

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 33

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 248-269

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Como citar: Sulbarán Piñeiro, E., (2026). Análisis Comparativo de los Posgrados en Humanidades y Educación en Venezuela: Características y Tendencias Institucionales. *Encuentro Educativo*, 33(1), 248-269.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583724>

Análisis Comparativo de los Posgrados en Humanidades y Educación en Venezuela: Características y Tendencias Institucionales

Eugenio Sulbarán Piñeiro

*Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia,
Maracaibo-Venezuela*

esubaran@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9334-2146>

Resumen

El sistema venezolano de posgrados en humanidades y educación se desarrolla en un contexto de crisis socioeconómica, polarización institucional y desconexión de tendencias globales como la internacionalización y la digitalización. El propósito de este estudio es analizar de modo comparativo la oferta de posgrados en humanidades y educación en trece universidades venezolanas (autónomas, privadas, experimentales y de creación reciente) identificando sus dimensiones características y las configuraciones institucionales. Se adoptó una metodología de enfoque cualitativo, diseño documental, alcance descriptivo y corte transversal. Se aplicó análisis de contenido a portales web y documentos normativos (octubre-diciembre 2025) mediante una matriz de cinco dimensiones (diseño curricular, calidad, innovación, vinculación socioproductiva e internacionalización) con escala 0-2. Los resultados revelan que el sistema presenta una fragmentación en cinco configuraciones: núcleo de excelencia diversificado, anillo de tradición en crisis, modelo de pertinencia alternativa, periferia crítica y modelo de pertinencia estratégica. Solo tres universidades alcanzan alta innovación y vinculación simultánea. Se concluye que predomina un modelo endogámico de baja competitividad global, con escasa incorporación de campos emergentes y digitalización, por tanto, se requiere un pacto nacional para la renovación curricular.

Palabras clave: posgrado, humanidades, educación, universidad venezolana, internacionalización de la educación superior

Recibido: 26-03-2026 ~ Evaluado: 16-04-2026 ~ Aceptado: 19-05-2026

Comparative Analysis of Postgraduate Programs in Humanities and Education in Venezuela: Characteristics and Institutional Trends

Abstract

The Venezuelan postgraduate system in the humanities and education operates within a context of socioeconomic crisis, institutional polarization, and disconnection from global trends such as internationalization and digitalization. The purpose of this study is to comparatively analyze the postgraduate offerings in the humanities and education at thirteen Venezuelan universities (autonomous, private, experimental, and recently established), identifying their dimensions, characteristics, and institutional configurations. A qualitative, documentary, descriptive, and cross-sectional methodology was adopted. Content analysis was applied to websites and regulatory documents (October-December 2025) using a five-dimensional matrix (curriculum design, quality, innovation, socio-productive linkage, and internationalization) with a scale of 0-2. The results reveal that the system is fragmented into five configurations: a diversified core of excellence, a ring of tradition in crisis, an alternative relevance model, a critical periphery, and a strategic relevance model. Only three universities achieve high levels of innovation and simultaneous linkage. It is concluded that an endogamous model of low global competitiveness predominates, with little incorporation of emerging fields and digitization; therefore, a national pact for curriculum renewal is required.

Keywords: postgraduate education, humanities, education, Venezuelan universities, internationalization of higher education

Introducción

El sistema de educación superior venezolano, particularmente los estudios de posgrado, se desenvuelve en un escenario de profundas contradicciones y dificultades multifacéticas. Mientras en América Latina se discuten agendas para fortalecer la investigación, la in-

ternacionalización y la pertinencia *glocal* (UNESCO-IESLAC, 2025; Gacel-Ávila, 2022), el caso venezolano parece distanciarse de estas tendencias al evidenciar un retroceso en indicadores importantes como el gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) y la producción científica. Este contexto está marcado por una polarización histórica en-

tre un sector autónomo-tradicional y otro vinculado al subsistema de educación superior bolivariano, con visiones divergentes sobre la calidad y el rol de la universidad (Parra-Sandoval & Albornoz, 2018). De hecho, la pandemia por COVID-19 aligeró y visibilizó también fisuras estructurales preexistentes, especialmente en cuanto a la brecha digital y la rigidez de los modelos formativos.

En este marco, los posgrados en humanidades y educación constituyen un campo de estudio revelador, pues condensan las tensiones entre la tradición académica, las demandas de profesionalización, la innovación educativa y la proyección internacional. Sin embargo, no existen estudios sistemáticos que analicen la propuesta actual de estos programas en Venezuela; por ello, el propósito de este estudio es analizar de modo comparativo la oferta de posgrados en humanidades y educación en trece universidades venezolanas (autónomas, privadas, experimentales y de creación reciente), identificando sus dimensiones características y las configuraciones institucionales entre octubre y diciembre de 2025.

Fundamentación Teórica

Después de la pandemia por COVID-19 y pese al retroceso del gasto público derivado de esta, UNESCO-IESALC (2025), en los ejes 1, 3, 5 y 8 de la Conferencia Regional de Educación Superior, resalta la necesidad de consolidar la educación como derecho efectivo, asegurar vías de acceso flexibles, financiar posgrados, reforzar la

formación del profesorado y fortalecer estratégicamente la dimensión investigativa e internacional de los estudios de cuarto nivel. No obstante, los avances contrastan con desafíos persistentes: brechas socioeconómicas, precariedad laboral, falta de pertinencia curricular y evaluación insuficiente de la calidad. Lemaitre (2018) profundizaba críticamente este enfoque al exigir que la calidad educativa fuese evaluada desde dimensiones sociales, económicas y tecnológicas, pero era necesario insistir en que tanto la pertinencia como la diversidad debían traducirse en acciones concretas a través de la aplicación de normativas de certificación, actualización curricular permanente y vinculación real con el sector productivo para afrontar retos como la deserción estudiantil y la rigidez academicista.

Para Crovi Druetta (2022), la pandemia apresuró la digitalización de la educación superior latinoamericana al evidenciar que este proceso implica una trifásica asunción: acceso (disponibilidad de recursos), uso (desarrollo de habilidades digitales) y apropiación (integración y transformación cultural). Ante esto, la autora subraya la necesidad de un enfoque didáctico que redefina la universidad como un espacio de cruce de saberes, que priorice la equidad y la pertinencia sobre la instrumentalización tecnológica.

De hecho, Ramírez Gallegos (2018) ya había advertido que América Latina y el Caribe (ALC) enfrentan un *estrangulamiento tecnocognitivo* derivado de la *neodependencia* regional, pues importa conocimiento, invierte poco en I+D y su producción científica

es mínima porque participa en la sociedad del conocimiento desde una posición subordinada. Por ello, el autor propone una doble transición: cerrar brechas tecnológicas mientras se transforma la matriz epistémica hacia una ciencia como derecho humano y bien común, al redefinir la autonomía universitaria –presente en el 86% de las instituciones de ALC (UNESCO-IESALC, 2025)– como autonomía emancipadora al servicio de la soberanía cognitiva.

Desde otra perspectiva, concebida como un proceso integral que trasciende la movilidad estudiantil para incorporar en la enseñanza tanto dimensiones mundiales como interculturales y globales (Gacel-Ávila, 2022), la internacionalización enfrenta obstáculos estructurales en ALC: falta de políticas públicas coherentes, financiamiento insuficiente y dependencia de modelos importados que priorizan la competitividad sobre la cooperación (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Landino y Salazar (2023) coinciden en que este proceso ha sido impulsado más por iniciativas institucionales que por políticas de Estado, lo que genera fragmentación y desigualdad. Su efectividad depende de liderazgo profesionalizado, planes de estudio *glocales*, cultura innovadora y recursos sostenibles (Gacel-Ávila et al., 2024).

En vez de revertir estas tendencias, la pandemia visibilizó la hendedura digital, el riesgo de regresar a modelos prepandémicos, la urgencia de reducir desigualdades tecnológicas y fortalecer la integración inclusiva (UNESCO-IESALC, 2025). La pandemia fue “un punto de inflexión con importantes

efectos para el futuro de la internacionalización, convirtiéndose en una oportunidad para reexaminar sus valores, objetivos, estrategias y prioridades” (Gacel-Ávila, 2022, p. 401-402).

La educación superior en ALC enfrenta presiones contradictorias entre tradición académica, mercantilización global y demandas de transformación social (López Segrera & Didriksson, 2023). López Segrera identifica escenarios posibles –desde modelos tradicionales y universidades emprendedoras hasta redes globales descentralizadas– y recomienda la prospectiva como herramienta para diseñar políticas adaptativas. Este contexto exige posgrados que equilibren consistencia curricular interna (o la alineación entre misión, diseño curricular, perfil docente y mecanismos de titulación), pertinencia, calidad, flexibilidad modal y profundidad formativa para priorizar la soberanía cognitiva y una internacionalización crítica no subordinada a rankings.

Estos escenarios globales adquieren matices específicos en el contexto venezolano, donde la crisis ha profundizado desigualdades socioeconómicas. UNESCO-IESALC (2025) reporta un retroceso en gasto en I+D, producción científica (entre 2011-2019) y condiciones salariales docentes. En el estudio de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), se evidencia que el país participó con apenas el 1,3% de las instituciones, lo cual manifiesta una frágil presencia en procesos de internacionalización y su desconexión relativa de los sistemas mundiales de conocimiento, atribuible al desfinanciamiento, la inestabilidad y la fuga de talentos.

En Venezuela, la educación superior se ha estructurado en dos subsistemas paralelos (Parra-Sandoval, 2010). Por un lado, las universidades autónomas han mantenido históricamente la producción científica y los vínculos académicos internacionales, aunque con crecientes limitaciones presupuestarias y burocráticas. Las universidades experimentales y privadas, por su parte, han operado bajo lógicas diferenciadas: las experimentales se caracterizan por su subordinación política al grupo de gobierno y prácticas clientelares, mientras que las privadas representan una tendencia estructural hacia la privatización con énfasis en la cobertura. Por otro, el gobierno bolivariano ha impulsado un nuevo subsistema integrado por universidades bolivarianas, misiones y aldeas universitarias, caracterizado por una fuerte orientación ideológica y por priorizar la expansión de alcance sobre la calidad académica.

Albornoz (2018) profundiza esta distinción al contraponer la *universidad de razón* (plural, crítica, vinculada a redes globales de conocimiento) y la *universidad de creencia* (sometida a doctrinas políticas, empresariales o religiosas, que propensa al aislamiento académico). Según este autor, el gobierno bolivariano ha reforzado este segundo modelo al priorizar alianzas neocoloniales con Cuba y desincentivar la integración con organismos internacionales como la OCDE (*Overseas Cooperative Development Council*, por sus siglas en inglés).

En materia de internacionalización, Parra-Sandoval (2010) señala que Venezuela no es un destino atractivo

para estudiantes extranjeros y que la región muestra tasas bajas de movilidad entrante. Albornoz (2018) añade que las políticas oficiales han reducido la producción científica en un 28% entre 2005 y 2015, en este sentido el aislamiento académico es una consecuencia directa del giro ideológico del gobierno, más que de una estrategia deliberada de *descolonización del conocimiento*, concepto que el autor critica como una forma de fundamentalismo provinciano.

Albornoz (2018) identifica mitos y tabúes que obstaculizan el desarrollo universitario en Venezuela: el mito de la igualdad de oportunidades, de la expansión limitada (se prioriza cobertura sobre calidad) y de la universidad como panacea social (cuando se reduce su rol a la emisión de títulos). Junto a estos, el autor destaca tabúes como la crítica al gobierno, la opacidad de datos, la gerencia politizada (que sustituye méritos por lealtades) y la *universidad de creencia* (que subordina el conocimiento a ideologías, como se ha mencionado). Este esquema provee un diagnóstico cultural para entender cómo creencias internalizadas (mitos) y temas silenciados (tabúes) reproducen dinámicas de inercia y polarización; es decir, configuran una universidad dominada por fundamentalismos políticos o religiosos, en contraste con su propuesta de una *universidad de razón* basada en excelencia académica e innovación.

Un elemento definitorio del diseño curricular de los posgrados venezolanos es la *Normativa General de los Estudios de Postgrado* (2001), que distingue entre programas orientados a la investigación (maestrías y doctorados)

y aquellos dedicados a la profesionalización (especializaciones): los primeros exigen trabajos de grado o tesis que constituyan un aporte original al conocimiento, mientras que los segundos se enfocan en el dominio instrumental de saberes para el ejercicio profesional. Sin embargo, Bifano (2022) advierte que esta distinción se ha desdibujado en la práctica: las universidades, atraídas por el prestigio social y el financiamiento asociado a los grados de Magíster y Doctor, ofertan estos programas incluso en áreas sin capacidad real de investigación, lo que conduce a una *mediatización (debilitamiento) de los requisitos de investigación*. Así, el título académico prevalece sobre la generación de conocimiento.

Tal como puede percibirse, la educación superior venezolana enfrenta una encrucijada identitaria: autonomía versus control estatal, calidad contra cobertura, internacionalización frente al aislamiento ideologizado e investigación versus profesionalización. Por ello, la prospectiva para Venezuela apunta a dos escenarios posibles: continua fragmentación si persisten las políticas de polarización/desinversión y reconstrucción mediante acuerdos que prioricen autonomía, calidad y cooperación internacional no ideologizada (López Segrera & Didriksson, 2023). Estos escenarios globales adquieren matices específicos en el contexto venezolano, donde la crisis ha profundizado las asimetrías estructurales, la polarización institucional y la desconexión de los circuitos globales de producción de conocimiento, tal como se evidencia en

los gastos en I+D, producción científica y participación en redes internacionales (UNESCO-IESALC, 2025).

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo bajo un paradigma interpretativo. Se opta por este paradigma porque permite comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva contextualizada. Asimismo, se prefirió un *diseño documental con corte transversal* (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) y se realizó un análisis de contenido de fuentes documentales públicas accesibles en línea, incluyendo portales web, documentos normativos y reportes de acreditación, recolectados durante el período octubre-diciembre de 2025.

Venezuela cuenta actualmente con 173 instituciones de educación superior, distribuidas en cinco universidades autónomas (no experimentales), 38 universidades experimentales, 26 universidades privadas, 25 politécnicas territoriales, así como institutos y colegios universitarios (OPSU, 2025). La población de referencia de este estudio comprende exclusivamente las *universidades* (no así institutos o colegios) que ofertan posgrados en humanidades y educación. Sobre esta base, la población total del estudio asciende a 69 *universidades* (5 autónomas, 38 experimentales y 26 privadas). No se incluyen las 25 politécnicas territoriales porque su oferta se concentra en programas técnicos y de formación profesional de corta duración.

Dada la imposibilidad de realizar un censo sobre las 69 universidades, se optó por un *muestreo intencional por cuotas* (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), pero utilizando el tipo institucional definido por la literatura (autónomas, experimentales, privadas y de creación reciente o bolivarianas) como *variable de estratificación*. Los criterios de selección fueron: (a) representación de cada estrato institucional, (b) disponibilidad de información pública accesible en línea sobre su oferta de posgrados en humanidades y educación, y (c) relevancia institucional dentro de su estrato, entendida como mayor tradición histórica, volumen de matrícula o número de programas de posgrado ofrecidos en las áreas de interés.

Con base en la literatura revisada (Parra-Sandoval, 2010; Albornoz, 2018), se seleccionaron trece universidades, distribuidas en cuatro estratos:

(1) *Universidades autónomas tradicionales (tres)*: Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de los Andes (ULA) y Universidad del Zulia (LUZ), como el núcleo histórico de producción científica, formación de investigadores o *universidades de razón* (Albornoz, 2018).

(2) *Universidades experimentales (cinco)*: Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) y Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ). Creadas a partir de

la reforma de 1970, incluyen instituciones con mandatos específicos de formación docente (UPEL) o desarrollo regional (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ), así como la USB, pues, aunque cuenta con autonomía, fue fundada como universidad experimental en 1967.

(3) *Universidades privadas (tres)*: Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE), caracterizadas por su flexibilidad curricular y capacidad de innovación, por tanto, representan *universidades de creencia* de tipo empresarial (UNIMET y URBE) y religioso (UCAB) (Albornoz, 2018).

(4) *Universidades de creación reciente (dos)*: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Impulsadas por el Estado a partir de 2003, constituyen el proyecto de educación superior del siglo XXI, con misiones orientadas a la inclusión masiva (UBV) y la formación militar-educativa (UNEFA). Aunque en la clasificación oficial del Ministerio se incluyen dentro de las universidades experimentales, la literatura especializada (Albornoz, 2018; Parra-Sandoval, 2010) las distingue como un subgrupo particular dentro de este estrato, dadas sus características fundacionales, orientación ideológica y pertenencia al denominado *sistema bolivariano*.

Para cada universidad seleccionada, se revisaron los programas de posgrado en las áreas de humanidades y educación disponibles en sus portales

web. Se consideraron maestrías, doctorados, especializaciones y, si estuvieron disponibles, programas no conducentes a grado.

En coherencia con el enfoque interpretativo, la muestra de 13 universidades no busca ser estadísticamente representativa de las 69 instituciones que conforman la población de estudio. Por el contrario, responde a una selección intencional por cuotas diseñada para aprehender la máxima diversidad estructural del sistema universitario venezolano, al abarcar los cuatro estratos institucionales identificados por la literatura. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es estadísticamente significativo, responde a la saturación de categorías y a la profundidad del análisis. Los hallazgos no pretenden generalizar la totalidad de las universidades venezolanas, busca ofrecer una comprensión en profundidad de las tendencias y contrastes existentes entre los diferentes tipos institucionales: *el lector podrá evaluar en qué medida las condiciones aquí descritas son análogas a otros contextos.*

La técnica principal fue el análisis de contenido de tipo mixto, con sistematización cuantitativa e interpretación cualitativa de los hallazgos. Para

la recolección de datos se diseñó una matriz de análisis comparativo (Tabla 1) que operacionalizó cinco dimensiones a través de indicadores concretos, evaluados con una escala de valoración de 0 a 2 (0: ausencia o no mención, 1: presencia parcial o incipiente y 2: presencia explícita o consolidada). Cada indicador fue operacionalizado mediante criterios específicos derivados de la literatura y la observación de elementos comunes en portales institucionales.

Es importante precisar que la dimensión *innovación y modalidad* no evalúa la calidad académica ni el prestigio institucional en términos de producción científica o tradición investigativa. Se centra exclusivamente en dos aspectos observables en los portales institucionales: la flexibilidad de la oferta (modalidades presenciales, híbridas o virtuales) y la diversificación de los mecanismos de titulación (tesis tradicional, proyectos aplicados, portafolios y exámenes, entre otros). Universidades con alto prestigio investigativo pueden obtener bajas puntuaciones en esta dimensión si mantienen modelos presenciales y de titulación tradicionales, mientras que otras con menor reconocimiento en rankings pueden destacar por su flexibilidad. Esta distinción es fundamental para interpretar correctamente los resultados sin extrapolarlos a juicios de calidad.

Tabla 1

Matriz para el análisis comparativo

Dimensión	Indicadores
Diseño curricular	Tipología (investigación/profesión) Flexibilidad y actualización curricular
Calidad y pertinencia	Programas acreditados (nacional/internacional) Formación del profesorado
Innovación y modalidad	Modalidad de la oferta/Integración con TIC (presencial/híbrida/virtual) Mecanismos de titulación
Vinculación socioproductiva	Convenios con sector productivo Enfoque de equidad e inclusión
Internacionalización	Movilidad estudiantil Cooperación internacional Producción científica en redes internacionales

Nota. Elaboración propia (2026)

Las cinco dimensiones contempladas en la matriz fueron operacionalizadas mediante indicadores observables directa o indirectamente a partir de las fuentes documentales consultadas. La selección de indicadores se fundamentó directamente en el marco teórico del estudio: la *tipología del programa* (investigación/profesión) deriva de la distinción normativa señalada por Bifano (2022), la *articulación curricular* y la *vinculación con el sector productivo* responden a las exigencias planteadas por Lemaitre (2018), la *modalidad de oferta* se vincula con el proceso de digitalización analizado por Crovi Druetta (2022) y, en *internacionalización*, se priorizaron indicadores observables en portales institucionales (mo-

vidad, cooperación y producción científica en redes), siguiendo los planteamientos de Gacel-Ávila (2022); Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) y UNESCO-IESALC (2025).

Cada indicador fue evaluado con una escala de valoración de 0 a 2, cuyos rangos se interpretan así: 1.5-2 indica fortaleza relativa (el indicador se manifiesta claramente en la oferta o en la trayectoria institucional); 1-1.49 señala áreas con potencial, aunque afectadas por limitaciones contextuales o parcialidades y 0-0.9 manifiesta debilidad o ausencia del elemento analizado (esta misma escala se aplicó al promedio por dimensión para facilitar la comparación entre universidades). Las dimensiones más contextuales (*pertinencia local*,

enfoque ideológico y consistencia interna) se reservaron para el análisis cualitativo en profundidad.

El proceso de análisis integró la cuantificación de frecuencias, la comparación interinstitucional y la triangulación con fuentes secundarias en línea para mitigar el riesgo de información desactualizada y validar la consistencia de los hallazgos. Se reconoce como limitación metodológica que los portales institucionales pueden presentar vacíos de contenido, desactualizaciones o diferencias en los niveles de detalle entre universidades, por lo que la información disponible podría no reflejar la totalidad de la oferta de posgrados (especialmente innovaciones recientes o programas sin difusión en línea).

A pesar de las limitaciones, se optó por esta fuente por tres razones: (1) los portales constituyen el canal oficial de presentación pública de la oferta académica, (2) garantizan la reproducibilidad del análisis al ser accesibles a cualquier investigador en las mismas condiciones documentales y (3) representan el nivel de transparencia institucional y de priorización de la difusión académica; es decir, constituye en sí mismo un dato relevante sobre la cultura de gestión de cada universidad.

Por tanto, la decisión de basar el análisis exclusivamente en fuentes documentales públicas prioriza la comparabilidad interinstitucional y la transparencia metodológica, que es consistente con el alcance del estudio.

Para disminuir este riesgo, se priorizaron las secciones institucionales oficiales y se consultaron documentos normativos internos cuando estaban disponibles. En consecuencia, los resultados deben considerarse *exploratorios* y *comparativos*, no concluyentes en términos absolutos: *la transferibilidad de los hallazgos queda a criterio del lector, lo cual sugiere que futuras investigaciones podrían complementar este análisis con entrevistas a coordinadores y directores de posgrado, así como con la verificación directa de acreditaciones y convenios.*

Resultados y Discusión

El estudio de las trece universidades revela una configuración dividida del subsistema de posgrado en humanidades y educación en Venezuela, cuyas puntuaciones en las cinco dimensiones evaluadas se sintetizan en la Tabla 2, donde se destacan los promedios más altos.

Tabla 2

Análisis comparativo de posgrados en humanidades y educación en Venezuela: dimensiones críticas y tendencias institucionales

Universidad	Diseño curricular	Calidad y pertinencia	Innovación y modalidad	Vinculación socioproductiva	Internacionalización
UCV	1.25	1	0	0.33	0.66
USB	2	1.33	0	1.33	2
LUZ	1.5	1.33	0	1	0.66
ULA	1	0.66	0	0.33	0.66
UCAB	2	1.33	1.5	2	1.33
UNIMET	2	1.33	1	2	2
UPEL	1.5	1	1	1.5	0.66
UBV	1.25	0.66	1	2	1
UNERMB	0.75	0	0	0	0
UNELLEZ	1.25	0.33	0	0.33	0
UNEFM	0.75	0	0	0	0
UNEFA	1.25	0	0	1	0.66
URBE	1	0	0.25	0.5	0

Nota metodológica: Los datos provienen de una revisión metódica de los portales web institucionales de las trece universidades (octubre-diciembre de 2025). Las puntuaciones expresan lo declarado por cada institución, no la ejecución efectiva de los programas o convenios. Las limitaciones técnicas en algunos portales impidieron una revisión completa, así pues, los valores cercanos a cero pueden indicar ausencia de información pública, no inexistencia de los programas. Esto garantiza la transparencia y reproducibilidad del análisis. Elaboración propia (2026).

Con el fin de garantizar la transparencia y reproducibilidad de las valoraciones, se establecieron criterios explícitos para cada indicador, tal como se detalla en

la Tabla 3. Cada valoración fue registrada con su correspondiente evidencia textual o URL, siguiendo el protocolo definido en la ficha de recolección de datos:

Tabla 3*Criterios de valoración (escala 0-2)*

Indicador	0	1	2
Tipología (investigación/profesión)	No distingue	Menciona distinción	Distinción explícita
Flexibilidad y actualización curricular	No menciona	Menciona sin detalles	Currículo por competencias
Programas acreditados	No menciona	Acreditación nacional	Acreditación internacional
Formación del profesorado	Sin información	Menciona sin porcentaje	Porcentaje mayor a 30 o listado
Modalidad de oferta/Integración con TIC	Solo presencial	Híbrida	Virtual completa
Mecanismos de titulación	Solo tesis, TG* o TEG**	Tesis, TG* o TEG** + 1 opción	Tres o más opciones
Convenios con sector productivo	No menciona	Menciona sin detalles	Activos con evidencias
Enfoque equidad e inclusión	No menciona	Mencionado sin políticas	Políticas explícitas
Movilidad estudiantil/docente	No menciona	Solo movilidad saliente	Movilidad entrante y saliente
Cooperación internacional	No menciona	Proyectos de cooperación mencionados	Proyectos activos con contrapartes extranjeras
Producción científica en redes internacionales	No menciona	Publicaciones con coautoría extranjera ocasional	Redes consolidadas con publicaciones regulares

Nota: Elaboración propia (2026): *TG (Trabajo de Grado), **TEG (Trabajo Especial de Grado)

En el análisis por estratos institucionales se observan patrones diferenciados. Las universidades privadas presentan un desempeño heterogéneo: UCAB y UNIMET lideran en todas las dimensiones, con puntuaciones máxi-

mas o cercanas al máximo en diseño curricular, vinculación socioproductiva, innovación y modalidad e internacionalización. URBE, en cambio, muestra puntuaciones bajas en todas las dimensiones y se ubica en el extremo opuesto

dentro de su estrato. En contraste, las universidades autónomas tradicionales manifiestan un desempeño heterogéneo: UCV y LUZ conservan bases curriculares y de calidad aceptables, pero muestran debilidad en innovación y vinculación, ULA evidencia puntuaciones más bajas.

En el grupo de universidades experimentales se identificaron dos subgrupos con perfiles diferentes: la USB presenta un perfil atípico dentro de su estrato con puntuaciones máximas en diseño curricular e internacionalización, pero nula en innovación y modalidad. Asimismo, la UPEL mantiene un desempeño equilibrado en todas las dimensiones, con especial fortaleza en vinculación socioproductiva. En contraste, el resto de las universidades experimentales de desarrollo regional (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) presentan valores significativamente bajos, con puntuaciones nulas o cercanas a cero en varias dimensiones.

Las universidades de creación reciente con orientación estatal (UBV y UNEFA) presentan lógicas divergentes: la UBV destaca por su alta vinculación, aunque con baja calidad y pertinencia según estándares tradicionales. La UNEFA constituye un caso singular: con puntuaciones intermedias en diseño curricular y vinculación, trabaja con patrones de evaluación propios de su misión militar-educativa, lo cual la ubica fuera del marco convencional de análisis.

Solo un reducido grupo de universidades (USB, UCAB y UNIMET) demuestran capacidad efectiva para

integrar perspectivas internacionales con aplicaciones locales, mediante dobles titulaciones, movilidad virtual y contenidos balanceados. En cambio, siete de las trece universidades analizadas (53,8%) presentan limitaciones para contextualizar el conocimiento global a problemas locales concretos (UCV, LUZ, ULA, UPEL, UNERMB, UNEFM y UNELLEZ), mientras que dos instituciones (UBV y UNEFA) priorizan un marco de referencia nacional con escasa apertura a estándares internacionales convencionales.

En el análisis de los contenidos curriculares de los programas ofertados, se observó que temáticas vinculadas a la integración de tecnologías digitales en disciplinas humanísticas, a enfoques neurocientíficos aplicados al aprendizaje y al uso de inteligencia artificial en contextos educativos están prácticamente ausentes en diez de las trece universidades analizadas (76,9%). Solo tres instituciones (USB, UCAB y UNIMET) ofrecen programas relacionadas con estas áreas.

Esta distribución resulta relevante a partir de las dimensiones del estudio, porque la ausencia generalizada de estas temáticas representa *baja flexibilidad y actualización curricular*, pues un currículo que no incorpora áreas de conocimiento novedosas o que mantiene exclusivamente esquemas disciplinares tradicionales muestra rigidez y desactualización. De igual modo, la concentración de estas propuestas en solo tres instituciones muestra *baja pertinencia glocal*, entendida como la capacidad de conectar tendencias glo-

bales del conocimiento con la formación ofrecida localmente. Así, los hallazgos sugieren una desarticulación curricular generalizada y la desconexión de las dinámicas globales de producción de conocimiento.

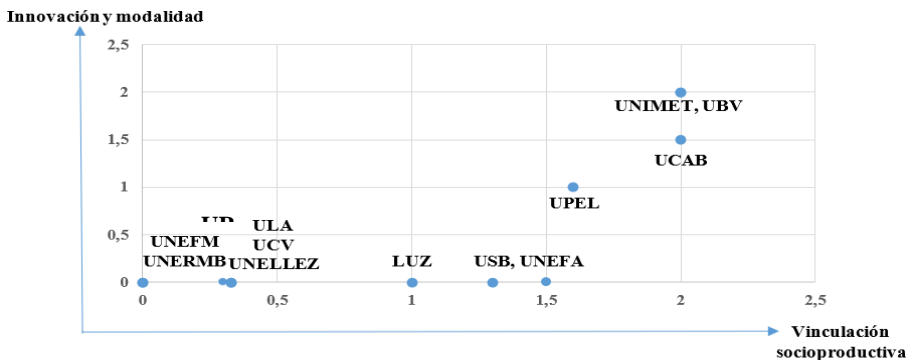
Una evidente fragmentación y conservadurismo se revela en el diseño curricular del sistema de posgrados en humanidades y educación. La innovación es escasa y se limita especialmente a un núcleo reducido de instituciones (UNIMET, UCAB y USB), mientras que se replican modelos tradicionales o se enfoca en hiperespecializaciones aisladas, como es el caso de la UPEL en el ámbito educativo. Las universidades autónomas tradicionales (UCV, LUZ y ULA) y la UPEL muestran una propuesta diversa y consolidada en términos de cobertura temática, pero las experimentales de desarrollo regional

(UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) presentan una oferta limitada. Los casos de innovación en modalidades flexibles recaen en UCAB y UNIMET con sus propuestas de *minors* y cursos de actualización, así como en la UBV con sus campos propios.

Para visualizar la relación entre las dimensiones *vinculación socioproductiva*, *innovación* y *modalidad*, se utilizaron directamente las puntuaciones promedio obtenidas por cada universidad en la Tabla 2 (escala 0-2). Estas puntuaciones se ubicaron en un plano cartesiano, donde el eje Y representa la innovación y modalidad, y el eje X representa la vinculación socioproductiva (Gráfico 1). La categorización de los cuadrantes (alta/media/baja) se mantiene según los criterios establecidos en la metodología: 1.5-2 = alta; 1-1.49 = media; 0-0.9 = baja.

Gráfico 1

Relación innovación temática / vinculación regional entre universidades



Nota. La posición de cada universidad se determinó según sus puntuaciones en las dimensiones de *innovación* y *modalidad* (eje Y) y *vinculación socioproductiva* (eje X). Elaboración propia (2026).

De las trece instituciones, UCAB, UNIMET y UBV se ubican en el cuadrante de alta innovación y alta vinculación, UPEL se sitúa en el cuadrante de innovación media y alta vinculación; USB, LUZ y UNEFA se ubican en el cuadrante de baja innovación y vinculación media; al tanto que UCV, ULA, URBE, UNERMB, UNEFM y UNELLEZ se hallan en el cuadrante de baja innovación y baja vinculación.

A partir del análisis de la propuesta de posgrados, los resultados confirman las alertas de la UNESCO-IESALC (2025) y Parra-Sandoval (2018) sobre la profundización de las brechas en la región latinoamericana. La configuración del sistema venezolano de posgrados en humanidades y educación revela una *fragmentación estructural* que excede la dicotomía entre universidades autónomas y de creación reciente con orientación estatal para dar paso a un espectro de cinco configuraciones diferenciadas: un *núcleo de excelencia diversificado* (UCAB, UNIMET y USB), un *anillo de tradición en crisis* (UCV, LUZ, ULA y UPEL), un *modelo de pertinencia alternativa* (UBV), una *periferia crítica* (UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) y un *modelo de pertinencia estratégica institucional* (UNEFA).

En el estrato de universidades privadas, se identificó un caso atípico (URBE) cuyas puntuaciones se asemejan más a las valoraciones de la periferia crítica de las universidades experimentales. Esto sugiere que la adscripción institucional no determina mecánicamente el desempeño en las dimensio-

nes evaluadas. Esta segmentación conforma un ecosistema de posgrado segmentado en el cual la internacionalización y la innovación son excepciones minoritarias, mas no políticas del sistema.

Esta fractura es epistemológica y de gestión, no meramente organizativa; además, revela una pugna entre modelos de conocimiento contrapuestos: uno orientado a la globalización académica (liderado por las universidades privadas) y otro centrado tanto en la soberanía cognitiva como en la pertinencia con el proyecto nacional (representado por la UBV). Esta segmentación explica que la excelencia investigativa tradicional (UCV, USB y LUZ) no garantice innovación didáctica, mientras que la disruptividad programática (UBV) funciona con parámetros de calidad alternativos que desafían los estándares convencionales de valoración.

Es necesario subrayar que las bajas puntuaciones en innovación y modalidad de universidades como la UCV, la USB o la ULA no contradicen su reconocido prestigio académico en rankings internacionales. Estas instituciones han priorizado históricamente modelos presenciales y mecanismos de titulación basados en la investigación tradicional, lo que les ha permitido consolidar su liderazgo en producción científica y formación de investigadores. La dimensión evaluada mide aspectos distintos (flexibilidad y diversificación) que no necesariamente se correlacionan con la calidad investigativa. Por tanto, los resultados muestran una ten-

sión entre tradición académica y adaptación a demandas contemporáneas, más que una jerarquía de calidad.

La segmentación observada ejemplifica el *estrangulamiento tecnocognitivo* (Ramírez Gallegos, 2018): la región participa subordinadamente en la sociedad del conocimiento al importarlo en vez de generarlo. En Venezuela, este fenómeno se materializa en la prevalencia de doctorados de profesión sobre doctorados de investigación, una distorsión que Bifano (2022) identifica como *mediatización de los grados académicos*; esto es: tanto el título como el ejercicio profesional prevalecen sobre la generación de conocimiento. Las universidades privadas (UCAB y UNIMET) han logrado mantener estándares de investigación gracias a su autonomía financiera y gerencial, que les ha permitido instaurar modalidades híbridas, currículos globales y vinculación con el sector socioproductivo. Por el contrario, las universidades autónomas públicas (UCV, LUZ y ULA) muestran un deterioro diferenciado: UCV y LUZ conservan bases curriculares y de calidad aceptables –una *solidez en crisis*–, pero sucumben en innovación y vinculación; en cambio, ULA representa el estancamiento ante la desconexión de las dinámicas académicas globales.

El limitado desarrollo de la internacionalización comprehensiva en la muestra analizada valida los análisis de Gacel-Ávila (2022) y Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018). Venezuela representa un caso extremo de internacionalización *pragmática e ideologi-*

zada: las autónomas tradicionales (UCV y LUZ) luchan por mantener conexiones globales mediante convenios heredados y redes personales, las universidades de creación reciente (UBV y UNEFA) presentan estrategias divergentes (UBV con una red alternativa Sur-Sur y UNEFA con acuerdos vinculados a su misión militar), las privadas muestran elementos de una estrategia integral (convenios, dobles titulaciones y currículo global); mientras que las experimentales regionales (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) presentan acciones aisladas sin una política institucional que las articule. La baja participación del país en estudios regionales (apenas el 1,3% en la encuesta OBIRET) refleja desfinanciamiento, inestabilidad y fuga de talentos (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018): *la internacionalización no es una política de sistema, sino un privilegio institucional*, que profundiza desigualdades y limita la proyección académica del país.

Esta desconexión es internacional y curricular: la oferta de posgrado, especialmente en su propuesta doctoral, se muestra separada de las dinámicas académicas mundiales, al priorizar campos consolidados con poca apertura a perspectivas o colaboraciones internacionales. La casi nula presencia de áreas emergentes y la concentración de programas en temáticas locales o de estrecha especialización limitan su atractivo y relevancia global.

La *brecha digital* se manifiesta en tres niveles (acceso, uso y apropiación), según Covi Druetta (2022). En

el sistema venezolano, la mayoría de las instituciones públicas se ubican en la fase de *acceso* (cuando existe infraestructura), con escasa evidencia de desarrollo didáctico de habilidades digitales (uso) y menos aún de integración transformadora de lo digital a la cultura académica (apropiación). La *radical privatización de la innovación* responde a la *retirada del Estado* como garante de calidad (UNESCO-IESALC, 2025), al crear un *apartheid académico* en el cual la educación flexible es un privilegio de clase. Esto contradice el principio de la educación como derecho humano y bien común (Ramírez Gallegos, 2018). Los programas no conducentes a grado funcionan como termómetros de esta desigualdad: los participantes con mayores recursos económicos acceden a actualización en universidades privadas, mientras la mayoría depende de una oferta pública rígida o inexistente.

La *vinculación socioproductiva* actúa como marcador de adaptación institucional en un contexto de crisis. Por ello emergen tres modelos antagónicos de *pertinencia: técnica-mercantil* (UCAB y UNIMET) que alinea sus programas con las demandas del sector productivo y las tendencias globales del mercado laboral; *sociopolítica* (UBV), que subordina su oferta académica a los lineamientos del proyecto nacional, y *académico-tradicional* (UCV, LUZ, ULA y UPEL) que prioriza la rigurosidad metodológica sobre la aplicabilidad inmediata. En contexto de crisis, este último modelo adquiere un matiz de *supervivencia institucional*: preservar programas rigurosos y doctorados históricos se convierte en un acto de

resistencia académica y conservación de la memoria institucional, porque se prioriza la calidad formal sobre la adaptación inmediata; por ende, su pertinencia es de alto valor para el sistema de ciencia nacional, pero baja relevancia para el desarrollo de competencias profesionales en el contexto actual.

Estos modelos se diferencian en su base de legitimidad (excelencia académica y tradición en las autónomas, mercado y empleabilidad en las privadas, doctrina política y proyecto nacional en las de creación reciente), en su vinculación primaria (Estado y sector público, sector privado y empresas, o Estado y comunidades organizadas), en su enfoque *glocal* (global teórico o local macro, global práctico o local aplicado, local hipercontextualizado con orientación Sur-Sur) y en sus mecanismos de titulación (tesis y trabajos de grado con rigor investigativo, proyectos aplicados y portafolios o proyectos comunitarios y planes nacionales).

El Gráfico 1 muestra que tres universidades (UCAB, UNIMET y UBV) logran ocupar el cuadrante de alta innovación y alta vinculación, aunque bajo lógicas institucionales divergentes: las privadas desde un modelo de mercado y la UBV desde un paradigma sociocomunitario. Sin embargo, ninguna institución de las consideradas tradicionales (autónomas o experimentales con vocación académica) alcanza esta posición con parámetros de calidad académica convencionales y un modelo de gestión basado en méritos y tradición investigativa: *esta ausencia de programas vanguardistas y flexibles*

modalmente constituye una oportunidad estratégica desaprovechada.

La persistencia de este vacío refleja el *tabú de la gerencia politizada* (Albornoz, 2018): la toma de decisiones basada en lealtades ideológicas o de grupo, más que en méritos o evidencias, obstaculiza la adaptación estratégica. La parálisis en innovación del sector público tradicional (UCV, ULA y LUZ) y su constante resiliencia en garantías de calidad demuestran que la rigidez presencial es más una resistencia cultural que una consecuencia estructural de la emergencia humanitaria. Esta inercia consolida la fragmentación del sistema, donde la autonomía real –no solo formal– se ha visto reconfigurada por la crisis, pero sin traducirse en una renovación curricular que combine calidad con flexibilidad.

La interpretación de estos hallazgos se enriquece con el marco de mitos y tabúes de Albornoz (2018). La persistencia de un diseño curricular homogéneo en medio del colapso demuestra el *mito de la universidad como panacea social*, donde la emisión ritualizada de títulos prevalece sobre la innovación formativa. La vaguedad informativa en la periferia experimental (UNERMB, UNEFM y UNELLEZ) materializa el *tabú de la opacidad*, que impide el análisis riguroso y la dificultad para acceder a datos robustos. La toma de decisiones basada en lealtades ideológicas, más que en méritos académicos, representa el *tabú de la gerencia politizada*, que paraliza la adaptación estratégica. La coexistencia de una *universidad de creencia* (UBV) frente a una

universidad de razón (UCV, USB y LUZ) fractura el campo universitario en paradigmas irreconciliables, constituye la materialización del *tabú de la universidad de creencia*.

La consistencia interna refuerza esta lectura: es *alta* en universidades con proyectos claramente definidos (UCAB y UNIMET con enfoque innovador y UBV con marco transformador institucional), *media* en las tradicionales afectadas por la crisis (UCV, LUZ y ULA) y críticamente *baja* en la periferia experimental (UNERMB, UNEFM, UNELLEZ) en las que se comprueba la desconexión entre los principios declarados y la oferta real de programas. Esta última configuración muestra, en los términos de Albornoz (2018), una crisis de identidad institucional que trasciende las condiciones materiales para hundirse en el tabú de la opacidad.

Al proyectar estos resultados sobre los escenarios prospectivos para ALC (López Segrera, 2023; Didriksson, 2023), se confirma que Venezuela avanza hacia un escenario de *fragmentación continua* o *divergencia polarizada*. En este coexisten, sin integrarse, un modelo de *élite globalizado* (privatizado) y un modelo público sometido a la *asfixia selectiva* (Parra-Sandoval, 2018). Contraria a revertir esta tendencia, la ausencia de políticas de Estado consolida un futuro en el que se profundiza el distanciamiento entre *universidad de la razón* y *universidad de creencia*. El escenario deseable de integración solidaria parece inalcanzable sin un pacto nacional que restaure la educación co-

mo bien público y priorice una autonomía emancipadora.

Conclusiones

Desde un enfoque cualitativo, este estudio no busca generalizar sus hallazgos al conjunto del sistema universitario venezolano; por el contrario, se pretende describir en profundidad las dinámicas curriculares observadas en un corpus acotado de 13 universidades. En los casos analizados, se encontró homogeneidad estructural y rigidez curricular, con escasa evidencia de adaptación a demandas contemporáneas como la digitalización, la interdisciplinariedad y la flexibilidad modal. Concretamente, en 10 de las 13 instituciones estudiadas (76.9%) se replicaron esquemas temáticos y metodológicos tradicionales, con un predominio del modelo presencial y mecanismos de titulación poco diversificados. Solo en un número reducido de universidades privadas dentro de la muestra se observaron patrones de innovación diferenciados.

La segmentación en cinco configuraciones institucionales (núcleo de excelencia diversificado, anillo de tradición en crisis, modelo de pertinencia alternativa, periferia crítica y modelo de pertinencia estratégica institucional) revela que la fragmentación del sistema es el resultado de lógicas institucionales divergentes que priorizan distintos ejes de legitimidad: mercado, tradición académica, proyecto nacional o misión estratégica. La coexistencia de estos modelos bajo un mismo sistema, sin

políticas de articulación ni estándares comunes, consolida una estructura endogámica de baja competitividad global.

Esta segmentación estructural manifiesta una *dualidad de enfoques formativos* en la que predomina el enfoque investigativo sobre el profesionalizante en las universidades tradicionales, mientras las privadas han logrado equilibrar ambas orientaciones. La incorporación de campos emergentes globales es prácticamente inexistente fuera del núcleo innovador y la desconexión de los sistemas internacionales de acreditación es generalizada en el sector público. La dependencia del contexto político-económico nacional consolida un modelo endogámico de baja competitividad global, donde las *titulaciones nicho* –programas enfocados en áreas temáticas específicas con demanda particular– son casi inexistentes en las titulaciones conducentes a grado, perpetuando la saturación de programas tradicionales y la incapacidad para responder a demandas específicas no atendidas del mercado académico y laboral.

Se reconocen estas limitaciones principales: (a) la información se obtuvo exclusivamente de fuentes documentales en línea sin verificación mediante entrevistas a coordinadores de posgrado, lo que pudo omitir innovaciones no actualizadas en los portales institucionales; (b) el uso exclusivo de portales web institucionales como fuente primaria implica asumir que la información pública declarada refleja la oferta real de posgrados, lo cual pudo no ser así en aquellos casos con desactualización o

difusión incompleta. Sin embargo, esta decisión metodológica se justifica porque los portales constituyen el canal oficial de presentación académica y garantizan la reproducibilidad del análisis, al priorizar la comparabilidad interinstitucional sobre la exhaustividad; (c) la clasificación de la USB como universidad experimental (si bien fundacionalmente correcta) puede ser discutible para efectos analíticos, dada su autonomía de gestión y estándares de excelencia y (d) la muestra, aunque intencionalmente diversa, no permite extrapolar los hallazgos a la totalidad de las 69 universidades venezolanas con oferta de posgrado en humanidades y educación; además, el indicador de convenios internacionales utilizado tiene limitaciones, pues su existencia no garantiza movilidad activa o colaboración efectiva.

Futuras investigaciones deberían complementar este análisis con trabajo de campo (entrevistas a coordinadores y directores de posgrado), así como con indicadores más fiables de internacionalización, como la organización de eventos académicos internacionales o publicaciones en coautoría con investigadores extranjeros. En tal sentido, se recomienda la creación de un observatorio de posgrados que monitoree la calidad y pertinencia curricular, además de la implementación de políticas de cooperación intrarregional no ideologizadas.

Con todo, los resultados apuntan a la materialización en Venezuela del escenario prospectivo regional de fragmentación continua, lo cual exige, para

su reversión, un acuerdo nacional que priorice la educación superior como bien público y una autonomía orientada al desarrollo de una soberanía cognitiva no aislacionista. Por tanto, cualquier política de renovación curricular que aspire a revertir el modelo endogámico y de baja competitividad debe necesariamente confrontar los mitos y tabúes estructurales identificados por Albornoz (2018). Sin un esfuerzo por reinstaurar una cultura de evaluación rigurosa, transparencia informativa y gerencia basada en méritos académicos, las iniciativas de innovación e internacionalización corren el riesgo de ser neutralizadas por las inercias que han consolidado la actual fragmentación.

Referencias

- Albornoz, O. (2018). *Mitos, tabúes y realidades de las universidades. Volumen III: la crisis de la universidad venezolana en el siglo XXI y qué hacer para mejorar su calidad institucional*. UNESCO-ISELAC/UCV, Venezuela.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372945>
- Bifano, C. (2022). Doctorados y Maestrías en investigación y de Profesión. Una distinción necesaria y largamente olvidada en Venezuela. *Revista Espacios*, 43(6), 100-106.
https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_esp/article/view/24010
- Crovi Druetta, D. (2022). Educación superior en América Latina. Transformaciones ante un cre-

- ciente proceso de digitalización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 339-356.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-13>
- Didriksson, A. (2023). Escenarios de la universidad pública en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 105-131.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-4>
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-15>
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En J. Gacel-Ávila (Coord.). *La educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva* (57-88). UNESCO-IESALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372957>
- Gacel-Ávila, J.; Villalón de la Isla, E. & Vázquez-Niño, M. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 310-334.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v36i1-sg-4/661>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Landino, P. & Salazar, L. (2023). La internacionalización en la educación superior latinoamericana, una revisión documental. *Cuadernos e Pedagogía Universitaria*, 20(39), 9-19.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/477>
- Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (19-58) UNESCO-IESLAC-UNC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372645>
- López-Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 29-57.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/40>
- Oficina de Planificación del Sector Universitario, OPSU. (2025). *Institu-*

ciones de Educación Universitaria. LOEU-OPSU.

<https://loeu.opsu.gob.ve/ieu/>

Parra-Sandoval, M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 107-128.

<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/40>

Parra-Sandoval, M. (2018). Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual y estrategias implementadas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 36-52.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24455>

Ramírez Gallegos, R. (2018). Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, Colección CRES, (189-274). UNESCO-IESLAC-UNC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372645>

UNESCO-IESALC. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. Documentos de apoyo para la CRES+5. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578>

Declaración sobre Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Eugenio Sulbarán Piñeiro: *Elaboración total (100%).*