

Documento de apoyo para la reunión de seguimiento de la
Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5)

Eje 1: La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe

Este documento fue encargado por UNESCO IESALC como parte del informe preparatorio para la CRES+5, con un capítulo dedicado a cada uno de sus doce ejes. Este capítulo se proporciona por separado para facilitar su consulta en la web del evento.

Esta versión es un borrador final del documento. La versión final de este capítulo se podrá encontrar en [UNESDOC](#), como parte del informe: Roser-Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (Eds.) *Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC.

Cita sugerida:

Ricaurte, K., Roser-Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (2024). Eje 1: La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Roser-Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (Eds.) *Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC.

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

Índice

Resumen ejecutivo	2
1. Introducción	2
2. Avances y tendencias	3
2.1. Apoyos para la transición desde la educación secundaria y vías de acceso flexibles	3
2.2. Fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad	4
3. Retos pendientes.....	5
3.1. Consolidación de la educación superior como parte del derecho a la educación....	5
3.2. Flexibilidad en las vías de acceso y brechas en la transición hacia la ES.....	6
3.3. La sistematización de los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad en la ES	6
3.4. La vinculación social y la relevancia de los aprendizajes como elemento transversal a todos los niveles educativos.....	7
3.5. La ES y la formación del profesorado en educación primaria y secundaria.....	7
3.6. La ES en el marco del aprendizaje durante toda la vida	9
4. Prioridades hacia 2028.....	10
Bibliografía	12

Resumen ejecutivo

Este documento desarrolla los avances, tendencias y retos en la integración de la educación superior (ES) como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe (ALC). El documento provee ejemplos ilustrativos de distintos países de la región, así como prioridades y recomendaciones para gobiernos e instituciones de educación superior (IES).

Las políticas públicas de ES han de ser parte de visiones y estrategias coordinadas con los otros niveles educativos. En primer lugar, la ES ha de ser reconocida oficial y efectivamente como parte del derecho universal a la educación de calidad. Esto requiere un esfuerzo a la hora de flexibilizar las vías de acceso y transición hacia la ES, adaptándose a las distintas trayectorias vitales y profesionales de los alumnos, y reduciendo las brechas socioeconómicas o de otro tipo que existan. De igual forma, la ES ha de insertarse en un marco de aprendizajes a lo largo de toda la vida, maximizando su potencial a la hora de proveer de formación continua y cursos de actualización profesional de nivel superior en formatos flexibles más allá de las titulaciones tradicionales.

Asimismo, las instituciones de educación superior (IES) forman al profesorado de todos los niveles, y tienen por ello la responsabilidad de liderar la investigación y diseminación de nuevas metodologías pedagógicas basadas en la evidencia, actualizando los currículos de acuerdo con esta, y ofreciendo oportunidades de formación continua al profesorado. Por su parte, los gobiernos tienen el reto de proveer los recursos necesarios para ello, así como para garantizar que el número total de egresados de los programas enfocados a la docencia son suficientes para cubrir la creciente demanda que existe en la región.

Para poder cumplir con todos estos objetivos, el aseguramiento de la calidad se mantiene como uno de los retos claves para la ES. Esto requiere la consolidación de los organismos y mecanismos de evaluación, monitoreo y acreditación que, adaptados a cada contexto nacional, permitan el equilibrio entre la expansión de la capacidad de los sistemas de ES y su calidad, tanto en términos de capacidades institucionales como de la relevancia de los aprendizajes.

1. Introducción

Ante el aumento en la demanda de educación superior en ALC, el Plan de Acción 2018-

2028 y la Declaración de la CRES 2018 resaltaron la necesidad de elevar la calidad educativa y la integración con otros niveles del sistema educativo. Estos documentos subrayaron la promoción de una cultura de calidad y eficiencia en los sistemas de evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES), enfatizando la importancia de la diversidad y la mejora continua (Lineamiento 2, Objetivo 2), y abogaron por políticas públicas que respalden y optimicen los sistemas de evaluación nacionales (Lineamiento 2, Objetivo 1).

El Plan puso de relieve la innovación curricular como un mecanismo esencial para actualizar y contextualizar la educación a las necesidades de la región (Lineamiento 2, Objetivo 4), y enfatizó la importancia de expandir el acceso y mejorar la calidad educativa a través de la inclusión, la permanencia y la graduación, así como la educación continua (Lineamiento 2, Objetivo 5). Esto implica el aumento de las matrículas y los niveles de graduación, la diversificación de la oferta académica (Lineamiento 2, Objetivo 8) y una mejor articulación entre las IES y el sistema educativo en su totalidad (Lineamiento 2, Objetivo 6).

Finalmente, se destacó el rol crucial de los Estados en la regulación y el aseguramiento de la calidad educativa, fomentando la cooperación regional y el respeto por la diversidad cultural para promover la interculturalidad en la educación superior (Lineamiento 2, Objetivo 7). Asimismo, se mencionó la importancia de fortalecer las redes de aseguramiento de calidad a nivel regional e internacional (Lineamiento 2, Objetivo 3). Estas acciones conjuntas reflejan un compromiso con la mejora de la educación superior dentro del marco educativo regional.

2. Avances y tendencias

2.1. Apoyos para la transición desde la educación secundaria y vías de acceso flexibles

La tasa bruta de matrículas en educación superior de la región aumentó de un 49% a un 54.1% de 2015 a 2020, sumando unos 17 millones de estudiantes. Para el año 2020, la proporción de individuos matriculados en estudios superiores alcanzó el 29,9% en la población de ALC (UNESCO IESALC et al., 2022). Asimismo, entre 2011 y 2019 se registró un aumento del 33% en el número de egresados de educación superior en ALC (Montes & Osorio, 2022).

Este incremento en las tasas de matrículas y graduación es el resultado de la adopción de diversas políticas y estrategias en los distintos países de la región. Por ejemplo, en Chile el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es una

iniciativa del gobierno que busca reducir las brechas de acceso y equidad en la educación, ofreciendo apoyo académico, orientación vocacional y preparación para el examen nacional obligatorio de ingreso a la educación superior. Para 2020, este programa tuvo una cobertura de 97 mil estudiantes de nivel medio y 6500 de primer año de ES. (García de Fanelli, 2021). Asimismo, en Chile se sancionó en 2018 con la ley N 21.091 que la educación superior es un derecho al que pueden acceder todas las personas. En esta misma línea, en 2021 el gobierno de Colombia estableció la gratuidad de los programas de educación superior para los estudiantes colombianos de escasos recursos económicos, que actualmente está en proceso de implementación (Ministerio de Educación de Colombia, 2024).

La creciente demanda de acceso y oferta de la educación superior ha llevado a una expansión y diversificación en la oferta (tanto de programas como tipos de instituciones) así como en las modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ante este panorama, los gobiernos de algunos países, como Argentina, Brasil, México y Uruguay, han optado por crear nuevas IES públicas para cubrir este incremento de demanda (al menos en parte). Sin embargo, es importante resaltar el crecimiento aún mayor de la oferta privada (con o sin ánimo de lucro) en la región con el fin de cubrir la demanda que el sector público no puede cubrir. En 2019, las IES privadas conformaban dos tercios (67%) del total de las IES de ALC (Beneitone, s.f.).

Con las recientes reformas, cada vez más estudiantes de formación técnica, vocacional y profesional (FTVP) tienen acceso directo a la ES, este es el caso de todos los estudiantes de FTVP en Chile, y aproximadamente un 95% de estudiantes de FTVP en México (OECD, 2022).

2.2. Fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad

En los últimos años, la consolidación de sistemas de aseguramiento de la calidad ha promovido una mayor profesionalización y estandarización en la gestión de las instituciones educativas. Esto ha impulsado la mejora continua de la calidad educativa y ha contribuido a que las universidades se posicionen mejor en un contexto global (Álvarez, 2020).

En ALC, se ha observado un progreso significativo en el compromiso con la calidad en la educación superior, lo que ha contribuido a fortalecer la imagen de estos países a nivel internacional (Páez et al, 2021). Varios factores han impulsado este cambio hacia un aseguramiento de la calidad más estructurado y formalizado. Entre estos factores se incluyen la influencia de la globalización y la necesidad de competir en un mercado educativo internacional, la creciente demanda de transparencia y responsabilidad por parte de los

estudiantes y la sociedad, así como la necesidad de adaptarse a un entorno económico y social en constante evolución (Sánchez, 2020).

La implementación de políticas y reformas relacionadas con el aseguramiento de la calidad de la educación superior ha contribuido al fortalecimiento de estos sistemas en la región. En el caso de Chile, en 2018, la aprobación de la Ley 21.091 sobre Educación Superior estableció la acreditación institucional integral como obligatoria y definió nuevos criterios y estándares de acreditación (Bernasconi et al, 2020). De manera similar, en Ecuador, la Ley Orgánica Reformatoria 2018 de la Ley de Educación Superior estableció que el aseguramiento de la calidad es un proceso liderado por las propias IES, con la supervisión y el acompañamiento del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que involucra tanto evaluaciones internas como externas con fines de acreditación (Escobar-Jiménez y Delgado, 2019).

Además, en ALC, la garantía de calidad en la educación superior ha evolucionado en los últimos años desde enfoques tradicionales, que confiaban en la reputación y el prestigio histórico de las instituciones, a métodos más técnicos basados en evaluaciones objetivas. Por ejemplo, en Paraguay, se aprobó en 2019 el mecanismo de evaluación institucional que incluye la autoevaluación y la evaluación externa, conformada por un comité de pares externos a la institución (Strah, 2020).

3. Retos pendientes

Los sistemas de educación superior en ALC han avanzado en las últimas décadas, pero aún quedan algunas oportunidades de mejora y desafíos que estos enfrentan.

3.1. Consolidación de la educación superior como parte del derecho a la educación

El derecho a la educación incluye el derecho a la educación superior (ES) (UNESCO IESALC, 2022). Este ha de ser el punto de partida para cualquier análisis de cómo integrar la ES dentro del sistema educativo. En ALC, el derecho a la ES se reconoce en las legislaciones del 86% de los países de la región, ya sea en la constitución o en la ley general de la educación de cada país (Observatorio de Políticas de Educación Superior, s.f.). Sin embargo, la realidad es a menudo más compleja, ya sea por la definición de este derecho, los costes asociados a la matrícula de la ES, cuando esta no está cubierta por una beca, o por las limitaciones en el

número de plazas disponibles en las IES públicas de matrícula gratuita. Por ejemplo, los datos disponibles sobre porcentaje de estudiantes becados en la ES muestran una gran disparidad dentro de la región, que va desde el 45% de estudiantes en Chile hasta el 0,1% en Paraguay. La mayoría de los países han mantenido o reducido este porcentaje entre 2018 y 2021, reducción también apreciable en los pocos países de la región con datos disponibles sobre porcentaje de estudiantes beneficiarios de créditos educativos (RedIndices, 2021).

3.2. Flexibilidad en las vías de acceso y brechas en la transición hacia la ES

El aumento de las tasas de matriculación en ES en la región es una tendencia positiva que, sin embargo, oculta una considerable disparidad, tanto dentro de los países como entre estos. Lejos de ser un problema en vías de solución, la brecha de acceso a la educación superior basada en la situación socioeconómica dentro de los países ha aumentado (UNESCO IESALC et al, 2022). Para combatir estas desigualdades, las políticas públicas han de reducir las barreras económicas a través de matrículas gratuitas, becas y créditos estudiantiles en condiciones ventajosas para aquellos estudiantes que de otra forma no se lo pueden permitir.

Sin embargo, estas medidas están a menudo enfocadas hacia estudiantes que aspiran a ingresar a la ES inmediatamente después de terminar la secundaria. El rendimiento académico durante la secundaria como criterio de acceso a las becas pueden dejar fuera a quienes aspiran a ingresar a la ES en edades posteriores, tras haber pausado sus estudios por motivos laborales o familiares, o tras concluir programas de FTVP. La mayoría de los países de la región aún no han implementado itinerarios entre la FTVP y la ES, perdiendo con ello la oportunidad de ofrecer a los egresados de FTVP rutas de acceso a programas universitarios. Esto resulta en una brecha en las oportunidades educativas y limita el acceso de los estudiantes de FTVP a programas de nivel terciario o superior que podrían ayudarles a desarrollar habilidades avanzadas y aumentar sus oportunidades laborales (OECD, 2022).

3.3. La sistematización de los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad en la ES

Uno de los principales retos en este ámbito es mantener un equilibrio razonable entre la autonomía de las instituciones educativas y garantizar que cumplan con estándares de calidad establecidos. Se trata de un reto presente en todos los niveles del sistema educativo,

aunque quizás de mayor relevancia para las IES en base a su mayor autonomía institucional. En este contexto, las políticas públicas han tenido que equilibrar también el incremento de los estándares de calidad con la expansión de la capacidad total del sector educativo superior, a menudo conseguida en gran parte a través de la oferta de la iniciativa privada.

Más allá de la adopción de políticas que aborden estas necesidades, su implementación efectiva supone un reto de igual si no mayor importancia, que no ha sido resuelto en todos los casos. Por ejemplo, Bolivia creó en 2010 la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU) pero, a 2021, no había concretado su reglamentación y no se había puesto en funcionamiento (Beneitone, s.f.).

3.4. La vinculación social y la relevancia de los aprendizajes como elemento transversal a todos los niveles educativos

Existe una demanda social para que la educación, a todos los niveles, mantenga o mejore su relevancia, entendiendo esta como un elemento esencial de su calidad. La relevancia de los estudios, tradicionalmente más asociada a la vinculación entre los programas de FTVP y el mercado laboral, se ha ampliado hacia una definición más amplia, que también considera las externalidades positivas socioeconómicas más allá de los retornos individuales. Esto supone que los aprendizajes obtenidos respondan tanto a las necesidades de los estudiantes como a las de la sociedad, tanto en términos de desarrollo humano como de fomento de valores para una ciudadanía crítica y activa.

En algunos casos, esta visión se ha plasmado en la adopción de metodologías activas de aprendizaje y basadas en competencias, desde la educación primaria hasta la superior. No obstante, si los distintos niveles educativos no coordinan estos esfuerzos, difícilmente la educación superior podrá suplir las carencias de los niveles precedentes, sea en materia de competencias académicas o de educación para la ciudadanía. Al mismo tiempo, la mayoría de IES aún no ofrecen a sus estudiantes suficientes oportunidades de profundizar en estas competencias en paralelo a los aprendizajes técnicos y académicos correspondientes a cada programa, así como un espacio de discusión y activismo.

3.5. La ES y la formación del profesorado en educación primaria y secundaria

Los programas de formación o especialización del profesorado en la educación infantil,

primaria, secundaria y FTVP requieren de una actualización continua, así como de la incorporación de metodologías innovadoras respaldadas por la evidencia y respondiendo a las necesidades emergentes (como el uso de plataformas educativas digitales, o la concienciación en sostenibilidad). Este es un desafío permanente, al que gobiernos e IES han de dar respuesta de forma sistemática.

Los programas de inducción docente se destacan, ya que según la OCDE (OECD, 2019), la orientación de los nuevos docentes es crucial para mejorar la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral de los recién llegados al ámbito educativo. Sin embargo, los sistemas educativos en ALC han tardado en incorporar este tipo de programas, en comparación con los países más desarrollados, y aún enfrentan varios desafíos por superar en este aspecto (Marcelo & López Ferreira, 2020).

Por ejemplo, un estudio sobre el Programa Nacional de Inducción para nuevos docentes en República Dominicana reveló dificultades en áreas como la evaluación y la planificación de la enseñanza (Marcelo & López Ferreira, 2020). Del mismo modo, en Uruguay, se ha encontrado que los docentes de educación secundaria no se sienten preparados adecuadamente para trabajar con la inclusión educativa y las necesidades de estudiantes con requerimientos especiales (Mancebo & Coitinho, 2021). Además, en algunos países como Colombia, se ha observado una desconexión entre la formación inicial de los docentes y la práctica educativa en el ejercicio profesional, lo que resulta en un deficiente desarrollo de habilidades por parte de los nuevos docentes para abordar eficazmente las necesidades educativas emergentes (Cano Quintero & Ordoñez, 2021).

Es crucial también tener en cuenta la proyección de la demanda de docentes en la región, considerando el ritmo de crecimiento de la matrícula a la educación en todos sus niveles. Para el año 2020, los programas de formación docente en educación superior representaban el 13% del total de matrículas en las universidades de ALC. Sin embargo, existe una gran diferencia entre países. Por ejemplo, en Perú esta cifra apenas llegaba al 4,5% de todas las matrículas nacionales (Elacqua et al., 2022).

Además, en los países de ALC, el promedio de la ratio alumno-docente es de 33,2 para primaria y 23,1 para secundaria, contrastando con el promedio de la OCDE de 14,5 para primaria y 13 para secundaria. A esto se añade la distribución ineficiente e inequitativa de los docentes, los cuales suelen concentrarse en áreas urbanas y ser escasos en zonas rurales (Arias et al., 2023). Por ejemplo, en el caso de Ecuador, el 29% de las posiciones disponibles en áreas

rurales no fueron ocupadas en el año 2019, mientras que, en Perú, el 77% de las instituciones educativas de educación intercultural bilingüe no tuvieron ningún candidato en el año 2017 (Bertoni et al., 2020). Finalmente, el aumento en el acceso a la educación en la región y el esfuerzo por reducir la proporción de alumnos por docente (con el fin de mejorar la calidad educativa), se traducirá en un incremento de 34,5 millones de estudiantes en las escuelas de ALC para el año 2040. Esto implica que, para ese mismo año, se necesitará un 70% más de docentes en comparación con los que estaban disponibles en 2018 (Robles et al., 2019).

3.6. La ES en el marco del aprendizaje durante toda la vida

En un contexto de cambios tecnológicos, sociales y laborales acelerados, el modelo de educación superior restringido a los años inmediatamente posteriores a la secundaria está en riesgo de perder relevancia. Aunque una formación de base sigue siendo esencial para acceder a algunas carreras profesionales y académicas, cada vez cobra mayor relevancia el acceso a la formación continua, con o sin ES previa (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2022).

A menudo relegada a cursos de formación provistos por el sector privado o empleadores, la mejora continua y la actualización de competencias son áreas en las que las IES podrían aportar un gran valor añadido. Sin embargo, barreras financieras, de conocimiento y/o administrativas frecuentemente limitan este potencial de expandir sus servicios y programas tradicionales. La falta de entornos políticos nacionales favorables que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida en la ES y la orientación de los planes de financiamiento principalmente hacia el mercado laboral representan obstáculos significativos. Por ejemplo, en la Universidad Nacional del Litoral (Argentina), sigue siendo un desafío impulsar un cambio cultural a nivel institucional y nacional que facilite la movilización del financiamiento necesario. A menos que se establezca una política nacional que promueva activamente el aprendizaje continuo en las universidades, obtener financiamiento suficiente seguirá siendo un desafío (UIL & Shanghai Open University, 2023). Para abordar esto, la Universidad Nacional del Litoral está reorientando estratégicamente los ingresos generados por la prestación de programas a empresas e industrias privadas hacia programas de aprendizaje a lo largo de la vida dirigidos a la comunidad.

4. Prioridades y recomendaciones hacia 2028

Reconocer, tanto en la normativa como en las políticas públicas, el derecho a la educación superior como parte intrínseca del derecho a la educación y avanzar en su implementación

Los gobiernos de países que todavía no hayan introducido este reconocimiento en su normativa han de avanzar en este sentido, mientras que los que ya lo han hecho han de avanzar en la implementación gradual y efectiva de este derecho. Esto no supone necesariamente que las políticas de ES tengan que orientarse hacia un acceso gratuito por parte de toda la población, sino a que quienes así lo deseen lo puedan hacer en igualdad de oportunidades, compensando las posibles barreras socioeconómicas o de otro tipo.

Asegurar múltiples vías de acceso y salida de la ES para una educación más inclusiva

Se deben diseñar e implementar vías de acceso para mayores de 25 años, egresados de la FTVP y otros alumnos de no tradicionales. Además, estos han de contar con igualdad de oportunidades efectivas en términos de admisiones y acceso a las becas.

Se debe incrementar la porosidad de los sistemas de educación superior de forma que las entradas y salidas en diferentes momentos, de forma que se adapten a las diversas situaciones de los estudiantes ofreciendo una educación más inclusiva.

Garantizar las plazas y sistematizar la actualización continua de la formación del profesorado para todos los niveles

La actualización del currículo en los programas de magisterio y formación del profesorado en general ha de ser un proceso continuo. Las garantías de mínimos ofrecidas por la normativa y los mecanismos de aseguramiento de la calidad aplicables deben encontrar un equilibrio con la necesidad de permitir a las facultades de educación la flexibilidad necesaria para introducir metodologías innovadoras y nuevas competencias, en base a la evidencia, sin la necesidad de tener que pasar por largos procesos de reacreditación.

Por otro lado, los gobiernos han de asegurarse de incentivar, con su financiación, la creación o mantenimiento de suficientes plazas en aquellos programas de formación de profesorado con mayor desequilibrio entre la demanda y la oferta, presente y futura. Para ello, se han de tener en cuenta las previsiones demográficas y los objetivos de calidad de la formación docente contenidos en las estrategias nacionales de educación y los planes

nacionales de desarrollo. En definitiva, es necesario un mejor alineamiento entre los programas de formación del profesorado y las necesidades del sistema educativo previstas para cuando se gradúen quienes hoy ingresan a la ES.

Reforzar la oferta de formación continua por parte de las IES

Las políticas públicas e institucionales han de reforzar la inserción de la ES dentro de un marco más amplio de aprendizajes a lo largo de toda la vida, ofertando programas cortos o microcredenciales a aquellos que quieran mejorar o actualizar sus competencias en ámbitos propios de la educación superior. Se han de crear marcos para el reconocimiento oficial de estos programas, de tal forma que su acumulación y combinación pueda dar lugar a credenciales de mayor nivel, pero manteniendo su flexibilidad y carácter práctico.

Al mismo tiempo, la financiación pública ha de reconocer y fomentar esta labor por parte de las IES públicas, de modo que la expansión de la formación continua no sea completamente delegada al sector privado, o quede fuera del alcance del alumnado de bajos ingresos a través de ayudas financieras a las IES para ofrecerlos a bajo costo o sin costo o bien ayudas a los estudiantes a través de becas.

Bibliografía

Beneitone, P. (s.f.). *Educación Superior. Panorama regional*. UNESCO IIEP, SITEAL.

https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior

Bernasconi, A., Fernández, E., Irrarrázaval, I., Scharager, J. & Villalón, M. (2020). Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. *Temas de la Agenda Pública*, 15(125), 1-14. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2020/08/20200728-Temas-agenda125_Educacio%CC%81n-superior-1.pdf

Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G., Hincapie, D., Gómez, C., Sánchez, M.J. (2022). *¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0004686>

Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh Olsen, A. S., Méndez, C. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002224>

Escobar-Jiménez, C. & Delgado, A. (2019). Quality and Quality in Higher Education: A Theoretical Discussion in Ecuadorian Higher Education System. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740>

García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345>

Mancebo, M. E., & Coitinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(1), 105-124.

Marcelo, C., & López Ferreira, M.A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>

María Constanza Cano Quintero, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 284-295. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>

Ministerio de Educación de Colombia. (2024). *Política de Gratuidad en la Educación Superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Pol%C3%ADtica-de-Gratuidad/409830:Politica-de-Gratuidad-en-la-Educacion-Superior>

Montes, N. & Osorio, L. (2022). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de Los indicadores de la Red Índices*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI), Papeles del observatorio n°22. <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-n-22-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

OECD. (2022). *Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*.
<https://doi.org/10.1787/20777736>

Páez Luna, D. L., Camargo Celis, D. R. & Muriel Perea, Y. de J. (2021). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. *SIGNOS - Investigación En Sistemas De gestión*, 13(1), 211–230. <https://doi.org/10.15332/24631140.6350>

RedIndices. (2021). *Porcentaje de estudiantes becados en la educación superior 2012-2021*.
https://app.redindices.org/ui/v3/comparativeESUP.html?indicador=PCTESTUDBECAPT&family=ESUP&start_year=2012&end_year=2021

Robles, M., Cruz-Aguayo, Y., Schady, N., Zuluaga, D. Fuertes & N. Kang, M. (2019). *The future of work in Latin America and the Caribbean: Education and Health, The Sectors of The Future?* Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0001520>

Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos.
<https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/OEISistemasNacionalesAseguramientoIberoamerica.pdf>

UNESCO IESALC. (2022). *El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>

UNESCO Institute for Lifelong Learning & Shanghai Open University. (2023). *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education: research report*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385434>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *The contribution of higher education institutions to lifelong learning: policy brief presented to the UNESCO World Higher Education Conference*.
<https://www.uil.unesco.org/en/node/339>