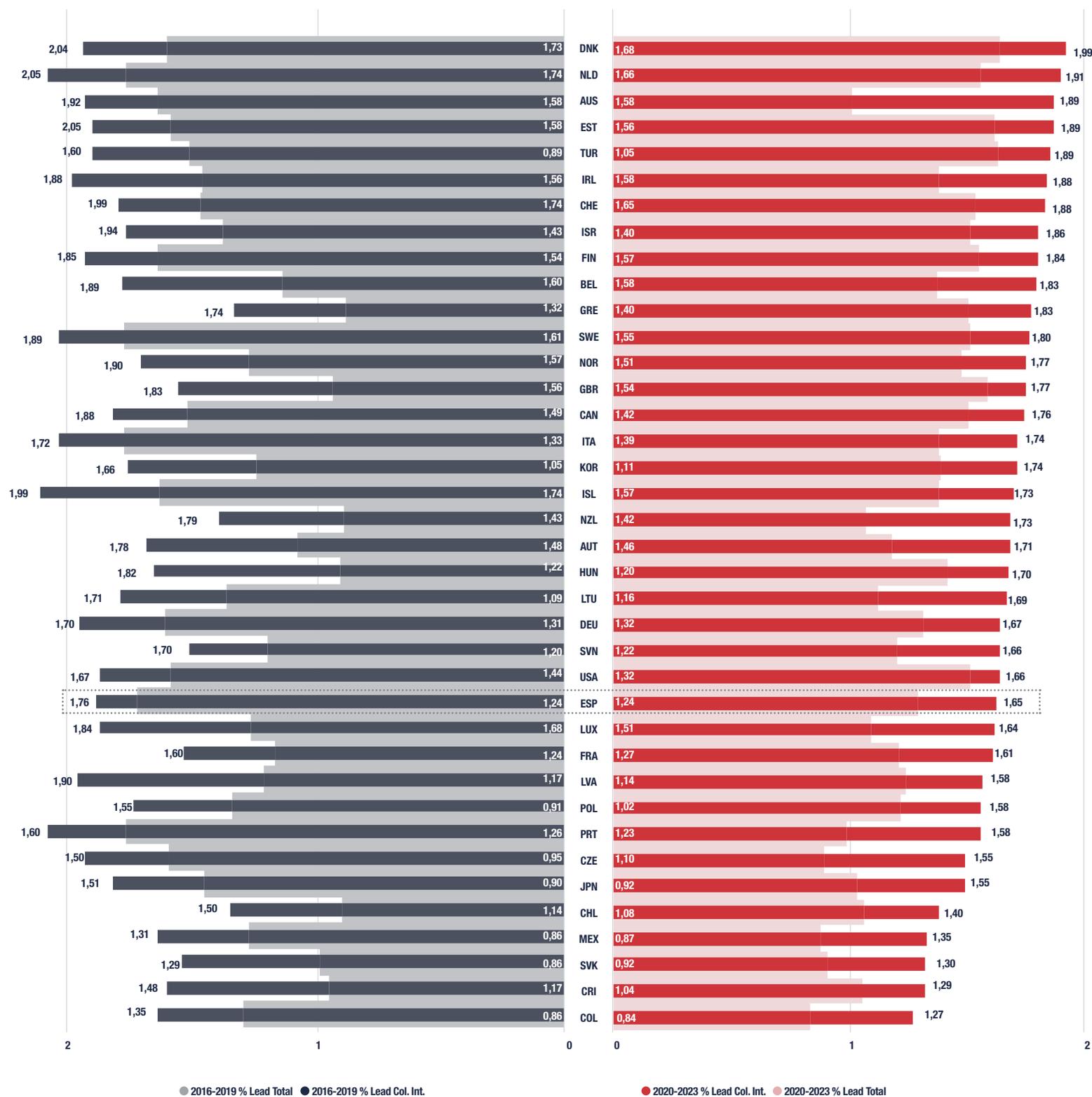
10. Datos de las universidades participantes en la 11ª edición del Ranking CYD.

Gráfico 10. Comparación del Impacto esperado (%Q1) del total de la producción frente al impacto esperado de la producción en colaboración internacional (2016-2019 frente a 2020-2023). Países OCDE



Fuente: SCImago Lab a partir de datos "Scopus". Elaboración Grupo SCImago, CSIC, Unidad de Inteligencia Institucional-España

Gráfico 11. Comparación del Impacto Normalizado del total de la producción frente al Impacto Normalizado de la producción en colaboración internacional (2016-2019 frente a 2020-2023). Países OCDE



Fuente: SCImago Lab a partir de datos "Scopus". Elaboración Grupo SCImago, CSIC, Unidad de Inteligencia Institucional-España

**Infografía 3. Porcentaje de fondos de investigación provenientes de fuentes internacionales por ámbito de estudio**

	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
 <b>Agricultura</b>	23,1	0,0
 <b>Enfermería</b>	11,3	15,0
 <b>Farmacia</b>	12,1	13,4
 <b>Fisioterapia</b>	11,8	15,5
 <b>Medicina</b>	13,4	13,7
 <b>Odontología</b>	34,5	5,0
 <b>Psicología</b>	21,9	3,4
 <b>Trabajo social</b>	22,9	28,6
 <b>Veterinaria</b>	24,3	5,2

Fuente: Ranking CYD.

La infografía 3 muestra el nivel promedio de fondos de investigación internacionales que recibieron las universidades españolas en estos campos de conocimiento, distinguiendo entre universidades públicas y privadas. Las áreas en las que las universidades públicas destacan más que las privadas son agricultura, odontología, psicología y veterinaria, en las que las universidades privadas no reciben financiación internacional o reciben menos del 6% del total. En cambio, las áreas en las que las universidades privadas adquieren mayor relevancia son trabajo social, medicina, fisioterapia, farmacia y enfermería.

### Tesis leídas por estudiantes extranjeros

El número de tesis leídas por estudiantes de otros países permite aproximar la capacidad que tienen las universidades para atraer estudiantes de doctorado extranjeros. Se trata de alumnos que mantienen vínculos con sus universidades de origen, lo que aporta beneficios significativos en el desarrollo de sus actividades de investigación. Además, si así lo desean y las condiciones lo propician, estos estudiantes, una vez finalizados sus estudios de doctorado, pueden progresar en su carrera académica y optar a puestos de profesores en las universidades de acogida, propiciando la captación de talento internacional.

El Ranking CYD incluye el indicador de tesis leídas por estudiantes extranjeros, expresado como la proporción de estudiantes extranjeros que han leído su tesis en la universidad sobre el total de estudiantes que han leído la tesis. Según los datos de la última edición, y para las universidades consideradas, el volumen de estudiantes extranjeros que leyeron su tesis en una universidad española<sup>11</sup> fue mayor en las universidades públicas que en las privadas. En concreto, en las públicas, el 24% de los estudiantes que leyeron su tesis eran extranjeros, mientras que en las privadas la cifra fue del 18%.

11. Promedio de los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

# European Universities Initiative (EUI). Situación actual y posibles futuros

**Josep M. Garrell i Guiu, presidente de la European University Association (EUA) (2023-act) y rector de la Universitat Ramon Llull (2012-2022)**

## A modo de introducción: un breve repaso al actual contexto internacional

Hace algo más de dos años, en abril de 2022, recibí la invitación de escribir para el *Informe CYD 2021/2022* una contribución sobre la European University Initiative (EUI) y las alianzas de universidades que se habían constituido a partir de esta iniciativa de la Comisión Europea. El texto al que me refiero se puede encontrar en el capítulo 1 (pp. 101-103) de dicho informe. En aquel momento, todavía incrédulos por la más que reciente invasión de Ucrania por parte de la Federación Rusa, y todavía intentando destilar, digerir y aplicar los aprendizajes de la pandemia de la covid-19, reflexionaba sobre la recientemente redescubierta incertidumbre que el futuro nos deparaba. Hablaba de que el orden mundial estaba cambiando, y que el futuro de Europa, el futuro de la Unión Europea era (y sería) un tema de debate profundo. Y el resultado de ese debate afectaría, como no podía ser de otra manera, a la educación superior, a la investigación, a la innovación... en definitiva, a nuestras universidades. A pesar de todas esas “advertencias” previas, el subtítulo elegido para mi reflexión de abril de 2022 sobre la EUI fue: “Una buena oportunidad para la construcción europea”. Dos años después, lo sigo suscribiendo.

Tan profundos (y preocupantes) han sido en estos dos años los cambios en la geopolítica global, que desde la European University Association (EUA) decidimos publicar un informe con el título “*What if? Exploring possible futures of transnational cooperation for Europe’s universities*”<sup>1</sup>. En el preámbulo de dicho informe, y en mi condición de presidente de la EUA, escribía que el documento contenía un ejercicio teórico sobre el impacto que podría tener la geopolítica en nuestro sector; y muy especialmente en la colaboración transnacional, lo que comúnmente denominamos “la internacionalización”. El informe al que me refiero, y que invito a leer a todas las personas interesadas en reflexionar sobre cómo nos podemos preparar más y mejor para lo que el futuro nos deparare, contiene 4 posibles escenarios futuros. Insisto en que son teóricos, a menudo blanco o negro, cuando la realidad siempre está teñida de grises. Muy probablemente, ninguno de estos escenarios será real al 100%, pero una mezcla de ellos, en proporciones distintas, sí que será lo que nos encontraremos. Los títulos de estos posibles escenarios teóricos son autodescriptivos

por sí mismos, y son: Crecimiento, Restricción, Colapso y Transformación.

- A) **Crecimiento:** En este escenario teórico, la cooperación internacional de las universidades, a escala global, en sus muchas y diversas formas, crece; y lo hace en tanto que estrategia necesaria para hacer frente a los desafíos globales, para fomentar la necesaria innovación y hacerlo de manera conjunta, para contrarrestar la tendencia demográfica actual en Europa, etc. Algunos pensarán que se trata de un escenario de crecimiento como estrategia de supervivencia.
- B) **Restricción:** La cooperación internacional entre universidades tiene lugar esencialmente en Europa, mientras que las relaciones más allá de nuestro continente estarían restringidas y políticamente reguladas. Quizá ahora más que nunca estamos incorporando en nuestros debates el concepto de *research security*. Sirva este concepto solo como ejemplo de lo que puede motivar este escenario teórico.
- C) **Colapso:** En este escenario teórico, el sistema actual de cooperación internacional se interrumpe debido a la polarización política, al auge de los nacionalismos, a los conflictos (a menudo en forma de guerras) y a desastres naturales causados principalmente por el cambio climático. Dicho de otra manera, se reestablecen las fronteras nacionales.
- D) **Transformación:** En una Unión Europea con más estados miembros que los actuales, se decide compartir competencias en educación superior entre los estados miembros y la Unión, debido –esencialmente– a presiones económicas, demográficas y geopolíticas. Pero se hace de tal modo que se genera un sistema universitario europeo a dos niveles. Un nivel con superuniversidades transfronterizas con el apoyo directo de la Comisión Europea y capaces de competir a escala global; y un segundo nivel (¿universidades de segunda clase?), con el tipo de universidades que ahora conocemos.

Pues bien, a partir de todo lo anterior, es evidente que el futuro de la EUI, y de las alianzas construidas bajo su impulso, va a depender en gran medida de qué proporciones de los escenarios anteriores acabemos viviendo en el medio

plazo. Estoy seguro de que muchos de ustedes pensarán, especialmente después de consultar el informe al que me estoy refiriendo, que cualquiera de los escenarios descritos es una “exageración”. Es posible que así sea, pero no por ello dejen de pensar que, en mayor o menor medida, algo de lo anterior va a ocurrir.

Escribo este texto días antes de la celebración de las elecciones al Parlamento Europeo de 2024. ¿Cuál va a ser el resultado de estas elecciones? ¿Cómo va a crecer el euroescepticismo? O peor aún, ¿cómo será el crecimiento de los que abogan por modelos que nos llevan directamente al escenario de “colapso”? En esta campaña electoral, ¿alguien aborda –o debate sobre– los elementos que nos podrían llevar a los escenarios de “crecimiento” o de “transformación”? Fuera de la Unión Europea, pero dentro de Europa, la guerra en Ucrania continúa, y sus consecuencias siguen siendo impredecibles. Y a escala global, a los muchos conflictos ya existentes, debemos sumar la escalada sin precedentes del terrible drama humano en Gaza. Desde el fin de la Guerra Fría nunca se había hablado tanto de la posibilidad de un conflicto bélico a escala global. A Albert Einstein se le atribuye la siguiente cita: “*I don’t know with what weapons World War III will be fought, but World War IV will be fought with sticks and stones*”.

Dicho todo lo anterior, quiero volver a subrayar que la evolución futura de la EUI va a depender, en gran medida, de la evolución política a escala europea, la cual –evidentemente– va a estar directamente afectada por la geopolítica a escala global.

En las siguientes páginas, no obstante, me voy a centrar en aspectos mucho más concretos de la política universitaria y que tienen una relación directa con la EUI. Repasaremos la situación actual y, sobre todo, analizaremos los retos de futuro.

Para los lectores que quieran revisar el contexto histórico/político en el que nació la iniciativa, y su relación con la European Strategy for Universities que la Comisión Europea lanzó en enero de 2022, o los que quieran analizar algunas de las oportunidades que la iniciativa brinda a las universidades y quieran leer una aportación “crítica constructiva”, me permito la libertad de remitir al lector al texto que publiqué en el *Informe CYD 2021/2022* y que he referenciado al principio. Ciertamente es que algunas de las ideas allí incluidas se repetirán

1. *European University Association*, by Anna-Lena Claeys-Kulik & Thomas Ekman Jørgensen (<http://www.eua.eu>, January 2024).

aquí, pero en beneficio de la brevedad partiré del contenido de aquel texto.

## La situación actual de la EUI. Hechos objetivos y algunas impresiones

Sin lugar a duda, cuando se tiene la oportunidad de hablar con responsables universitarios de los temas de política universitaria europea, el tema que aparece primero en todas las listas es la EUI. Una situación distinta surge cuando se abordan las problemáticas de ámbito estatal, ya que a pesar de que la EUI también figura en los primeros cinco temas de cualquier agenda, lo más común es empezar hablando de autonomía y de financiación de las universidades.

Pero volvamos al ámbito europeo y a la EUI. Ciertamente es que solo un 10% de las instituciones de educación superior de la Unión Europea tendrán la oportunidad de participar –de un modo u otro– en la iniciativa, pero sigue siendo cierto que la EUI es la mayor de las prioridades políticas en educación superior de la actual Comisión Europea. Las cifras de participación en la EUI relativas a los miembros de la EUA son algo distintas, ya que aproximadamente un tercio de los miembros de la asociación son parte de alguna de las alianzas. El ámbito geográfico de la EUA se extiende más allá de la UE, con unos 900 socios de 49 países de todo el continente, pero unas tres cuartas partes de éstos tienen sede en la UE. Y esto significa que aproximadamente el 45% de las universidades socias de la EUA con sede en la UE participan en alguna alianza. No obstante, y sean cuales sean las cifras, la mayoría de las instituciones de educación superior de la UE no estarán en una de las alianzas; sea el 90% del total, o algo más de la mitad de las universidades con sede en la UE y miembros de la mayor asociación universitaria de Europa. La reflexión, y la pregunta, es inevitable: ¿qué va a pasar con las universidades que no sean parte de una alianza si la primera de las prioridades políticas de la Comisión Europea en materia de educación superior es la EUI? ¿Serán –de facto– “universidades de segunda”? Estoy seguro de que cualquier persona del entorno universitario que esté leyendo estas líneas podrá añadir muchas más preguntas a esta lista.

Es evidente que muchas universidades (o instituciones de educación superior elegibles) han deliberadamente decidido que no quieren participar en una de las alianzas promovidas por la EUI. Los motivos pueden ser muchos, pero a veces se resumen usando los mismos motivos por los que algunos programas de la Comisión Europea son “criticados”: complejidad, requisitos estrictos, mucha competencia y baja tasa de éxito, y escasa financiación. Es decir, hay universidades que no quieren (o no pueden) priorizar sus recursos para organizar una alianza de este tipo entre universidades, y esperar a que el proyecto sea suficientemente competitivo para ser elegido y parcialmente financiado. Pero otras, simplemente, no han tenido la

oportunidad, a pesar de ver en la EUI una excelente oportunidad para dar un paso adelante –y decidido– en su estrategia de internacionalización. Es evidente que el segundo grupo de universidades está más preocupado que el primero por el hecho de “quedarse” fuera de la lista de universidades que tendrá la etiqueta de ser miembros de una alianza.

Pero las preocupaciones no son patrimonio de las universidades que no estarán dentro del “club” (si se me permite esta expresión coloquial). Las universidades que forman parte de una alianza tienen otras preocupaciones. A modo de resumen citaré algunos de los principales motivos de inquietud. El primero consiste en lo relativo al liderazgo y a la gobernanza de la alianza. A menos que la alianza se haya formado a partir de algún tipo de realidad preexistente (por ejemplo, una red), que se ha convenientemente reformado para ser elegible dentro de la EUI, encontrar los liderazgos efectivos y un sistema de gobernanza ágil y eficaz no es ni materia fácil ni rápida. Son muchas las alianzas que han invertido mucho tiempo y esfuerzos a este respecto. El segundo motivo de preocupación es la financiación. Prácticamente todas las universidades reportan que el coste real es superior a la financiación adicional recibida. En el mejor de los casos, una universidad recibirá fondos de la Comisión Europea y fondos nacionales, pero ni la suma de ambos suele ser suficiente para cubrir los costos. Pero más que la financiación actual, lo que preocupa es la sostenibilidad económica futura. Una problemática que actualmente tiene pocas respuestas. Un tercer motivo de preocupación entre las alianzas es todo lo relativo al marco normativo que posibilite la realización de lo que las alianzas de la EUI se espera que hagan. Son muchos los ejemplos que podemos incluir en este apartado, pero probablemente todo lo relativo al desarrollo de verdaderos programas formativos conjuntos lo resumiría. El recientemente anunciado Higher Education Package de la Comisión Europea puede ayudar, pero actualmente es evidente que para hacer realidad los *joint degrees* entre universidades de distintos países, son estos mismos estados miembros de la Unión Europea los que deben –voluntariamente– hacer los cambios legislativos para que esto sea fácil y rápido. El desarrollo del proceso de Bolonia nos da muchos ejemplos de instrumentos diseñados y todavía no completamente implementados. Me gustaría equivocarme, pero no es muy probable que los estados miembros de la Unión, al unísono, agilicen las necesarias reformas legislativas a nivel nacional; o que –en su caso– decidan que la educación superior será una competencia compartida entre los estados miembros y la Unión Europea. El cuarto y último motivo de preocupación que citaré es sobre lo que la EUI financia de una de las alianzas. Simplificadamente, la EUI se financia a partir del programa Erasmus+. La consecuencia más directa es que no todo lo que las universidades deberían hacer (o incluir en sus planes de acción) en una alianza transnacional estructural, estratégica, a largo plazo, donde se invita a constituir algún tipo de entidad jurídica conjunta, es financiable de modo

directo. El ejemplo más caro es la investigación. Muchas alianzas han incluido (como no podía ser de otro modo) la investigación en sus planes de trabajo, pero no reciben una financiación directa y estructural para ello.

A partir de lo anterior, creo que es evidente que prácticamente todas las universidades, participen o no en alguna de las alianzas de la EUI, tienen motivos de preocupación. Pero cierto es que todas las que están, o que quieren estar, ven que la EUI es un muy poderoso instrumento para transformar la educación superior en Europa, y una gran oportunidad para la comunidad universitaria.

Que la lista de preocupaciones antes citada, de los que están y de los que no, no nos impida ni ver ni reconocer la audacia, la importancia y el potencial impacto de la iniciativa de la Comisión Europea. En tiempos políticamente convulsos, en que el proyecto europeo está literalmente en juego, la EUI ha movilizado a un importante número de universidades que, prácticamente al unísono, reclaman a sus gobiernos los instrumentos legales necesarios –y también la financiación– para implementar –como mínimo– aquello que estaba en la declaración del Consejo de la Unión Europea de finales de 2017 y que decía: “[la iniciativa] *will enable students to obtain a degree by combining studies in several EU countries and contribute to the international competitiveness of European universities.*” Si alguien, o muchos, comparten la idea de que la movilidad Erasmus ha ayudado a las nuevas generaciones de estudiantes universitarios a tomar conciencia de la importancia del proyecto europeo para los ciudadanos de Europa, la EUI está siendo la razón por la cual cada vez más universidades ponen en su agenda pública política la importancia de la política universitaria a escala europea. Quizá por este último motivo, las preocupaciones antes mencionadas ya valen la pena. En algunos países más que en otros, pero creo que valen la pena en cualquier caso.

## Pensando en el largo plazo

La European University Association (EUA), y cómo no podía ser de otra manera, ha incluido dentro de sus prioridades la EUI. Y lo ha hecho representando los intereses tanto de sus miembros que participan en una de las alianzas, como de las universidades que no participan ni participarán. Debo recordar que todas las conferencias de rectores y rectoras de los estados miembros de la Unión Europea también forman parte de la EUA, de modo que el posicionamiento político de la asociación incluye las distintas sensibilidades de los distintos países. También es cierto, como decía al principio, que una cuarta parte de los socios de la EUA no tienen sede en la Unión Europea, y –evidentemente– el posicionamiento del Reino Unido no es el mismo que el de Francia. Cabe destacar que algunas conferencias nacionales de países europeos no miembros de la Unión Europea, defienden con más energía las virtudes de la EUI que algunas de estados miembros.

En el momento de escribir estas páginas, la posición política formal de la EUA frente a la EUI no ha sido todavía formalmente aprobada por los órganos de gobierno competentes, a pesar de que después de meses de trabajo el borrador está en un estado muy avanzado y es muy probable que se publique durante la segunda quincena de junio de 2024. Es por este motivo que no puedo (ni debo) entrar en los detalles concretos, pero sí que intentaré esbozar algunos de los elementos básicos en los que –desde mi punto de vista– siempre ha habido un gran consenso. Me gustaría advertir que no he podido evitar incluir muchos matices de carácter personal en lo que expondré en unos instantes, ya que durante mi etapa de rector hice lo que estuvo en mis manos para que mi universidad formase parte de una de las alianzas. Fueron muchos los aprendizajes de aquella experiencia, primero de promoción y después de “gestión” de una alianza. Pero intentemos volver al marco de la EUA, más allá de esta advertencia sobre matices de carácter personal.

En su momento, a nivel de la EUA, declararnos “amigos críticos” de la EUI. Amigos, porque nadie puede ir en contra de promover la colaboración internacional entre universidades. Críticos, por las dificultades antes mencionadas, y porque, si queremos que la EUI tenga un impacto positivo para todo el sector, en el largo plazo necesitamos identificar estos problemas y hacer las recomendaciones que consideremos oportunas.

Me centraré en 6 grandes temas que muchas personas creemos que hay abordar de manera proactiva:

- a) Hay que evitar el riesgo, y las consecuencias, de crear –aunque sea de facto– un sistema universitario de dos niveles. A veces estos “dos niveles” (dos categorías, dos niveles reputacionales) se crean de manera formal. Un ejemplo podría ser a través de algún tipo de tratamiento especial y/o específico de las alianzas (o universidades de las alianzas) en algún programa de financiación universitaria. Otras veces se trata de un efecto colateral de alguna reforma legislativa dirigida –únicamente– a las universidades de una alianza de la EUI (existen ya ejemplos de esto). A veces, y no obstante, estas “dos categorías” de universidades se crean de manera informal. El ejemplo más claro es en el complejo mundo de la construcción reputacional, donde son muchos los factores que entran en juego. Debemos trabajar para evitar este riesgo. De suceder, el resultado no sería bueno para el conjunto de las universidades de Europa.
- b) Hay que evitar el riesgo de no reconocer, no promover o no apoyar otros tipos de colaboración internacional entre universidades. La colaboración internacional entre universidades existe desde hace muchas décadas, y toma muchas y variadas formas. No voy a hacer una lista de todas las posibilidades existentes, pero al

lector que conozca este ámbito, le invito a preguntarse y a reflexionar de cuantas maneras su universidad implementa la colaboración internacional. Y qué es lo que pasaría si estas maneras no fuesen ni reconocidas, ni promovidas, ni apoyadas. El tipo de colaboración internacional promovido por la EUI es importante, pero no puede ni debe ser el único. En inglés suele usarse una expresión simple pero muy clara: “*One size does not fit all*”.

- c) Hay que hacer todo lo que esté en nuestras manos para que los responsables políticos promuevan las reformas legislativas necesarias para hacer posible la implementación de la conclusión de la reunión del Consejo de la Unión Europea de diciembre de 2017 que antes he mencionado. Resumidamente: algún tipo de fórmula para que los títulos conjuntos puedan ser una realidad práctica. Y, por cierto, no solamente entre las universidades de una alianza de la EUI. No será fácil, y no depende de las universidades. El “*blue print for a european degree*” lanzado recientemente por la Comisión Europea, y parte esencial del “*higher education package*” que antes he mencionado, puede ser un buen primer paso. La realidad política europea, permítanme recordarlo una vez más, es compleja y muy a menudo las soluciones tardan mucho tiempo en ser implementadas.
- d) Hay que resolver las dificultades que generan los marcos normativos distintos y la financiación distinta que las universidades de una misma alianza tienen por el mero hecho de tener su sede en distintos países de la Unión Europea. Esta realidad genera tensiones importantes dentro de una misma alianza. Solo mencionaré las tensiones derivadas de tener más recursos que otros para hacer (esencialmente) lo mismo, o tener normativas que exijan tiempos de tramitación distintos de los programas formativos en función del país. ¿Cómo se puede efectivamente equilibrar esta situación?
- e) Hay que evitar el riesgo de que el proyecto que las alianzas quieran implementar se aborde de manera compartimentarizada dentro de la universidad. Dos ejemplos de lo que digo. Si se trata de una colaboración estratégica, las acciones y actividades incluidas deben poder contemplar todas las misiones universitarias, y no centrarse únicamente en la primera misión, en la enseñanza-aprendizaje. Otro ejemplo de compartimentarización es cuando por motivos de plazos, la alianza se ha construido de manera tan rápida que no ha permitido la participación formal –y real– de la comunidad universitaria.
- f) Hay que trabajar para garantizar la sostenibilidad económica futura de las alianzas, en el largo plazo. ¿Qué va a pasar después de esta “fase piloto”? ¿Quién va a

aportar los recursos necesarios para que las actividades de las alianzas puedan llevarse a cabo? En el límite: ¿Cuántas de las alianzas actuales se mantendrán después de esta fase inicial si no hay los recursos adicionales para implementar los planes de acción? En algunos países hay experiencias que nos ilustran que este riesgo es una realidad muy probable.

## A modo de conclusión

Quiero insistir en que la EUI ha sido (y es) un excelente instrumento para “sacudir” el sector en todo lo relativo a la colaboración internacional, especialmente la más estratégica y estructural. Y, en consecuencia, para poner encima de la mesa los problemas existentes, y las potenciales soluciones, para convertir todas estas ideas en una realidad, en beneficio del proyecto europeo y de sus ciudadanos.

Quiero también insistir que se haga lo que se haga, esto debería ser bueno para todo el sistema universitario europeo. Pero poco va a suceder, de verdad y de manera estable en el largo plazo, si las distintas administraciones públicas no deciden emprender acciones (especialmente legislativas, pero sin olvidar la financiación) para ayudar a las universidades a convertir todo esto en una realidad.

Y acabaré citando un concepto, un reto, que no suele incluirse en muchos debates pero que debemos tener en cuenta. La realidad europea es multilingüe. Más allá de la progresiva expansión de la *lingua franca* entre las comunidades universitarias, la realidad social es distinta, y distinta también es en cada país. ¿Cómo podemos equilibrar lo global con lo local?

# Unlocking Europe's higher education potential with a European Degree

**Sophia Eriksson Waterschoot, director for Youth, Education and Erasmus+ at the European Commission's Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture**

How can we increase the attractiveness and competitiveness of European higher education? How can we give our students more opportunities to study in different campuses across Europe and get a joint degree? What do we need to advance the twin green and digital transitions and ensure Europe's competitiveness and open strategic autonomy in an evolving geopolitical landscape?

End March 2024, the European Commission adopted a Communication on a blueprint for a European degree. It presents the vision and objectives for this European degree as well as the step-by-step approach for its development and delivery, together with Member states and the wider higher education community.

This new type of educational qualification, to be anchored in Member States' legislation, based on common criteria and without additional national constraints on top, would make it much easier for universities to cooperate with any of their peers across the EU and help Europe move towards a more resilient, independent and prosperous future.

This article outlines the Commission's proposal for a blueprint for a European degree, sets out its principles and provides insight on the next possible steps to be taken together by Member States, the higher education sector and the European Commission.

## Why does Europe need a European degree?

Today's challenges are increasingly global and interconnected. Current and tomorrow's societal challenges require stronger cooperation, across the borders and across fields. Future jobs will require a combination of problem-solving skills, adaptability, multilingualism, multicultural awareness, expertise and ability to tackle interdisciplinary issues.

## A call from the higher education sector, students and beyond

Transnational education is no longer an option but a necessity to equip the younger generations with the skills they need to navigate the future.

Higher education institutions have been calling for measures to facilitate seamless transnational education for some time. To allow them to pool knowledge, resources, and

expertise in joint degree programmes – so as to provide students with the best future-proof education. Higher education institutions, in all our various consultations, say that transnational programmes are essential for them to stay relevant, competitive, and attractive. Especially compared to their peers in other parts of the world.

And students involved in European Universities alliances, Erasmus Mundus Joint Masters, and Marie Skłodowska-Curie Actions have called for a single European degree at the end of existing transnational programmes.

Employers have been asking for it to secure Europe's attractiveness in the global race for talent.

A European degree is an opportunity for each and every Member State to ensure that its students have competitive and international opportunities just around the corner, with embedded mobility opportunities.

## Tackling barriers to transnational higher education cooperation

The higher education sector has made it clear that today too many legal barriers and administrative burden make it difficult to deliver transnational education programmes – leading to a single joint degree.

Here, we are relying on a strong evidence base. We are building on the exploratory work of six pilot projects funded by Erasmus+ with over 140 higher education institutions from all Member States that piloted the joint European degree label and the European common criteria. This testing phase allowed us to identify the main obstacles that the higher education sector is facing when setting up and implementing transnational programmes, be it at bachelor, master or doctoral level and it helped to clarify the European common criteria.

In total, the pilot projects identified more than 50 obstacles and key challenges that universities are facing in each country, when they wish to create joint programmes with universities in other countries: incompatible rules on curriculum structure, the requirements on duration of Bachelor or Masters programmes, the languages in which they can be taught, the maximum number of semesters spent abroad by students, the diploma templates, and even the thickness of the paper degree certificates are printed on! The full report of these projects is expected towards the end of 2024.

In addition, the accreditation of new joint programmes can take years, preventing universities from keeping pace with the changing needs of labour markets and society.

It is thus clear that although the Bologna process has contributed to a significant progress in facilitating transnational cooperation between higher education institutions, many challenges persist. The Bologna tools cannot solve all of them. There is still untapped potential which, if properly harnessed, could give a new boost to the higher education sector.

This is exactly what the blueprint for a European degree is seeking to address and resolve.

It proposes to make it easier for universities to create transnational joint degree programmes by using common European criteria to establish them, without additional national criteria on top. For example, among these European criteria are a mobility period abroad, inter-disciplinary approaches, student-centred learning, and crucially, inclusiveness.

## Attractiveness and competitiveness of the European higher education

The six Erasmus+ pilot projects have tested the delivery and award of a European degree label and the related European common criteria. The pilots involved not only 140 higher education institutions from across Europe, but also public authorities, quality assurance agencies and student representatives from all Member States.

While using different methodologies and having different starting points, the pilots agreed that the European degree could enhance Europe's global attractiveness in higher education. Innovative curricula, the promotion of European values and common branding would increase the competitiveness of European higher education and attract bright minds from third countries.

## Future proof competencies and skills

The European degree will support the creation of joint degree programmes reflecting demands of the knowledge-based economy. It will strive to increase employability of graduates by equipping them with future-proof competencies and skills that are particularly sought by employers. The enhanced competences associated with a European degree will position graduates as sought after professionals in the global job

market where they will stand out as uniquely qualified with a combination of problem-solving prowess, adaptability, multilingualism, multiculturalism, and interdisciplinary expertise that aligns seamlessly with the evolving demands of the global workforce.

### Open strategic autonomy

Europe needs to regain ground in the global technology race and strengthen its ability to retain talent. It concerns sectors ranging from defence, space, energy and environment, to biotechnology, artificial intelligence and advanced materials.

The European degree could provide some of the answers to these emerging challenges. European Universities alliances are already paving the way for increased transnational cooperation between higher education institutions. They pool their expertise and combine complementary strengths not available in any single institution to provide graduates and lifelong learners with strategic skills for their future. Ultimately, this will lead to an increase in Europe's brain circulation and education, research and innovation capacity.

The European degree would allow the higher education sector to work closer together also in strategically important sectors, such as engineering, AI, and clean tech. By creating European degree programmes in engineering with universities from all across Europe, universities in Europe would be able to compete with the most prestigious universities across the world. They can combine their brain power and attractiveness.

### What would be a European degree?

A European degree would offer a framework to guide the creation of joint degree programmes that offer excellent education and respond to societal needs. A European degree would be a new type of degree, based on a joint programme fulfilling common criteria agreed at EU level, without additional national constraints on top. It would be a huge simplification for any higher education institution wishing to develop a joint degree programme with as many partners as they wish within the EU. This new type of qualification – as European Bachelor, European Master and European PhD degree – would be integrated in the legislation of each Member State, alongside all other national degrees. It would be open to any type of higher education institution.

A European degree would be voluntary, and would not be an obligation. It would be an offer to European higher education institutions, which would decide autonomously whether to propose it in accordance with their strategy, autonomy and academic freedom.

Each European degree programme would have to meet a set of European criteria. They focus on excellence in joint transnational degree programme organisation and

management, interdisciplinary, market-relevant and student-centred learning experiences, and European values. The compliance of the joint degree programmes with the commonly agreed European criteria would be checked as an integrated part of the coordinator country's regular quality assurance and accreditation procedure. No additional procedure would be added by the other countries.

The European degree criteria are well placed in the Bologna ecosystem, promoting the use of tools such as the ECTS Users' Guide, the Diploma Supplement, the Standards and Guidelines for Quality Assurance and the European approach to quality assurance of joint programmes.

But most importantly, the European degree criteria also go beyond the Bologna process; they are bringing transnational cooperation to a next level by ensuring high quality education with embedded mobility, digital and green skills, multilingualism, interdisciplinarity approaches, labour market relevance, democratic values and inclusion.

The European degree would further reduce the administrative burden on higher education institutions, increase opportunities for students and staff, build up the European labour market and strengthen a sense of European identity and belonging.

### How to move towards a European degree?

A European degree will not be achieved overnight. It will require a gradual and cooperative process involving Member States, higher education stakeholders and students. The European Commission has defined two entry points on the pathway towards a European degree. They allow Member States to proceed at their own pace, while fully respecting the diversity of European higher education systems. The entry points are:

- **a preparatory European label** which could be awarded upon completion of joint degree programmes which meet the European criteria. It would be a certificate certifying the compliance of a joint degree programme with the European criteria. Such certificate accompanies the diploma of students graduating from such a joint programme. However, it would have no legal value on its own, not be a national qualification, and would not solve the incompatibilities between national rules. It could help promote the delivery of joint degree programmes with a strong brand.
- **a European degree** on the other hand, would be integrated into national legislation as a new type of qualification and awarded jointly by several universities from different countries or by a legal entity set up by such universities. It would be a huge simplification for any higher education institution wishing to develop a joint degree programme with as many partners as they wish within the EU. It would attest the excellence of

cooperation between higher education institutions, of the future-proof skills acquired by students, and be a strong symbol of European identity and belonging.

The European Commission plans to take several actions that will facilitate the progress towards a European degree as of 2025, with the support of Erasmus+. Its intention is to set-up a European degree policy lab to develop the necessary guidelines to move forward. Erasmus+ European degree pathway projects could be dedicated to public authorities and provide financial incentives for cooperation on structural reforms in Member States facilitating the introduction of a European degree. An Erasmus+ European degree exploratory action could give specific financial support to higher education institutions in the design and take-up of joint degree programmes while ensuring inclusivity for students. The overall work would be overseen by an annual European degree forum bringing together all relevant stakeholders.

To support the roll-out of the European degree and the higher education sector in general, the European Commission has also proposed two Council Recommendations with an invitation to Member States to create an enabling framework. One looks at how to improve quality assurance procedures and the automatic recognition of qualifications in higher education, and the other at how to make academic careers more attractive and sustainable, rewarding also academic's efforts in transnational cooperation activities.

### Conclusion

The European Commission's proposal for a European degree aims to bolster the attractiveness and competitiveness of European higher education, while addressing the challenges of competitiveness, green and digital transitions, and preserving Europe's open strategic autonomy in an evolving geopolitical landscape.

By championing transnational cooperation, fostering high-quality joint degree programmes, and emphasising both inclusion and excellence, interdisciplinary, and market-relevant learning experiences, the European degree holds the potential to equip the younger generations with the necessary skills to face the future. Ultimately, the European degree will contribute to building a more resilient, self-sufficient, and prosperous future for Europe.

The transition towards a European degree requires a measured and cooperative process involving Member States, higher education stakeholders, and students, with the European Commission playing a pivotal role in facilitating progress. 37 years ago, we have joined forces to set up Erasmus+ and make it one of the most successful programmes of the European Union promoting higher education cooperation; now it is time to join forces again and take this next step in European higher education cooperation and make the European degree a reality, together.

# La pedagogía COIL: una respuesta a los desafíos de la internacionalización y la digitalización en la educación superior

**Nina Magomedova, profesora lectora de la Universidad Internacional de Catalunya**

La educación superior se encuentra en un punto de inflexión, impulsada por la globalización y la revolución digital. Las universidades españolas, al igual que sus homólogas en todo el mundo, enfrentan el desafío de preparar a sus estudiantes para un futuro laboral cada vez más complejo y competitivo. En este contexto, la internacionalización y el desarrollo de competencias digitales se han convertido en prioridades estratégicas.

La internacionalización siempre ha sido un reto destacable para las universidades españolas es la internacionalización, tanto a nivel de docencia, como investigación, e incluso currículos formativos. El país está haciendo avances importantes en esta dirección, lo que se refleja en la subida de posiciones de las universidades españolas en los *rankings* internacionales, pero que también revela ciertas lagunas en cuanto a la internacionalización.

Asimismo, en el contexto actual, hay necesidad de trabajar las competencias digitales de los futuros profesionales. La transformación digital, tanto de la educación, como de los puestos de trabajo en general, se aceleró durante la pandemia de covid-19, obligando a las instituciones educativas a buscar nuevas formas de enseñar y aprender. En un mundo tan digitalizado, las competencias digitales son de importancia crucial.

Para la generación Z, llamada también la generación de nativos digitales, las competencias digitales deberían ser fáciles de adquirir. Sin embargo, lo que observamos en el aula es un grado importante de analfabetismo digital. Es decir, tienen ciertas dificultades en cuanto al uso de la tecnología como herramienta de trabajo. Por un lado, tienen dificultades en cuanto a la comunicación virtual, no saben utilizar la tecnología para el desarrollo de proyectos *online*, y muy a menudo desconocen el potencial de las herramientas tecnológicas básicas. Por otro lado, tienen una dependencia de los medios digitales en cuanto al análisis y síntesis de la información y generación de textos.

En este contexto crece la necesidad de repensar las metodologías educativas existentes, buscando las que podrán ayudar a formar a los profesionales del futuro, pero que también serán atractivos para los alumnos universitarios.

Una de las herramientas que está ganando terreno en las universidades es la pedagogía COIL (*collaborative international online learning*, que se traduce del inglés como aprendizaje colaborativo internacional en línea). Las actividades COIL pueden responder a varias necesidades de las universidades, en cuanto a la internacionalización y desarrollo de las competencias digitales.

COIL es una pedagogía que permite a los estudiantes sumergirse en oportunidades de aprendizaje globales desde casa. COIL generalmente implica el trabajo conjunto de profesores y estudiantes de dos o más países que se involucran a través de equipos virtuales globales. COIL debe entenderse como un proceso continuo que se expande desde una única interacción simple (por ejemplo, estudiantes de diferentes universidades que se conectan para una discusión conjunta) hasta las interacciones más complejas (estudiantes de ambas universidades que comparten el mismo programa de estudios y profesores que imparten el curso completo en conjunto).

La pandemia de covid-19 aceleró de manera significativa la adopción y el desarrollo de la metodología COIL a nivel global y, en particular, en el contexto universitario español. Ante la necesidad de continuar con la enseñanza y el aprendizaje de manera remota, las instituciones educativas se vieron obligadas a buscar alternativas innovadoras. COIL, con su enfoque en la colaboración en línea y la internacionalización, se posicionó como una solución efectiva para mantener la calidad educativa y promover la interacción entre estudiantes de diferentes países. Esta coyuntura excepcional impulsó la experimentación y la adaptación de COIL a diversas disciplinas y contextos, consolidando su papel como una herramienta fundamental para la educación superior en el siglo XXI.

Cabe destacar, que COIL no debe entenderse como un reemplazo de los programas de intercambio tradicionales, sino como un complemento valioso que amplía las oportunidades de internacionalización estudiantil. Si bien los intercambios presenciales ofrecen una inmersión cultural profunda y la posibilidad de establecer relaciones personales estrechas, COIL proporciona una experiencia de aprendizaje intercultural accesible y flexible, que puede ser realizada de forma paralela o previa a una movilidad física. De esta manera, COIL y los intercambios tradicionales se complementan, ofreciendo a los estudiantes una gama

más amplia de opciones para desarrollar sus competencias interculturales y prepararlos para un mundo globalizado.

Como se ha mencionado antes, COIL ofrece varias oportunidades para el alumnado universitario español. Intentamos profundizar algunas de ellas.

## COIL como herramienta para la internacionalización desde casa

La internacionalización de la educación superior ha sido tradicionalmente asociada a programas de movilidad física, como los intercambios Erasmus. Sin embargo, esta vía no siempre es accesible para todos los estudiantes. En este contexto la metodología COIL actúa como una herramienta poderosa para democratizar la experiencia internacional en la educación superior. Al permitir que estudiantes de diversas procedencias colaboren en proyectos con sus pares de otras culturas, COIL ofrece una serie de beneficios que van más allá de la simple adquisición de conocimientos.

Uno de los aspectos más destacados de COIL es su capacidad para nivelar el campo de juego. Al eliminar las barreras geográficas y económicas asociadas a los programas de intercambio tradicionales, COIL brinda a estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos la oportunidad de experimentar la riqueza de la diversidad cultural. Esta equidad en las oportunidades no solo enriquece la experiencia educativa de los participantes, sino que también fomenta una mayor inclusión y diversidad en las comunidades académicas.

Además de promover la equidad, COIL desempeña un papel fundamental en la preparación de los estudiantes para la movilidad internacional. Al trabajar en proyectos colaborativos con estudiantes de una universidad específica, los participantes pueden familiarizarse con la cultura académica y el estilo de enseñanza de esa institución. Esto puede aumentar la probabilidad de que decidan realizar una estancia allí. De esta manera, COIL actúa como un puente hacia experiencias de intercambio físico, facilitando la transición y maximizando el impacto de estas iniciativas.

Otro beneficio clave de COIL es su capacidad para aumentar la motivación de los estudiantes hacia la movilidad internacional. Al participar en proyectos colaborativos con estudiantes de otras culturas, los estudiantes desarrollan un

interés genuino por esas instituciones y países, lo que los incentiva a solicitar programas de intercambio. Esta mayor motivación se traduce en una mayor tasa de éxito en la búsqueda de oportunidades de movilidad.

## Formando a los profesionales de los equipos virtual globales

La metodología COIL no solo fomenta la interculturalidad y la colaboración internacional, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo de competencias digitales esenciales para el siglo XXI. Al sumergir a los estudiantes en entornos de aprendizaje virtual, COIL los equipa con las herramientas y habilidades necesarias para navegar con éxito en un mundo cada vez más digitalizado.

Una de las principales contribuciones de COIL es el desarrollo de habilidades comunicativas en entornos virtuales. A través de foros, chats y videoconferencias, los estudiantes aprenden a expresarse, a escuchar activamente a sus pares y a adaptarse a diferentes estilos de comunicación. La experiencia de trabajo en equipo *online* que facilita COIL es especialmente importante, ya que la comunicación virtual presenta características únicas que la diferencian de la comunicación presencial. La ausencia de señales no verbales, como el lenguaje corporal y las expresiones faciales, puede dificultar la interpretación de los mensajes y generar malentendidos. Esto requiere que los participantes desarrollen habilidades específicas para comunicarse en entornos virtuales.

Además de la comunicación, COIL expone a los estudiantes ante una amplia gama de herramientas tecnológicas que les permiten colaborar de manera eficaz en proyectos virtuales. Desde plataformas de aprendizaje virtual hasta *software* de diseño gráfico, los estudiantes aprenden a utilizar estas herramientas de manera eficiente y creativa para llevar a cabo tareas colaborativas y gestionar proyectos. La capacidad de trabajar en equipos virtuales, a pesar de las diferencias culturales y horarias, es una habilidad altamente valorada por los empleadores.

Las competencias digitales desarrolladas a través de COIL tienen un impacto directo en la empleabilidad de los estudiantes. En este sentido, la pandemia de covid-19 aceleró la transformación digital de las empresas, impulsando la adopción masiva del trabajo remoto y la formación de equipos virtuales globales. En este nuevo contexto laboral, las competencias digitales desarrolladas a través de COIL adquieren una relevancia aún mayor. Las empresas buscan profesionales capaces de comunicarse de manera eficiente en entornos virtuales, colaborar en equipos pluriculturales y distribuidos geográficamente. Los estudiantes que han participado en programas COIL están mejor preparados para enfrentar los desafíos de este mercado laboral en constante evolución.

Las implicaciones a largo plazo de COIL son significativas. Al fomentar el desarrollo de competencias interculturales clave, como la comunicación intercultural, la empatía y la adaptabilidad, COIL prepara a los estudiantes para un mundo globalizado. Asimismo, la interacción con estudiantes de diferentes contextos culturales enriquece la experiencia de aprendizaje, desafiando a los estudiantes a pensar de manera más crítica y a ampliar sus perspectivas.

## COIL como motor de la internacionalización institucional

A nivel institucional, las iniciativas COIL pueden impulsar una transformación integral. Al atraer a estudiantes internacionales a través de experiencias COIL, las universidades pueden aumentar su visibilidad internacional, fortalecer sus redes de colaboración y enriquecer su comunidad académica. Pero además de sus beneficios en términos de internacionalización, COIL fomenta la creación de comunidades académicas más dinámicas y colaborativas. La interacción entre profesores de diferentes instituciones, facilitada por los proyectos COIL, puede trascender el ámbito docente y dar lugar a la formación de sólidas redes de investigación. Esta colaboración entre académicos de diversas disciplinas y culturas puede generar sinergias creativas que impulsen la innovación pedagógica y la producción científica. La cocreación de materiales didácticos, la publicación conjunta de artículos en revistas indexadas y la participación en proyectos competitivos son solo algunos ejemplos de las múltiples oportunidades que se abren gracias a las actividades COIL.

## Hacia las pedagogías inclusivas

Si bien los beneficios de COIL para las competencias interculturales y digitales son evidentes, esta pedagogía ofrece unos beneficios menos obvios. Específicamente, la comunicación en línea, puede convertirse en un puente para aquellos estudiantes que se sienten más reservados en entornos presenciales. La experiencia COIL ofrece un espacio seguro y flexible donde estos estudiantes pueden desarrollar sus habilidades comunicativas a su propio ritmo.

Los estudios académicos subrayan que la comunicación *online* en el contexto de COIL puede ser especialmente beneficiosa para estudiantes introvertidos o aquellos que experimentan ansiedad social. Al no estar expuestos a las presiones sociales de las interacciones cara a cara, estos estudiantes pueden sentirse más cómodos expresándose y participando en las discusiones. La comunicación escrita, por ejemplo, les permite reflexionar y organizar sus pensamientos antes de compartírselos con el grupo, lo que puede aumentar su confianza.

Además, la comunicación *online* puede facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Al eliminar las barreras

físicas y sensoriales asociadas a los entornos presenciales, los estudiantes con discapacidades pueden participar en igualdad de condiciones. Por ejemplo, un estudiante con una discapacidad auditiva puede utilizar herramientas de subtítulos o transcripción para seguir las conversaciones, mientras que un estudiante con una discapacidad visual puede utilizar lectores de pantalla. Esta mayor accesibilidad puede ayudar a los estudiantes con discapacidad a sentirse más integrados y a desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad académica.

Aún más importante, las personas con discapacidad o movilidad reducida enfrentan un desafío constante: superar el estigma social que limita sus oportunidades. A menudo, se subestiman sus capacidades y se les juzga por su condición en lugar de por sus talentos y habilidades. Sin embargo, en el ámbito digital, este panorama puede cambiar radicalmente. Proyectos colaborativos como COIL ofrecen un espacio donde las personas con discapacidad pueden demostrar sus competencias sin que su condición sea un factor visible. Al centrarse en las contribuciones individuales al proyecto, estas iniciativas promueven una evaluación más justa y objetiva, desafiando los estereotipos y abriendo puertas a nuevas oportunidades.

## Obstáculos y soluciones para la integración de COIL en las aulas

La implementación exitosa de la metodología COIL en las instituciones educativas requiere una planificación cuidadosa y la consideración de diversos factores. Si bien COIL ofrece numerosas ventajas, su puesta en marcha también plantea una serie de desafíos que deben abordarse de manera proactiva.

Uno de los principales desafíos radica en el diseño curricular. Es fundamental diseñar proyectos colaborativos que sean significativos y relevantes para los estudiantes, y que promuevan el desarrollo de las competencias interculturales y digitales. Por esta razón, la práctica actual de aplicación de la pedagogía COIL insiste en los proyectos de media o larga duración (entre unas semanas y un semestre entero). En estos casos es necesario garantizar que las actividades COIL se integren de manera coherente con el resto del currículo de las asignaturas de las dos entidades participantes del COIL. Como consecuencia, la integración de COIL en los planes de estudio exige una planificación detallada y la creación de actividades que se alineen con los objetivos de aprendizaje, el sistema de evaluación y el calendario de cada asignatura. Todo esto requiere un esfuerzo considerable por parte del profesorado que aplica esta actividad en el aula. Adaptar los planes de estudio, diseñar actividades colaborativas significativas y dominar las herramientas tecnológicas necesarias supone una carga de trabajo adicional que puede dificultar la integración de esta metodología en la práctica docente diaria.

Otro mayor desafío que plantea la implementación de COIL reside en la dinámica de trabajo en grupo en entornos virtuales. La comunicación virtual, si bien facilita la colaboración a distancia, carece de los ricos matices de la interacción presencial. La ausencia de comunicación no verbal, como el lenguaje corporal y las expresiones faciales, dificulta la comprensión completa de los mensajes y puede generar malentendidos. Además, la tendencia a centrarse exclusivamente en las tareas del proyecto, sin dedicar tiempo a la interacción social informal, limita el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas y un sentido de pertenencia al grupo. Esta falta de conexión puede disminuir la motivación y el compromiso de los estudiantes, afectando negativamente la calidad del trabajo colaborativo y dificultando la resolución de conflictos.

Por lo tanto, es fundamental brindar a los profesores la formación y apoyo necesarios para la implementación del COIL de manera efectiva y sostenible. Los profesores necesitan adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para facilitar actividades colaborativas en línea y aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas disponibles. La formación docente debe incluir, de manera prioritaria, una inmersión en las particularidades de la comunicación virtual, como la importancia de la comunicación escrita clara y concisa, la gestión de los tiempos de respuesta, la creación de un ambiente de respeto y confianza en los entornos virtuales, y la adaptación de las estrategias de comunicación a las diferentes culturas y zonas horarias. Solo así los docentes estarán preparados para enfrentar los desafíos propios de la comunicación virtual, como la falta de comunicación no verbal, la gestión de conflictos a distancia y la motivación de los estudiantes en entornos virtuales.

La evaluación de los aprendizajes en un entorno COIL plantea desafíos particulares. Los instrumentos y criterios de evaluación tradicionales pueden no ser suficientes para medir de manera efectiva los conocimientos y las competencias desarrolladas en proyectos colaborativos en línea. Es necesario desarrollar nuevos enfoques de evaluación que permitan valorar tanto los productos finales de los proyectos como los procesos de aprendizaje y las competencias interculturales y digitales adquiridas por los estudiantes.

Por último, la infraestructura tecnológica es otro elemento fundamental para garantizar el funcionamiento adecuado de los programas COIL. La pedagogía COIL se puede realizar en formato asíncrono, pero para mayor eficacia de adquisición de las competencias y la mayor implicación del alumnado es muy aconsejable tener una serie de sesiones síncronas a lo largo de la actividad. Esto requiere acceso a internet de alta velocidad y a dispositivos electrónicos adecuados para todos los participantes. Dependiendo del contexto en el cual se encuentra la institución participante, esto puede ser una barrera para la exitosa implementación del COIL. Esto está reflejado en la infrarrepresentación de las universidades de

los países en desarrollo que implementan COIL en el aula, según el repositorio de COIL Connect<sup>1</sup>, y se debe a la falta de infraestructura tecnológica como uno de los factores más influyentes. Sin embargo, esto no debería ser un factor decisivo en la selección de las instituciones participantes, ya que la mayor ventaja del COIL es que esta pedagogía sirve para abrir las oportunidades para todos los contextos socioeconómicos y contribuir al desarrollo del sistema educativo más equitativo, globalizado y conectado. Además, la pedagogía COIL tiene una alta rentabilidad en cuanto a la relación coste-beneficio (es relativamente barata por el impacto positivo que es capaz de generar) y, con el esfuerzo y creatividad de las instituciones colaboradoras de COIL podría superar la barrera tecnológica sin dificultad.

## Conclusión

La metodología COIL se erige como una herramienta transformadora en el panorama de la educación superior, ofreciendo un enfoque innovador y prometedor para preparar a los estudiantes para un futuro profesional cada vez más globalizado y digital. Al fomentar la colaboración internacional en línea, COIL no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo de competencias interculturales y digitales esenciales en el siglo XXI.

Uno de los mayores atractivos de COIL reside en su capacidad para democratizar la experiencia internacional. Al eliminar las barreras geográficas y económicas asociadas a los programas de movilidad física, COIL permite a estudiantes de diversas procedencias y contextos socioeconómicos participar en proyectos colaborativos con sus pares de otras culturas. Esta democratización de la internacionalización no solo enriquece la diversidad cultural de las aulas, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía global más comprometida y solidaria.

Sin embargo, la implementación exitosa de COIL exige un esfuerzo conjunto y coordinado por parte de las instituciones educativas. La formación continua del profesorado es un pilar fundamental en este proceso. Los docentes deben adquirir las competencias necesarias para diseñar actividades colaborativas significativas, gestionar grupos virtuales y evaluar los aprendizajes en entornos digitales. Además, es fundamental que las instituciones proporcionen a los docentes el apoyo técnico y pedagógico necesario para superar los desafíos que puedan surgir en la implementación de COIL.

La planificación curricular también desempeña un papel crucial. Los proyectos COIL deben integrarse de manera coherente con los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, asegurando que contribuyan al desarrollo de las competencias establecidas en los planes de estudio.

1. <https://coilconnect.org/>

Asimismo, es importante considerar la carga de trabajo tanto de los estudiantes como de los profesores, ya que, como se ha mencionado, esta pedagogía requiere un sobreesfuerzo por parte de todos los implicados.

Otro aspecto a tener en cuenta es la infraestructura tecnológica. El éxito de COIL depende en gran medida de la disponibilidad de herramientas tecnológicas adecuadas y de una conexión a internet estable y confiable. Las instituciones educativas deben invertir en el desarrollo de plataformas de aprendizaje virtual que faciliten la colaboración en línea y proporcionen a los estudiantes y profesores las herramientas necesarias para comunicarse y compartir recursos de manera efectiva.

En definitiva, COIL representa una oportunidad única para reimaginar la educación superior y preparar a los estudiantes para un futuro laboral cada vez más complejo y competitivo. Al fomentar la colaboración internacional, el desarrollo de competencias digitales y la interculturalidad, COIL contribuye a formar ciudadanos globales más críticos, creativos y adaptables. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación de esta metodología requiere un compromiso a largo plazo y un esfuerzo coordinado por parte de todas las partes involucradas.