



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EL IMPACTO DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA
DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2011-2014)**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ARGELIA RAMÍREZ RAMÍREZ**

**TUTOR:
DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UV
DRA. NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM
DRA. SARA ROSA MEDINA MARTÍNEZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

OCTUBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Cuando se realiza una investigación, se necesita el apoyo de mucha gente para lograr realizarla, para mi suerte sí lo tuve, además con la mejor disposición y desinteresada para ayudarme, lo cual se agradece en gran medida.

Para comenzar le agradezco a mi director de tesis, el Dr. Armando Alcántara Santuario, quien fue un gran guía durante todo el doctorado, además es una gran persona, siempre fue paciente, amable e interesado en orientarme durante todo el proceso de investigación así como en los múltiples trámites administrativos.

También a mi comité tutorial, con su apoyo se hizo más agradable realizar esta tesis. Al Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero, quien fue esencial para entender la dinámica de la UV así como comprender los vericuetos de los datos cuantitativos los cuales no lograba entender. A la Dra. Norma Angélica Juárez Salomo, quien me enseñó a entender la complejidad de la internacionalización y la movilidad internacional. Siempre se mostraron muy pacientes, amables y atentos conmigo.

Asimismo, a mis sinodales, la Dra. Zaira Navarrete Cazales y la Dra. Sara Rosa Medina Martínez, quienes con sus observaciones y sugerencias se enriqueció la tesis y me hicieron reflexionar mucho sobre el tema. Igualmente, fueron muy atentas, cordiales y siempre estuvieron en la mejor disposición para ayudarme.

Debido a que esta investigación se centró en la Universidad Veracruzana, afortunadamente encontré funcionarios, académicos, coordinadores de posgrado, administrativos y egresados que les interesó y logré realizarla en la institución. Varias dependencias colaboraron como la Dirección General de Relaciones Internacionales a través de la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica; la Dirección General de Administración Escolar; diversos posgrados e institutos que me permitieron recabar información y realizar entrevistas.

Evidentemente esta tesis no se pudo haber desarrollado sin el apoyo desinteresado, accesible y amigable de los egresados de las diferentes maestrías que realizaron movilidad internacional: Vero, Jeyma, Pablo, Belinda, Moisés, José Luis, Edna, Conie, Hita, Miriam, Guadalupe, Jake, Monserrat, Miriam, Edgardo y Eloísa. Quienes confiaron en contarme sus experiencias, sinceramente ¡¡muchas, muchas gracias por su tiempo!!

También agradezco muchísimo a los académicos que se mostraron muy interesados y tuvieron una gran disposición para las entrevistas: Dra. Araceli, Dr. Alberto, Dra. Denise, Dr. Juan Carlos, Dra. María Teresa, Dra. Rebeca, Dra. Guadalupe, Dra. Dulce María y Dra. Yolanda. Por otra parte, a los gestores de movilidad, Héctor, Gaby, quienes me ayudaron desde el anteproyecto. Mientras que Domingo y Adriana me permitieron conocer su versión la cual fue muy valiosa para desarrollar este trabajo.

Un especial agradecimiento al Centro de Investigación e Innovación en la Educación Superior de la UV, quienes me brindaron una gran ayuda durante todo el proceso de la tesis, definitivamente contar con ellos hizo más fácil realizarla.

Claro, a mi familia, mis padres Pedro y Manuela, así como mis hermanos, Alfredo, César y Víctor más su parentela, que siempre están conmigo lo cual hace que todo fluya mucho mejor.

Esta tesis se realizó gracias al apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, de esta manera logré dedicarme exclusivamente a mis estudios de doctorado.

INDICE

Introducción	5
Capítulo 1. Las políticas públicas sobre la internacionalización en la educación superior	13
1.1 Políticas públicas de los organismos internacionales	13
1.2 Políticas públicas nacionales para fomentar la movilidad académica en México	16
1.3 Políticas internas en la Universidad Veracruzana	19
Capítulo 2. El posgrado y la movilidad estudiantil	26
2.1 Panorama sobre el posgrado en América Latina	26
2.2 Panorama sobre el posgrado en México	28
2.2.1 La movilidad estudiantil de posgrado a nivel nacional	31
2.3 El posgrado en Veracruz	33
2.4 El posgrado en la Universidad Veracruzana	34
2.4.1 La movilidad estudiantil en el posgrado de la UV	37
Capítulo 3. La dimensión internacional en la educación superior	41
3.1 Globalización e internacionalización en las IES	41
3.2 Beneficios y riesgos de la internacionalización en las IES	46
3.3 La internacionalización en México	48
Capítulo 4. La movilidad estudiantil en la educación superior	54
4.1 Inicios de la movilidad estudiantil	54
4.2 ¿Qué es la movilidad estudiantil?	56
4.3 Causas de la movilidad estudiantil	59
4.4 El impacto de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes	61
4.5 Una propuesta de categorización sobre cómo estudiar el impacto de la movilidad internacional	66
Capítulo 5. Organización universitaria	75
5.1 La universidad como organización	75
5.2 Los estudios de posgrado	80
Capítulo 6. Los estudiantes de posgrado	85
6.1 ¿Quiénes estudian un posgrado?	85
6.2 Perfil de los estudiantes de posgrado que realizan movilidad internacional	88

Capítulo 7. Metodología	92
7.1. Trabajo de campo y selección de la metodología	92
7.2. Selección de la muestra de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional	94
7.3. Plan de análisis de datos cuantitativos	99
7.4. Plan de análisis de datos cualitativos	103
Capítulo 8. Perfil de los estudiantes de maestría y los que realizan movilidad internacional de la UV	110
8.1 Descripción general del análisis cuantitativo	110
8.2 Caracterización de la población de las maestrías de la UV (2011-2014)	111
8.3 Caracterización de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional (2011-2014)	117
8.4 Comparación entre los estudiantes de maestría de la UV y los que hicieron movilidad internacional	132
Capítulo 9. El impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la UV	139
9.1 Descripción del análisis cualitativo	139
9.2 Características generales de los entrevistados	140
9.2.1 Caracterización de los entrevistados por origen social y capital social	142
9.2.2 Caracterización de los grupos de acuerdo al origen social	156
9.3 El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de los entrevistados	160
9.3.1 Impacto académico	161
9.3.2 Impacto intercultural	197
9.3.3 Impacto institucional	209
9.4 Una aproximación al impacto de la movilidad internacional desde el origen social de los entrevistados	221
10. Conclusiones generales	232
Bibliografía	239
Anexos	260
Anexo 1. Programas de cooperación en América Latina	261
Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional	273
Anexo 3. Guía de entrevista a los tutores de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional	276
Anexo 4. Guía de entrevista para los gestores responsables de la movilidad internacional de la UV	278
Anexo 5. Índice de cuadros, ilustraciones y gráficas	280
Anexo 6. Siglas	283

Introducción

La movilidad académica en la educación superior, entendiéndola como la que realizan estudiantes y profesores para incrementar su formación académica y personal, que se masificó durante el siglo XX. Actualmente, con el fenómeno de la globalización ha tenido un gran impulso debido a los avances tecnológicos, lo cual permite que de manera virtual o presencial más personas tengan la posibilidad de vivir esta experiencia, ya sean estancias de menor duración pero más frecuentes. Los estudiantes de licenciatura son quienes más las realizan y, en menor medida, los de posgrado (Maldonado, 2014).

Sin embargo, los estudios que se han realizado sobre las movilidades académicas arrojan hasta la fecha resultados poco claros desde sus diversas perspectivas, por lo que esta investigación tuvo como pregunta central conocer cuál ha sido el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes de posgrado que la realizaron. Se propuso este estudio, desde un enfoque mixto, centrándose en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana (UV) y basándose en la *teoría de la reproducción social* de Bourdieu y Passeron (2003, 2009). Mediante esta se pretende conocer el origen social de los estudiantes, considerando su capital familiar, cultural y económico, a partir de la idea de que aquellos que tenían un nivel social más alto aprovecharon más la movilidad, lo que provocó una brecha académica entre los mismos estudiantes.

Antecedentes

Algunos de los estudios más relevantes en relación al tema de la internacionalización y movilidad de estudiantes en el país o América Latina han sido realizados por Sylvie Didou (2000), quien exploró sobre el proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) y el impacto de sus políticas públicas en la educación superior en México. En el 2005, realizó una investigación solicitada por la UNESCO sobre la relación entre la internacionalización y la transnacionalización de la educación superior en América Latina, durante la época de los noventa, en universidades públicas y privadas. Para el 2013, ofreció un panorama general sobre los programas de cooperación internacional que se dirigen hacia la educación superior indígena en América Latina. En el 2016, su tema de investigación se enfocó en los programas de internacionalización de organismos y agencias, tanto extranjeras como nacionales, y sus consecuencias en las instituciones.

Entre otros autores que han estudiado los procesos de internacionalización en las IES podemos encontrar a Jocelyne Gacel-Ávila, Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro. La primera de estos autores llevó a cabo un estudio sobre la internacionalización en universidades mexicanas en el año 2000, en el cual analizó su organización institucional, además de plantear políticas y estrategias para implementarla adecuadamente en las IES. Posteriormente (2005), apoyándose en una metodología de tipo mixta, analizó la internacionalización en la educación superior a nivel nacional en miembros de la ANUIES y AMPEI para conocer su desarrollo y los retos que enfrenta. Navarrete y Navarro (2014; 2015; 2016) han coordinado varios libros que analizan teórica y políticamente la internacionalización de la educación superior. Además, muestran diferentes experiencias respecto a su implementación en IES públicas y privadas.

En cuanto a la movilidad estudiantil, algunos estudios encontrados fueron el de Axel Didriksson y Alma Herrera (2010), quienes analizaron la movilidad estudiantil de posgrado en el caso de la red de Macrouiversidades durante el periodo de 2005 a 2009. María Teresa Ponce (2005) realizó un trabajo sobre la movilidad estudiantil internacional en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en el periodo de 1995 a 2000, en el que consideró a los estudiantes que tuvieron la experiencia de hacer movilidad y los que no la habían tenido; de esta manera, se conoció cómo se estaba llevando la cooperación académica en la institución. Roberto Rodríguez (2005) trató sobre la migración internacional universitaria así como de estudiantes extranjeros que vienen a México y compara el consumo en el extranjero y la inversión extranjera directa en educación superior. Los estudios de corte cuantitativo de Alma Maldonado (2014; 2016) sobre la movilidad estudiantil internacional en México muestran datos de la encuesta nacional PATLANI.¹ Por último, la investigación doctoral de corte cualitativo de Mónica López (2015), que analizó desde la perspectiva de los ingenieros la decisión de estudiar el doctorado en el extranjero, comprende diferentes ámbitos como el emocional, familiar, personal, académico, profesional y económico.

Respecto al tema de la movilidad de académicos hacia el extranjero, se encuentran las investigaciones realizadas por Sylvie Didou (2004), quien presentó la situación de la fuga de cerebros mexicanos hacia Estados Unidos durante la década de los noventa. Étienne Gérard y Estela Maldonado (2008) analizaron las trayectorias académicas en el extranjero de profesores de la UAM y demostraron que existen cadenas de saber entre investigadores extranjeros y mexicanos, lo que repercute en sus estudiantes, y también estudiaron el impacto de dicho fenómeno en la movilidad.

¹ PATLANI, así se llama la encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional. Fue aplicada en el periodo del 2011 al 2014.

Más recientemente, el tema de la movilidad se ha centrado en los científicos y sus redes como se demuestra a través los trabajos de Sylvie Didou, Étienne Gérard, Rocío Grediaga, Hebe Vessuri (2009). A partir de un seminario organizado por la UNESCO, estos especialistas publicaron sus trabajos en una obra que giró sobre la fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas con la finalidad de conocer la movilidad de investigadores de América Latina y el Caribe. Camelia Tigau (2013) realizó un estudio sobre la migración de científicos mexicanos hacia Canadá, Estados Unidos y Europa, para lo cual aplicó un cuestionario y realizó entrevistas entre 2010 y 2012; también analizó el contenido de periódicos en relación al tema. Otra investigación fue coordinada por Rosalba Ramírez y Mery Hamui (2016), en la cual trataron la internacionalización científica en diferentes ámbitos, como las redes y colaboraciones académicas en Latinoamérica y analizaron la internacionalización a nivel institucional en diferentes universidades latinas; también introdujeron estudios novedosos sobre la movilidad de posdoctorantes, estudiantes de posgrado y académicos.

Respecto a los estudios sobre el impacto de la movilidad internacional, se encontró el de Norma Juárez (2014b), quien analizó las diversas formas de movilidad en la actualidad y sus impactos en las áreas académica e intercultural. Las investigaciones sobre el tema en IES de la Ciudad de México fueron realizadas por Magdalena Fresán (2009), que evaluó del proceso de movilidad estudiantil a nivel licenciatura de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana. Héctor Manzanilla, Martha Cordero y Marco Dorantes (2016) se centraron en el impacto de la movilidad estudiantil de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional.

Otras investigaciones, esta vez realizadas en IES del interior del país, fueron llevadas a cabo por Rebeca Murillo y Katherina Gallardo (2015), que hicieron un estudio sobre el cambio de los estudiantes de licenciatura después de participar en un programa de movilidad internacional en dos IES. Guadalupe Palmeros, Elizabeth Sanlúcar, Erika Ruíz, Irma Coeto y Javier Toledo (2013) estudiaron el impacto de la movilidad de estudiantes pertenecientes a carreras de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Martín Pantoja (2008) mostró el impacto académico de estudiantes de Contabilidad y Negocios de la Universidad de Guanajuato en IES de Estados Unidos y Canadá. Isabel Reyes, Alfredo Rosales, Ángel Arroyo y Alma León (2014) analizaron, desde la percepción del profesor, el impacto que tuvieron en el aula los estudiantes que hicieron movilidad internacional de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. María Zúñiga (2009) presentó el impacto de la movilidad de estudiantes de Ciencias Naturales y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

El estudio que se encontró con estudiantes mexicanos en el extranjero fue el de Laura Trejo (2011), quien presentó los cambios y crisis que enfrentaron un grupo de estudiantes mexicanos cuando realizaron su movilidad en Francia. Respecto a las tesis halladas sobre el tema del impacto de la movilidad, se cuenta con la de Refugio Tene (2005), que en su tesis de maestría describió el impacto de la movilidad estudiantil de la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima, y la de Daniela García (2015), cuya tesis de maestría mostró los efectos de la movilidad de profesores-investigadores del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Como se puede observar, los estudios sobre el impacto de la movilidad se centraron en estudiantes de licenciatura y no se halló ninguno sobre posgrado.

Específicamente sobre el tema de la internacionalización y la movilidad académica en la Universidad Veracruzana (UV) se encontraron seis trabajos: dos artículos de Bertha Murrieta (1998, 2007), donde describió la movilidad estudiantil a nivel licenciatura en la UV; un libro coordinado por Ricardo Corzo y Magdalena Hernández (2017), que se centró en el recuento de actividades desarrolladas desde la fundación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la UV en 2010; también se encontró una tesina de Guillermo Cruz (2002), que fue un estudio cuantitativo sobre el conocimiento entre estudiantes y funcionarios del proceso de internacionalización de la UV; finalmente se encontraron dos tesis de maestría: Itzel González (2009), que investigó sobre la estancia de estudiantes mexicanos en Alemania, y Sagrario Callejas (2016), que analizó la relación de la desigualdad escolar con la movilidad estudiantil. Estos trabajos se centraron en estudiantes de licenciatura, ya fuera desde un enfoque cuantitativo o de corte cualitativo. Se puede observar que son pocos los estudios referente al tema de la internacionalización en la UV y no hay ni uno respecto a la movilidad estudiantil de posgrado. Esta multiplicidad de trabajos demuestra que el tema de la internacionalización es heterogéneo y no hay una sola vía para estudiarlo.

El haber laborado en la coordinación del programa Erasmus Mundus y de posgrados, así como en la Escuela para Estudiantes Extranjeros, reforzó mi interés por realizar esta investigación que tuvo la finalidad de saber cuál ha sido el impacto intercultural, académico e institucional de la movilidad estudiantil internacional en posgrado, asunto que se desconocía hasta este momento.

Justificación

El tema de la movilidad estudiantil ha sido estudiado desde finales del siglo XX; sin embargo, de acuerdo con Didou (2004) y Rodríguez, R. (2005), hacen falta estudios específicos y a

profundidad desde un enfoque cualitativo para comprender los alcances que ha tenido y su relación con las políticas públicas nacionales educativas. Aunque se cuentan con datos cuantitativos generales sobre la movilidad saliente, Didou (2016) y Villers (2015) mencionan que se desconocen sus repercusiones en la formación de los estudiantes, ya que poco se aborda el impacto de la internacionalización.

En el caso de la UV, el tema de la movilidad estudiantil, como se mencionó anteriormente, ha sido insuficientemente estudiado, dado que las investigaciones se han centrado en el nivel de licenciatura, dejando de lado el posgrado. Los seis estudios hallados abordan los siguientes temas: una descripción de la historia del proceso de internacionalización en la UV, la experiencia de la UV en los inicios de la movilidad estudiantil, las experiencias personales de los estudiantes durante su estancia en Alemania, un reporte cuantitativo sobre el conocimiento entre estudiantes y funcionarios del proceso de internacionalización en la universidad, la desigualdad de la movilidad estudiantil en el nivel de licenciatura y, finalmente, un recuento sobre las actividades de internacionalización que se han desarrollado desde que se fundó la DGRI-UV en 2010. Estos estudios generalmente se remiten a una experiencia personal, intercultural o institucional, pero falta estudiar con más detalle el impacto académico que la movilidad tiene en la institución. También se carecen de estudios sobre el impacto de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes de posgrado, específicamente de maestría, que es el nivel dónde más realizan esta actividad.

Por lo anterior, se propuso realizar esta investigación sobre el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad estudiantil internacional a nivel de posgrado en la que se recuperaron y analizaron las percepciones de estudiantes de maestría que realizaron movilidad durante el periodo 2011-2014, con lo que se ofrece una versión retrospectiva de la actividad a corto y mediano plazo sobre su experiencia. Además, se obtuvieron las versiones de algunos tutores en relación a esta actividad y también se entrevistó a personal administrativo relacionado con el proceso de la movilidad estudiantil en la universidad con el fin de contar con una visión más completa del tema.

Planteamiento del problema

La movilidad académica en la UV es reciente; en 1994 se iniciaron las actividades de manera institucional pero se carecía de una oficina que concentrara todas las actividades de la movilidad tanto nacional como internacional. Fue en 2010, cuando se creó la DGRI y se estableció la Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional. En el ciclo escolar 2014-2015, había 59,808 estudiantes en el nivel de licenciatura y 2,222 estudiantes

en el nivel de posgrado; de estos últimos, en maestría eran 1,443 estudiantes (UV, 2015). Durante el periodo de 1998 a 2014, sólo 43 estudiantes de posgrado, considerando especialidad, maestría y doctorado, realizaron movilidad internacional,² lo cual representa el 0.05% de los estudiantes. Estas cifras hacen evidente que las actividades de movilidad estudiantil han sido mínimas.

Por lo anterior se propuso hacer un estudio que mostrara el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en los estudiantes de maestría. Se comenzó el análisis de la información desde un enfoque cuantitativo porque permitió conocer quiénes son los estudiantes de maestría y quiénes decidieron realizar una movilidad internacional durante sus estudios. De esta manera, se realizó una caracterización del estudiante que hizo movilidad y se identificó a los estudiantes que posteriormente se entrevistaron.

A continuación, con un enfoque cualitativo, se hicieron entrevistas para contar con diferentes perspectivas respecto al impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional a nivel de posgrado en la institución. Para la versión institucional, se entrevistó a gestores de la movilidad internacional y a los tutores de los estudiantes. La otra versión se generó a partir de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional durante el periodo de 2011 a 2014, para conocer sus experiencias en estancias de 1 a 6 meses. Con estas versiones se logró conocer la situación con mayor profundidad, además de que se contó con una visión de la actividad a corto y mediano plazo sobre su experiencia.

Lo que se pretende es aportar al campo de la internacionalización resultados de su implementación en las instituciones de educación superior (IES) a través de la movilidad estudiantil. Ello contribuirá a retroalimentar al programa de movilidad de la institución con todas las experiencias que se obtuvieron durante la investigación para conocer cuáles han sido los aciertos y desaciertos del proceso para mejorarlo para las futuras generaciones. Para lograr dicha contribución, se planteó como objetivo general de la investigación el describir y analizar el impacto intercultural, académico e institucional de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana durante el periodo 2011-2014.

Con el fin de facilitar este logro, el objetivo general se desagregó en tres objetivos particulares:

² Datos proporcionados por la Coordinación de becas para la Movilidad Nacional e Internacional, DGRI-UV.

- Conocer los mecanismos de movilidad internacional dirigidos al posgrado que se aplicaron en la UV.
- Caracterizar a los estudiantes de maestría, en especial los que realizaron movilidad internacional.
- Recuperar las experiencias de diferentes actores para conocer sus perspectivas sobre la movilidad internacional en el posgrado.

El supuesto planteado que se manejó para esta investigación fue la movilidad estudiantil internacional impacta en diferentes aspectos como el personal, intercultural, académico, o institucional, lo cual repercute positivamente en la formación académica de los estudiantes de maestría, debido a que tienen un incremento en su capital cultural; surge, por lo tanto, una brecha académica con los estudiantes que no pueden realizarla, lo que da como resultado la creación de un nuevo grupo de élite dentro de la universidad.

La pregunta de investigación que se utilizó como guía fue:

¿Cuál es el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en los estudiantes de maestría en la UV?

Las preguntas específicas a las cuales se les dieron respuesta a lo largo de la investigación fueron:

- ¿Cuáles han sido las estrategias para fomentar y facilitar la movilidad internacional?
- ¿Cuáles son las características de los estudiantes de maestría?
- ¿Cómo son los estudiantes que han realizado movilidad internacional?
- ¿Qué estudiantes tuvieron acceso al programa de movilidad?
- ¿Cuáles son las experiencias de los actores implicados en la movilidad estudiantil del posgrado?
- ¿Existe dentro de los estudiantes un impacto en términos de sus capacidades académicas?
- ¿Cómo transformó este impacto académico e intercultural a los estudiantes?

Estructura de la tesis

Esta investigación doctoral está constituida por diez capítulos. Los primeros dos capítulos integran el marco contextual de la investigación. En el primer capítulo, se hace una revisión sobre las políticas internacionales, nacionales y locales, siendo ésta última específicamente en la UV en relación con la movilidad estudiantil. En el segundo capítulo se muestra cómo se ha implementado el posgrado en América Latina, en México, en el estado de Veracruz y en la

Universidad Veracruzana. Además, se muestran datos sobre la movilidad estudiantil a nivel nacional y en la UV.

Los siguientes cuatro capítulos constituyen el apartado teórico de la investigación. En el tercer capítulo, se tratan la diferencia entre globalización e internacionalización en la educación superior y los beneficios y riesgos de la internacionalización, además de que se ofrece un panorama de cómo esta se ha implementado en el país. En el cuarto capítulo, se explica en qué consiste la movilidad estudiantil así como sus inicios, causas e impactos en las IES. Igualmente, se abunda en qué consiste el impacto académico, intercultural, e institucional de la movilidad internacional en los estudiantes. En el quinto capítulo, se analiza la relación de la organización universitaria con la internacionalización y los estudios de posgrado. El sexto capítulo trata sobre cómo la equidad y la exclusión son parte de la educación superior y de la movilidad estudiantil. También se expone cómo se constituye el perfil de los estudiantes de posgrado al considerar el origen social, el cual está integrado por el capital cultural, capital familiar y capital económico.

En el séptimo capítulo se define la metodología empleada y se presenta la metodología mixta en la que se basó la tesis, así como los planes del análisis cuantitativo y cualitativo que se llevaron a cabo.

Los siguientes dos capítulos explican los análisis y resultados de la investigación. En el octavo capítulo, se describen y analizan el perfil de los estudiantes de maestría y los que realizaron movilidad internacional en la UV desde su origen social. Por su parte, en el noveno capítulo, se presenta y analiza el impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría, a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes, tutores y gestores de movilidad.

En el décimo capítulo se exponen las conclusiones generales. Se presentan las reflexiones finales sobre los aportes de la investigación, sugerencias que surgieron a partir del estudio, futuras líneas de investigación para continuar trabajando el tema de la internacionalización y de la movilidad estudiantil en las instituciones de educación superior. Todo esto se hizo con la finalidad de que este trabajo motive a realizar más investigaciones sobre un tema necesario y actual en los diferentes ámbitos de la educación superior.

Capítulo 1. Las políticas públicas sobre la internacionalización en la educación superior

En este capítulo se contextualiza el tema de la movilidad estudiantil internacional, por lo que es necesario analizar las políticas públicas internacionales, nacionales y locales respecto a la internacionalización en el nivel superior. Con el objetivo de comprender la influencia que tienen los organismos externos, se observan las tendencias de estas políticas, su relación y cómo son adaptadas de acuerdo al contexto del país y de las instituciones de educación superior. En este caso específico, se hace un acercamiento a los cambios organizacionales que se han realizado en la Universidad Veracruzana.

Las políticas públicas revisadas fueron las siguientes. Primeramente, se revisaron las políticas públicas de los organismos internacionales más influyentes en este ámbito, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Respecto a las políticas nacionales, se consultaron los programas gubernamentales vigentes como el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) y el Programa Sectorial de Educación (2014-2018), así como de organismos gubernamentales y no gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). En el caso de las políticas de la UV, se consultaron los programas vigentes de la rectoría y de la DGRI, así como los estudios hallados respecto a la institución.

1.1 Políticas públicas de los organismos internacionales

La movilidad estudiantil, la actividad académica que mejor refleja el proceso de internacionalización está presente en las políticas públicas de la educación superior, por lo que es necesario contextualizarla a nivel internacional, nacional y local, para observar el juego de poder que se manifiesta en los diferentes ámbitos (Alcántara, 2007). De acuerdo con Rui Yang, se entiende por política, “en singular, para referirnos a aquellos procesos o actividades orientadas, ideológicamente, a la toma de decisiones de un grupo para la consecución de objetivos, y en plural para remitirnos a las acciones en las que se plasma aquella toma de decisiones, esto es, las políticas públicas” (Rui Yang, 2010, p. 295).

Actualmente, en el contexto de la globalización, es evidente la influencia de los organismos internacionales en los sistemas educativos de los Estados-nación en todos sus niveles, al definir los modelos y agendas educativas (Ramírez y Meyer, 2011; 2002). Esto ha motivado que las decisiones nacionales se relacionen con lo global y no sólo se tomen decisiones endógenas.

En el caso de las políticas nacionales de la educación superior (ES) en México, los organismos internacionales que más influyen en su definición son la UNESCO, el BM y la OCDE, los cuales introducen prácticas en las IES y para evaluar cómo se llevan a cabo proponen medirlas a través de indicadores como la calidad, el acceso, la equidad, el financiamiento y la internacionalización, entre otros. Aunque estos organismos coinciden en varias recomendaciones, también tienen sus diferencias. Por ejemplo, el BM da mayor prioridad a la educación básica que a la educación superior debido a que era más rentable. En cambio, para la UNESCO, la educación superior no se debe ver como una carga para el erario público, sino “como una inversión a largo plazo para el fortalecimiento de la competitividad económica, del desarrollo cultural y de la cohesión social” (Alcántara, 1998, p. 67).

Para conocer las propuestas de la UNESCO que más han influido en las IES, ha sido a través de sus conferencias mundiales que se manifiesta el interés por impulsar la movilidad estudiantil en las universidades. En la Conferencia Mundial sobre *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* (1998) la UNESCO ubica el papel de la educación superior entre sus prioridades, al realzar que

se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. (p. 19)

La UNESCO enfatiza también la importancia de la internacionalización en los artículos 11 y 15 al mencionar que “la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo” (p. 21) esto a través de los planes de estudios y procesos de enseñanza y aprendizaje, la movilidad académica y el establecimiento de convenios para promover la cooperación intelectual y científica.

Posteriormente en la Conferencia Mundial *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo* (UNESCO, 2009), se expone un apartado llamado *Internacionalización, regionalización y globalización*, en el cual se plantean estrategias específicas que promuevan valores y diálogo intercultural, el

intercambio docente y estudiantil, así como la dimensión internacional en la docencia e investigación.

Por su parte, la OCDE realiza un primer trabajo relacionado con la internacionalización y el comercio de servicios educativos en el año 2000. Antes no era un tema relevante pero comienza a destacar por el Proceso de Bolonia, así que se enfoca en cuatro actividades principales:

- Convocar a todos los estados interesados en la internacionalización y el comercio en la educación por medio de los foros de la OCDE sobre el comercio de servicios educativos.
- Documentar y analizar el tamaño y la evolución de las actividades de educación superior transfronteriza en las tres principales regiones de la OCDE: América del Norte, Europa y la región Asia-Pacífico.
- Elaborar mapas y analizar tendencias en la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios internacionales con un enfoque específico sobre la “protección de los consumidores” de educación superior transfronteriza.
- Desarrollar las bases conceptuales y estrategia de datos sobre las estadísticas e indicadores para la internacionalización de la enseñanza superior. (Maldonado y Malee, 2014, p. 112)

Por otra parte, es pertinente resaltar que la terminología utilizada por la OCDE ha sido aceptada en el mundo académico, de ahí que las categorías conceptuales diseñadas por Jane Knight³ son aceptadas como convencionales. En especial, en algunos ámbitos los términos transnacional o transfronteriza, se toman como sinónimos de “la movilidad internacional de estudiantes, personal, programas e instituciones” (Maldonado y Malee, 2014, p. 113).

Por su parte, en 1994, el BM incluyó entre sus prioridades a la Educación Superior. En 2002, en su documento *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, además de los temas que venía manejando de forma tradicional como financiamiento, calidad, equidad y autonomía, introduce el tema de la internacionalización a través de la migración de capital humano (la *fuga de cerebros*) y del aseguramiento de la calidad para la ES transfronteriza, de allí que se emitan recomendaciones para las IES en dichos ámbitos.

Sin embargo, se debe reconocer que dependiendo del contexto de cada país, las políticas se adecuarán a su sistema educativo y se aplicará el más viable para cada uno. No es posible generalizar ni valorar cuál sistema es mejor que otro, sino que se establecerá el más acorde para el futuro de su propia sociedad, basado en los ideales de progreso e igualdad (Ramírez y Meyer, 2011).

³ Profesora en la Universidad de Toronto y es especialista en Educación Internacional y Comparada. Es la principal teórica de la internacionalización en la educación superior. En el 2000 formó parte del primer trabajo sobre la internacionalización y el comercio de servicios educativos de la OCDE.

1.2 Políticas públicas nacionales para fomentar la movilidad académica en México

Para contextualizar el caso mexicano fue necesario revisar las políticas nacionales que han tratado de impulsar la movilidad internacional en las instituciones. Se centra en el nivel de posgrado porque es hacia donde se dirige esta investigación.

En la meta 3 del *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* (PND) que corresponde a “Un México con educación de calidad”, se propone

implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional. (p. 59)

Para el caso específico de la movilidad académica, expone que “frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (p. 62). Para lograr lo anterior plantea las siguientes acciones:

- Impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias para el país.
- Crear un programa de estancias de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior.
- Ampliar la cooperación internacional en temas de investigación científica y desarrollo tecnológico, con el fin de tener información sobre experiencias exitosas, así como promover la aplicación de los logros científicos y tecnológicos nacionales.
- Promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento.
- Incentivar la participación de México en foros y organismos internacionales. (pp. 124, 128)

Además, como un eje de política transversal, el PND propone “fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global” (p. 129), con lo cual se demuestra el interés que el gobierno federal tiene por fortalecer la internacionalización en las IES.

En el caso del *Programa Sectorial de Educación (2014-2018)*, el objetivo 2 plantea “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (p. 2). Se propone la siguiente estrategia: “2.3 Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior” a través de la línea de acción 2.3.8, que reza así: “Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior” (p. 19).

Diferentes entidades participan de la aplicación de estas políticas. Algunas se llevan a cabo a través de dependencias gubernamentales como la SRE, CONACYT, la SEP con

fondos que provienen del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE).⁴ También participan asociaciones no gubernamentales como la ANUIES o la AMPEI, quienes a través de diferentes programas apoyan a los estudiantes de licenciatura y posgrado. A continuación, se desglosa cada una de éstas.

En la SRE, durante el 2011 se creó la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), la cual, a través de la Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural (DGCEC) ofrece becas a mexicanos para que realicen estudios de educación superior. Dichos apoyos dependen del país u organismo que ofrece las becas.

En el caso de CONACYT, la movilidad se fomenta por medio de los programas de posgrados de calidad para que los estudiantes realicen estancias en universidades nacionales o internacionales. También apoya con becas para realizar estudios de posgrado en el extranjero, ya que uno de sus objetivos es impulsar la internacionalización de las IES (CONACYT, 2014a).

La SEP, a través de PROFOCIE, manifiesta en sus reglas de operación que entre sus prioridades es otorgar apoyos a las IES que fomenten la internacionalización. Dichos apoyos están dirigidos a estudiantes y académicos y su principal intención es apoyar la movilidad académica, ya sea mediante estancias de investigación o por participar como ponentes en congresos nacionales o internacionales.

También es notable la influencia que ejercen la ANUIES y la AMPEI en las políticas de las IES. La ANUIES, en 1998, elaboró el Convenio General de Colaboración de Intercambio Académico Nacional, que tiene como objetivo crear una red de colaboración interinstitucional en las áreas de intercambio académico para promover la movilidad nacional. Ello representa un reto ya que la actividad es poco reconocida como un elemento para fortalecer la educación superior.

Para fortalecer el programa de cooperación e intercambio académico nacional e internacional, se fomenta “en estrecha colaboración con los responsables de intercambio académico de las instituciones de educación superior afiliadas, mediante estrategia que incluye la negociación de acuerdos internacionales para facilitar e impulsar la cooperación científica y técnica, el intercambio académico y la movilidad estudiantil” (ANUIES, 2008, p. 7).

Las actividades de cooperación que se deben impulsar son:

movilidad de estudiantes, de académicos y funcionarios, modificaciones y actualizaciones curriculares, introducción de contenidos en planes y programas de estudio, enseñanza de la lengua y la cultura, actividades extracurriculares, investigaciones conjuntas, estancias de trabajo, compartir recursos en laboratorios, bibliotecas e información, servicios

⁴ Antes llamado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y a partir del 2014, se le cambió de nombre por Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE).

institucionales, colaboración en programas de asistencia para el desarrollo y programas de cooperación para el desarrollo. (ANUIES, 2008, p. 7)

Sin embargo, según la ANUIES (2008), los problemas a los que se enfrentan las unidades de intercambio de las IES, de acuerdo a lo que ellas han mencionado, son los siguientes: el financiamiento, la falta de recursos humanos capacitados, la falta de información y, en menor medida, la falta de integración institucional.

En su más reciente documento del 2012, la ANUIES planteó “un nuevo enfoque de la internacionalización, considerando todas sus dimensiones: movilidad e intercambio académicos, cooperación científica, integración de la internacionalización en las estructuras institucionales, indicadores de calidad internacional, internacionalización del *currículum*, aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, entre otras” (Villers, 2015, p. 470).

La AMPEI, fundada en julio de 1992, es una asociación sin fines de lucro, “cuya misión es coadyuvar al fortalecimiento de la calidad académica de las instituciones mexicanas de educación por medio de la cooperación internacional” (AMPEI, 2014, p. 1). Dicha organización es patrocinada con fondos otorgados por diferentes organismos que apoyan a instituciones de educación superior a nivel internacional, así como por sus cuotas anuales de membresía. Las actividades que realiza son:

- Capacitación de los profesionales del intercambio académico por medio de talleres especializados.
- La promoción del intercambio académico y la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior del país y del extranjero.
- Investigación y análisis de los procesos de gestión de las actividades de intercambio académico.
- Difusión de información permanente de las actividades de la asociación.
- Promoción del mejoramiento profesional de sus miembros.
- Recomendación de políticas y prácticas que propicien el desarrollo de programas educativos y proyectos de investigación en los que participen académicos, estudiantes y funcionarios universitarios mexicanos y de otros países.
- Capacitación, sistematización y difusión de información relevante para la misión de la Asociación.
- Representación de los intereses de la membresía ante organismos nacionales e internacionales.
- Fomento de reuniones, eventos académicos y profesionales en materia de educación internacional y cooperación internacional.
- Organización de la Reunión Anual (AMPEI, 2014, p.1).

Es así como en las políticas nacionales se maneja el tema de la movilidad académica, como se puede observar cada vez están más presente en el discurso e inciden en las actividades de los organismos gubernamentales y no gubernamentales otorgando diferentes apoyos para que las realicen los estudiantes y académicos de las IES.

1.3 Políticas internas en la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana es la universidad más importante del sureste mexicano y fue fundada en 1944. Se constituye de cinco campus regionales: Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán; cuenta con seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológicas-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica. Atiende a más de 60,000 estudiantes a través de sus 150 programas educativos de licenciatura y 125 programas educativos de posgrado, de los cuales 70 pertenecen al PNPC (UV, 2017b).

- Contexto histórico de la movilidad académica en la Universidad Veracruzana

De acuerdo con Murrieta (2007), en 1997 comenzó a hablarse de la internacionalización en la UV, lo cual repercutió dos años después con la implementación de un nuevo modelo educativo⁵ para la universidad en el nivel de licenciatura. Este modelo era acorde con el programa de trabajo del rector, *Consolidación y proyección hacia el Siglo XXI*, y buscaba transitar “de un esquema rígido y disciplinario tradicional, hacia un modelo flexible y de carácter transdisciplinario” (Beltrán, 1999, p. 11) con la finalidad de crear un sistema de educación superior competitivo. La rigidez en los programas limitaba la movilidad estudiantil, por lo que con el nuevo modelo, que se caracterizaría por un sistema de créditos mediante un currículum electivo y flexible, se propiciaría mayor facilidad para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de realizar estancias académicas tanto dentro como fuera del país. De esta manera, se impulsaría dicha actividad.

En el 2000 el proceso de internacionalización dio otro paso importante. Bajo la asesoría de Jocelyn Gacel, se creó un Comité Consultivo para la Internacionalización de la UV enlazado con la Red Institucional para la cooperación y el Intercambio Internacionales (RICII) “cuya continuidad no fue equilibrada en sus diferentes componentes seguramente debido a que el modelo de red demanda un alto grado de coordinación y compromiso así como de difusión y socialización” (Murrieta, 2007, p. 6). Aún así, el proceso de internacionalización continuó y se siguió presentando en los programas de trabajo de los rectores.

A partir de este comité se organizaron 7 subcomités:

⁵ “En 1999 se aprobó como Nuevo Modelo Educativo (NME). En 2001 cambió su nombre a Modelo Educativo Flexible (MEF) y en 2003 a Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), nombre con el cual se lo reconoce actualmente”. (Corzo, R. y Echazarreta, I., 2008, p.1)

- De internacionalización del currículo
- De internacionalización de la investigación y el posgrado
- De enseñanza de idiomas
- De movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros
- De movilidad del personal académico y administrativo
- De educación a distancia y uso de nuevas tecnologías
- De planeación, presupuestación y evaluación de la actividad internacional

Aunque no se creó una oficina central, la coordinación la realizaría la Secretaría Académica y la RICII se estructuró en cuatro coordinaciones:

- Cooperación y movilidad académica internacional, bajo responsabilidad de la oficina de Desarrollo Académico
- Programa y servicios internacionales para estudiantes, bajo la responsabilidad de la Escuela para Estudiantes Extranjeros
- Gestión de proyectos, bajo la responsabilidad de la Dirección de Planeación
- Trámite de convenios, bajo la responsabilidad de la Oficina del Abogado General
- Comunicación e información, bajo la responsabilidad de la Secretaría Académica

También en el 2000 se creó el Programa Institucional para la Movilidad Estudiantil (PRIMES), que se enfocaba en la movilidad internacional porque atendía a los estudiantes de la UV interesados en realizar una estancia en el extranjero, así como a los estudiantes extranjeros que venían a estudiar a la universidad. Se contaba con 41 programas para poder realizar estudios en Europa, Asia, Oceanía, América del sur y América del norte, en al menos 80 IES.

En 2004 se creó el Departamento de intercambio y colaboración académica en la Dirección General de Desarrollo Académico, que se encargaba de:

- Movilidad nacional estudiantil
- Colaboración académica nacional e internacional
- Programa de colaboración entre la UNAM y la UV
- Programas especiales como el programa internacional de doctores españoles, programa ECOS-Francia, repatriaciones y retenciones de CONACYT, programa de perfeccionamiento de inglés para académicos y gestión de convenios nacionales e internacionales.

Mientras tanto, en Rectoría, a través del Departamento de Relaciones Interinstitucionales, se daba seguimiento a las relaciones públicas internacionales y a las membresías con organizaciones internacionales.

Las facultades también participaron de este proceso. En ellas se realizaba movilidad nacional e internacional estudiantil, principalmente en las áreas de Humanidades, Artes y Económico-Administrativas, particularmente en las licenciaturas de Sociología, Antropología, Idiomas, Artes plásticas, Fotografía, Danza, Publicidad, Negocios internacionales y Ciencias de la comunicación.⁶

Entre 2000 y 2006, la UV apoyó con 14 millones de pesos a la movilidad estudiantil internacional y 381 estudiantes de la UV habían realizado estudios en el extranjero. De acuerdo a sus áreas, 157 pertenecían al área económico-administrativa, 105 al área de humanidades, 38 al área técnica, 31 al área de ciencias de la salud, 27 al área de artes y 23 al área biológico agropecuaria. La mayoría de estos estudiantes hicieron su estancia en países de América del norte.

Posteriormente, en el Programa de Trabajo 2009–2013, dentro de su eje 5 y específicamente en su programa 20, se estableció que una de las estrategias para fortalecer las relaciones nacionales e internacionales de la Universidad Veracruzana era fomentar la participación de la comunidad universitaria en acciones de movilidad académica que favorecieran la internacionalización y la colaboración con instituciones educativas nacionales y en el extranjero.

Debido a esta necesidad, en diciembre de 2010 se aprobó la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), la cual depende directamente de la Rectoría, y “tiene como objetivo desarrollar la política de internacionalización de la Universidad Veracruzana fomentando la tolerancia y el respeto a la diversidad” (UV, 2017a, p.1).

Ilustración 1. Organigrama de la DGRI-UV



Fuente: UV. (2017a) www.uv.mx/internacional/dgri/organigrama/

⁶ Entrevista al Mtro. Héctor Rangel, coordinador de becas de movilidad nacional e internacional de la Dirección General de Relaciones Internacionales, realizada el 4 de octubre de 2012.

Entre sus funciones generales se encuentran:

- Informar, asesorar a la comunidad universitaria sobre los diferentes programas internacionales en la esfera de la educación.
- Fomentar y gestionar la movilidad y el intercambio de los estudiantes y académicos de nuestra universidad.
- Promover la participación de estudiantes extranjeros en nuestra vida universitaria.
- Apoyar a académicos a presentar propuestas ante fuentes de cooperación internacional.
- Facilitar los trámites administrativos para estancias, visitas y estudios de estudiantes y académicos. Brindar asesoría y acompañamiento en todo lo relacionado con trámites migratorios, alojamientos y servicios.
- Asesorar y dar seguimiento a los acuerdos de cooperación académica con otras instituciones y organismos.
- Fomentar la proyección nacional e internacional de la Universidad Veracruzana.
- Apoyar a las diferentes áreas académicas en la internacionalización de los programas educativos.
- Fomentar el aprendizaje intercultural a través del español y otras lenguas extranjeras (UV, 2017a, p.1).

Las funciones específicas de cada dependencia de la DGRI son:

- La Dirección de Centros de Idiomas y de Autoacceso es “la dependencia responsable de promover, difundir y coordinar el aprendizaje de lenguas extranjeras, bajo las diferentes modalidades educativas que promueve la Universidad Veracruzana”.
- La Escuela para Estudiantes Extranjeros es: “una entidad académica que ofrece preponderantemente educación no formal y apoyo a la educación formal de los alumnos de la Universidad Veracruzana, será responsable de proporcionar a los estudiantes extranjeros una formación académica y cultural, sobre elementos de la lengua y la cultura nacional y regional a través de los diferentes cursos”.
- La Coordinación para la cooperación internacional es: “la dependencia responsable de fomentar, apoyar y dar seguimiento las acciones de cooperación nacional e internacional de la Universidad Veracruzana”.
- La Coordinación de programas y servicios es: “la dependencia responsable de apoyar a las autoridades, funcionarios, personal académico y alumnos participantes, así como la recepción de funcionarios, académicos y alumnos visitantes en programas internacionales y de movilidad, proyectando el prestigio de la Universidad Veracruzana”.
- La Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional es: “la dependencia responsable de identificar y difundir las opciones de becas, garantizando que lleguen con oportunidad a las entidades académicas a las que van dirigidas, con la finalidad de contribuir a mejorar la formación y actualización del personal académico y los alumnos (UV, 2017a, p. 2).

En 2011, el PRIMES se convirtió en el Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Veracruzana (PROMUV), el cual atiende la movilidad estudiantil y académica tanto a nivel nacional como internacional en la UV; en el caso de los estudiantes se enfoca en licenciatura y posgrado. Además, para fomentar la descentralización de la institución, en cada campus se incorporaron coordinaciones regionales de internacionalización con el objetivo de que los estudiantes cuenten con un apoyo en las gestiones, seguimiento de la movilidad y el reconocimiento de créditos (Rangel, 2017).

Con el cambio de rector, en el 2013, la DGRI realizó un documento de estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana considerado en el *Plan General de la*

Institución 2013-2017. En este se plasmó como misión que “la internacionalización debe dejar de ser un fenómeno individualizado y debe convertirse en un eje transversal que impacte a todos los ámbitos relacionados con la formación del estudiante” (UV, 2013, p. 1), por lo que la UV busca integrar una dimensión internacional en la docencia, investigación, extensión y vinculación. Para lograr este fin, es necesario sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria respecto al tema, para que las acciones emprendidas por la DGRI sean comprendidas y aceptadas por toda la comunidad académica y administrativa y se fortalezca la universidad.

En cuanto los convenios vigentes de la Universidad Veracruzana, para 2017 se tenían 260 convenios internacionales y 79 convenios nacionales. Sobre los convenios internacionales, la mayoría se concentró en los siguientes países: España, Colombia, Estados Unidos y Brasil. En el caso de Latinoamérica, se tenían convenios con Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Perú, República Dominicana y Uruguay. Como se puede observar en el siguiente cuadro sobresale el número de convenios con países hispanohablantes:

Cuadro 1. Relación de convenios internacionales (2017)

Países	Número de convenios
Alemania	9
Argentina	10
Australia	3
Bélgica	1
Bolivia	3
Brasil	19
Canadá	5
Colombia	38
Costa Rica	3
Cuba	13
Chile	6
China	5
Ecuador	6
El Salvador	1
Eslovaquia	1
España	49
EUA	21
Francia	10
Grecia	1
Italia	5
Japón	5
Nueva Zelanda	2
Perú	9
Reino Unido	3
República Checa	1
República Dominicana	1
Rusia	5
Suiza	1
Taiwan	2

Turquía	2
Uruguay	1
Varios	19
Total	260

Fuente: Elaboración propia, basado con información página web DGRI, UV (2017)

Respecto a los convenios nacionales, la mayoría se concentran en 29 convenios multiestatales, le siguen los convenios con IES de la CDMX, Puebla y San Luis Potosí.

Cuadro 2. Relación de convenios nacionales (2016)

Estados	Número de convenios
Multiestatal	29
Jalisco	2
CDMX	16
Durango	1
Chiapas	1
Colima	1
Guanajuato	1
Estado de México	1
Tabasco	3
San Luis Potosí	5
Sonora	2
Querétaro	1
Puebla	5
Tamaulipas	3
Tlaxcala	1
Veracruz	4
Quintana Roo	1
Nuevo León	1
Oaxaca	1
Total	79

Fuente: Elaboración propia, basado con información de la página web DGRI, UV (2016)

De acuerdo con los datos de PATLANI y de la Estadística 911⁷ para el periodo 2013-2014, la UV se ubicó dentro de las primeras veinte universidades nacionales con más estudiantes en movilidad internacional saliente: para PATLANI se ubicó en el 20º. lugar y en la 911 en el 15º Lugar. Respecto a las instituciones que reciben estudiantes internacionales de manera temporal, se ubicó en PATLANI en el 8º lugar y en la 911 en el 17º, mientras que para la movilidad permanente no reportó en ninguno de los dos. No obstante, en el periodo 2011-2012 se había ubicado en PATLANI en el 12º lugar.

⁷ Es un cuestionario utilizado por la Secretaría de Educación Pública para recabar datos de diferentes ámbitos sobre las IES, entre ellos, la movilidad estudiantil internacional. (Ortega, Álvarez y Rosales, 2011)

Conclusiones

Como se mostró en este capítulo los organismos internacionales –el BM, el BID, la OCDE y la UNESCO, marcan la tendencia en las políticas públicas de la internacionalización a seguir por parte de las IES, las cuales las adaptan a sus propios contextos nacionales y locales. En este caso se describe históricamente el caso de la Universidad Veracruzana porque es donde se desarrolló esta investigación. Esta ha ido integrando la internacionalización de manera paulatina dentro de su organización centrándose principalmente en las actividades de movilidad de estudiantes, tanto saliente como entrante, y en la elaboración de convenios.

A partir del 2000 comienza la institucionalización formal de la movilidad internacional, pues aún cuando antes se realizaba no había una oficina que se encargara exclusivamente de esta actividad. Posteriormente, en el 2010, con la creación de la DGRI se hace más visible la importancia que la universidad le da a la internacionalización y en el discurso rectoral también se menciona que debe ser un eje transversal en las tareas sustantivas de la institución: docencia, investigación, extensión y vinculación.

Capítulo 2. El posgrado y la movilidad estudiantil

En este capítulo se contextualiza a nivel regional el tema del posgrado, que es el nivel educativo donde se inserta esta investigación. Se hace un recuento sobre este nivel educativo en América Latina, México y Veracruz, con el objetivo de conocer su situación para lograr una mayor comprensión y acercamiento sobre la implementación de la movilidad estudiantil internacional en las IES.

También se hace una breve recorrido histórico desde Latinoamérica hasta Veracruz. De esta manera, se permite observar cómo se ha sido la conformación del posgrado en la región, a nivel nacional y local, además de conocer algunos datos sobre la movilidad internacional a nivel nacional a partir de la encuesta PATLANI. Por último, se muestra la cuestión específica de la UV para conocer cuáles han sido las estrategias institucionales realizadas para que se desarrolle esta actividad académica.

2.1 Panorama sobre el posgrado en América Latina

Para comprender mejor el panorama del posgrado en Latinoamérica, Rama (2006) distingue tres reformas universitarias en la educación superior que han sucedido en la región y han repercutido en los posgrados:

- La primera reforma, a principios del S. XX, se caracterizó por incentivar la autonomía y el cogobierno universitario; de esta manera, se propició por una mayor cobertura y democratizó el acceso a la educación superior pública.
- La segunda reforma, durante los años ochenta, siguió promoviendo la cobertura, pero al final provocó que hubiera una diferencia entre la educación pública y privada: la primera se volvió más restringida por los cupos y exámenes de admisión, por lo que era cada vez más elitizada: la segunda tenía la restricción del acceso por el costo de la matrícula.
- La tercera reforma, durante los años 90, incentivó la internacionalización; así, se promovió la movilidad estudiantil dentro de la nueva dinámica de aprendizaje que se caracteriza por la flexibilidad del currículum. También se consideran estándares internacionales de calidad en la educación superior.

Dichas reformas han repercutido en el desarrollo del posgrado. Estos se desarrollaron primeramente en universidades públicas, posteriormente en universidades privadas y, actualmente, existen los “postgrados internacionales en acuerdos con instituciones locales a

través de esquemas cooperativos, “sandwiches”, de doble titulación; también de reciente creación son las formas virtuales o híbridas” (Rama, 2007, p. 119). Todo ello demuestra la complejidad de la oferta en este nivel, y sobre todo, la importancia del sector privado que es donde se están centrando los posgrados profesionalizantes. Las universidades públicas, además de estos, están interesadas en promover la investigación.

El posgrado se inició en las universidades públicas y los primeros posgrados estuvieron dirigidos a las especializaciones médicas (Rama, 2007). Últimamente son las universidades privadas quienes ofrecen más posgrados, sobre todo en el nivel de maestría. En los ochenta fue cuando la matrícula de posgrado se incrementó considerablemente. Durante la época de los noventa se expandieron sobre todo las maestrías, las cuales se han consolidado principalmente en Argentina, Brasil, México, Venezuela, Colombia y Chile. Sin embargo, los programas educativos de posgrado de mayor prestigio se concentran en pocas universidades, sobre todo en las llamadas macrouiversidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Buenos Aires (UBA) o la Universidad de Sao Paulo (USP). Para principios del siglo XXI había una oferta de aproximadamente nueve mil programas de posgrado, entre especializaciones, maestrías y doctorados en IES públicas (Fernández, 2010; Mollis, Núñez y García, 2010; Ojeda, Figueroa, Bernal y Castro, 2014).

Para comprender el proceso de internacionalización de la educación superior, Claudio Rama (2006) propone una periodización en tres etapas:

En una primera etapa, la internacionalización de la educación superior se dio en las industrias de apoyo y se basó en exportaciones de bienes culturales, como libros o software, o en el traslado de estudiantes y docentes. La segunda fase ingresó al ámbito productivo y se formalizó en una amplia diversidad de modalidades de relaciones entre las instituciones externas e internas: alianzas, acuerdos, esquemas de off shore, instalación local o sistemas mixtos, traslado de alumnos, modalidades de estudios compartidos, dobles o triples titulaciones, muchas de ellas asociadas a formas virtuales o híbridas de prestación de los servicios educativos.

La tercera fase, tal como ya se está verificando en casi toda la región, y especialmente en Chile, Ecuador, Panamá, Costa Rica y México, se manifiesta en la radicación e instalación directa de oficinas, representaciones o instituciones de educación superior de los países centrales, directamente o a través de la compra de instituciones locales (p. 22)

Aun cuando la movilidad estudiantil ha estado presente desde el inicio de la universidad, en el caso de Latinoamérica ha sido complicada su implementación, ya que las condiciones de las IES de esta región se encuentran menos desarrolladas que las de Europa o América del norte. Tünermann (1998) señala que es “... imperativo superar los arquetipos rígidos y sustituirlos por usos académicos de máxima flexibilidad”. Esto ocurre porque las IES poseen algunos de los siguientes elementos: tienen un modelo muy profesionalizante con un currículo rígido que dificulta la transferencia y revalidación de estudios, están centradas en perspectivas locales y nacionales, los estudiantes no tienen el manejo de idiomas extranjeros

y poseen poco conocimiento de otras culturas. Aunado a estas características, las IES son lentas para adaptarse a los cambios requeridos, por lo que las decisiones en ocasiones responden más a criterios políticos que académicos. Por estas razones es que las IES latinoamericanas se encuentran limitadas en su innovación (Gacel, 2005). Delors (1996) plantea que algunos requerimientos para la educación superior del siglo XXI como los siguientes: incrementar los cursos de educación general, tener flexibilidad del currículo, impulsar la investigación, promover una educación centrada en el aprendizaje así como mejorar el conocimiento de las culturas ajenas y la comunicación intercultural.

2.2 Panorama sobre el posgrado en México

Acorde con estos eventos de la región, el posgrado en México se desarrolló en relación con la educación superior, la ciencia y la tecnología, además de las políticas públicas promovidas por la SEP, la ANUIES y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) (Arredondo, Pérez y Morán, 2006).

El recorrido histórico del posgrado se remonta a los años treinta del siglo XX. En 1935 se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC). Fue el primer intento de planificar la educación superior y la ciencia (Riquelme, 2009). Un año después, en 1936, se creó la Escuela de Posgraduados de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional (ESIME-IPN) y se impartieron los primeros cursos en este nivel educativo. En 1946, la UNAM creó la Escuela de Graduados; de esta manera, se fundó la primera coordinación propiamente de posgrado. En 1948 la Universidad Iberoamericana (UIA) fue la primera universidad privada en ofrecer este tipo de estudios, con la maestría y el doctorado en Filosofía.

Con este crecimiento también se hizo necesaria mejor coordinación de las universidades. En la década de los cincuenta se constituyó la ANUIES. En 1970 se creó el CONACYT y en 1978, se estableció la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), especializada en la educación superior. También en ese año, la SEP y la ANUIES formularon el Plan Nacional de Educación Superior e incluyeron la creación de nuevos programas de posgrado. Además, establecieron la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Durante las décadas de los setenta y ochenta continuó la consolidación de instituciones suprauniversitarias. En los setenta, se expandió y masificó la educación superior debido a la modernización del país. No obstante, también se necesitaba contar con personal altamente calificado en los sectores educativo e industrial (Barrón y Valenzuela, 2013, p. 15). Debido a ese requerimiento, en 1972 se creó el Programa Nacional de Formación de Profesores, con el

objetivo de apoyar a los profesores para que acreditaran estudios de posgrado. Por su parte, en el decenio de 1980, en el Programa Nacional de Educación (1984-1988), el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) estableció un subprograma denominado Programa Nacional de Posgrado. Y en 1986, la UNAM organizó el primer Consejo Nacional de Posgrado, que en opinión de Arredondo, Pérez y Morán (2006) los congresos que se organizaron tuvieron "...un papel importante, tanto por las temáticas y *problemas* abordados como por haberse constituido en un espacio de encuentro y confluencia de funcionarios y académicos, de diversas instancias e instituciones, concernidos en el posgrado" (p. 8).

En la década de los noventa la tendencia a la institucionalización del posgrado no se detuvo. En 1991, el CONACYT implementa un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, que consiste en el registro de programa de posgrado, como lo mencionan Sánchez y Arredondo (1998):

a fin de obtener apoyos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar la infraestructura de los programas. En sentido estricto, este Padrón de Programas de Posgrado constituye un mecanismo de control de calidad, en el que se hacen explícitos determinados requisitos que deben ser cubiertos, con relación al personal académico y a las condiciones de operación, que son verificados por pares académicos. Sin embargo, es más un mecanismo de acreditación cuya aprobación confiere ciertos derechos, que de evaluación propiamente. (p. 24)

En 1998, la ANUIES y la SEP establecieron los primeros Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quienes se encargarían de evaluar los programas académicos de licenciatura y posgrado. Sin embargo, estos comités se centraron en las licenciaturas y, posteriormente, el Consejo para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (COPAES) se enfocó a las instituciones y programas académicos. Finalmente, el CONACYT con su Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia se encargó de evaluar a los posgrados.

Finalmente, en el siglo XXI el posgrado ha logrado un papel más preponderante. En 2001, se estableció el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO) "con el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de posgrado y responder a las necesidades sociales del país. Entre sus objetivos está el de promover la colaboración interinstitucional, ser un espacio de análisis y discusión y el de ser una instancia de interlocución con las autoridades educativas" (Arredondo *et al.*, 2006, p.14). En el 2002, CONACYT estableció el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que sustituyó al de excelencia, el cual pretendía reconocer tanto a programas dirigidos a la investigación como a los de orientación profesional, en la actualidad, está vigente el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Los datos más recientes también indican tendencias a la alza. De acuerdo con los datos recabados por COMEPO, en el 2014 había 10,737 programas de posgrado a nivel nacional y cerca del 80% corresponden al área de Ciencias Sociales, al área de Humanidades y Ciencias de la Conducta y al área de Medicina y Ciencias de la Salud. Respecto a la oferta del posgrado, el 18% corresponde a especialidades, el 72% corresponde a maestrías y el 10% corresponde a doctorados. El 77% de los posgrados son de orientación profesionalizante y, el resto, de investigación. Sin embargo, sólo 1,886, lo que representa el 18% del total de posgrados, estaban inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT; de estos 847 eran de nivel consolidado, 648 en nivel de desarrollo, 259 en nivel de reciente creación y 213 en nivel de competencia internacional (Bonilla, 2015).

Dentro de CONACYT también ha habido una evolución. Al principio las becas de CONACYT se otorgaban para hacer estudios de posgrados en el extranjero; posteriormente los apoyos se incrementaron en los programas nacionales, representando actualmente más del 80% de las becas otorgadas. Ahora se ha tratado de incorporar cada vez más a grupos indígenas o personas de escasos recursos, además de incentivar la participación de las mujeres en el posgrado, que representan el 50% de la matrícula.

El apoyo a la movilidad en posgrado también ha sufrido cambios. A partir del 2010 hay más estudiantes de maestría en comparación con los otros niveles y desde el 2012 se les otorgaron el 60% de las becas mixtas, que consisten en apoyar a los estudiantes para que realicen movilidad internacional. De esta forma, cada vez se apoyan más este tipo de becas al mismo tiempo que las becas para realizar estudios de posgrado en el extranjero muestran señales de decrecimiento (Didou, 2013; López, 2015).

Finalmente, es pertinente conocer los números globales de la educación superior. Actualmente, de acuerdo con el PND 2014-2018, en México hay 3.3 millones de alumnos en el nivel superior, lo que representa una cobertura del 29.2%. De los estudiantes de licenciatura menos del 1% siguen estudiando y cursan un posgrado. En el año 2011 había una matrícula de 251 mil estudiantes de posgrado que representan el 7.6% de los alumnos en el nivel superior; de ellos 11 de cada 100 cursa un doctorado y 1 de cada 6 asiste a un posgrado de calidad.

Hay otros indicadores relevantes. En cuanto a la localización, la oferta de posgrados se concentra en la Ciudad de México y el estado de Nuevo León. Respecto a la matrícula nacional el 60% estudia en la Ciudad de México, Veracruz, Nuevo León, Puebla, Estado de México o Jalisco. En cuanto al género, las mujeres representan el 52.5% en el posgrado, en el caso de las maestrías son el 53.1%. Respecto a los egresados, por cada generación se

gradúan entre 68 415 y 70 934 estudiantes, de los cuales el 75% son de maestría (Bonilla, 2015).

En conclusión, el reto del posgrado es la expansión y la calidad. No obstante, de acuerdo con el último diagnóstico de COMEPO, se deben considerar tres ejes para una adecuada planeación del posgrado: la pertinencia social en los programas, la importancia de la vinculación y la movilidad tanto nacional como internacional, así como atender las problemáticas del posgrado nacional.

2.2.1 La movilidad estudiantil de posgrado a nivel nacional

Para contextualizar lo que se conoce sobre la movilidad estudiantil internacional en el posgrado, es pertinente mencionar que los estudios sobre el tema son pocos y se carecen de datos confiables. Las fuentes de información que se tomaron como base para ofrecer un panorama sobre el tema son las encuestas sobre la movilidad estudiantil internacional a nivel nacional que estuvieron a cargo de Maldonado (2014; 2016): *PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012; 2012-2013 y 2013-2014*.⁸ Fueron publicadas por la ANUIES y, en opinión de Villers (2015), si bien no cuentan con una estadística rigurosa, ofrecen las tendencias en este rubro y es el referente más completo que existe.

Los datos generales que se encontraron sobre la movilidad estudiantil internacional, demuestran que se realiza principalmente en el nivel de licenciatura, mientras que a nivel de posgrado es inferior. Esto se muestra en la última encuesta: el 83% de la movilidad la realizan estudiantes de Licenciatura, el 3% son de Maestría y el resto se distribuye entre Técnico Superior, Especialidad y Doctorado. El área de estudio a la que pertenecen los estudiantes de movilidad es principalmente la de Sociales, Administración y Derecho. Para el estudio 2013-2014, se reportó la actividad de 18,281 estudiantes nacionales: 46% eran hombres y 54% mujeres; se corroboró que las IES que más movilidad presentan son las universidades privadas y en segundo lugar las universidades públicas autónomas.

Las universidades que reportaron mayor movilidad estudiantil fueron el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Monterrey y la Universidad de Guadalajara; la Universidad Veracruzana se ubicó entre las primeras veinte.

⁸ Es necesario aclarar que dicha encuesta solicitó información a 3,440 IES públicas y privadas, pero para el periodo 2011-2012 sólo respondieron 125 y de ellas 86 reportaron tener movilidad estudiantil internacional. Para el periodo 2012-2013, participaron 262 y 133 reportaron movilidad estudiantil internacional y para el periodo 2013-2014, respondieron 303 y 167 reportaron movilidad estudiantil.

En cuanto a zonas geográficas, la que reportó mayor movilidad de estudiantes fue la zona noreste (Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas); en segundo lugar, la zona metropolitana (Ciudad de México y algunas municipios del Estado de México) y en tercer lugar, la zona Centro Occidente (Nayarit, Colima, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán).

Respecto a las estancias académicas, los estudiantes de posgrado muestran un gran interés por realizarlas en Europa y América del Sur. Al 75% de los estudiantes de maestría le interesa Europa, al 45% América del Sur, al 25% América del Norte, al 14% Centroamérica y el Caribe, al 2% Asia y el 1% Oceanía. En el caso de doctorado, el 59% las realiza en América del Sur, el 18% en Europa, el 12% en Centroamérica y el Caribe, el 5% en América del Norte, el 4% en Asia y el 1% en África.

Es interesante mencionar que en el caso del financiamiento el 47% de los estudiantes de maestría y el 41% del doctorado reportó que hizo movilidad gracias a fondos públicos, esto debido a que cursan en un posgrado reconocido por el PNPC de CONACYT. En 2013, ascendió el número de becas otorgadas por CONACYT: el 89.8% correspondió a becas en instituciones del país y 10.2% en el extranjero.

Respecto a las becas para estudios permanentes en extranjero para la obtención de grado, el 50.3% corresponde a estudios de doctorado, 49.2% a maestría, y el 0.3% a especialidad y 0.2% para estancias técnicas. El área con mayor proporción de becas corresponde a las ingenierías (CONACYT, 2013). Sobre los países de destino, el 27% estudian en Estados Unidos de América, el 21.3% en Gran Bretaña, el 13.2% en España, el 9% en Alemania, el 6.2% en Francia y el 5.3% en Canadá.

Sobre los estudiantes internacionales que visitan México, según PATLANI, la mayoría proviene de Estados Unidos, Francia, Colombia, Alemania y España. Se reportó que en el periodo 2013-2014, participaron 12,789 estudiantes; 48% eran hombres y 52% mujeres. Vale la pena resaltar que hay una situación preocupante ya que durante el periodo 2011-2012 hubo una baja del 42% de estudiantes procedentes de Estados Unidos, situación que no se había presentado desde hace 15 años; para el último periodo se registraron 2,865 estudiantes.

Sobre la formación académica de los estudiantes internacionales que realizaron movilidad en México fue la siguiente: 78% de licenciatura, 10% maestría, 2% doctorado y 10% educación continua. El campo de estudio al que pertenece la mayoría es ciencias sociales, administración y derecho. La mayoría proviene de instituciones privadas.

Sobre los estudiantes extranjeros que cursan algún nivel de educación superior en México, el 71% se encuentra en licenciatura, el 22% en maestría, el 4% en doctorado, el 2%

en técnico superior universitario/profesional asociado y el 1% en especialidad. Las principales instituciones que reciben estudiantes son la Universidad Nacional Autónoma de México, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Guadalajara. La Universidad Veracruzana se ubica entre los primeros diez en la recepción de estudiantes extranjeros.

La zona que más recibió estudiantes fue la zona centro occidente (Nayarit, Colima, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán); en segundo lugar la zona centro-sur (Guerrero, Hidalgo, el resto del Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala) y en tercer lugar la zona metropolitana (Ciudad de México y algunas municipios del Estado de México).

2.3 El posgrado en Veracruz

En el Estado de Veracruz, de acuerdo con la estadística 911, hasta el 2014, se contaba con una oferta educativa de 703 programas educativos de posgrado: en las IES privadas se encuentra el 66% y en IES públicas se imparte el 34% de los programas. El 1% de los programas de IES privadas y el 14% de IES públicas están reconocidos por el PNPC. La mayoría son de orientación profesionalizante (Jiménez, 2016).

En las IES privadas, se concentran las especialidades y las maestrías, por lo que cuentan con el mayor número de programas y con la matrícula más alta; en las IES públicas, se concentran los doctorados, situación semejante a lo que pasa a nivel nacional. Respecto al área de conocimiento, las áreas con mayor número de programas de posgrado son Ciencias Sociales y el área de Ingeniería y Tecnología mientras que el área que menos programas tiene es la de Biología y Química.

Cuadro 3. Programas de posgrado por área de conocimiento en el estado de Veracruz (2012)

Programas educativos por área de conocimiento	Número de programas
Ciencias Sociales	396
Ingeniería y Tecnología	69
Medicina y Salud	51
Humanidades y Conducta	35
Ciencias Exactas	13
Biotecnología y Agropecuarias	7
Biología y Química	5
Otra	2

Fuente: Ojeda y Castro, 2013, p. 268.

Respecto a los programas de calidad, en 2013 sólo 49 programas pertenecían al PNPC, de los cuales, 37 se impartían en la Universidad Veracruzana (Ojeda y Castro, 2013). Es así como el posgrado en Veracruz, que se localiza en la zona sureste de México, se encuentra en

“un nivel menor de reconocimiento de su calidad por el CONACyT que la media nacional, y está aún en proceso de consolidación” (Jiménez, 2016, p. 109).

2.4 El posgrado en la Universidad Veracruzana

El posgrado en la UV inició en los años setenta, con siete especialidades y siete maestrías. Posteriormente en la década de los ochenta, se crearon las especialidades de salud pública y docencia. En los noventa se fundó la Coordinación General de Estudios de Posgrado e Intercambio Académico (DGEPIA), que para 1994 se convirtió en la Dirección General de Posgrado y Vinculación (DGPV). Contaba con 86 programas educativos: 49 especializaciones, 30 maestrías y 7 doctorados, que estaban dirigidos principalmente para los académicos de la UV (Islas, Bulle y Báez, 2000; Ojeda *et al.*, 2014).

Para 2003, se creó la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado (DGUEP), como encargada sobre los estudios de este nivel, y es responsable:

de planear, desarrollar, organizar y coordinar la creación, evaluación y el seguimiento de los estudios de posgrado que ofrece la Universidad Veracruzana, garantizando una oferta educativa de posgrado con calidad, acorde a las necesidades sociales de las diferentes regiones de Veracruz en las que tiene presencia e influencia la institución. (UV, 2017b, p. 1)

Su visión es ser “...una entidad descentralizada con presencia en todas las regiones universitarias, cuya organización garantiza la calidad en la formación de posgraduados científicos, profesionistas, tecnólogos, humanistas y artistas de alto nivel, contribuyendo a la generación y aplicación de conocimientos acorde a las necesidades sociales y oportunidades de desarrollo de las regiones y localidades donde tiene presencia e influencia la máxima casa de estudios de Veracruz” (UV, 2017b, p. 2).

En 2006, se obtuvieron los primeros reconocimientos del PNPC con las maestrías de Neuroetología, Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Salud Pública, Medicina Forense y Ciencias Alimentarias y el doctorado en Neuroetología. Después se realizó una reestructuración del posgrado y se acordó que a partir del 2009 los programas educativos de la UV comenzarían a utilizar el marco de referencia del PNPC de CONACYT “como guía fundamental para desarrollar el posgrado de la UV” (Ojeda, 2013, p. 15).

En 2017, la UV cuenta con una oferta de 125 programas educativos de posgrado, de los cuales 70 pertenecen al PNPC: 18 son doctorados, 44 son maestrías, 2 son especialidades médicas y 6 son especializaciones. Las maestrías vigentes se pueden consultar en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Relación de las maestrías en la Universidad Veracruzana (2017b)

Área	Sedes	Programa educativo
ARTES	Xalapa	Maestría en Artes Escénicas (PNPC) Maestría en Música (Composición, Coral, Dirección de Orquesta, Teoría de la Música) (PNPC)
	Xalapa	Maestría en Ciencias Agropecuarias (PNPC) Maestría en Ciencias en Ecología y Biotecnología (PNPC) Maestría en Ecología Forestal Maestría en Ecología Tropical (PNPC) Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad (PNPC) Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad (PNPC) Maestría en Neuroetología (PNPC)
BIOLÓGICO – AGROPECUARIA	Boca del Río	Maestría en Ecología y Pesquerías (PNPC)
	Veracruz	Maestría en Ciencia Animal (PNPC)
	Tuxpan	Maestría en Ciencias del Ambiente (PNPC) Maestría en Manejo de Ecosistemas Marinos y Costeros (PNPC)
	Peñuela	Maestría en Horticultura Tropical (PNPC) Maestría en Manejo y Explotación de los Agrosistemas de la Caña de Azúcar (PNPC)
	Acayucan	Maestría en Ciencias Agropecuarias
	Xalapa	Maestría en Ciencias de la Salud (PNPC) Maestría en Climaterio y Menopausia Maestría en Desarrollo Humano Maestría en Enfermería (PNPC) Maestría en Epidemiología Maestría en Investigación Clínica Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (PNPC) Maestría en Medicina Maestría en Prevención Integral del Consumo de Drogas Maestría en Psicología Maestría en Salud Familiar Maestría en Salud Pública (PNPC) Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional
CIENCIAS DE LA SALUD	Veracruz	Maestría en Administración de Sistemas de Salud Maestría en Ciencias Aplicadas a la Actividad Física Maestría en Enfermería (PNPC) Maestría en Investigación Clínica Maestría en Medicina Forense (PNPC) Maestría en Rehabilitación Oral Maestría en Salud Pública
	Poza Rica	Maestría en Administración de Sistemas de Salud Maestría en Enfermería
	Orizaba	Maestría en Enfermería (PNPC)
	Cd. Mendoza	Maestría en Investigación Clínica
	Minatitlán	Maestría en Investigación Clínica Maestría en Enfermería (PNPC)
	Xalapa	Maestría en Administración Fiscal Maestría en Auditoría Maestría en Ciencias Administrativas Maestría en Contabilidad y Gestión Gubernamental Maestría en Control y Fiscalización Maestría en Economía Ambiental y Ecológica (PNPC) Maestría en Economía y Sociedad de China y América Latina Maestría en Estadística Aplicada Maestría en Gestión de la Calidad Maestría en Gestión de Organizaciones Maestría en Ingeniería de Software Maestría en Sistemas Interactivos Centrados en el Usuario (PNPC)
ECONÓMICA- ADMINISTRATIVA		

		Maestría en Telemática
	Veracruz	Maestría en Administración Fiscal Maestría en Ciencias Administrativas Maestría en Gestión de la Calidad
	Poza Rica	Maestría en Ciencias Administrativas Maestría en Gestión de la Calidad
	Iztaczoquitlán	Maestría en Administración Fiscal Maestría en Ciencias Administrativas Maestría en Gestión de la Calidad
	Coatzacoalcos	Maestría en Administración Fiscal Maestría en Ciencias Administrativas Maestría en Gestión de la Calidad
HUMANIDADES	Xalapa	Maestría en Antropología Maestría en Ciencias Sociales (PNPC) Maestría en Didáctica del Francés Maestría en Estudios de la Cultura y Comunicación (PNPC) Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (PNPC) Maestría en Filosofía (PNPC) Maestría en Investigación Educativa (PNPC) Maestría en Literatura Mexicana (PNPC) Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (PNPC)
	Veracruz	Maestría en Comunicación Organizacional Maestría en Derecho Humanos y Justicia Constitucional (PNPC) Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (PNPC)
	Poza Rica	Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC) Maestría en Trabajo Social
	Orizaba	Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (PNPC)
	Coatzacoalcos	Maestría en Trabajo Social
	Xalapa	Maestría en Arquitectura (PNPC) Maestría en Ciencias Alimentarias (PNPC) Maestría en Ciencias Ambientales Maestría en Construcción Maestría en Farmacia Clínica Maestría en Física (PNPC) Maestría en Inteligencia Artificial (PNPC) Maestría en Ingeniería de la Calidad (PNPC) Maestría en Ingeniería Electrónica y Computación (PNPC) Maestría en Ingeniería Energética Maestría en Matemática Educativa Maestría en Matemáticas (PNPC) Maestría en Química Bioorgánica (PNPC) Maestría en Vías Terrestres (PNPC)
	Veracruz	Maestría en Ciencias en Micro y Nanosistemas (PNPC)
	Boca del Río	Maestría en Ingeniería Aplicada (PNPC) Maestría en Ingeniería de Corrosión (PNPC)
	Poza Rica	Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad
	Orizaba	Maestría en Ciencias en Procesos Biológicos (PNPC)
	Coatzacoalcos	Maestría en Construcción Maestría en Ingeniería Maestría en Ingeniería de Procesos

Fuente: Elaboración propia, basado en información obtenida en la página web de la DGUEP, UV (2017b)

En el *Plan de Desarrollo del Posgrado de la Universidad Veracruzana. Horizonte al 2025*, se menciona tanto en su misión como en su visión a la internacionalización. Aunque reconoce que falta una definición del concepto, debido que se desconoce el potencial de la

educación internacional, la cual sólo se limita a “la movilidad de estudiantes y académicos, sin ninguna relación con los programas académicos y (las líneas) de generación y/o aplicación del conocimiento” (Ojeda, 2013, p. 25). Por ello,

... se sugiere la realización de una autoevaluación de las acciones emprendidas hacia el interior de las facultades, centros e institutos, en términos de las actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar el entendimiento y las habilidades internacionales, así como el exterior en cuanto a las formas de la educación transfronteriza, movilidad de estudiantes, académicos, programas, cursos, currículo y proyecto, por mencionar algunos en un intento por definir y desarrollar una estrategia integral hacia la internacionalización. (Ojeda, 2013, p. 26)

Así, uno de los mayores retos de la UV es sensibilizar a la comunidad universitaria (estudiantes, académicos, administrativos y funcionarios) sobre la dimensión internacional en los programas de posgrado, para su posterior implementación e impacto en la calidad de los posgrados (Ojeda, 2013).

2.4.1 La movilidad estudiantil en el posgrado de la UV

En la UV, la movilidad académica en el Posgrado se define como,

una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad de alumnos, docentes e investigadores propiciando la estancia de alumnos de un programa de posgrado en otras instituciones de educación superior de México o el extranjero, con el objeto de que cursen semestres completos, realicen prácticas profesionales, participen en proyectos de investigación y/o reciban asesoría para la conclusión de sus trabajos de tesis de posgrado. Este programa favorece la formación profesional en áreas que complementen los planes de estudios y/o proyectos de investigación; aumenta la cohesión académica y estudiantil del país; contribuye a alcanzar un nivel homogéneo de excelencia académica y mejora la comunicación entre los investigadores, además de incentivar la participación de alumnos en proyectos multidisciplinarios. (UV, 2017b, p. 4)

Además menciona que el estudiante tiene tres formas para realizar una movilidad estudiantil durante sus estudios de posgrado:

- Intrauniversitaria: es la movilidad que se realiza entre los diferentes programas de posgrado de la misma universidad.
- Nacional: es la movilidad entre la Universidad Veracruzana con otras IES del país.
- Internacional: es la movilidad entre la Universidad Veracruzana con IES en el extranjero.

Para el caso de la movilidad estudiantil se tienen dos opciones. Se puede hacer a través de un convenio institucional o, en caso de no existir algún convenio con la universidad de destino, el coordinador del programa junto con el director de tesis establecen la comunicación con el tutor externo y valoran la viabilidad de que el estudiante realice la movilidad.

Uno de los aspectos que más limitan la movilidad es el económico. Los montos que reciben los estudiantes por parte de la DGRI son insuficientes por lo que se ven en la necesidad de buscar apoyos en otras áreas de la propia UV, en dependencias externas, por apoyo de sus tutores a través de sus proyectos de investigación, o bien, asumiendo sus gastos de manera personal o familiar. Se encontró que la fuente principal de financiamiento son las becas mixtas de CONACYT en caso de que el programa de posgrado pertenezca al PNPC.

Si el estudiante decide solicitar el apoyo económico a la DGRI debe participar en alguna de las convocatorias emitida por la coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional a través del PROMUV. Las convocatorias se emiten dos veces al año, en febrero y agosto. Los requisitos que deben cubrir los estudiantes son los siguientes: estar inscrito en un programa educativo, tener promedio mínimo de 8.5, acreditar el idioma del país de destino y haber acreditado al menos el primer semestre del posgrado. Para solicitar apoyo económico el alumno debe entregar un estudio socioeconómico y el comprobante de ingreso de los padres (UV, 2017c). Es necesario mencionar que los apoyos económicos que otorga la DGRI no son de manutención, por lo que es muy difícil que un estudiante que carezca de recursos económicos propios pueda realizar una movilidad internacional.

Las becas mixtas de CONACYT se gestionan a través de la coordinación del posgrado en que está inscrito el alumno y la DGUEP. Los requisitos solicitados se enumeran a continuación: estar inscrito en un programa que cuente con reconocimiento PNPC y ser becario CONACYT nacional vigente, ser postulado por el coordinador del programa, contar con un plan de trabajo y la aceptación de la universidad de destino. Si es aceptada la solicitud, el estudiante recibe \$15,000.00 como apoyo de manutención; para seguro médico \$670.00 y para transporte \$6,000.00 (CONACYT, 2015).

Sin embargo, las convocatorias de la DGRI están dirigidas principalmente a los estudiantes de licenciatura y son pocos los estudiantes de posgrado que participan en ellas. Por esto, los estudiantes de posgrado que realizan movilidad internacional generalmente solicitan el apoyo de las becas mixtas de CONACYT. Lo anterior muestra que hay una desarticulación en la implementación de las políticas de internacionalización en la propia institución y hay poca difusión de las convocatorias entre los estudiantes de posgrado. Además, como las gestiones se llevan a cabo en dos dependencias (DGRI y DGUEP) la información está dispersa y recabar los datos de los estudiantes resulta complicado. No hay una fuente de información única en la que se registre el número de estudiantes que han realizado movilidad internacional.

Un aspecto coyuntural que ha afectado la movilidad dentro de la UV ha sido su situación financiera. La universidad atraviesa una crisis financiera, ya que en el 2015 el congreso local autorizó que se redujera un 7% el presupuesto y, por otra parte, en el 2016 la rectora dio a conocer que el gobierno estatal le debía 2 mil 76 millones de pesos (Trujillo, 2016). Esto ha afectado el funcionamiento de la UV, como un funcionario mencionó: “algunos indicadores pueden frenarse, como sucede con la movilidad académica, la movilidad estudiantil...” (Sandoval, 2016). El programa de movilidad estudiantil se ha visto afectado por ello y, como también lo comentó un gestor de movilidad, se redujeron los apoyos internos que estaban dirigidos a los estudiantes de posgrado. Por estas dificultades han sido menos los estudiantes que han hecho estancias en el extranjero a partir del 2016. Entonces la opción, de acuerdo con lo dicho por Hernández (2017), ex directora de la DGRI, ha sido tratar de aprovechar las convocatorias externas para darlos a conocer entre los estudiantes, lo que también fue reconocido por la rectora. Esta última en una entrevista además mencionó que han decrecido los recursos, porque antes se apoyaba con 4 millones de pesos y ahora se han reducido a 3 millones, por lo que no se han obtenido los resultados esperados (Méndez, 2017).

Esta crisis también ha puesto en evidencia el desconocimiento por parte de los legisladores del congreso estatal respecto a la movilidad estudiantil internacional. A principios de 2017, habían recomendado a la UV que dejara de apoyar a los estudiantes que hacían movilidad en el extranjero, porque utilizaban mucho presupuesto. Posteriormente se retractaron y dijeron que se les siguiera apoyando (Topete, 2017).

Conclusiones

Este capítulo fue un acercamiento general al panorama de los posgrados en el ámbito regional. La finalidad es comprender cómo y por qué surgieron cambios en este nivel educativo, en el cual cada vez más se han realizado mayores esfuerzos por mejorar su calidad y pertinencia. Además, este capítulo también ayudó a entender por qué cada vez más se impulsa la actividad académica de la movilidad estudiantil internacional en este nivel principalmente a finales del siglo XX.

Aunque la implementación de la movilidad ha sido complicada por la constitución propia de las universidades latinoamericanas, en el caso específico de México se han hecho grandes esfuerzos. No obstante, todavía resta un largo trecho por recorrer. Un ejemplo de ellos es la sistematización de la información de los estudiantes que hacen movilidad, lo que es muy importante y necesario, ya que a través de ellos se podrá contar con datos confiables para tener una mayor regulación de la internacionalización en las IES. Lo anterior permitirá

observar en qué aspectos se debe trabajar más en materia de convenios o colaboración con instituciones extranjeras, es decir, al saber los lugares de destinos y de acuerdo a las disciplinas de los estudiantes, será posible realizar un trabajo más orientado a obtener mejores resultados en ese ámbito. Además, se conocerán los resultados que se han obtenido por la implementación de las políticas públicas relacionadas con la movilidad en el posgrado. En el caso de la UV, mostrar su contexto específico ayuda a entender las opciones y retos a los que se enfrentan los estudiantes que deciden realizar una movilidad internacional en el posgrado.

Capítulo 3. La dimensión internacional en la educación superior

Este capítulo se compone de tres subcapítulos. En el primero se introducen dos conceptos clave que enmarcan esta investigación: globalización e internacionalización. Debido a que en algunas ocasiones se les da un significado similar, aquí se presentan sus diferencias, así como la interrelación existente entre ellos. En el segundo, se discuten los beneficios y riesgos de la internacionalización de la educación superior, con la finalidad de comprender mejor tanto los aspectos positivos como negativos de su impacto. El tercero se centra en la internacionalización en México para conocer cómo se ha llevado a cabo en la IES nacionales con sus pares extranjeros.

3.1 Globalización e internacionalización en las IES

Para una mayor comprensión de la internacionalización de la educación superior es necesario enmarcarla en el fenómeno económico, político, social y cultural de la globalización, entendiéndola como:

...the integration of the world economy, multinational corporation [...] In the new economy, production processes, markets, capital, management, telecommunications, and technology bypass national boundaries. Although nation-states are still important centers of power, national economies are now subsumed in real time with (and increasingly dependent on) the global economy. (Schugurensky, 2012)

Debido a que es un proceso mundial, posee una dinámica compleja y contradictoria que suele ser difícil de entender (Ianni, 1999). A esta época, Kellner (1997) la denomina como “una transición entre dos épocas históricas (moderna y posmoderna)” debido a “que implica diferentes niveles, flujos, tensiones y conflictos tales que es necesaria una teoría social transdisciplinaria que capte sus contornos, dinámica, trayectorias, problemas y futuros posibles” (p. 2).

Sus complejidades son varias. Entre ellas, se puede mencionar la intensa competencia de los mercados globales y la aparición de “nuevas formas de poder no estatal, de legitimación y de autoridad” de los organismos internacionales (Torres, 2001, p. 125), mientras que a nivel regional se van conformando bloques económicos entre países vecinos para hacer frente a la globalización. Esta situación, como lo menciona Wallerstein (2013), en su enfoque de sistema-mundo, crea una influencia geopolítica que está presente en la conformación de centros y periferias, lo cual jerarquiza las relaciones internacionales. Esto

también llega a repercutir en el ámbito de la educación superior (Rama, 2007), donde se puede ubicar la movilidad estudiantil, siendo EU el mayor exportador de educación internacional, lo que refleja la fortaleza de sus universidades.

Ante esta situación América Latina no es ajena y lo vive desde el siglo pasado (Torres, 2008). Si bien actualmente se están estrechando los lazos con esta región a través de las movi­lidades de estudiantes de posgrado, Mollis, Nuñez, & García (2010) mencionan lo siguiente respecto a la vinculación para la concentración del conocimiento y absorción de talentos:

los centros que concentran conocimiento tienen mayores vinculaciones con centros a nivel mundial, que con los otros centros regionales de igual o parecida intensidad de conocimiento, y por supuesto, menor vinculación aún con los centros que están en la periferia de la propia región [...]en el caso de la región latinoamericana, los centros con mayor concentración de conocimiento son Brasil, México y Argentina [...]dentro de la región latinoamericana, los flujos científicos no parecen ir desde los lugares más bajos a los intermedios y éstos a los más altos dentro de la misma región. Por el contrario, los saltos son directos a los países centrales desde cualquier lugar de la región. Cuando sí hubo movilidad de científicos dentro de la propia región, fue en las décadas sesenta y setenta del pasado siglo, motivado por las dictaduras del sur (p. 145-146)

Otro ámbito en el cual está presente la globalización es la cuestión cultural (Torres, 2007), debido a la intensa movilidad de las personas de este a oeste y de norte al sur. Esto acarrea diversas consecuencias: por una parte, el dominio de los Estados Unidos sobre otros países al tratar de imponer sus valores, normas y creencias; por otra parte, la resistencia a este estilo de vida, o bien, la adaptación de las culturas locales de las influencias externas a su propio contexto. Ello desemboca en una hibridación de las culturas, que provoca que en lugar de una tendencia hacia la homogeneidad se reconozca la heterogeneidad cultural o multiculturalidad existente (Torres, 2001; Wallerstein, 2013). En sí esto es difícil de negar porque las sociedades se constituyen bajo una diversidad existente, como Ianni (1999) lo dice:

Todo lo que es local, nacional y regional recibe el impacto de la transnacionalización. Esto significa que los localismos, nacionalismos y regionalismos se modifican tanto como se reafirman, naturalmente en otros términos, con otros elementos y tomando otros significados. De ahí las emergencias y los resurgimientos así como la recreación de las tradiciones, reinención de identidades y búsqueda de alternativas. Las fronteras reales e imaginarias se disuelven y se recrean al tiempo que surgen nuevas. Los espacios y los tiempos se modifican, pudiendo adquirir otros significados, o incluso multiplicarse (p. 97)

La globalización también se ha hecho presente en el ámbito educativo mexicano. Durante la década de los 90 se dio una integración subregional con el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), en el cual se unieron México, Estados Unidos y Canadá para la realización de un plan comercial. Este movimiento repercutió en la educación superior, porque motivó que las universidades públicas y privadas del país se interesaran en

impulsar la dimensión internacional, la cual se compone de dos elementos: la internacionalización y la cooperación internacional.

Respecto a la internacionalización es pertinente aclarar la diferencia con la globalización. Knigth (2001, p. 20) lo explica así:

la globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación.

Desde sus inicios la internacionalización ha tenido diferentes significados en la educación superior: se le ha relacionado con la movilidad estudiantil, enseñanza de lenguas extranjeras, estancias de investigación o como un conjunto de actividades que deben realizar las IES. Así, el uso del significado que se hará del concepto dependerá de la región y de las IES (Buendía y Pacheco, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015).

En el caso de esta investigación se entenderá internacionalización como: “el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 2001, p. 22). Dicho proceso se ha fomentado principalmente a través de la movilidad estudiantil, el cual no es un fenómeno nuevo ya que se remonta hasta la época medieval y en la actualidad por la globalización se ha fomentado gradualmente en las universidades. Sin embargo, tanto en los países del norte como en los del sur no ha sido posible promoverla en todas las IES. Sólo algunas lo han logrado y otras han obtenido logros mínimos, como el caso de la UV.

Así que la internacionalización en la ES, se entiende como:

la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y las autoridades públicas ponen en práctica frente a la mundialización, consistentes normalmente en enviar alumnos a cursar estudios en el extranjero, establecer campus filiales en otros países o entablar algún tipo de asociación interinstitucional. (Altbach, P., Resiberg, L. y L. Rumbley, 2009, p. ii)

La implementación de la internacionalización en las IES busca un mejoramiento de la calidad educativa. Uno de los aspectos más destacados es la internacionalización del currículum (Schugurensky, 2012), que conlleva plasmar la internacionalización en los planes y programas de estudio. Con el objetivo de pasar del discurso a la realidad, se necesitaría incorporar la dimensión internacional como eje transversal en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, a través de la movilidad académica, la creación de redes, los estudios comparados, la lengua, el pensamiento global y los conocimientos de geografía e historia (Rama, 2007; Rodríguez y Ruíz, 2015). Aquí es donde la movilidad académica cobra gran importancia, según Rama (2007), porque

es un componente pedagógico constitutivo de los nuevos escenarios educativos ya que hoy se requiere el conocimiento de otras áreas disciplinarias, otras perspectivas, otras

metodologías, etcétera, en el nivel del postgrado dada su fuerte propensión a saberes transdisciplinarios. La emigración de estudiantes hacia instituciones con áreas de saber especializadas de postgrado, se ha transformado en una modalidad estructural de los procesos pedagógicos, ante la necesidad de prepararse a entornos cambiantes, acceder a escenarios multiculturales y multilingüísticos, estar más cerca de los centros educativos localizados en las fronteras del saber de las diversas disciplinas mucha vez acceder a saberes a los cuales no se puede a escala local. En este sentido la internacionalización del currículo es el eje que promueve la internacionalización educativa. (p. 56)

Como resultado de la movilidad, los estudiantes cuentan con otros conocimientos y conocen las dificultades que se enfrentan en el mundo y están preparados cómo desde su disciplina pueden contribuir a solucionar esos problemas. De acuerdo con Rodríguez y Ruíz (2015) “es esta la principal innovación dentro de un modelo educativo, la introducción de la dimensión de una internacionalización comprehensiva en las funciones sustantivas de los actores universitarios para garantizar una efectiva incorporación de sus egresados en la dinámica de la economía global y el ejercicio de una ciudadanía mundial dentro de la sociedad del conocimiento” (p. 125). Así, al integrar la construcción de este tipo de ciudadanía, se debería considerar dentro de las características del perfil de egresado y de cada programa, lo cual sería, “la máxima aspiración de la internacionalización [lo que motivaría a que] deberían tener coherencia con lo que se espera, lo que se hace, la manera cómo se evalúa y cómo se integra el proceso de internacionalización” (Castañer, 2008, p. 52).

Sin embargo, hay retos que es necesario superar. En el caso de México, como lo dicen Buendía y Pacheco (2014), aunque algunas universidades cuentan con su área de internacionalización, carecen de políticas y estrategias para implementarla. Existe un riesgo en la aplicación de la internacionalización, como menciona Didou (2000), debido a que se necesita una gran inversión en la capacitación docente e infraestructura para que haya resultados positivos, por lo que recomienda que no sea impuesta verticalmente, ni exógenamente para que tenga éxito. Sin embargo, debido a la improvisación y rapidez con la que se inició el proceso de internacionalización, las IES en lugar de concentrarse en el currículum, se interesaron en aquellas acciones que fueron más visibles y con más financiamiento pero que en la organización institucional carecieron de una gran repercusión.

Por otra parte, el prestigio académico e institucional de las IES conlleva a tener un nutrido número de relaciones internacionales. En menor medida también se le ve como una oportunidad para lograr ingresos financieros extraordinarios, o como una opción para una comunicación intercultural para dar a conocer la cultura nacional (Gacel, 2005; Tünemann, 2006; Maldonado, 2014).

Para de Wit (1995, citado por Ponce 2005), existen cuatro enfoques básicos de la internacionalización en las IES:

- a) El enfoque de las actividades; el cual describe la internacionalización a partir de categorías o tipo de actividades incluyendo académicas y extracurriculares como: la creación e innovación de programas de estudios, estudiantes y personal docente, estudios por área, apoyo técnico, capacitación intercultural, estudiantes internacionales e iniciativas de investigación conjunta.
- b) El enfoque de las competencias; considera a la internacionalización en función de crear habilidades, actitudes y conocimientos nuevos en los estudiantes, personal docente y administrativo. Se encuentra explícitamente en la dimensión humana y no en los aspectos académicos y de la organización.
- c) El tercer enfoque se centra en crear un carácter distintivo o cultural en las instituciones que valore y apoye las perspectivas e iniciativas interculturales e internacionales. Se encuentra estrechamente vinculado con el siguiente enfoque.
- d) El enfoque de los procesos enmarca la internacionalización como un proceso que integra una dimensión o perspectiva internacional a las funciones principales de la institución. Una amplia gama de actividades académicas, normas y procedimientos para la organización y estrategias son parte de este proceso. Se considera el más amplio para describir la internacionalización. (p. 48)

En cuanto al otro aspecto de la dimensión internacional, la cooperación, que “significa colaboración en asuntos de interés común entre dos partes”, es decir trabajar en conjunto entre diferentes IES, específicamente en el caso de éstas, Ponce (2005) menciona que “en el ámbito de la cooperación internacional, juegan un papel importante a partir de tres perspectivas: cooperación universitaria para el fortalecimiento institucional; cooperación en investigación científica y desarrollo tecnológico integrada en los sistemas nacionales de innovación y la cooperación para el desarrollo” (p. 56).

El ejemplo más común de la cooperación entre las IES son las redes, que Ponce (2005) las define “como “incubadoras de cooperación”. En ellas las interacciones, colaboraciones y transferencias entre los integrantes de la misma contribuyen a generar productos y resultados tangibles e intangibles” (p. 64). Además, han coadyuvado en áreas académicas vitales para la consolidación de las instituciones como las que a continuación se enumeran:

la investigación; proyectos de formación conjunta de recursos humanos; la educación continua y a distancia, así como la promoción del conocimiento; información, metodología, ideas y planteamientos innovadores; movilidad de estudiantes y profesores; transferencia de información para el reconocimiento de títulos y grados académicos, innovaciones educativas, entre otras (p. 63).

Aunque a nivel de discurso en políticas públicas se señala que la internacionalización es relevante para las IES, falta que esta se aplique adecuadamente y no solamente limitar su significado a la mera presencia de estudiantes extranjeros en las universidades. Es necesario una interacción intercultural que implica mayor participación tanto emocional como intelectual y que es ir más allá de convivir con ellos (Jones y Brown, 2014), por lo que se requiere la participación conjunta de toda la comunidad universitaria: autoridades, administrativos y académicos en la dimensión internacional.

Por otra parte, un problema a nivel institucional es el diseño y establecimiento de políticas que impulsen la movilidad estudiantil en las IES, como lo menciona Maldonado (2014):

Es primordial que adopten en su cultura organizacional el levantamiento de datos que hagan posible reportar de manera homogénea e integral la información de las distintas áreas vinculadas a la movilidad en cada institución. Hasta ahora, muchas de ellas no han sistematizado la captura de esta información ni cuentan con una comunicación interna adecuada con la que se puedan integrar los datos de la movilidad internacional de la institución en su conjunto, abarcando todas las áreas involucradas. (p.102)

En el caso específico de la UV, todavía falta mucho por hacer al respecto, comenzando por sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el tema, ya que se desconocen sus beneficios y cómo repercute favorablemente en la formación de los estudiantes, así como a la misma institución a través de los programas educativos.

3.2 Beneficios y riesgos de la internacionalización en las IES

Para entender el impacto de la internacionalización en las IES, es pertinente señalar sus aspectos positivos y negativos (Breton, 2001; Gacel, 2001). Entre los primeros se pueden considerar los siguientes:

1. *Académico*: por la oportunidad de fomentar la apertura de los cursos al ámbito internacional, el docente puede introducir en su materia, contenidos sobre otros países y analizarlos como estudios de caso, lo cual contribuirá a la calidad del programa educativo.
2. *Político*: porque se tiene una visión compartida por toda la comunidad universitaria (rector, directores de departamentos, profesores, estudiantes, administrativos, etc.), lo que ayudará a una participación de todos en su implementación.
3. *Financiamiento*: al ofrecer apoyos económicos para los estudiantes y académicos que participen en los intercambios los motivan a participar en este proceso.
4. *Administrativo*: porque al contar con buenos servicios administrativos y de apoyo, se apoyará en las diferentes gestiones que conllevan las diferentes actividades para un mejor aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por la internacionalización.
5. *Intercultural*: porque al agregar contenido cultural a las materias académicas a los estudiantes se les fomentan habilidades cognoscitivas como un pensamiento interdisciplinario, complejidad cognoscitiva, pensamiento comparativo, pensamiento *Emic* y *Etic*,⁹ diferenciación y resolución de problemas (Gacel, 2001). Además de la cuestión

⁹Términos etnográficos: *Emic*, es el punto de vista del nativo y *Etic*, es el punto de vista externo.

académica, también se obtiene una experiencia no formal en el extranjero y los encuentros con otras culturas lo cual impacta personalmente.

6. *Circulación de saberes*: son aquellos estudiantes que al retornar obtuvieron “el saber en su doble dimensión de capital social individual y de factor de transformación de una sociedad” (Gérard, 2008, p. 88). En otras palabras, desde una perspectiva optimista, la experiencia académica y personal que adquirieron durante su estancia tendrá consecuencias positivas en su país de origen por los nuevos conocimientos adquiridos los cuales repercutirá para mejorar su entorno inmediato, ya sea académico o laboral.

Entre los efectos negativos potenciales se pueden mencionar los siguientes:

1. La internacionalización podría generar una *nueva geopolítica universitaria* (Breton, 2001), donde la movilidad académica sólo favorezca a los sistemas e instituciones educativos más desarrollados. Esto significa que los intercambios se centren en los países de Norte, aunque no sea un resultado deseado, si bien últimamente cada vez hay más interacción entre Sur-Sur (Altbach y Knight, 2006, Breton, 2001).
2. La *equidad e inequidad*: la internacionalización puede llegar a establecer una separación entre los estudiantes que han adquirido competencias internacionales e interculturales y el otro grupo que carece de ellas, lo que provoca una falta de equidad de oportunidades. Si bien las élites son quienes mayormente participan y aprovechan dichas oportunidades, se debe propiciar que también participen las poblaciones vulnerables, llamadas así ya sea por cuestiones de residencia, ingresos o diversidad cultural (Didou, 2013a y 2013b). No obstante, cabe resaltar que en los últimos años se han creado programas financiados por bancos internacionales, agencias gubernamentales de cooperación bilateral o internacional, universidades extranjeras, fundaciones, agencias estatales de cooperación, ONG con cooperación internacional, organismos internacionales, centrados en apoyar a estudiantes de educación superior de origen indígena, para que realicen estancias o posgrados en el extranjero y así contribuir a la equidad en el acceso a la internacionalización.
3. La *fuga de cerebros*: actualmente, dicho fenómeno no se ve como pérdida, sino como ganancia para los países tanto emisores como para los receptores. En el caso de los primeros, sus estudiantes se preparan en otro país, pero regresan con ese conocimiento, o mediante redes mantienen el contacto con su país de origen; en el caso de los receptores, el beneficio más evidente es por aquellos que deciden quedarse.

4. *Falta de participación*: de todos los estudiantes en la internacionalización, de acuerdo a Breton (2001), se puede mencionar lo siguiente: a) ausencia de financiamiento, b) falta de información o mala divulgación de ésta sobre las posibilidades de cursar estudios en el extranjero, c) lo complejo de los trámites administrativos y la ausencia de apoyo y servicios desaniman a más de un estudiante en la realización de su proyecto y d) el monolingüismo de los estudiantes. Mientras “los programas de movilidad estudiantil no estén organizados e incorporados a la trayectoria académica del alumno, ni formen parte integrante y reconocida de su programa de formación, el estudiante continuará rehuendo la movilidad internacional” (Breton, 2001, p. 25).
5. *Administrativo*: al carecer de personal administrativo capacitado en las cuestiones internacionales, se presenta una problemática de la transferencia de créditos y reconocimiento de estudios en el extranjero en el país de origen; en este caso, sería México.
6. La *mercantilización de la educación superior*: sucede sobre todo por parte de instituciones extranjeras, las cuales ofertan estudios de gran demanda sin la regulación debida por parte del sistema educativo que garantice la calidad de la educación que ofrecen. De ahí que la movilidad de estudiantes se condicione a realizarla sólo con universidades reconocidas y que se tengan convenios previamente (Rodríguez, R. 2005).

Según lo analizado, es posible suponer que las IES se han enfrentado más a los efectos negativos que a los positivos de la internacionalización. Esta situación, a la cual no es ajena la UV, debido al desconocimiento sobre los alcances académicos del proceso, se le ve más como una cuestión administrativa y no como una contribución a la mejora de la calidad de la educación.

Para poder dar datos certeros y posibles vías de mejora, es necesario llevar a cabo estudios de corte cualitativo, como el desarrollado en esta tesis, que posibilite conocer de primera mano a los estudiantes de posgrado; en este caso, a sus tutores y a los responsables de la movilidad internacional para conocer el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad estudiantil.

3.3 La internacionalización en México

En el caso de México, como se comentó anteriormente, con el TLCAN se impulsa la internacionalización de las IES mexicanas con Estados Unidos y Canadá, pero no con América Latina (Didou, 2000; 2016). Desde entonces a la fecha, las IES se han enfocado en fomentar las relaciones académicas con las universidades de países del norte, principalmente con Estados Unidos, posteriormente con Europa y al final, en menor proporción, con América

Latina. Esto también ha ocurrido en la UV, ya que dentro de sus 260 convenios internacionales vigentes, la mayoría se establecieron con países desarrollados, mientras que los firmados con países de América Latina son más recientes.

De acuerdo con Didou (2016), a pesar de ese interés por parte de las instituciones mexicanas por América del Norte, la movilidad entre los tres países estuvo limitada, aun cuando se creó el Programa para la Movilidad en Educación Superior en América del Norte (PROMESAN), así que las relaciones se establecieron más de manera bilateral. Debido a esta situación, hubo otras agencias internacionales que sí se interesaron por incrementar la movilidad con México, como la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), las fundaciones alemanas como Konrad Adenauer o la Friedrich Hebert y la Agencia Campus France (Didou, 2016, pp. 87-88).

Además de los convenios bilaterales, también hay programas de cooperación en los que participan varias IES u organismos gubernamentales de educación, que suelen denominarse consorcios. Por ejemplo, en 1997 se creó el Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC), cuyo interés principal es la relación transfronteriza, aunque también se pretende crear un espacio trilateral, en el cual participan cerca de 20 universidades mexicanas públicas y privadas, 15 de Estados Unidos y 5 de Canadá. Con este impulso a la internacionalización, se ha provocado que más universidades se interesen por participar en dicho proceso. Si anteriormente sólo tenían gran participación la Universidad Nacional Autónoma de México, el Colegio de México y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ahora aparecen la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Veracruzana.

Los registros de la ANUIES muestran que las instituciones de educación superior públicas concentran un gran número de convenios, pero debido a la falta de recursos les es difícil llevar a cabo sus compromisos. Por el contrario, las universidades privadas como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y la Universidad Anáhuac son las más activas, por contar con mayores recursos económicos (Didou, 2000; Maldonado, 2016). Como consecuencia hay inequidad en la participación de los procesos de movilidad, porque los estudiantes de las IES privadas cuentan con más apoyo que las públicas.

Entre los consorcios que ofrecen financiamiento destacan el Programa Erasmus, el Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte (PROMESAN), la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe y la Unión de Universidad de América Latina y el Caribe. Sus propósitos principales fomentar la colaboración y el desarrollo de recursos humanos mediante el impulso y apoyo de la movilidad académica, de América

Latina con la Unión Europea, América del Norte o entre países de América Latina y el Caribe, dependiendo del programa, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación superior.

Otros organismos que apoyan con becas internacionales son la Fundación Ford, Comexus-Becas Fullbright-García Robles, Becas Magdalena O. Vda. de Brockmann, Fundación Mexicana para la Educación, la Tecnología y la Ciencia o Fundación Jumex, así como el Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos (FIDERH) del Banco de México (Didou, 2013).

De esta manera, con apoyo externo las IES públicas tratan de obtener recursos para participar activamente en la implementación de los programas de movilidad con la finalidad de favorecer a la población más vulnerable para que realicen estancias académicas. Es necesario notar que puesto que dichas fuentes de financiamiento son quienes convocan, ellas determinan los requisitos, las áreas académicas que apoyarán, el número de estudiantes, montos, y hasta las consideraciones de la condición étnica o de género (Didou, 2013). Como resultado, quienes están mejor preparados o dependiendo de su situación personal obtendrán esas becas, lo que deriva en exclusión para quienes no cumplen con alguno de los requisitos solicitados.

En el caso de Latinoamérica, Fernández (2010) afirma que los procesos de integración regional que se han venido realizando son debido a “la necesidad de atender a la articulación y a la convergencia de los sistemas y particularmente en cuanto al reconocimiento de títulos y estudios a fin de posibilitar la movilidad de las personas en el marco de cada región” (p. 143). De esta forma, se busca que haya una regionalización con cooperación que es lo opuesto a la internacionalización mercantil-competitiva que está relacionado con la mercantilización de la educación superior. Mientras que la cooperación académica:

ha sido la forma más antigua y más importante de relación entre las instituciones; y la forma común, informal y enriquecedora entre los propios académicos. Sin embargo, en América Latina, para que esto sea realidad hace falta mayor financiamiento, eficiencia, fluidez, innovación en la gestión y sana competencia para que las instituciones puedan organizar instancias de regionalización cooperativa que respondan con efectividad a las demandas crecientes de una internacionalización que en estos momentos ha pasado a ser estratégica para las universidades. (Mollis *et al.*, 2010, p. 154)

A pesar de dichas carencias, las universidades han trabajado en sus propios consorcios interregionales. No obstante, comenta Fernández (2010), probablemente ha sido contraproducente porque como los acuerdos han sido solo entre algunos países se ha afectado la realización de un espacio común latinoamericano parecido al Proceso de Bolonia en Europa (1999). En ese continente se ha buscado la armonización de los sistemas académicos europeos, la movilidad interna, la internacionalización y el número de estudiantes extranjeros (Altbach, 2014) y se ha tratado de llevar a otras regiones del mundo a través del

programa Erasmus Mundus. Evidentemente, en el caso de Latinoamérica, es una situación completamente distinta por su contexto social, cultural y económico, así como el de las propias universidades.

Los problemas que enfrentan las IES latinoamericanas son de diversa índole. Entre ellas se pueden mencionar el financiamiento y la dificultad para lograr el reconocimiento y homologación de estudios en la región; por ello, en movilidad académica los estudiantes prefieren irse a otros países en lugar de América Latina (Olmos y Torres, 2016; Rama, 2007). Para lograr la creación del espacio común latinoamericano de educación superior, es necesario que en los proyectos de integración regional se involucren los “gobiernos, universidades, gremios docentes, especialistas, profesores, estudiantes, organismos internacionales, consejos de rectores y de universidades” (Fernández, 2016, p. 20).

En Iberoamérica, existe una red de universidades que se denomina Universia. Es un espacio en el cual se debaten las tendencias de la educación superior en la región y se proponen estrategias para realizarlas exitosamente de acuerdo al contexto de cada país. En la última reunión de rectores de Universia, celebrada en Río de Janeiro en 2014, destacaron los siguientes temas:

la ampliación, diversificación y renovación de la demanda de enseñanzas, cualificaciones y modelos educativos; el aumento y la diferenciación de la oferta educativa y de la educación transnacional; la creciente e imparable internacionalización; la consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; la necesidad de una gestión eficiente de la generación, la transmisión y la transferencia del conocimiento al servicio del desarrollo y la cohesión social; la irrupción de los componentes educativos digitales; y la transformación de los esquemas de financiación y organización. (p. 148)

Para atenderlos, se propusieron diez claves estratégicas para enfrentar dichas tendencias en las universidades iberoamericanas y en cuatro de ellas se incentiva la movilidad académica (estrategias 1, 4, 5 y 8). Específicamente en la estrategia 8 menciona:

El impulso de la internacionalización resulta una tarea irrenunciable que ha de proyectarse en una triple dimensión. De un lado, en la mejora de la proyección, visibilidad y atractivo de las universidades iberoamericanas, de otro, en el fortalecimiento de los instrumentos y de la cultura de internacionalización en la institución y sus actividades, propiciando la participación en programas, redes y alianzas internacionales, y, por último, en la explotación de las posibilidades de atracción de estudiantes, investigadores y profesores internacionales. (p. 151)

En la reunión de Río se reconoció la necesidad de superar obstáculos financieros, administrativos y académicos, con la finalidad de favorecer la movilidad tanto física como virtual a nivel intrarregional y con otras universidades del mundo. Igualmente se sugirieron cuatro propuestas de acción como el reconocimiento de estudios y títulos, la promoción a los programas transnacionales de excelencia tanto de licenciatura como de posgrado, el aumento de la movilidad de profesores y el impulso a través de unidades de internacionalización de las universidades para fomentar la cooperación interuniversitaria.

Así, a pesar de las dificultades, se han realizado varios intentos por medio de consorcios que han manejado entre sus objetivos la movilidad académica y el establecimiento de redes de conocimiento con la finalidad de “promover los procesos de integración regional y la convergencia de los sistemas de educación superior y la articulación entre las instituciones universitarias” (Fernández, 2012, p. 15). En el anexo 1, se presentan brevemente algunos de los programas de cooperación más conocidos en América Latina.

Las gestiones institucionales para la generación de convenios se realizan por el contacto entre las autoridades gubernamentales o entre las propias IES. Se centran en trabajar en las áreas de “docencia, investigación, publicación en conjunto, asesoramiento técnico, capacitación, intercambio académico, cultural y eventos académicos como: diplomados, seminarios, cursos y talleres, entre otros” (Fruto, 2016, p. 258). Para formalizar esta relación interinstitucional, lo realizan a través de un convenio marco de cooperación o colaboración: acuerdo específico, carta de intención o memoranda de entendimiento. También surgen proyectos específicos o colaboraciones sin que exista un convenio formal (Fruto, 2016; Pallán, 1997). Sin embargo, como comenta Ponce (2005), todavía falta que los convenios sean parte primordial de las políticas de desarrollo institucional para propiciar la internacionalización en las IES. Por este motivo, es mejor que la iniciativa se origine a partir de los académicos porque así habrá una mayor repercusión del convenio en las funciones sustantivas de la institución (Rizzo y Fernández, 2017, p. 137).

Con la finalidad de que el beneficio sea mayor para los involucrados, sobre todo para propiciar un intercambio real de académicos y estudiantes, es necesario equilibrar números. Como se mostró al inicio con la información de PATLANI y CONACYT, son más los estudiantes nacionales que realizan movilidad internacional en comparación con el número reducido de extranjeros que hacen estancia académica en nuestro país, lo que limita la reciprocidad entre las IES.

Conclusiones

En este capítulo, con el objetivo de enmarcar la investigación y para lograr un mayor entendimiento de los conceptos claves, se hizo un recorrido teórico la globalización e internacionalización, pasando por sus beneficios y los riesgos potenciales de la internacionalización, hasta llegar a la situación nacional. En esta última se pudo observar que a pesar de los grandes esfuerzos para fomentar la internacionalización en las IES, todavía queda mucho por hacer. Llama la atención sobre todo la situación específica de las instituciones latinoamericanas, las cuales se enfrentan a diversos obstáculos de orden

financiero, administrativo y académico. Es así como se puede observar la importancia de por qué y para qué hacer estudios de internacionalización y, en este caso, de los estudios de impacto de la movilidad estudiantil internacional. Esto permitirá conocer cómo se encuentran las IES, tanto en sus fortalezas como sus debilidades, en este proceso con la finalidad de mejorarlo.

Capítulo 4. La movilidad estudiantil en la educación superior

Este capítulo se constituye de cinco subcapítulos. El primero trata históricamente a la movilidad estudiantil con la finalidad de conocer sus antecedentes; el segundo trata la definición actual de la movilidad estudiantil y en el caso de la UV como lo especifica para su posgrado; en el tercero, se explican las diferentes causas de por qué los estudiantes hacen movilidad, cuáles son sus motivaciones e intereses para realizarla; en el cuarto, se busca conocer cuáles son los diferentes impactos de hacer una movilidad así como los aspectos positivos y negativos después de realizarla; en el quinto, se presenta la propuesta conceptual que se utilizó en esta investigación para analizar el impacto de la movilidad en la formación de estudiantes de posgrado.

4.1 Inicios de la movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil tiene sus inicios en las universidades europeas durante la Edad Media (Juárez, 2014a; Charle, Schriewer y Wagner, 2006; Tünermann, 1983). El estudiante y académico más conocido de aquella época fue Desiderius Erasmus Rotterdamus (mejor conocido como Erasmo de Rotterdam) quien realizó movilidad en Inglaterra, Italia y Suiza, de quien proviene el nombre del programa de movilidad académico europeo más famoso, el programa Erasmus.

Durante aquella época, la situación política en Europa era totalmente diferente a la actual.

En primer lugar, no existían Estados territoriales en el sentido moderno del término, es decir, Estados especificados y limitados por fronteras territoriales. En segundo término, ante la ausencia de Estados territoriales, la universidad se veía enfrentada normalmente con una autoridad política y/o eclesial local, cuyas orientaciones políticas eran predominantemente regionales. En tercer lugar y como consecuencia de las dos condiciones anteriores, los estudios académicos en el nivel de la universidad y a finales de la Europa medieval, eran casi siempre estudios que se realizaban en un “país extranjero”. (Stichweh, 2006, p. 270)

A los estudiantes que hacían movilidad en la Edad Media, se les identificaba como “extranjeros” o “forasteros” y “personas pobres” debido a que muchos de ellos se dedicarían a ser clérigos o funcionarios de la iglesia. Por lo tanto, eran ajenos a los lugares y no tenían privilegios y derechos locales, así que la noción de pobre no tenía relación con su situación económica o social. Posteriormente, en la Edad Moderna (siglos XV a XVIII), se cambia el significado y a los estudiantes de movilidad no se les consideraba “pobres”, sino personas de estatus social alto (Stichweh, 2006).

El proceso de movilidad entre universidades en la Edad Media se fomentó debido a que tenían elementos en común como la lengua –las clases se impartían en latín-, los programas de estudios y la organización institucional. Sin embargo, durante el inicio de la Edad Moderna, hubo un control político de las universidades por parte del Estado y se inició su proceso de secularización, por lo que durante la Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) se cerraron tanto universidades católicas como protestantes, lo que afectó temporalmente a la movilidad. Posteriormente, debido a su gran prestigio las universidades del Occidente de Europa se convirtieron en la atracción de la movilidad estudiantil. Por ejemplo, Alemania atrajo a los primeros estudiantes que realizaron movilidad de Estados Unidos por su alto nivel académico.

Los países de origen determinaban las disciplinas específicas que apoyarían mediante becas. Así fue como los estudiantes que hicieron movilidad variaron respecto a su formación, motivos y el objetivo de estudiar en el extranjero (Karady, 2006), lo que provocó que el fenómeno de la movilidad se hiciera más complejo debido a que:

Todo intercambio e internacionalización a través de las fronteras se efectúa por medio de una forma social específica. No ocurre como una “influencia” difusa de un escenario nacional o cultural sobre otro. Las ideas circulan más bien a través de varios canales diferentes: las redes de distribución de libros y publicaciones periódicas, los viajes de los académicos a instituciones extranjeras, la emigración internacional de estudiantes, el creciente número de conferencias internacionales y congresos mundiales y la producción y difusión de conocimiento por medio de organizaciones característicamente internacionales (de tipo gubernamental y no gubernamental). El análisis de estas redes y movimientos revela estrategias y jerarquías de las instituciones eruditas a través de las fronteras nacionales. La dirección de las emigraciones estudiantiles revela dónde se percibe que se hallan situados los centros intelectuales (Charle *et al.*, 2006, p. 9).

Según Knight y de Wit (1995, citados por Juárez, 2014a), el proceso de movilidad se puede dividir en tres grandes etapas históricas:

1. La Edad Media y el Renacimiento: Se distinguió por el uso del latín como idioma común, programas de estudios y sistemas de exámenes uniformes permitían a los estudiantes itinerantes continuar sus estudios en todos los países de la Cristiandad.
2. El periodo nacionalista entre 1800 y la Segunda Guerra Mundial: Durante los llamados tiempos modernos y hasta la segunda mitad del siglo XX, la Educación Superior en Occidente era un sistema fragmentado, enfocado básicamente sobre sí mismo. Se caracterizó por la exportación de sistemas educativos de los países colonizadores a los colonizados. También se distinguió por la movilidad de individuos pertenecientes a cierta elite, económica y académica, hacia centros de educación de excelencia. Se realizó la exportación de sistemas de los países colonialistas europeos hacia el mundo entero y sólo en áreas muy definidas.
3. De la posguerra a la fecha: En el periodo inmediato de posguerra, la cooperación tenía una connotación ideológica que pregonaba la paz y comprensión mutua. Posteriormente se hizo énfasis en los países llamados en desarrollo, por la vía de la cooperación. (pp. 6-7)

Actualmente, para regular y coordinar este tipo de migración, Rodríguez, R. (2005) menciona que se encuentran en debate dos posturas. La primera es aceptar el proceso de integración europea, el caso del proceso de Bolonia, que se define “por el establecimiento de reglas claras, aceptadas por los países que participan en convenios internacionales de

cooperación e intercambio, mediante las cuales se busca la mutua acreditación de estudios y títulos y se trabaja en torno a la construcción de una estructura curricular con rasgos comunes”. Y la segunda, en una postura más mercantil, que “propone incrementar la dinámica de internacionalización por vía de la desregulación [...] como una más de las formas de exportación e importación de servicios que es factible asociar a los principios de libre comercio internacional (p. 225).

El dilema anterior es al que se enfrenta actualmente la movilidad estudiantil en los diferentes niveles de educación superior: fomentar la integración académica entre países o contar con una visión comercial. Sin embargo, como lo menciona Rama (2007), aunque “la movilidad tiene una manifestación económica y social, se basa en un componente pedagógico” (p. 251). Como se pudo observar desde sus inicios el objetivo principal fue una cuestión académica.

4.2 ¿Qué es la movilidad estudiantil?

Es pertinente mencionar que la movilidad estudiantil es un campo teórico en construcción. Teichler (2015) menciona que antes de definirlo, es necesario considerar la temporalidad de la movilidad académica del estudiante, si es temporal o permanente, de allí que sea complicado encontrar una sola definición. Juárez (2014a) lo explica como:

el desplazamiento de estudiantes de una institución de educación superior a otra, en su país o en el extranjero, para realizar sus estudios de licenciatura o posgrado durante un semestre de su programa educativo y hasta un año en las universidades distintas a la propia. (p. 14)

Mientras que al estudiante que realiza movilidad, lo define como:

aquel estudiante que cursa al menos tres asignaturas equivalentes a las del plan de estudios en el que está inscrito, o que realiza estancia de investigación, en otra institución de educación nacional o internacional con la que su institución de origen tiene celebrado al menos un convenio bilateral o en red, se incluye en este apartado al alumno que realiza una estancia en instituciones con las que no se tiene convenio pero ha sido autorizado para ello, previo análisis de su caso, por las autoridades universitarias correspondientes. (Juárez, 2014a, p. 5)

En el caso de la UV no es posible determinar un número específico de experiencias educativas que deben cursar los estudiantes durante su intercambio académico, ya que varía de acuerdo al programa educativo, por ello no se puede generalizar. Para el posgrado la movilidad académica incluye a estudiantes que “cursen semestres completos, realicen prácticas profesionales, participen en proyectos de investigación y/o reciban asesoría para la conclusión de sus trabajos de tesis de posgrado” (UV, 2017b, p. 4), es decir, considera tanto las estancias de investigación, sean cortas o largas, como a aquellos que deciden tomar

cursos en la universidad de destino. Para esta tesis que analiza esta institución, se usará la definición de la movilidad presencial de estudiantes de maestría que realizan estancias de investigación o toman cursos en IES del extranjero con duración de 1 a 6 meses. Basándose en esta explicación, se utiliza el concepto de movilidad y estancia como sinónimos, ya que la mayoría de los estudiantes realizaron este tipo de actividad durante el proceso.

Sin embargo, es importante destacar que además de la movilidad presencial, también existen otros tipos de movilidad como lo menciona Juárez (2014a):

- La modalidad virtual, que consiste en tomar cursos en línea sin necesidad de desplazarse
- Estancia de práctica, son prácticas de campo que realizan los estudiantes o graduados en empresas u organizaciones gubernamentales o no gubernamentales.
- Intercambios académicos, son los trabajos entre académicos de diferentes IES nacionales o internacionales, así como también al interior de sus universidades
- Cooperación, que se refiere a los proyectos en conjunto entre IES con organizaciones gubernamentales u organizaciones no gubernamentales

Como se mencionó, la movilidad estudiantil es sólo el primer paso de una serie de etapas para lograr la implementación de la internacionalización (Haug, 2010; De Wit, 2015), pues con dicha actividad, en ocasiones se dice “ya se está internacionalizando la institución”. No obstante, esto no es suficiente porque es necesario tener presente que la internacionalización es más compleja y contempla:

- 1) Fomento a la movilidad estudiantil, académica y administrativa;
- 2) Intervención en la vida académica de estudiantes y académicos extranjeros;
- 3) La internacionalización del currículum;
- 4) Difusión de políticas gubernamentales e institucionales explícitas;
- 5) Un lenguaje orientado hacia la consecución de metas especiales y de objetivos generales en la materia y la presentación de planes y programas de internacionalización en los niveles gubernamentales e institucionales (Didou, 2000).

Asimismo, otros aspectos para estudiar la movilidad, de acuerdo con Agulhon (2009) son los estructurales (institucionales), los sociales, los culturales y los de identidad. La cuestión estructural o institucional se refiere al lugar donde se encuentran los estudiantes. Mientras que los otros ámbitos (sociales, culturales y de identidad) se relacionan con lo intercultural, el cual ha sido mayormente estudiado, ya que en las pocas investigaciones que se hallaron trataron el impacto de la movilidad en la cuestión académica, lingüística y la experiencia fuera del ámbito escolar.

Resalta el aspecto intercultural de la experiencia de movilidad. Es interesante el proceso de aculturación y adaptación que el estudiante de movilidad vive en el país de destino, el cual se entiende como un proceso dinámico de encuentro con otra cultura. En este se conocen elementos ajenos a la propia cultura, los cuales en ocasiones se adaptan y adoptan al nuevo estilo de vida. Ello conlleva a cuestionar la ignorancia y los prejuicios personales, debido a que se interactúa con otras personas que piensan distinto a lo acostumbrado cotidianamente, lo cual fomenta un crecimiento personal y la crítica hacia la propia cultura pero también a su mejor apreciación.

Es muy importante estudiar el choque cultural porque en ocasiones llega a contribuir o afectar la participación en el intercambio. Por choque cultural se entiende “la incomodidad física y emocional que uno sufre cuando llega a vivir en otro lugar diferente al del propio origen. Las conductas que usábamos antes no son aceptadas o consideradas normales en el nuevo ambiente” (Juárez, 2014b, p. 18). Debido a que los estudiantes que participan en estos programas en ocasiones no están familiarizados con el país que visitarán, se sugiere que antes de emigrar se les introduzca a los “aspectos principales de la cultura del país al que se dirigirá, tales como asimilar la distancia, espacial y temporalmente, conocer los hábitos alimenticios en la región, las condiciones climatológicas, costumbres, valores, entre otros, de tal manera que le permita asimilar el choque cultural” (Ponce, 2005, pp. 32-33).

Como se puede observar, con la movilidad se aprenden diferentes aspectos de la vida académica y de la organización de la institución hasta cuestiones cotidianas como los convivios académicos (Clark, 1983). También intervienen otros factores como lo cultural, lingüístico y profesional. Por ejemplo, anteriormente, los estudiantes priorizaban el desarrollo personal y lo académico quedaba como secundario (Juárez, 2014b; Rodrigues, 2012).

Así que para comprender en qué consiste una movilidad académica, Maldonado (2014) lo plantea así:

La movilidad no es sólo una experiencia internacional, sino que tiene la posibilidad de impactar integralmente en la formación de los estudiantes, de sus familias y su comunidad; asimismo, permite abrir y fortalecer el diálogo internacional; contribuye al proceso de globalización de las competencias y habilidades que los estudiantes egresados pueden requerir en sus ámbitos de desarrollo laboral y profesional, e incide en la mejora de los procesos pedagógicos de las instituciones. Además la movilidad puede vigorizar el aprendizaje de idiomas y la adopción de mejores prácticas, contribuir a los procesos de análisis, alimentar las experiencias de los alumnos y establecer comparaciones entre instituciones. (p.101)

Por estas razones la movilidad es un proceso complejo porque implica tanto los aspectos académicos, culturales, lingüísticos, económicos y sociales de los estudiantes, como la situación institucional, aspectos políticos, financieros, administrativos y académicos. De esta manera, se presenta este campo de conocimiento que poco a poco se ha ido

organizando y recientemente se han ido definiendo sus indicadores, impactos y certificado sus procesos (Juárez, 2014b).

4.3 Causas de la movilidad estudiantil

De acuerdo a Gérard (2008) la movilidad estudiantil es “la principal modalidad de circulación de las personas y de los conocimientos” (p. 88). Para entender cuáles son las causas por las que se realiza la movilidad, Didou (2000) menciona las siguientes: “1) La movilidad por obtener un grado escolar; 2) la movilidad por inclusión en cuerpos académicos y con acceso a financiamiento internacional y 3) la movilidad tradicional por mérito individual por las relaciones sociales y apoyadas por diversos programas” (pp. 174-175). Así que la movilidad dependerá de las motivaciones, contactos académicos y personales, así como el objetivo con el que se realizará dicha estancia.

Otra razón por la cual los estudiantes se interesan en la movilidad es por el prestigio de las universidades donde se realizarán los estudios. Según Sosa (1994), el imperativo de calidad, o sea, la imagen de las universidades (como un vaticinio) es una condición esencial para ingresar en las tribus y los territorios académicos (Becher, 2001), así como trabajar con los pares de otras universidades del mundo. Esto significa que, dependiendo de dónde se realicen los estudios, ayudará en el futuro académico o laboral.

Al trabajar con pares de otras latitudes se logra un intercambio de saberes y experiencias distintas a las que se viven cotidianamente en las instituciones nacionales. Como resultado, se conoce, enseña o colabora con conocimientos que, si no se hubiera migrado, no se habría permitido transmitir (Vessuri, 2009). De esta forma, se combate el aislamiento, pues “se migra para ser reconocido e incluido en los debates de producción de epistemologías; se migra para conocer a otros y para comprender otras formas de comprender; se migra para ser publicado en editoriales y revistas indexadas de circulación y referencias globales” (Varela, 2010, p. 206). Todo esto provoca una circulación de saberes, en lugar de un conocimiento endógeno en las IES.

Para el caso de América Latina, Didou (2005) comenta tres factores de la movilidad estudiantil: en primer lugar, algunos estudiantes se mueven de manera independiente del control de las instituciones; en segundo lugar, gracias a los convenios los estudiantes se ven beneficiados por ellos y en tercer lugar, por el incremento del intercambio entre estudiantes de bloques subregionales del continente. Sin embargo, la realidad es que la migración internacional transcurre sobre todo de los países del sur al norte y la demanda extranjera es mucho menor en comparación con el número de latinos que estudian en el extranjero; “la

proporción de estudiantes latinoamericanos afuera con respecto a los extranjeros en la región es casi de 11 a 1.” (Didou, 2000, p. 157)

Con la finalidad de aumentar la participación de estudiantes, han surgido una serie de recomendaciones. Ponce (2005) sugiere que se desarrollen: “planes de estudio innovadores y materiales de enseñanza; estancias académicas estudiantiles en una o más instituciones; estancias laborales; del conocimiento de los idiomas, usos de nuevas tecnologías” (p. 27). De acuerdo a lo mencionado por las encuestas PATLANI (2014, 2016), es necesario que se incentiven las áreas académicas de ingenierías, ciencias exactas, computación y educación. Además, sugiere acercarse a las universidades tecnológicas quienes últimamente han tenido un gran aumento en su movilidad académica, para conocer cómo han logrado elevar la participación de los estudiantes.

Los objetivos de la movilidad también han cambiado. Actualmente, Juárez (2014b) menciona que antes los estudiantes priorizaban la experiencia personal y social; en cambio, ahora la realizan con la finalidad de ampliar sus conocimientos en IES específicas, que tenga relación con su futuro laboral y el dominio de segunda o tercera lengua. Acorde con esto, Jung (2016) resume las razones que expresaron los posdoctorantes, pero que en algunos casos concuerdan con las expresadas por los estudiante de maestría para irse o no de movilidad.

Razones familiares: el irse o no puede depender de otros miembros de la familia o la pareja con los que se buscaría la cercanía geográfica, por ejemplo en el país de origen de uno u otro.

Razones temáticas: el tema sólo se puede trabajar en un lugar geográfico que puede ser el país de origen u otro país en particular.

Razones lingüísticas: el no tener el conocimiento de un idioma puede impedir la salida del país o incentivarla al querer ir por aprender otro idioma. También se puede dar el caso de querer regresar/ir a un espacio geográfico donde se habla el idioma natal después de una movilidad.

Razones institucionales: el nivel académico de la institución en el país de destino puede ser un motivo de quedarse o irse para buscar oportunidades de mejora en otros países; otra razón para irse sería que administrativamente no se puede hacer [la maestría] en la misma institución, o “se ve mal” y que por lo mismo se buscarían otras opciones que fomentaran la movilidad.

Razones de oportunidades de empleo que se pueden ofrecer dentro y fuera del país que a uno le motivan a quedarse o irse.

Razones de fallar en el intento de ir/quedarse porque no se ofrecen las oportunidades en el otro lado o en el país de origen.

Razones vinculadas a contactos laborales (no querer dejarlos o querer retomarlos).” (p. 140-141)

Como se puede observar son diversas las razones de los estudiantes para hacer una movilidad internacional, siendo la cuestión académica el objetivo principal, aunque contar con una experiencia intercultural también es atrayente para su formación integral, es decir, que les interesa incrementar su capital cultural.

4.4 El impacto de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes

A diferencia de otros países como España, Francia o Estados Unidos donde se han desarrollado estudios sobre el impacto de la movilidad estudiantil internacional, en México es reciente y son pocos los que se han llevado a cabo. Por ello es necesario que se realicen este tipo de investigaciones, como lo mencionan De Wit (2015) y Didou (2017), para conocer cómo está repercutiendo esta actividad académica en las instituciones mexicanas y en la formación de los estudiantes, ya que esta experiencia les impacta en los aspectos personal, académico y profesional (Manzanilla, Cordero y Dorantes, 2016).

Como se mencionó anteriormente, la formación no sólo se obtiene en un espacio formal como la universidad, sino también en espacios informales o no formales como la familia, amigos, internet, taller, etc. (Navarrete, 2013). Por ello es importante saber el impacto de la movilidad debido a que los estudiantes la viven en esos dos ámbitos. Navarrete (2013) define la formación como una:

construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera, por lo que la formación resulta ser contingente, a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aún así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. Cada sujeto se forma, según su contexto, sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tarea de su propia realización-formación en un contexto dado (p. 8)

En el caso de los estudiantes que hacen movilidad, cuando realizan esta actividad están aprendiendo en los diferentes ámbitos, por lo que se espera que haya un aprovechamiento de la estancia, es decir que se incremente su capital cultural. Como lo menciona Rodrigues (2012), es un grupo más selecto, porque cuenta con sus propias características que los hace diferentes del resto y desde antes de realizar la movilidad demuestran tener ciertas cualidades personales, motivaciones, extroversión y más iniciativa.

En concordancia con los diferentes estudios hallados sobre el impacto de la movilidad estudiantil internacional, se encontró que esta no se puede definir desde una perspectiva, sino que es el resultado de varios aspectos que se entrelazan, entre ellos, el académico, el personal y el intercultural. A su vez, cada uno de ellos está compuesto de competencias, procesos de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional y habilidades interpersonales.¹⁰

¹⁰ En la mayoría de los estudios consultados para analizar el impacto retomaron al proyecto Tunning (Beneitone, Esquetini, González, Marty y Wagenaar, 2007) y lo adaptaron para cada una de sus investigaciones.

Las consecuencias de la movilidad académica, según Dervin (2011), se pueden analizar a partir de cuatro dimensiones: aspectos personal, social, profesional y educativo; disciplinas como la sociología, la enseñanza de idiomas o la lingüística ayudan a estudiar estos efectos.

Ilustración 2. Diferentes impactos de la movilidad estudiantil internacional



Fuente: Elaboración propia, 2016.

El aspecto personal está relacionado con el social en cuanto la lengua, la glocalización (pensar global y actuar local), la identidad, las actitudes y la movilidad virtual. Los aspectos profesionales, por su parte, se vinculan con lo educativo, respecto a la movilidad laboral, las perspectivas de carrera y trabajo, así como las competencias de las personas que hacen movilidad.

Hay diversas perspectivas para entender el impacto que la movilidad tiene en los estudiantes. Para Reyes, Rosales, Arroyo y León (2014) el impacto se puede conocer observando cuáles son las actitudes en el aula de los estudiantes que realizan movilidad, de acuerdo a las observaciones del profesor y cómo influye en su desarrollo académico, personal y profesional. Urbina (2010), en cambio, dice que al medir el impacto se puede saber lo que los estudiantes entienden respecto a los procesos de internacionalización desde su propia experiencia, sobre todo porque hay un cambio personal y se adquieren:

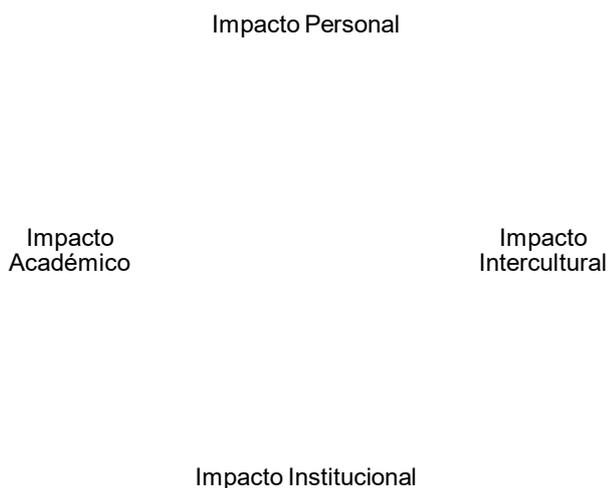
competencias como autonomía, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, compromiso con su medio sociocultural, se fortalece la capacidad para actuar en nuevas situaciones, la sensibilización social y ciudadana y la capacidad para motivar y conducir metas comunes; en la cuestión conceptual se fortalecen los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, el manejo de un segundo idioma, la capacidad para formular y gestionar proyectos y la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica (p. 11).

Dichos cambios a nivel personal, se pueden clasificar, según Zúñiga (2009), en tres tipos: cognitivo y de percepción, social y psicológico. Finalmente, Fresán (2009) menciona que el impacto se puede conocer a partir de la propia versión de los estudiantes, qué competencias genéricas han desarrollado durante la movilidad y cómo les ayudó en su formación, además que también permite saber la calidad del apoyo administrativo recibido en el proceso.

Como se puede observar la mayoría de las definiciones menciona las competencias que deben poseer los estudiantes para un mayor aprovechamiento de su estancia académica. Estas se definen como "... el resultado del dominio de conceptos, destrezas y actitudes; ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa" (Juárez, 2014a, p.19). En su relación con la movilidad estudiantil, la misma autora lo define como la "capacidad para llevar a cabo exitosamente actividades de manera flexible, idónea y diversa, caracterizadas por su creatividad/innovación y posibilidad de ajustarse a situaciones en contextos variados. Todos estos elementos se puede agregar, matizados por consciencia, compromiso y solidaridad" (Juárez, 2014a, p. 21).

Otra forma de conceptualizar al impacto es mediante los resultados obtenidos a partir de la movilidad, ya sean estos a nivel personal, académico o profesional (Tene, 2005; García, 2015; De Wit, 2015). Retomando lo anterior, se puede observar que el impacto abarca varios ámbitos, así que para esta investigación se entenderá como impacto los resultados obtenidos por los estudiantes en su movilidad internacional a partir de su propia versión considerando los aspectos personal, intercultural, académico e institucional. Se muestra una figura para ejemplificar la interrelación entre dichos aspectos.

Ilustración 3. Interrelación entre el impacto personal, intercultural, académico e institucional



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Cuando se habla de impactos es necesario reconocer que pueden ser positivos o

negativos. Como menciona Kholer (2002) “...la mayoría de los estudios que se han realizado mencionan los beneficios esperados pero también es necesario mencionar los impactos tanto positivos como negativos de la experiencia” (p. 11). Esto será debido a que se espera que después de esta actividad todos los estudiantes reciban un impacto positivo, es decir, que hayan incrementado sus habilidades y competencias en todos los ámbitos, porque además de haber realizado diferentes actividades académicas se les habrá evaluado adecuadamente la movilidad y habrán adquirido nuevas experiencias interculturales. Aunque también habrá aquellos que consideran como negativo la experiencia, porque no fue lo que esperaban y fue menor el impacto en su vida personal, académica e intercultural.

Cabe señalar que esto dependerá de sus experiencias previas y capital cultural (ver ilustración 10). Así, mientras a unos les incrementa, en otros casos les limita, es decir, no es posible generalizar, sino que para cada estudiante es distinto en cuál ámbito de los que integran esta interrelación impactará en mayor o menor medida su aprovechamiento, tal como lo establece Teichler (2015), “altogether, temporary mobility cannot be viewed as a magic tool for career enhancement (p. 29).

Trejo (2011) muestra cómo los estudiantes viven los aspectos positivos y negativos del proceso de impacto de la movilidad en otros países. Aunque su estudio se centra en aquellos que realizan estudios de posgrado en Francia, ayuda a comprender la situación.

La historia personal (el pasado, todo lo que se ha hecho, pensado y sentido, lo significativo, lo coyuntural o lo anecdótico) puede determinar el argumento y disposición ante la vida. Lo vivido, a nivel individual y social, influye cuando se presenta una crisis existencial como ésta que los obliga a confrontarse a sí mismo en otro país, en otra cultura, con diferentes lenguas, religiones, etc.

También esa historia personal interviene cuando se extrae la fuerza para el trabajo diario, para cumplir con los compromisos contraídos, respalda las actitudes éticas que se toman. De forma ingeniosa enfrentan cotidianamente, tareas convertidas en objetivos cuidadosamente elaborados y argumentados; son políticamente correctos y moralmente tratan de ser impecables.

El riesgo es que guardan sigilosamente –como un secreto inconfesable- sus emociones, sus tensiones y desajustes, por miedo a que les quiten la beca; a que los juzguen débiles e incapaces de afrontar este reto, y acá es importante señalar que es igualmente difícil para ambos géneros; a que los europeos al rechazarlos a ellos, rechacen a otros mexicanos que vengan después. Abrir, ventilar esta enorme carga es indispensable para un adecuado manejo de estas resistencias y para la plena identificación de los conflictos de ser “*extraño-extranjero*”. (p. 143)

La solución que propone Trejo (2011) para que los estudiantes obtengan una experiencia positiva es aprender a modificar los propios criterios sobre las otras culturas, lenguas, formas de vivir y de actuar, para adaptarse a la nueva situación. De esta manera, se les facilitará la integración y se volverán más flexibles. Así que la estrategia a seguir para lograrlo es la sensibilización, comunicación y capacitación, por lo que recomienda “conocer previamente las etapas; considerar el cambio como un proceso y no como un problema;

comprender el desorden que se puede suscitar en el vivir cotidiano; investigar las causas que pueden interferir, las circunstancias y medio donde se desarrollarán; así como los procesos emocionales y los posibles comportamientos involucrados en el cambio.” (p. 160).

El regreso plantea retos tan importantes como la partida. Como lo explica Kholer (2002), a su regreso se cree que contarán con:

un verdadero sentido de conciencia global, una acentuada sensibilidad hacia las culturas diferentes, nuevas habilidades lingüísticas, y una mayor complejidad intelectual. El supuesto – sin fundamento desde luego- es que van a compartir una nueva visión del mundo con sus compañeros universitarios. Muchos de los regresados sin duda vuelven con ideas y actitudes afortunadamente más complejas, pero otros muchos pasan su último año con sobrecarga académica. (p. 11)

No obstante, también menciona las dificultades a las que se enfrentan institucionalmente,

muchos regresan a instituciones universitarias, que no conceden mayor importancia a sus nuevas habilidades y conocimientos. Por otra parte, resulta lamentable que los periódicos estudiantiles rara vez busquen la publicación [...] de los compañeros que se encuentran en el extranjero, y menos aún que las estaciones de radio universitarias los entrevisten a su regreso al campus tras un semestre o un año en el extranjero. (Kholer, 2002, p. 11)

Esto significa que los estudiantes a su regreso se enfrentan a situaciones complejas tanto en el aspecto académico como a nivel institucional, ya que pareciera que no tuviera un gran impacto para su propia institución el hecho de haber realizado una estancia en el extranjero.

El impacto positivo o negativo de la experiencia de movilidad solo se percibe tras el fin de la estancia académica. Rodríguez y Ruíz (2015) mencionan: “la mejor forma de rendir cuentas es, a partir de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y del desempeño de sus egresados”. (p. 118), es decir que sólo a través de las actividades académicas realizadas por ellos durante, al regreso de estancia y, a largo plazo, cuando esté laborando, se podrá percibir el impacto real de la movilidad. Por su parte, Pantoja (2008) dice que no sólo el promedio académico es lo importante para ellos, sino también las habilidades culturales o sociales que adquirieron durante la experiencia, las cuales les ayudarán en su desarrollo académico. Sin embargo, está también les podría llegar a beneficiar a nivel profesional, como lo concluye Teichler (2015):

that temporary study experience in another country will not grow consistently alongside the increasing professional relevance of international competences. Rather, targeted curricular efforts will be needed to ensure that temporary study abroad will be a clearly more promising environment for students who later will play an important role in the internationalising world of work. (p. 130)

En este caso, para conocer el impacto se realizó una propuesta de categorización sobre cómo estudiarlo desde una perspectiva cualitativa, dado que los estudiantes, tutores y gestores de la UV a través de las entrevistas mencionaron cómo les impactó la movilidad internacional en la formación de los estudiantes. Para ello, se analizaron el impacto académico, intercultural e institucional y se consideró el origen social de cada uno de los

estudiantes que realizaron movilidad. A continuación, se presenta con más detalle la propuesta de categorización que se utilizó para conocer el impacto de la movilidad internacional.

4.5 Una propuesta de categorización sobre cómo estudiar el impacto de la movilidad internacional

Como se mencionó anteriormente, uno de los inconvenientes para realizar esta investigación es que fueron pocos los estudios mexicanos encontrados sobre el impacto de la movilidad estudiantil.¹¹ Debido a que esta investigación se centró en el impacto académico, intercultural e institucional, se propuso que para conocerlo se tomaron en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas que adquirieron los estudiantes durante la experiencia. Apoyándose en los estudios nacionales e internacionales hallados se diseñaron sus respectivas categorías, subcategorías y variables, de las cuales se podrán observar sus interrelaciones entre los tres ámbitos del impacto y el círculo de beneficios que genera al complementarse (Castañer, 2008; Guillén, 2015). Este análisis categorial permitió tener una descripción real del fenómeno que se investiga, aunque en el caso del impacto, como dice Camarena (2008), por su naturaleza cualitativa los resultados son subjetivos y poco tangibles a diferencia de los indicadores cuantitativos.

Para hacer el estudio del impacto, se inició con la caracterización de los perfiles socioeconómicos de los estudiantes que hicieron movilidad. Se conoció su origen social, el cual está constituido por el capital cultural, el capital familiar y el capital económico; de esta manera, se logró establecer si existían diferencias con aquellos que no hicieron movilidad. Posteriormente, por cada estudiante que realizó movilidad se analizó cada uno de los impactos de su movilidad internacional con el fin de evaluar si el origen social influyó para que la aprovecharan en mayor o menor medida. Así fue como se observó el impacto que obtuvieron porque, primero, se conocieron las características generales con las cuales partieron antes de su movilidad internacional y, después, se conoció cuáles adquirieron o desarrollaron durante el proceso. En la ilustración 4 se presenta el esquema de esta propuesta.

¹¹ Los estudios mexicanos hallados respecto al tema del impacto de la movilidad internacional son: Fresán, 2009; García, 2015; Juárez, 2014b; Manzanilla, H. M., Cordero, M. R. & Dorantes M. A., 2016; Murillo y Gallardo, 2015; Palmeros, Sanlúcar, Ruíz, Coeto y Toledo, 2013; Pantoja, M., 2008; Reyes, Rosales, Arroyo y León, 2014; Trejo, 2011; Tene, 2005; Zúñiga, 2009.

Ilustración 4. Esquema sobre cómo estudiar el impacto de la movilidad internacional



El impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional

Fuente: Elaboración propia, 2017. El estudio se centró en el impacto académico, intercultural e institucional pero hay que considerar que el impacto personal es parte del impacto académico e intercultural. Por ello, es difícil separarlos y se puede observar en las habilidades y competencias que adquieren los estudiantes durante su experiencia de movilidad. El impacto institucional, por su parte, está ligado con el impacto académico porque los resultados que se obtengan a partir de este último repercuten en los programas educativos y universidades (Juárez, 2014b).

- Impacto académico

El impacto académico comprende los resultados que se obtienen al incrementarse los aspectos de formación académica, comunicación en un segundo idioma, habilidades para trabajar en contextos internacionales, redes sociales de apoyo, forma de evaluación, habilidades sociales académicas, habilidades tecnológicas, participación en actividades académicas, importancia de la realización de la movilidad, razones personales para realizar la movilidad y la relación de estudio-profesión (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Jeldes y Latorre, 2009; Juárez, 2014b; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Rodrigues, 2012; Teichler, 2015; Tene, 2005; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

La formación académica se entiende como las capacidades de aprender y actualizarse, de investigar y de aplicar los conocimientos en la práctica. La capacidad de comunicación en un segundo idioma se refiere a contar con un manejo adecuado de la lengua cotidiana, además de utilizar el lenguaje técnico o científico de la disciplina. Para llevar a cabo estas actividades durante la estancia, es necesario contar con habilidades para trabajar en contextos internacionales, las cuales pueden ser evaluadas al compararse con las habilidades de los alumnos de la IES receptora con las propias (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Jeldes y Latorre, 2009; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Rodrigues, 2012; Teichler, 2015; Tene, 2015; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Las formas de evaluación son los trabajos escritos y exposiciones que realizan durante su estancia, y al final, reciben calificaciones o créditos académicos que pueden ser revalidados en su universidad de origen (Palmeros *et al.*, 2013; Tene, 2015). Además de las actividades programadas para su estancia, hay una serie de actividades académico-personales que, de acuerdo con Juárez (2014b), se relacionan con el impacto institucional. Entre ellas se encuentran la doble titulación, la participación en congresos internacionales, las asesorías, las publicaciones, la participación en investigaciones conjuntas y las redes de colaboración.

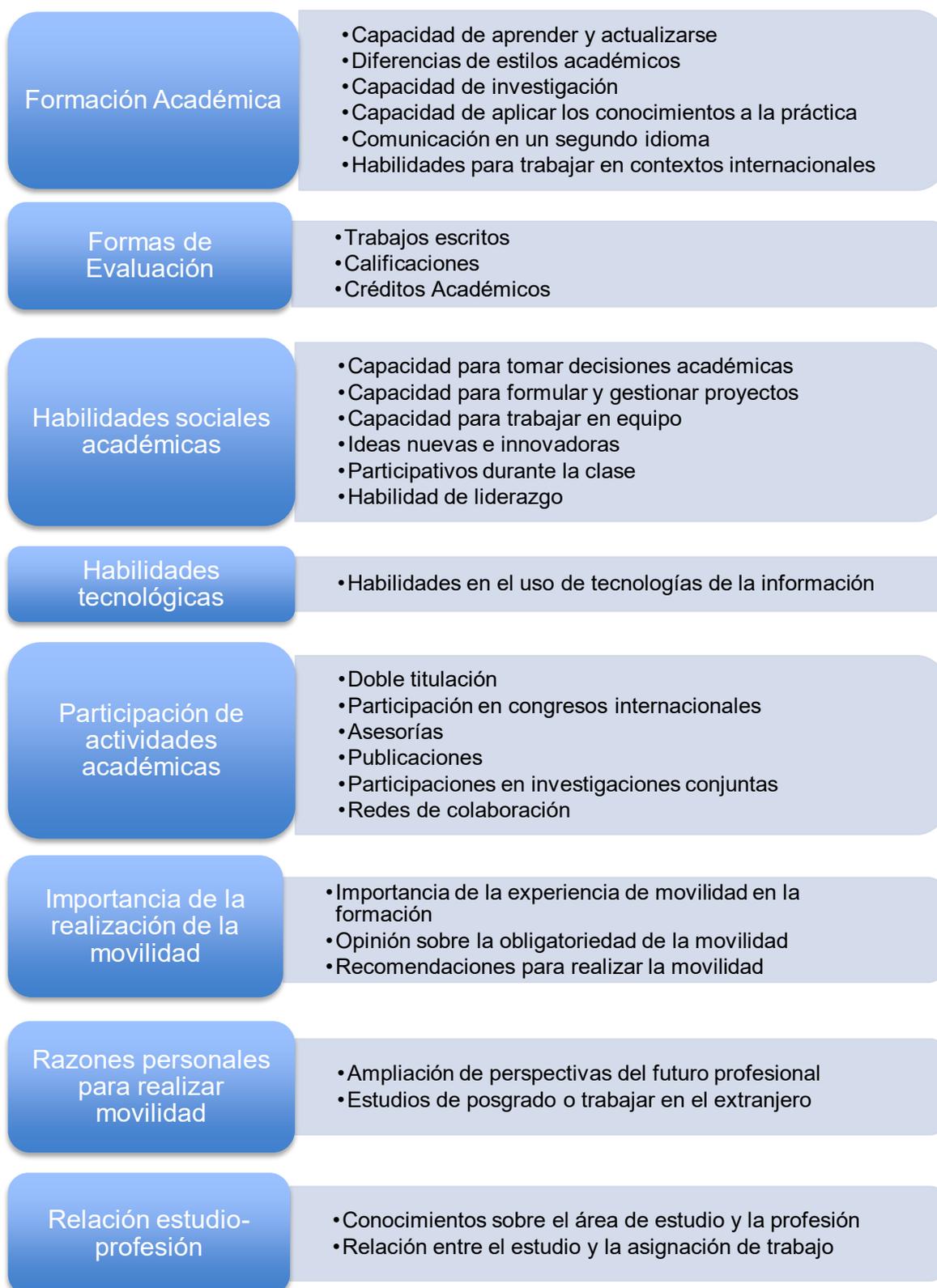
Para desempeñar este tipo de actividades los estudiantes deben contar con habilidades sociales académicas específicas como la habilidad de investigación, capacidad para tomar decisiones académicas, trabajar en equipo, formular y gestionar proyectos, ser participativos durante la clase y aportar ideas nuevas e innovadoras demostrando liderazgo (Beneitone, *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009). Asimismo, deben contar con habilidades tecnológicas que les ayuden en la academia y en la vida cotidiana permitiéndoles realizar sus actividades académicas (como el uso de paquetería de *Windows* o *software* propio de sus disciplinas) y mantener una interacción intensa con colegas de todo el mundo con el uso del *e-mail*, *Twitter*, *Skype*, *Facebook* (Fresán, 2009; Juárez, 2014b).

Por otra parte, para llevar a cabo las actividades cotidianas y académicas, los estudiantes necesitan crear redes sociales de apoyo, aunque a veces sean poco variadas (Zúñiga, 2009) porque, en lugar de acercarse a los nativos del país, socializan con los extranjeros. Dependiendo de con quiénes llegan a entablar mayores relaciones de amistad o académicas, es como se incentiva y continúa la comunicación entre ellos. En el caso de los mexicanos hay un acercamiento mayor con los estudiantes latinos.

Por último, algunos autores como Fresán (2009), Moro *et al.* (2014), Urbina (2010) y Zúñiga (2009) afirman que es importante la experiencia de la estancia de movilidad en la

formación académica porque permite a los alumnos adquirir conocimientos sobre su área de estudio y facilitar su posterior integración al campo profesional. Entonces, ahora la interrogante es si es necesaria incentivarla o bien hacerla obligatoria para todos los estudiantes con el fin de enriquecer su formación porque les puede ayudar a ampliar sus perspectivas a nivel profesional o académico.

Ilustración 5. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de impacto académico



Fuente: Elaboración propia, 2017.

- Impacto Intercultural

El impacto intercultural está constituido por las habilidades interpersonales adquiridas, el choque cultural, las experiencias interculturales en los procesos de intercambio intercultural y la valoración de la experiencia de movilidad que hacen los estudiantes. Las competencias desarrolladas a partir de estas experiencias les serán de gran ayuda en su ámbito laboral (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; García, 2015; Juárez, 2014b; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015; Teichler, 2015; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Durante la estancia de movilidad los conocimientos extra-académicos adquiridos hacen que se desarrollen habilidades interpersonales como la capacidad para actuar en nuevas situaciones, autonomía personal, independencia, optimismo, perseverancia, competencias de liderazgo (por ejemplo, la capacidad de tomar la iniciativa y asumir responsabilidades, entre otras) y competencias socio-comunicativas para que sean capaces de relacionarse con los otros. Todas esas habilidades les ayudarán a enfrentar el choque cultural que se da en diferentes etapas y que incluso puede llegar a afectarles física y psicológicamente. En general la movilidad se convierte en una actividad que les hace salir de su zona de confort (Fresán, 2009; Juárez, 2014b, Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Las experiencias de los procesos de intercambio intercultural provocan en los estudiantes mayor conciencia respecto a la diversidad cultural al conocer otras ideologías e idiosincrasias. Adquieren, además, una sensibilización social y ciudadana y desarrollan competencias interculturales como, por ejemplo, la comprensión y la tolerancia de las diferencias internacionales en la cultura, la sociedad, etc. Al final de la estancia, la valorarán, dependiendo de las experiencias personales que hayan tenido, positivas o negativas (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009, García, 2015; Juárez, 2014b; Moro, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Ilustración 6. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de impacto intercultural



Fuente: Elaboración propia, 2017.

- Impacto institucional

El impacto institucional está relacionado con los resultados que se obtienen de la movilidad estudiantil en la institución, internacionalización en casa, organización de los posgrados y el apoyo recibido para el éxito de la estancia (Fresán, 2009; García, 2015; Jeldes y Latorre, 2009; Kholer 2002; Urbina 2010).

El impacto de la movilidad estudiantil en la institución se refiere a los resultados de convenios, cómo se han fortalecido con otras instituciones (Urbina, 2010) y la integración al currículo que se refiere cómo la movilidad estudiantil nacional o internacional está presente en los programas de estudio (Fresán, 2009).

La internacionalización en casa o dentro de la institución son las actividades para sensibilizar a los estudiantes que no tienen la oportunidad de realizar una estancia, entre las cuales se incluye integrar la dimensión intercultural e internacional en la investigación y en los procesos de enseñanza aprendizaje, compartir el aula con estudiantes de diversos orígenes culturales y realizar actividades extracurriculares con la finalidad de que conozcan el mundo sin viajar (Beneitone, 2014; Jeldes y Latorre, 2009; Kholer, 2002).

En cuanto a la organización de posgrados, se relaciona con los modelos de gestión que surgen cuando los tutores trabajan y comparan con otros modelos de gestión del conocimiento con sus pares académicos internacionales (García, 2015).

Respecto el apoyo recibido para el éxito de la estancia, se debe conocer cuál es el apoyo que reciben los estudiantes para realizar los trámites de la estancia en la institución receptora y el seguimiento que tienen por parte de sus tutores o gestores de movilidad durante la estancia (Fresán, 2009).

Ilustración 7. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de Impacto Institucional



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Es así como se creó este plan de categorización partiendo del origen social de los estudiantes, que se constituyó del capital cultural, capital económico y capital familiar; posteriormente se analizó el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes de acuerdo a su origen social. Para ello, se adaptaron subcategorías y variables para esta investigación; de esta manera, se conoció con más detalle y profundidad la información que se obtuvieron de las entrevistas a estudiantes, tutores y gestores de movilidad de la UV.

Conclusiones

En este capítulo se pudo conocer histórica y conceptualmente la movilidad estudiantil internacional, desde sus orígenes medievales hasta la actualidad, así como las diferentes causas y los intereses que han tenido los estudiantes para realizarla. En el aspecto conceptual se analizaron los diferentes significados y controversias que giran a su alrededor, además de considerar varios aspectos para definirla adecuadamente, lo que al final dependerá del tipo de investigación que se esté realizando.

También se hizo una revisión sobre la noción de impacto de la movilidad internacional para conocer qué aspectos lo constituyen y cómo se aplicaría para el caso de la UV, donde se contemplaron el impacto académico, intercultural e institucional. Por último, se presentó la propuesta de categorización que se siguió en este estudio para saber el impacto de la movilidad internacional en la formación de estudiantes de maestría a partir de su origen social. Para ello se mostró cómo está constituida cada una de las categorías, lo cual se retomó en la metodología y análisis de esta investigación, donde se podrá distinguir con más detalle su aplicación.

Capítulo 5. Organización universitaria

Este capítulo se constituye de dos subcapítulos. En el primero, el objetivo es comprender la relación de la universidad con la internacionalización desde una perspectiva sociológica. Para ello es necesario observar a la institución como una organización con los aspectos complejos que la componen, los cuales ayudan a comprender por qué se implementa o se resiste a aceptar la internacionalización en sus políticas institucionales. El objetivo es entender el funcionamiento de la universidad. El segundo se concentra en los estudios de posgrado, donde se enmarca esta investigación, con la finalidad de analizar este nivel educativo, conocer su composición y los retos a los que se enfrenta dentro de la dinámica del sistema de educación superior, además de su relación con la movilidad estudiantil internacional.

5.1 La universidad como organización

El sistema de educación superior está integrado por universidades, institutos, centros, colegios y escuelas tanto públicas como privadas (Navarrete, 2013); la definición oficial de las IES, aceptada tanto en la ANUIES como en la SEP es:

un organismo o estructura que desempeña labores de docencia, investigación y difusión con el fin de formar profesionistas en las diferentes ramas del conocimiento y preservar, crear y transmitir los bienes de la cultura en relación con el interés social. Las instituciones se rigen por un conjunto de normas, leyes nacionales y reglamentos propios y cuentan, para llevar a cabo su labor, con recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros. Las instituciones pueden ser públicas o privadas, autónomas, federales o estatales, según el tipo de ingresos de que dispongan. (UV, 2012, p. 17)

Debido a estas características propias de la universidad es pertinente entenderla como una organización que posee características comunes a otras organizaciones como Rodríguez N. (2005) menciona,

- 1) son artificiales: su creación se debe al acuerdo entre dos o varias personas;
- 2) poseen objetivos específicos: la razón de ser de una organización es el o los objetivos que con ella se quieren alcanzar, se trata de un instrumento, de un medio que permite obtener resultados;
- 3) de pertenencia voluntaria: todo el que forma parte de una organización tiene la intención de cooperar en la consecución de las metas previstas, y
- 4) aplica el proceso administrativo, los recursos necesarios para el funcionamiento de la organización deben ser coordinados e integrados. (p. 66)

Para comprender el funcionamiento complejo de las organizaciones es necesario considerar, entre otros aspectos, las relaciones entre sus integrantes de los diferentes niveles que la componen, las relaciones de poder, los conflictos, los factores externos e internos y los cambios (Crozier, 1974; Hall, 1982). En el caso específico de la universidad, estos ayudan a

comprender cómo la internacionalización se ha implementado o resistido en la incorporación institucional. Como menciona Oregioni (2014), la gestión de la internacionalización dependerá de los intereses y las características político-institucionales de cada universidad. Por ello su aplicación es diferente en cada una.

Actualmente los retos a los que se enfrenta la educación superior son la responsabilidad social, la calidad y la internacionalización, los cuales han sido sugeridos desde la UNESCO (2009), de ahí la importancia de incorporar la dimensión internacional en la educación al mismo nivel que la calidad, la pertinencia y la relevancia. De esta forma las instituciones se enfrentan a presiones endógenas y exógenas, por lo que cada una responderá de acuerdo a sus prioridades, fortalezas y debilidades, privilegiando los elementos que considere necesarios para ser aceptadas dichas políticas, pero adaptadas a sus propio contexto, o bien para ser rechazadas (Cañon, 2005; Clark, 1983; Villers, 2015). Esto las lleva a asumir una de estas posturas:

las que cuentan con una estrategia, financiamiento e infraestructura adecuadas para fortalecer su modelo educativo con base a la internacionalización, y las que están fuera de esta visión, reaccionando con dificultad a la fuerte dinámica del exterior para cumplir con sus propósitos locales, nacionales y no se diga, internacionales. (Rodríguez y Ruíz, 2015, p. 120)

El problema es que aquellas IES que prefieren continuar con una visión más local, de acuerdo con Clark (1983), “pueden hundirla permanentemente en el provincianismo intelectual, frenando los intereses y contactos disciplinares y profesionales del profesorado y provocando la fuga de los escasos talentos hacia países que ofrecen condiciones más atractivas para la investigación y la docencia” (p. 324). Por su misma naturaleza las organizaciones son conservadoras, así que realizar cambios en las IES no es fácil y la implementación de la internacionalización se enfrenta a la heterogeneidad de modelos institucionales, universitarios y académicos, además de la desarticulación entre la licenciatura y el posgrado (Fernández, 2016; Medina y Acosta, 2015).

Al interior de las IES, como afirman Rodríguez y Ruíz (2015), hay limitantes que ponen algunos funcionarios o académicos porque consideran que sólo deben responder a lo que se les dicta a nivel nacional qué deben o no incluir en la docencia, investigación o extensión. Hall (1982), por su parte, menciona que las políticas gubernamentales motivan o desmotivan la innovación en las instituciones. También están aquellos que piensan que la internacionalización sólo distrae a las IES de sus prioridades y que no requiere tanta atención como la demanda educativa, la calidad, la pertinencia y la equidad. Con ello se demuestra el desconocimiento existente sobre una política de internacionalización, pero también se entiende la resistencia a implementarla porque “significa modificar la forma como se piensa y se hacen las cosas al interior de una institución universitaria para reflexionar y tomar

decisiones sobre el tipo de ciudadano y de profesional que se desea” (Rodríguez y Ruíz, 2015, p. 121).

Así es como quiénes asumen dos tendencias ante esta política de internacionalización: aquellas que optan por una forma pasiva sin la participación de los académicos y la otra, donde ellos mismos participan, enfrentándose a la resistencia, pero con el objetivo de mejorar la calidad de las IES. Los obstáculos a los que se enfrentan durante el cambio son la falta de recursos humanos y financieros, así que este se presentará cuando haya una modificación de personal y cuenten con una visión más cosmopolita; sin embargo, a pesar de las dificultades, las organizaciones cambian en algún momento (Hall, 1982; Ramírez y Atriano, 2015). Dichos obstáculos internos en ocasiones también se deben a que la comunidad universitaria no conoce el sentido y la dirección de la internacionalización. Desconocen su importancia dentro de la institución debido a que dentro de los grupos académicos no han discutido sobre cómo lo internacional influye dentro de sus disciplinas (Didou, 2000).

Actualmente, se trata de implementar la internacionalización comprehensiva, la que se define como:

a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution's external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.” (Hudzik, 2011, p. 6)

Debido a su complejidad para implementarla, es necesario que haya un trabajo en conjunto al interior de la institución. Se debe presentar un liderazgo del rector y del encargado de la política de la internacionalización, pero también la participación de toda la comunidad universitaria: funcionarios, directivos, profesores, investigadores, personal de apoyo, administrativos, es decir que su implementación no sea responsabilidad o función exclusiva de una oficina en específico, sino que implica las áreas de docencia, investigación y extensión (ACE, 2017; Didou, 2006; Hudzik, 2011; Kholer, 2002; Rodríguez y Ruíz, 2015). Para llevar a cabo este modelo, es necesario trabajar seis áreas que corresponden a iniciativas institucionales, políticas y de programas (ACE, 2017):

1. Articulated institutional commitment
2. Administrative leadership, structure, and staffing
3. Curriculum, co-curriculum, and learning outcomes
4. Faculty policies and practices
5. Student mobility
6. Collaboration and partnerships

Como se puede observar y de acuerdo con Hall (1982), “los cambios exitosos involucran la estructura organizacional” (p. 206). En el caso de la internacionalización implica un gran cambio institucional, de allí que sea difícil su implementación por todas las transformaciones que son necesarias realizar. Por ello, debido a que cada institución tiene diferentes niveles de organización, “...las instituciones estructuraban sus proyectos de internacionalización en forma diversa, debido a: su historia propia, su proyecto de desarrollo, su adscripción sistémica y sus características organizacionales.” (Didou, 2000, p. 270). Por este motivo, realizan su proceso de internacionalización gradualmente, dependiendo cómo la entiende y cómo le sea posible llevarla a cabo, y se han inclinado principalmente por fomentar la actividad de la movilidad académica (estudiantes y profesores) y firmar convenios.

En el caso de la UV, Hernández (2017) dice que la movilidad estudiantil depende de los convenios, ya que sin ellos no puede existir. Dicha afirmación se contradice con esta investigación porque, al menos en el nivel de posgrado, específicamente en las maestrías, como se verá más adelante, la propia estructura de la institución no influye en quienes hacen movilidad. Más bien, depende del esfuerzo individual, ya que son los propios profesores quienes impulsan a los estudiantes a realizar dicha actividad. Esto también es admitido por Rangel (2017), quien comenta que “...La preparación y decisión de los estudiantes por realizar movilidad académica es actualmente un ejercicio eminentemente individual, en el que participan profesores y gestores para apoyar el proceso, pero no mediante un proceso estratégico, planeado y con orientaciones académicas específicas que atiendan a planes de largo plazo.” (p. 167). El problema es que estas experiencias son aisladas y poco conocidas. Además, no hay un seguimiento de ellas; por ello es complicado que se repitan al interior de la institución (Didou, 2000).

Sin embargo, hay universidades donde se ha realizado con éxito la implementación de la internacionalización comprehensiva. Un ejemplo es la Universidad de Monterrey (UDEM)¹² que, de acuerdo con lo dicho por su director de programas internacionales, Thomas Buntru (UDEM, 2017), toma en cuenta “tanto la movilidad entrante como la saliente, de alumnos y de profesores; anima a la construcción de relaciones institucionales internacionales; y propone la internacionalización en casa”. En el caso de la movilidad estudiantil internacional, más del 50% de los estudiantes la han realizado y pueden elegir entre 800 opciones con universidades de 65 países. Por otro lado, los que no realizan movilidad viven una

¹² Es una institución privada de inspiración católica, fue fundada en 1969. Se localiza en el municipio de San Pedro Garza García, Monterrey, Nuevo León. Para 2017, tienen 14 mil alumnos, ofrecen 46 carreras, 15 programas de maestría, 13 especialidades y 35 especialidades médicas. (UDEM, 2017)

internacionalización en casa a través de la internacionalización del currículo, ya que los programas incluyen la dimensión internacional, ofrecen cursos de idiomas, además de que se recibe a profesores visitantes extranjeros. También organizan ferias internacionales e interculturales para propiciar el acercamiento con otras culturas.

En el caso de las universidades latinoamericanas, como se mencionó en el capítulo 3.3, se ha intentado crear un espacio para innovar en las IES, pero para llevarlo a cabo se necesita:

En el orden institucional: la implementación de nuevas y más eficientes modalidades de gestión universitaria; el incremento de la movilidad de estudiantes; el desarrollo de sistemas masivos de becas; la flexibilización de los diseños curriculares; el intercambio permanente de profesores e investigadores; la creación de proyectos regionales de posgrados –a nivel de maestrías y doctorados-, intensificando los de doble titulación entre universidades latinoamericanas. (Fernández, 2016, p. 23)

Los desafíos a los que se ha enfrentado este espacio es debido a la falta de financiamiento y a la autonomía de las universidades, porque se considera como una afrenta a la identidad propia, quizás por ello no se ha podido concretar totalmente. En el caso de las instituciones mexicanas, el presupuesto gubernamental que se les destina depende de los resultados obtenidos (Cañon, 2005; Jiménez, 2016).

Se puede entonces afirmar que de todas las actividades de internacionalización la que más se ha impulsado ha sido la movilidad académica: a través de ella se han tenido impactos a nivel personal, académico e institucional (Jeldes y Latorre, 2009; Moro, *et al*, 2014). De acuerdo con Clark (1983), el conocimiento es materia prima de la universidad y a partir de él dependerán las actividades. Por ejemplo, menciona que el trabajo se organiza bajo dos modalidades, la disciplina y la institución. Eso significa que los profesionales se agrupan de acuerdo a su campo de conocimiento. Así, los especialistas se interesan en contactar a otros colegas de su misma especialidad aunque no pertenezcan a su propia institución, es decir la disciplina no cierra las fronteras, como lo menciona Clark (1983): “la disciplina –no la institución– tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos” (p. 14). Esta es la primera modalidad de cómo realizar internacionalización a partir de los intereses académicos y los contactos personales, originando redes académicas; mientras que en la segunda, los ejes prioritarios se establecerán acorde a la misión institucional (Didou, 2000).

Lo anterior explica el interés de académicos y estudiantes por traspasar las fronteras a través de la movilidad académica, de acuerdo al campo de especialización. De acuerdo con Juárez (2014b), el motivo principal para salir es la cuestión académica, pero también uno de los objetivos de dicha experiencia es para “formar ciudadanos y profesionales comprometidos con sus sociedades y con su desarrollo humano” (Rodríguez y Ruíz, 2015, p. 121).

5.2 Los estudios de posgrado

De acuerdo con Arredondo *et al.* (2006) se define a los estudios de posgrado como “todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales” (p. 2), los cuales comprenden servicios educativos¹³ de especialización, maestría y doctorado. La misión general del posgrado es encaminar “a la producción y aplicación del conocimiento especializado para la solución de los problemas nacionales” (Barrón y Valenzuela, 2013, p. 18).

Cada servicio educativo tiene su propio objetivo. Fresán (2013, p. 155-156) los cataloga de la siguiente manera:

La especialización se enfoca a la capacitación para el trabajo profesional en uno o varios temas específicos a través de un entrenamiento intensivo. Se apoyan en talleres, cursos integradores, laboratorios, prácticas de campo, métodos de autoaprendizaje, actividades para el adiestramiento en la solución de problemas concretos de algún espacio ocupacional específico.

Las maestrías están encauzadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Pueden servir como base para proseguir estudios de doctorado. Los programas de maestría procuran un equilibrio entre la teoría y la práctica. En general, exigen demostrar la capacidad para desarrollar un proyecto de investigación (tesis) cuando se orientan a la investigación o proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial, si tienen una orientación profesional.

El doctorado prepara al alumno para la investigación, la innovación y la enseñanza. Prevalece el trabajo de investigación sobre cualquier otra actividad, pero invariablemente se contemplan espacios para la reflexión sobre los aspectos filosóficos, teóricos, conceptuales y metodológicos de la disciplina objeto de estudio. También exigen demostrar la capacidad para generar aportaciones originales en el campo del conocimiento a través de un trabajo de tesis.

A la vez, los posgrados se dividen en disciplinas, las cuales Becher (2001) define con dicotomías como duro/blando, puro/aplicado. Algunas no se limitan del todo, sino que se componen de varias, como se puede observar en el cuadro 5.

Cuadro 5. División de las disciplinas

Definición de las disciplinas	Abstracto-reflexivo (duro puro)	Abstracto-activo (duro aplicado)	Concreto-activo (bando aplicado)	Concreto-reflexivo (blando puro)
Profesiones	-Ciencias naturales -Matemática	-Ingenierías	-Educación -Trabajo social -Derecho	-Humanidades -Ciencias Sociales

Fuente: Becher (2001, p. 30)

¹³ Llamados *tipo de servicio o modelo educativo*, así lo define la Ley General de Educación (2013).

Es así como el posgrado debe considerar las diferentes disciplinas para cumplir adecuadamente con la función de formar recursos humanos, como mencionan Medina y Acosta (2015), por lo que se debe diversificar, actualizar y consolidar las áreas del conocimiento para desarrollar la investigación científica.

Con un mayor nivel de calificación que el que proporcionan las licenciaturas, para tres sectores distintos: el de la producción y los servicios; el de la investigación científica y tecnológica, y el escolar, particularmente en el nivel correspondiente a la educación superior. Los objetivos formales del posgrado expresan, en alguna forma, esta función diversificada. Sin embargo, con frecuencia se pretende lograr estos objetivos en forma simultánea y los planes y programas de estudio carecen de una orientación específica. (Sánchez y Arredondo, 1998, p. 247)

Asimismo, los posgrados pueden contar con una orientación a la investigación o profesional. CONACYT (2011) los define de la siguiente manera. El posgrado en investigación tiene como finalidad,

una formación que le permite a un estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica. Guiado por un profesor o investigador de su área, su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad. (p.15)

Las actividades académicas que realiza son tomar cursos y/o seminarios de su área de especialización, estancias académicas, publicaciones, realización de una investigación individual y defensa de la tesis.

Mientras que para los posgrados profesionalizantes su objetivo es

proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional. Para obtener el grado se debe de hablar de memorias, proyecto terminal, informe de grado o tesinas y estos deben de estar sistemáticamente asociados a trabajos realizados en estancias en laboratorios de investigación, centros de investigación y desarrollo en las empresas, o diferentes lugares relacionados con el ámbito socioeconómico del posgrado como hospitales, centros de educación, estructuras de gobierno, tribunales de justicia, etc. (p. 16)

Los programas educativos se han centrado más en la investigación que en la profesionalización, reduciendo esta orientación al ámbito de los estudios de actualización y de educación continua o en el servicio educativo de especialización. Por esta razón, actualmente se le exige al posgrado que se vincule más con el sector de la producción y de los servicios. El propósito es formar profesionistas de alto nivel para dichos campos de especialización, porque además de formar a académicos también ingresan “los expertos que requiere el sistema económico de producción y de bienes y servicios” (Arredondo *et al.*, 2006, p. 18).

Debido a este reto de formar especialistas de alto nivel, los posgrados se ven en la necesidad de asegurar la calidad de los programas, de ahí que en los últimos años se les realicen procesos de evaluación y acreditación. En el caso de México es el PNPC que otorga el CONACYT (Fernández, 2010; Rama, 2006, 2007).

En cuanto a la matrícula, se reconoce que ha crecido considerablemente. No obstante, es necesario tener en cuenta que los estudiantes actuales de posgrado han cambiado en comparación con las generaciones anteriores, por lo que se presentan las siguientes situaciones: 1) hay quienes continúan sus estudios por un interés académico; 2) otros estudian un posgrado porque están desempleados y si el programa pertenece al PNPC tienen la posibilidad de que se les asigne una beca, lo que se vuelve una opción de asegurarles un ingreso estable, aunque sea de manera temporal; 3) están aquellos que estudian porque en sus trabajos les exigen la obtención del grado. Esto conlleva a un nuevo problema, el “credencialismo”, que se define como “la utilización excesiva de certificados educativos dichas credenciales se han convertido ‘en la nueva propiedad’ ” (Littlewood, 2005; Dubet, 2005a) y se está volviendo el “motor de la movilidad social ascendente” como lo menciona Fresán (2013). Debido al debilitamiento de los títulos de licenciatura se espera que sea una vía para acceder a un empleo mejor remunerado; sin embargo, a la vez existe el problema de la baja inserción profesional. Otra cuestión es que como cada vez son más jóvenes quienes optan por estudiar una maestría, poseen una trayectoria escolar continua pero carecen de práctica laboral y posponen su ingreso al mercado laboral. Así, van obteniendo una ventaja académica, pero al mismo tiempo se van retrasando en adquirir experiencia laboral en el mundo real.

Esta situación también repercute en la calidad de los programas de posgrado (Rama, 2007) y, por lo tanto, en la institución. Un problema es que no se obtiene la eficiencia terminal esperada, pues egresan pero sin obtener el grado correspondiente, lo que afecta en el funcionamiento y la obtención o permanencia de la acreditación del programa. Dicha acreditación es importante para los posgrados porque es una vía para obtener recursos económicos que favorezcan la calidad de los programas al mejorar la infraestructura, obtener becas para los estudiantes de dedicación exclusiva, becas de movilidad nacional e internacional, etc. Este último rubro es relevante para esta investigación porque es un factor decisivo para que los estudiantes realicen movilidad.

Por lo anterior Fresán (2013) recomienda que si el interés es establecer convenios y reconocimiento de los posgrados de México con IES de otros países será necesario mantener indicadores semejantes con las IES que se vincularán. Por ello hay exigencia de mantener los altos parámetros de calidad de dicha certificación, a pesar de la controversia que causan y de los múltiples cuestionamientos por parte de especialistas en educación.

Anteriormente las IES poseían programas rígidos, pero esto ha ido cambiando poco a poco ya que actualmente los programas de posgrado cuentan con un poco más de flexibilidad. Ello parece demostrar que tienen mayor pertinencia y más movilidad nacional e

internacional y en algunos casos cuentan hasta con doble titulación con IES extranjeras. Esos son rubros importantes para obtener el reconocimiento de PNPC (Jiménez, 2016; Tünermann, 1998).

En general entre los principales problemas administrativos a los que se enfrenta el posgrado destacan la insuficiencia de plazas para profesores de tiempo completo, la baja movilidad estudiantil y la falta de acreditaciones de los posgrados ante PNPC, CIEES, FIMPES. Para los estudiantes, uno de los inconvenientes a los que se enfrentan es el relacionado con la movilidad es la homologación y revalidación de sus estudios en el extranjero, así que si se simplificaran estos trámites administrativos se beneficiaría la cuestión académica del posgrado, porque se agilizaría la transferencia de créditos (Bonilla, 2015; Jiménez, 2016).

Otra problemática que enfrentan los posgrados es una difícil situación presupuestal, ya que la asignación presupuestal que reciben es mínima al interior de las IES, por lo que las cuotas que cobran se vuelven su mayor ingreso financiero. Debido a que en los programas de PNPC a la mayoría de sus estudiantes se les otorga beca CONACYT, es así como esta se vuelve el principal apoyo para la permanencia de los estudiantes y para realizar la movilidad. No obstante, también se le crítica porque los montos son bajos y no cubren convenientemente los costos de la escolarización. Por otra parte, se hace la observación de que no existe una sanción económica al becario que no termine oportunamente sus estudios por causas imputables al becario. Lo ideal sería que se aumentara el número de becas y el importe, pero la realidad es que se viven momentos críticos, ya que a partir del 2016 no han aumentado el número de becas como se hacía cada año. Esto afectará tanto a los estudiantes como a los programas, porque habrá menos aspirantes a ingresar al posgrado y a la obtención de becas mixtas o complementarias para realizar movilidad nacional o internacional (Bonilla, 2015; Jiménez, 2016; Paz, 2017; Vergara, 2017).

Debido a las dificultades por las que atraviesa el posgrado es necesario que se establezcan políticas públicas para reforzarlo. De acuerdo con el último estudio que fue realizado por COMEPO (Jiménez, 2016), los mismos coordinadores de posgrado dieron una serie de recomendaciones para realizar políticas adecuadas a este nivel; entre ellas estaban:

- La descentralización de un instituto del cual dependieran los posgrados nacional, desvinculado de la SEV, o bien que se creara un organismo de CONACYT para fortalecerlos.
- El freno a la masificación de posgrados de dudosa calidad y la regulación de los nuevos posgrados para que trabajen en condiciones necesarias.

- La consideración de las particularidades locales y regionales de las IES cuando se implementen las políticas federales.
- Incremento financiero al posgrado porque la SEP se centra en el sostenimiento de las licenciaturas.

De esta manera, el posgrado enfrenta desafíos debido al crecimiento tan rápido y de expansión sin control, así como una complejidad en su oferta, organización y funcionamiento.

Conclusiones

Tratar la organización universitaria ayuda a enmarcar esta investigación porque es el espacio donde se desarrolla el posgrado. También sirve para comprender mejor el por qué no ha sido fácil la implementación de la internacionalización y actualmente, con la llamada internacionalización comprehensiva, saber cuál es el cambio total al interior. Por ello, cada institución la ha ido implementando de manera gradual y a través de actividades que no requieren de una modificación tan drástica, de ahí que la movilidad académica y la firma de convenios sean los más beneficiados porque son extra-académicos. En cambio cuando se trata de incorporar al currículum, salen a flote las resistencias ante la incorporación de dicha política.

Además, este análisis ayuda a conocer cómo el posgrado tiene su propia organización así como las múltiples dificultades a las que se enfrentan al interior de los programas, lo cual, al agregarle la dimensión internacional, hace que la situación se vuelve cada vez más compleja. De esta manera, son pocos los que logran integrar todos los aspectos favorables tanto en el aspecto académico como administrativo. De ahí que se comprenda el por qué la movilidad se ha ido implementando paulatinamente y por qué un grupo reducido de estudiantes han vivido dicha experiencia. Es así como se analizó la importancia de entender los diferentes aspectos organizacionales que integran a la universidad y cómo afecta o beneficia a la comunidad que la compone y, finalmente, se pudo conocer la interrelación existente entre ellos.

Capítulo 6. Los estudiantes de posgrado

Este capítulo se divide en dos subcapítulos. El primero, trata sobre quiénes son los estudiantes de posgrado con la finalidad de analizar si es posible distinguirlos como un grupo de élite o no. También se analiza la contradicción presente en las IES porque trata de ser incluyente pero al mismo tiempo existe la exclusión escolar. El segundo se centra en conocer a los estudiantes de posgrado que realizan movilidad internacional con el objetivo de caracterizarlos a partir de su origen social, constituido por el capital cultural, capital económico y capital familiar, además de considerar el capital social, para ello se retomó la *teoría de la reproducción social* de Bourdieu y Passeron (2003, 2009),

6.1 ¿Quiénes estudian un posgrado?

A partir de los setenta hubo una masificación de la educación superior que se reflejó principalmente en el nivel de licenciatura. Esto tuvo como consecuencia que al interior de las IES se presentaran complejidades de los diferentes grupos sociales que las constituyen. En el caso del posgrado, los estudiantes que realizan estos estudios han pasado por un proceso largo de selección. De acuerdo con Becher (2001) es discriminatorio de las personas porque se hace de manera implícita y explícita, lo que da origen a las élites, ya que se va reduciendo su número y se va creando este nuevo grupo (Dubet, 2005b; Bourdieu y Passeron, 2003, 2009; Rama, 2007).

El proceso de ingreso sobre todo privilegia a aquellos estudiantes que poseen mayor capital cultural, lo que provoca que exista una exclusión; de esta forma se incentiva “una jerarquización institucional y social del mercado universitario” (Rama, 2009, p. 192). La institución es la encargada de seleccionar a los estudiantes para su acceso: elige y rechaza bajo sus propios criterios para que al final sólo sean aceptados los más competentes, es decir los que posean mayor capital cultural. Así se va propiciando la exclusión escolar. Sin embargo, en ocasiones “existen otras [formas] más sutiles que consisten en convencer al sujeto de que el origen de su separación no está en el sistema, sino en sus propias capacidades personales” (Luengo, 2005, p. 10). Así se logra convencer al excluido que debido a la falta de ciertas características no puede entrar a la institución escolar, pues en ocasiones los requisitos son cada vez más elevados, principalmente en el caso de la educación superior (Dubet, 2005b; 2011). Lo anterior también se refleja en el tema central de esta investigación, el caso de la movilidad internacional, porque si no cumplen con todos los

requisitos no pueden tener acceso a esta actividad; por lo tanto, está presente la exclusión para los estudiantes más desfavorecidos.

Hay un concepto de “aptitud” ligado a las diferencias económicas. Al elegir a los que se consideren más “aptos”, es decir que cuentan con mayor capital cultural, se trata de los de la clase de mayor ingreso económico, quienes generalmente se encuentran más preparados: los de menor ingreso, por tanto, se encuentran en desventaja por poseer menos capital cultural. Así, el grupo dominante se cuida de la competencia, teniendo como consecuencia la formación de una élite escolar. Se refleja entonces que los estudiantes con mayor posibilidad económica tienen mayores oportunidades de acceso, participación y egreso en la educación superior, y por lo tanto, tendrán más éxito escolar (Dubet, 2005b; Bourdieu y Passeron, 2003, 2009; Aponte, 2008; Luengo, 2005). Por este motivo, los padres, además de incentivar el capital cultural, también buscan invertir en

el desarrollo de las cualidades “carismáticas” de sus hijos, como armarlos con las titulaciones, los contactos y las redes necesarias. No hay nada nuevo en esta atención centrada en la persona “redondeada”, pero mientras que antes una serie de intereses y aficiones más amplias que ofrecían distracción con respecto al estudio académico se veían como una forma de consumo cultural, que había que disfrutar por sí mismo, ahora se está convirtiendo cada vez más en una inversión, que forma parte de la construcción de un *currículum vitae* con “valor añadido”. Eso supone una creciente “mercantilización” de la personificación socio emocional de la cultura, a la que se incorporan el impulso, la ambición, la confianza social, los gustos y las habilidades interpersonales. (Littlewood, 2005, p. 77-78)

Todo esto también es parte de la movilidad estudiantil internacional que está dirigida hacia un grupo más elitista porque quienes cuentan con mayor capital económico tendrán más posibilidades de estudiar en el extranjero (De Wit, 2014; 2015; Didou, 2000; López, 2015). Al resto, al carecer de dicho capital, se les presenta la alternativa de realizar intercambios nacionales o de manera virtual.

De esta manera, la universidad es un espacio en el que se presenta la desigualdad escolar de manera cotidiana, como lo menciona Fernández (2012),

se produce una intensificación del carácter elitista de la educación superior latinoamericana: el acceso a las instituciones de educación superior -tanto pública como privada- de mejor calidad ha quedado reservado casi exclusivamente a los jóvenes de clase media y alta, provenientes de escuelas medias públicas y privadas de calidad. Los de menor nivel social, en general jóvenes provenientes de escuelas medias públicas con bajo nivel de calidad, han tenido que asistir a instituciones de educación superior (universitaria y no universitaria) de muy baja calidad, en general privadas, cuyo número, crece sustantivamente. (p. 3)

Dicha problemática es compleja de abordar debido a los múltiples aspectos relacionada con ella, ya que no es un fenómeno aislado. Como lo mencionan Popkewitz y Lindblad (2005), está relacionada con los conceptos de inclusión y exclusión, pues la propia escuela se

encuentre en una constante contradicción: por un lado, llama a la inclusión pero, al mismo tiempo, provoca la exclusión escolar. Como lo menciona Dubet (2005a):

Las diversas exclusiones sociales no son más que medidas externas que afectan a la escuela; sin embargo, se reflejan poco a poco y son producidas por la misma escuela. Además, la escuela interioriza los problemas sociales, y participa en su construcción. En este sentido, la escuela está en el centro de la contradicción de la sociedad liberal contemporánea. Por un lado, tiende a asumir el postulado moderno del principio de igualdad de todos los individuos, que las políticas escolares se esfuerzan por asumir íntegramente. Por otro lado, las sociedades liberales también son las sociedades del mérito, que reafirman las virtudes de la competición justa y las desigualdades equiparables en función del mérito de los individuos. Dicho de otra manera, la escuela trata de forma igualitaria a los alumnos que ella diferencia. Es esta contradicción la que genera la exclusión escolar (p. 106).

Entre los factores de las inequidades en este nivel, los autores mencionan la trayectoria escolar previa, la cual se relaciona con su capital familiar, económico, social y cultural (Aponte, 2008; Bartolucci, 2000; Bourdieu y Passeron, 2003, 2009; Espinoza y González, 2010). Es así como se desarrolla el problema: “desde el colegio, no registran pasivamente las desigualdades sociales, sino que se profundizan y se acentúan el mayor tiempo posible. Existen los “efectos” del centro, los efectos de los enseñantes, que se comparan a las capacidades culturales y estratégicas de las familias” (Dubet, 2005a, p. 103). Conocer el impacto de la inequidad es muy difícil debido a la escasa información que se tiene sobre los estudiantes, respecto a su acceso, participación, retención y graduación (Aponte, 2008). La desigualdad en la educación superior

se manifiesta en términos de la existencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades de estudio para las personas que aspiran acceder a las IES. La ubicación de la oferta (diversidad de cobertura) y las opciones (diversidad de condiciones de participación) de acceso (diferenciación y calidad) de las oportunidades educativas. Las condiciones de acceso dependen de la combinación de criterios de admisión basados en mérito (talento) y necesidad (viabilidad económica y personal de participación) en relación con los recursos asignados en las políticas de inclusión según los ingresos de los estudiantes y costos de los estudios. La relación mérito-necesidad depende de los recursos disponibles consignados a la oferta (cupos) en relación con el número de personas que desea estudiar en las IES (diversidad-diferenciación). El cupo (limitado por recursos) se decide por mérito unido a la necesidad del estudiante (demanda) y necesidades del país (políticas de inclusión y acceso de las instituciones). Las opciones son mayores en la medida que aumente la viabilidad y que responda a la necesidad de talento (mérito) en los diferentes grupos de la sociedad. (Aponte, 2008, p. 130)

A partir de aquí hay un choque permanente de inclusión y exclusión (Popkewitz y Lindblad, 2005), los cuales provocan movilidad y acceso social. No obstante, también hay una selección de ingreso, es decir sólo un determinado número de personas podrán contar con ese beneficio. Existe una movilidad controlada que para la mayoría le está negada (Bourdieu y Passeron, 2009), por lo que Bourdieu y Passeron (2003) dicen que, si se les apoyara a los estudiantes a superar sus desventajas,

sería un progreso en el sentido de la equidad: los estudiantes provenientes de la clase baja, que son los primeros en sufrir todos los vestigios carismáticos y tradicionales y que están más predispuestos que los demás a esperarlo todo y a exigirlo todo de la enseñanza, serían los primeros en beneficiarse de un esfuerzo por liberar a todos de este conjunto de “talentos” sociales que constituye la realidad del privilegio (p. 113).

Entonces, una alternativa para lograr una mayor inclusión es ofrecer becas y créditos; sin embargo, a pesar de los esfuerzos, no se ha alcanzado una igualdad en el ingreso y participación de los estudiantes (Alcántara y Navarrete, 2014a, 2014b; Bartolucci, 2000; Dubet, 2005a). Como dice Didou (2000), “mientras no haya una inversión institucional en la movilidad, que permita controlar esas desviaciones, la movilidad no sólo formará élites intelectuales sino que reproducirá élites sociales, incluso dentro de los establecimientos públicos” (p. 261). En el caso de la movilidad, las becas han sido la vía para que la mayoría de los estudiantes de posgrado la realicen.

6.2 Perfil de los estudiantes de posgrado que realizan movilidad internacional

Como se mencionó en el subcapítulo 3.2, una de las consecuencias negativas de la internacionalización es la brecha académica que se está provocando entre los estudiantes que realizan estancias y los que no participan, lo que tiene como consecuencia inequidad en la comunidad académica. Se está formando un nuevo grupo de élite dentro de las IES que, en este caso, logra acceder a los beneficios de contar con la vivencia internacional y se llega a suponer que por esta experiencia estarán mejor preparados académicamente, en comparación con otros que carecen de dicha oportunidad. No obstante, esto no llega a ser determinante. Como menciona López (2015), la movilidad internacional incentiva el capital social y cultural que puede ser utilizado en el futuro en el aspecto personal, social y profesional, es decir que tiene un impacto positivo en la formación de los estudiantes. Como lo menciona Dubet (2005b) sobre la escuela,

Más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. Este aprendizaje deriva menos de los saberes adquiridos que de su modo de transmisión y del estilo educativo elegido por la escuela.” (p. 72)

Por esta razón, uno de los objetivos de esta investigación fue conocer las características generales de los estudiantes de posgrado y, específicamente, de quienes realizaron movilidad internacional porque no se puede homogeneizar a este grupo. Debido a la masificación de la universidad en México, el perfil de estos estudiantes se volvió más diverso, al estar constituido por distintos estratos sociales y por otra composición de género. Además, cuentan con características semejantes a las de la sociedad en general, como ser hijos, padres,

solteros o casados, jóvenes y adultos (Aguilhon, 2016; Casillas, Chain y Jácome, 2007; Bartolucci y García, 2007; Guzmán, 2002; Rama, 2006, 2007).

Para saber específicamente quiénes son los estudiantes de posgrado y los que hicieron movilidad académica en la UV, se retomó el concepto de origen social cuya limitante es que se ha estudiado desde el nivel socioeconómico de los padres. Esta limitante se le equipara entonces a una cuestión económica, por lo que se contempló lo dicho por Casillas *et al.* (2007), quienes agregan que “el acceso a los bienes culturales está mediado por los recursos que los agentes sociales tienen para apropiárselos, de ahí que el factor económico sea importante, pero no único ni funciona en tanto capital económico exclusivamente para favorecer dicha apropiación” (p. 12). Como resultado, para este estudio se amplió la noción al retomar a Bourdieu y Passeron (2009) y se incluyeron los conceptos de capital cultural, capital familiar y capital económico para contar con un mayor conocimiento sobre los estudiantes (Karady, 2006; Jones y Brown, 2014; De Wit, 2014).

Para conocer el origen social y poder crear el perfil de los estudiantes de posgrado, al capital cultural se le entiende como:

la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación. En este mundo no basta ser rico (poseer un poder económico) o ser poderoso (detentar un poder político) para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela. Se trata de un capital en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización. (Casillas *et al.*, 2007, p. 13)

Bourdieu (1987) lo define bajo tres aspectos:

el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (p. 12)

Asimismo, Bourdieu y Passeron (2003), le dan gran importancia al capital familiar en el éxito o fracaso escolar, aunque evidentemente hay sus excepciones donde a los estudiantes de menores recursos su origen social no los determina. Como menciona Guzmán (2013), la familia es primordial para los estudiantes porque, dependiendo de cómo sea la relación con ella, será una diferencia entre ellos; se podrá advertir su existencia de diversas formas,

por medio de la herencia transmitida en forma de capital cultural, económico o social y que se traduce en la posibilidad de ofrecer a los hijos mayores oportunidades educativas o de marcar el rumbo de sus trayectorias. La presencia explícita se encuentra en los testimonios de los estudiantes, quienes describen las expectativas que los padres fincan en la educación de los hijos y el hecho de incidir y presionar en sus decisiones, tanto en la elección de carrera como

de las instituciones a las que deben ingresar. La presencia de la familia también se traduce en orientación y apoyo por medio del cual los estudiantes se sienten acompañados. (p. 11)

Otro aspecto, que aunque no es parte del origen social también es importante señalar, es el capital social debido a la influencia que tiene en las decisiones de los estudiantes. Bourdieu (2001) lo define como “el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento; o dicho de otro modo, a *la pertenencia a un grupo*” (p. 84). En el caso del ámbito académico, Reay, David y Ball (2001) lo llaman “efecto de la escuela” y está ligado con el *habitus* institucional, que se explica como:

una compleja amalgama entre las culturas organizaciones de las escuelas y colegios, mismos que están vinculadas a las culturas socio-económicas. Se trata de contextos-institucionales- donde se construyen percepciones y expectativas de elección en las relaciones con amigos de la escuela, puntos de vista de docentes y consejeros y experiencias de aprendizaje y socialización. (López, 2015, p. 41)

De esta manera se caracteriza a los estudiantes de maestría y aquellos que realizan movilidad internacional con el fin de saber si constituyen un grupo de élite dentro de la élite del posgrado, que refuerce la inequidad en este proceso debido a la ausencia de políticas que faciliten y financien esta actividad académica, lo que conlleva que solo algunos se benefician y están mejor preparados académicamente (Rama, 2007), o bien, el programa de movilidad tiene acceso para todos. Aunque también hay casos que no es por falta de recursos económicos, sino que carecen de nivel académico y conocimiento de otro idioma para participar en esta actividad (Bonilla, 2015).

Por ello, se espera que esta investigación sea una contribución a los estudios de posgrado porque, como menciona López (2015), son pocas las investigaciones que se han realizado en relación al tema del origen social de los estudiantes. Esto es importante porque como López afirma, no sólo es determinante para el ingreso al posgrado, sino también de los destinos y trayectorias formativas, debido a que marca una diferencia en el *habitus*, los recursos económicos, los beneficios personales y el capital social de los estudiantes; en este caso, para realizar una movilidad internacional. No obstante, para Guzmán (2002) el origen social no es determinante, pero sí reconoce que en algunas situaciones, junto con la edad, si lo llega a ser entre los estudiantes. Lo que se hace aquí es analizar el impacto académico, intercultural e institucional a partir del origen social de los estudiantes de maestría, para conocer si influyó en el aprovechamiento de la experiencia en mayor o menor medida o, al contrario, no fue determinante.

Conclusiones

En el primer subcapítulo, se analizó cómo en la universidad está presente la exclusión escolar, aun cuando se habla de una masificación de la educación superior, se puede observar que es limitada. En el caso del posgrado es mayor porque los estudiantes han pasado por un proceso de selección fuerte, lo que los hace ser parte de una élite intelectual, porque son pocos los que realizan este tipo de estudios.

Por otra parte, al proponer una caracterización de los estudiantes que realizan movilidad internacional, se observa que a la vez en el mismo posgrado se constituye un nuevo grupo de élite que realiza este tipo de actividad, debido a que no todos cuentan con el capital cultural o económico para realizarlo. En consecuencia, una de las aportaciones de esta tesis es proponer un perfil de estos estudiante de maestría de la UV a partir de su origen social, lo cual era desconocido hasta este momento, a partir de la *teoría de la reproducción social* (Bourdieu y Passeron, 2009).

Capítulo 7. Metodología

Introducción

En este capítulo se muestra cómo se realizó la recopilación de datos y el trabajo de campo de la investigación. Debido a que el estudio se centró en la Universidad Veracruzana y se trabajó directamente en la institución, fue posible recabar información de primera mano, datos cuantitativos y cualitativos a través de los estudiantes, tutores, gestores de movilidad y dependencias de la institución.

Este capítulo se compone de cuatro subcapítulos. En el primero, se explica cómo se llevó a cabo la investigación documental y el trabajo de campo en la UV. En el segundo, se describen las diferentes etapas de recopilación de la información en la institución, se explican los obstáculos y aciertos, además de cómo se eligió la muestra para esta investigación. En el tercero, se presenta el plan de análisis cuantitativo que se ocupó para las bases de datos de los estudiantes de maestría del periodo 2011-2014. Por último, en el cuarto, se presenta el plan de análisis cualitativo que se siguió para analizar la información, además de las tres diferentes guías de entrevistas que se ocuparon para las diferentes entrevistas.

7.1. Trabajo de campo y selección de la metodología

La metodología que se llevó a cabo para desarrollar esta investigación se trabajó simultáneamente en dos ámbitos: la investigación documental y la aplicación de la metodología mixta para obtener una visión más completa sobre el fenómeno de estudio. Para la realización de la investigación documental se buscó en diversas fuentes: se consultó material bibliográfico en bibliotecas tanto presenciales como virtuales, bases de datos de revistas y congresos tanto de origen nacional como internacional, hemerografía local y nacional, bibliografía de los cursos realizados en la UNAM como en la UV. También se atendieron las sugerencias del comité tutorial, quienes proporcionaron los textos. Además por vía electrónica se consultó a especialistas en el tema, quienes aportaron algunos libros para la elaboración de la tesis. Realmente fue un trabajo colaborativo porque muchas personas ayudaron a su realización.

La selección de los primeros autores fue desde una perspectiva glocal y se localizó en dos momentos a lo largo de todo el proceso de la investigación. Primero, se partió desde una investigación local-nacional con la finalidad de ubicar contextualmente el trabajo, así que se

investigó sobre autores que habían hecho trabajo de internacionalización y de movilidad académica a nivel nacional y local. Después se ubicó el trabajo a nivel internacional; de esta manera, se trató de integrar los trabajos de los autores más reconocidos y actualizados en este campo.

Respecto al trabajo de campo, se realizó en la Universidad Veracruzana y se contó con el apoyo de coordinaciones de programas de maestría, de la Dirección General de Relaciones Internacionales, la Dirección General de Administración Escolar y del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior. Aparte, se realizaron entrevistas a estudiantes, académicos y gestores pertenecientes a la institución.

La metodología estuvo compuesta por un análisis cuantitativo con alcance descriptivo y un análisis cualitativo-inductivo. El enfoque cuantitativo descriptivo se propuso para conocer a la población a estudiar, en este caso los estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana y los que realizaron movilidad internacional; a partir de dicha información se identificaron a los entrevistados. El análisis cualitativo-inductivo, por su parte, se realizó porque a través de las entrevistas, los informantes proporcionaron sus experiencias sobre su estancias para conocer el impacto académico, institucional e intercultural en su formación.

La muestra que se propuso estudiar se integró de expertos, casos-tipo y de máxima variación (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) con la finalidad de mostrar y comprender desde diferentes perspectivas el fenómeno a estudiar. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de maestría que realizaron movilidad y a gestores de la Coordinación de Becas para la Movilidad Nacional e Internacional de la DGRI de la UV. Se elaboraron tres guiones de entrevista: el primero se aplicó a estudiantes; el segundo, a gestores; y el tercero, a tutores de los estudiantes. En el caso de los expertos, llamadas también *elite interviews* (Berry, 2002), se entrevistó a los responsables de la movilidad estudiantil internacional en la UV con la finalidad de conocer su opinión respecto al impacto de la movilidad internacional a nivel institucional.

Para los casos-tipo, se realizó previamente un análisis cuantitativo, que tomaba como fuente de información secundaria las bases de datos de movilidad estudiantil y la encuesta socioeconómica aplicada por el CENEVAL a los aspirantes a ingresar al posgrado y que, para el caso de la UV, ha sido sistematizada en un sistema de cómputo (Chain, Ortega, Rosales y Jácome, 2010). Para el análisis de estas bases de datos se siguió la metodología de diseño estadístico (Ojeda, Camacho, Apodaca y Trujillo, 2011) y se utilizó el programa de análisis estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A partir de estos datos y basándose en la *teoría de la reproducción social* de Bourdieu y Passeron (2003, 2009) se generaron los diferentes perfiles socioeconómicos de los estudiantes de movilidad

internacional. A, partir de ellos se eligió una muestra representativa para entrevistarlos. El criterio de selección consistió en seleccionar estudiantes que hicieron movilidad internacional, en la medida de lo posible que pertenecieran a las seis áreas del conocimiento (Artes, Biológica-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica) y fueran casos extremos en su origen social.

A partir de esa selección se eligió a los estudiantes a quienes se les realizaron las entrevistas y se hizo el análisis cualitativo que se basó en la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002), en la cual la información emerge a partir de las entrevistas. Se utilizó el programa de software *Atlas.ti* para codificarlas. De esta manera, se conoció el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes desde su origen social. A partir de la información derivada de las diferentes fuentes y métodos de recolección, se hizo una triangulación de la información recabada a lo largo de la investigación. A través de los resultados obtenidos tanto cuantitativos como cualitativos y junto con la teoría se conoció más del tema en el caso de la UV, partiendo de la propuesta de categorización que se presentó en el subcapítulo 4.5.

7.2. Selección de la muestra de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional

Al inicio de la recopilación de la información en la UV, se presentaron los siguientes problemas: en la DGUEP carecían de datos sobre los estudiantes que han realizado movilidad internacional, mientras que la Coordinación de Movilidad de la DGRI, sólo tenían contabilizados a 43 estudiantes de movilidad internacional a nivel de posgrado (considerando especialidad, maestría y doctorado) desde 1998 hasta el 2014. Se analizaron los estudiantes registrados y se observó que sólo incluían a los que habían solicitado apoyo económico a esta dependencia, faltando aquellos que habían realizado la movilidad internacional con el apoyo de la beca mixta de CONACYT. Esto indica que los estudiantes de programas con reconocimiento del PNPC no se dirigen a la coordinación de movilidad para solicitar apoyo económico, siendo esta razón por la que no los tienen registrados. También faltó la movilidad que se realiza de manera informal de colega a colega, pero como no se tiene noción de ella sería difícil rastrearla. Por esta razón, fue desechada su consideración en el estudio.

Esta situación conllevó a replantear la estrategia inicial, así que en lugar de concentrarse en todos los estudiantes de posgrado, se limitó el estudio a los estudiantes de las maestrías, porque son quienes más realizan movilidad estudiantil. Por ejemplo, de los 43 estudiantes de posgrado que habían realizado movilidad internacional, 25 eran estudiantes de maestría. Sin embargo, limitarlo a esta pequeña población limitaría el alcance del estudio por

lo que se determinó ampliar la base de estudiantes que habían realizado movilidad internacional. El proceso consistió de cinco etapas que se explican a continuación.

La primera etapa consistió en realizar una búsqueda de información sobre la movilidad estudiantil internacional registrada en los sitios web de cada uno de los programas educativos de maestría;¹⁴ en total se revisaron 82 programas. Se consideró tanto los que cuentan con reconocimiento del PNPC como los que carecen de él.

La segunda etapa se realizó debido a que no todos los programas registraban la actividad de movilidad estudiantil en sus páginas web. Entonces se decidió visitar personalmente a las coordinaciones de las maestrías, sobre todo para contactar a los coordinadores de programas en el PNPC porque eran los que más reportaban movilidad, quizás porque cuentan con el apoyo de las becas mixtas. Debido a que la mayor movilidad estudiantil reportada son programas que se imparten en Xalapa, se concentraron las visitas en esta ciudad. Los casos de movilidad internacional en las otras regiones de la UV son mínimos.

Los datos que se solicitaron a las coordinaciones por cada estudiante fueron:

1. Nombre completo del estudiante
2. Matrícula (que está asociada a la generación)
3. *E-mail*
4. Promedio del último semestre antes de realizar el intercambio
5. Universidad de destino
6. Programa de destino
7. País
8. Periodo (semestre en el que realizó su estancia)
9. Duración de la estancia (de 3 a 6 meses)
10. Institución que apoyó financieramente la movilidad (CONACYT, DGRI, PIFI, financiamiento personal u otro)
11. Monto del apoyo

Algunos programas se descartaron para la investigación por los siguientes factores:

- a) no tenían generaciones vigentes,
- b) eran programas de reciente creación y sólo tenían una primera generación que ingresó en el 2014, por lo tanto aún no habían realizado movilidad estudiantil,

¹⁴ Debido a que una de las políticas institucionales implementadas en la UV, es que los programas deben mantener actualizada su información en las páginas web.

- c) algunos programas mencionaban en sus páginas web o durante las visitas a la coordinación que sus estudiantes sólo habían realizado movilidad nacional o interuniversitaria.

Así que después de haber llevado a cabo estas dos etapas, se examinó la información recabada, tanto la obtenida en las páginas web como en las visitas a las coordinaciones, y se tomó la decisión de ampliar la información a un número considerable de estudiantes de movilidad que pertenecieran a las cinco regiones de la UV y a sus seis áreas académicas. La idea era organizar una base de datos que contara con un número mayor de casos que los 25 obtenido al inicio. Finalmente, se recabaron los datos de 20 programas de maestría y la información de 100 estudiantes que realizaron movilidad internacional desde 1998 hasta el 2014.

En el siguiente cuadro se muestra la distribución por programa de los estudiantes de movilidad hallados.

Cuadro 6. Relación de las maestrías con movilidad estudiantil internacional (1998-2014)

Programa educativo	Área académica	Región	PNPC CONACYT	Número de estudiantes en movilidad internacional
Arquitectura	Técnica	Xalapa	Nueva creación	9
Artes Escénicas	Artes	Xalapa	En desarrollo	3
Ecología Tropical	Biológico-Agropecuaria	Xalapa	En desarrollo	7
Ecología y Pesquerías	Biológico-Agropecuaria	Boca del Río	En desarrollo	1
Educación Virtual	Humanidades	Xalapa	Reciente Creación	7
Enseñanza del Inglés	Humanidades	Córdoba	Reciente creación	2
Gestión de la calidad	Económico-Administrativa	Coatzacoalcos	----	1
Gestión de la calidad	Económico-Administrativa	Xalapa	----	2
Ingeniería Energética	Técnica	Xalapa	En desarrollo	1
Inteligencia Artificial	Técnica	Xalapa	En desarrollo	2
Investigación Educativa	Humanidades	Xalapa	Consolidado	8
Investigación en Psicología Aplicada a la Educación	Ciencias de la Salud	Xalapa	Consolidado	1
Literatura Mexicana	Humanidades	Xalapa	En desarrollo	2
Manejo de Ecosistemas Marinos y Costeros	Biológico-Agropecuaria	Tuxpan	En desarrollo	7
Medicina Forense	Ciencias de la Salud	Veracruz	Consolidado	1
Música	Artes	Xalapa	Reciente Creación	2
Neuroetología	Biológico-Agropecuaria	Xalapa	Consolidado	21
Química Bioorgánica	Técnica	Xalapa	En desarrollo	1

Salud Pública	Ciencias de la Salud	Xalapa	Competencia Internacional	18
Seguridad Alimentaria y Nutricional	Ciencias de la Salud	Xalapa	En desarrollo	4

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Sobre las visitas a las coordinaciones, se puede mencionar que en general fueron muy bien recibidas por los coordinadores y administrativos. Algunos proporcionaron la información en ese mismo momento, algunos prefirieron enviarla después y otros mencionaron que no contaban con movilidad estudiantil; también hubo a quienes se les insistió por correo electrónico pero no enviaron la información.

La tercera etapa, constó en la obtención de las bases de datos de la encuesta socioeconómica y resultados del EXANI III¹⁵ del CENEVAL de los aspirantes a los posgrados en la UV del 2011 al 2014. Por este motivo se trabajó de manera simultánea en las etapas cualitativas y cuantitativas de la investigación.

Vale la pena comentar el origen de la información del perfil socioeconómico. Esta información se obtuvo debido a que los aspirantes, al registrarse al examen de selección, contestaron una encuesta sobre sus características socioeconómicas, escolares y culturales, que se utilizaron para calcular los perfiles socioeconómicos de los estudiantes de posgrado y movilidad. Estos perfiles se construyeron teniendo como referencia los conceptos de capital cultural, económico y familiar de Bourdieu y Passeron (2003, 2009) y, para el caso específico de la UV, se basaron en los estudios de Casillas *et al.* (2007) y Chain y Jácome (2007) sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes de licenciatura de la UV. Cabe aclarar que se está consciente que los planteamientos de Bourdieu y Passeron están pensados para estudiantes franceses y de licenciatura, mientras que la investigación de Casillas *et al.* (2007) analiza el perfil de ingreso de los estudiantes de licenciatura en la UV; la población de estudio de esta investigación, por su parte, está conformada por estudiantes mexicanos y de posgrado. Por lo tanto el perfil de los estudiantes que se construyó es una adaptación para aplicarse al grupo de población que se analizó.

Las bases de datos del EXANI III contienen la información de 9,868 aspirantes al posgrado, considerando a los de especialización, maestría y doctorado. Esto condujo a la cuarta etapa, en la que se realizó un proceso de depuración y selección, que consistió en

¹⁵ El EXANI III, es el examen que se presenta para ingresar al Posgrado, tal como lo explican Costeño, Ortega, Tapia y Chain (2015), el cual elabora el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y “explora las competencias genéricas en las áreas de Pensamiento matemático, Pensamiento analítico, Estructura de la lengua y Comprensión lectora” (p. 1).

eliminar los datos de los aspirantes de especialización y doctorado, así como aquellos que no fueron aceptados en las maestrías, para centrarse solamente en los aceptados en las maestrías. De esta manera se obtuvo un total de 3,308 registros y se realizó su caracterización, entre los que se encuentran los 49 estudiantes de maestría que realizaron movilidad entre el periodo del 2011 al 2014.

La última y quinta etapa, fue la segunda etapa del trabajo de campo, que consistió en identificar a los estudiantes que se entrevistarían pertenecientes a las seis áreas del conocimiento de la UV (Artes, Ciencias Biológicas-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica), que fueran casos extremos en su origen social. Se les contactó por medio de correo electrónico y se obtuvo una respuesta favorable, porque fue posible entrevistar a 16 estudiantes lo que representa el 33% de la totalidad de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional en el periodo 2011-2014. Además, se logró entrevistar a dos responsables de la Coordinación de Movilidad Internacional perteneciente a la DGRI, quienes tienen el contacto directo con los estudiantes de posgrado para realizar las gestiones de las estancias académicas.

El trabajo también abarcó entrevistas a personal académico. Se logró entrevistar a nueve tutores de los estudiantes entrevistados, con el objetivo de contrastar la información obtenida. Se entrevistaron a siete mujeres y dos hombres. Todos los académicos cuentan con estudios de doctorado, cuatro de los tutores entrevistados realizaron estudios de posgrado en el extranjero, tres lo hicieron en España y uno en Inglaterra, mientras los otros cinco hicieron sus estudios en alguna institución nacional como la UNAM, IPN o la UV. Estos últimos realizaron estancias en el extranjero. Respecto al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁶, siete cuentan con dicho reconocimiento, tres son SNI nivel C y cuatro son SNI nivel 1; sólo dos académicas no cuentan con él. La mayoría de ellos cuentan con página web institucional de la UV porque trabajan en la institución; sólo una labora en otra institución del país.

Al final se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas, cada una con una duración de entre 40 minutos y 1 hora. Se transcribieron y se obtuvo gran cantidad de información por lo que se utilizó el software *Atlas.ti* para realizar el análisis categorial basándose en la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002).

¹⁶ El Sistema Nacional de Investigadores fue creado en 1984, con lo finalidad de brindar “a los investigadores más productivos la posibilidad de mejorar sus ingresos económicos, gracias a la obtención de incentivos financieros otorgados selectivamente por comisiones de pares, después de una evaluación de sus publicaciones y de sus compromisos en la formación de recursos humanos; adicionalmente, se optó por asignar sobresueldos de monto variable, según la categoría asignada con base en la trayectoria corroborada.” (Didou y Gérard, 2010, p. 7)

7.3. Plan de análisis de datos cuantitativos

Para el análisis de las bases de datos del CENEVAL de los aceptados en las maestrías en el periodo 2011-2014 se tomó como base la metodología de diseño estadístico (Ojeda *et al.*, 2011) y se utilizó el programa estadístico SPSS con la finalidad de simplificar la información debido a la gran cantidad de datos obtenidos a partir de las encuestas del CENEVAL.¹⁷ La encuesta está constituida por cinco secciones: datos generales de los aspirantes, datos escolares, situación laboral, características personales y entorno social, a partir de los cuales se obtuvieron los datos que se utilizaron en esta investigación.

El proceso de análisis de datos consistió en cinco etapas: selección de variables, análisis descriptivo, cruce de variables independientes, creación de indicadores y el cruce bivariado, las cuales se detallan a continuación.

En la primera etapa se realizó una selección de las variables más apropiadas para el estudio; se eligieron las variables que tuvieran relación con el capital cultural, capital familiar y capital económico (Bourdieu y Passeron, 2003, 2009; Casillas *et al.*, 2007), descartando aquellas sin relación con los conceptos. Las variables seleccionadas se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Variables seleccionadas del cuestionario de contexto

Variable	Descripción
Generación	Año de ingreso a la maestría
Orientación del posgrado	Investigación / Profesionalizante
Programa Académico	Nombre de la maestría
Área Académica	Artes/Biológico-Agropecuaria/Ciencias de la salud/Económico-Administrativa/Humanidades/Técnica
Acreditación de PNPC	PNPC/sin PNPC
Región	Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán
Sexo	Masculino/Femenino
Año de nacimiento	Año de nacimiento
Estado Civil	Soltero, casado, viudo o divorciado
Estado de procedencia	Estado de procedencia
Régimen de procedencia	Régimen de la escuela en el que cursó la mayor parte de sus estudios de licenciatura (pública o privada)
Modalidad de la Licenciatura	Sistema educativo en el que cursó la mayor parte de la licenciatura
Área de la Licenciatura	Área de conocimiento de la licenciatura
Lengua indígena de la madre	¿Su madre habla una lengua indígena?
Lengua indígena del padre	¿Su padre habla una lengua indígena?

¹⁷ Las encuestas de CENEVAL que se aplicaron durante el periodo 2011-2014 mantienen generalmente los mismos apartados, pero a veces varían el número de preguntas de las secciones del cuestionario de contexto. Por ello, previamente al análisis de datos, se realizó una comparación entre los formatos y se seleccionaron, en su mayoría, las variables más constantes en las encuestas y apropiadas para la investigación.

Promedio de Licenciatura	¿Cuál fue su promedio general en la licenciatura?
Puntaje del EXANI III	Resultado del examen de ingreso al Posgrado
Última materia cursada en la Licenciatura	¿Hace cuánto tiempo cursó la última materia de la licenciatura?
Beca en la Licenciatura por desempeño académico	¿Recibió beca en la licenciatura por desempeño académico?
Beca en la Licenciatura por necesidad económica	¿Recibió beca en la licenciatura por necesidad económica?
Beca en la Licenciatura por habilidad deportiva o artística	¿Recibió beca en la licenciatura por habilidad deportiva o artística?
Escolaridad de la madre	¿Cuál es el nivel de estudios alcanzados por su madre (aunque haya fallecido)?
Escolaridad del padre	¿Cuál es el nivel de estudios alcanzados por su padre (aunque haya fallecido)?
Servicio de internet	¿En su casa hay disponibilidad de internet?
Servicio de cable	¿En su casa hay disponibilidad de televisión de paga?
Servicio de teléfono	¿Tiene línea telefónica?
Servicio lavadora	¿Tiene lavadora de ropa?
Bienes microondas	¿Tiene horno de microondas?
Bienes DVD	¿Cuántos reproductores de dvd hay en su casa?
Bienes computadora	¿Cuántas computadoras hay en su casa?
Bienes televisión	¿Cuántos televisores hay en su casa?
Bienes automóvil	¿Cuántos automóviles hay en su casa?
Cuántos libros tiene	¿Cuántos libros hay en su casa? (no considere revistas, periódicos o libros de texto)?
Razón para estudiar un posgrado	Indique la razón principal por la que quiere estudiar un posgrado
Tipo de institución donde trabaja	Señale el tipo de institución en donde trabaja actualmente
Sector económico en el que trabaja	¿Cuál es el principal sector económico en el que trabaja actualmente?
Sueldo mensual	¿Cuál es su sueldo mensual?
Situación laboral	¿En qué situación laboral espera encontrarse en 10 años?
Vive con su madre	¿Vive con su madre?
Vive con su padre	¿Vive con su padre?
Vive en pareja	¿Vive con su pareja?
Vacaciones nacionales	En los últimos 2 años, ¿cuántas veces ha salido de vacaciones dentro de la república mexicana?
Estados de la República visitados	¿Cuántos estados de la república mexicana ha visitado como turista?
Vacaciones en el extranjero	¿Cuántas veces ha salido de vacaciones al extranjero?

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CENEVAL, 2015.

En la segunda etapa, se hizo un análisis descriptivo de la población a través de la elaboración de conteos simples de dichas variables, desagregando en las categorías o clases que las componen, lo que permite empezar a conocer de manera general a la población de estudio.

En la tercera etapa, se hicieron de cruces de variables independientes (por ejemplo: generación vs sexo, generación vs programa educativo, etc.) con el fin de entender las relaciones que se dan en los datos recabados. De esta forma se lograron crear las categorías que se utilizarán para analizar a la población. Las categorías que se formaron fueron: datos personales, datos Familiares, escolaridad familiar, trayectoria escolar previa, estudios previos

de licenciatura, estudiar un posgrado, beca, servicios, bienes, situación laboral, expectativas para estudiar un posgrado, vacaciones.

Cuadro 8. Categorías propuestas para el análisis de los estudiantes de maestría UV (2011-2014)

Categorías	Variables
Datos personales	Estado Civil
	Estado de procedencia
Datos familiares	Vive con su madre
	Vive con su padre
	Vive en pareja
Escolaridad familiar	Escolaridad de la madre
	Escolaridad del padre
Trayectoria escolar previa	Promedio de Licenciatura
	Puntaje del EXANI III
	Última materia cursada en la Licenciatura
Estudiar un posgrado	Razón para estudiar un posgrado
Expectativas para estudiar un posgrado	Situación laboral
	Beca en la Licenciatura por desempeño académico
	Beca en la Licenciatura por necesidad económica
	Beca en la Licenciatura por habilidad deportiva o artística
Servicios	Servicio de internet
	Servicio de cable
	Servicio de teléfono
Bienes	Servicio lavadora
	Bienes_microondas
	Bienes_DVD
	Bienes_computadora
	Bienes_televisión
	Bienes_automóvil
Situación laboral	Cuántos libros tiene
	Tipo de institución donde trabaja
	Sector económico en el que trabaja
Sueldo mensual	Sueldo mensual
Vacaciones	Vacaciones nacionales
	Estados de la República visitados
	Vacaciones en el extranjero

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CENEVAL, 2015.

En la cuarta etapa, a partir de la clasificación de las categorías, entonces se constituyeron los indicadores para conocer las características de los estudiantes y así crear los perfiles socioeconómicos de los estudiantes.

Los indicadores que se propusieron para esta investigación se basaron en la clasificación de Camarena (2008), quien los llama indicadores de contexto, porque aportan información sobre el contexto próximo del estudiante. En este caso se concentró en tres indicadores: capital cultural, capital familiar y capital económico y en cada uno de ellos se

agrupan las categorías previamente analizadas siguiendo la técnica de índices sumarios propuestos por Lazarsfeld (1973) y categorizándolos finalmente en tres clases (alta, media y baja).

Cuadro 9. Indicadores propuestos para el análisis de los estudiantes de maestría UV (2011-2014)

Indicadores	Categorías
Capital familiar	Datos personales Datos familiares Escolaridad familiar
Capital cultural	Trayectoria escolar previa Estudiar un posgrado Expectativas para estudiar un posgrado
Capital económico	Beca Servicios Bienes Situación laboral Sueldo mensual Vacaciones

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CENEVAL, 2015.

En la quinta etapa, al contar con los indicadores se realizó el cruce bivariado con las características de la población de los programas educativos de las maestrías, como orientación, programa educativo, área académica, reconocimiento PNPC, región, sexo.

A partir de esta clasificación, se continuó con la perspectiva cualitativa, que consistió en seleccionar a los estudiantes a entrevistar, considerando los más representativos de los diversos capitales para obtener diferentes experiencias de intercambio dependiendo de su origen social.

7.4. Plan de análisis de datos cualitativos

Para el análisis de las entrevistas realizadas a los egresados de las maestrías en el periodo 2011-2014 que realizaron movilidad, a sus tutores y a los gestores de la Coordinación de Becas para la Movilidad Nacional e Internacional de DGRI de la UV, se basó en la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002), por lo que se utilizó el programa de software Atlas.ti, para realizar la categorización.

Los datos se recopilaron a partir de tres cuestionarios que se realizaron para los estudiantes, los tutores y los administrativos. Aunque tienen en común las categorías, subcategorías y variables, las preguntas fueron planteadas acorde a los informantes que se entrevistaban. Se eligió este instrumento para recopilar información porque brinda la posibilidad de “describir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que, para ellos, tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos, es posible “remontar” de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema” (Dubet, 2011, p. 58). Así que en lugar de imponer las categorías cualitativas, los mismos informantes desde sus diferentes perspectivas originaron la codificación del análisis. Se pueden consultar las guías de entrevista utilizadas en los anexos 2, 3 y 4.

En el caso de la entrevista dirigida a los estudiantes, contiene cuatro apartados: la primera parte fueron preguntas relacionadas con el origen social de los estudiantes (capital familiar, capital cultural y capital económico) para contrastar y complementar la información obtenida a partir de los datos cuantitativos; el resto de las preguntas se relacionaron con el impacto personal, académico e intercultural sobre sus experiencias de movilidad internacional.

Dichas entrevistas semidirigidas son una aportación de esta tesis, porque son testimonios en retrospectiva a corto y mediano plazo, ya que cuando se realizaron habían pasado de dos a cuatro años de la movilidad, lo que permitió ver el impacto que tuvo en su formación aún después de finalizar sus estudios de posgrado.

Cuadro 10. Guía para analizar la entrevista a estudiantes

Categorías	Subcategorías	Variables	Preguntas de la entrevista
Origen social del estudiante	Capital cultural	-Interés personal en la estancia académica	¿Por qué te interesó realizar una movilidad internacional? ¿Cómo te la pasaste en tu estancia académica? ¿fue agradable, provechosa, frustrante, desagradable, etc.? ¿Cuáles son tus pasatiempos culturales, deportivos y de entretenimiento?

Impacto Académico	Capital económico	-Financiamiento -Contacto previo con el extranjero	Antes de realizar la movilidad, ¿habías salido al extranjero? ¿de vacaciones o a estudiar? -¿Tuviste problemas para conseguir financiamiento? ¿De qué tipo? Además de realizar el posgrado, ¿trabajas o sólo te dedicas a estudiar?
	Capital familiar	-Nivel escolar padres	¿A qué se dedican tus padres o pareja?
	Capital Social	-Redes sociales de apoyo	¿Sigues en comunicación/contacto con algún o algunos de tus compañeros? ¿Por qué?
	Formación académica	-Capacidad de aprender y actualizarse -Diferencias en los estilos académicos -Capacidad de investigación -Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	¿Por qué elegiste esa universidad para hacer tu estancia? ¿Te pareció distinta la forma de enseñar y de relacionarte con los maestros de la otra universidad? ¿Por qué? ¿Cómo te sentiste académicamente en la otra universidad (clases o elaboración de tesis)? (¿Al mismo nivel? ¿en desventaja? ¿Con mayor nivel?)
		-Comunicación en un segundo idioma	¿Cómo fue tu experiencia al comunicarte en otro idioma? (vida cotidiana y escolar) ¿Satisfactoria/insatisfactoria/provechosa/intrascendente?
		-Habilidad para trabajar en contextos internacionales	Respecto a tu formación académica ¿cómo te sentiste con tus compañeros de clase? ¿Bien, mal, indiferente, aceptado, rechazado, etc.? ¿Por qué?
	Formas de evaluación	-Trabajos escritos -Calificaciones -Créditos académicos	¿Cómo eran las clases? o ¿Cómo realizabas tu investigación?
	Habilidades sociales académicas	-Capacidad para tomar decisiones académicas -Capacidad para trabajar en equipo -Capacidad para formular y gestionar proyectos -Participativos durante la clase -Ideas nuevas e innovadoras -Habilidad de liderazgo.	¿Los trabajos que te encargaban eran individuales o por equipo? ¿Cómo te calificaban? ¿Tuviste problemas al revalidar los cursos que tomaste? ¿De qué tipo?
	Habilidades Tecnológicas	-Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	¿Cómo contactaron a sus tutores externos? ¿Cómo se comunicaban con su familia, pareja y amigos?
	Participación de actividades académicas	-Doble titulación -Participación en congresos internacionales -Asesorías -Publicaciones -Participación en investigaciones conjuntas -Redes de colaboración	¿Participaste en actividades académicas? ¿cuáles?
	Importancia de la realización de movilidad	-Importancia de la experiencia de movilidad en la formación - Opinión sobre obligatoriedad	¿Recomendarías que los estudiantes de maestría tuvieran una experiencia de movilidad internacional?

		de la movilidad -Recomendaciones para realizar la movilidad	
	Razones personales para realizar la movilidad	-Ampliación de perspectivas del futuro ejercicio profesional -Estudios de posgrado o trabajar en el extranjero	¿Te gustaría hacer tu doctorado o trabajar en el extranjero?
	Relación estudio-profesión	-Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión -Relación entre el estudio y la asignación de trabajo	¿Consideras que lo aprendido en tu estancia te ayudó a encontrar trabajo?
Impacto Intercultural	Habilidades interpersonales adquiridas	-Habilidades extra-académicas adquiridos -Capacidad para actuar en nuevas situaciones -Autonomía personal -Independencia -Optimista -Perseverante -Competencias socio-comunicativas	Personalmente ¿qué aprendiste de tu estancia?
	Choque cultural	-Encuentro entre culturas	¿Te enfermaste durante tu estancia? ¿Qué tipo de atención tuviste? ¿A tu regreso fue difícil adaptarte de nuevo al país y a tu vida cotidiana?
	Experiencias interculturales en los procesos de intercambio intercultural	-Respeto por la diversidad -Competencias interculturales -Aprendizaje de ideologías, e idiosincrasia -Compromiso con el medio sociocultural -Sensibilización social y ciudadana	¿Te fue difícil adaptarte a otro país? Si, ¿por qué? ¿Cómo lo resolviste?
	Valoración de la experiencia de movilidad	-Aspectos positivos de la estancia -Aspectos negativos de la estancia	¿Cuáles son los aspectos positivos de tu experiencia? ¿Cuáles son los aspectos negativos de tu experiencia?

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En el caso de los tutores, también se adaptaron las categorías a su cuestionario, ya que las preguntas que se realizaron fueron para contrastar y ampliar la información proporcionada por los estudiantes. Además se conocieron algunos datos sobre el origen social de los profesores y el impacto institucional. Al final se compuso de tres apartados: origen social del profesor, impacto académico e impacto institucional; de esta manera, se pudo conocer más sobre el impacto que tuvo en la movilidad de los estudiantes, para los posgrados y para los mismos tutores en el mediano plazo.

Cuadro 11. Guía para analizar la entrevista a tutores

Categorías	Subcategorías	Variables	Preguntas de la entrevista
Origen social del profesor	Capital cultural	-Interés personal en la estancia académica -Contacto previo con el extranjero	¿Cuál es su máximo grado académico? ¿De que universidad se graduó? ¿Pertenece al SNI? ¿Cuántas veces le ha tocado renovar?

			<p>¿Tiene página web?</p> <p>¿Ha realizado estudios, sabático o alguna estancia en el extranjero?</p> <p>¿Tuvo contacto previo con algún investigador para que el estudiante realizara la movilidad?</p>
	Capital económico	-Financiamiento	<p>¿Contó con algún apoyo financiero para enviar a su estudiante? ¿En qué consistió dicho apoyo?</p> <p>¿Tiene algún proyecto autofinanciable vinculado con la movilidad de los estudiantes de maestría?</p>
	Capital social	-Las redes sociales académicas	<p>En caso de contar con vínculos académicos ¿mantiene comunicación/contacto permanente con el investigador extranjero? ¿de qué forma (proyectos, seminarios conjuntos, publicaciones, etc.)?</p> <p>¿Participa en redes académicas con alguna institución en el extranjero?</p>
Impacto Académico	Formación académica	-Capacidad de aprender y actualizarse	<p>¿Por qué le interesó apoyar a su tutorado/a para que realizara movilidad internacional?</p> <p>¿Cómo fue la estancia académica del estudiante? (De acuerdo con los comentarios de su estudiante)</p> <p>¿Cómo reportó éste la estancia (provechosa, frustrante, desagradable, etc.)?</p>
		-Diferencias en los estilos académicos	
		-Capacidad de investigación	
		-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	
		-Comunicación en un segundo idioma	<p>En su opinión, después de la movilidad ¿el estudiante logró adquirir competencias para comunicarse en otro idioma? (lectura, escritura, comunicación oral)</p>
	Formas de evaluación	-Trabajos escritos -Calificaciones -Créditos académicos	<p>Cuando regresó el estudiante de la estancia ¿Pudo detectar algún cambio en su desempeño académico?</p>
	Participación de actividades académicas	-Doble titulación -Participación en congresos internacionales -Asesorías -Publicaciones -Participación en investigaciones conjuntas -Redes de colaboración	<p>¿En qué actividades académicas tuvo impacto la movilidad estudiantil internacional de su estudiante?</p> <p>-Convenios -Asesorías -Participaciones en congresos -Publicaciones -Redes de colaboración -Investigaciones conjuntas -Programas de doble titulación</p>
	Importancia de la realización de movilidad	-Importancia de la experiencia de movilidad en la formación -Opinión sobre obligatoriedad de la movilidad -Recomendaciones para realizar la movilidad	<p>En su opinión ¿ Los estudiantes de maestría deberían tener una experiencia de movilidad internacional? Si es afirmativa su respuesta, ¿cuáles serían las ventajas o expectativas?</p> <p>¿Considera que sería pertinente que la movilidad estudiantil internacional</p>

			fuera obligatoria en los programas de estudio? ¿Por qué?
	Razones personales para realizar la movilidad	-Ampliación de perspectivas del futuro ejercicio profesional -Estudios de posgrado o trabajar en países extranjeros	En su opinión ¿La estancia motivó al estudiante para continuar con estudios de doctorado?
Impacto institucional	Internacionalización en casa	-Actividades internacionales al interior del posgrado	¿Cuáles fueron las razones que el alumno expresó para participar en el programa de movilidad? y ¿Existen nuevos candidatos para realizar una estancia de movilidad? Y si tiene alumnos que no se van ¿cuáles cree que sean las razones para no participar en el programa de movilidad?
	Organización de los posgrados	- Modelos de gestión	Si la movilidad tuvo algún impacto en el programa ¿en qué consistió este impacto? Por ejemplo: si fue reconocida, si le ayudó para cumplir con indicadores de CONACYT
	Apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad	-Apoyo durante los trámites de la estancia en la institución receptora -Comunicación y seguimiento del tutor durante la estancia	-¿Cómo se le da el apoyo al estudiante durante su trámite de la estancia? -En caso de no haber convenio con la universidad de destino ¿se le apoya al estudiante en los trámites administrativos o es la coordinación de la maestría quien se encarga? -¿Cuál es el seguimiento que se le da al estudiante durante su estancia?

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por su parte, para las entrevistas a los administrativos, se elaboraron preguntas específicas acordes con las categorías utilizadas para los estudiantes. Solamente se agregaron algunas en relación al impacto institucional, con la finalidad de conocer cuál ha sido el impacto de la movilidad estudiantil para la UV.

El cuestionario también se compone de cuatro apartados: la primera parte fueron preguntas relacionadas con el origen social de los estudiantes (capital cultural y capital económico) y el resto de las preguntas se relacionaron con el impacto académico e intercultural de los estudiantes, así como el impacto institucional de la movilidad internacional.

Cuadro 12. Guía para analizar las entrevistas a administrativos

Categorías	Subcategorías	Variables	Preguntas de la entrevista
Origen social del estudiante	Capital cultural	-Interés personal en la estancia académica	- Los estudiantes de maestría ¿demuestran interés por realizar movilidad internacional? -¿Cuáles han sido las motivaciones o necesidades que han aducido para que se les otorgue financiamiento? -¿A qué áreas académicas pertenecen quienes realizan movilidad?
	Capital económico	-Financiamiento	-Los estudiantes seleccionados en la convocatoria de movilidad UV ¿se les apoya a todos con financiamiento? -¿Cómo se determina el apoyo? -¿Es el mismo apoyo económico para todos o

			<p>depende del nivel de estudios, tipo de estancia o país de destino?</p> <p>-Aún cuando no exista un convenio entre la UV y la universidad de destino elegida por el estudiante ¿se le apoya económicamente al estudiante para que realice su estancia?</p> <p>-¿Declaran tener recursos propios?</p> <p>-¿Es significativo el porcentaje de casos que no hacen movilidad por falta de apoyo familiar?</p>
Impacto Académico	Formación académica	-Comunicación en un segundo idioma	<p>-¿Aunque vayan a un país de habla hispana se les pide que dominen otro idioma? ¿por qué?</p> <p>-¿Qué puntaje o comprobante de nivel de idioma se solicita?</p> <p>- ¿Están familiarizados con el lenguaje técnico o científico de la disciplina?</p>
	Formas de evaluación	-Créditos académicos	<p>-¿Cómo se les apoya a los estudiantes en el proceso de revalidación?</p> <p>-Algunos programas de maestría consideran a la movilidad estudiantil dentro de sus programas otorgándole créditos o mediante una asignatura especial ¿cree que es una vía adecuada para introducir la internacionalización en la UV?</p>
	Importancia de la experiencia de movilidad	-Importancia de la experiencia de movilidad en la formación	<p>-En su opinión ¿Por qué los estudiantes de maestría deben tener una experiencia de movilidad internacional?</p> <p>-¿Cree que sería pertinente que la movilidad estudiantil nacional o internacional fuera obligatoria en los programas de estudio? ¿por qué?</p>
Impacto Intercultural	Choque cultural	- Encuentro entre culturas	-¿Cómo se prepara a los estudiantes para enfrentar a una nueva sociedad y universidad?
Impacto Institucional	Impacto de la movilidad estudiantil en la institución	-Convenios -Integración al currículo	<p>¿Qué resultados académicos se han obtenido de la movilidad estudiantil internacional?</p> <p>-Convenios</p> <p>-Currículum</p>
	Internacionalización en casa	-Actividades internacionales al interior del posgrado	<p>-¿Cuál es la opción para los estudiantes que no realizan movilidad con el fin de acercarlos a la internacionalización?</p> <p>-¿Esto motiva a los estudiantes para que realicen una movilidad académica?</p>
	Apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad	-Apoyo durante los trámites de la estancia en la institución receptora -Comunicación y seguimiento en la estancia	<p>-¿Cómo se difunden las convocatorias de movilidad a los estudiantes?</p> <p>-¿Cómo se le da el apoyo al estudiante durante su trámite de la estancia?</p> <p>-En caso de no haber convenio con la universidad de destino ¿se le apoya al estudiante en los trámites administrativos o es la coordinación de la maestría quien se encarga?</p> <p>-¿Cuál es el seguimiento que se le da al estudiante durante su estancia?</p>

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Después de obtener la información, se continuó con el análisis cuantitativo y cualitativo para realizar la triangulación, es decir, a partir de las entrevistas con los estudiantes, se conoció la heterogeneidad de opiniones y experiencias que se diferenciaron de acuerdo a su origen social. Además, se agregó la versión institucional sobre la movilidad estudiantil internacional a través de los gestores y de los tutores entrevistados. De esta manera, se

analizó el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes de maestría a partir de su origen social.

Conclusiones

Como se observa la investigación se realizó en dos etapas con la finalidad de cumplir con dos de los objetivos específicos de la investigación: “*Caracterizar a los estudiantes de maestría, en especial los que realizaron movilidad internacional*” y “*Recuperar las experiencias de diferentes actores para conocer sus perspectivas sobre la movilidad internacional en el posgrado*”. Por ello, primero se recopilaron los datos cuantitativos y posteriormente los cualitativos, utilizando la *teoría de la reproducción social* (Bourdieu y Passeron, 2009) y la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002) para analizar la información obtenida y con la cual, finalmente, se logró hacer un triangulación de la información con el marco teórico y contextual. Primero, se conoció el origen social de los estudiantes, posteriormente con las entrevistas, se complementó y corroboró dicha información. De esta forma, se pudo conocer el impacto de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes. También fue posible saber si el origen social de los estudiantes fue determinante para el aprovechamiento de la movilidad internacional.

En los siguientes dos capítulos se presentan los análisis y resultados tanto cuantitativos como cualitativos derivados de los planes que se mostraron a detalle en este capítulo. Así, se espera que el lector comprenda y se clarifiquen los indicadores y categorías utilizados en la investigación.

Capítulo 8. Perfil de los estudiantes de maestría y los que realizan movilidad internacional de la UV

Introducción

En este apartado se analizan los resultados obtenidos de los datos cuantitativos de las bases de datos del CENEVAL de los alumnos aceptados en las maestrías en el periodo 2011-2014, como se explicó en el capítulo anterior, y para lo cual se utilizó como base la metodología de diseño estadístico (Ojeda *et al.*, 2011). Debido a la gran cantidad de datos que se recopilaron para el análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS para simplificar la información.

Este capítulo está compuesto de cuatro subcapítulos: en el primero, se describieron los resultados obtenidos de la muestra; en el segundo, se caracterizaron a los estudiantes de maestría del periodo mencionado; en el tercero, se caracterizaron a los estudiantes que realizaron movilidad y al final, en el cuarto, se realizó una comparación entre los dos grupos. De esta manera fue posible obtener un perfil general de los estudiantes de este nivel, lo cual era desconocido hasta ahora en la UV.

8.1 Descripción general del análisis cuantitativo

Antes de iniciar el análisis comparativo entre las variables, fue conveniente realizar una fase previa con la finalidad de familiarizarse con los datos. A esta fase se le denomina análisis descriptivo o exploratorio de datos y tiene como fin observar las relaciones más evidentes entre las variables con las que posteriormente se hace un análisis bivariado.

Para mostrar con mayor claridad la caracterización de la población, las variables utilizadas para los conteos simples se dividieron en las maestrías en la UV y sus estudiantes.

1. Los datos de las maestrías de la UV, se distribuyeron en:

- Aspirantes y aceptados
- Programa Educativo
- Orientación
- Región
- Reconocimiento PNPC

2. Los datos de los estudiantes, se distribuyeron en:

- Generación
- Sexo

- Lugar de procedencia
- Estado civil
- Régimen de procedencia

8.2 Caracterización de la población de las maestrías de la UV (2011-2014)

Como se mencionó, los datos que se presentan se obtuvieron de las bases de datos del CENEVAL del periodo 2011-2014, las cuales contenían la información de 9,868 aspirantes de posgrado y 3,308 corresponden a los aceptados en las maestrías.

Además, es pertinente tener en cuenta que la DGUEP anualmente emite dos convocatorias de ingreso al posgrado, la primera se emite en mayo y la segunda en noviembre. En el caso del año 2012 sólo se pudo obtener la información de una convocatoria que corresponde al mes de mayo, por esta razón, en los datos que se muestran a continuación, se observará de menor frecuencia en ese año pero esta situación no afecta al análisis, ya que en la primera convocatoria (mayo) se presentan más aspirantes debido a que hay una oferta educativa más amplia de los posgrados y por lo tanto son más los estudiantes aceptados. Con estas aclaraciones, se presentan las características generales de la población estudiada:

1. Datos de las maestrías de la UV (2011-2014)

- Aceptados

Para tener un panorama general sobre la demanda e ingreso en las maestrías, se analizaron las variables de aspirantes y aceptados del periodo 2011-2014. En total, hubo 6,047 aspirantes a las maestrías y de ellos, 3 308 fueron aceptados. Se puede observar que hubo una tendencia constante tanto en los aspirantes como en los aceptados, siendo 2011 el año de mayor el ingreso porque hubo 1 478 aspirantes y 1 033 aceptados. En contraste, en 2014 fue menor el ingreso porque hubo 1 397 aspirantes y 757 aceptados.

Es pertinente mencionar que varía el número de aspirantes en los periodos, debido a que los programas no participan en todas las convocatorias anuales (mayo y noviembre), o hubo el caso de que algunas maestrías sólo convocaron una vez.

Cuadro 13. Relación de aspirantes y aceptados en las maestrías (2011-2014)

	2011	2012	2013	2014	Total
Aspirantes	1 478	1 278	1 635	1 397	6 047
Aceptados	1 033	584	934	757	3 308

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Programa educativo

Respecto a la participación de los programas de las maestrías en las convocatorias, se pudo conocer que el área Técnica participó en todas las convocatorias de posgrado. Quizás se debe a que cuenta con una oferta educativa amplia de 21 programas vigentes y además tiene presencia en los 5 campus. Por el contrario, el área que tuvo una participación menor fue el área de Artes, debido a que su oferta se limita a dos programas vigentes y su presencia se limita a un campus.

En cuanto a los programas más demandados, estos correspondieron al área Económico-Administrativa, como la Maestría en Gestión de la Calidad, la Maestría en Administración Fiscal y la Maestría en Ciencias Administrativa. Por su parte, el área Técnica fue la menos demandada y cuenta con programas que sólo convocaron una vez en este periodo como la Maestría en Física y la Maestría en Ingeniería en Sistemas Oceánicos.¹⁸

Cuadro 14. Total de maestrías por área académica (2011-2014)

Área Académica	Programas Educativos
Artes	2
Biológico-Agropecuaria	16
Ciencias de la salud	15
Económico-Administrativa	13
Humanidades	17
Técnica	25
Total	88 ¹⁹

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Orientación: investigación o profesionalizante

En el caso de la orientación de las programas, la mayoría de las maestrías son profesionalizantes. Tuvieron una gran demanda, ya que hubo 2 460 aceptados, lo que representa el 74%. En las maestrías de investigación, en cambio, hubo 848 aceptados, lo que representa el 26%. Dicha tendencia es constante durante todos los años comprendidos para este estudio.

Cuadro 15. Orientación de las maestrías (2011-2014)

Orientación de las Maestrías	Total
Investigación	30
Profesionalizante	58
Total	88

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

¹⁸ Sobre esta maestría no se encontró información en la página web de la Universidad Veracruzana.

¹⁹ Se considera a todos los programas que han convocado, aunque algunos no están vigentes. Actualmente, en el 2016 hay 87 programas educativos vigentes.

- Regiones UV

Respecto a la distribución de las maestrías en las regiones, se observa que en Xalapa, debido a que es el campus central, se sigue concentrando el mayor número de programas educativos, ya que hay 45 programas. No obstante, la institución cada vez está propiciando la descentralización del posgrado. Se puede observar que en las cuatro regiones hay mayor presencia de maestrías: en Veracruz, hay 18 programas; en la región Córdoba-Orizaba, 5 programas; en Coatzacoalcos, 2 programas; en Poza Rica-Tuxpan, 6 programas. Además, hay programas multisedes (es decir, en varias regiones), durante este periodo se realizaron 12 programas.

Cuadro 16. Distribución de las maestrías en las cinco regiones UV (2011-2014)

Región	Total
Xalapa	45
Veracruz	18
Córdoba-Orizaba	5
Coatzacoalcos-Minatitlán	2
Poza Rica-Tuxpan	6
Multisedes	12
Total	88

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Maestrías con reconocimiento PNPC de CONACYT

En cuanto a los programas que cuentan con la acreditación de PNPC, ha habido un avance, ya que en el 2011, de los 28 programas de posgrado reconocidos por CONACYT, 17 eran programas de Maestría. Para el 2014, la UV contaba con 79 programas en PNPC y 47 eran maestrías, 23 con orientación en investigación y 24 profesionalizantes. Durante el periodo 2011-2014, 2 019 estudiantes se formaron en programas con reconocimiento PNPC y 1 289 estudiantes se prepararon en programas que aún no cuentan con dicho reconocimiento.

Es pertinente comentar que durante este periodo, se presentó una coyuntura en la UV porque la DGUEP promovió intensamente en los posgrados las políticas de CONACYT para incrementar el número de programas con el reconocimiento de PNPC, por lo que varias maestrías fueron reestructuradas. De esta manera, se daba una opción para obtener recursos económicos adicionales para los programas y los estudiantes como, por ejemplo, contar con apoyos para la infraestructura, obtener becas para estudiantes para su dedicación exclusiva al programa, así como becas para realizar movilidad estudiantil nacional o internacional. Un ejemplo es la Maestría en Salud Pública que es un programa reconocido como de Competencia internacional, el cual es el nivel más alto en el PNPC.

Cuadro 17. Maestrías con reconocimiento
PNPC (2011-2014)

Maestrías con reconocimiento PNPC-CONACYT	2011	2014
Reciente creación	6	20
En desarrollo	6	21
Consolidado	5	5
Competencia internacional	---	1
Total	17	47

Fuente: Elaboración propia con información DGUEP, 2015

2. Datos de los estudiantes de las maestrías

- Sexo

De los estudiantes aceptados en las maestrías, 1 761 corresponden al sexo femenino y representan el 53% mientras que 1 547 corresponden al sexo masculino y representan el 47%. La tendencia es el aumento de la presencia de las mujeres en las maestrías; en contraste, la presencia de los hombres ha ido a la baja. Por ejemplo, en el caso de las áreas de Artes, Biológica-Agropecuaria, Económico-Administrativa y Humanidades, constituyen más del 50% de la población y, en el caso de Ciencias de la Salud, representan el 66%; en el área Técnica constituyen el 36%.

Analizando con mayor detalle se observa que la Maestría en Gestión de la Calidad está integrada por una gran población, donde predomina el sexo femenino porque hay 185 mujeres y 134 hombres. En el caso contrario, donde se localizaron casos reducidos, fue en la Maestría en Química Biorgánica, donde había una mujer y cuatro hombres, mientras en la Maestría en Psicología, había dos hombres y cuatro mujeres.

Cuadro 18. Sexo de los aceptados en las maestrías
(2011-2014)

Sexo	2011	2012	2013	2014	TOTAL
Masculino	521 50%	275 47%	416 45%	335 44%	1 547 47%
Femenino	512 50%	309 53%	518 55%	422 55%	1 761 53%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Edad categorizada

Es importante conocer la edad de los estudiantes debido a que no hay una edad normativa para este nivel a diferencia de los demás niveles (básica, media superior y superior o licenciatura). Se pudo observar que cada vez son más jóvenes los estudiantes que ingresan a las maestrías, lo cual los hace muy semejantes a la población de licenciatura. El 67% son menores de 30 años y en menor proporción, el 32% son mayores de 30 años.

Cuadro 19. Edad de ingreso categorizada por generación (2011-2014)

Edad de ingreso	2011	2012	2013	2014	Total
De 21 a 25	334 32%	207 35%	345 37%	266 35%	1 152 35%
De 26 a 30	324 31%	198 34%	307 33%	240 32%	1 069 32%
De 31 a 40	238 23%	135 23%	194 21%	178 23%	745 22%
Más de 40	137 13%	44 7%	88 9%	73 10%	342 10%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Lugar de procedencia

Como era de esperarse, la mayor parte de los estudiantes aceptados a las maestrías residen en Veracruz, de los cuales el 86 % vivían ya en este estado. La segunda entidad que aporta estudiantes es la Ciudad de México, aunque en un porcentaje mucho menor que el de los que provienen de Veracruz, sólo 4%; esto es quizás debido a la gran población de egresados de las IES capitalinas. Con porcentajes aún menores la UV acepta estudiantes de Puebla, Estado de México y Tamaulipas debido a que son estados limítrofes con Veracruz.

Cuadro 20. Lugares de procedencia de los aceptados en las maestrías (2011-2014)

Lugares de Procedencia	2011	2012	2013	2014	Total
Veracruz	883 86%	496 85%	805 86%	656 87%	2 840 86%
Distrito Federal	44 4%	25 4%	32 3%	19 3%	120 4%
Puebla	20 2%	10 2%	14 2%	22 3%	66 2%
Estado de México	7 0.7%	3 0.5%	13 1%	6 0.8%	29 1%
Tamaulipas	7 0.7%	7 1.2%	9 1%	5 0.7%	28 0.8%
Sudamérica	8 0.8%	1 0.2%	4 0.4%	5 0.7%	18 0.5%
Otros estados y regiones del mundo	64 5.8%	42 7.1%	57 6.6%	44 4.8%	207 5.7%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Estado civil

Respecto a su estado civil, la mayoría de los aceptados declararon estar solteros, 1 817 estudiantes que representan el 71%; los aceptados que declararon estar casados o en unión libre correspondieron a 678 estudiantes y representan el 27%; por último, los aceptados que declararon estar separados, divorciados o viudos son 56 estudiantes y representan el 2%. Estos porcentajes son aproximadamente los mismos en todas las generaciones analizadas.

Cuadro 21. Estado civil de los aceptados en las maestrías (2011-2014)

Estado Civil	2011	2012	2013	Total
Soltero	725 70%	410 70%	682 73%	1 817 72%
Casado o en Unión libre	287 28%	160 27%	231 25%	678 26%
Separado, divorciado o viudo	21 2%	14 2%	21 2%	56 2%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	2 551 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Régimen de procedencia

La mayoría de los aceptados en las maestrías egresaron de instituciones públicas: corresponde a 3 005 estudiantes y representa el 91%. El resto egresaron de instituciones privadas; corresponde a 303 estudiantes y representa el 9%.

Cuadro 22. Régimen de procedencia de la licenciatura de los aceptados en las maestrías (2011-2014)

Régimen de procedencia	2011	2012	2013	2014	Total
Público	934 90%	536 92%	850 91%	685 91%	3 005 91%
Privado	99 10%	48 8%	84 9%	72 9%	303 9%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Área académica

Respecto a la distribución de los aceptados en las seis áreas académicas (Artes, Ciencias Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica), se puede observar que hay una diferencia en la oferta de sus maestrías. Para el periodo 2011-2014, el área académica Económico-Administrativa tiene 15 programas y 976 aceptados, lo que representa el 30%; el área de Ciencias de la Salud tiene 20 programas y 605 aceptados, lo que representa el 18%; el área Técnica tiene 21 programas y 604 aceptados, lo que representa el 18%; el área de Humanidades, con 14 programas y 588 aceptados, lo que representa el 18%; el área Biológico-Agropecuaria, tiene 14 programas y 502 aceptados, lo que representa el 15%; por último, el área de Artes tiene 2 programas y 33 aceptados, lo que representa el 1%.

Cuadro 23. Distribución de aceptados en maestrías por área académica (2011-2014)

Área Académica	Programas educativos ofrecidos	2011	2012	2013	2014	Total
Artes	2	---	15 3%	7 1%	11 2%	33 1%
Biológico-Agropecuaria	14	117 11%	125 21%	121 13%	139 18%	502 15%
Ciencias de la salud	20	229 22%	57 10%	208 22%	111 15%	605 18%
Económico-Administrativa	15	349 34%	168 29%	284 30%	175 23%	976 30%
Humanidades	14	149 14%	112 19%	150 16%	177 23%	588 18%
Técnica	21	189 18%	107 18%	164 18%	144 19%	604 18%
Total	86*	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

* Se considera a todos los programas que han convocado, aunque algunos no están vigentes. Actualmente (2015) hay 82 PE vigentes

- Orientación: investigación o profesionalizante

En el caso de la orientación de las programas, observamos que las maestrías profesionalizantes tuvieron una gran demanda, ya que hubo 2 460 aceptados, lo que representa el 74%. Mientras tanto, en las maestrías de investigación, hubo 848 aceptados, lo

que representa el 26%. Dicha tendencia es constante durante todos los años comprendidos en este estudio.

Cuadro 24. Orientación de las maestrías elegidas por los aceptados (2011-2014)

Orientación	2011	2012	2013	2014	Total
Investigación	237 23%	157 27%	262 28%	192 25%	848 25%
Profesionalizante	796 77%	427 73%	672 72%	565 75%	2 460 75%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Regiones UV²⁰

Respecto a la distribución de los aceptados en las regiones se observa que Xalapa, debido a que es el campus central, sigue concentrando el mayor número de estudiantes y programas educativos, ya que tiene 59 programas y 1 770 aceptados, lo que representa el 54% de los estudiantes de nuevo ingreso en los años analizados. La institución está propiciando la descentralización del posgrado. Se puede observar que en las otras cuatro regiones hay presencia incipiente de maestrías. En Veracruz, hay 19 programas y 646 aceptados, lo que representa el 19%; en la región Córdoba-Orizaba, hay nueve programas y 297 aceptados, lo que representa el 9%; en Coatzacoalcos, hay nueve programas y 243 aceptados, lo que representa el 7%; por último, en Poza Rica-Tuxpan, hay nueve programas y 352 estudiantes, lo que representa el 11%.

Cuadro 25. Distribución de aceptados en las cinco regiones UV (2011-2014)

Región	2011	2012	2013	2014	Total
Xalapa	503 49%	310 53%	528 57%	429 57%	1 770 54%
Veracruz	230 22%	91 16%	156 17%	169 22%	646 19%
Córdoba-Orizaba	83 8%	66 11%	94 10%	54 7%	297 9%
Coatzacoalcos-Minatitlán	146 14%	3 0.5%	64 7%	30 4%	243 7%
Poza Rica-Tuxpan	71 7%	114 19.5%	92 10%	75 10%	352 11%
Total	1 033 100%	584 100%	934 100%	757 100%	3 308 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

8.3 Caracterización de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional (2011-2014)

De los 3 308 aceptados en las maestrías de la UV del periodo 2011-2014, sólo se recuperó la información de 49 estudiantes que realizaron movilidad internacional a través de sus

²⁰ El número de programas de maestría es de 88, pero para este apartado de las regiones aparecen 105 PE, debido a que se agregaron de forma individual los programas multisedes, ya que en el momento de la convocatoria se ofertan por separado en cada uno de las sedes del programa, sin embargo institucionalmente se manejan como un solo programa.

coordinaciones de maestría y de la coordinación de movilidad. Con los datos obtenidos de la encuesta de EXANI III, se podrán conocer:

1. La descripción de los estudiantes de movilidad a partir de sus programas educativos
2. El origen social a partir de su capital familiar, cultural y económico.

1. Características generales de los estudiantes de movilidad

- Programa educativo

La mayoría de los estudiantes de movilidad pertenecen a maestrías reconocidas por CONACYT y se concentran en la región de Xalapa; sólo 4 estudiantes de las regiones de Veracruz y Coahuila de Zaragoza hicieron movilidad.

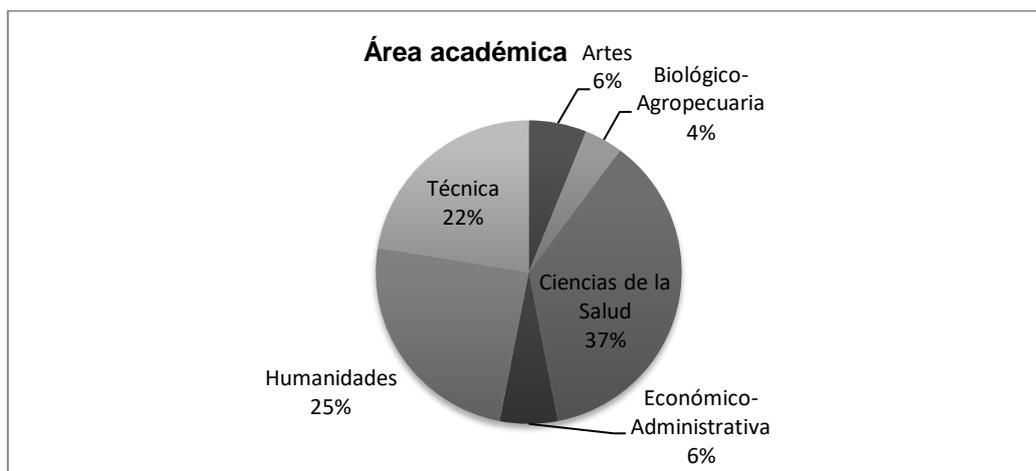
Cuadro 26. Distribución de los estudiantes de movilidad por programa educativo

Programa Educativo	Región	Reconocimiento	Estudiantes de movilidad
Arquitectura	Xalapa	PNPC	9 18%
Artes Escénicas	Xalapa	PNPC	3 6%
Ecología Tropical	Xalapa	PNPC	1 2%
Ecología y Pesquerías	Veracruz	PNPC	1 2%
Educación Virtual	Xalapa	PNPC	7 14%
Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Córdoba	PNPC	1 2%
Gestión de la Calidad	Coahuila de Zaragoza	----	1 2%
Gestión de la Calidad	Xalapa	----	2 4%
Ingeniería Energética	Xalapa	PNPC	1 2%
Investigación Educativa	Xalapa	PNPC	3 6%
Investigación en Psicología aplicada a la Educación	Xalapa	PNPC	1 2%
Literatura Mexicana	Xalapa	PNPC	1 2%
Medicina Forense	Veracruz	PNPC	1 2%
Química Bioorgánica	Xalapa	PNPC	1 2%
Salud Pública	Xalapa	PNPC	15 30%
Seguridad Alimentaria y Nutricional	Xalapa	PNPC	1 2%
Total			49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

Los estudiantes que más realizan movilidad pertenecen al área de Ciencias de la Salud, quienes representan el 37%; continúan los estudiantes de Humanidades con el 25% y siguen los estudiantes del área Técnica con 22%; quienes tienen menor actividad pertenecen a las áreas Económico-Administrativa, de Artes y Biológico-Agropecuaria.

Gráfica 1. Distribución de estudiantes que realizaron movilidad por área académica



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

Respecto a la orientación de los programas, el 55% de los estudiantes que realizaron movilidad estudiaban en programas de investigación y el 45% en programas profesionalizantes.

Gráfica 2. Orientación de las maestrías elegidas por estudiantes que realizaron movilidad

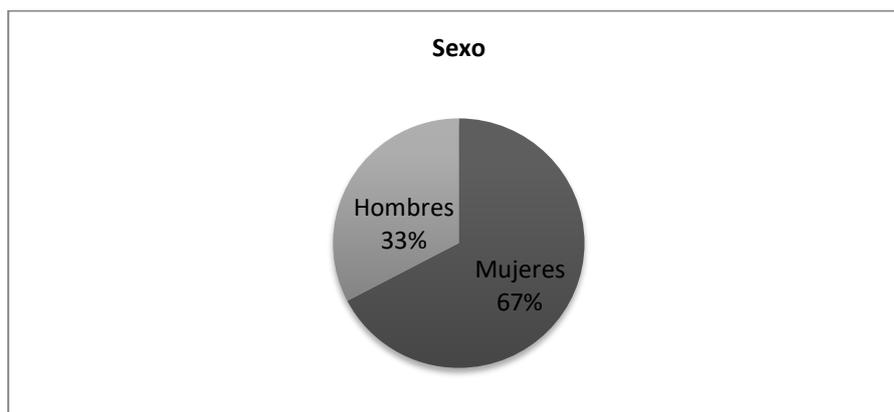


Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Los estudiantes de movilidad

De los 49 estudiantes que realizaron movilidad internacional, 33 son mujeres, que corresponden al 67%, y 16 son hombres, que corresponden al 33% del total.

Gráfica 3. Sexo de los estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

Respecto a su edad, debido a que la mayoría ingresa inmediatamente después de la licenciatura, quienes realizaron más movilidad fueron 42 estudiantes menores de 30 años; 7 estudiantes son mayores de 30 años.

Cuadro 27. Edad categorizada de los estudiantes de movilidad (2011-2014)

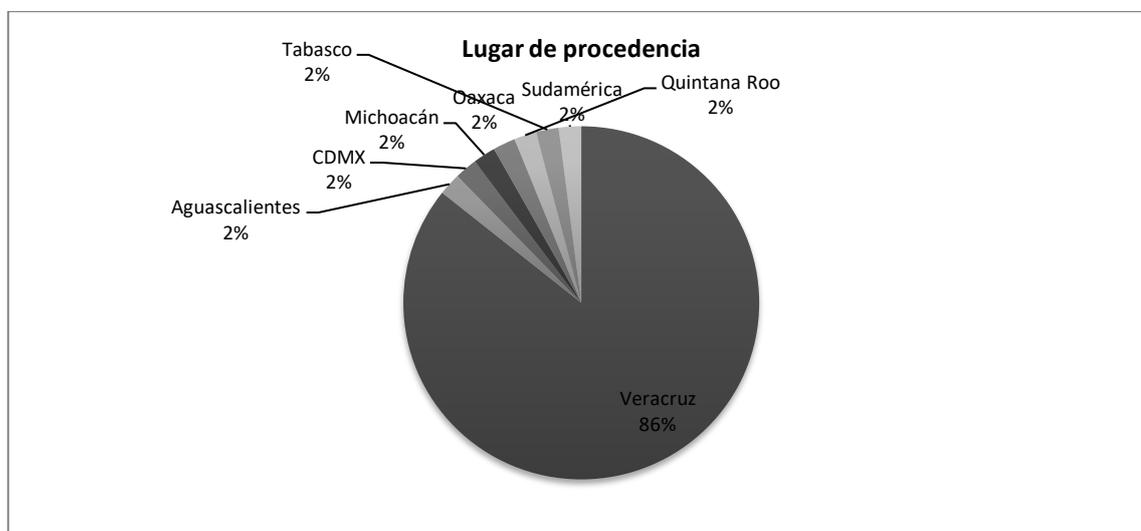
Edad categorizada	Estudiantes de movilidad
De 21 a 25	24 49%
De 26 a 30	18 37%
De 31 a 40	6 12%
Más de 40	1 2%
Total	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

Y sobre su estado civil, el 84% declaró estar soltero y 16% declaró estar casado o en unión libre.

En cuanto a su lugar de procedencia, el 86% son originarios de Veracruz y el resto son de: Aguascalientes, Ciudad de México, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y de un país de Sudamérica.

Gráfica 4. Lugar de procedencia de los estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Datos generales de las estancias realizadas por los estudiantes

Las estancias que más realizan los estudiantes de movilidad son las denominadas estancias cortas, que consisten en estancias de 1 a 3 meses; sin embargo, algunos hicieron estancia largas de un semestre.

Debido a que la mayoría de los estudiantes estudian en programas reconocidos por PNPC de CONACYT, tiene la opción de solicitar una beca mixta de CONACYT. No obstante, para poder solicitarla requieren conservar un promedio mayor de 8.

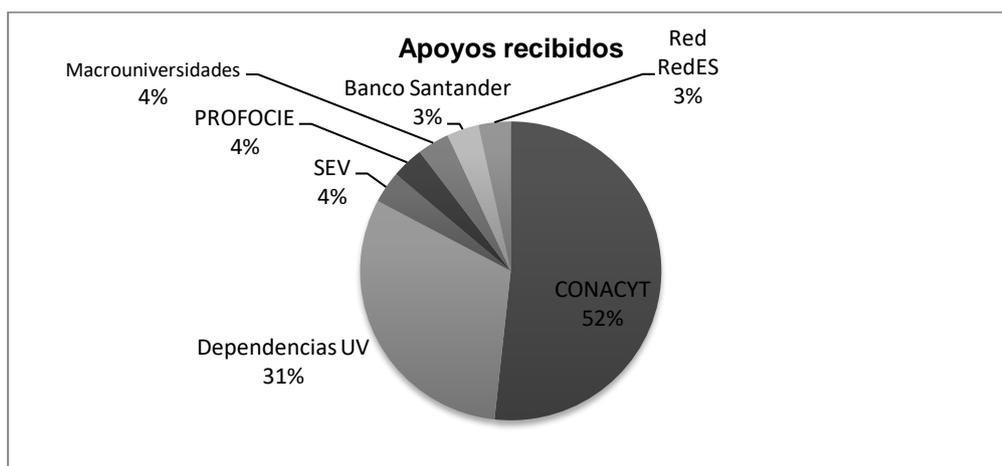
Sobre los apoyos económicos recibidos, los estudiantes mencionaron que recibieron apoyos internos por parte de sus programas de maestría, PROMUV, DGRI, PROFOCIE de la Dirección General Académica de Humanidades o algunos se dirigieron al Rector de la UV,²¹ quien los contactaba con el personal administrativo para que les gestionara el recurso. Los apoyos externos que recibieron fueron de CONACYT, la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, Banco Santander o de la red de investigación de Educación Superior (RedES).

Por ejemplo, el caso de los 14 estudiantes entrevistados que recibieron uno o dos apoyos, aparte de la beca CONACYT, fue de la siguiente manera: 3 recibieron apoyo de

²¹ En el periodo que ellos hicieron su movilidad el rector de la UV era el Dr. Raúl Arias Lovillo (2009-2013).

PROMUV, mientras 7 recibieron apoyos de otras dependencias de la UV, como el área de humanidades, de sus posgrados o el rector les ayudó a tramitar algún recurso. Los que obtuvieron apoyos externos fueron de PROFOCIE, RedES, SEV y el programa de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe.

Gráfica 5. Apoyos recibidos para realizar la movilidad



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

El financiamiento destinado al otorgamiento de becas por parte de la UV fue desde los \$8,000 hasta los \$16,000 por estudiante; en el caso de los apoyos externos, el monto mayor fue brindado a través de la beca mixta de CONACYT, asignando \$15,000 mensuales. Finalmente, el monto mayor fue de un participante quien recibió del fondo de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe la cantidad de 5,000 dólares por todo el semestre.

Los lugares de destino elegidos por la mayoría de los estudiantes son de habla hispana, como: España, Colombia, Chile y Argentina. Aunque también hubo casos que fueron a países no hispanos, como Alemania, Brasil, Suiza y Estados Unidos.

Ilustración 8. Lugares de destino elegidos por los estudiantes que hicieron movilidad



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

Es pertinente mencionar que los estudiantes se inclinan por realizar estancias en Colombia debido a que su programa de maestría en Salud Pública cuenta con la opción de doble titulación con la Universidad de Caldas en Colombia. Por lo tanto uno de los requisitos es realizar una estancia de un semestre en dicha universidad.

Cuadro 28. Países de destino de los estudiantes que hicieron movilidad

País de destino	Estudiantes de movilidad
Alemania	2 4%
Argentina	4 8%
Brasil	2 4%
Chile	5 10%
Colombia	10 20%
Colombia y Ecuador	1 2%
Cuba	2 4%
España	14 29%
Estados Unidos	1 2%
Guatemala	1 2%
Suiza	1 2%
Uruguay	1 2%
Sin datos	5 10%
Total	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

2. Origen social de los estudiantes que realizaron movilidad

Para analizar las características socioeconómicas de los estudiantes de maestría de la UV y de aquellos que realizaron movilidad internacional se recurre a la construcción de su origen social a partir de los conceptos de Bourdieu y Passeron (2003, 2009): capital familiar, capital cultural y capital económico. Se tomaron como referencia los estudios sobre el perfil socioeconómico que realizaron sobre los estudiantes de licenciatura de la UV Casillas et al. (2007). Para el caso de este estudio dichos conceptos se adaptaron a los estudiantes de posgrado, específicamente de maestría.

Cada *capital* propuesto se conforma por variables que fueron retomados de la base de datos del CENEVAL (2011-2014). A partir de esas variables, se calcularon los *capitales* usando el programa de estadística SPSS para cada uno de los estudiantes de maestría y de movilidad. Posteriormente, se hizo una descripción general de cada capital y se generó un indicador sintético sumario por cada capital, lo que permitió crear grupos que ayudaran a caracterizar los grupos obtenidos.

Al final, con la suma de todos los capitales, se logró generar el *origen social* de los estudiantes de maestría y de aquellos que realizaron movilidad internacional, denominándolos: *alto, medio y bajo*.

A continuación se detalla la construcción de los capitales y se analiza el resultado:

- Capital familiar

Para definir esta dimensión se tomaron en cuenta tres variables: núcleo familiar (con quien vive), estado civil (soltero, casado) y escolaridad máxima de los padres (básica, media, superior).

Al analizar de manera independiente cada variable observamos que los estudiantes de maestría viven en su mayoría con sus padres. Además, la mayoría son solteros (84%). La mayor parte de sus padres, el 62%, hizo estudios de nivel superior; el 18% hizo estudios de nivel básico (primaria o secundaria); y el 20% realizó estudios de nivel medio superior (bachillerato).

Con estos datos se generó un indicador sintético sumario de la siguiente manera:

- Si el estudiante vivía con pareja se da el valor de 1, si vivía con sus padres 0, con esto se trata de estimar su grado de independencia.
- De la misma manera se asigna un valor 1 si estaba casado y 0 si estaba soltero.

- Sobre la escolaridad de los padres se les asignan valores 0 no estudio, 1 estudios básicos (primaria y secundaria), 2 estudios de media superior y 3 estudios superiores (licenciatura y/o posgrado).

Por último, el indicador denominado *Capital familiar* es la suma de las tres variables mencionadas. El *capital familiar* puede tener valores de 0 a 5, es decir la suma de los valores mínimos o máximos de las tres variables consideradas; sin embargo, en la población analizada sólo se encuentran valores de 0 a 4.

Cuadro 29. Indicador sintético sumario de capital familiar

Variables	Valores
Núcleo familiar	0 o 1
Escolaridad padres	0, 1, 2 o 3
Estado civil	0, 1
Suma: Capital familiar	0, 1, 2, 3 o 4

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

Los estudiantes que obtienen puntajes mayores en este indicador son aquellos que estaban casados, vivían con sus parejas y tenían padres escolarizados. Mientras que los de puntuación más baja, son quienes vivían con sus padres, estaban solteros y sus papás poseían educación básica o media.

De esta manera, se conoció que 20 de los estudiantes que hicieron movilidad son independientes, porque pertenecen al grupo 4 y el resto se encuentran entre los grupos 2 y 3, es decir cuentan con un ambiente familiar alto y medio. Mientras que los estudiantes de maestría de la UV, también en su mayoría se ubican en los grupos 2 y 4.

Cuadro 30. Indicador de capital familiar de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital familiar	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
0	263 8%	1 2%
1	247 8%	---
2	1062 33%	15 31%
3	660 20%	13 26%
4	1027 31%	20 41%
Total	3259 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Capital cultural

Para estimar este capital se tomaron en cuenta tres aspectos: trayectoria escolar previa (calculada a partir de las variables puntuación final obtenida en el EXANI III, promedio de la

licenciatura y tiempo que pasó para ingresar a la maestría luego de egresar de la licenciatura); razones de estudiar un posgrado (ya sea para adquirir más conocimiento; por prestigio, como requisito laboral o para titularse de la licenciatura) y expectativas de estudiar un posgrado (en qué situación laboral espera encontrarse en diez años).

Para calcular la trayectoria escolar previa se dividió la población en cuartiles respecto al *puntaje obtenido en el EXANI III*. Al cuartil 1 se le dio el valor de 0, a los cuartiles 2 y 3 se les dio valor 1 y al cuartil 4 se le dio valor 2. De igual manera se hizo para la variable promedio en la licenciatura. Finalmente, se calculó la *continuidad en los estudios*: si entró a la maestría después de un año de haber egresado de la licenciatura se le dio un valor de 0, si demoró entre seis meses y un año se le asignó un valor de 1 y si ingresó a la maestría en menos de seis meses posteriores al egreso de la licenciatura se le dio un valor de 2.

Cuadro 31. Indicador trayectoria escolar previa

Variables	Valores
Puntaje obtenido en el EXANI III	0,1 o 2
Promedio en la licenciatura	0,1 o 2
Continuidad en los estudios	0,1 o 2
Suma: Trayectoria escolar previa	0, 1, 2, 3, 4, 5 o 6

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

Para simplificar se recategorizó la trayectoria escolar previa en tres grupos: baja, media y alta con valores 0 a 2, respectivamente.

Si la razón para estudiar un posgrado tiene que ver con adquirir conocimiento y lograr mayor prestigio profesional se asignó un valor de 1; en caso contrario se le asigna 0.

Respecto a las expectativas se asignó un valor de 1 si esperaban ocupar un puesto directivo en alguna institución, ser profesionista independiente o ser profesor-investigador; si estudiaba para ser empleado en sector privado o público se le asigna 0.

Más de la mitad de los estudiantes, el 65%, obtuvo una trayectoria escolar media. El 100% declaró que estudió la maestría para obtener un mejor trabajo, el título de licenciatura o cumplir con un requisito laboral; respecto a las expectativas para estudiar un posgrado, el 98%, es decir, la mayoría, esperaba ocupar un puesto directivo en alguna institución, ser profesionista independiente o ser profesor-investigador.

Con lo anterior se calcula el *capital cultural* que es la suma de las tres variables mencionadas y toma valores de 0 a 5. Con el fin de hacer más claro el análisis de los seis tipos calculados se realizó una recodificación del *capital cultural* y se crearon tres grupos denominados 1 bajo, 2 medio y 3 alto ordenados de menor a mayor *capital cultural*. El primero

estuvo conformado por los valores 0 y 1; el segundo, conformado por 2; el tercero, conformado por 3 y 4.

Cuadro 32. Indicador sintético sumario de capital cultural

Variables	Valores
Trayectoria escolar previa	0, 1 o 2
Razones de estudiar un posgrado	0 o 1
Expectativas de estudiar un posgrado	0 o 1
Suma: Capital cultural	0, 1, 2, 3 o 4

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

El pertenecer al grupo 3 significa que el estudiante obtuvo una puntuación alta en el EXANI III, egresó con un promedio alto de su licenciatura e ingreso rápidamente a la maestría; además, su objetivo para estudiar un posgrado es incrementar su conocimiento y espera ocupar un puesto directivo en alguna institución, ser profesionista independiente o ser profesor-investigador. En el extremo opuesto, pertenecer al grupo 1 significa que se obtuvo puntuación baja en el EXANI III, egresó con un bajo promedio de la licenciatura, dejó pasar varios años para ingresar al posgrado, decidió estudiar un posgrado por prestigio, para obtener un mejor trabajo o para titularse de la licenciatura, y le interesa trabajar como empleado en el sector público o privado.

De los 49 estudiantes que realizaron movilidad, 31 pertenecen al grupo 2, es decir que poseen un capital medio, mientras que 16 pertenecen al grupo 3 y poseen un capital alto y sólo 2 se encuentran en el grupo 1 tiene un capital bajo.

Respecto al resto de los estudiantes de maestría de la UV, encontramos que también la mayoría se encuentra en el grupo 2, después en menor medida se localizan en el grupo 1, capital bajo y al final en el grupo 3, capital alto.

Cuadro 33. Indicador de capital cultural de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital Cultural	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
1 Bajo	643 20%	2 4%
2 Medio	1948 60%	31 63%
3 Alto	638 19%	16 33%
Sin datos	30 1%	0 0%
Total	3259* 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

* Hubo 30 casos perdidos en estudiantes UV, debido a que no contestaron las preguntas que correspondían a este indicador

Sin embargo, como puede verse en el Cuadro 30, resulta evidente que los estudiantes con *capital cultural alto* tienen ventaja sobre los de *capital cultural bajo*: a pesar de ser aproximadamente el mismo número y porcentaje (638 y 643 respectivamente), los estudiantes

con *capital cultural alto* representan el 33% del total de los que hicieron movilidad, en cambio los que tienen *capital cultural bajo* solamente son el 4% de los que hacen movilidad.

- Capital económico

Para el cálculo de este capital se consideraron las siguientes variables: beca (si recibió beca por desempeño académico, necesidad económica o habilidad deportiva o artística); servicios (si cuenta con internet, televisión, cable y teléfono); bienes (si cuenta con lavadora, horno de microondas, computadora, televisiones, automóviles, reproductor de DVD y libros); situación laboral (en qué sector económico trabaja); sueldo mensual (monto del sueldo que percibe) y vacaciones (cuántas veces sale de vacaciones, si son viajes nacionales o internacionales).

Se obtuvieron los siguientes resultados: el 75% recibió alguna beca mientras estudió la licenciatura; menos de la mitad, el 41%, contaba con todos los servicios enunciados y el 39% con alguno de ellos. En cuanto a los bienes, poco más de la mitad, el 53%, contaba con alguno de ellos y sólo el 13% cuenta con todos. La mayoría, el 78%, trabajó en una institución pública o privada, antes de iniciar la maestría, y el 65% recibía un sueldo mensual menor a \$10,000.00, mientras que el resto, el 12%, recibía un sueldo mayor a \$10,000.00. Respecto a las vacaciones, el 43% declaró salir más de 3 veces al año, ya fuera a algún estado de la república o al extranjero.

Con estos datos se generó un indicador sintético sumario, el *capital económico*, que toma en cuenta lo siguiente:

- Si tuvo beca para estudiar, el valor es 0 y si no requirió de beca es 1, ya que suponemos que contaba con los suficientes recursos económicos para realizar sus estudios.
- De cuántos servicios dispone, dependiendo con cuantos contaran, se les asignaba desde 0 cuando no tenían ninguno hasta 3, si contaban con todos.
- Con cuáles bienes cuenta, como en el caso anterior, dependiendo con cuantos contaran, se les asignaba desde 0 cuando no tenían ninguno hasta 3, si contaban con todos.
- Su situación laboral, el valor asignado es 1 si no trabajaba y si trabajaba era 0, ya que si no trabajaba, significa que contaba con los suficientes recursos económicos para realizar sus estudios.
- El sueldo mensual, se le asigna 0 a aquellos que trabajaban y ganaban hasta \$10,000.00, mientras que 1 son los que no trabajan y 2 son los que sí trabajan y reciben un sueldo mayor de \$10,000.00

- Las vacaciones, se le asignó del 1 si no salió o solo una vez, 2 si salió de 1 a 2 veces y 3, si salió más de 3 veces al año, ya fuera en el país o en el extranjero.

De la suma de estas seis variables, se obtuvo el *Capital económico*. Este capital en teoría puede tener valores de 0 a 13 pero en el caso de esta población sólo hay valores de 0 a 9.

Cuadro 34. Indicador sintético sumario de capital económico

Variables	Valores
Beca	0 o 1
Servicios	0, 1, 2 o 3
Bienes	0, 1, 2 o 3
Situación laboral	0 o 1
Sueldo mensual	0, 1 o 2
Vacaciones	1, 2 o 3
Suma: Capital económico	0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 o 9

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

De esta manera, el obtener una puntuación alta significa que no tuvo la necesidad de solicitar el apoyo de alguna beca, que en su vivienda contaba con todos los bienes y servicios necesarios, además que sí trabajaba y tenía un sueldo mensual mayor de \$10,000. La puntuación más baja significa que sí contó con beca, que su vivienda no contaba con los bienes y servicios indispensables, además de que sí trabajaba y que su sueldo es menor a \$10,000.

En el caso de los estudiantes que hicieron movilidad, 30 de ellos se encuentran en los intervalos medios del 3 al 6, algunos casos se encuentran en el nivel alto y bajo. Mientras que los estudiantes de maestría de la UV, se localizan principalmente en el intervalo de 4 a 6.

Cuadro 35. Indicador de capital económico de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital Económico	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
0	29 1%	----
1	127 4%	1 2%
2	247 8%	3 6%
3	409 13%	9 19%
4	543 17%	9 19%
5	549 17%	9 19%
6	515 16%	8 17%
7	384 11%	7 14%
8	285 8%	1 2%
9	66 2%	----
Sin datos	105 3%	2 2%
	3259 ²² 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

²² Hubo 105 casos perdidos en estudiantes UV y 2 en estudiantes que hicieron movilidad, debido a que no contestaron a las preguntas que correspondían a este indicador.

- Origen social

El haber analizado los tres tipos de capital contruidos (*capital familiar, capital cultural y capital económico*) nos permitió conocer características de los estudiantes y comparar los que realizaron movilidad con el resto de los estudiantes de maestría en la UV del periodo 2011-2014.

Con el fin de tener una visión más sintética, de la suma de los tres capitales calculados se obtuvo el indicador sumario que denominamos *Origen social* que tiene valores de 1 a 18.

Cuadro 36. Indicador sintético sumario de origen social

Variables	Valores de los indicadores
Capital familiar	0 1 2 3 4
Capital cultural	0 1 2 3 4 5
Capital económico	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Origen social	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

Estos valores de agruparon en tres clases: origen social bajo (valores de 0 a 6), origen social medio (valores de 7 a 12) y origen social alto (valores de 13 a 18).

La mayoría los estudiantes que hicieron movilidad de posgrado, 21 estudiantes, tienen *origen social medio*; los restantes se dividen por igual (13 en cada grupo) en *origen social alto* y *bajo*. Mientras que los estudiantes de maestría de la UV en su mayoría son de origen social medio, luego le siguen los de origen social bajo y el grupo de origen social alto es menor en comparación con los otros dos como puede verse en el cuadro siguiente.

Cuadro 37. Origen social de los estudiantes UV y de movilidad

Origen social	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
Bajo	1152 35%	13 26%
Medio	1239 38%	21 44%
Alto	734 23%	13 26%
Sin datos	134 4%	2 4%
Total	3 259 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

En resumen, considerando los datos obtenidos del análisis cuantitativo, es posible definir las siguientes características generales de los estudiantes que realizaron movilidad son:

- En su mayoría son mujeres, menores de 30 años;
- Los padres de los estudiantes cuentan con estudios superiores;
- En su mayoría son solteros;

- Para la realización de sus estudios reciben el apoyo de beca CONACYT y cuentan con los medios económicos necesarios para realizar sus estudios;
- Como obligación para mantener la beca y debido a su dedicación mantienen buenos promedios;
- Manifiestan como una de las razones principales estudiar por el anhelo de adquirir mayor conocimiento;
- La mayoría realiza estancias cortas de 1 a 3 meses;
- El destino principal son países hispanohablantes;
- Los estudiantes poseen un capital cultural y familiar medio, así como un capital económico medio-bajo; por lo tanto, pertenecen al origen social medio.

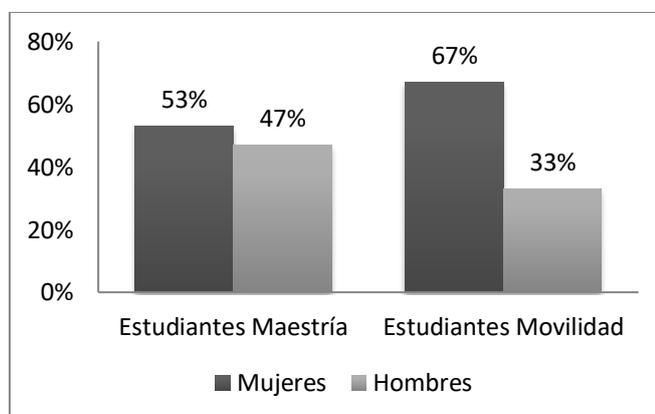
Dichas características concuerdan con el resto de los estudiantes de maestría en la UV, por lo que no se presentaron diferencias significativas entre los estudiantes que realizaron movilidad con el resto de la población.

8.4 Comparación entre los estudiantes de maestría de la UV y los que hicieron movilidad internacional

Para comprender con más detalle las características generales entre los estudiantes de maestría y los que hicieron movilidad internacional, se hizo una comparación para conocer sus diferencias y semejanzas, a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de los datos cuantitativos.

En los estudiantes que realizaron movilidad, la tendencia es que las mujeres superan en número a los estudiantes de sexo masculino, lo que tiene correspondencia con la población de las maestrías porque se puede observar que cada vez más está constituido por mujeres. Dicho fenómeno también sucede en la licenciatura en las que llegan a ser más de la mitad de la población. Esto constituye una muestra del impacto de la masificación en el posgrado, acorde con lo que está pasando a nivel nacional y que propicia la equidad en la matrícula (Papadópulos y Radakovich, 2006). Sin embargo, la diferencia crece al considerar a los estudiantes que hicieron movilidad: las mujeres constituían el 53% del total de estudiantes de maestría pero son el 67% de los estudiantes que realizaron movilidad internacional.

Gráfica 6. Comparación del sexo entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia con datos UV, 2016.

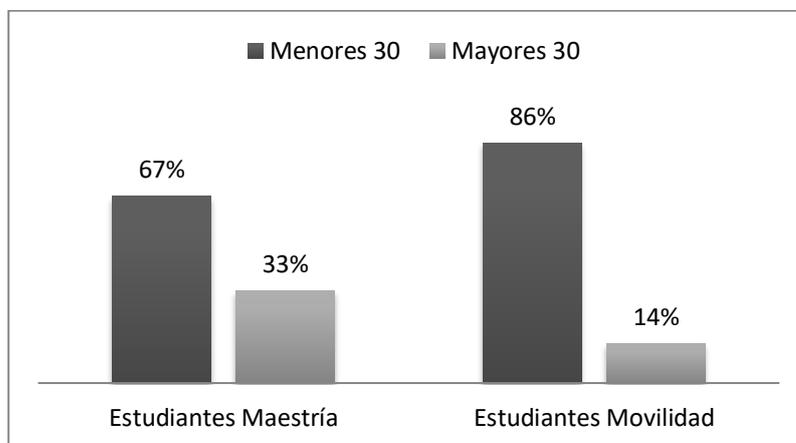
La explicación que dan Bartolucci y García (2007) a este fenómeno, es que: “las mujeres que ingresan a estas instituciones en México tienden a representar sectores de población más altos que los correspondientes a sus compañeros varones[...] es muy posible que se deba a que a medida que ellas avanzan en la pirámide educativa, se vayan concentrando el espectro social al que pertenecen” (pp.1278-1279).

Este fenómeno de la feminización inició en el ciclo escolar 1999-2000, donde las mujeres conformaban la mitad de los estudiantes en educación superior; pero durante el

periodo 2008-2009 en el posgrado las mujeres, por primera vez, superaron a los hombres. De esta manera, es cómo cada vez más se han profesionalizado (De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2011). A pesar de este logro en la matrícula, hay áreas académicas que siguen considerando algunas de sus carreras como “femeninas” como Enfermería, Nutrición, Educación, Ciencias Sociales, mientras que en las áreas de exactas como las ingenierías continúan predominando los hombres (Papadópulos y Radakovich, 2006).

En relación a la edad de ingreso a la maestría, con este estudio se demuestra que la mayoría de la población cambió. Ya no es como antes que eran más adultos (Rama, 2007), sino que ahora son muy jóvenes porque tienen menos de 30 años. Aunque en este nivel no existe una edad normativa como en la licenciatura que es de 18 a 23 años, sí está ocurriendo una cierta homogeneización, lo que permitió hacer un perfil basándose en su capital cultural, capital económico y capital familiar porque se pudieron agrupar fácilmente. Debido a esta situación, son los estudiantes jóvenes quienes aprovecharon más la posibilidad de hacer movilidad: a pesar de ser el 67% de los estudiantes de maestría son el 86% de los que salen del país, una diferencia notable de casi el 20%.

Gráfica 7. Comparación de edad entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia con datos UV, 2016.

Se constató por medio de entrevistas que los estudiantes que deciden estudiar una maestría después de varios años de haber egresado de la licenciatura aducen diferentes motivos: por incrementar sus conocimientos, porque en sus trabajos les exigen la obtención del grado, o bien, debido a que están desempleados y el programa que eligen pertenece al PNPC tienen la posibilidad de obtener una beca de CONACYT que les proporciona seguridad económica temporal. Este último caso, tiene como consecuencia que se prolongue el ingreso al mercado laboral, a diferencia de décadas pasadas que la tendencia primero era trabajar en

alguna IES y luego realizar estudios de posgrado. Sin embargo, actualmente ha habido un cambio sustancial porque primero se forman académicamente los jóvenes y luego buscan un trabajo estable (Didou y Gérard, 2010; Fresán, 2013), lo que demuestra los desafíos a los que se deben enfrentar actualmente los posgrados con población cada vez más joven.

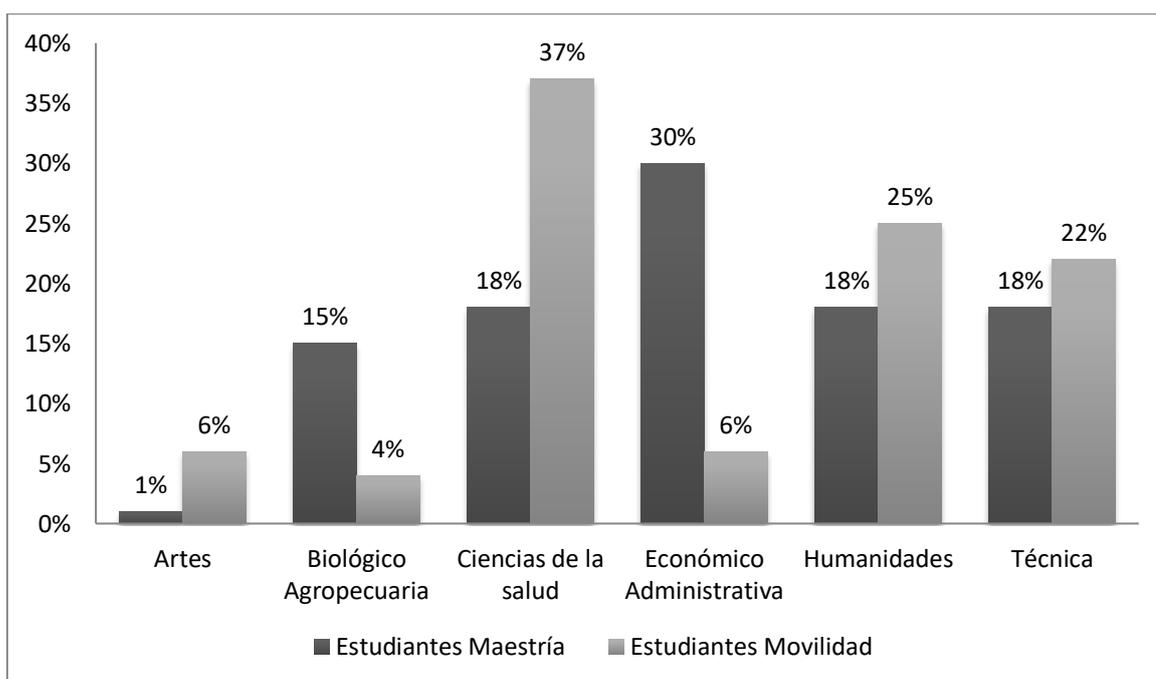
Sobre el lugar de origen, tanto los estudiantes de maestría como los que realizaron movilidad, como era de esperarse, provienen mayoritariamente del Estado de Veracruz, así como de algunos estados del centro y sur del país.

Respecto a sus estudios previos, la mayoría tanto de los estudiantes de maestría como los que hicieron movilidad mencionaron que la licenciatura de donde provenían la realizaron en universidades públicas.

En relación al financiamiento, el mayor apoyo provino de las becas CONACYT, dado que los programas que más impulsan a sus estudiantes a hacer movilidad cuentan con el reconocimiento PNPC.

El área académica que más se movilizó fue la de Ciencias de la Salud. Representa el 37%, debido a que cuenta con un programa de doble titulación, el cual les exige hacer una estancia. Por otro lado, a nivel de posgrado el área académica más demandada fue la Económico-Administrativa con un 30% y en segundo lugar la de Ciencias de la Salud, Humanidades y Técnica, con un 18% cada una. A pesar de ello, el área Técnica es la que cuenta con más programas de maestría.

Gráfica 8. Comparación de áreas académicas entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia con datos UV, 2016.

Un aspecto interesante fue que el 55% de los estudiantes de movilidad estudiaban en programas de investigación y el 45% en profesionalizantes, a pesar de que el 75% de la población de maestría se encuentra en programas de esta orientación debido a que son los que más se ofrecen en la institución.

Gráfica 9. Comparación de orientaciones de maestrías entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia con datos UV, 2016.

Al comparar a los estudiantes de maestría con aquellos que hicieron movilidad se encontraron algunas diferencias. Los estudiantes que realizaron movilidad se caracterizaron por poseer un capital familiar medio, mientras para la mayoría de los estudiantes de maestría, el capital familiar varía entre medio y alto, pero coinciden en otros aspectos: vivían con sus padres, eran solteros y la mayoría de los padres cuentan con estudios superiores, si bien también hay un gran porcentaje que tiene estudios básicos. Lo anterior demuestra que, a diferencia de lo que pasa con los estudiantes de licenciatura entre los que la escolaridad de los padres sí tiene una influencia, en el posgrado el nivel escolar de los padres no determina para que hagan movilidad (Bartolucci y García, 2007).

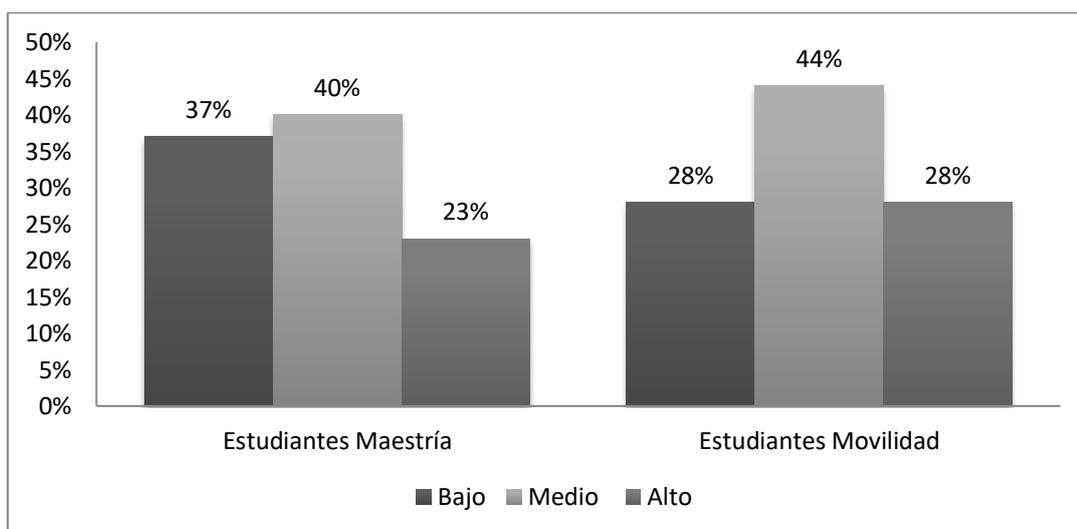
En cuanto al capital cultural coincidieron ambos grupos porque la mayoría tuvieron un promedio de licenciatura medio; en el examen para ingresar al posgrado la calificación que obtuvieron fue media; dejaron pasar pocos años, menos de cinco, para entrar a la maestría; ingresaron al posgrado para adquirir más conocimiento y en sus expectativas esperan ser profesores investigadores de alguna institución educativa u ocupar algún puesto directivo en el sector público.

El capital económico, en general para los dos grupos, es medio, porque cuentan con

algunos bienes y servicios; los que vivían con su familia o en pareja tenían los niveles más altos, mientras quienes comenzaban su vida independiente como no contaban con una gran solvencia económica se ubicaron en el nivel bajo. También coinciden respecto a que la mayoría antes de ingresar al posgrado sí trabajaban pero tenían un sueldo bajo.

En general, respecto a su origen social los dos grupos demostraron ser semejantes porque pertenecen al nivel medio. Si se compara a nivel nacional, son pocos los que llegan a este nivel, de acuerdo con las cifras del PND 2014-2018. En el 2011 había una matrícula de 251 mil estudiantes de posgrado, lo que representa que menos del 1% de los estudiantes realizan este tipo de estudios. También 1 de cada 6 alumnos asiste a un posgrado PNPC, es decir, que los estudiantes son parte de un grupo muy selecto, que cuenta con un capital cultural y familiar medio-alto y un capital económico de nivel medio-bajo, aunque también se encuentran de nivel alto. Esto demuestra el filtro que se impone para llegar al posgrado, por lo que han tenido que superar la exclusión escolar para pertenecer a este nivel de estudios.

Gráfica 10. Comparación de origen social de maestrías entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad



Fuente: Elaboración propia con datos UV, 2016.

Específicamente en relación a la estancia, la mayoría hicieron estancias cortas (1 a 3 meses), debido a que es más acorde con los tiempos de la maestría. Se mencionó anteriormente que los estudiantes que más hicieron movilidad cursaban programas con reconocimiento PNPC y contaron con beca mixta. Sin embargo, a pesar de contar con esta beca, la mayoría de los estudiantes contaron con otro u otros dos apoyos más para que

podieran realizarla sin contratiempos económicos, pues con un solo apoyo hubiera sido más complicado, ya que algunos lugares de destino en ocasiones resultan más costosos.

Los lugares de destino elegidos por los estudiantes son de habla hispana, debido al desconocimiento o poco manejo de una segunda lengua. Además, vale la pena notar que recientemente se ha incrementado el número de convenios de la UV con países de habla hispana, como España, Colombia o Cuba, lo que concuerda con lo mencionado por Maldonado (2014), sobre que hay un interés por parte de los estudiantes de maestría en América del Sur. No obstante, también es pertinente recordar que los convenios están dirigidos hacia las licenciaturas más que a los posgrados.

Después de esta comparación, se concluye que los estudiantes de todos los orígenes sociales tuvieron acceso al programa de movilidad internacional, por lo tanto, al contrastar con el supuesto inicial *“la movilidad estudiantil internacional impacta en diferentes aspectos como el personal, intercultural, académico, o institucional, lo cual repercute positivamente en la formación académica de los estudiantes de maestría, debido a que tienen un incremento en su capital cultural; surge, por lo tanto, una brecha académica con los estudiantes que no pueden realizarla, lo que da como resultado la creación de un nuevo grupo de élite dentro de la universidad”* se deduce que no se está conformando un grupo elitista, aunque cabría considerar, como lo mencionan Bourdieu y Passeron (2009), que los estudiantes de posgrado en sí pueden considerarse dentro este grupo porque pasaron por una selección muy fuerte para llegar hasta este nivel. Así que quizás no sean parte de la élite económica pero son parte de la élite intelectual de la universidad.

Conclusiones

En este capítulo, se cumplió con uno de los objetivos centrales de la tesis que consistía en *“caracterizar a los estudiantes de maestría, en especial los que realizaron movilidad internacional”*. De esta manera, fue posible crear un perfil general y conocer su origen social, lo cual ayudará al análisis cualitativo, para saber si fue determinante en el aprovechamiento de la experiencia de movilidad o, al contrario, no tuvo mucha implicación en ello.

Además, al hacer la comparación entre los estudiantes de maestría y los que hicieron movilidad se revelan datos desconocidos en la UV, ya que se carecen de estudios de este tipo. Como se pudo observar, ofrece información relevante que puede ser considerada para la implementación de políticas institucionales en relación a los programas de posgrado y de los propios estudiantes, con la finalidad de mejorar este nivel y que se conozca la importancia que tiene la movilidad internacional en la formación de los estudiantes. También puede servir

para sensibilizar a la comunidad universitaria respecto al tema de la internacionalización y la implicación que tiene al interior de la universidad.

A partir de dicho diagnóstico, con base en los datos de CENEVAL, se cumple con la rigurosidad del análisis cuantitativo respecto a los estudiantes, el cual fue complementado con las entrevistas que se realizaron y se presentan en el próximo capítulo.

Capítulo 9. El impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la UV

Introducción

En este capítulo se muestran los resultados del análisis cualitativo. Para su codificación se utilizó el programa de software Atlas.ti y se basó en la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002), con el objetivo de identificar cuál fue el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes a partir de su origen social. Se exponen junto con los resultados que se obtuvieron del análisis cuantitativo y se presenta una triangulación de la información recabada.

Los cuatro subcapítulos que conforman al capítulo son los siguientes: en el primero, se describe cómo se realizó la muestra para entrevistar a los estudiantes, tutores y gestores de movilidad; en el segundo, se presentan las características generales de los estudiantes entrevistados integrando la información recopilada de los datos cuantitativos en relación al origen social y al capital social de los estudiantes que hicieron movilidad; en el tercero, se analiza el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad desde la versión de los estudiantes, tutores y gestores de movilidad; en el cuarto, se analiza a partir del origen social de los estudiantes el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional.

9.1 Descripción del análisis cualitativo

Cada entrevista realizada, como se mencionó en el plan de análisis, fue analizada de acuerdo a categorías generales, subcategorías y sus respectivas variables, las cuales pueden consultarse en el subcapítulo 4.5. Las categorías generales fueron:

- Origen social
- Impacto académico
- Impacto intercultural
- Impacto institucional

Para mostrar con mas detalle la triangulación del análisis, se presenta de la siguiente manera: primero, las características generales de los entrevistados; segundo, su origen social constituido por capital cultural, capital familiar y capital económico, además del capital social,

y tercero, se analiza el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad a partir de su origen social.

9.2 Características generales de los entrevistados

Para realizar una caracterización general de los entrevistados se retomaron datos cualitativos y cuantitativos que permitió comprender el contexto de los estudiantes entrevistados en relación al aspecto académico, el aspecto personal y a la estancia.

- Aspecto académico

En este aspecto se muestra el programa educativo, reconocimiento PNPC, área académica, orientación y región a la que pertenecían los entrevistados. De los 16 entrevistados, un estudiante pertenecía al área académica de Artes que representa el 6%, seis estudiantes pertenecían al área académica de Ciencias de la Salud que representa el 38%, ocho estudiantes pertenecían al área académica de Humanidades que representa el 50% y un estudiante pertenecía al área académica Técnica que representa el 6%. El 94% de los entrevistados estudiaron en programas que pertenecen al PNPC y la mayoría se encuentran en la región de Xalapa.

Cuadro 38. Programas educativos de los entrevistados

Estudiantes Entrevistados	Programa Educativo	Área Académica	Orientación	Reconocimiento	Región
1	Artes Escénicas	Artes	Investigación	PNPC	Xalapa
4	Educación Virtual	Humanidades	Investigación	PNPC	Xalapa
1	Enseñanza del Inglés	Humanidades	Profesionalizante	PNPC	Córdoba-Orizaba
1	Ingeniería Energética	Técnica	Profesionalizante	PNPC	Xalapa
2	Investigación Educativa	Humanidades	Investigación	PNPC	Xalapa
1	Literatura Mexicana	Humanidades	Investigación	PNPC	Xalapa
5	Salud Pública	Salud Pública	Profesionalizante	PNPC	Xalapa
1	Seguridad Alimentaria y nutricional	Salud Pública	Profesionalizante	---	Xalapa

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Aspecto personal

Este aspecto se refiere al sexo, edad, estado civil y lugar de procedencia de los entrevistados. De los 16 entrevistados, 12 son mujeres, representan el 75% y 4 son hombres, representan el 25% del total. En cuanto a la edad, 10 pertenecen al grupo de 21 a 25 años y representan el 63%; 4 pertenecían al grupo de 26 a 30 años, el 25%, y 2 pertenecían al grupo de 31 a 40 años, el 12%. Sobre el estado civil, 14 declararon ser solteros y representan el 88%, y 4 declararon estar casados o en unión libre, lo que representa el 12%. Con respecto al lugar de procedencia, 15 son oriundos del estado de Veracruz, lo representa el 94%, y sólo 1 estudiante era de Oaxaca, que representa el 6%.

- Estancias

En este aspecto se detalla la duración de las estancias, lugares de destino y financiamiento que obtuvieron los entrevistados. En relación con la duración de las estancias, 12 estudiantes realizaron estancias cortas (entre un mes y tres meses) y representan el 76%, y cuatro realizaron estancias largas (6 meses) en la universidad de destino, lo que representa el 24%. Diez estudiantes, que representan 63%, pudieron revalidar su movilidad, mientras que a seis estudiantes, 37%, no les fue considerada en su programa de estudios. Los lugares de destino que eligieron la mayoría de los estudiantes y que representa el 94%, fueron países hispanos. De ellos, el 50% optó por irse a España.

Cuadro 39. Lugares de destino de los entrevistados

Estudiantes Entrevistados	Lugares de destino
1	Argentina
1	Chile
3	Colombia
1	Cuba
8	España
1	Estados Unidos
1	Guatemala

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016.

En lo referente al financiamiento, 13 estudiantes, que representan el 82%, recibieron el apoyo de la beca mixta de CONACYT; dos estudiantes, que representan el 12%, tuvieron el apoyo de la beca nacional de CONACYT, debido a que no les dio tiempo de solicitar la beca mixta, y un estudiante, que representa el 6%, no contó con este tipo de beca porque su programa no pertenecía al PNPC, si bien obtuvo el apoyo de la Fundación Santander.

Por lo tanto, 4 estudiantes, que representan el 25%, contaron con un solo apoyo, ya fuera la beca de CONACYT o la fundación Santander. Por su parte, nueve estudiantes, que representan el 57%, recibieron doble apoyo: uno fue la beca mixta de CONACYT y el

segundo fueron apoyos internos de la UV o externos. Por parte de la UV, recibieron apoyo de su área académica, PROMUV, la coordinación de su posgrado o del rector; sobre los apoyos externos, algunos obtuvieron apoyos gubernamentales de la SEV, de PROFOCIE, de la red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe o de la red de investigación RedES. Por último, hubo tres estudiantes, que representan el 18%, que fueron apoyados por tres dependencias, además de CONACYT, y obtuvieron recursos de la UV, de su área académica, de PROMUV o de su posgrado.

9.2.1 Caracterización de los entrevistados por origen social y capital social

A través de las entrevistas se logró recuperar información del capital cultural, capital familiar y capital económico de los estudiantes, lo que permitió contrastar con los datos obtenidos a partir de la encuesta de CENEVAL. Se corroboró que la información en general coincidió en este aspecto.

Además, se decidió incluir el concepto de capital social (Bourdieu, 1987), para analizar si hay una relación con los otros capitales aunque no forma parte del origen social, pero fue un concepto que cobró gran importancia durante las entrevistas y, en la mayoría de los casos, fue determinante para que los estudiantes pudieran realizar una movilidad internacional, como se podrá observar más adelante. En la siguiente ilustración se pueden observar las variables que constituyeron a cada capital.

Ilustración 9. Caracterización de los estudiantes que hicieron movilidad



Fuente: Elaboración propia, 2017.

De esta manera, se conocieron las características de quienes han pasado por la selección de llegar al posgrado y tuvieron la posibilidad de realizar una movilidad internacional, es decir, son un grupo que ha superado la exclusión escolar (Aponte, 2008; Bourdieu y Passeron, 2009; Dubet, 2005a) y se pudo comprobar si son o no parte de un grupo élite de la universidad.

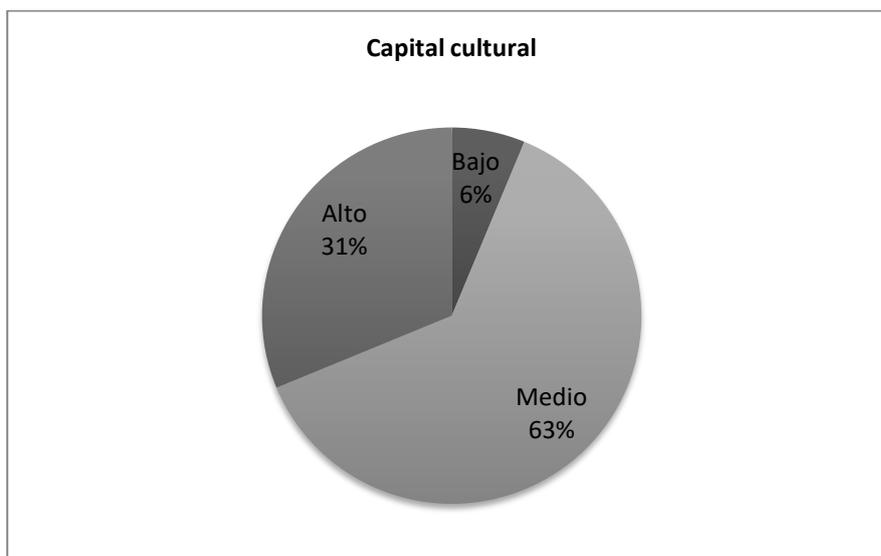
- **Capital cultural**

El capital cultural, de acuerdo a Bourdieu (1987) está constituido por tres aspectos: estado incorporado, estado objetivado y estado institucionalizado. Para acercarse a este concepto se tomaron variables que están relacionadas con el conocimiento y habilidades que constituyen al individuo, los cuales son hábitos interiorizados que han sido adquiridos e incorporados a lo largo de su proceso de socialización (Casillas *et al.*, 2007; Dubet 2005b).

Para conocer el capital cultural de los entrevistados en relación a la movilidad internacional, se manejaron las variables de *interés personal en la estancia académica*, para conocer el por qué realizaron la estancia y *experiencia previa de movilidad académica*, para saber si por contar con una experiencia previa había influido para que realizaran la movilidad.

En el caso de los 16 entrevistados, uno pertenecía al grupo de capital cultural bajo, lo representa el 6%, 10 pertenecían al grupo de capital cultural medio, lo que representa el 63% y cinco pertenecían al grupo de capital cultural alto, lo que representa el 31%. Así que se puede observar que más de la mitad poseía un capital medio, lo que tiene correspondencia con la población de maestrías de la UV que se caracterizó por que la mayoría perteneció a este grupo.

Gráfica 11. Capital cultural de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Interés personal en la estancia académica

De acuerdo a la información proporcionada por los estudiantes respecto a su interés principal para realizar la estancia, este fue la cuestión académica. 15 estudiantes (5 OS1; 8 OS2; 2 OS3)²³ dijeron que la hicieron principalmente para fortalecer su proyecto de investigación, ya fuera en el aspecto teórico o metodológico y sólo un estudiante (1 OS2) mencionó que la realizó para tomar cursos. También comentaron que les interesaba viajar, ya que para la mayoría era la primera vez que salía al extranjero, lo que les permitió salir de su zona de confort y confrontarse a una nueva cultura.

Por su parte, el responsable de la coordinación de movilidad (RCM) mencionó que son pocos los estudiantes de posgrado que solicitan apoyo para realizar cursos o estancias de investigación en el extranjero en comparación con los de licenciatura; “yo veo que el interés todos los tenemos pero la verdadera motivación muy, muy pocos” [RCM, 6 de mayo de 2016]. Mencionó que del 2011 hasta el 2016, tenía el registro de que 15 estudiantes habían solicitado realizar una movilidad, es decir, ir a cursar materias; en cambio los interesados en estancia de investigación, que pueden ser de tres semanas hasta seis meses, sí se les acercaban, pero el problema que tienen es institucional ya que debido a la falta de recursos económicos en la UV por el endeudamiento del gobierno estatal con la universidad, se tuvo

²³ Para identificar el origen social al que pertenecen los estudiantes, se utilizaron las claves: OS1, significa origen social bajo; OS2, significa origen social medio y OS3 significa origen social alto. En este caso se leería: cinco estudiantes de origen social bajo, ocho estudiantes de origen social medio y dos estudiantes de origen social alto.

que implementar un recorte y les ha impedido incluirlos en las convocatorias de movilidad estudiantil que emite la DGRI.

- Experiencia previa movilidad académica

Este tipo de experiencia es lo que López (2015) llama *capital viajero*²⁴ y Rodrigues (2012) identifica como *mobility capital*. De los entrevistados, seis estudiantes habían tenido una experiencia previa de movilidad nacional o internacional: dos (OS2) tomaron un curso en el extranjero, uno (OS2) realizó movilidad internacional durante la licenciatura, dos (OS2) realizaron movilidad nacional en la licenciatura y uno (OS2) realizó movilidad nacional en la licenciatura y en la maestría. Esto les ayudó a confrontar con más facilidad la estancia de investigación de la maestría, porque estaban familiarizados con el proceso académico y administrativo.

En conclusión, se puede observar el capital cultural de los entrevistados en su mayoría es medio. Mencionaron que hicieron la estancia principalmente por una cuestión académica y para la mayoría de ellos fue su primera experiencia en el extranjero. Por este motivo, el impacto es más significativo porque se enfrentaron con culturas desconocidas, lo que tuvo como consecuencia un incremento en su capital cultural.

- **Capital Económico**

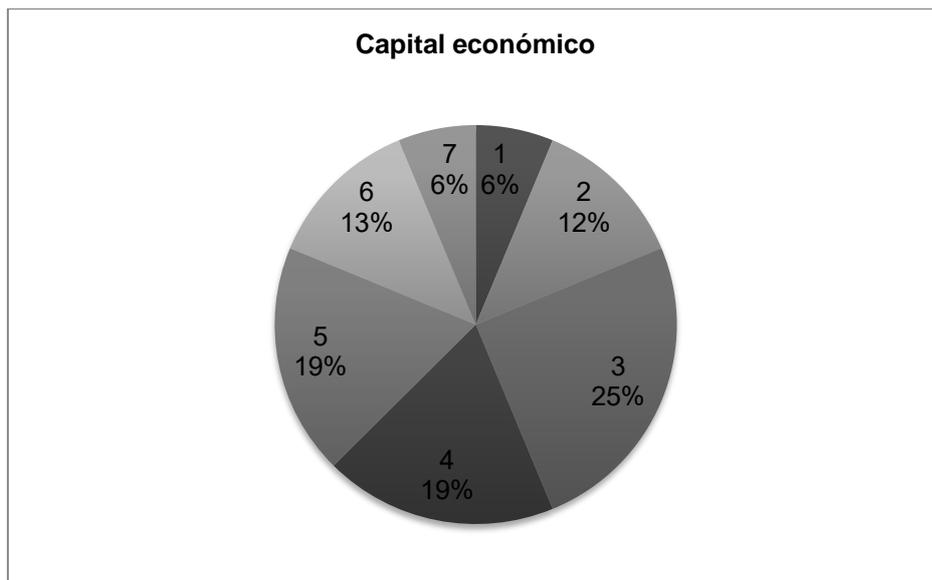
Como se mencionó, el capital económico se refiere a los bienes, servicios y poder adquisitivo de los estudiantes. Para las entrevistas se manejaron las variables de *contacto previo con el extranjero*, porque así se podría conocer las facilidades económicas que habían tenido para viajar fuera del país, y *financiamiento*, que se refería a los apoyos que obtuvieron para realizar su estancia.

De los 16 entrevistados, un estudiante pertenecía al grupo 1 (bajo), lo que representa el 6%; dos estudiantes pertenecían al grupo 2 (bajo), lo que representa el 12%; cuatro estudiantes pertenecían al grupo 3 (bajo), lo que representa el 25%; tres estudiantes pertenecían al grupo 4 (medio), lo que representan el 19%; tres estudiantes pertenecían al grupo 5

²⁴ Definición de capital viajero: “Este tipo de capital incide en la evaluación de los estudiantes en dos sentidos de acuerdo con los orígenes sociales de los estudiantes: a) como freno, al considerar los costos e incertidumbre que implica una opción fuera del país (contar con la disposición para enfrentar y adaptarse a contextos y situaciones en entornos no conocidos y el dominio de otros idiomas) sobre todo para aquellos que no cuentan con este tipo de experiencias previas; y b) como impulso, al considerar los beneficios de una experiencia que les permite ampliar su visión del mundo”. (López, 2015, p. 265)

(medio), lo representa el 19%; dos estudiantes pertenecían al grupo 6 (medio), lo que representa el 13% y un estudiante pertenecía al grupo 7 (alto), lo que representa el 6%. Así que se logró entrevistar al menos uno de cada grupo y se obtuvieron diferentes miradas de cada grupo. También hubo correspondencia con la población de las maestrías de la UV porque son los grupos 3, 4, 5 y 6 donde se concentraba la mayoría de los estudiantes.

Gráfica 12. Capital económico de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Contacto previo con el extranjero

Esta variable también está relacionada con lo que se denomina como *capital viajero* (López, 2015) o *mobility capital* (Rodrigues, 2012), ya que puede ser una ventaja o desventaja no contar con él. En el caso de los 16 entrevistados, 11 estudiantes (5 OS1, 5 OS2, 1 OS3) carecían de esta experiencia internacional: fue la primera vez que hicieron un viaje internacional y solos. La movilidad internacional los confrontó a salir a un lugar distinto y en ocasiones tuvieron que manejar un segundo idioma, por lo que fue una gran experiencia y reto para ellos. Por su parte, para los 5 estudiantes (4 OS2, 1 OS3) que ya habían salido, entre una y cuatro ocasiones por diversas razones (vacaciones, tomar un curso o por congresos), estas experiencias previas les ayudaron a adaptarse más fácilmente al nuevo país durante su estancia.

Para motivar a los estudiantes a realizar la movilidad la mayoría de los tutores, seis de ellos aceptaron que tuvieron un contacto previo con los investigadores extranjeros, porque

eran sus conocidos debido a que habían sido sus asesores en el posgrado. Hubo dos excepciones, quienes dijeron que el estudiante entabló el contacto por iniciativa propia.

contacté con el investigador que fue tutor de mi tesis de doctorado. Entonces, al saber el tema de los alumnos con su proyecto y todo esto, yo pensé que en algún momento podría ser buena oportunidad para ellos irse de estancia con el que fue mi tutor ¿no? Entonces, cuando llegó el momento, pues se los sugerí y les pareció también buena idea a los alumnos. (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

él lo consiguió a través de la lectura de unos artículos. Entonces, como él escribió, él leyó esos artículos, los revisamos y estaban interesantes y él tuvo la iniciativa de escribirles. (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

En cambio, en la maestría en Ciencias de la Salud, se contempla desde el inicio y se elige, si es necesario, que el estudiante cuente con un asesor externo dentro de su comité de tesis.

la de la estancia, el procedimiento para lograr la movilidad es primero aquí internamente le asignamos a los estudiantes un director de tesis. Ese director de tesis debe establecerle un comité de tesis al estudiante y uno de los requisitos es que uno de los miembros de ese comité sea de carácter internacional, que no sea del país, uno debe ser nacional y otro debe ser local. Entonces con el internacional establecemos los contactos a través de los profesores: ellos son los que ayudan a seleccionar y si el tema de tesis lo amerita entonces ese asesor internacional nos ayuda a conseguir la estancia de investigación para la mejora en lo que está haciendo de investigación el estudiante. (Tutora 8, 15 marzo de 2017)

[...] el factor clave aquí fue que había un contacto previo, que la colega conocía el trabajo, que ya habíamos estado en contacto y nos reuníamos frecuentemente [...] creo eso fue un elemento importante que no se de cómo que “¡me quiero ir a hacer movilidad! ¿a dónde me voy?”, sino que haya una relación y un interés en la línea temática. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

En el caso de los otros posgrados se tomó la decisión de realizar la movilidad posteriormente, cuando el estudiante ya había realizado el trabajo de campo y se encontraba en la etapa de análisis de información de su investigación, lo que correspondía al tercer o cuarto semestre de la maestría.

- **Financiamiento**

Los estudiantes mencionaron que el principal problema al que se enfrentan es la cuestión del financiamiento, pues no todos tienen la opción de contar con la beca de CONACYT, que es el mayor apoyo que reciben los estudiantes que estudian en posgrados reconocidos por el PNPIC. No obstante, también mencionaron que esta beca no es suficiente para realizar una estancia internacional, por lo que deben buscar otras alternativas para financiarse, ya sea con recursos internos de la UV o externos.

Un estudiante externó su queja en relación a que no tuvo conocimiento sobre cómo obtener más apoyo económico,

[...]faltó un poco de conocimiento de mi parte de saber a qué otros organismos acudir [...]sería muy bueno que para todo aquél que quiera realizar una estancia, pues, les abrieran los ojos, [...]No solamente algunos cuantos se enteren de alguna información sino todas las nuevas generaciones que les dieran esa oportunidad de salir pues los juntaran y les platicaran de todas las experiencias, de todos los lugares que pueden agotar para conseguir financiamiento porque finalmente estando en otro lugar donde la moneda es mucho más valiosa o más cara, pues siempre es un recurso que te hace falta ¿no?. [E2, OS1, 9 de marzo de 2016]

Este problema también fue comentado por los tutores, quienes aceptaron que todos sus estudiantes recibieron el apoyo de las becas CONACyT, pero reconocieron que ese recurso no es suficiente, por lo que recibieron otros apoyos como el de PROMUV o por parte de su instituto. Por esta razón, dos de ellos comentaron que cuando ingresaban a los estudiantes al posgrado les recomendaban ahorrar, pues les ayudaría a financiar parte de la estancia, ya que en el caso de que esto no les fuera posible sería complicado que pudieran realizarla.

[...]O sea alguien humilde, podría tener la barrera económica, principalmente por el avión, porque una vez estando allá no hay problema, pero ahorrar tres mil de la beca de PNPC para que después tengas 20 mil, quizás no es factible para algunos casos ¿no? [...] a menos que tengan problemas económicos y que se hayan metido a la maestría para tener ingresos. Si ese es el caso pues sí no se van, pero si lo económico al entrar a la maestría no es un problema, para irse creo que tampoco es tanto, no es el principal. (Tutor 2 3 de marzo de 2017)

Para ir preparando a los estudiantes sobre el recurso económico que necesitan para realizar su movilidad, una académica propuso que las coordinaciones cuenten con varios presupuestos de acuerdo a los países más solicitados.

[...]tener una lista de presupuesto, por ejemplo, si te quieres ir a Inglaterra pues más o menos cuánto te saldría desde manutención, lugar, papelería, el viaje en avión, el traslado interno dentro de la misma ciudad (Tutora 7, 12 de marzo de 2017)

Respecto a los gastos empleados, los estudiantes tuvieron que recurrir al apoyo familiar, o bien se endeudaron para poder realizar la estancia.

[...]algunos de ellos regresaron y pues regresaron con ciertas deudas que no tendrían por qué ser necesarias, con todo y que los programas normalmente siempre hacen la aclaración de que tienen que ahorrar y que tienen que prever porque la beca es eso: la beca es para que estudien pero como que a los estudiantes no les cae mucho el veinte ¿no? Ellos dicen "tenemos tanto dinero al mes y me lo gasto". Pues no, no es eso. Es simplemente una ayuda, para que tú de ahí pagues la colegiatura del semestre del posgrado, como para que vayas ahorrando, ya sea para publicar o ir a un congreso o para irte de estancia (Tutora 7, 12 de marzo de 2017)

Dos tutoras mencionaron que contaban con proyectos financiables, pero no estaba contemplado el apoyo a estudiantes de movilidad, mientras que otro más dijo que formaban parte de una red donde sí se consideraba ese rubro, y una más comentó que sí contaba con

un proyecto para financiar estudiantes, en caso de que fuera necesario. El resto de los académicos comentaron que no tenían proyectos en este momento.

Debido a que cuando se realizaron las entrevistas se anunció que hubo un recorte presupuestal a las becas de CONACYT, además de que la misma UV se encuentra en una situación crítica por el endeudamiento que el gobierno estatal tiene con ella, comentaron que es necesario que continúe el apoyo de las becas para que no se vea afectada la movilidad estudiantil,

¿cómo nos va afectar si CONACYT reduce eso que es lo que parece que se está en el tablero? Nos va afectar mal. Si no tenemos el apoyo de las becas CONACYT, dudo mucho que, y no hablo nada más por la Veracruzana, dudo mucho que la cuestión de movilidad se vaya a mantener porque los recursos de las universidades no son suficientes para mantener, especialmente si vas al extranjero. Imagínate el cambio del dólar o el cambio del euro que son las dos monedas que rigen esto ¿no? Nosotros hemos mandado de estancias a Cuba hemos mandado a Europa, hemos mandado a América, pero todo se rige bajo el cambio del dólar ¿no? Entonces si CONACYT altera eso [...] le va pegar muy fuerte en el caso de la maestría a la movilidad, porque el chico aún con su beca normal no le alcanzaría para estar fuera porque la beca de movilidad te paga el pasaje, te da un dinero extra de manutención, además de tu beca y te paga un seguro médico [...] y, entonces, toda esta cosa de la internacionalización tendrá que replantearse de otra manera, porque si no hay recursos ¿cómo mandas a la gente? (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

[...] hasta ahora CONACYT, pues, ha apoyado a todos. Creo que no ha habido negativo en alguno. Sin embargo si las convocatorias cada vez se abren más tardíamente, te cierran más temprano, no es tan sencillo el acceso. Si un estudiante quería irse a principios de año, pues la convocatoria acaba de abrir entonces eso los deja fuera un buen tramo de tiempo. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

En el caso de las convocatorias de movilidad emitidas por PROMUV de la DGRI, consisten en dos etapas: la primera, para lograr la aprobación para realizar la movilidad, y, la segunda, para obtener el financiamiento. Así que la regla que manejan es que no todos los estudiantes seleccionados para hacer movilidad reciben automáticamente el apoyo económico, sino que deben concursar en una segunda convocatoria, en la que participan tanto los estudiantes de movilidad como de estancias de investigación, así como de licenciatura y posgrado. El requisito es proporcionar su información socioeconómica,

[...]ahora ya se hacen dos convocatorias. Primero es para ganarse el lugar, el espacio y, cuando tenemos a los estudiantes seleccionados, ya entonces se lanza la convocatoria de apoyos económicos. Entonces son menos documentos y es el formato de estudio socioeconómico, el ingreso económico de los padres de los dos, un comprobante de domicilio [...]y los mandan al correo electrónico. Se forma otro comité y ellos analizan o evalúan si se les da el apoyo o no, [...] También en esos entrarían otros estudiantes que buscaron una movilidad de manera externa, pero con universidades socias y que tienen una carta de aceptación. Entonces también pueden entrar a ese proceso y pedir un apoyo económico, pero esas serían las movilidades que el estudiante hace pero aparte, que, a pesar de que no las ofertamos en la convocatoria de movilidad, sí hay un convenio de colaboración con la UV. [RCM, 6 de mayo de 2016]

El responsable de la coordinación de movilidad admitió que aunque la vida en el extranjero es cara, también es necesario comprender que sería complicado dar apoyo

económico a todos los estudiantes que lo solicitan. Lo máximo que se le otorga a un estudiante de posgrado para realizar una estancia de investigación es de \$15,000.00.

[...] hay que diferenciar ¿qué tipo de estudiante es? Si tú tienes una beca por parte de este organismo de CONACYT, entonces la coordinación solamente te va a otorgar un complemento de beca que es de 12,000 pesos, una sola vez. Entonces a lo mejor esos 12 mil pesos te van apoyar para la compra del boleto de avión, seguro médico o a lo mejor 3 meses de renta en el extranjero, no sé, tú administras esos 12,000 pesos como tú veas conveniente. Pero no se le da un apoyo completo como si fuera un intercambio de movilidad de por ejemplo de 68,000 o de 50,000 o de 55,000 porque simplemente un estudiante de licenciatura no tiene esos recursos. [RCM, 6 de mayo de 2016]

Reconoció que en la última convocatoria, debido a la falta de recursos económicos en la UV, no se les incluyó porque no se les pudo brindar un apoyo para los estudiantes de posgrado interesados en estancias de investigación, porque aún cuando son pocos quienes los solicitan se les considera dentro de un mismo presupuesto que los de licenciatura. Entonces, en aquellos caso que no los pueden apoyar, los canalizan a otras dependencias de la UV.

[...]estudiantes de movilidad de maestría que van estudiar materias sí entran dentro del grupo de los demás estudiantes, e igual no a todos los estudiantes se les da un apoyo, a los estudiantes de movilidad. En el caso particular del semestre pasado fueron a... vamos a poner un número... fueron 35 estudiantes de movilidad. Solamente dos no obtuvieron el apoyo económico de la Universidad Veracruzana. Uno de ellos fue al área de Humanidades a solicitar un apoyo. Se lo otorgaron. Entonces en dado caso solamente uno no obtuvo ningún tipo de apoyo económico por parte de la Universidad Veracruzana. Entonces, si no somos nosotros, la coordinación o la Dirección General de Relaciones Internacionales, a lo mejor es el área académica quien también puede dar un apoyo económico o, a lo mejor, es Secretaría Académica, quienes también les dan apoyo económico a esos estudiantes de movilidad [RCM, 6 de mayo de 2016]

En conclusión, como se demuestra, la mayoría pertenece a un capital económico medio, por lo que la cuestión del financiamiento es un problema, ya que necesitaron de varios apoyos para poder hacer la movilidad. De otra manera, no la habrían realizado, pues. como ellos dijeron anteriormente, no habían salido al extranjero debido a la falta de recursos económicos.

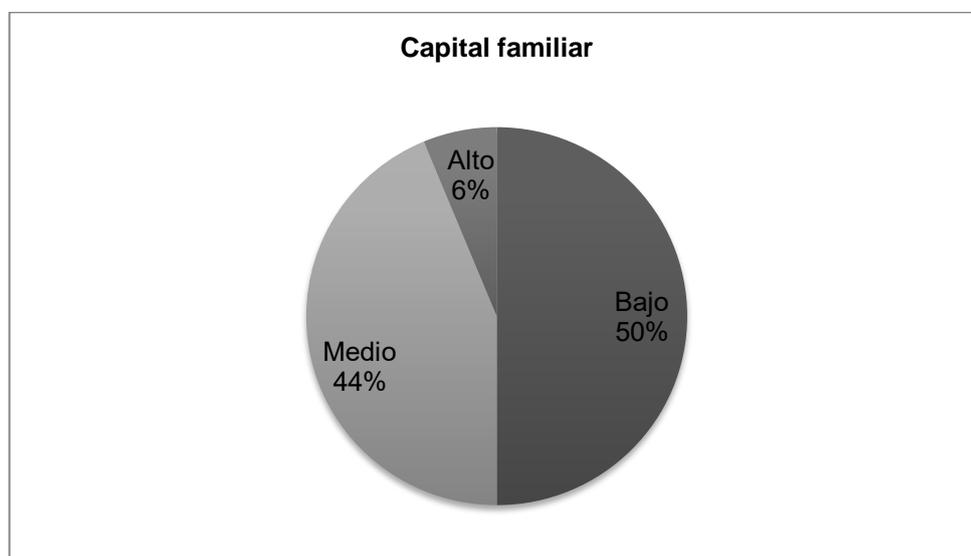
- **Capital Familiar**

Para conocer el capital familiar de los entrevistados en relación a la movilidad internacional se manejó la variable de *Nivel escolar padres o pareja*, ya que al momento de la entrevista ellos mencionaban con quién vivían, en que trabajaban los papás o pareja y cómo se mantenían económicamente. De esta manera, se amplió el panorama de su *entorno familiar*.

Respecto a los 16 entrevistados, ocho estudiantes pertenecían al grupo 2 (bajo), lo representa el 50%; siete estudiantes pertenecían al grupo 3 (medio), que representa el 44%, y uno pertenecía al grupo 4 (alto), que representa el 6%. En este caso, también existe

correspondencia entre los entrevistados con la población de maestrías de la UV, porque en ambos la mayoría pertenecen al grupo 2.

Gráfica 13. Capital familiar de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2016

- Entorno familiar

De los 16 entrevistados, durante la maestría cinco estudiantes (4 OS1, 1 OS2) vivían solos, tres estudiantes (2 OS2, 1 OS3) vivían en pareja y ocho estudiantes (1 OS1, 6 OS2, 1 OS3) con sus papás o algún familiar cercano. Todos declararon que se mantenían por sí mismos, aún aquellos que vivían con sus padres o en pareja, debido a la beca de CONACYT que recibían. La estudiante que no contaba con beca, trabajaba.

En el caso de los estudiantes que vivían con su pareja, todos ellos tenían estudios superiores y algunos de ellos también estaban estudiando algún posgrado. De los que vivían con sus papás, la mitad de ellos tenían estudios superiores y la otra mitad tenía estudios de media superior o básica. Los padres trabajaban en actividades del sector de servicios o se dedicaban a labores del hogar.

En conclusión, se puede observar que el capital familiar de los entrevistados no fue determinante para que estudiaran el posgrado y realizaran su movilidad, ya que dijeron que la decisión la tomaron por sí mismos. El estudio de los padres tampoco influyó a diferencia de los estudiantes de licenciatura que sí llega a influir.

- **Capital social**

Este concepto apareció gradualmente en las entrevistas hasta convertirse en un concepto central del análisis. Aunque en un inicio estaba contemplado periféricamente como parte de la categoría de impacto académico, los entrevistados lo mencionaron recurrentemente a través de la variable *redes sociales de apoyo* o, como las llama Becher (2001), “círculo social” que “pueden ser grandes o pequeños, activos o moribundos, importantes, coloridos y emocionantes o insignificantes, monótonos y mundanos. Pueden ser restringidos o abiertos y las relaciones entre los miembros pueden ser cercanas o relativamente distantes, desde amigos íntimos a simplemente conocidos” (p. 94).

Para esta investigación se dividieron las redes sociales en académicas y personales. En el primer grupo, son aquellas que los estudiantes entablaron con investigadores para que los aceptaran para realizar su estancia en la institución elegida. En el segundo están aquellas amistades que los estudiantes lograron establecer durante su estancia con investigadores, colegas o compañeros.

Para analizar el impacto de estas redes, Zúñiga (2009) menciona que los estudiantes crean redes sociales de apoyo poco variadas, es decir, como son estudiantes extranjeros establecen mejores amistades con otros estudiantes internacionales que con los nativos, debido a la facilidad de comunicarse en el idioma inglés. Sí se presentaron casos así, pero también algunos de los entrevistados, aún cuando se fueron a países de habla hispana, el problema que tuvieron al inicio fue no entenderse con los nativos pero por cuestiones culturales más que de idioma.

- **Redes sociales de apoyo**

Todos los entrevistados manifestaron que era necesario contar con los dos tipos de redes sociales: académicas y personales. Las primeras les permitieron realizar su estancia, porque si no contaban con un tutor externo no podrían haberla hecho. Las segundas eran necesarias para hacer más agradable la estancia y socializar; además, les ayudaba a aminorar el choque cultural.

Respecto a la importancia de contar con un contacto académico en el extranjero para realizar la estancia, 12 de los entrevistados (5 OS1, 5 OS2, 2 OS3) se fueron al extranjero porque tenían un contacto previo con algún investigador, mientras que cuatro estudiantes (4 OS2) no contaron con ese apoyo.

Como que ya no fue [tanto] andar buscando, quién estudia ese tema, si me podría aceptar, [sino más bien] como que sí fue por ese contacto directo, como esa facilidad, como esa recomendación [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

Porque un integrante de mi comité de tesis, experto que estaba trabajando el tema que yo estaba desarrollando, es de allá, y entonces fui a hacer parte de mi investigación allá [E13, OS2, 16 de marzo de 2016]

[...]porque una de mis lectoras de tesis estaba allá entonces me facilitaba mucho estar presencialmente con ella trabajando. De hecho, fue la que le propuso a mi tutora de tesis que realizáramos ese intercambio [E16, OS3, 22 de marzo de 2016]

Por otra parte, los seis académicos que contactaron a sus estudiantes con colegas extranjeros mantienen la comunicación académica, aunque a veces no es tan frecuente. No obstante, siguen participando en publicaciones en conjunto, colaboraciones de proyecto, o bien, continuaron las asesorías virtuales porque formaron parte del comité de tesis. De hecho, una de las académicas realizó una estancia con el colega que contactó. Es a través de las actividades cotidianas que realizan con colegas de otros países con quienes comparten perspectivas e intereses disciplinares cómo se va impulsando progresivamente la internacionalización (Clark, 1983).

Las cuatro entrevistadas que carecieron del apoyo de un tutor tuvieron que buscar por sí mismas el lugar de destino. Una de ellas se fue porque había un convenio entre la UV y la universidad de España. Las otras tres buscaron por internet la institución e investigador donde realizarían su estancia.

Porque fue la única en la que me aceptaron [se refiere la universidad], porque PROMUV tenía muchos convenios con muchas universidades pero para nivel licenciatura pero para nivel maestría fueron muy contados los apoyos, [...] Yo, por ejemplo, quería un país de habla inglesa por mi perfil que es licenciada en Lengua inglesa. Únicamente tenían convenios con algunas universidades de Estados Unidos y busqué en muchas y no me aceptaron porque me decían que sí me aceptaban pero tenía que estar todo el año o los dos años del programa, y que tenía que pagar la matrícula porque el convenio era únicamente para licenciatura, no para posgrado. Entonces, Santiago de Compostela, ya casi para finalizar el periodo de recepción de documentos, pues, fue la única que me aceptó, que me dijo que no tenía que pagar nada y pues ya ni le seguí buscando porque el trámite entre, que te contestan que sí, que no, eran lapsus de una semana y perdí mucho tiempo. Entonces, en cuanto Compostela me dijo que sí, pues yo ya ni le moví porque era eso o arriesgarme a no hacer la movilidad [E10, OS2, 14 de marzo de 2016]

[...]no había convenio. Por la maestría no fue, ni por la universidad, ni por convenio. Fue porque yo busqué en línea qué maestrías había relacionadas con mi tema de investigación [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

Me puse a buscar en muchas partes del mundo, porque en la realidad la doctora con la que estoy sí tenía ciertos conocidos en algunos lados, pero ella me dio la opción y no sé en realidad si eso fue bueno o fue malo [...] pero me dijo que me iba hacer bien como aprender a contactar gente. Entonces yo me puse a escribirle a diversas personas. La verdad no recuerdo los otros países, pero en diferentes lugares. De ahí me puse pero obviamente antes de escribirle ya tendría que haber leído todo lo que estaban haciendo. Había un lugar en

España y uno ahí en Santiago[...] En España obviamente por la situación financiera que se vivía y se sigue viviendo pero estaba en un proceso muy fuerte, lo que fue el 2013, que no tenía recursos ni para aceptar a los mismos estudiantes de allá. Entonces los doctores que yo contacté, porque sí los contacté, me dijeron que no me podían ofrecer nada porque no tenían recursos para hacer lo que yo pretendía hacer como estancia. [...] A la par ya le había yo escrito a la doctora con la que trabajé en Santiago y ella me dijo que sí, que ella iba regresando lo que era una estancia postdoctoral y que entonces sí me podía recibir lo que es su laboratorio. Entonces ahí prácticamente llegué a un laboratorio grande porque sólo eran más de 6 o 7 investigadores que trabajaban solamente con ella...[E14, OS2, 17 de marzo de 2016]

En algunos casos, además de la cuestión académica también los investigadores les ayudaron en asuntos cotidianos, como integrarse a la institución o conseguir hospedaje. Así, con el paso del tiempo, además de colegas, se convirtieron en amigos.

Referente a las amistades, a algunos se les facilitó más que otros pero, como lo mencionaba Zúñiga (2009), se relacionaron más con extranjeros que con los nativos del país; por ejemplo, hubo el caso de unos estudiantes que estuvieron en España.

Me tocaron pocos de posgrado, pocos compañeros estudiantes que estuvieran en posgrado, pero había muchos chicos Erasmus, [...] Entonces, conviví mucho con chavos de licenciatura, igual de diferentes países, de Brasil, de Polonia, de Francia, de Inglaterra, de Estados Unidos, también de México, entonces conviví mucho con personas de otras nacionalidades [...] y sí conviví con algunos españoles, dos chicos que precisamente eran muy buena onda, platicábamos mucho, convivíamos, pero más que nada fue con extranjeros porque ahora sí, eran los que vivían solos, llegaban a rentar ahí, [...] Salíamos a convivir a algún lado, nos veíamos en la universidad, etc. y los españoles tenían sus actividades ahí como personas que viven ahí, con su familia o tal vez tienen novia o novio. Entonces andaban en actividades distintas a las que uno puede tener, que llega y está solo [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

[...]conocí a una chilena, y ya más integrada y la gente, muy curioso, porque fueron amistades con personas que no eran españoles o no eran de ese país, entonces también entendían como esta cosa como de integración, como esta cualidad de que “te entiendo perfecto porque a mí también me cuesta allí ¿no?” [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

[...]un contacto muy cercano con los estudiantes, con la cultura estudiantil de esa universidad como que no fue muy constante. Solamente yo anduve por mi lado. Eso sí fue lo feo. [...] Obviamente tuve amigos allá. Son mexicanos. Me junté con los mexicanos [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

[...]con los chicos que tuve las clases que tomé, sí había dos chicos. La mayoría eran españoles. Sólo había una chica de Colombia y un chico de Bolivia. Con ellos me identifiqué mucho ¡como eran latinos! De hecho, me hice amiga de la chica de Colombia. Salí varias veces con ella y con otras colombianas también, latinas, una de Colombia, una de República Dominicana y otra chica de Venezuela. Como que se juntan los latinos [E1, OS1, 17 de marzo de 2016]

Mientras que aquellos que se fueron a países latinos como Colombia, Guatemala, Cuba o Argentina fueron muy bien recibidos desde el principio.

[...]Me la pasé muy bien. Me sentí muy bien recibida. Tuvieron muchas atenciones con nosotros desde el hecho de recibirnos en la central de autobuses, llevarnos al lugar donde íbamos a vivir. Diariamente nos iban a buscar, a dejar al lugar donde vivíamos. Estuvimos

muy consentidas. Fuimos una compañera y yo y creo que tuvimos como que todas las facilidades ¡vaya! Hasta asegurarse de que fuéramos a pasear, de que conociéramos la parte como cultural, ecológica del lugar, o sea, estuvo muy bien, aunque todo el tiempo de mi estancia me sentí un poco como miedosa [E12, OS2, 15 de marzo de 2016]

[...]bastante bien, integrada “ay la mexicana para allá, la mexicana para acá” ¡bastante bien, muy bien! [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

[...]son gente muy desprendida, muy amable, muy cariñosos y no sé cómo que te acogen y te hacen sentir muy bien, la verdad, ¡yo no extrañé para nada! Incluso cuando regresé todos lloramos [E11, OS2, 16 de marzo de 2016]

[...]después nos presentó [tutora externa] conmigo de que iba por estancia y que era alumno de Jorge [director de tesis]. Entonces, ellos conocían el trabajo de Jorge y todos como que, cuéntanos que hace él allá, si te da clases, si lo conoces tú a él. Incluso en las clases que también que teníamos con los de Brasil me comentaban si yo a él lo conocía, que querían conocer un poco más el trabajo de él. Entonces siento que me dio un poco más apertura y también para que ellos también se enlazaran más conmigo y la relación con ellos al final muy buena. Nos llevamos muy bien con todos y a pesar de que eran como 50 sí hice amistad con más de la mitad, □...□ pero sí conocía a la mayoría y hubo buena aceptación, aún cuando iba en calidad de extranjero y con la gente de ahí también. Creo que no se me presentó ningún problema de cierto racismo o algo. No, no se presentó [E4, OS1, 29 de marzo de 2016]

Y la estudiante que estuvo en Estados Unidos, aún cuando realizó la estancia con su pareja y no tomó clases con estudiantes de posgrado, logró establecer amistad con nativos.

Dentro de la escuela, no. No entablé como relaciones de amistad con otros jóvenes porque no tuve acceso a compañeros de mi mismo nivel. Yo me fui con mi pareja, [...] que se fue también de estancia e igual que nos costó un montón poder hacerlo juntos porque al parecer aquí predomina un criterio de pues no van a ir a trabajar, van a ir como de luna de miel □risas□ o no sé que pensaban y fue complicado poder ir, pero fuimos, ambos, y era más intercambio entre nosotros ver de qué manera nutríamos ambas investigaciones y todo y con otra gente, con Héctor [tutor externo] fue así como fortalecer una amistad, que perdura, y con gentes fuera de la universidad [...] mexico-norteamericanos y otros que sí eran norteamericanos [E15, OS3, 1 de abril de 2016]

Como se puede observar el recibimiento de las redes sociales personales varió de acuerdo al país de destino de los entrevistados, siendo en los países de Latinoamérica donde fueron mejor recibidos desde el inicio.

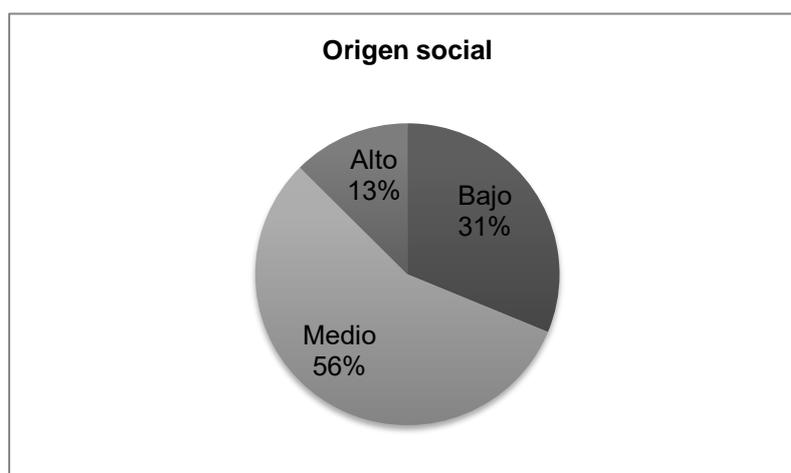
Este concepto, como se mencionó, cobró gran importancia porque de acuerdo con la información dada por los estudiantes se pudo conocer que los tutores fueron clave para que realizaran la movilidad, es decir, ellos los motivaron y apoyaron para hacerla. Así se pudo conocer que en la mayoría de los casos no influyó el capital económico, lo cual contradice a la idea de que quienes tienen más dinero hacen las estancias (De Wit, 2014; 2015; Didou, 2000; López, 2015). En este caso fue la excepción porque la mayoría son de origen social medio y bajo.

9.2.2 Caracterización de los grupos de acuerdo al origen social

Al contrastar los datos cuantitativos con la información obtenida a través de las entrevistas fue posible conocer algunas características socioeconómicas generales de cada grupo. De esta manera, se pudo determinar el origen social de los entrevistados. También se puede observar que los estudiantes entrevistados constituyeron un grupo heterogéneo (Bartolucci, 2000; Karady, 2006; Casillas *et al.*, 2007; Jones y Brown, 2014; De Wit, 2014).

De los 16 entrevistados, cinco pertenecían al grupo de origen social 1 (bajo), que representa el 31%; nueve pertenecían al grupo 2 (medio), que representa el 56%, y dos pertenecían al grupo 3 (alto), que representa el 13%. De esto, se concluye que los estudiantes entrevistados pertenecían en su mayoría al grupo medio, lo cual tiene correspondencia con la población de la UV, en que la mayoría de los estudiantes se caracterizó por pertenecer a este grupo.

Gráfica 14. Origen social de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia, basada en datos UV, 2016

A continuación, se presentan las características de cada origen social considerando capital familiar, capital cultural, capital económico, y se agregó capital social.²⁵

- Características de los estudiantes entrevistados pertenecientes al origen social 1 (bajo)

²⁵ El capital social como se mencionó anteriormente no forma parte del concepto de origen social, pero cobró importancia al momento de hacer las entrevistas, no se determinó numéricamente entonces se reduce a un sí/no, con la finalidad de saber si el estudiante contaba con relaciones sociales previas para realizar su estancia.

Total: cinco estudiantes

Los estudiantes de OS1 se encuentran en el grupo de edad de 21 a 25. La orientación de los programas académicos en los que estudiaban para dos estudiantes era profesionalizante y para tres era de investigación.

Capital familiar: La escolaridad máxima de sus padres, para cuatro estudiantes era de enseñanza básica y para uno era de educación superior (licenciatura o posgrado). Los padres de ningún estudiante hablaban alguna lengua indígena. Respecto a la vivienda, uno vivía con sus papás y cuatro vivían independientes. En cuanto a su estado civil, todos declararon ser solteros.

Capital cultural: Sobre su trayectoria escolar, todos obtuvieron una calificación media en el EXANI III, además dejaron pasar algunos años entre el término de la licenciatura y el inicio del posgrado. Respecto a las razones para estudiar un posgrado, uno contestó que lo hizo para lograr un mayor prestigio profesional y cuatro para incrementar su conocimiento. Sobre las expectativas de su futuro profesional, dos aspiraban a ser profesionistas independientes y tres a ser profesores-investigadores de una institución educativa.

Capital económico: Sus viviendas contaban con algunos bienes y servicios. Ninguno requirió alguna beca para estudiar la licenciatura. Antes de ingresar a la maestría, uno no trabajaba, dos trabajaban en una institución educativa pública, uno trabajaba en una institución pública (no específico cual) y uno trabajaba en una institución pública de salud. De los cuatro que trabajaban su salario era menor a \$10,000. Sobre las vacaciones anuales, cuatro de ellos no salieron o sólo una vez y uno salió de dos a tres veces.

Capital social: Todos los estudiantes manifestaron que recibieron apoyo de sus directores de tesis para realizar la estancia de investigación; tres dijeron que su director o directora de tesis les ayudó directamente a contactar a una investigadora para realizar su estancia; a uno de ellos su directora de tesis no la ayudó directamente pero la animó que realizará una estancia y buscara investigadores por internet, y otra tenía un asesor externo en su comité de tesis en la universidad donde realizó la estancia.

Cuadro 40. Características generales estudiantes de OS1

Estudiante Entrevistado	Capital Cultural	Capital Económico	Capital Familiar	Capital Social
1	2	3	2	Sí
2	2	3	2	Sí
3	2	1	2	Sí
4	2	2	2	Sí
5	2	2	4	Sí

Fuente: Elaboración propia, 2016

- Características de los estudiantes entrevistados pertenecientes al origen social 2 (medio)

Total: nueve estudiantes

Los estudiantes de OS2 se encuentran tres estudiantes en el grupo de edad de 21 a 25, cuatro en el grupo de 26 a 30 y dos en el grupo de 31 a 40. La orientación del programa educativo donde estudiaban para cinco estudiantes era profesionalizante y para cuatro era de investigación.

Capital familiar: La escolaridad máxima de sus padres, para cuatro estudiantes era enseñanza media superior y para cinco estudiantes era enseñanza superior (licenciatura o posgrado). Para los padres de ocho estudiantes no hablaban alguna lengua indígena, pero para uno alguno de sus padres sí hablaba alguna lengua indígena. Respecto a la vivienda, seis vivían con sus papás y tres vivían de manera independiente. En cuanto a su estado civil, siete declararon ser solteros y dos vivían con su pareja.

Capital cultural: Sobre su trayectoria escolar, tres obtuvieron calificación alta en el EXANI III y seis tuvieron calificación media en el EXANI. Además, tres dejaron pasar poco tiempo entre el término de la licenciatura y el inicio del posgrado, mientras que seis dejaron pasar algunos años para ingresar al posgrado. Entre las razones para estudiar un posgrado, seis lo hicieron para incrementar su conocimiento y tres para tener un mejor trabajo. Sobre las expectativas de su futuro profesional, seis esperaban ser profesores-investigadores de una institución educativa, uno aspiraba a ser empleado en el sector público, otro aspiraba a tener un puesto directivo en el sector privado y otro más aspira a tener un puesto directivo en el sector público.

Capital económico: Respecto a sus viviendas, ocho contaban con algunos bienes y con casi todos los servicios y solo uno contaba con todos los bienes y servicios necesarios. Sólo ocho no requirieron beca para estudiar la licenciatura y uno sí obtuvo beca. Antes de ingresar a la maestría, cinco trabajaban en una institución educativa pública, dos en una institución educativa privada y dos en una institución pública de salud y todos recibían un salario menor a \$10,000. Sobre las vacaciones anuales, uno no salió o sólo una vez, siete salieron de dos a tres veces y uno salió más de 3 veces.

Capital social: A cinco estudiantes su director de tesis los ayudó para realizar su estancia de investigación, a cuatro de ellos les ayudó su director de tesis a contactar a un investigador/a para que fuera su tutor externo y uno tenía un asesor externo en su comité de

tesis en la universidad donde realizó la estancia. Mientras que cuatro tuvieron iniciativa personal para realizarla, uno tuvo que buscar por internet algún posgrado que fuera compatible con el suyo para poder revalidar las materias que cursaría; uno más tuvo que hacer su movilidad por medio de un convenio de la UV, porque sino debía absorber todos los gastos para poder realizarla; uno encontró una institución especializada en su tema de tesis y uno tuvo que buscar en internet investigadores que la aceptaran para realizar la estancia.

Cuadro 41. Características generales estudiantes OS2

Estudiante Entrevistado	Capital Cultural	Capital Económico	Capital Familiar	Capital Social
6	3	3	3	Sí
7	2	6	2	Sí
8	2	4	3	Sí
9	2	4	3	No
10	1	5	4	No
11	2	5	4	No
12	2	4	3	Sí
13	3	5	2	Sí
14	3	3	3	No

Fuente: Elaboración propia, 2016

- Características de los estudiantes entrevistados pertenecientes al origen social 3 (alto)

Total: dos estudiantes

Los estudiantes se encuentra en el grupo de edad de 21 a 25. La orientación de los programas donde estudiaron para una era profesionalizante y para la otra era de investigación.

Capital familiar: La escolaridad máxima de sus padres de las estudiantes era enseñanza superior (licenciatura o posgrado). Sus padres no hablaban alguna lengua indígena. Respecto a la vivienda, una vivía con sus papás y la otra vivía con su pareja.

Capital cultural: En cuanto a su trayectoria escolar, las dos obtuvieron calificación alta en el EXANI y pasaron poco tiempo entre el término de la licenciatura y el inicio del posgrado. Entre las razones para estudiar el posgrado para una fue incrementar su conocimiento y para la otra lograr un mayor prestigio profesional. Sobre las expectativas del futuro profesional, una esperaba ser profesora-investigadora de una institución educativa y la otra aspiraba tener un puesto directivo en el sector público.

Capital económico: Sus viviendas contaban con algunos bienes y servicios necesarios. No requirieron de beca para estudiar la licenciatura. Antes de la maestría, no trabajaban. Sobre las vacaciones anuales, una no salió o sólo una vez y la otra salió más de 3 veces.

Capital social: Sus directores de tesis o académicos de sus posgrado las apoyaron para realizar su estancia de investigación; a una estudiante unos académicos de su posgrado le ayudaron a contactar a un investigador para realizar su estancia, y la otra tenía un asesor externo en su comité de tesis en la universidad donde realizó la estancia.

Cuadro 42. Características generales estudiantes OS3

Estudiante Entrevistado	Capital Cultural	Capital Económico	Capital Familiar	Capital Social
15	3	7	3	Sí
16	3	6	3	Sí

Fuente: Elaboración propia, 2016

Con esta clasificación se puede observar a detalle las características de cada origen social de los estudiantes. En el caso del capital familiar, ese no influyó, si bien los padres de los estudiantes de origen social bajo contaban en su mayoría con educación básica, mientras que los de origen social medio y alto eran de media superior a superior.

En cuanto al capital cultural, la mayoría tenía un capital medio, algunos alto y sólo una bajo. Respecto al capital económico, la mayoría trabajaba y vivían en condiciones similares, porque contaban con los bienes servicios necesarios en su casa. Por último, sobre el capital social, no importó a que origen social pertenecían, la mayoría contaba con él antes de hacer la movilidad.

9.3 El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de los entrevistados

Para dar respuesta a la pregunta principal de la investigación *¿cuál es el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad en los estudiantes de maestría de la UV?* se realizaron entrevistas a los estudiantes que realizaron movilidad internacional en el periodo del 2011-2014 para saber cómo lo percibieron. Para ello se adaptó un plan de categorización que se basó en diferentes estudios sobre el impacto de la movilidad internacional (Fresán, 2009; García, 2015; Jeldes y Latorre, 2009; Juárez, 2014b; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Tene, 2005; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009) y que se presentó en el subcapítulo 4.5. Posteriormente, se analizó partiendo del origen social de los estudiantes y conocer cuál fue el impacto de la movilidad internacional en su formación académica.

9.3.1 Impacto académico

Para conocer el impacto académico, las entrevistas se analizaron a partir de diez subcategorías que a la vez están constituidas de sus respectivas variables (ver ilustración 5), por lo que se organizó la información recabada de la siguiente manera:

- Formación académica
- Formas de evaluación
- Habilidades sociales académicas
- Habilidades tecnológicas
- Participación de actividades académicas
- Importancia de la realización de la movilidad
- Razones personales para realizar la movilidad
- Relación estudio-profesión

A continuación, se presentan a detalle cada una de las subcategorías junto con sus respectivas variables y el origen social de los estudiantes, con la finalidad de saber cómo influyó este último en el aprovechamiento del aspecto académico de la movilidad. También se incluyen los testimonios de estudiantes, tutores y gestores de movilidad.

Formación académica

Como se mencionó, son necesarios los estudios de impacto de la internacionalización (Didou, 2016; Villers, 2015) para conocer cómo ha repercutido en la formación de los estudiantes. Una forma de saberlo, de acuerdo con Rodríguez y Ruíz (2015), es a través de lo que aprendieron durante el proceso de movilidad, ya que adquirieron características que tienen relación con el proceso de adquisición del conocimiento, como capacidad de aprender y actualizarse, diferencias en los estilos académicos, capacidad de investigación y capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (Beneitone *et al.*, 2007; Palmeros *et al.*, 2013; Zúñiga, 2009). Como ya se hizo alusión anteriormente, en el caso de la UV hasta este momento no había estudios de este tipo, así que se desconocía cuál había sido el impacto de la movilidad en los estudiantes.

A los tutores les interesó apoyar a sus estudiantes debido a que obtuvieron resultados positivos en su formación a partir de la movilidad. Por ejemplo en el ámbito personal mencionaron que se volvieron más independientes, más seguros de sí mismos y desarrollaron habilidades interpersonales, lo que repercutió en el ámbito académico porque

les ayudó a cambiar de perspectiva. Les amplió el panorama por lo que vienen con otras ideas.

[...]es un cambio de perspectiva, sobre todo el hecho de que vienes recomendado por un profesor. Pero ya depende mucho de la habilidad que tu desarrolles, pues primero para darte a relacionar, para comunicarte, para colaborar y ... yo sí noté que en el caso de los dos, sí les sirvió, les abrió un panorama diferente, vieron posibilidades que no habían percibido, vieron como se manejan investigadores en otro país, pues como son las cosas en otro país [...] (Tutora 7, 12 de marzo de 2017)

Aunque algunos sí se apropian más de esta visión internacional, otros en cambio no cambiaron mucho de parecer, así que continúan arraigados al país.

[...]Entonces, todo eso le da al estudiante un plus cuando el sale a enfrentarse con el mercado de trabajo y todo, en tu currículum dices estancia de esto y todo. Entonces, dices es provechosa para ellos y a nivel personal a muchos de ellos nos han dicho que ha sido una experiencia, que fue única [...]yo creo que sí les es de provecho y es una de las cosas que todos externan, que es de utilidad cuando ya regresan a su campo profesional ¿no? cuando ya regresan a la vida real de buscar trabajo, de continuar estudiando y todo. Tiene un impacto positivo, más que negativo. (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

En general, todos aceptaron unánimemente que la experiencia fue provechosa para los estudiantes tanto personal como académica porque les ayudó a fortalecer su trabajo de tesis. Algo que sí recomiendan es que las estancias sean de uno a cuatro meses máximo para estudiantes de maestría, ya que consideraron que ese tiempo es suficiente para obtener los resultados esperados para su formación independientemente de su origen social. Por ejemplo, una de las académicas externó que uno de sus estudiantes planeó la estancia para seis meses pero le parecía que no era conveniente, porque no pudo recabar todos los datos que necesitaba para la estancia. Aún así se fue porque ya estaba planeado, pero le pareció demasiado tiempo.

- Capacidad de aprender y actualizarse

Para Beneitone *et al.* (2007) esta capacidad es parte del proceso de aprendizaje y está presente durante la estancia de los estudiantes. Es una característica básica para su formación. Efectivamente, todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2 y 2 OS3)²⁶ comentaron que realizaron la movilidad porque les interesaba aprender y actualizarse en su área de especialidad, así que para aprovechar la estancia llevaron a cabo diversas actividades académicas: recibieron asesorías de investigadores reconocidos en sus disciplinas, tomaron clases acordes a sus temas de investigación, trabajaron con equipos avanzados en

²⁶ OS significa Origen social al que pertenecen los entrevistados, en este caso se leería: *cinco estudiantes de origen social bajo, nueve estudiantes de origen social medio y dos estudiantes de origen social alto.*

laboratorios, realizaron prácticas profesionales, conocieron proyectos de investigación de las IES de destino y tuvieron acceso materiales bibliográficos actualizados que son difíciles de conseguir en el país. Por este motivo, a su regreso, se mostraron muy entusiasmados porque aprendieron muchas cosas nuevas y diferentes a las que conocían.

Los tutores resaltaron que académicamente la estancia les contribuyó porque les permitió colaborar con otras personas que estaban trabajando su mismo tema, conocer otras formas de trabajar, recibir retroalimentación para su proyecto de tesis, además de adquirir una visión más global. Todo ello está acorde con los objetivos de la internacionalización del currículum porque les ayuda a hacerse responsables respecto cómo desde su campo de estudio pueden contribuir a resolver problemas globales (Rama, 2007; Rodríguez y Ruíz, 2015).

[...]es necesario que los alumnos de esta universidad puedan tener una visión fuera del país que los lleve a consolidarse de forma profesional en el campo que estamos desarrollando de la investigación a nivel global, o sea, no se pueden quedar aquí *in situ* porque dejan de ver el mundo. (Tutora 6, 10 de marzo de 2017)

como en otras disciplinas hay miradas distintas, algo fundamental en la formación, que nos acerquemos al mayor número posible de miradas, y una cosa es la movilidad el asistir a los congresos, ir a cursos a otro lado, meterte a un curso virtual. Todas esas actividades creo que siempre van a enriquecer desde el punto de vista académico pero también desde el punto de vista personal porque, aunque ejerzamos una profesión, seguimos siendo seres humanos y como seres humanos la emoción nos va a afectar en la profesión. Entonces, esos elementos creo que son fundamentales. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

Para llevar a cabo la movilidad, los tutores comentaron que eso sólo dependerá de la inquietud del estudiante y no sólo de que se le presente la oportunidad, porque también hay estudiantes que se les dice pero no les interesa, ya sea porque tienen miedo o no les atrae salir del país. A estos estudiantes les queda la opción de la internacionalización en casa.

- Diferencias en los estilos académicos

Según Palmeros *et al.* (2013) y Zúñiga (2009), en ocasiones el cambio de universidades hace que se vuelva una dificultad al inicio por la diferencia de estilos de enseñar. Entre los cambios están que se fomenta el autoaprendizaje del estudiante en su formación, es decir que se debe volver más independiente al momento de investigar, así como en la elección de sus cursos y el lugar donde realizará sus prácticas profesionales. Esto puede suceder debido a que la universidad latinoamericana posee un currículum más rígido pero, en el caso de los posgrados de la UV, debido a la iniciativa de CONACYT que ha impulsado la implementación de la flexibilidad en los planes de estudio, los estudiantes están habituados a diferentes estilos de enseñanza en su formación (Jiménez, 2016; Tünermann, 1998).

La mayoría de los estudiantes (4 OS1, 8 OS2, 1 OS3) dijeron que no hubo mucha diferencia con la forma de enseñar o trabajar entre los maestros de la Universidad Veracruzana y sus tutores externos porque los recibieron muy bien. Los integraron con el resto de sus compañeros en las diferentes actividades académicas como clases, asesorías o prácticas, por lo que su relación fue cordial y de confianza. Siempre se mostraron atentos con ellos, mantuvieron una actitud abierta, sencilla y estuvieron dispuestos a apoyarlos en las cuestiones académicas.

Mientras tanto, tres estudiantes (1 OS1, 1 OS2, 1 OS3) mencionaron que su relación también fue cordial pero más formal, es decir, los apoyaron pero había una distancia de profesor-estudiante. Respecto a la forma de enseñar, una estudiante manifestó que no hubo rigurosidad en el curso que tomó, ya que no hubo lineamientos claros desde el inicio. Ello motivó que su evaluación final no fuera clara, ya que no entendió cómo se le calificó porque no hubo retroalimentación en su trabajo final.

- Capacidad de investigación

Esta capacidad también es parte del proceso de aprendizaje y necesaria para la educación superior actual de acuerdo con la UNESCO (Delors, 1996). En ocasiones el problema al que se enfrentan los estudiantes es la poca o nula experiencia en la investigación previo a la estancia, pero después de la experiencia mejoraron sus habilidades de investigación (Beneitone *et al.*, 2007; Reyes *et al.*, 2014; Zúñiga, 2009).

La mayoría de los estudiantes (5 OS1, 8 OS2 y 2 OS3) comentaron que se sentía con las competencias necesarias para realizar su investigación en la universidad de destino. Trabajaron, entonces, en algún aspecto de su tesis, debido a que se encontraban en diferentes etapas, análisis o redacción de los datos recabados en el trabajo de campo, mientras que otros, durante la estancia realizaron trabajo de campo en las IES de destino. También hubo dos casos (1 OS1, 1 OS2) que, debido al avance de sus tesis, lograron realizar publicaciones con sus asesores externos.

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Esta capacidad también es parte del proceso de aprendizaje, porque durante la estancia les permite desempeñar su profesión en diferentes escenarios. Este también es uno de los objetivos principales de la internacionalización del currículum, porque les ayuda a comparar cómo se aplica su disciplina en otros contextos y les ayudará a mejorar su entorno en su

futuro académico y profesional (Beneitone *et al.*, 2007; Rama, 2007; Reyes *et al.*, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015).

La mayoría de los estudiantes (5 OS1, 8 OS2, 1 OS3) se sintieron al mismo nivel que sus compañeros de las instituciones de destino, ya que en ocasiones ellos les explicaban sobre algún tema, actividad académica, cómo se utilizaba un software o algún aparato de laboratorio, es decir, que no se sintieron en desventaja. Al contrario, se sintieron muy cómodos en las clases, laboratorios o instituciones donde realizaron sus estancias. Sólo dos estudiantes (1 OS2, 1 OS3) manifestaron haberse sentido en algún momento en desventaja cuando participaron en temas propios de sus disciplinas, debido a dos razones, 1) porque desconocían el contexto del país de destino y 2) porque el tema tratado no había sido muy desarrollado en México.

- Comunicación en un segundo idioma

El aprendizaje de un nuevo idioma es una habilidad cognitiva y es uno de los elementos esenciales para impulsar la internacionalización del currículum, pues a través de ella se podrá tener contacto con otras culturas y comunicarse con colegas en otras latitudes. Al inicio de la estancia, el idioma puede ser una dificultad para el estudiante por el poco dominio de la lengua extranjera, lo que repercute en los aspectos académicos, profesional y social. No obstante, a su regreso contar con un buen manejo del idioma le ayudará en su formación y será una ventaja en su futuro laboral (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Jeldes y Latorre, 2009; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.* 2013; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Casi la mitad de los entrevistados (3 OS1, 3 OS2, 1 OS3) manifestaron que fue necesario el manejo de un segundo idioma, aún cuando realizaron movilidad en países hispanos como España o Argentina, para comunicarse con sus compañeros de otros países en las clases o para convivir. Los idiomas que utilizaron fueron inglés, francés, portugués o catalán. Algunos de ellos tenían un nivel básico, medio o alto, o bien, en el caso del portugués o el catalán, aunque los desconocían, mencionaron que los llegaron a comprender porque les parecían semejantes al español.

No obstante que les pareció una buena experiencia practicar un segundo idioma, también les sirvió para darse cuenta de sus limitantes, por lo que tuvieron que usar la tecnología para comunicarse.

[...]para eso está el celular para que en ese momento tradujera lo que quisieras decir □...□ porque, te digo, mi inglés es lo más mínimo y básico, como pollito-chicken □...□ pero con la magia de la tecnología...si no sabes inglés no te vayas a otro lugar ¡no! siempre y cuando

sepas utilizar tu celular □...□ y tengas wi-fi ¡todo se puede lograr! [E2, OS1, 9 de marzo de 2016]

En el caso de la estudiante (OS3) que se fue a Estados Unidos, no tuvo problemas. Aunque confesó que contaba con un nivel alto de inglés, al principio se sentía insegura, pero posteriormente se dio cuenta que tenía un buen nivel al usarlo tanto académica como cotidianamente.

También se presentó el caso de una estudiante (OS2) que estaba haciendo su maestría en enseñanza del inglés pero no le fue posible irse de intercambio a un país de lengua inglesa debido a la restricción de los convenios, así que sólo tuvo la opción de irse a un país de habla hispana. Entonces, a pesar de que contaba con el dominio de un segundo idioma, no lo pudo practicar tanto como ella deseaba debido a esta situación administrativa.

Respecto a esta situación, todos los académicos dijeron que los estudiantes fueron a países hispanohablantes. Por ello la falta de dominio de otro idioma no fue un obstáculo. Sin embargo no les ayudó a fortalecer su comunicación en otro idioma, ya que no fue necesario que lo utilizaran. Por eso, recomiendan que aprendan otro idioma para que puedan acceder a estancias o becas en otros países.

[...]todavía no tiene esa formación. Muy pocos creo que son los que cuentan con esa, por lo menos, el interés de seguir estudiando un idioma, sino que aquí hay un requisito que tienen en la maestría de que tienen que por lo menos aprobar una cuestión de comprensión de textos y demás. Pero hasta ahí no es el hecho, es una limitante que sólo pocos pueden acceder. Hay muchas becas en Francia o en otros países pero que ellos se ven frenados por eso mismo ¿no? Por eso les digo deben aprender idiomas porque, si no, o por lo menos el básico que es el inglés. (Tutora 5, 9 de marzo de 2017)

[...]en el caso de la maestría tenemos un problema grave. El idioma inglés es una barrera. Casi todos los contactos que tiene la maestría son de español, por más que hemos querido acceder a, por ejemplo... tenemos contactos en Canadá. El problema es que es francés o inglés. Entonces, de entrada los estudiantes que nos llegan no traen buenos conocimientos de idiomas extranjeros. Prepararlos durante la maestría en un idioma extranjero está fuera de nuestro contexto, o sea la maestría, no hace eso. Si no traes tú la preparación, yo no te la doy porque ese no es el objetivo de la maestría [...] (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

A nivel institucional, la Coordinación de Movilidad conoce la situación a la que se enfrentarán los estudiantes estando en otro país.

[...]el estudiante mexicano de aquí de la UV, le decimos no solamente vas a estar con españoles, vas a estar con franceses, suizos, alemanes y el único idioma que ellos conocen es el inglés y te va a permitir mayor comunicación y es como es. Y el estudiante en determinado caso si quiere movilizarse e ir a otros países, pues el inglés es lo que te va a ayudar [RCM, 6 de mayo de 2016]

Por esta razón, uno de los requisitos establecidos para realizar movilidad internacional es contar con el dominio de un segundo idioma. Por ejemplo, si solicitan para países anglosajones se les pide un TOEFL con puntuación mínima de 560 puntos, mientras para España se les piden 480 puntos y para Latinoamérica se les piden 400 puntos. Así que

debido a esa falta de conocimiento de otro idioma se pierden becas de movilidad, ya que en las convocatorias es un requisito esencial, lo cual genera una exclusión de aquellos que carecen de dicha certificación. Por lo tanto, sólo quienes cuenten con mejor capital cultural, tendrán más oportunidad de obtenerla porque, en el caso de la UV, se ha vuelto un filtro hasta para enviar estudiantes a países latinoamericanos. Antes llegaba una gran cantidad de aspirantes pero ahora debido a la exigencia del manejo del inglés llegan menos solicitudes para realizarla en estos lugares. Así que quienes no puedan realizar una movilidad internacional, tienen la opción de hacerla nacional.

uno de ellos estaba tramitándole la colaboración con un investigador de la Universidad de Washington pero al final no se logró porque necesitaba el inglés. Le dio miedo y no se atrevió a ir, y al finalizar mejor optó por no ir [...] Le dije que era una oportunidad que había desaprovechado sólo por miedo, pero esa es una de las grandes problemáticas de nuestros alumnos que no tienen las capacidades para hablar en otro idioma, principalmente el inglés que es el lenguaje de la ciencia. (Tutora 6, 10 marzo de 2017)

El inglés solicitado es sobre todo comunicativo, por lo que se reconoce que les falta un dominio del lenguaje técnico o científico de su disciplina, lo cual concuerda con Zúñiga (2009), quien menciona que el dominio de los estudiantes es sólo para aspectos básicos de la vida cotidiana pero no están familiarizados con el lenguaje técnico o científico de la disciplina.

- Habilidad para trabajar en contextos internacionales

Esta habilidad está relacionada directamente con la subcategoría capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, ya que es uno de los objetivos de la internacionalización del currículum: prepararlos para realizar estudios comparados (Rama, 2007). De acuerdo con Fresán (2009), los estudiantes al regreso de su estancia pueden realizar una comparación de sus habilidades académicas con los alumnos de la IES receptoras, sobre cómo se sintieron en las diferentes actividades académicas que desempeñaron. Así, podrán observar el nivel de formación con el que llegaron al extranjero y los avances tanto académicos como personales que lograron al trabajar en un escenario distinto.

Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) comentaron que se sintieron al mismo nivel académico cuando trabajaron con sus colegas en el extranjero, ya que fueron muy bien recibidos y aceptados. Realizaron diversas actividades académicas como presentaciones en clases sobre sus avances de tesis, participaron como ponentes en foros, congresos o en simposios como lectores de proyectos de investigación de sus propios compañeros de clase, asesoraron a estudiantes, incluso a una estudiante la invitaron a colaborar como dictaminadora de artículos. Hubo otra estudiante que a su asesora externa le explicó sobre cómo realizar un determinado tipo de investigación, es decir, que en general se puede decir

que los estudiantes se sintieron capaces de enfrentar los retos académicos y administrativos que se les presentaron. Al final dijeron que se sentían más seguros respecto a la formación académica que habían adquirido en sus posgrados.

[...]me sentí muy bien. La verdad, el Instituto de Investigaciones en Educación tiene un muy buen nivel...yo puedo hablar de mi generación, porque es lo que sé...los académicos que me tocaron eran muy buenos. Son muy buenos todavía. Mi Maestría en Investigación Educativa yo la considero de muy buen nivel, y no me sentí para nada debajo de los conocimientos que ellos tenían ¡no! Me sentí muy bien. Podía colaborar y trabajar con ellos en las cosas que ellos estuvieran realizando. No me sentía, ahora sí que, incompetente [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

[...]te da un poco más de seguridad, más de fortaleza de los conocimientos que tienes y además como que te fortalece también tus capacidades de gestión ¿no? Poder hacer un trámite, poder hablar con alguien de otro país, poder expresar tus ideas... mover papeles, firmar esto, firmar el otro. Entonces, digamos, ahora que estoy en la vida laboral digo "¡ay, papeles y todo esto!" Entonces, digamos, si ya lo hice en otro país, siendo el mismo idioma pero con ciertas variantes y pude lograr ciertas cosas, entonces acá como que... te está haciendo más fuerte ese tipo de vivencias ¿no? [E12, OS2, 15 de marzo de 2016]

Hubo dos estudiantes que al principio se sintieron en desventaja con respecto a sus colegas, ya que una de ellas dijo que en el otro país eran expertos del tema que iba a investigar.

[...]un poquito en desventaja, porque en México hablar de seguridad alimentaria es hablar de un tema bastante nuevo, porque casi nadie sabe que es seguridad alimentaria. En Guatemala tienen como 30 años trabajando en seguridad alimentaria. Son expertos y sí se ve el desfase de todo [E11, OS2, 16 de marzo de 2016]

Mientras la otra estudiante admitió que no investigó adecuadamente el aspecto contextual del tema del país que visitó.

[...]yo me sentía como en desventaja porque yo me preparé bien para explicarles el sistema de salud mexicano, pero lo que sí me falló fue estudiar el sistema del lugar donde iba a estar. Entonces, ellos opinaban y demás, y yo sí cuestionaba mucho, porque había muchas cosas que desconocía [E16, OS3, 22 de marzo de 2016]

Cuadro 43. Impacto académico en la formación de los entrevistados

Formación académica	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Capacidad de aprender y actualizarse	5	---	9	---	2	---
Diferencias en los estilos académicos	1	4	1	8	1	1
Capacidad de investigación	5	---	8	1	2	---
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	5	---	8	1	2	1

Comunicación en un segundo idioma	3	2	3	6	1	1
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	5	---	7	2	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se puede observar en el cuadro, el origen social en general no fue determinante en la categoría *formación académica* para que tuvieran un impacto en mayor o menor medida, sino que lo aprovecharon de la misma manera. La excepción fue en *comunicación en un segundo idioma*, ya que en los tres grupos hubo estudiantes que manifestaron que sí se les complicó comunicarse, principalmente los del grupo de origen social medio (2). Fueron seis estudiantes, el 33%, que aceptaron no tener un buen dominio de otro idioma, refiriéndose al inglés.

Formas de evaluación

Dentro de los objetivos de la internacionalización de la educación superior se encuentra la homologación de los parámetros de evaluación. Esto es complicado debido a la falta de estandarización en los criterios internos de las instituciones, de suerte que cada universidad determina su escala de calificación y, por lo tanto, en ocasiones es tardado realizar las revalidaciones en la universidad de origen. En este caso se trata de conocer cómo fueron evaluados los estudiantes, a través de trabajos escritos y/o exposiciones que realizaron durante su estancia junto con las calificaciones o créditos académicos que recibieron al final, para conocer si fue posible la revalidación en su institución (Beneitone, et al, 2007; Bonilla, 2015; Palmeros *et al.*, 2013; Tene, 2015).

En la UV, la falta de homologación y la revalidación de los cursos es un problema que atrasa a los estudiantes, ya que son trámites largos. Como resultado, los posgrados han tenido que buscar opciones para hacer válidas las movilizaciones en su currículum o, en el peor de los casos, no son consideradas y sólo quedan como anécdotas personales.

Para la mayoría de los académicos, seis de ellos, que opinaron sobre la evaluación general de sus estudiantes, les pareció que mejoraron su desempeño académico, ya que tenían más referentes teóricos para fundamentar su trabajo, mostraban un mayor dominio del tema, defendían sus trabajos, tenían mayor compromiso, autonomía e independencia. Para dos académicos, no obstante, les pareció que el desempeño fue igual, es decir, que eran buenos estudiantes antes y después de la estancia.

Y se presentó el caso de una estudiante, que al parecer le había favorecido la estancia. Posteriormente, al regreso le afectó porque hubo un retroceso.

[...]era la idea que avanzara en el análisis de sus datos y llegando a las semanas, hubo presentación de avances y realmente me sorprendió mucho a mí y a su lector, que había platicado con ella recientemente en Barcelona. Realmente lo que presentó no fue pues lo que esperamos como ella nos había platicado o me había platicado a mí. Entonces hubo un retroceso ¡muy grande! [...]yo creo que sí le afectó bastante los comentarios que recibí porque ella creyó que le había ido mucho mejor ¿no? o que había aprendido algo o que había resuelto el final de la tesis pero no fue así. También sé que hay en su familia cosas personales que probablemente también le hayan afectado. Entonces supongo que todo se le juntó [...] (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

- Trabajos escritos

Después de la experiencia de movilidad, los docentes reconocen que los trabajos escritos, como ensayos, avances de tesis, etc. de los estudiantes son de mejor calidad debido a que se vuelven más responsables ante sus actividades académicas (Reyes *et al.* 2014).

La mayoría de los entrevistados (5 OS1, 8 OS1, 1 OS3) realizaron una estancia en la que trabajaron su tesis y no les pidieron trabajos escritos para evaluarlos en la institución de destino. Sin embargo, algunos de ellos (3 OS1, 3 OS2), como debían seguir cursando materias en la UV, sí tenían que enviar trabajos, o bien, presentar avances de sus tesis, ya que debían aprobar los cursos en sus posgrados. Esto los condujo a una sobrecarga académica (Kholer, 2002) porque debían cumplir con sus obligaciones en los dos ámbitos. Como lo comenta un estudiante,

[...]las clases que tuve acá en el instituto las tomé de manera virtual. Entonces así con una videollamada, ahora sí que una compañera de la maestría me conectaba y yo estaba escuchando la sesión, mientras ellos estaban también ahí. De hecho hice varias participaciones, exponía temas □...□ como si estuviera ahí, pero ahora sí en virtual. Entonces de esa manera no tuve que revalidar la estancia, sino que aprobé normalmente mis asignaturas [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

En el caso de aquellos que además tomaron cursos (2 OS2; 1 OS3), les solicitaron ensayos al final del semestre en la universidad de destino.

- Calificaciones

Uno de los problemas a los que se enfrentan las IES es el currículo rígido que poseen porque dificulta la transferencia y revalidación de estudios, lo cual dificulta la implementación de la internacionalización (Gacel, 2005). A pesar de ello, la aprobación de los cursos o la estancia para los estudiantes, sea cuantitativo o cualitativo, es un logro tanto en el aspecto intelectual como profesional, pues haberlo hecho en un ambiente distinto les brinda mayor seguridad personal (Palmeros *et al.*, 2013).

En el caso de aquellos (2 OS1; 6 OS2; 2 OS3) que sí revalidaron pero que sólo trabajaron en sus tesis, comentaron que les dieron una calificación, o bien, sólo les daban un oficio donde se plasmaba que habían aprobado su estancia, porque se los solicitaban en sus posgrados. También hubo un caso de una estudiante que manifestó que no hubo criterios claros para su evaluación y al final obtuvo de calificación 6.5, lo que generó un problema con su revalidación.

[...]la escala de allá es diferente a la de aquí, entonces por ejemplo allá a partir de 5, ya es aprobatorio pero aquí es reprobatorio y yo obtuve un 6.5 en una de las materias que era creo suficiente, justamente en este trabajo del cual no recibí retroalimentación, y creo fue suficiente, o sea era aprobatoria allá, pero aquí en mi programa no podía tener menos de 7. Entonces ahí si hubo un problema y, de hecho, lo que hizo mi coordinador fue, como esas materias eran optativas [...]fue tomarme de una especialidad que yo había cursado anteriormente [E10, OS2, 14 de marzo de 2016]

Aquellos que no revalidaron (3 OS1; 3 OS2) dijeron que también les dieron ese oficio donde aprobaban la estancia, pero no fue considerada en sus posgrados para calificar sus cursos porque no estaba contemplada en sus programas educativos. Más bien, se redujo a un trámite administrativo, ya que sólo la entregaron a la coordinación de sus posgrados para constatar que habían realizado la estancia.

Esto es un problema grave ya que la movilidad es la principal actividad para impulsar la internacionalización en la UV y también es un rubro importante para buscar la acreditación de programas de CONACYT (CONACYT, 2014a; Gérard, 2008; Vessuri, 2009). Sería necesario revisar la flexibilidad de los planes de estudio de las maestrías para que se considere a la movilidad, ya sea como optativa, para que no sólo quede como una anécdota personal y se haga una revalidación de los cursos tomados o de la estancia de investigación. Esta situación también atañe el tema del financiamiento, porque estos estudiantes que hicieron movilidad recibieron varios apoyos pero no les fue reconocida formalmente la movilidad y tampoco reembolsaron ese recurso a la institución. Entonces sería necesario revisar qué políticas se están aplicando para apoyar a los estudiantes.

- Créditos académicos

Los créditos académicos como forma de evaluación de la estancia, como dicen Beneitone *et al.* (2007) “aportan flexibilidad a los sistemas de educación superior” (p. 224); son una opción siempre y cuando estén adecuadamente distribuidos en sus planes de estudio para lograr una revalidación de la estancia o de los cursos realizados, por lo que es conveniente que sea claro el proceso de obtención de dichos créditos (Tene, 2015).

Los diez estudiantes (2 OS1; 6 OS2; 2 OS3) que sí pudieron revalidar su estancia o los cursos lo hicieron porque estaban considerados dentro de sus programa educativos, por lo que se les proporcionaban ciertos números de créditos o se les asentaba alguna calificación.

[...]uno tiene que cubrir ciertos créditos opcionales, participaciones en congreso, cartel, ponencia, asesoramiento de tesis, hay varias cosas ¿no? Y una de esas cosas es movilidad [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

En el caso de seis estudiantes (3 OS1; 3 OS2) comentan que la estancia quedó como una experiencia personal, dado que en sus posgrados no estaba considerada la estancia, a pesar de que la coordinación los animó a realizarla. Hubo dos estudiantes que ya habían terminado sus cursos por lo que no fue necesario revalidarlos. Comenta una estudiante,

[...]nada más hice la estancia allá. Y la materia que tomé allá fue como que extra, nada más. Entonces para no tener ese problema para que las estuvieran validando ¿no? [E1, OS1, 17 de marzo de 2016]

A nivel institucional, cuando la coordinación de movilidad se involucra en el proceso de movilidad es en el caso de los cursos. En este caso ellos se limitan sólo a recibir la boleta de la universidad de destino, pero no son responsables de llevar a cabo el proceso de revalidación. Eso es responsabilidad de la coordinación del posgrado.

[...]nos llega la boleta... y cuando llega la boleta nosotros se la proporcionamos al estudiante con una tabla de equivalencias y esa es toda nuestra participación, nada más. Ya la revalidación en sí es responsabilidad de la Facultad [o Posgrado] en coordinación con el área académica correspondiente. Entonces, el proceso es: llega el estudiante con su boleta y con nuestra tabla de equivalencias, selecciona las materias a revalidar, se arma un comité o hacen la propuesta con Consejo Técnico con base a la tabla de equivalencias. Si el estudiante sacó A, pues aquí sería 10 y ya se manda la propuesta al Área Académica y Área Académica procesa la información, emite un certificado incompleto de las calificaciones, lo lleva a la Facultad [o posgrado] del estudiante se lo da al secretario y el secretario se lo da al kardista y el kardista lo sube al sistema y eso es todo. Pero no, nosotros no estamos tan involucrados en eso [RCM, 6 de mayo de 2016]

Mientras que si son estancias de investigación, los mismos estudiantes reciben de sus asesores externos la carta de aprobación de la estancia y la coordinación de su posgrado realiza el trámite de revalidación.

Cuadro 44. Impacto académico en las formas de evaluación de los entrevistados

Formas de evaluación	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Trabajos escritos	3	2	5	4	1	1
Calificaciones	2	3	6	3	2	---
Créditos académicos	2	3	6	3	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En el caso de las *formas de evaluación*, en las categorías de *calificaciones y créditos académicos* tuvieron algunos problemas estudiantes de origen social bajo (1) y medio (2). El impacto negativo que tuvieron fue una sobrecarga académica o no pudieron revalidar su estancia, por lo que sólo quedó como una experiencia personal. Esta situación se presentó por los acuerdos previos que hubo en sus posgrados, pero no fue determinado por su origen social. Mientras que los estudiantes de origen social alto (3) no se enfrentaron a estas dificultades.

Habilidades sociales académicas

De acuerdo con Trejo (2011) y Kholer (2002), se espera que los estudiantes regresen con nuevas habilidades y con una mayor complejidad intelectual, debido a las experiencias que tuvieron durante su movilidad. Estas habilidades académicas se vinculan con lo intercultural y les serán de gran ayuda para su desempeño académico y profesional. Su impacto real se percibirá a largo plazo cuando se encuentren laborando tales como la habilidad de investigación, capacidad para tomar decisiones académicas, trabajar en equipo, formular y gestionar proyectos, ser participativos durante la clase y aportar ideas nuevas e innovadoras demostrando liderazgo (Beneitone, *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Pantoja, 2008; Reyes *et al.*, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015, Urbina, 2010; Zúñiga, 2009). En los programas de estudio de los posgrados de la UV, se impulsa que se incluyan estas habilidades en los cursos. De hecho, desde la licenciatura con la implementación del MEIF, se les solicita a los docentes que varias de ellas sean tomadas en cuenta para calificarlos (Beltrán, 1999).

- Capacidad para tomar decisiones académicas, formular y gestionar proyectos

En este caso las habilidades están interrelacionadas porque son un desafío para los estudiantes cuando deben decidir en un ámbito académico ajeno cuál es la opción más viable para su investigación. Esto fomenta su autonomía y, posteriormente, si es necesario, deben gestionar esa decisión académica. De esta manera, desarrollan una habilidad práctica (Fresán, 2009, Urbina, 2010).

Dos estudiantes (2 OS2) tuvieron que tomar decisiones académicas adecuadas para sus investigaciones durante su estancia, así que hicieron gestiones ante sus asesores externos para llevar a cabo las actividades académicas correspondientes. En un caso, un estudiante no pudo realizar su estudio en una institución de Veracruz. En consecuencia, tuvo

que buscar otra opción, pero en ese tiempo debía irse de movilidad. Por tanto, gestionó su proyecto ante la institución de destino y lo apoyó para realizar su trabajo de campo; de esta manera, logró terminar su investigación. La otra situación fue una estudiante que propuso una metodología para realizar su estudio y los expertos de la institución receptora la ayudaron en el diseño para aplicarla en su investigación.

Estas situaciones demuestran la apertura de los académicos de las instituciones de destino para ayudar a los estudiantes que realizaron movilidad en sus investigaciones, también les permitió a los estudiantes realizar investigaciones comparadas entre México con otros países, lo cual es uno de los objetivos de la internacionalización del currículum.

- Capacidad para trabajar en equipo

Es parte de las habilidades interpersonales que los estudiantes fortalecieron en sus actividades académicas y que también les ayuda a incrementar su competencia intercultural, la cual utilizarán cuando estén laborando (Beneitone *et al.*, 2007; Palmeros *et al.*, 2013). Los estudiantes que tomaron clases (1 OS1, 4 OS2, 1 OS3) y que fueron requeridos para trabajar en equipo con sus compañeros de clase tuvieron la disposición para hacerlo. Sólo en el caso de dos de las entrevistadas, como se fueron juntas a la estancia, el profesor determinó que hicieran equipo entre ellas.

- Ideas nuevas e innovadoras

Después de la experiencia de movilidad los estudiantes se vuelven más activos y participativos en las clases porque aportan ideas nuevas e innovadoras. Esta es uno de los impactos más positivos en los estudiantes porque vuelven con ideas más complejas, las cuales buscan aplicar en sus propias investigaciones o su entorno inmediato. Coincide con lo que busca la internacionalización del currículum, que desde su propia disciplina innoven para solucionar problemáticas globales (Kholer, 2002; Reyes *et al.*, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015).

La mayoría de los estudiantes (5 OS1, 8 OS2, 2 OS3) dijeron que durante la estancia adoptaron ideas nuevas e innovadoras, lo cual repercutió en ocasiones a replantear su investigación, ya que al convivir con expertos aprendieron de ellos. Por ejemplo, una estudiante comentó que la invitaron a un conversatorio donde ella expuso su tesis y recibió críticas positivas.

[...]eso se me hizo interesante! que me cuestionaran y me decían, “mira, no se qué, nosotros pensamos esto y lo otro”. Y mis compañeros, bastante bien. Me di cuenta de las similitudes y las diferencias entre la realidad colombiana y la nuestra. Somos muy parecidos pero por el

otro lado hay cosas de las que, pues, es muy distinto. Pero aparte me dio la posibilidad de conocer a gente que en el ámbito colombiano está haciendo investigación en discapacidad, y que también incluso ha tenido experiencias de teatro y discapacidad ¿no? desde tiempos antes y que ahora son servidores públicos o académicos. Eso definitivamente nutrió también bastante porque sí, como te decía, pensé en cosas que aquí no había pensado, no me había preguntado, porqué o cómo fundamentarlas. Me ayudó bastante a eso, entonces me fue muy bien. [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

- Participativos durante la clase

A su regreso, en general los estudiantes se muestran más dispuestos a participar en la clase, como emitir opiniones o exponer. Lo anterior llega a ser un impacto positivo porque volvieron más seguros de sí mismos, lo que está relacionado con las competencias interculturales que adquirieron (Reyes *et al.*, 2014).

Todos los estudiantes (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) concordaron que fueron participativos en las clases, seminarios o reuniones con los investigadores y compañeros, porque realizaban las actividades que les solicitaban como exponer algún tema, presentar sus avances de tesis o emitir opiniones; además, mencionaron que sus colegas fueron muy receptivos y atentos cuando ellos participaban. Sólo hubo un caso de un estudiante quien mencionó que al principio, se mostraba inseguro porque vio una diferencia en el estilo de la clase.

[...]nos quedábamos callados [su compañera de estancia y él] porque no sabíamos ni qué decir porque ellos hablaban, hablaban y hablaban y nosotros nada más oyendo. Entonces, cuando nosotros hablábamos era para algo importante, pero ellos no, se extendían hablando □...□eran más cuestiones culturales diferentes de cada país □...□Fue algo que le dije al final [se refiere a su tutora en Argentina]. Me dijo que ellos así son, hablan mucho, entonces discuten mucho y que ella cuando estuvo en México veía la diferencia que acá eran un poco más calladas las clases. Eran como de escuchar, opinar y ya y allá no. Entonces sí fue algo que sí nos pareció un poco sorprendente a la vez, porque no estábamos acostumbrados a una clase de esa manera □E4, OS1, 29 de marzo de 2016]

- Habilidad de liderazgo

Esta habilidad también está interrelacionada con la adquisición de competencias interculturales, las cuales tendrán un impacto a largo plazo durante su desempeño laboral, debido a que los estudiantes que realizan movilidad tienen la ventaja de desarrollar las características de liderazgo como la capacidad de tomar la iniciativa, asumir responsabilidades y resolver problemas (Moro *et al.*, 2014; Reyes *et al.*, 2014).

Algunos estudiantes (3 OS1, 3 OS2) mencionaron que haber hecho la movilidad los hizo más responsables, organizados e independientes tanto en la cuestión académica como profesional. Por ejemplo, una de las estudiantes la consideraron para participar en el proceso de certificación de calidad del posgrado donde realizó su movilidad. Además, organizó con

ellos un seminario internacional en la Ciudad de México. De esta manera, va creando una red de colaboración institucional.

[...]entonces, la maestría el año pasado en diciembre estuvieron haciendo esa certificación e hicieron un encuentro entre pares, [...] como para destacar el valor del posgrado. Entonces me invitaron y yo hablé cómo nutrió mi tesis, cómo nutrió mi investigación, los puntos con los que estaba abordando el tema y cosas así, [...]y después de eso, me dijeron que sí podía hacer el convenio. Entonces sí tengo comunicación con ellas. Ahora que mi tesis se ganó un premio les mandé a ellas mi agradecimiento y todo [...]Y con mis compañeros, también, pues hice amigos y otros, un seminario de derecho humanos y discapacidad, que desde el año pasado lo están organizando, y lo está organizando la que fue mi directora de tesis. Entonces me invitó como coorganizar el seminario sobre todo lo que es la primera emisión [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

En la cuestión personal, también comentaron cómo les ayudó haber realizado la estancia.

[...]yo sentí mucha responsabilidad como estando ahí en un conversatorio y cosas así como que ¡ah! Porque cuando alguien se va de movilidad todos los ojos están puestos ahí "¡mira, viene de México y viene concretamente de la veracruzana" [...]Y entonces está sobre la mira ¿no? ¿Qué haces? ¿Qué calidad académica tienes? ¿Qué opinas? ¿Cómo te muestras ante la gente? ¿Eres colaboradora o no? o ¿Vas en tono envidioso? o ¿Vas a buscar problemas? ¿Eres conflictivo o eres amable, eres empático o eres odioso? ¡no sé! todo eso entonces como que todas esas cosas" [...] entonces creo que es una experiencia chida y muy gratificante, nutre bastante, y además hace que uno madure [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

Te da cierta madurez para confrontarte como profesional, porque tienes que comportarte como tal, ante gente que es ¡muy profesional allá! [...] No vas a jugar ni nada, sino que vas a trabajar realmente, que esa fue la parte que me gustó mucho [E11, OS2, 16 de marzo de 2016]

Cuadro 45. Impacto académico en las habilidades sociales de los entrevistados

Habilidades sociales académicas	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Capacidad para tomar decisiones académicas	---	5	2	7	---	2
Capacidad para formular y gestionar proyectos	---	5	2	7	---	2
Capacidad para trabajar en equipo	1	4	4	5	1	1
Ideas nuevas e innovadoras	5	---	8	1	2	---
Participativos durante la clase	5	---	9	---	2	---
Habilidad de liderazgo	3	---	3	6	---	2

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se puede observar las *habilidades sociales académicas* están muy interrelacionadas con las competencias interculturales que los estudiantes adquieren durante la movilidad, como seguridad en sí mismo, colaboración o asumir responsabilidades. La

mayoría de ellos no tuvieron que enfrentarse a tomar *decisiones académicas* o *gestionar proyectos* en el país de destino. Sólo dos estudiantes de origen social medio (2) lo realizaron por situaciones muy particulares de sus proyecto. Respecto a *trabajar por equipo*, la mayoría de los tres grupos de origen social no fueron requeridos para colaborar de esa manera con sus compañeros, sino que trabajaron de manera individual, ya que estaban trabajando en sus tesis y no tomaron cursos donde se desarrolla este tipo de actividad. En cambio, la mayoría aceptaron que volvieron con *ideas nuevas e innovadoras* y *participativos durante la clase*. Mientras que las *habilidades de liderazgo* no fueron desarrolladas por la mayoría de los estudiantes de origen social medio (2) y de origen social alto (3).

Habilidades tecnológicas

Las tecnologías de la información actualmente se utilizan de manera cotidiana, por lo que son necesarias e imprescindibles para comunicarse rápidamente e interactuar con colegas de otros países para estar actualizado. Son útiles en la internacionalización de la educación superior; por ello, Ponce (2005) recomienda que se haga uso de la tecnología en la actualización de los planes de estudio. En la UV, los estudiantes de posgrado están familiarizados con las TIC, porque poseen teléfono celular, computadora y/o tablet, por lo que tienen la facilidad de usar correo electrónico, redes sociales, etc.

- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información

Las habilidades en el uso de las tecnologías de la información son parte del contexto tecnológico del estudiante y son de gran ayuda tanto para el ámbito académico como personal, por lo que es común el uso de *e-mail*, *Twitter*, *Skype*, *Facebook*, etc. (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Juárez, 2014b; Oregioni, 2014).

Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) hicieron referencia a sus habilidades tecnológicas durante el proceso de la estancia, ya que fue de gran ayuda para realizar actividades académicas y cotidiana. Por ejemplo,

- Con los investigadores realizaron contacto previo por medio de correo electrónico o videollamadas para acordar su estancia,
- En ocasiones recibieron asesorías antes, durante y después de su movilidad por medio de *skype* o *facetime*,
- Para sus actividades académicas utilizaron software especializado,
- Para comunicarse en una segunda lengua se apoyaron en un traductor,

- Para buscar hospedaje en el lugar de destino usaron *Facebook* u otras páginas web,
- Para la ubicación se valieron del GPS,
- Para mantener el contacto con sus familiares o amistades utilizaban videollamadas, redes sociales, correo o whatsapp,
- Al regreso, algunos de ellos mantienen el contacto con los investigadores por medio del correo electrónico, y
- Una estudiante mencionó que creará un proyecto de manera virtual con compañeros que conoció allá.

A nivel institucional, la Coordinación de Movilidad también hace uso de las TIC para tener mayor interacción con los estudiantes como, por ejemplo para difundir las convocatorias utiliza las redes sociales oficiales de la UV, *Facebook*, *Twitter* y, últimamente, además de las sesiones presenciales, también realiza sesiones virtuales en plataformas gratuitas.

[...]con el fin de llegar a más estudiantes y no es necesario que yo tenga que estar físicamente en la sede de la Huasteca de la UVI. Entonces la UVI puede ver vía virtual, todo esto de la sesión informativa y ahí estoy hablando y ellos me van preguntando. Entonces desde la convocatoria pasada hemos comenzado con las sesiones virtuales en plataformas que bajas a tu celular y no tienen ningún costo y empezamos a hablar [RCM, 6 de mayo de 2016]

También por medio de las redes sociales, aunque sea de manera informal, les dan seguimiento a los becarios de movilidad.

[...]es a través de estas redes sociales que nosotros vemos que les está yendo bien y muchos de ellos me han dicho “yo tengo este trabajo por la movilidad”. Entonces, me mandan luego mensajes “y yo no hubiera hecho esto sin la movilidad”. Entonces, es algo bueno que te deja una movilidad, ya sea nacional o internacional. [RCM, 6 de mayo de 2016]

La Coordinación también cuenta con una Fan Page, con la finalidad de dar a conocer la oferta académica de posgrados en el extranjero para todos aquellos que no lograron hacer una movilidad con ellos.

[...]es una Fan Page y ahí ponemos todo, o sea todas las ofertas que nos llegan y que nuestra tarea también es de difusión. Ahí hacemos todo eso. Ahí difundimos los programas de Erasmus, de la OUI, de posgrado de Iberoamérica, de Fundación Carolina, Fundación Botín, para quien quiera adelante, pero ya no es con nosotros con quien tiene que hacer el trámite. Se tienen que poner en contacto con los responsables de ese programa y ya con ellos se tienen que entender, cuáles son los requisitos, las fechas límite, cómo lo tengo que enviar, etcétera y ya, pero eso es como la manera en que nosotros hacemos que el estudiante que se acerca de alguna manera “tarde”. Le decimos ya con nosotros no se puede hacer una movilidad, pero se tiene esa opción. [RCM, 6 de mayo de 2016]

Cuadro 46. Impacto académico en las habilidades tecnológicas de los entrevistados

Habilidades tecnológicas	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	3	---	9	---	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se puede observar, el *uso de las tecnologías de la información* es una habilidad compartida entre todos los estudiantes de los tres grupos de origen social, es decir, que todos la saben utilizar y de acuerdo a lo dicho por ellos fue de gran ayuda en el aspecto académico y personal.

Participación de actividades académicas

Las actividades académicas reflejan claramente los objetivos que busca fomentar la internacionalización del currículum en las IES. Son una serie de actividades académico-personales que a la vez se relacionan con el impacto institucional como la doble titulación, la participación en congresos internacionales, las asesorías, las publicaciones, la participación en investigaciones conjuntas y las redes de colaboración. No obstante, como se podrá observar a continuación en el caso de la UV, aunque se impulsan, los resultados son aún limitados en esta categoría (Juárez, 2014a; Rodríguez y Ruíz, 2015).

Como lo mencionaron los tutores, las actividades académicas que realizaron los estudiantes dependieron del plan que llevaban desde el inicio. Respecto a las asesorías, todos los estudiantes recibieron cuando estuvieron de estancia; las participaciones en congresos, no fueron contempladas, excepto por algunos; en cuanto a publicaciones, tres estudiantes publicaron con su asesor extranjero y una tiene pendiente una publicación; sobre investigaciones conjuntas con los estudiantes, sólo hubo un caso. La mayoría de los investigadores sí continuaban trabajando con su colega extranjero, pero en general aceptaron que habían tenido pocos resultados en este ámbito.

- Doble titulación

Este es uno de los objetivos principales de la internacionalización en la educación superior. Es bien visto cuando son evaluados los programas de posgrado por CONACYT que los estudiantes cuenten con la opción de la doble titulación, porque así pueden poseer un título

con validez en dos universidades, una nacional y otra extranjera (CONACYT, 2014a; Juárez, 2014b).

Durante el periodo que realizaron su estancia, ningún estudiante obtuvo la doble titulación, debido a que la maestría en salud pública (que actualmente cuenta con esta opción) apenas se encontraba en las gestiones para que sus estudiantes contarán con dicho beneficio.

[...]ya habían ido maestras y maestros, los académicos, pero nosotras como estudiantes fuimos las primeras en ir, de México a Colombia. Ya luego vino una compañera de Colombia a México, [...]y ya terminó nuestra generación y hasta el inicio de la siguiente fue que se firmó el convenio, y se pudieron dar las dobles titulaciones. Nosotras no tuvimos acceso a eso [E12, OS2, 15 de marzo de 2016]

Para 2017 la UV contaba con dos maestrías con dobles titulaciones, la Maestría en Salud Pública con la Universidad de Caldas, Colombia y la Maestría en Medicina Forense con la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia. De estos posgrados, uno cuenta con el reconocimiento más alto de CONACYT, el nivel internacional, y otorga la doble titulación. Esta comenzó en el 2014, por lo que ninguno de los estudiantes de la muestra la obtuvo. Por el convenio que tienen con la Universidad de Caldas en Colombia, sólo pueden enviar cinco estudiantes, por lo que tienen que cubrir ciertos requisitos para obtenerla como contar con un promedio alto y tener adelantada su tesis.

[...]en ese proceso de movilidad internacional contactamos a la universidad donde van a ir, que es la Universidad de Caldas. Mandamos todo lo que el estudiante ha realizado, su promedio y Caldas lo revisa y le asigna allá otro co-director de tesis y tienen que llegar a cumplir una parte del programa académico, de clases y otra parte de tesis. Ese es una movilidad por seis meses. El resultado de esa movilidad, es que al final el estudiante obtiene un título allá en Colombia y obtiene un título aquí. Entonces puede trabajar en Colombia y puede trabajar aquí. (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

Hasta ahora, por parte de la UV se han titulado cinco estudiantes de Colombia, mientras en Caldas se han titulado dos estudiantes de la UV y están en proceso cuatro. Esta doble titulación les ha beneficiado tanto al programa como a los profesores, porque les ha ayudado a obtener el reconocimiento más alto ante CONACYT y los académicos reciben más puntos ante el SNI por pertenecer a un programa reconocido por su calidad internacional. Por otro lado, una académica reconoció que, aunque es una buena oportunidad debido a la investigación que realizaba su estudiante, no se pudo ir porque la universidad de Colombia no contaba con las instalaciones adecuadas para realizar su trabajo.

Si bien es una excelente oportunidad contar con esta opción de la doble titulación, también se presenta una exclusión al interior del programa, porque es una convocatoria para quienes tienen un excelente desempeño académico, de manera que no todos pueden

acceder. Además, está dirigida a ciertas líneas de investigación, ya que si en la universidad de destino no están las condiciones para realizar los proyectos, tampoco pueden participar.

- Participación en congresos internacionales

Los estudiantes tienen la posibilidad de participar en congresos internacionales como ponentes o asistentes y es una actividad que les retribuye en su experiencia académica (Juárez, 2014b). En el caso de la UV, es una actividad reconocida que se fomenta en el posgrado. Para ello los propios programas y la DGUEP apoyan económicamente de manera parcial o total a los estudiantes que participan como ponentes en congresos. También dentro de los parámetros de CONACYT es una actividad que consideran importante al momento de la evaluación del programa, porque se pueden constatar las vinculaciones externas que tiene el posgrado (CONACYT, 2014a; UV, 2016).

Casi la mitad de los estudiantes (2 OS1, 4 OS2, 1 OS3) durante su estancia asistieron a algún congreso internacional de su disciplina. Algunos lo planearon antes de irse y otros tuvieron la oportunidad de ir mientras se encontraban en la estancia. Sin embargo, al momento de solicitar la beca mixta de CONACYT, esta actividad académica no se les recomendaba incluirla dentro del programa de actividades de movilidad.

[...]me acuerdo que cuando solicité mi beca de movilidad te piden una hoja con las actividades que vas hacer allá, [...] puse que iba a ir a un congreso, iba a ir de asistente, entonces me rebotaron la beca. En un primer momento, porque me dijeron que la beca de movilidad no tenía nada que ver con asuntos de apoyo para congreso de ningún tipo o sea ni como ponente, ni asistente. Entonces me dijeron “¿sabes qué? mejor quítale ese punto porque no va a pasar”, entonces le quité eso [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

- Asesorías

Las asesorías que reciben los estudiantes de sus asesores externos en un futuro les puede contribuir en ser miembros de su jurado para su examen de titulación (Juárez, 2014b). Esta actividad también es considerada dentro de los programas de posgrado de la UV, donde se acepta que uno de los miembros del jurado sea un académico externo a la institución. Esta actividad también es bien recibida por CONACYT, con la finalidad de evitar la endogamia de los programas (CONACYT, 2014a).

La mayoría de los estudiantes (5 OS1, 8 OS2, 2 OS3) recibieron asesorías por parte de sus tutores externos. Dependiendo del tiempo que tenían disponibles los investigadores, algunos los veían más seguido y otros de manera esporádica, pero al final estuvieron

agradecidos por las observaciones y sugerencias, porque debido a ello algunos tuvieron que replantear la tesis.

Sólo una estudiante (1 OS2) no recibió asesorías porque no fue a una estancia de investigación. Entonces, no trabajó directamente con algún investigador, ya que había terminado su tesis. Sólo se centró en las materias que iba a cursar.

Hubo el caso de una estudiante (1 OS1) que debido a las ocupaciones de la investigadora le contrataron un académico especialmente para ella, para que le enseñara a utilizar los aparatos del laboratorio durante su estancia.

- Publicaciones

De acuerdo con Rodríguez (2016), las publicaciones son “el producto académico por excelencia” (p. 97). Destaca que son el reflejo del trabajo en redes y entre más se incrementan significa que hay una mayor internacionalización, porque hay más publicaciones en coautoría con colegas extranjeros. Para los estudiantes es un beneficio ya que se dan a conocer en su ámbito académico (Juárez, 2014b). En el caso de la UV, los resultados han sido mínimos. De los estudiantes entrevistados solo dos (1 OS1, 1 OS2) comentaron que sí publicaron con sus tutores externos en revistas del país donde realizaron su estancia. Mientras que seis estudiantes (3 OS1, 3 OS2) quedaron pendientes de realizar un artículo en conjunto con sus tutores externos.

- Participación en investigaciones conjuntas

La participación en investigaciones conjuntas significa que sus asesores externos los incorporen a un proyecto que realizan. De esta manera, incrementan su conocimiento en su área de especialización (Juárez, 2014b). Esta subcategoría está muy relacionada con *redes de colaboración*, ya que la participación es el primer paso para conformar una red. Tres estudiantes (3 OS2) comentaron que la estancia les permitió conocer colegas con quienes estaban trabajando proyectos en conjunto y así iban creando redes de colaboración.

[...]tratar de hacer lazos con personas que estamos trabajando lo mismo estando en otro país, [...] como crear sinergias para el trabajo de investigación [...] ahorita con una compañera en ese momento, ahora amiga, vamos a trabajar ahora sí un proyecto en conjunto de tipo virtual. Entonces como que todo ha nacido de esa estancia [E12, OS2, 15 de marzo de 2016]

[...]seguimos trabajando en una estrategia que le queremos aplicar a un programa específico que es el PAL, que es el programa de apoyo alimentario. Queremos implementar ese sistema de vigilancia nutricional [E11, OS2, 16 de marzo de 2016]

- Redes de colaboración

En ocasiones, los estudiantes después de la movilidad, junto con sus colegas forman un proyecto en conjunto, lo que les permite crear redes de colaboración que posteriormente se convierten en una colaboración interinstitucional (Juárez, 2014b). Para Pantoja (2008), las redes son un mecanismo efectivo para promover la internacionalización del currículum entre los académicos y estudiantes. Son muy importantes porque como menciona Góngora (2016), es un trabajo que trasciende lo institucional, la disciplina y el espacio nacional. En la UV, los tutores han fomentado este tipo de actividad tanto a nivel nacional como internacional, en la cual participan estudiantes, sobre todo en los proyectos CONACYT porque a veces hay becas para ellos.

Las redes de colaboración interinstitucionales las vivió muy claramente una estudiante (1 OS2), quien mencionó que su asesora externa terminó colaborando con su directora de tesis en la UV. Inclusive, formó parte del comité tutorial de una de sus compañeras y otro de sus compañeros pudo realizar una estancia con ella, así que su estancia derivó en establecer una red de colaboración interinstitucional.

Además, ella resaltó la importancia de los lazos interinstitucionales porque para terminar su investigación fue necesario que hiciera estancias nacionales antes de la internacional, ya que el laboratorio de la UV no cuenta con todos los aparatos que debía utilizar.

En el país estuve en el CINVESTAV Zacatenco. Ahí uno de los doctores que era parte de mi comité es de ahí. Entonces, parte de lo experimental que sí era netamente de la tesis, pues lo hice ahí y para hacer otra parte del proyecto me fui al Instituto Nacional de Medicina Genómica en el sur [...] Estuve trabajando con otro doctor que no era parte de mi comité pero sí es una colaboración que se tiene con ellos, o sea que ¡finalmente para hacer esos trabajos debe ser por colaboración! Nadie tiene todo para poder hacerlo [E14, OS2, 17 de marzo de 2016]

En el caso de los tutores, seis tenían relaciones con otros grupos académicos. Algunas fueron establecidas a través de convenios y otros fueron trabajos en colaboración, para lo cual no necesitaron un convenio formal. A nivel nacional mencionaron que trabajan con universidades de Oaxaca, Ciudad Juárez, de la Ciudad de México, San Luis Potosí, Yucatán, Quintana Roo, Ciudad del Carmen, y del extranjero con universidades de Costa Rica, Cuba, Colombia, Chile y España. Entre los productos obtenidos han sido la implementación de la doble titulación entre la UV y la Universidad de Caldas en Colombia, publicaciones e investigaciones en conjunto.

Cuadro 47. Impacto académico en la participación de actividades académicas de los entrevistados

Participación en actividades académicas	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Doble titulación	---	3	---	9	---	2
Participación en congresos internacionales	2	3	4	5	1	1
Asesorías	5	---	8	1	2	---
Publicaciones	1	4	1	8	---	2
Participación en investigaciones conjuntas	---	5	3	6	---	2
Redes de colaboración	---	5	2	7	---	2

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Aun cuando estas actividades son primordiales en la formación de los estudiantes, se puede observar que no son muy fomentadas durante el proceso de movilidad: sólo las *asesorías* tuvieron una gran participación por parte de la mayoría. Respecto a la participación de congresos, la mitad de ellos lo hicieron y pertenecían a todos los orígenes sociales (1, 2 y 3). En el caso de las *publicaciones*, hubo sólo dos participaciones que corresponden a estudiantes de origen social bajo (1) y medio (2). Y en la participación en *investigaciones conjuntas* y *redes* participaron únicamente estudiantes de origen social medio (2). Finalmente, ninguno obtuvo la *doble titulación*.

Importancia de la realización de movilidad

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación la movilidad es la principal estrategia para impulsar la internacionalización en las IES. Desde las políticas internacionales (UNESCO, OCDE) pasando por las políticas nacionales (PND, PSE) e institucionales, se ha recalcado su importancia en la formación de los estudiantes. En el caso de la UV, últimamente se ha visto un incremento de la actividad entre los estudiantes de posgrado, debido a que existen más programas dentro del padrón de PNPC de CONACYT. Por lo tanto, tienen la opción de contar con las becas mixtas que son el principal financiamiento para que las realicen. Aún así, el número de estudiantes que hacen movilidad es mínimo.

- Importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación

Después de esta experiencia, en los estudiantes surgen nuevas motivaciones e intereses tanto personales como profesionales que repercuten en su futuro (Zúñiga, 2009). Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) opinaron que realizar una movilidad sea nacional o internacional enriquece tanto a nivel personal, académico y profesional, por lo que resaltaron que fue muy provechosa para ellos porque aprendieron nuevas ideas y también les permitió conocer a otros colegas.

[...]académicamente si me di a conocer ¿no? Entonces, la gente de ese contexto, gracias a mi participación ahí, me conoció, y luego la UV me dio otro apoyo para ir [...] a París a presentar los resultados de mi tesis en un coloquio francolatinoamericano de investigación y discapacidad y entonces ahí conocí también a mucha gente. Ahí también fueron mis maestras de Colombia, mi directora de tesis también fue y gente que hace investigación sobre discapacidad en México y Latinoamérica, que sabe que yo investigo eso y eso es bueno, porque la gente me va conociendo y tanto para cuando yo estudie el doctorado como para mi vida como investigadora que, también, o sea, sí me gusta la investigación, pues, sea fácil de identificar, que te digan ¿quién en Latinoamérica está investigando teatro y discapacidad? Y piensan en mí ¿no? Entonces, creo que eso está bien porque da a conocer lo que hago y no se queda nada más en lo local, sino en la gente que está investigando y entonces se habla, se platica, me recomiendan... [E9, OS2, 15 de marzo de 2016]

La verdad aprende uno mucho. También estando en la maestría no sólo estuve de estancia internacional, también hice unas estancias en el país. Entonces ¡sí es muy bueno, se aprende mucho! [E14, OS2, 17 de marzo de 2016]

Esta percepción también es compartida por la Coordinación de movilidad,

[...]sería también la misma razón que para un estudiante de licenciatura que les da una panorámica más amplia de su área de estudios. Entonces eso es lo que les permite ver toda esta gama de posibilidades que hay afuera de México, [...] un estudiante de maestría más adelante un programa de doctorado en qué se quiera especializar, entonces como que les da esa definición, además como que les da como más oferta: afuera hay otras cuestiones, otras oportunidades que también puedes tú aprovechar, algunos otros apoyos ¡vaya! Una oferta laboral. No sé. Ya nosotros lo hemos visto que los estudiantes una vez que prueban la movilidad se van, regresan y quieren hacer otra movilidad. Están viendo programas, y yo creo que eso es bueno que quieren conocer más porque quieren tener una visión más amplia y, por ende, más oportunidades para un mejor trabajo, por ejemplo, porque al fin y al cabo es tener una mejor calidad de vida [RCM, 6 de mayo de 2016]

Unánimemente los académicos recomendaron que los estudiantes de maestría deberían de tener una experiencia de movilidad internacional corta (de uno a cuatro meses máximo), porque consideraron que ese tiempo es suficiente para obtener un impacto positivo tanto en el aspecto personal como académico.

[...]como que les hace bien de repente irse solos ya, algunos sin sus papás, porque luego ves casos donde están todavía muy apegados a los papás ¿no? Como si fueran todavía de licenciatura o a veces hasta menos, ¿no? Entonces les hace bien, como un proceso formativo, quizá como una cuestión académica, aunque yo le daría un peso igual a ambos ¿no?, una formación académica pero también como un crecimiento personal. Se van solos y se las tienen que ver solos y para algunos es la primera vez que tienen que irse así. Ha habido casos donde no se quieren ir porque les da como temor irse. Entonces ahí se ve

como...Claro, hay de todo ¿no? hay quien irse a Argentina, España. Ya no representa ningún problema y ya tienen experiencia en eso. (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

Las ventajas de una persona que sale fuera de su entorno es que te cambia la manera de ver el mundo e, incluso, te puede servir tanto para apreciar más lo que tú tienes internamente o para detestarlo más. Puede ir en las dos direcciones, pero cuando tú sales fuera de donde tú vives tiene que aprender nuevas formas de comportarte, nuevas formas de aprender, nuevas formas de comer, nuevas formas de actuar [...] Cuando tú pones a un estudiante a ese proceso, tú estás alterando la forma de pensar, de ser de una persona ¿qué te sirva o no? Eso ya es otro problema pero sí te cambia, porque tu ves cosas que no son de tu entorno [...]Entonces para cualquier chico joven salir fuera de su entorno es lo mejor que le puede pasar [...]Sí les cambia a los jóvenes la manera de apreciar lo que tienen y lo que no tienen. (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

[...]creo que debería ser casi como requisito de acreditación. No sé ahora con los recortes presupuestales [...] y toda la realidad de nuestro país, pero sí cambia totalmente la visión. Los hace más sensibles a sus temáticas, más apropiados de sus temas. Obviamente hay condiciones en las que para el estudiante es difícil y muchas de ellas tienen que ver con condiciones personales, pero los estudiantes que están dedicados de tiempo completo a un posgrado, creo que algo que debiera impulsarse es el que vivan la experiencia de la movilidad. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

También mencionaron que es importante la realización de la movilidad para los estudiantes porque beneficia al programa de posgrado y, de esta manera, se fomenta realmente la internacionalización.

[...]si el objetivo de los posgrados es internacionalizarlos pues el camino es la movilidad. No importa que el profesor tenga posgrado en el extranjero o que publique con colegas de otro lado. Si el alumno no vive esa internacionalización pues solamente es una etiqueta y un adjetivo lo de internacionalización de programas. (Tutor 2, 3 de marzo de 2017)

- Opinión sobre obligatoriedad de la movilidad

La implementación de la movilidad en los programas de estudios ayudará a los estudiantes a ampliar sus perspectivas profesionales y culturales; además, fortalecerán sus habilidades cognitivas y prácticas, actitudes y valores al adquirir conocimientos que les serán útiles como egresados frente el campo laboral (Fresán, 2009).

Aquellos estudiantes (3 OS1; 3 OS2) a quienes no les fue posible revalidar la estancia en su posgrado sugirieron que las coordinaciones traten de buscar una posible revalidación para los estudiantes que realizarán una movilidad en el futuro, ya sea como una materia o por créditos, para que no sólo se quede como una experiencia personal.

Por su parte, el responsable de la coordinación de movilidad mencionó respecto a la obligatoriedad de la movilidad,

[...]sería pertinente que fuera obligatoria que al menos todos probaran ¡qué es hacer una movilidad! Pero la realidad es que □...□por los recursos económicos y también por los convenios, por el número de espacios que cada universidad nos ofrece, son muy limitados. Entonces movilizar a toda la universidad sí sería algo complicado... [RCM, 6 de mayo de 2016]

La opinión sobre este tema entre los tutores fue diversa: cuatro dijeron que estaban de acuerdo en que la movilidad nacional o internacional fuera obligatoria, pero también sabían que sería algo ideal porque la universidad no cuenta con los recursos necesarios para apoyarla masivamente.

[...]pensando en programas de investigación y de tiempo completo, porque los programas de tiempo completo demandan que el estudiante dedique todo su día al programa. Entonces si el alumno se mueve a un lugar no está renunciando a nada porque ya lo hizo al meterse al programa. Que si tiene complicaciones porque tiene que cuidar a algún miembro de la familia o porque es proveedor de la familia, bueno, podría moverse cerca, a Tlaxcala, a la Ciudad de México, a Puebla, pero si quiere vivir la experiencia de posgrado plenamente me parece que una estancia de tres meses en un país con una lengua distinta al español sería lo ideal. La segunda opción sería un país con la misma lengua que tú hablas, pero lo ideal sería que nuestros estudiantes se fueran a Alemania, a Inglaterra, a Japón, a Francia y que vivieran no sólo lo cultural sino la cuestión de la lengua, que eso te tendrá que traer beneficios, al ser investigador que hablas español y que lees en inglés y que lees en otro idioma y que incluso puedas colaborar y escribir, tú podrías ser mucho más competitivo que los colegas que solamente leen o escriben en español. (Tutor 2, 3 de marzo de 2017)

creo que sería muy bueno, si sería, pero obligatoria como tal por lo que conlleva esto, sería ideal pero no es alcanzable, creo (Tutora 5, 9 de marzo de 2017)

Sería lo ideal. Yo, en lo personal, a mí sí, yo sí sería de la opción de que fuera como una exigencia pero desgraciadamente las particularidades de cada estudiante, del propio programa y de la visión que tenga el programa con los estudiantes, pues es lo que determina el apoyo que puedan tener porque, te digo, la beca mixta de CONACYT no alcanza [...] ni para comprar el boleto de avión sobre todo para movilidad internacional. Entonces, el programa tendría que buscar fuentes de financiamiento alternas que pueden derivarse de convenios con otras universidades fuera del extranjero, entonces, pues, usar esa visión. En lo personal si a mí me preguntas, yo sí, para mí sí deberían ser obligatorio y si no pueden irse al extranjero por lo menos a nivel nacional, sí, que ahí sería más fácil, ir a una universidad que no quede muy lejos de tu lugar de origen para que vayas y vengas en el caso de los que tengan familia ¿no? y en el caso de los más jóvenes y si pueden viajar y también tienen esa visión y esa particularidad, pues, bueno, pues apoyarlos para que se vayan fuera [...] (Tutora 7, 12 de marzo de 2017)

Tres tutores no estaban de acuerdo, porque no todos los estudiantes están preparados para hacer movilidad ya sea por cuestiones personales, familiares o económicas. Además, sería complicado para la institución financiar la movilidad de todos los estudiantes de maestría.

[...]No todos tienen las mismas competencias o habilidades, necesidades, tampoco para hacerlo y obligarlos. Yo creo que rompería con el propósito de la movilidad. Yo creo que es como vivir una experiencia. No tienes la oportunidad de enfrentarte tanto personal como profesionalmente...vivir una cosa distinta a la que vives aquí, pero de manera voluntaria ¿no? Si lo haces de manera obligatoria, yo creo que no se viviría de la misma forma. (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

Porque hay gente que todavía no está suficientemente madura y, además, si fuera obligatoria, entonces la institución debería estar obligada a proporcionar recursos a quien no los tiene, pues para algunos no hay bronca pueden financiarse o, si no, tienen financiamiento, tiene la habilidad suficiente, el interés y las disposiciones para buscarse quién les pague, quien

financie, pero otros no. Otros son como niños grandes ¿no? entonces tienen que, no podrían pagar ¿no? Ahora, pues, si es obligatoria, entonces sí la institución debería obligarse a los que no puedan se les pague y eso está un poco difícil ¿no? pero sí creo que debería de ser fomentado para la mayoría, que no fuera obligatoria pero buscar que fuera que la mayoría hiciera esa movilidad ¿a quién no le gusta viajar? (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

Por último, dos tutoras mencionaron que no sabían qué postura tomar, porque no estaban de acuerdo en imponer la movilidad a los estudiantes, pues, aunque saben los beneficios que conseguirán, era mejor que el propio estudiante decidiera qué hacer. A su vez, una de ellas propuso que debido a los recortes financieros que ha habido en la UV, sería mejor buscar otra alternativa para acercar la internacionalización a los estudiantes.

Yo tendría mis dudas si tendría que ser obligatoria porque cuando tú le dices a una persona que es obligatoria tú le coaccionas a la persona lo que es su libertad. Las personas debemos tener una posibilidad de elegir, de decidir lo que tenemos que hacer [...] Yo sé las bondades de que salgas pero hay veces que no me puedes obligar. Tú no me puedes obligar a hacer eso. Entonces que yo te diga que sí debe ser obligatoria, yo no tendría una respuesta concreta. Creo que sí les ayuda mucho y que hay que hacer una muy buena labor de convencimiento para que vayan. Sí, pero no puedes imponer, salvo que así esté planeado en el programa y tú desde que entres sepas a lo que te enfrentas. Pero entonces desde que entras te deben de decir las reglas: si vas a entrar aquí necesitas hacer esto y esto y esto, si no, mejor no te metas [...] (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

[...]lo que implicaría en recursos para pensar en obligatorio y ¿de dónde saldrían los recursos para apoyar a esos estudiantes? Sería el ideal pero no sé si deba ser algo obligatorio, pero al menos algo que se impulse y hacia donde se dirijan los esfuerzos y, si se generan cuotas de recuperación, pues mucho de esas cuotas de recuperación que se cobran a los estudiantes se invirtieran justo en ese proceso ¿no? y cuando de verdad sea tan difícil al menos invitar a profesores extranjeros ¿no? a que visiten y que comportan la experiencia. Es más difícil mover a 20 estudiantes que traer a cuatro o cinco profesores que tal vez por áreas temáticas. No sé. Sería lo ideal pero creo que nuestras condiciones no necesariamente lo permitirían. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

- Recomendaciones a los compañeros de las siguientes generaciones en cuanto al programa de movilidad

Generalmente los estudiantes que realizan una movilidad la ven como una experiencia muy positiva. A nivel institucional es necesario prepararlos para la situación que enfrentarán para que les sea más fácil adaptarse en el nuevo contexto. En el aspecto académico, es necesario concientizarlos de contar con una buena trayectoria académica, porque en ocasiones por un bajo promedio no pueden realizar sus estancias (Fresán, 2009). Con ello aparece la exclusión de esta actividad porque a todos aquellos que les falte alguno de los requisitos solicitados no podrán tener la oportunidad de vivir esta experiencia.

Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) recomendaron a los demás estudiantes que realicen la movilidad debido a los múltiples beneficios personales, académicos y

profesionales, aún cuando sea difícil obtener financiamiento, es decir que la falta de capital económico no sea motivo de exclusión para hacerla.

[...]¡que lo busquen! [el financiamiento] porque es importante, ¡claro! A nivel personal, es una experiencia ¿no? Es la multiculturalidad como importante, eso la puedes vivir en serio cambiándote de país, porque igual aquí la podemos vivir, pero estamos más habituados ¿no? y yo creo que te confronta y te enfrenta a otras situaciones, como que son experiencias más integrales, entonces creo que sí son necesarias [...] Se tiene la percepción de que la gente se va de vacaciones, se va a divertir, que se va como a la fiesta, pero no es tan fácil, porque ni tienes como a los amigos allí, o sea no vas a llegar y rápido a hacer amigos, y en serio, sí es como una oportunidad para concentrarte y para buscar, si te acercas a las bibliotecas y de veras te acercas al tutor que te asignaron como para recuperar información, otras experiencias [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

También enfatizaron que ayuda a ampliar su perspectiva personal,

[...]yo sí recomendaría estar en otro país para ver que las cosas pueden ser mejor ¿no? No sé si eso me hubiera pasado, si hubiera estado en otro país peor que México ¿no? En peores condiciones, pero quien sabe cómo me hubiera yo sentido pero el hecho de estar en un país de primer mundo, sí me ayudó, me motivó también ¿no? Me ayudó es una cosa como entre personal y profesional porque me levantó mucho el autoestima, o sea el verme allá dando una clase a los estudiantes de allá ¿no? o a enfermeras matronas de allá y felicitándome por mi trabajo, por mis conocimientos, por cómo me desenvolví y todo eso, como que sí me subió el autoestima. [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

[...]yo creo que el hecho de salir de tu ciudad, salir de tu país, conocer más gente, abrir tus horizontes, compartir tus experiencias profesionales, compartir tus experiencias personales ¡te hace crecer de mil formas! Académicamente estás rodeado de gente experta que abona a tu proyecto. Personalmente es una experiencia en la que te tienes que valer por ti mismo con gente desconocida pero eso hace que también tengas muchas experiencias. Yo siempre digo que agradables ¿no? Afortunadamente al extranjero era la primera vez que salía, pero yo ya había tenido estancias con los veranos de investigación científica. Entonces ya me había tocado esa parte de convivir con gente distinta a la que estás acostumbrada en tu facultad o en tu universidad y es ¡muy, muy bonito! Yo creo que no deberíamos de perder la oportunidad de ir a este tipo de encuentros, de salidas al extranjero. [E13, OS2, 16 de marzo de 2016]

[...]te amplía el panorama de tus intereses propios, o sea, creo que de todos los aspectos desde hacerte fuerte para conseguir los apoyos, desde enfrentarte a otra lengua, conocer otra ciudad, otra dinámica universitaria, todo eso enriquece de manera personal y yo creo que también académica. Sí vale la pena que uno intercambie, conozca otras universidades, tenga contactos para el futuro, todo eso. Creo que es válido para todos los chavos [...]bueno, gente que está en el posgrado. [E15, OS3, 1 de abril de 2016]

Mientras que otros recomendaron considerar el aspecto académico para realizarla,

[...]si es un proyecto en el que te enfocas bien y si eres responsable trabajando diario, a la hora que se debe, trabajando en horas que deben de ser y no lo dejas al ahí se va y al final del semestre te pones a hacer todo y a leer todo, si eres organizado en ese sentido, pues te queda tiempo para hacer otras actividades, y si eres bien programado, te puedes tomar la facilidad para tener una estancia de investigación de 3 meses, qué es lo que te permite CONACYT y es una experiencia en la que puedes ir aprender muchísimas cosas. Puedes ir a aprender formas de vida, prácticas sociales, prácticas cotidianas también [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

Es una experiencia muy satisfactoria, o sea, a mí me tocó ese país [se refiere a España], a nivel académico tenemos un buen nivel en la Universidad Veracruzana pero también vi otros

aparatos que no había utilizado. Entonces es no sólo quedarte con lo que tienes, sino que ir más allá, buscar otras opciones, otras posibilidades, aprender más cosas, a conocer más gente, otros lugares, ver otras opciones, no nada más quedarte con lo que tienes, conocer otras personas, valorar. Yo creo que también irte tan lejos valoras lo que tienes acá, tu familia, tus amigos. Es una experiencia a nivel académico, a nivel personal en todos los niveles y me parece que todos deberíamos pasar esas experiencias, y no quedarte en ¿qué hubiera pasado si yo hubiera ido? o ¿cómo estarán trabajando allá? Con lo que yo estoy haciendo ahorita ¿cómo lo estarán haciendo allá? Al menos las técnicas que utilizaba eran como que más básicas, en cambio allá tienen un poco más avanzado otros aparatos que aquí son muy caros y no los han comprado. Aquí como que te enseñan más que nada a improvisar, como que tú haces tus propios aparatos, como que el ingenio mexicano es así, pues no lo tienes, lo inventas, lo improvisas y lo sacas de cierta forma. Allá como que tienen todo ¿no? Eso también es bueno y lo aprendes y aquí tratas de aplicarlo como es allá. Creo que más que nada es aprender y crecer en todos los sentidos [E1, OS1, 17 de marzo de 2016]

Aunque aceptaron que al principio fue un reto personal pero el final fue satisfactorio,

[...]va uno a algo que no sabe, a otro tipo de costumbres hasta en un laboratorio porque eso cambia, no nada más a nivel cultural. Entonces también va uno como con el miedo porque es la primera vez que uno sale pues sí va uno con miedo y más solo ¿sí? Yendo solo y sin experiencia. Es que aunque alguien me dijo todos los pasos que hay que seguir, que me digan todos los pasos siempre va a ser diferente, entonces sí es muy bueno. [E14, OS2, 17 de marzo de 2016]

[...]es necesario conocer otras maneras de pensar, es necesario conocer tus capacidades de gestión estando solo en un lugar, es necesario porque te hace como alejarte también un poquito de tu confort y buscar un poquito más [...]Yo creo que sí! Que quienes tengan las intenciones se les den las facilidades, ¿no? [E12, OS2, 15 de marzo de 2016]

Aunque también hubo quiénes fueron más prudentes y mencionaron que se debe tener claro el objetivo de porqué realizar la movilidad, ya que en ocasiones no es necesario hacerla a nivel internacional, sino también está la opción a nivel nacional.

Yo recomendaría que todos los que están estudiando una maestría trataran de realizar una estancia de investigación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, la oportunidad que tengan, porque realmente sí te abre muchísimo el panorama. Sí te da una visión diferente de las cosas y también le da creo que un plus a tu investigación porque a lo mejor tú tienes pensado una cosa y con tu investigador te das cuenta de que quizás vas por un buen camino, pero lo puedes enriquecer de otra manera, pero para fortalecer tu proyecto de investigación ¡sí! Siempre y cuando tengan el objetivo por el cual quieren realizar una estancia de investigación. Yo creo que el pasear y viajar y todo, yo creo que es secundario y es válido porque creo que debemos de enriquecernos de manera de todo lo cultural, de todo lo que encierra, pero ya centrándonos en la investigación, el objetivo debe de ser muy claro por el cual quieran ir y con qué investigador quieren ir, no nada más escojan, ¡quiero hacer una estancia internacional!, ¡sí! Pero ¿porque internacionalmente está el investigador con el que tú quieres estar? Yo creo que de eso depende mucho, porque si en mi caso hubiera yo encontrado un investigador que enriqueciera mi proyecto, [...]nada más la hubiera hecho nacional [E2, OS1, 9 de marzo de 2016]

Por último, resaltaron la importancia de la socialización cotidiana porque es un gran apoyo para hacer más agradable la estancia,

[...]nos hicieron la estancia bastante amena, porque, te repito, todos los maestros y maestras que conocimos fueron bastante cálidos con nosotras. Los alumnos que conocimos y demás compañeros, incluso amigos de las amigas que ahí hicimos también fueron bastante ¡nos hicieron sentir muy bien! Como en casa y ¡lo lograron! [E16, OS3, 22 de marzo de 2016]

Cuadro 48. Importancia de la movilidad para los entrevistados

Importancia de la realización de movilidad	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Importancia de la experiencia de movilidad en la formación	3	---	9	---	2	---
Opinión sobre la obligatoriedad de la movilidad	3	---	9	---	2	---
Recomendaciones para realizar la movilidad	3	---	9	---	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todos los estudiantes pertenecientes a los tres orígenes sociales (1, 2 y 3) unánimemente aceptaron la *importancia de la movilidad* en su formación. Por ello, alentaban que otros estudiantes la hicieran, si tenían la oportunidad, porque obtendrán múltiples beneficios tanto a nivel personal como académico. Recomendaron que se hiciera obligatoria durante la maestría, inclusive.

Razones personales para realizar la movilidad

Los estudiantes cuando deciden realizar una movilidad es por razones académicas, personales y tienen un objetivo claro para realizarla. Esta experiencia les ayuda a ampliar sus perspectivas del futuro ejercicio profesional y, en algunos, el deseo de continuar con estudios de posgrado o trabajar en países extranjeros. Juárez (2014b) menciona que el objetivo ha cambiado, porque antes se priorizaba la experiencia personal y social y ahora el interés es ampliar los conocimientos académicos y profesionales, además del dominio de otras lenguas. Esta experiencia es bien vista dentro del mundo académico por los aprendizajes que se adquieren y, de esta manera, se evita la endogamia; además, se dan a conocer con otros colegas, lo que les ayudará en un futuro incorporarse a las tribus y territorios académicos (Becher, 2001; Didou, 2000; Gérard, 2008; Fresán, 2009; Vessuri, 2009; Zúñiga, 2009). Dichas razones algunas las comparten los estudiantes de la UV, porque todos mencionaron que hicieron la movilidad por una razón académica, pero no por ir a dominar otra lengua.

Los académicos dijeron que el objetivo principal era académico pero también había un interés personal entre las razones para salir, porque para la mayoría de los estudiantes, 11 de ellos (5 OS1, 5 OS2, 1 OS3), era la primera vez que viajaban al extranjero.

Sus razones estuvieron en función de la vinculación con otros grupos de investigación y de la asesoría de expertos en su tema. También era la primera vez que el estudiante salía del país. Por lo tanto, la estancia tenía motivaciones personales de otra índole, además de la académica. (Tutora 1, 28 de febrero de 2017)

Las razones para aquellos estudiantes que decidieron no salir fueron personales, familiares o académicas. Las razones personales fueron por su propia personalidad, por el miedo, los nervios para salir o porque realmente no les interesa. Las familiares, porque algunos eran padres o madres de familia y les era más complicado trasladarse a otro país. Hubo un caso de una estudiante que no se fue porque estaba embarazada, mientras que en otros sus familias no cuentan con los recursos económicos o no los apoyan emocionalmente para que salgan. Respecto a las razones académicas, dijeron que por el tema investigado no se consideró necesario salir del país, porque su mismo director de tesis no lo impulsó a que realizara alguna estancia o, en algunos casos, los estudiantes se encontraban rezagados en los avances de su tesis por lo que no se les aprobó su salida al extranjero.

- Ampliación de las perspectivas del futuro ejercicio profesional y deseo de continuar con estudios de posgrado o trabajar en países extranjeros

Después de realizar la estancia, los estudiantes demuestran un sentido mayor de superación y les impulsa considerar a hacer estudios de doctorado o trabajar en el extranjero (Zúñiga, 2009; Fresán, 2009). Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) comentaron que sí les amplió el panorama a nivel académico y profesional; de hecho, casi la mitad (4 OS1, 4 OS2, 1 OS3) manifestó que le interesaría realizar el doctorado fuera del país, mientras que sólo a dos (2 OS2) les interesaría trabajar en el extranjero.

Los estudiantes que manifestaron el interés por realizar el doctorado en el extranjero consideran hacerlo en la misma universidad donde hicieron la movilidad, aunque también ven como opción otra institución y otro país.

[...]claro que sí. De hecho ahorita estoy en un proceso. Para el doctorado está un poquito difícil porque necesito presentar un examen de inglés y piden el IELTS 6.5 que sí es un nivel muy alto y no me considero con un buen dominio del idioma para poder alcanzar ese puntaje. Ya tengo mi *research proposal*, tengo mis cartas de recomendación en inglés, ya traduje todos mis documentos oficiales. [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

Si es que estudió un doctorado, que sí me interesa, sería en Estados Unidos o en Canadá porque puedo agarrar un vuelo y en unas 6 horas pues llegar, ¿no? O sea no es tan difícil de agarrar un boleto de más de \$10 000 y viajar hasta el otro lado. En ese caso sí me gustaría hacerlo, porque me di cuenta de eso, que soy muy hogareño y me gusta estar con mi familia y no me gustaría estar tan alejado de ellos [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

[...]primero quisiera establecerme laboralmente y, posteriormente, obtener un permiso para realizar algún doctorado. Pero no me he puesto a considerar las opciones [...]dependería de

mi situación laboral, de lo que me convenga laboralmente, si pudiera elegir con todos los beneficios, yo creo que sería un país de habla inglesa, probablemente Estados Unidos por la cercanía...y los costos también [E10, OS2, 14 de marzo de 2016]

[...]me gustaría hacerlo en el extranjero pero regresar, o sea, todo lo que aprendí allá aplicarlo aquí. Siempre ese ha sido como mi objetivo, lo que aprendo en otro lado, aplicarlo. Pero quedarme a vivir allá o a trabajar, igual quedarme solo un tiempo, □...□ porque si llega un momento en que sí te quieres regresar [E1, OS1, 17 de marzo de 2016]

Sí, sí me gustaría. Tengo ese plan de mediano o largo plazo de aplicar para Texas o para California que son como dos lugares que me interesan por mis intereses de estudio [E15, OS3, 1 de abril de 2016]

Hubo siete entrevistados (1 OS1, 5 OS2, 1 OS3) que dejaban la opción de hacerlo en el país, porque se dieron cuenta que también aquí hay un buen nivel académico.

[...]hay un buen nivel aquí. Entonces también hay que como que valorar un montón eso. Yo sí entiendo que...tienes que conocer muy bien el programa, tienes que acercarte mucho y a lo mejor, sí ir y ver y como quiénes son los maestros, en serio, porque también no es... a mi me pasó la primera vez. Yo pensé que era otro nivel y no es tan superior ¡deveras! También hay cosas importantes aquí y yo creo que más que intentar salir, es ver como qué es lo que quieres, qué programa se adecúa como a tus intereses, y como a tu trayectoria y que estás [...]haciendo y qué te interesa seguir, que ir y buscar una universidad de súper prestigio pero que el programa no se adapta a tus intereses ¿no? Entonces yo pienso que también hay que buscarle pues por aquí ¿no? América Latina, ¿por qué no? pero también en México, creo que hay muy buenos programas [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

[...]en este momento no sé. Tendría que investigar bien, pues, el plan académico, el mapa curricular de la universidad donde quisiera hacer el doctorado ¿no? porque no es garantía que hacerlo en el extranjero sea de calidad [E16, OS 3, 22 de marzo de 2016]

Aunque los estudiantes manifestaron continuar con el doctorado, son pocos quienes lo han llevado a cabo en el corto plazo. No obstante, están seguros que en un futuro lo realizarán, ya que por el momento lo han aplazado porque se han dedicado a trabajar.

[...]yo creo que sí lo van hacer. A uno le va costar más trabajo que al otro pero yo creo que sí, independientemente de cómo les haya ido y de cómo estén en este momento. Creo que sí tienen las posibilidades para hacerlo y ellos también lo expresaron. (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

[...]Generalmente, casi todos mis estudiantes que han estado en estancias al final del camino regresan a decirme: “¿sabe qué? Ahora sí quiero hacer un doctorado”, incluso los chicos [...] en doble titulación [porque] yo recibo chicos del otro país han regresado a México a hacer el doctorado. (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

Ella tiene el plan, pero hasta ahora no lo ha podido concretar. La realidad es que estamos en un país donde por necesidad necesitamos trabajar para vivir, necesitamos ingresos y no siempre tienen el tiempo necesario para prepararse. Entonces [...] está en la intención de hacer un doctorado y eso sí la ha hecho visualizar otras esferas, pensar en “me voy hacer el doctorado al extranjero, no me voy a quedar acá”. Yo creo que lo puede concretar. Yo creo que sí lo hará posible y sí fue impulsado en gran medida por esta parte de la movilidad. Yo creo que muchos de los estudiantes que están en posgrado son muy jóvenes. Salen de la carrera, inmediatamente entran a la maestría. Entonces, son muy jóvenes y lo cierto es que la mayoría de ellos jamás ha salido del país, jamás se ha separado de sus papás y es un temor tremendo el pensar hacer un posgrado en el extranjero, un doctorado lejos de la familia y lejos de mi zona segura. Pero si ellos viven la experiencia de estar un mes fuera de casa, de

estar en el extranjero, de conocer otras formas de vida, creo que pudiéramos estarles impulsando y facilitando el camino, creo que sí es un factor clave para fortalecer la formación en el extranjero de nuestros estudiantes. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

Mientras que dos tutores dijeron que sus estudiante no les manifestaron su interés por realizar el doctorado.

Yo creo que en este caso no, como que no hubo una motivación. Me parece que [...] estaba como motivado por tener un grado que se le reconociera en su ámbito laboral como que era uno de sus objetivos [...] pero no manifestó [...] por lo menos conmigo [...] un interés en continuar el doctorado en esa área de investigación, digamos que lo perdimos un poco, ya cuándo haga su examen, a ver qué decide hacer. (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

Mientras dos de las entrevistadas (2 OS2), se encontraban realizando el doctorado en institutos de la UV en el momento que se les realizó la entrevista y comentaron que sí les interesaba realizar una movilidad internacional más larga, para vivir más tiempo la experiencia académica.

[...]precisamente como también estoy en un doctorado que está en el PNPC, también tenemos la oportunidad de hacer una estancia que a mí sí me gustaría que ya fuera una estancia, no tan corta como de 3 ó 4 semanas, si no poder hacer una estancia probablemente de un semestre, eso todavía lo estoy valorando porque apenas estoy en el segundo semestre del doctorado, pero sí definitivamente quisiera aprovechar la oportunidad y volver a salir del país [E13, OS2, 16 de marzo de 2016]

[...]parte de lo que estoy haciendo, tengo que realizar una estancia, pero ya no una estancia corta. Sería una estancia de aproximadamente un año, entonces ¡pues lo tengo que hacer! [E14, OS2, 17 de marzo de 2016]

En cambio, otros a su regreso se apropiaron muy bien el salir fuera de Xalapa, ciudad donde realizaron la maestría, así que actualmente trabajan en otros estados.

[...]la movilidad le cambia, primero, le agranda el panorama y le achica el mundo[...]Me parece creo que el valor, digamos la parte más importante de la movilidad en lo personal, como estudiante, es la cuestión cultural, la cuestión social. Lo académico es importante. Al menos en maestría, no es lo que define el lugar, sino los contactos del profesor y el lugar. La parte cultural, el doctorado probablemente sí sea más el tema ¿no? lo académico, pero en la maestría como ir a conocer, ver qué puede y crecer, especialmente con los alumnos jóvenes porque los maduros ya son distintos, pero los jóvenes que tiene veintitoquitos que se vayan tres meses a otro país les abre el mundo. Creo ese es el valor mayor, lo cultural, social. (Tutor 2, 3 de marzo de 2017)

Cuadro 49. Impacto académico en los entrevistados

Razones personales para realizar la movilidad	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Ampliación de perspectivas del futuro profesional	3	---	9	---	2	---
Estudios de posgrado o trabajar en el extranjero	4	1	4	5	1	1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todos los estudiantes aceptaron que la movilidad les ayudó a *ampliar sus perspectivas profesionales*. Sin embargo, sólo la mitad de ellos de los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) vieron como una posibilidad irse del país, ya sea para *trabajar o hacer estudios de posgrado*, mientras que la otra mitad prefería quedarse.

Relación estudio-profesión

La internacionalización comprehensiva tiene como uno de sus objetivos principales que los estudiantes adquieran conocimientos que les sean útiles para su futuro académico y profesional. De esta manera, se podrán incorporar adecuadamente en su vida laboral o para continuar estudios de posgrado, porque estarán capacitados para resolver problemáticas actuales desde su disciplina (Moro *et al.*, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015; Urbina, 2010).

En el caso de los posgrados de la UV, se necesita que se promueva mayormente la vinculación entre el plan de estudios con el mundo laboral, porque aunque la mayoría de las maestrías son profesionalizantes, quienes hacen la movilidad pertenecen a las maestrías de investigación. En consecuencia, la limitante es que a los estudiantes sí les favorece académicamente pero falta vinculación con el ámbito laboral. También cabe mencionar que la situación del país es cada vez más complicada para encontrar un trabajo acorde con los estudios adquiridos (CONACYT, 2017).

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

Con la movilidad se fortalecen los conocimientos del estudio y la profesión, además de que los alumnos adquieren nuevas habilidades en un contexto internacional; de esta forma, cuentan con más ventajas para la cuestión laboral (Moro *et al.*, 2014; Urbina, 2010).

Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) aceptaron que la experiencia de movilidad les ayudó a desarrollarse académica y profesionalmente. Sin embargo, 11 entrevistados (4 OS1, 6 OS2, 1 OS3) aseguraron que haber realizado la movilidad no fue determinante para conseguir un trabajo de inmediato, pero sí les ayudó a enriquecer su currículum.

[...]yo creo que es un parteaguas, o sea, ya desde que estás en una estancia de investigación a nivel internacional no lo es todo, pero sí influye en tu currículum, que digan que estuviste en algún otro lado y, siempre y cuando tengas constancias, tengas cosas que te avalen de que estuviste en otro país. Pero en mi caso, no he tenido necesidad de hacer uso de mi CVU [...]pero ahorita vamos a ver cuando ya empiece a hacer mi búsqueda de un trabajo más formal [E2, OS1, 9 de marzo de 2016]

Seguramente en el currículum eso va a tener un impacto positivo porque somos ¡bien malinchistas! [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

[...]la ventaja en el sentido laboral es el currículum porque pues haya ido a lo que haya ido, tú presentas tu currículum de que hiciste un semestre o un año, lo que sea, en otro país y no sé, porque será así, por prejuicio o no sé [E10, OS2, 14 de marzo de 2016]

[...]te permite tener mayores herramientas para poder desenvolverte en diversos ámbitos de trabajo. Entonces, yo creo que sí es parte de la experiencia que no todos tienen la oportunidad de vivir... Entonces sí te puede dar como que cierta ventaja el hecho de conocer otro sistema de salud, en mi caso particularmente hablando [...]de otras estrategias de medicina preventiva. Creo que es bueno contar con otra experiencia para qué tú la puedes aplicar en un trabajo que te den [E13, OS 2, 16 de marzo de 2016]

Mientras que cinco estudiantes (1 OS1, 3 OS2, 1 OS3) mencionaron que la estancia sí les ayudó a encontrar trabajo e incluso les permitió mejorarlo.

[...]sigo en el aspecto de educación a distancia y pues tuve experiencia en educación a distancia cuando estuve en la UNED, que es una universidad que a eso se dedica [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

[...]mejoró mi calidad de trabajo, mi nivel, porque me contrataron aquí en la universidad. Ya voy hacer un año aquí en la facultad y pues ahorita también estoy dando dentro del posgrado una de las asignaturas, [...]Estoy haciendo realmente lo que fui hacer, lo que aprendí hacer en la maestría [E11, OS2, 16 de marzo de 2016]

Cuadro 50. La relación de la movilidad con el estudio-profesión de los entrevistados

Relación estudio-profesión	Origen Social 1		Origen Social 2		Origen Social 3	
	Total= 5 Estudiantes		Total= 9 Estudiantes		Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3	---	9	---	2	---
Relación entre el estudio y la asignación de trabajo	1	4	3	6	1	1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todos aceptaron que la movilidad les amplió los *conocimientos entre su área de estudio y profesión*, pero para la mayoría de ellos, pertenecientes a los tres grupos de origen social (1, 2 y 3), aunque reconocen que es un impacto positivo que aparezca la movilidad en su currículum, no encontraron una *relación entre la realización de la movilidad y la asignación de trabajo*. En cambio, a cinco de ellos, uno de origen social bajo (1), tres de origen social medio (2) y 1 de origen social alto (3), mencionaron que la experiencia de movilidad sí les ayudó a conseguir trabajo.

9.3.2 Impacto intercultural

Para conocer el impacto intercultural, las entrevistas se analizaron a partir de cuatro subcategorías que a la vez están constituidas de sus respectivas variables (ver ilustración 6), por lo que se categorizó la información recabada de los entrevistados de la siguiente manera:

- Habilidades interpersonales adquiridas
- Choque cultural
- Experiencias interculturales en los procesos de intercambio intercultural
- Valoración de la experiencia de movilidad

A continuación, se presentan a detalle cada una de las subcategorías junto con sus respectivas variables y el origen social de los estudiantes, con la finalidad de saber cómo influyó este último en el aprovechamiento del aspecto intercultural de la movilidad. También se incluyen los testimonios de estudiantes, tutores y gestores de movilidad.

Habilidades interpersonales adquiridas

Las habilidades interpersonales adquiridas como capacidad para actuar en nuevas situaciones, autonomía personal, independencia, optimismo, perseverancia, competencias de liderazgo y competencias socio-comunicativas, se desarrollan por los conocimientos extra-académicos adquiridos durante la estancia. Repercuten en la formación académica de los estudiantes porque se vuelven más flexibles, les ayuda a ampliar su panorama y vienen con otras ideas. Igualmente, son vitales para tener un impacto positivo de la estancia porque se les facilita la integración a la nueva cultura. Contar con este tipo de habilidades también está relacionado con el capital cultural, porque es un “valor añadido” a su persona (Fresán, 2009; Juárez, 2014b, Littlewood, 2005; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Pantoja, 2008; Reyes *et al.*, 2014; Trejo, 2011; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009). Y, en caso de que no tengan un buen manejo de las habilidades, será necesario que cuenten con un apoyo emocional para que puedan superar la crisis. Trejo (2011) propone la estrategia de sensibilización, comunicación y capacitación.

En el caso de la UV, como se pudo observar anteriormente, la universidad no está preparada para este tipo de situaciones. La coordinación de movilidad sólo apoya a los estudiantes que se van por convenio, mientras que los tutores son pocos los que están al pendiente de ellos, porque dicen que el choque cultural es al inicio pero después se adaptan rápidamente a su nuevo entorno; por esta razón, quizás no se ha implementado un apoyo de este tipo. Esto significa que se ha hecho una buena selección de los estudiantes que realizan

movilidad, porque no han tenido problemas con los que se han ido, es decir, que el filtro sí es un problema de exclusión, pero al final sólo se eligen los más aptos para este tipo de actividad.

- Habilidades extra-académicas adquiridas en la estancia

Se refiere a los conocimientos y habilidades tanto personales como culturales que adquirieron los estudiantes durante la estancia de movilidad (Fresán, 2009). Entre las habilidades extra-académicas personales, los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) mencionaron que aprendieron a estar con ellos mismos, porque la mayoría se enfrentaron a viajar solos por primera vez; de esta manera, conocieron más sus fortalezas y debilidades lo que les llevó a un crecimiento personal. También les permitió valorar más a su familia y las ventajas que tienen al vivir en ella.

En cuanto al aspecto cultural, conocieron nuevos lugares cercanos donde vivían o visitaron otros países y aprendieron a respetar otras culturas, tradiciones y costumbres, así como cultivar amistades a distancia.

- Capacidad para actuar en nuevas situaciones

Los estudiantes se enfrentan a situaciones personales y académicas en un nuevo contexto donde desarrollarán actividades individuales y colectivas, lo que influye en su aspecto personal. Académicamente, acceden a otro estilo de aprendizaje (Urbina, 2010). Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) tuvieron que enfrentar nuevas situaciones en los ámbitos personal y académico, como exponer ante colegas de la institución de destino sobre sus temas de investigación o cuando redactaron un artículo con su tutor externo. Personalmente, aprendieron a viajar solos al lugar de destino donde realizarían la estancia, visitaron otros lugares o países, probaron otro tipo de comida y conciliaron con personas distintas a ellos.

- Autonomía personal

Es uno de los aspectos más importantes para los estudiantes sobre la experiencia de movilidad, porque les aumentó su confianza en ellos mismos al haber enfrentado un nuevo contexto (Fresán, 2009; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009). Todos los estudiantes (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) mencionaron que adquirieron autonomía personal en

diferentes ámbitos. En el aspecto cotidiano, se movían solos por las ciudades y si tenían algún problema como perderse en la ciudad o traducir alguna palabra, utilizaron la tecnología. Y personalmente, por la cercanía con otra cultura, les ayudó a socializar, porque se volvieron más extrovertidos y les ayudó a dejar de lado los estereotipos. Académicamente, adquirieron mayor seguridad cuando expusieron ante académicos, estudiantes o grupos de investigación ajenos a ellos.

Me ayudó [se refiere a la movilidad]. Es una cosa como entre personal y profesional porque me levantó mucho el autoestima, o sea, el verme allá dando una clase a los estudiantes de allá ¿no? o a enfermeras matronas de allá y felicitándome por mi trabajo, por mis conocimientos, por cómo me desarrollé y todo eso. Como que sí me subió el autoestima. Porque yo aquí la maestría ¡te lo juro que la sufrí un montón! ¿no? Porque, no sé, vi temas que eran mi coco ¿no? Entonces yo me sentía mal en la maestría ¿no? Como que con la autoestima baja [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

También, les dio más confianza porque tuvieron la capacidad de comunicarse en un segundo idioma.

[...]la experiencia de ver cómo es la dinámica de viajar, que no es inalcanzable y que sí puede ser accesible si te lo propones, de saber cómo moverte en los aeropuertos ¿no? De no tener miedo, de tú preguntar, de decirle al policía o a la azafata o a la que está ahí ¿no? preguntar lo que quieras y viajar y tener seguridad de tu caminar donde quieras, sin pena, sin tener esa idea de que “¡Ay, soy mexicano y me van a decir algo!” ¿no? ¡no! Pues, tú caminar tranquilo, de practicar el inglés que fue muy bueno. Me gustó mucho practicar el inglés y conocer de otras formas de práctica de vida, ¡eso me gustó mucho! [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

- Independencia

Durante la experiencia de movilidad, adquirieron o fortalecieron más su independencia personal (Fresán 2009; Palmeros *et al.*, 2013; Reyes *et al.*, 2014; Zúñiga, 2009). Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) mencionaron que la experiencia los hizo volverse más independientes, porque viajaron a otros lados cercanos o a otros países. También les dio seguridad de que es posible vivir en otros lugares y estarán bien, ya que se dieron cuenta que pueden ser responsables de sí mismos y pueden vivir lejos de su familia, es decir que no les da miedo estar solos.

[...]me di cuenta que soy independiente. Puedo estar en una casa. Soy organizado para pagar. Me puedo hacer de comer □...□ Sé arreglar cosas de la casa porque así me han enseñado, ¿no? O sea, no soy una persona que no sepa hacer nada, o sea, puedo estar viviendo aparte de mi familia, pero quiero estar cerca de ellos. [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

- Optimismo

En general, los estudiantes regresaron más optimistas porque enfrentaron adecuadamente los momentos difíciles de la estancia (Palmeros *et al.*, 2013). Cuando terminaron la estancia, todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) regresaron muy positivos, tanto en el aspecto personal como académico, por lo que se mostraron con mayor seguridad en sí mismos. Casi todos expresaron que les hubiera gustado estar más tiempo en el lugar de destino que eligieron.

- Perseverancia

Al igual que la característica anterior, los estudiantes se volvieron más perseverantes por los obstáculos que tuvieron que superar durante el proceso y la estancia (Palmeros *et al.*, 2013). Como lo expresó una estudiante (1 OS2), realizar la estancia fue una gran satisfacción personal, porque fue un logro por sus méritos académicos.

[...]valoras mucho que haya sido por tu esfuerzo que estás ahí. De alguna manera, como que te lo ganas y, pues, no sé, eso es lo que me queda de experiencia buena. [E13, OS2, 16 de marzo de 2016]

- Competencias sociocomunicativas

Los estudiantes aprenden a convivir con los otros aunque tengan sus diferencias y cuando es necesario pierden el miedo a hablar en otra lengua para poder relacionarse con los demás (Palmeros *et al.*, 2013). Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) estuvieron de acuerdo en que debían relacionarse, ya fuera con colegas o vecinos, nativos o extranjeros, pero que era necesario para hacer más placentera la estancia y no sólo centrarse en la cuestión académica.

[...]no nada más como las cuestiones académicas, porque yo creo que sí enloqueces o te deprimen como todos los demás, que también yo les preguntaba pero ¿qué haces? No tenían como amigos pero tampoco tenían como actividades culturales ¿no? y pues ¡claro, es bien aburrido! Y ¡claro, es cara la ciudad! Pero había cosas que no tenías que pagar ¿no?, o el mínimo, ¿no? Entonces tampoco sentía como que buscaban eso. Yo creo que sí es importante pues sí llenar tu vida ¿no? de cosas culturales [...]yo creo que eso también a uno le ayuda [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

En el caso de que aquellos que eran más tímidos para relacionarse, la experiencia les ayudó a ser más extrovertidos con personas de otros países.

[...]aprendí a interactuar con personas de diferentes culturas. Me ayudó mucho, pues, a valorar esas habilidades que se aprenden, digamos, de forma no académica, ¿no?, como la forma en que los mexicanos nos relacionamos y esta cuestión de ser muy sociables, de ser

abiertos...Una cuestión muy interesante, por ejemplo, es que a nosotros no nos limita el hecho de que sí conoces o no conoces a alguien previamente, ¿no? Si te cae bien, te cae bien y le abres las puertas y lo recibes. Y eso es algo que hace un contraste en un continente en el que sí hay muchas más limitantes en el sentido socioafectivo porque no es fácil que una persona que, digamos, un español, [...]ni hay demostraciones físicas de afecto, como un abrazo, [...] y fue muy notable, por ejemplo, con nuestras amigas de Rusia, porque se sentían muy cómodas con nosotros y, a pesar de que tenían cierta timidez, en el ambiente latino, por llamarlo así, se sentían muy cómodas y eso les facilitaba establecer más relaciones estrechas con las personas, que es algo a lo que ellas no estaban acostumbradas porque tenían relaciones como más distantes, en las que no podían expresar libremente sus emociones [E10, OS2, 14 de marzo de 2016]

Cuadro 51. Habilidades interpersonales que adquirieron los entrevistados

Habilidades interpersonales adquiridas	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
	Habilidades extra-académicas adquiridas en la estancia	3	---	9	---	2
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3	---	9	---	2	---
Autonomía personal	3	---	9	---	2	---
Independencia	3	---	9	---	2	---
Optimista	3	---	9	---	2	---
Perseverante	3	---	9	---	2	---
Competencias sociocomunicativas	3	---	9	---	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se puede observar en la tabla que todos los estudiantes pertenecientes a los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) tuvieron un impacto positivo en el aspecto intercultural, ya que de acuerdo a sus testimonios desarrollaron sus *habilidades interpersonales* durante la estancia y se adaptaron a la nueva cultura.

Choque cultural

Cuando los estudiantes salen de su zona de confort, se enfrentan al choque cultural y las habilidades interculturales les ayudan a superarlo. El choque cultural sucede en varias etapas al permanecer en un lugar completamente distinto al habitual, lo que conlleva que se sientan mal emocional y, en ocasiones, físicamente; aunque también lo llegan a vivir cuando retornan a su país de origen. Se recomienda que las instituciones los preparen para vivir esta crisis de la mejor manera posible, es decir acercarlos al proceso de aculturación y adaptación que vivirán en la nueva cultura a través de sus costumbres, tradiciones, hábitos, etc. y también mencionarles sobre lo que pueden pasar cuando regresen al país y a su vida cotidiana. Esto en ocasiones los llevará a cuestionar sus propios prejuicios pero, después de superar esta

etapa, les ayudará a crecer como personas y apreciarán su propia cultura desde otra perspectiva (Agulhon, 2009; Fresán, 2009; García, 2015; Juárez, 2014b, Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Ponce, 2005; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

En la UV, se encuentra la coordinación de programas y servicios de la DGRI, quienes dan un curso sobre interculturalidad a los estudiantes que realizan movilidad. El problema es que sólo está dirigido a los que hicieron los trámites con ellos, sin embargo aquellos estudiantes de posgrado que hicieron sus gestiones directamente en las coordinaciones de los programas no tienen acceso a ese curso. Por lo tanto, no se les prepara en el aspecto intercultural y se dan cuenta de su importancia hasta que lo enfrentan en el lugar de destino o cuando regresan de su estancia.

- Encuentro entre culturas

Como se mencionó, el choque cultural se presenta cuando el estudiante llega a vivir a un lugar distinto y convive con una nueva cultura porque se perciben rápidamente las diferencias culturales. Esto sucede aun cuando se hable el mismo idioma debido a que a veces las palabras tienen otro significado en dicho contexto, lo que en ocasiones puede traer problemas. Como resultado, se encuentran en tensión y padecen problemas tanto a nivel físico como psicológico pero son temporales, porque después de superarlas recobran su autonomía e independencia, logrando un crecimiento personal (García, 2015; Juárez, 2014b; Manzanilla, Cordero y Dorantes, 2016; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

La mayoría de los entrevistados (4 OS1, 7 OS2, 2 OS3) se adaptaron fácilmente a su nueva vida, pero hubo tres casos (1 OS1, 2 OS2) que mencionaron que por la cuestión cultural se les complicó al inicio.

[...]la ciudad, yo la sentí o fue mi percepción, pero la gente como muy ajena, incluso en el piso donde vivía...la gente como que muy solitaria, sí incluso ¡hasta triste!, y hasta hablé con varias personas sobre eso y coincidió. A lo mejor fue un momento, pues, ya después sí ya pude hacer amigos y cambió pero no completamente, porque ellos también estaban como gente muy solitaria como muy centrada en sus actividades, y poco sociables. Yo creo que es una ciudad, por lo que vi, ¿no?, muy turística [...]es como una ciudad de echar relajo, [...]Barcelona no es una ciudad que acoja, es una ciudad que expulsa [E7, OS2, 9 de marzo de 2016]

[...]Barcelona es una ciudad muy bonita, muy pintoresca, pero es como un cuadro muy bonito en la pared que lo puedes ver pero que no te gustaría estarlo viendo todo el día, ¿no? Sí sientes como un rechazo ¿no? cómo esta cultura de Cataluña de independizarse de España, [...] Tú sales y en cada balcón está la bandera de Cataluña, o sea, como que hay un pensamiento muy arraigado de que somos catalanes y no nos gusta que haya gente foránea aquí, como que sí te ven, sí son educados pero son un poco renuentes. Aparte de que son una comunidad ya viejita, ya son ancianos y el domingo todo cerrado. No hay nadie en la calle. Aún así es un lugar bonito para estar de vacaciones, pero para vivir a mí no me gustaría

vivir ahí. Es un lugar no tan cálido para estar, te aburres, te sientes así como estresado [E6, OS2, 12 de marzo de 2016]

De hecho estar en una cultura diferente [se refiere a Argentina] pues te hace cambiar [...] realmente vivir con ellos allá, las 24 horas escucharlos todos los días sí fue algo totalmente distinto que, pues, no se tiene aquí. Aunque uno platica con personas extranjeras no es lo mismo [...] Y la distancia de estar alejado de la familia también. Entonces, creo que sí te hace pensar en muchas cosas [E4, OS1, 29 de marzo de 2016]

Salvo estas excepciones, ninguno de los entrevistados mencionó que hubiera tenido un conflicto cultural mayor. Algunos se enfermaron por el estrés de la ida, pero sin pasar a un problema grave. Lo que sí mencionó la mayoría fue que extrañó la comida y a su familia. Algunos tuvieron problemas con el horario pero, pasado un tiempo se acostumbraron, y otros, al hacer la conversión de la moneda, se daban cuenta de lo caro que estaban las cosas. Así que se puede concluir, que los estudiantes fueron tolerantes y respetuosos de la nueva cultura, por lo que no tuvieron problemas de vivir en el extranjero por una temporada.

Sólo hubo el caso de una estudiante que manifestó que se sintió discriminada en una ocasión,

[...]cuando llegué las personas con las que estaba me habían dicho que no cargara con el pasaporte porque lo fuera a perder o algo, [...]que con una copia era suficiente, pero cuando llegué a esa institución [donde realizaba la estancia] no me dejaban entrar porque no tenía el pasaporte y no era suficiente [...]la copia del pasaporte. Entonces, son muy groseros en ese sentido y no sé si piensen que vas hacer algo malo. No sé. Fue el único momento en el que sí me sentí como mal, igual y en México hubieran dicho pasa [...]lo mañana lo traes ¡pero ahí no! Prácticamente me tuve que regresar a mi casa por mi pasaporte para que me dejaran entrar. En ese momento como que me sentí un poco discriminada porque sí son como que ¡muy groseros! Como que no dejan entrar a cualquier persona y fue más en ese sentido porque me vieron extranjera. Fue el único momento. De ahí fue una muy buena estancia [E1, OS1, 17 de marzo de 2016]

El curso de interculturalidad que imparte la coordinación de programas y servicios de la DGRI es para preparar a los estudiantes respecto al choque cultural que vivirán en menor o mayor grado. Además, los enlazan con exbecarios para que les platicuen sobre la experiencia de vivir en el extranjero.

[...]les dan este curso-taller de lo que va a ser el choque cultural, pero pues sí es importante para que también el estudiante sepa qué es a lo que se va enfrentar. Tomar el camión de algo que estamos totalmente acostumbrados va a ser una experiencia totalmente diferente si se encuentra en Inglaterra o en Estados Unidos o en Alemania. Eso va a cambiar y yo creo que a eso les apoya este taller, pero también a que se van encontrar solos, se van encontrar en situaciones diferentes, de peligro, administrativas, enfermedades, y no van estar las personas que comúnmente están con ellos ¿no? No voy a estar yo. Van estar solos [...]y, pues, ellos se tienen que abrir camino por sí mismos. Entonces sí es importante que estos programas o estos talleres a que el estudiante vea a lo que se va enfrentar, qué capacidades en sí mismo tiene que desarrollar de tolerancia, de paciencia, de respeto, de todo este tipo de convivencia con otras personas, de otras culturas. ¿no? Por eso son importantes estos cursos [...] Pero también los apoyamos para enlazarlos con exbecarios que les platicuen la experiencia y dicen bueno pues sí te vas a Ottawa, no va haber tortillas o ¿sabes qué? Las clases son así, entonces prepárate. Vas a leer, no hay copias, entonces vas a gastar en libros, entonces,

también vete preparando mentalmente para estos cambios. Las clases son en auditorios de 300 personas, nunca va haber una interacción maestro-alumno. Si quieres ver al maestro, es en horarios, debes ser puntual y cuestiones de ese tipo ¿no? Entonces sí es una preparación muy importante para el estudiante antes de irse [RCM, 6 de mayo de 2016]

Al regreso, los entrevistados dijeron que no tuvieron ningún problema en adaptarse, quizás debido a que estuvieron poco tiempo fuera del país. No obstante hubo un caso de un estudiante que estuvo 6 meses en el extranjero y se le dificultó un poco al inicio, por los horarios y las comidas que ya se había adaptado, pero en poco tiempo retomó su rutina.

Cuadro 52. Choque cultural de los entrevistados

Choque cultural		Origen Social 1		Origen Social 2		Origen Social 3	
		Total= 5 Estudiantes		Total= 9 Estudiantes		Total= 2 Estudiantes	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Encuentro entre culturas		1	4	2	7	---	2

Fuente: Elaboración propia, 2016.

La mayoría de los estudiantes de los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) no tuvieron problemas de *choque cultural*, sino que se adaptaron rápidamente a su lugar de destino. Mientras que 3 estudiantes, uno de origen social bajo (1) y dos de origen social medio (2) sí tuvieron ese problema, pero sólo al inicio. Después se acostumbraron a su nuevo modo de vida.

Experiencias interculturales en los procesos de intercambio intercultural

Uno de los objetivos principales de la internacionalización es la promoción de la dimensión intercultural tanto a nivel curricular como extra-curricular porque a través de ella los estudiantes adquieren una mayor conciencia respecto a la diversidad cultural, conocen otras ideologías e idiosincrasias, obtienen mayor sensibilización social y ciudadana y desarrollan competencias interculturales. Esto es resultado de propiciar el conocimiento entre culturas y fomentar habilidades cognoscitivas como el pensamiento interdisciplinario, complejo y comparativo, además de la perspectiva *Emic* y *Etic*. Es innegable que los estudiantes adquieren mayores competencias interculturales en su experiencia, lo cual también provoca una brecha respecto a los estudiantes que no han realizado movilidad y, por lo tanto, carecen de ellas (Beneitone *et al.*; 2007; Delors, 1996; Didou, 2013a y 2013b; Knight, 2001; Gacel, 2001; García, 2015; Juárez, 2014b; Moro *et al* 2014; Ponce, 2005; UNESCO, 2009; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

En el caso de los estudiantes, en general vivieron esas experiencias cotidianamente, tanto en el ámbito formal como informal, porque estuvieron conviviendo con otras culturas, lo que les permitió desarrollar las competencias interculturales mencionadas durante todo el proceso de movilidad.

- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

El estar en una convivencia permanente con la nueva cultura, les permitió a los estudiantes fortalecer el respeto y la valoración de la multiculturalidad, fomentándose los valores sociales (Beneitone *et al.*, 2007; Urbina, 2010). En general, todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) concordaron que fue agradable conocer otra cultura, porque les permitió aprender cosas distintas como la gastronomía, la convivencia con nativos, etc. Además, al reconocerlos en el extranjero como mexicanos, eran muy bien aceptados y los cuestionaban sobre la cultura mexicana desde lo más coloquial como comida, música, etc.

Un estudiante del área de humanidades (1 OS1) externó que también se llegó a dar cuenta que su formación académica era respetada por ellos.

[...]nos dimos cuenta que aquí al parecer México era el único que ofertaba becas para tiempo completo y lo que nos decían ellos es que éramos los afortunados porque éramos los únicos en toda Latinoamérica; y algo que nos quedó muy claro es que veían al país, a México, con mucho respeto académico [...]porque según ellos acá el país tiene mucha producción académica [...] y pues como que todos quieren venirse para acá a México a estudiar [E4, OS1, 29 de marzo de 2016]

- Competencias interculturales

Después del choque cultural, los estudiantes entran a un periodo de adaptación e integración, es decir logran un ajuste intercultural y desarrollan aptitudes, cambios en ellos mismos y adquieren capacidades nuevas, como de comprensión, paciencia, tolerancia hacia las diferencias culturales y la sociedad (Zúñiga, 2009).

En general, los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) mencionaron que tuvieron que aprender a ser más tolerantes con las personas y las situaciones cotidianas, convivir con la gente nativa y extranjeros, compartir su propio espacio con sus compañeros de vivienda, conocer el lugar, aprender sus costumbres, ser pacientes, adaptarse a la comida y a la situación en la que se encontraran, ya que la experiencia de movilidad también les ayudó a confrontarse con ellos mismos.

- Aprendizaje de ideologías e idiosincrasias

El estudiante, al ir conociendo la nueva cultura, va aprendiendo ideologías e idiosincrasias distintas a la suya que lo confrontan con su propia cultura. De esta manera, le ayuda a observar las similitudes y diferencias entre ellas (Juárez, 2014b). Los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) comentaron que haber realizado esta experiencia los llevó a conocer nuevas maneras de pensar y de aprender culturas hasta ese momento desconocidas para ellos.

[...]conocer otra cultura, lo que te decía del flamenco, la comida, otras formas de vida, conocerlas y estar como en sus zapatos también es algo bonito [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

También los ayudó a romper con estereotipos,

[...]ver como en Holanda la gente puede andar en bicicleta, se respetan, tienen todo un sistema ya establecido es algo muy interesante; la comida; el descubrir que Ámsterdam no es solamente drogas, sexo y alcohol, □...□ sino que es todo un lugar muy distinto de muchos museos, de mucha cultura, de otras cosas. Entonces se me hizo muy interesante eso [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

Y los confrontó con su cotidianidad,

[...]hay muchas cosas que dices “en México tal vez la gente está pensando un poquito muy diferente, muy al estilo estadounidense, en lugar de seguir siendo sencillos. Cada vez hay una discriminación de clases sociales más grande y más notable y que incluso las clases sociales medias, incluso quieren sobresalir y de repente mostrar sus lados que tal vez no son” [E8, OS2, 4 de marzo de 2016]

- Adquieren sensibilización social y ciudadana y se fortalece el compromiso con el medio sociocultural

Los estudiantes adquieren mayor sensibilidad hacia las otras culturas y valoran más la propia. De esta manera, desarrollan los valores sociales (Beneitone *et al.*, 2007; Urbina, 2010). A los estudiantes (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) les ayudó ser más sensible con su medio sociocultural, por lo que buscan contribuir positivamente en su realidad cotidiana.

[...]cuando ves que las están haciendo bien en otros lados, incluso como darte ideas de cómo replicar las cosas buenas que hacen allá como aplicarlas aquí ¿no? Como irte a copiar las cosas buenas por decirlo de alguna manera [E5, OS1, 2 de marzo de 2016]

[...]qué tanto podíamos traer de Cuba hacia México para poder ponerlo en práctica aquí, que las personas pudieran mejorar su estado de salud [...]Esas medidas que han funcionado en otros países y que nosotros pudiéramos acoplarlas a nuestra situación ¡eso sería algo muy bueno! [E13, OS2, 16 de marzo de 2016]

Cuadro 53. Experiencias interculturales de los entrevistados

Experiencias interculturales en los procesos de intercambio intercultural	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Respeto por la diversidad	3	---	9	---	2	---
Competencias interculturales	3	---	9	---	2	---
Aprendizaje de ideologías e idiosincrasias	3	---	9	---	2	---
Compromiso con el medio sociocultural	3	---	9	---	2	---
Sensibilización social y ciudadana	3	---	9	---	2	---

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todos los estudiantes que integran los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) aceptaron que tuvieron *experiencias interculturales* durante la movilidad que les impactó positivamente porque aprendieron mucho de la cultura con la que convivieron durante su proceso de movilidad.

Valoración de la experiencia de movilidad

Para lograr una medición del impacto en esta investigación se partió desde una perspectiva cualitativa y subjetiva porque al final los estudiantes valoraron la movilidad dependiendo de las experiencias personales que tuvieron (positivas o negativas). Vale resaltar que habían pasado de dos a cuatro años de su estancia, así que ellos pudieron reflexionar y valorar a la distancia cómo les había contribuido en su formación. Esa es una de las contribuciones de la tesis, que los testimonios presentados a lo largo de este documento reflejan cómo a mediano y largo plazo les impactó realmente, porque la mejor forma de saberlo es a través de los resultados académicos y profesionales que obtuvieron de la experiencia (Fresán, 2009; Rodríguez y Ruíz, 2015; Teichler, 2015).

- Aspectos positivos de la estancia

Generalmente cuando los estudiantes valoran la experiencia de movilidad, resaltan los aspectos positivos en los ámbitos personal, académico y profesional, porque aprendieron o desarrollaron su capacidad de adaptarse a nuevos contextos, de autoconocimiento y desarrollo personal, de socialización y superación, además de aprender y fortalecer su campo de especialización (Fresán, 2009).

Los aspectos positivos de la estancia que resaltaron los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) son personales y académicos. De los personales mencionaron que adquirieron mayor autoestima, ampliaron su visión del mundo, hicieron amigos, conocieron otros lugares, costumbres y tradiciones, lo que les permitió contrastar con el país y ser más conscientes que lo aprendido allá podría aplicarse en su cotidianeidad.

Sobre los académicos dijeron que establecieron contactos, conocieron colegas que trabajaban sus mismos temas de investigación, adquirieron más conocimientos de sus temas de investigación, disciplinas y profesión, además de que conocieron otros estilos de enseñanza-aprendizaje. Por último, externaron que gracias a los apoyos recibidos tanto por la UV y las entidades externas fue posible su movilidad internacional, porque sin esos recursos hubiera sido difícil realizarla.

- Aspectos negativos de la estancia

Respecto a los aspectos negativos, generalmente se centran en las cuestiones administrativas del proceso, ya sea antes o después de la movilidad (Fresán, 2009). Los aspectos negativos que mencionaron los entrevistados (5 OS1, 8 OS2, 1 OS3), en general, fueron asuntos menores que pudieron resolver con facilidad durante su estancia como no contar inmediatamente con internet para comunicarse con su familia, integrarse rápidamente a una nueva rutina en un lugar ajeno, hacer nuevos amigos, no haber podido convivir con los nativos, acostumbrarse a la comida, organizarse para pagar sus gastos porque todo era más caro en los otros países o la desorganización de la estadía. Y hubo otros casos que comentaron que no fue posible resolver de manera inmediata, como contar con más financiamiento o quedarse más tiempo de estancia.

Respecto a las cuestiones administrativas, hubo dos quejas. Una estudiante (1 OS3) externó un aspecto negativo de la coordinación de movilidad antes de irse de estancia, ya que le fue difícil realizar los trámites, por lo que recomendaba que hubiera una mejor actitud y organización para las próximas generaciones. Otra estudiante (1 OS2) comentó que por no haber un convenio acorde con su posgrado, no le fue posible aprovechar académicamente la estancia como esperaba y tampoco practicó el segundo idioma que dominaba. Sin embargo, en general a pesar de estas dificultades, todos concordaron en valorar la experiencia de movilidad más positiva que negativa y se mostraron dispuestos a repetirla en otro país si tuvieran la oportunidad.

Cuadro 54. Valoración de los entrevistados sobre la experiencia de movilidad

Valoración de la experiencia de movilidad	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Aspectos positivos de la estancia	3	---	9	---	2	---
Aspectos negativos de la estancia	---	5	1	8	1	1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todos los estudiantes de los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) resaltaron el *impacto positivo* de la estancia porque todos aprendieron mucho en los diferentes aspectos personal, intercultural y académico. Por su parte, los *impactos negativos* que tuvieron dos estudiantes, una de origen social medio (2) y otra de origen social alto (3), fue en la cuestión institucional, administrativa y/o académica.

9.3.3 Impacto institucional

Para conocer el impacto institucional, las entrevistas se analizaron a partir de cuatro subcategorías que a la vez están constituidas con sus respectivas variables, por lo que se categorizó la información recabada de los entrevistados de la siguiente manera:

- Impacto de la movilidad estudiantil en la institución
- Internacionalización en casa
- Organización de los posgrados
- Apoyo recibido para el éxito de la estancia

A continuación se presentan a detalle cada una de las subcategorías junto con sus respectivas variables y el origen social de los estudiantes, con la finalidad de saber cómo influyó este último en el aprovechamiento del aspecto institucional de la movilidad. También se incluyen los testimonios de estudiantes, tutores y gestores de movilidad.

Impacto de la movilidad estudiantil en la institución

Como se comentó anteriormente el impacto institucional está relacionado con los resultados que se obtienen en el ámbito académico, debido a que repercutirán en los programas educativos y las IES (Juárez, 2014b). Uno de las actividades institucionales más conocidas es el establecimiento de convenios, que tiene como característica que sean generales y en menor proporción específicos. Además, las IES prefieren realizarlos con instituciones nacionales que con extranjeras (Bonilla, 2015). No obstante, a nivel de posgrado no son tan

recurrentes porque los estudiantes realizan más estancias de investigación que cursos regulares en la universidad de destino. Para ello no necesitan contar con un convenio.

Para los estudiantes de posgrado de la UV, el impacto institucional no es muy familiar debido a que desconocen hasta que punto las actividades que ellos realizan llegan a impactar a la institución. El único tema sobre el que habían escuchado alguna vez fueron los convenios, mientras que los tutores y los gestores de movilidad, debido a que conocen mejor la organización universitaria, fueron quienes más opinaron sobre el tema.

- Convenios

De acuerdo con lo registrado por la ANUIES, existe una gran cantidad de convenios firmados, pero no todos se utilizan. El problema surge por la falta de financiamiento de las universidades públicas para concretizar los compromisos. Por ello las IES más activas son las privadas (Didou, 2000; Maldonado, 2016), lo que conlleva al tema de la exclusión, porque quienes tienen más posibilidades de aprovechar los convenios son los estudiantes de dichas instituciones quienes cuentan con más recursos económicos que los de las públicas. Por este motivo, las IES deben fortalecer los convenios existentes con otras universidades, amén de informar a los estudiantes para que se involucren y participen en los programas de movilidad. Además, sería pertinente conocer qué resultados se han tenido sobre la generación de convenios, porque el hecho de que haya un gran cantidad no garantiza que haya movilidad estudiantil, de ahí que sea necesario crear acciones específicas para que se fortalezcan (Urbina, 2010; Juárez, 2014a).

La situación específica de la UV es que los convenios que posee la DGRI están dirigidos a nivel licenciatura. En ocasiones se puede incluir a los estudiantes de posgrado, así que los convenios que se firman para los posgrados son las propias coordinaciones de los programas quienes se encargan de su trámite. Debido a ello, la mayoría de los estudiantes que realizan una movilidad se van sin un acuerdo formal y el contacto lo hacen con colegas conocidos previamente.

De los entrevistados, 15 estudiantes (5 OS1, 8 OS2, 1 OS3) realizaron su movilidad porque se acordó previamente con un investigador/a su estancia de investigación pero no fue necesario que existiera un convenio. Sólo una estudiante (1 OS2) si lo necesitó para poder realizarla, ya que necesitaba revalidar los cursos ante su posgrado. Aunque la mayoría se fue con financiamiento CONACYT, no se les exigió un convenio y para aquellos que recibieron apoyo de la UV por medio de la coordinación de movilidad, tampoco se les solicitó porque realizaron “estancias cortas”. Esto significa que el estudiante no toma cursos, sino que sólo va a trabajar en su tesis, por lo que hay mayor flexibilidad. En cambio, si fueran de “movilidad”,

es decir, a realizar cursos, sí es necesario que haya un convenio institucional con la universidad de destino.

El responsable de movilidad reconoce que la mayoría de los convenios están dirigidos a estudiantes de licenciatura, pero a veces son flexibles y en algunos casos se pueden considerar a los estudiantes de maestría.

[...]sí están los convenios de colaboración con otras universidades y, sí, la gran mayoría nos dicen específicamente que son para estudiantes de licenciaturas, pero hay otros que nos dicen “estudiantes”. Lo dejan abierto el convenio, entonces es cuando nosotros tomamos la oportunidad y preguntamos a las universidades [...]“bueno, ¿me dejas mandar? Tengo un aspirante interesado en tomar de maestría tales materias en tal programa de tu institución”. Y, si ellos me dicen, “sí, adelante no hay problema” entonces ya lo consideramos para entrar en el proceso de movilidad, [...] Y si sale bien seleccionado, pues adelante, y sin o pues a lo mejor le ganó uno de licenciatura, pues ya así se queda. [RCM, 6 de mayo de 2016]

En el caso de las estancias cortas, aunque no haya un convenio entre la UV y la universidad de destino elegida por el estudiante, en ocasiones sí es posible apoyar económicamente a los estudiantes.

[...]sí existen los apoyos, sí esas son las estancias internacionales cortas [...]pero el proceso es diferente porque como no hay convenio de colaboración, entonces nosotros ya no podemos participar tan directamente. Entonces, lo que le decimos al estudiante [...] si en dado caso, ya tengas la carta de aceptación y cuando salga la convocatoria de apoyos económicos para estancias cortas de investigación, presentas estos documentos y ya entonces se analiza tu propuesta de movilidad y ya se te aprueba el apoyo económico o no [...]En el caso de maestrías y de estancias de investigación, [...]pero si son de movilidad entonces no, tiene que ser por convenio, y le decimos: “si tú te quieres ir de movilidad, de cursar un semestre, de cursar materias, entonces tú vas a pagar la colegiatura, la inscripción, el transporte, seguro médico, todo”. Todo se va a pagar el estudiante. [RCM, 6 de mayo de 2016]

De acuerdo al responsable de la coordinación de movilidad, debido a que cada vez más son los estudiantes extranjeros que solicitan venir a hacer una estancia o un posgrado, esto abre la posibilidad de generar convenios y se incentiva la relación entre los institutos con la oficina de cooperación de la DGRI.

En el caso de los entrevistados, una estudiante (1 OS2) ayudó a gestionar un convenio entre la UV y su universidad de destino, la Universidad Nacional de Colombia. De esta manera, contribuyó a que más estudiantes hagan su movilidad más formal con dicha universidad. También de otra movilidad se generó una carta de intención, pero del resto no se generaron convenios.

no se hizo ningún convenio, digamos que, en ese sentido, pues, no hubo mucho seguimiento. La gestión en ese momento de la maestría, pues, como que no estaban interesados en consolidar esos convenios [...]de que si alguien se iba, se trataba de hacer un convenio y tratar de darle seguimiento y ver si podíamos hacer algo más, probablemente por el número de estudiantes o porque ya no era un factor que no impactaba en la evaluación de la maestría, se perdió un poquito, o no sé porqué, por falta de tiempo o de visión y ya no se hizo nada [...] (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

- Integración al currículo

Es necesario que la movilidad sea reconocida oficialmente en los planes de estudio de posgrado, además de que también se realice un cambio en los contenidos curriculares y métodos, ya que al internacionalizarse el currículum se promueve la internacionalización comprehensiva. Este es uno de sus ejes primordiales (Rama, 2007; Hudzik, 2011) pero, como se comentó en el capítulo 5, no ha sido implementado adecuadamente en la mayoría de las IES debido a la complejidad que implica en su organización interna. Una alternativa para incorporar la experiencia de movilidad en el currículo es manejarla como materia optativa para facilitar su acreditación y la equivalencia no se dificulte con la universidad receptora. De esta manera, el trámite administrativo sería más sencillo. Sin embargo, será necesario que los coordinadores y tutores orienten a los estudiantes durante el proceso (Fresán, 2009).

Como se pudo observar anteriormente, la incorporación de la movilidad en los programas de posgrado de la UV, ha sido mínima. De acuerdo a lo dicho por los entrevistados, se necesita trabajar más este aspecto. Aunque desde la UNESCO (1998, 2009) se incentiva la dimensión internacional y también en las mismas políticas internas de la UV (2013), realmente en los programas educativos no son una parte esencial. Falta que se le reconozca formalmente en la documentación que se le emite al estudiante. Además, se dificulta su revalidación o acreditación, ya que no existe una homologación de las materias; por lo tanto, la experiencia, en algunos casos, queda como una anécdota personal porque no se le reconoce como una actividad académica.

Este es un ejemplo, de cómo las IES todavía no llevan a la práctica la internacionalización en las cuestiones administrativas. Ese es uno de los cambios institucionales profundos que sólo se ha logrado implementar en algunos programas, pero falta que se acepte totalmente. Se carece de esa integración de la movilidad estudiantil en los posgrados, por lo que es necesario sensibilizar a las autoridades y administrativos para que conozcan su importancia e implicaciones de la movilidad en la formación del estudiante. Es necesario que no vean a la internacionalización como un tema ajeno a la institución o una actividad dirigida sólo para algunos, sino que está al alcance de todos, de diversas maneras.

Con la finalidad de acercarlos al tema, la DGRI organiza desde el 2015 talleres para que los académicos conozcan la internacionalización del currículo y logren incorporarlo en sus asignaturas (Cáceres, Fernández, Oliva y Velasco, 2017). Para su realización se apoyaron en el Dr. Ronald Knust Graichen, académico de la Universidad Stoas Villentum de Holanda, ya que Hernández (2017) reconoció que no cuentan con personal especializado en

internacionalización de la educación superior. Por ello, recurren a expertos internacionales para que los guíen.

Para integrar la movilidad en el currículo del posgrado, ya sea por estancia de investigación o por cursar materias, el responsable de coordinación de movilidad tocó dos puntos importantes que deben fusionarse para que sea viable esta opción la flexibilidad de los programas académicos de los posgrados y contar con recursos económicos tanto internos como externos para apoyar a los estudiantes.

[...]sería lo ideal que también dentro de los programas de maestría existieran esas movilidades, esas posibilidades de movilidad. Hay unos que no dan oportunidad en las maestrías. Yo creo que por los tiempos o los contenidos, pero, bueno, eso es algo que cada programa debe de analizar pero también hay programas como que lo limitan [...]Yo creo que los programas más que nada deben de revisar el contenido para que le den facilidades al estudiante de irse, de hecho, ya sea para su trabajo de investigación o incluso para estudiar materias [...]pero los contenidos como que no cuadran con los tiempos y lo que también provoca que no haya participación por parte del estudiante “porque me pueden afectar en la continuidad de mis estudios aquí o puede que me haga más tiempo dentro de la maestría, incluso pueda que repruebe y pierde el apoyo de CONACYT” [...]Con nosotros deben de tener un semestre concluido para poder hacer la movilidad, los programas. Luego, estos apoyos externos [...]uno de los requisitos de ellos es que el estudiante debe tener el 50% de créditos cubiertos. Entonces, viene un estudiante que termina el primer semestre y, pues, tendrá un 25% y no puede participar. Entonces, también nos limita. Entonces, debe haber esos tiempos perfectos de cuadrar para hacer la movilidad. Si pudiera el chico terminar al segundo semestre la movilidad ya con el 50% de los créditos cubiertos, puede participar en otros programas de apoyos económicos, lo que le daría al estudiantado de maestría moverse más, pero eso es una cuestión de cada programa analizarlo y ver si en el último semestre tiene que hacer una movilidad o le autorizan hacer una movilidad, ya sea de estudio o estancia corta [RCM, 6 de mayo de 2016]

Respecto a los tutores, siete comentaron que sí hubo reconocimiento de la movilidad en su programa mientras dos dijeron que en sus programa no le dan importancia a la movilidad. Aquí se presenta una situación interesante porque los programas que reconocieron la movilidad fue a través de dos formas, una opción fue la entrega de un informe de los estudiantes a sus tutores y coordinación; la otra opción, fue considerada como parte de alguno de sus cursos del posgrado para poder ser calificada.

[...]una de las materias que cursaba en ese momento era conmigo [...]no seguía tal cual las actividades del semestre de la materia que yo daba y yo lo que le pedía eran avances[...] de lo que hacía y de las actividades que realizaba y creo que fue así como que le evalúe la materia [...] (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

[...]se revisó su informe que era bastante escueto, fui a tal lado, fui a tantas reuniones académicas y nada más se verificó su informe, un informe muy corto, sencillo que había estado en tal lado, había presentado su proyecto un par de veces. (Tutor 4, 6 de marzo de 2017)

Hay otro programa sí los reconoce formalmente porque otorgan cierto número de créditos académicos por haber realizado la movilidad y, además, tienen la opción de obtener su doble titulación, lo cual está mas acorde con la internacionalización del currículum.

hay un procedimiento interno de validación. Entonces, si un estudiante quiere optar por créditos por estancia, lo primero es que debe presentar una solicitud avalada por su director de tesis [...] a realizar una estancia de un mes con el propósito de enriquecer su trabajo de tesis y para eso presenta la carta de invitación y el cronograma de trabajo al que se va a sujetar y, entonces, el consejo técnico, que es la autoridad evaluatoria de una institución, determina si procede. Si no cumple con esos elementos de entrada, no se trata su solicitud. ¿sí? Y, entonces, entramos a que se le acepta y viene cómo se va a financiar la estancia, porque ese es el otro problema, el financiamiento de las estancias. El estudiante de posgrado normalmente accede a las becas de financiamiento de CONACYT [...] Cuando no tenemos el acceso a las becas porque el estudiante no hizo el trámite a tiempo por *ene* posibilidades, entonces entramos a ver los financiamientos internos que pueda tener la universidad. La Dirección de Relaciones Internacionales de la universidad tiene una bolsa para apoyo de movilidad y entonces mandamos al chico a concursar con todos los requisitos que pidieran, avalado por nosotros (Tutora 8, 15 de marzo de 2017)

Sin embargo, una académica reconoció que oficialmente en la UV todavía no se le reconoce en el certificado de estudios del estudiante.

[...]es que se hacen equivalencias y hasta el final en letrita chiquita dicen: “experiencia educativa con equivalencia y hasta ahí ¿no?” Pero no aparece ni la universidad, ni a dónde se fue y nada por el estilo. Entonces, realmente la movilidad... a menos de que haya un certificado o una constancia que se trae el estudiante de allá o el comentario porque, ese sí te lo piden desde el CONACYT, que traiga un certificado de que hizo la movilidad en tal lugar [...]pero darte un documento oficial como lo puede ser un certificado, no lo hay. [...] eso lo tienen que contemplar desde la propuesta curricular [las coordinaciones de posgrado]. Entonces, desde que se maneja la serie de experiencias educativas u optativas, tú tienes que poner ahí, desde los convenios que tienes tú como específico sobre todo, decir tal materia de experiencias educativas las van a cursar en tales periodos, en tales universidades, para que, entonces, se da de alta el plan de estudios ya quede registrado dentro del sistema, pero eso se tienen que hacer una vez que se aprueba el plan de estudios y colocarlo en SIU”. O sea, lleva su proceso, no es tan sencillo pero sí se puede hacer. Lo que pasa es que la mayoría de los programas como cuando inician el rediseño nunca tienen esa visión de cruce de que tienes que tener muy claros los convenios específicos, los convenios con otras instituciones, [...] Y por eso es que el CONACYT cada vez está siendo más exigente en ese sentido porque no se está reflejando a nivel formal en un documento oficial, como lo es un certificado, que tal estudiante se fue hacer movilidad en tal universidad de tal experiencia educativa. En este momento en la UV no existe. (Tutora 7, 12 de marzo de 2017)

Por su parte, dos académicas reconocieron que desconocían cuál había sido el impacto de la movilidad para el programa.

Cuadro 55. El impacto de la movilidad estudiantil en la institución

Impacto de la movilidad estudiantil en la institución	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Convenios	---	5	1	8	---	2
Integración al currículo	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2017.

La mayoría de los estudiantes pertenecientes a todos los orígenes sociales (1, 2 y 3) reconocieron que se fueron de movilidad por un contacto previo que se tuvo con el

investigador externo, así que no fue necesario contar con *convenio*. Sólo una estudiante de origen social medio (2) sí se fue por un *convenio* establecido por la DGRI. Sobre la otra subcategoría, *integración al currículo*, no fue mencionada por los estudiantes, sino que surgió cuando se realizaron las entrevistas a los tutores y a los gestores de movilidad, ya que ellos comentaron espontáneamente sobre el tema.

Internacionalización en casa

Debido a que no todos los estudiantes podrán tener la oportunidad de vivir una experiencia de movilidad por diversas razones personales, económicas, etc. las IES deberían promover la internacionalización en casa con la finalidad de incluir y sensibilizar a la comunidad estudiantil respecto al tema. Esto permitirá acercarlos a un ambiente internacional a través de algunas actividades como compartir el aula con estudiantes de otros países, impartir conferencias o cursos con académicos extranjeros, realizar eventos culturales, etc. es decir, fomentarlas en el currículum y de manera extracurricular para que conozcan el mundo sin viajar (Jeldes y Latorre, 2009; Kholer, 2002). De esta manera, se pasaría del discurso a la realidad y se aplicarían las políticas de internacionalización de manera adecuada, pues “es necesario una interacción intercultural que implica mayor participación tanto emocional como intelectual y que es ir más allá de convivir con ellos [con los estudiantes extranjeros]” (Jones y Brown, 2014).

- Actividades internacionales al interior del posgrado

Dicha implementación implica un cambio total dentro de la organización interna de las IES, por lo que es complicado llevarla a cabo (Fernández, 2016; Medina y Acosta, 2015). En el caso de la UV, la DGRI, a través de la EEE, propiciaba eventos así pero la difusión era limitada porque se localizaba en Xalapa y faltaba promocionarla en los otros campus. No obstante, en los últimos años en el resto de las regiones comienzan a realizar diferentes eventos de difusión. En el caso de los posgrados, es común que se realicen conferencias y/o cursos especializados en sus programas; en algunos se propicia la convivencia con estudiantes extranjeros, pero aún así para la mayoría son actividades extracurriculares y no como parte del currículum.

Sólo en un posgrado, que fue reconocido en CONACYT como de nivel internacional, ha vivido formalmente la internacionalización en casa, debido a que también ha recibido estudiantes extranjeros; en su caso, cinco colombianos. De esta manera, los estudiantes de ese programa han tenido esa interacción cotidiana con ellos y han aprendido de la otra

cultura, mientras toman cursos para obtener su doble titulación. Durante su estancia, los estudiantes que hicieron movilidad motivaron a sus compañeros para que también fueran a Colombia o a otros países, es decir que ellos marcaron pauta para que continuaran la movilidad internacional, lo cual también repercutió en los profesores y el programa mismo.

Creo que de entrada en esta generación en especial [...] hubo bastante movilidad y sentó precedentes. Hizo como que ya en el futuro empezara a ser constante y decir “hay que moverse, tienen que salir los estudiantes, vienen con buenos resultados, vienen con buenas ideas”. Creo que tuvo un impacto al interior, un impacto en ella, un impacto en mí incluso como profesora al ver los efectos que tiene en el posgrado y en los estudiantes y creo que además que en los propios indicadores del programa educativo ha favorecido. (Tutora 9, 16 de marzo de 2017)

Cuadro 56. Internacionalización en casa

Internacionalización en casa	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Actividades internacionales al interior del posgrado	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Los tutores mencionaron en las entrevistas algunas actividades internacionales que se realizan en los posgrados. En cambio, los estudiantes no las mencionaron, quizás porque no fueron determinantes para que tomaran la decisión de realizar la movilidad.

Organización de los posgrados

Como se mencionó, el posgrado ha tenido un gran crecimiento y se ha expandido sin control, por ello su organización es compleja y se ha tenido que enfrentar a nuevos retos. Entre ellos se encuentra la incorporación de la internacionalización, la cual dependerá de los intereses y las características político-institucionales de cada universidad (Oregioni, 2014), por lo que asumen dos posiciones: la impulsan o la rechazan debido a los cambios que se deben realizar al interior de las IES. De acuerdo con Hall (1982) para que exista un cambio exitoso es necesario involucrar a la estructura organizacional, por ellos en las IES y en la UV se ha ido implementando poco a poco en los posgrados dependiendo cómo la entiende y de acuerdo a las posibilidades de cómo llevarla a cabo al interior de los programas.

- Modelos de gestión

Los posgrados de la UV cuentan con mayor flexibilidad, así que el impacto que tuvo la gestión de movilidad de los estudiantes fue positivo porque ayudó a que los programas subieran de

nivel de acreditación ante CONACYT, uno de los rubros más importantes para obtenerlo (Jiménez, 2016; Tünemann, 1998). Uno de los programas alcanzó nivel consolidado y el otro nivel internacional. Este último es el más alto nivel que puede alcanzar un posgrado. Aún así, sugirieron que se le debería dar un mayor seguimiento a la movilidad porque sólo se resaltan los datos cuantitativos.

me parece que el sentir tendría ser más hacia el núcleo académico básico, que el núcleo pensara en a dónde fueron, quiénes fueron, cómo regresaron y hacer esta cuestión de continuidad de la colaboración. Por ejemplo [...] sí el alumno ya fue allá y publica en coautoría con el tutor de allá y con el tutor de acá y en una revista de allá, me parece que sería el objetivo máximo de la estancia, porque tienen una publicación en una revista internacional y en coautoría con investigadores globales. Entonces, eso, además, nos podría servir para que se hiciera un catálogo de las revistas donde los estudiantes han publicado y donde tenemos un contacto que podría simplificar los trámites [...] Entonces, si ya sabemos que el que se fue a Sudáfrica, publicó en tal revista y el que se fue a Turquía publicó en tal otra, bueno, pues, tenemos dos revistas más a las que conocemos, digamos, locales. Entonces podría ser uno de los valores agregados de la movilidad, los contactos no sólo personales, sino editoriales. (Tutor 2, 3 de marzo de 2017)

También ayudó para crear y en otros casos consolidar el contacto con los colegas extranjeros.

Como te comento, esto abonó para que nosotros, hace aproximadamente dos años, pudiéramos lograr y, no solamente eso, sino también el poder tener a profesores de Cuba aquí y que han venido aquí a hacer una estancia. Eso propició que nos dieran el nivel de maestría internacional. (Tutora 5, 9 de marzo de 2017)

Cuadro 57. Organización de los posgrados

Organización de los posgrados	Origen Social 1		Origen Social 2		Origen Social 3	
	Total= 5 Estudiantes		Total= 9 Estudiantes		Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Modelos de gestión	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Como la subcategoría anterior, *internacionalización en casa*, tampoco fue mencionada por los estudiantes, quizás por desconocimiento sobre la cuestión administrativa al interior de su posgrado. Fueron los tutores quienes le dieron la importancia, ya que conocen la estructura de los programas y saben cómo impacta la movilidad en la institución.

Apoyo recibido para el éxito de la estancia

Además del apoyo académico que es vital para realizar la movilidad, los estudiantes necesitan apoyo administrativo durante los trámites de la estancia en la institución receptora. En ocasiones necesitarán tener comunicación y seguimiento durante la estancia por cuestiones académicas o administrativas (Fresán, 2009), por lo que los responsables administrativos deben estar preparados para realizar las gestiones internacionales con éxito.

En cambio, si el personal no está habilitado adecuadamente, se improvisa, las gestiones se retrasan y se vuelve un problema burocrático (Didou, 2006).

En el caso de las IES, de acuerdo con la ANUIES (2008), es una dificultad a la que se enfrentan las IES porque no cuentan con recursos humanos capacitados en la internacionalización. Esta situación fue reconocida por Hernández (2017) para el caso de la UV, como se mencionó anteriormente, al decir que en la DGRI había personal con experiencia en relaciones internacionales pero no estaban formados en internacionalización de la educación superior, por lo que tenía que recurrir a expertos internacionales para que los guiaran sobre diversos aspectos para implementarla.

- Apoyo durante los trámites de la estancia en la institución receptora

De acuerdo con Fresán (2009), el apoyo administrativo es crucial para este tipo de proceso, por lo que si hay una falta de experiencia e insuficiencia del personal se afectará su realización, de ahí la importancia de la comunicación y seguimiento en estas gestiones. Por ejemplo, la logística en el recibimiento de los estudiantes extranjeros demuestra lo preparada que se encuentra la institución respecto a la internacionalización, porque permite observar cómo incluye y apoya a los estudiantes en los servicios de la IES de destino (Manzanilla, Cordero y Dorantes, 2016).

Sólo la estudiante (1 OS2) que hizo su movilidad por convenio de colaboración obtuvo el apoyo directo de la coordinación de movilidad, pero para el resto de los entrevistados (5 OS1, 8 OS2, 1 OS3) la situación no fue así, debido a que la gestión fue directamente responsabilidad de cada uno de ellos, del investigador externo y de la coordinación de su posgrado. En estos casos, la coordinación de movilidad no interviene en este proceso, sino que le dicen al estudiante,

[...]si hay una universidad de tú interés y en particular a la que te quieres ir de estancia de investigación, pues entonces tú haces el contacto, tú haces la propuesta y tú trabajas la admisión a esa universidad [RCM, 6 de mayo de 2016]

Sólo hubo apoyo administrativo de la universidad en los casos que recibieron recurso económico por parte de dependencias internas, porque les ayudaron a gestionarlo. Lo que opinaron los entrevistados es que hace falta una guía para el proceso de las estancias cortas o de investigación, porque en ocasiones se encuentran desorientados sobre cómo realizarlo y establecer el contacto con la universidad de destino.

[...]es una modalidad que no es tan común. Entonces a veces de pronto me sentía un poco perdida en el sentido de que toda la gente en Colombia tenía ya convenio con sus universidades y, entonces, vía sus convenios ya les tenía organizado casi todo el tour ¿no? como el de bienvenida. Y yo me tuve que enterar por mis otras compañeras mexicanas, pero

que eran de la UNAM, porque la UNAM sí tenía convenio y, entonces, por eso “¿no te dijeron que iba a ver un evento? Y yo “pues no”, como no iba por convenio. Iba directo de mi maestría a esa maestría. No pasé por la oficina de movilidad de allá. Pasé por la movilidad de acá, pero como no había convenio en ese entonces entre la de allá y la de acá, entonces había un cierto desfase ¿no? Y, de hecho, la dirección de allá de movilidad sí me dijo “¿pero cómo hiciste entonces para venir? Y yo “ es que estoy en un posgrado y sólo fue un acuerdo entre posgrados”. Es que me dijo “para que usted se pudiera venir (es que te hablan de usted) debía tener una carta de aceptación de esta oficina”. Y yo dije “es que esa carta me la dieron pero del posgrado al que voy porque es una estancia de investigación, por eso es que hice directamente el trámite”, pero como que no terminaron de entender [...]porque no está muy regulada, creo, la modalidad de estancia de investigación, ni en Colombia y creo que aquí también un poco no se sabe cuál es el procedimiento, de qué procede si no vas a ver materias pero... toda esta duda de cómo no te van a valer materias, ¿no?, pues ¿cómo me las van a valer si sólo va estar dos meses? ¿no? no voy estar todo el semestre ¿Cómo me van a evaluar? Entonces ¿qué es lo que vas hacer? ¿cuáles son tus funciones? o ¿cómo vas a justificar que estuviste ahí? o ¿cómo te van evaluar? Entonces sí solamente eso, pero yo creo que ahora que ya está el convenio, es más fácil [...]porque ese es el asunto. Tanto los que vayan de movilidad como de estancia de investigación deben pasar por la oficina de relaciones internacionales de la universidad de destino, para que sepa que la gente está allá, independientemente del acuerdo entre posgrados porque eso pasa mucho en posgrados. Uno se salta su oficina porque ya te aceptó tu tutora entonces ya te mandó la carta de aceptación tu tutora y ya te vas, ¿no? Pero la sede local de relaciones internacionales no se entera y creo que tiene más beneficios que esa oficina se entere, porque no sólo por esto de los viajes que te comenté ni nada, sino porque ellos dan un seguro médico, dan como toda una serie de servicios. Por ejemplo, estas chavas mexicanas que iban de la UNAM, les dieron una credencial creo provisional para que entraran a la biblioteca, medio recuerdo ¿no? Beneficios que yo no los tenía, porque ellos no sabían en qué modalidad estaba yo ahí, porque no me mandaron la carta de aceptación. Entonces creo que eso sí estaría bueno, regularlo o eso, prestar más atención para que se cuiden los procesos y se puedan tener más beneficios en una estancia más aprovechada en la universidad de destino [E9, OS 2, 15 de marzo de 2016]

El acompañamiento que realiza la coordinación de movilidad dirigido a los estudiantes de maestría que no pudieron realizar movilidad internacional durante sus estudios es a través de su Fan Page. En ella dan a conocer las convocatorias de diversos posgrados en el extranjero, pero advierten que las gestiones no les corresponde con ellos, sino que se debe tratar directamente con los responsables de cada programa como el programa Erasmus, de la OUI, de posgrado de Iberoamérica, de Fundación Carolina, Fundación Botín, etc.

- Comunicación y seguimiento durante la estancia

La comunicación y seguimiento durante la estancia tanto administrativa como académica es importante porque brinda al estudiante mayor seguridad en su formación integral (Fresán, 2009). En el caso de la UV, el acompañamiento administrativo por parte de la Coordinación de Movilidad se limita a los estudiantes que cursarán materias y el seguimiento se da al inicio de la movilidad, porque es común que hagan cambios cuando están en el extranjero. Así,

para evitarles problemas con la revalidación están al pendiente de ellos hasta que obtienen las materias definitivas. Posteriormente no se vuelven a comunicar a menos que lo soliciten.

[...]porque nosotros sabemos que cuando va al intercambio se involucra, en una inmersión cultural y educativa en el país destino [...]obviamente ya tiene sus horarios de clase, tiene sus actividades, tiene sus responsabilidades, tiene sus eventos sociales, todo eso y lo demás y ya nosotros no podemos interferir más en eso, a menos que el estudiante presente un problema, que diga, “¿sabes qué?” –que también los hemos tenido– “el maestro es injusto conmigo, me llama de tal manera”, un problema de racismo. Pero son muy contadas esas veces. Entonces, nosotros nos comunicamos “a ver ¿qué está pasando?”. Nos comunicamos con la universidad “mira, está pasando esto con nuestro alumno, lo vamos a ver” y ya eso es todo [RCM, 6 de mayo de 2016]

En cuanto al acompañamiento académico, seis de los tutores no mencionaron si tuvieron contacto con ellos durante la estancia. Sólo un estudiante (1 OS1) manifestó que un académico de su posgrado lo apoyó cuando tuvo problemas con su investigación mientras se encontraba de estancia y la forma de comunicarse fue por Skype. Este mismo académico aceptó que aún cuando unos estudiantes no era sus tutorados, se mantuvo al pendiente de ellos por las dudas académicas que tenían antes de que se fueran a su estancia y después de manera virtual.

Por su parte, tres académicos confirmaron que hubo seguimiento de sus tutorados por correo electrónico. De esta manera sabían las actividades que realizaban.

todavía tengo amigos allá, entonces los puse en contacto y pues veía fotos que tenían reuniones o que salían ¿no? Entonces me tranquilizaba también un poco saber que tenía un respaldo de alguien con quién podía contar en caso de que algo pasara [...]con mi alumna sí estuve más al pendiente y más informada de lo que hacía en cuestiones académicas. (Tutora 3, 6 de marzo de 2017)

Cuadro 58. Apoyo administrativo que recibieron los entrevistados durante la estancia

Apoyo recibido para el éxito de la estancia	Origen Social 1 Total= 5 Estudiantes		Origen Social 2 Total= 9 Estudiantes		Origen Social 3 Total= 2 Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Apoyo durante los trámites de la estancia en la institución receptora	---	5	1	8	---	2
Comunicación y seguimiento en la estancia	2	3	---	9	---	2

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Sólo una estudiante (1 OS2) que se fue por convenio obtuvo *apoyo administrativo* directo de la DGRI. El resto de los estudiantes pertenecientes a los tres grupos de origen social (1, 2 y 3) no recibieron ese apoyo. Respecto al *seguimiento durante la estancia*, sólo dos

estudiantes de origen social bajo (1) mencionaron que académicos de sus posgrados estuvieron al pendiente de ellos, pero el resto no tuvo comunicación con sus tutores.

9.4 Una aproximación al impacto de la movilidad internacional desde el origen social de los entrevistados

En el subcapítulo 8.3 se presentó el análisis de las entrevistas a los estudiantes de maestría que hicieron movilidad internacional, los tutores y los gestores de la coordinación de movilidad. En el presente subcapítulo se examinan los principales hallazgos de la investigación: 1) la relación de la movilidad estudiantil internacional con el capital social y cultural y 2) el aprovechamiento de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes considerando el impacto académico, intercultural e institucional a partir de su origen social.

1) La relación de la movilidad internacional con el capital social y el capital cultural

Con la información obtenida de las entrevistas se comprobó cómo el capital social fue clave para que los estudiantes realizaran la movilidad. Además, junto con el capital cultural, se comprendió su relación con el impacto de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes.

- Capital social

Se retoma este concepto porque durante las entrevistas fue mencionado continuamente por los estudiantes. De inicio sólo se planteaba como un concepto periférico llamado *relaciones sociales de apoyo*, el cual se divide en dos: académicas y personales. No obstante, después del análisis cualitativo se observó que las redes académicas fueron determinantes para que la mayoría de los estudiantes realizaran la movilidad. Lo anterior se debió a que la mayoría de los entrevistados mencionaron que su director de tesis y los contactos académicos que tenían fueron un factor decisivo para que realizaran su movilidad. Por otra parte, las relaciones sociales personales no influyeron para tomar la decisión de hacer la estancia, sino que fueron independientes al momento de hacerla.

El hallazgo que vale la pena resaltar aquí es que prescindiendo de su origen social, bajo (OS1), medio (OS2) o alto (OS3) los estudiantes poseían un capital social alto (3), es decir, que contaban con redes sociales académicas a través de sus directores de tesis o académicos de sus posgrados. Gracias a ese apoyo los enviaron a determinadas instituciones

en el extranjero. Es lo que llaman Gérard y Maldonado (2008) “cadenas del saber”²⁷ porque “hay una circulación del saber que va desde el profesor en el extranjero hasta el investigador mexicano, involucrando a los estudiantes” (p. 60). Esto lleva a la conclusión de que los académicos son clave para que los estudiantes realicen una movilidad, ya que están familiarizados con ellos, conocen sus capacidades, habilidades y conocimientos que pueden desarrollar durante la estancia, lo cual es señalado por Fresán (2009):

Deberá lograrse que los coordinadores y, sobre todo los tutores, orienten a los alumnos que tienen asignados a elegir la institución que más les conviene para realizar su estancia de movilidad y después hacer un seguimiento del alumno cuando esté en el lugar elegido. Si los tutores conocen el desempeño del estudiante y las características de las universidades que le interesan, puede mejorar la calidad de su elección. Es importante que el tutor ayude al alumno a elegir cursos e instituciones en donde pueda desarrollarse (p. 159)

Es así como se demuestra que los profesores universitarios son actores primordiales en la internacionalización de la universidad (Didou 2000; Pantoja, 2008). En el caso de la movilidad, ellos tienen la posibilidad de apoyar a los estudiantes por su capital social, o bien orientándolos para que busquen capital económico de manera interna o externa a la institución. Además de que ellos también son los actores clave que pueden incluir el ámbito internacional en los programas de estudio (Rodríguez y Ruíz, 2015), con la finalidad de fomentar la internacionalización en casa para aquellos que no les es posible salir de estancia. Por ello es necesaria la integración en el currículum porque de esta manera será más fácil motivar a los estudiantes respecto a la internacionalización y a los tutores se les facilitará orientar y apoyar a quienes decidan hacer movilidad, que sería una asignatura más.

Por otra parte, aquellos que no tuvieron una ayuda directa de sus directores de tesis al menos recibieron ánimos para realizarla. En la investigación se presentó el caso de una sola estudiante que tuvo que buscar por sus propios medios para llevarla a cabo, así que fue más complicado para ella ya que aceptó una opción que no le satisfacía y, al final, su percepción fue que no aprovechó académicamente la movilidad como ella esperaba.

Respecto a la relación del capital social con el resto de los capitales que constituyen el origen social de los estudiantes se encontró lo siguiente:

Se determinó que sí hay una relación entre el capital social con el capital cultural, pero este último no es determinante para contar con un capital social alto (3), pues se observó que independientemente del nivel de su capital cultural, bajo (1), medio (2) o alto (3), algunos contaban con un capital social bajo (1). La mayoría de los estudiantes que pertenecían al grupo de capital cultural medio (2) y alto (3) decidieron hacer la movilidad para trabajar en su

²⁷ “Una cadena de saber es el conjunto de lazos académicos, interpersonales e institucionales que nacen y se construyen a partir de “polos de saber” nacionales y extranjeros, y que producen, de una generación de investigadores a otra una difusión del saber académico y del saber práctico y científico” (Gérard y Maldonado, 2008, p. 60)

tesis e interactuar más con investigadores y colegas, mientras que la estudiante de capital cultural bajo (1) realizó algunos cursos pero no tuvo tanta cercanía con los académicos de la universidad de destino.

Por otra parte, ni el capital familiar ni el capital económico fueron determinantes para contar con capital social alto (3), pero se pudo determinar que el capital social, el capital cultural y el capital económico sí influyeron para que los estudiantes pudieran realizar su movilidad, excepto el capital familiar. Se puede concluir, entonces, que todos los estudiantes de los diferentes orígenes sociales tuvieron el acceso de contar con un capital social alto (3), lo cual les facilitó para realizar la movilidad internacional.

Cuadro 59. Origen social y capital social de los entrevistados

Origen Social	Capital Cultural	Capital Económico	Capital Familiar	Capital Social
1	Medio	Bajo-medio	Medio	Alto
2	Bajo-Alto	Medio	Medio-Alto	Bajo-Alto
3	Alto	Medio-alto	Alto	Alto

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En el cuadro se puede observar, de manera general, los niveles de los capitales de los estudiantes de acuerdo al grupo de origen social al que pertenecen y se percibe que el origen social no es determinante para contar con un capital social alto.

- Relación del capital cultural y social con el impacto de la movilidad internacional

Se encontró que hay relación entre el capital cultural, capital social, la movilidad internacional y el impacto académico e intercultural, ya que los estudiantes antes de irse de estancia poseen cierto nivel de capital cultural y social. Sin embargo, a su regreso, la experiencia de movilidad internacional les impacta académica e interculturalmente, lo que les ayuda a incrementarlos, es decir, hay una relación cíclica entre estos aspectos, como se muestra en la ilustración 10.

Ilustración 10. Relación del capital cultural y social con el impacto de la movilidad estudiantil internacional



Fuente: Elaboración propia, 2016.

En el caso de los estudiantes de maestría de la UV que realizaron movilidad internacional, ésta tuvo un gran impacto para ellos debido a que fue la primera vez que salieron al extranjero. Mencionaron que a la vez que fue una gran experiencia también fue un reto porque tuvieron que enfrentarse a diversas situaciones personales, académicas, interculturales e institucionales, lo que les impactó positivamente en su formación porque acentuaron su capital cultural y social. En otras palabras, poseen mayores conocimientos académicos, culturales y cuentan con más relaciones sociales en el extranjero.

2) Impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional

Para conocer cómo aprovecharon los estudiantes la movilidad se consideró el impacto académico, intercultural e institucional en la formación de los estudiantes a partir de su origen social, bajo (OS1), medio (OS2) o alto (OS3). Los hallazgos más relevantes se presentan por cada ámbito:

- Impacto académico

La mayoría de los estudiantes calificaron como muy positivo el impacto académico debido a que habían podido trabajar en sus tesis, incrementaron sus conocimientos en su área de especialidad al interactuar con colegas o investigadores y tuvieron la posibilidad de participar en diferentes actividades académicas internacionales. Debido a estos aprendizajes,

desarrollaron su capital cultural y capital social, lo que les ayudó a contactar con otros colegas y en un futuro les podría favorecer para incorporarse en diversos grupos de investigación, o como se conoce académicamente, a las tribus y territorios académicos (Becher, 2001; Didou, 2000; Gérard y Maldonado, 2008; Fresán, 2009; Vessuri, 2009; Zúñiga, 2009).

Las actividades académicas que realizaron fueron:

1. Asesorías. Quince estudiantes (5 OS1, 8 OS2 y 2 OS3) fueron a trabajar en el desarrollo de sus tesis y tuvieron la oportunidad de que los asesoraran, excepto una estudiante (OS2) que sólo fue a cursar materias, ya que había terminado su tesis antes de irse de movilidad.
2. Participación como ponentes o asistentes en congresos internacionales. Mientras realizaron su estancia, siete estudiantes (2 OS1, 4 OS2, 1 OS3) aprovecharon para acudir a algún evento académico.
3. Publicaciones. Con sus asesores externos, dos estudiantes (1 OS1 y 1 OS2) llevaban sus investigaciones avanzadas por lo que tuvieron la oportunidad de escribir con ellos.
4. Investigaciones conjuntas. Durante y después de su estancia, hubo tres estudiantes (3 OS2) que realizaron actividades académicas con sus asesores o colegas que conocieron en el extranjero, mientras que dos estudiantes (2 OS2) todavía continúan trabajando con ellos dando inicio a redes de colaboración institucionales.

Por haber realizado diversas actividades académicas, quince estudiantes mencionaron que se incrementó su capital cultural al realizar la estancia, pues recibieron retroalimentación para sus investigaciones. Mientras que el caso extremo fue una estudiante que no contó con los contactos necesarios, así que tuvo que hacer su estancia en la única opción que se le presentó. Por este motivo, la cuestión académica no fue tan productiva como ella lo hubiera esperado aunque a nivel personal e intercultural tuvo un gran impacto.

Cabe hacer notar que la mayoría de los estudiantes poseen capital cultural medio (2) y alto (3) y obtuvieron beneficios de manera similar en la estancia, excepto la estudiante de capital cultural bajo (1), quien manifestó que no fue tan beneficiosa como creía, a pesar de contar con las habilidades académicas necesarias para aprovecharla.

Respecto al reconocimiento de la movilidad en su plan de estudios, los estudiantes dijeron que hubiera sido una gran ventaja que su institución se las hubiera acreditado totalmente. Sólo diez estudiantes (2 OS1, 6 OS2, 2 OS3) pudieron revalidarla, mientras que a seis estudiantes (3 OS1, 3 OS2) no les fue posible, por lo que recomiendan mejorar los mecanismos y que se planeé adecuadamente. Arguyen que la importancia de la movilidad más allá de la anécdota personal es el valor académico, es decir, que se manifestaron a favor de que se integre dentro del currículo para que sea posible la revalidación, dado que también

impacta positivamente en los programas y en la institución. Se hace hincapié en este aspecto, debido a que los estudiantes que más realizan movilidad pertenecen a programas que cuentan con reconocimiento PNPC y uno de los indicadores para presentar ante CONACYT es demostrar la realización de movilidad estudiantil internacional. Si la movilidad se integra al currículum, les favorecerá en sus evaluaciones e incluso impactará institucionalmente.

Por esta razón es necesario que se incorpore la movilidad en los planes y programas de estudio de posgrado para lograr la llamada internacionalización del currículum, que es el eje de la internacionalización comprensiva (Rama, 2007; Hudzik, 2011). Sin embargo, se observa que llevarla a cabo es complejo por los cambios que implica en los contenidos curriculares y métodos en la organización interna. Por eso en la mayoría de las IES no se realiza y la UV no es la excepción. Una alternativa sería, por ejemplo, incorporar la experiencia de movilidad como una materia optativa para facilitar su acreditación y la equivalencia no se dificulte con la universidad receptora; de esta manera, el trámite administrativo sería más sencillo.

Un tema que también resaltaron todos los estudiantes (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) en las entrevistas fue la importancia de contar con habilidades tecnológicas. Para ellos las TIC son parte de su contexto y las utilizan cotidianamente tanto en el ámbito académico como personal, por lo que es común el uso de *e-mail*, *twitter*, *skype*, *facebook*, etc. (Beneitone *et al.*, 2007; Fresán, 2009; Juárez, 2014b; Oregioni, 2014). Durante la estancia, las utilizaron para buscar información, entablar comunicación con sus asesores y colegas, lo que les ha servido para seguir en comunicación con ellos.

Por último, mencionaron que la experiencia les sirvió para incrementar la experiencia académica y profesional, además de incluirla en su currículum, pero que no veían una relación entre la movilidad con la cuestión laboral. Al respecto once entrevistados (4 OS1, 6 OS2, 1 OS3) dijeron que no creían que haber hecho la movilidad fuera determinante para conseguir trabajo. Esto demuestra la falta de vinculación entre la universidad con el ámbito laboral, pues si bien los estudiantes están preparados, es complicado encontrar un trabajo acorde con los estudios adquiridos, aunado con la crisis actual del país (CONACYT, 2017).

Por último, todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) estuvieron de acuerdo que fue beneficiosa académicamente la experiencia de movilidad, ya que a nueve estudiantes (4 OS1, 4 OS2, 1 OS3) les amplió la perspectiva respecto a su área académica y profesional, al expresar que les gustaría estudiar el doctorado en el extranjero. Con ello, demuestran que regresan con un sentido mayor de superación (Zúñiga, 2009; Fresán, 2009), mientras que el resto dijeron que preferían seguir estudiando en el país o en algún país de Latinoamérica. Estos últimos se dieron cuenta que, aunque sí adquirieron nuevos conocimientos, su

formación académica estaba al mismo nivel que la de sus compañeros en el extranjero, así que no veían mucha diferencia entre ir o quedarse en el país. No obstante, también mencionaron que estaban conscientes de sus limitaciones económicas, por lo que si decidían estudiar en el extranjero necesitarían de una beca porque ellos mismos o sus familias no podrían costearlo.

Entonces, se concluye que el origen social no fue determinante para que los entrevistados aprovecharan la estancia académica en mayor o menor medida y para la mayoría fue de gran impacto en su formación académica porque les incrementó su capital cultural y capital social. Sólo hubo una estudiante (OS2) que tuvo una mala experiencia en el aspecto académico, lo que perjudicó su capital cultural y social porque no aprovechó la estancia como pensaba.

- Impacto intercultural

Todos los entrevistados (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) expresaron que la estancia contribuyó positivamente en su formación personal porque adquirieron mayor autoestima, autonomía personal, independencia, optimismo, perseverancia, capacidad para actuar en nuevas situaciones, competencias de liderazgo, competencias socio-comunicativas. Todo esto les ayudó a hacer amigos, ampliar su perspectiva, conocer otros lugares, costumbres y tradiciones y les permitió contrastar la situación del país y ser mas conscientes de la aplicación de lo aprendido en su cotidianeidad. Contar con estas capacidades, habilidades y competencias está relacionado con el capital cultural, porque es un “valor añadido” a su persona (Fresán, 2009; Juárez, 2014b, Littlewood, 2005; Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Pantoja, 2008; Reyes *et al.*, 2014; Trejo, 2011; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009). Tal como lo menciona Fresán (2009):

...la experiencia de movilidad se relacionan más con la formación integral, entendida como el fortalecimiento de la autoestima, la independencia, la seguridad en sí mismos, la capacidad de tomar decisiones y de planear y administrar su tiempo y sus recursos, que con aspectos estrictamente académicos. (p. 156)

En cuanto al choque cultural, algunos comentaron que tuvieron leves contratiempos durante su estancia pero pudieron resolverlos por sí mismos en pocos días. Sin embargo, sí hubo tres casos (1OS1, 2 OS2) a los que se les dificultó al inicio interactuar con españoles o argentinos, aún cuando hablaban el mismo idioma. Así que en este caso, el obstáculo para entablar relaciones sociales con los nativos no sólo se limita a la competencia lingüística, sino que fue por diferencias culturales y la situación política de los lugares de destino.

A partir de estas experiencias de las estudiantes, se puede observar que es necesario prepararlos previamente sobre el proceso de adaptación y aculturación que vivirán en la nueva cultura a través de sus costumbres, tradiciones, hábitos, etc. Esto los confrontará con sus propios prejuicios, pero pasando esta etapa, adquirirán una gran experiencia personal y apreciarán su propia cultura desde otra perspectiva. (Aguilhon, 2009; Fresán, 2009; García, 2015; Juárez, 2014b, Moro *et al.*, 2014; Palmeros *et al.*, 2013; Ponce, 2005; Reyes *et al.*, 2014; Urbina, 2010; Zúñiga, 2009).

Se puede concluir que los 16 estudiantes (5 OS1, 9 OS2, 2 OS3) pertenecientes a los diferentes orígenes sociales midieron el impacto intercultural de la movilidad como positivo para su formación ya que les incrementó su capital cultural y capital social.

- Impacto institucional

Como se comentó anteriormente, los resultados académicos que se obtienen en la movilidad estudiantil se ven reflejados en la institución, por lo que es necesario una coordinación entre el trabajo administrativo y académico para que se tengan resultados positivos en ambos.

La institución cada vez trabaja más por conseguir apoyos económicos; actualmente por la crisis financiera que atraviesa ha buscado diversificar los apoyos externos para la movilidad estudiantil (Méndez, 2017; Topete, 2017; Trujillo, 2016; Sandoval, 2016). En el caso de los estudiantes de maestría analizados, se encontró que todos, sin importar su origen social, obtuvieron recursos tanto internos como externos casi en la misma proporción. Esto constituye un aporte de la tesis, ya que se descubrió que, en el caso de los estudiantes de maestría de la UV, no influyó el nivel económico para realizar la movilidad, sino que más bien dependió del apoyo que les dieron los tutores. Esto es contrario a lo que generalmente se creía, que era una actividad elitista llevada a cabo por aquellos que tienen más recursos económicos (Rama, 2007; De Wit, 2014; 2015; Didou, 2000; López, 2015), pues en este caso la mayoría son de origen social medio (2) y bajo (1).

Lo que resulta cierto es que los estudiantes necesitaron de varios apoyos, dado que los lugares a donde iban eran costosos, por lo que con un solo apoyo se verían limitados. Con esto se demuestra que cualquier estudiante puede tener acceso a realizar una movilidad y lo que aquí entra en juego es el capital social, porque el director de tesis o asesor ayuda a contactar con otro investigador en el extranjero para que el estudiante haga la estancia y también él lo orienta para conseguir recursos económicos.

Es evidente que las becas CONACYT fueron el principal apoyo de la mayoría de los estudiantes, (5 OS1, 8 OS2 y 2 OS3), ya que sus posgrados pertenecían al PNPC. En los casos aquí presentados, se les asignó la beca mixta o la beca nacional de CONACYT. Esta

última se debió a la premura con que se organizó la estancia y no les fue posible solicitar la beca mixta. Sólo una entrevistada (de OS2) no contó con beca CONACYT, porque su maestría no contaba con el reconocimiento de este organismo, por lo que sólo obtuvo la beca de la Fundación Santander. Lo anterior genera preocupación entre los tutores respecto al efecto que tendrá el recorte que ha habido últimamente de las becas CONACYT (Paz, 2017; Vergara, 2017), ya que sin ese recurso será más complicado que los estudiantes realicen movilidad internacional.

Hay asuntos financieros relacionados con la movilidad que requieren atención. Los apoyos, tanto internos como externos, que se proporcionaron a los estudiantes no son reembolsables ni parcial, ni totalmente; por ejemplo, a algunos de ellos no se les reconoció la movilidad internacional por medio de créditos o de la revalidación de alguna materia, entonces la actividad académica resultó en una anécdota personal y no fue necesario que regresaran el recurso. Eso significa que la institución y organismos externos están invirtiendo en una actividad que no es reconocida en el currículum ni a nivel institucional, lo cual es muy grave, pues no se le está dando importancia a la movilidad en la formación de los estudiantes de posgrado. En consecuencia, el financiamiento se vuelve una inversión perdida para la institución porque no aumenta sus indicadores y tampoco se está aplicando adecuadamente la internacionalización en la UV.

Respecto a los convenios institucionales, la mayoría están dirigidos a nivel licenciatura y solo en ocasiones se puede incluir a los estudiantes de posgrado. Debido a ello, la mayoría de los estudiantes que realizan una movilidad se van sin un acuerdo formal y el contacto lo hacen con colegas conocidos previamente. Esta situación contradice a Hernández (2017) quien menciona que la movilidad estudiantil depende de los convenios, ya que sin ellos no puede existir la movilidad. No obstante, en esta investigación se encontró que la iniciativa fue individual debido a que la propia estructura de la institución no incluye a quiénes se van. Tal fue el caso de 15 entrevistados (5 OS1, 8 OS2, 2 OS3) que hicieron la movilidad por iniciativa de los posgrados, ya que no había un convenio de por medio: sólo una entrevistada (1 OS2) se fue con la cobertura de un convenio. Incluso se presentó el caso de una estudiante que, preocupada por la falta de convenios para estudiantes de posgrado, por iniciativa propia gestionó un convenio con la universidad donde realizó su movilidad, porque de esta manera esperaba contribuir a la institución y que se beneficiaran otros estudiantes.

Esta situación con los convenios tiene como consecuencia que las convocatorias de movilidad que se emiten estén dirigidas principalmente hacia los estudiantes de licenciatura. Los estudiantes de posgrado están limitados para participar, por lo que dependen de sus coordinaciones y específicamente de la iniciativa de sus tutores para orientarlos y apoyarlos.

En cuanto al desarrollo de la internacionalización en casa se propician eventos académicos de diversos tipos pero la difusión se limita al campus central de la UV, que se ubica en Xalapa, pero falta promoción en los otros cuatro campus. En el caso de los posgrados, es común que se lleven a cabo conferencias, cursos especializados con académicos extranjeros o se realice movilidad estudiantil, no obstante, aún así son actividades extracurriculares y solo en algunos programas se les considera como parte del currículum. Por ello, se necesita mayor difusión e integración de la internacionalización en los programas, ya que la mayoría de los estudiantes no realizan movilidad y con estas actividades se les podría acercar a la dimensión internacional.

Otra cuestión que observaron los estudiantes fue la necesidad de un mayor acompañamiento en el proceso administrativo de la movilidad, para que les expliquen los trámites y gestiones para realizarla. También requieren de que se les informe en qué dependencias internas o externas pueden solicitar financiamiento para que sea posible hacer la estancia con éxito. La cuestión burocrática no debería ser un obstáculo para la estancia tal como le sucedió a la estudiante (OS3) que tuvo problemas administrativos en la UV durante el proceso.

Respecto a la situación con los problemas administrativos en los programas de movilidad, Rangel (2017) dice que por “la falta de capacitación de directivos, tutores académicos y gestores administrativos, es un factor que, sin duda, dificulta el acceso a oportunidades de movilidad estudiantil” (p. 167). Esto también fue reconocido por Hernández (2017), quien mencionó que el personal de la DGRI no cuenta con formación en internacionalización de la educación superior. Esta pudiera ser una explicación del por qué hay diversas fallas en la implementación de las actividades, ya que desconocen lo que implica y cómo llevarlas a cabo al interior de la institución.

En conclusión, los estudiantes mencionaron sólo ocasionalmente el impacto institucional de la movilidad; fue más recurrente en las entrevistas de los tutores y los gestores de movilidad, debido a que conocen cómo las actividades desarrolladas por los estudiantes repercuten en la institución. Se puede observar que los temas mencionados por los estudiantes fueron el financiamiento recibido y las redes sociales de apoyo, los que se relacionaron con el incremento de capital social, lo cual impacta en la institución ya que al intensificarse las movilidad académicas, los programas son reconocidos por sus pares como CONACYT y la universidad obtiene mayor prestigio frente a otras IES.

Conclusiones

Con la triangulación metodológica de los datos cuantitativos y cualitativos, se ofrece un panorama sobre el impacto académico, intercultural e institucional de la movilidad internacional en los estudiantes de maestría en su formación, porque se muestra con testimonios cómo los vivieron durante su estancia y cómo les ha contribuido. Además, se ofrecen los testimonios de los tutores y gestores de movilidad, lo que ayudó a confrontar tres puntos de vista sobre el mismo fenómeno. De esta manera se obtuvo una visión más completa de la investigación.

La información obtenida permitió conocer a detalle los diferentes impactos. Ayudó a detectar aciertos y desaciertos de la movilidad estudiantil en el posgrado, lo cual puede ser útil sobre todo al personal administrativo de la DGRI. Lo anterior puede beneficiar también a las coordinaciones de los programas, para que se trate de mejorar esta actividad, que es un beneficio para todos y se ve reflejado en los niveles de calidad de la Institución.

Junto con los datos cuantitativos se visibiliza cómo el origen social no determinó a los estudiantes de esta muestra, ya que no los limitó en el aprovechamiento de la experiencia. Debido a que los estudiantes pertenecían a los tres niveles de origen social, bajo (OS1), medio (OS2) y alto (OS3), se pudo comprobar parcialmente la hipótesis inicial que consistía en *“la movilidad estudiantil internacional impacta en diferentes aspectos como el personal, intercultural, académico, o institucional, lo cual repercute positivamente en la formación académica de los estudiantes de maestría, debido a que tienen un incremento en su capital cultural; surge, por lo tanto, una brecha académica con los estudiantes que no pueden realizarla, lo que da como resultado la creación de un nuevo grupo de élite dentro de la universidad”*, ya que se determinó que además del capital cultural, el capital social aumentó en los estudiantes, lo cual se fue comprobando a lo largo de las entrevistas. Así que los estudiantes, aunque no son parte de la élite económica, llegan a pertenecer a la élite intelectual de la UV porque pertenecen a un grupo que tuvo acceso a estudiar una maestría después de haber superado una selección muy fuerte durante su trayectoria escolar.

10. Conclusiones generales

La movilidad estudiantil es una tendencia dentro de las instituciones de educación superior, la cual es impulsada desde las políticas internacionales hasta llegar a las institucionales; se da principalmente en el nivel licenciatura a través de los convenios, pero en el caso de las posgrados se fomenta mayormente por redes académicas. Además, como se ha comprobado, tiene muchos beneficios personales para los estudiantes que la realizan, pero evidentemente a nivel institucional para poder llevarla a cabo se enfrentan a múltiples obstáculos tales como el financiamiento escaso y trámites administrativos complejos.

Esta tesis se realizó porque hasta el momento no se encontró un estudio de impacto de la movilidad internacional sobre el posgrado a nivel nacional y tampoco en la Universidad Veracruzana, por lo que fue una investigación pertinente para conocer cómo se estaba realizando esta actividad y cuál era su impacto. Debido a que son pocos los estudiantes que hacen movilidad internacional, surgió la idea de saber si es una actividad académica dirigida a un grupo elitista o hacia todos los estudiantes. Lo anterior llevó a cuestionar las políticas nacionales e institucionales de la internacionalización que se están implementando en la UV; para ello, se realizó un diagnóstico de los estudiantes de posgrado y de los que hicieron movilidad; también se analizó el impacto de la movilidad en la formación de los estudiantes.

La finalidad de este estudio fue visibilizar quiénes son los estudiantes de maestría que realizan movilidad estudiantil internacional, así como conocer el impacto académico, institucional e intercultural de esta experiencia a partir de su origen social. Estos datos quizás se intuían, pero que hasta ahora eran desconocidos en la UV. También se espera que este estudio contribuya a generar más investigaciones de movilidad en estudiantes de posgrado y de su impacto en las IES, ya que existen muy pocos trabajos sobre estos temas y es necesario conocer qué está ocurriendo a través de las versiones de los actores que llevan a cabo esta actividad con el fin de acercarse a la realidad de lo que pasa alrededor de la movilidad. De esta manera, se conocerán sus fortalezas y debilidades lo cual ayudará a mejorar el proceso.

La investigación se ubicó en la Universidad Veracruzana con información correspondiente al periodo 2011-2014 debido a que se presentó una doble coyuntura interior de la institución: 1) la implementación de la política institucional sobre la internacionalización al crearse la DGRI y 2) en la DGUEP, se aplicaron las políticas de CONACYT en los posgrados para que más programas contaran con el reconocimiento de PNPC. Dichas situaciones tuvieron una gran repercusión en el proceso de movilidad

estudiantil internacional porque, al crearse la DGRI, la internacionalización fue considerada como eje transversal en las políticas institucionales, mientras que, al incrementarse el número de programas con reconocimiento de CONACYT, los estudiantes tuvieron la posibilidad de contar con el apoyo de las becas mixtas para realizar sus estancias académicas.

En este contexto institucional se plantearon diversos objetivos. Se comenzó por indagar cuáles eran los mecanismos de movilidad internacional que se estaban implementando en el posgrado, tanto a nivel DGUEP, DGRI y programas de maestrías. Posteriormente, se propuso determinar quiénes eran los estudiantes que realizaron movilidad internacional. Para ello se realizó una descripción cuantitativa basándose en los datos de la encuesta CENEVAL. Para su análisis se tomaron como base los conceptos de capital cultural, capital económico y capital familiar de Bourdieu y Passeron (2009), los cuales se englobaron en el término de origen social para tratar de obtener una clasificación de los estudiantes. Con este fin se hizo una clasificación del origen social como bajo (1), medio (2) y alto (3). A partir de dicha clasificación fue posible analizar el impacto de la movilidad internacional en los estudiantes para entender si hubo una diferencia en el aprovechamiento, ya fuera en mayor o menor medida, a partir de su origen social.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a más de la tercera parte de los estudiantes que realizaron movilidad en ese periodo para conocer sus perspectivas; para conocer la versión institucional del impacto de la movilidad estudiantil, se entrevistó a sus tutores y los gestores de la coordinación de movilidad de la DGRI.

De acuerdo con la caracterización obtenida de los estudiantes de maestría y de los estudiantes que realizaron movilidad, se encontró que no hay grandes diferencias, sino que más bien son semejantes, lo que refleja la uniformidad de los estudiantes de posgrado. Algunas de las características que comparten son: en su mayoría son mujeres, menores de 30 años; solteros; para la realización de sus estudios reciben el apoyo de beca CONACYT y cuentan con los medios económicos necesarios para realizar sus estudios; mantienen buenos promedios; poseen un capital cultural y familiar medio (2), así como un capital económico medio (2)-bajo (1); por lo tanto, pertenecen al origen social medio (2).

Otros hallazgos de la investigación fueron: 1) la relación de la movilidad estudiantil internacional con el capital social y cultural y 2) el aprovechamiento de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes considerando el impacto académico, intercultural e institucional a partir de su origen social.

El concepto que cobró importancia fue el de capital social ya que, de acuerdo a la versión de los estudiantes entrevistados, fue determinante para que realizaran sus estancias académicas debido a que se pudo observar que independientemente del origen social podían

contar con un capital social alto (3). De esta manera, si cuentan con relaciones académicas, ya sea a través de investigadores o académicos del posgrado donde estudian, se les facilita realizar la movilidad porque se involucran para buscar un asesor externo y financiamiento para la estancia. Para aquellos que no cuentan con dicho apoyo, el proceso es más difícil, porque deben hacer todo por iniciativa propia y, además, buscar el apoyo económico en diferentes dependencias internas o externas a la UV.

Al final, se comprobó que el programa de movilidad en el nivel de posgrado no sólo es aprovechado por los estudiantes de la élite económica, sino que, al menos en la UV, todos los estudiantes tanto de nivel bajo (1), medio (2) y alto (3) tuvieron la oportunidad de realizarla. Por lo tanto, en este caso la experiencia de movilidad no fue elitista, sino que todos tuvieron acceso a ella. Aun así, dados los requisitos que se les solicitan, sí existe una exclusión porque sólo se elige a los mejor preparados. Así, se puede observar que los estudiantes de posgrado no son parte de la élite económica pero sí pertenecen a la élite intelectual de la universidad, debido a toda esa selección que superaron a lo largo de su trayectoria escolar para llegar a este nivel.

También se encontró que existe una relación cíclica entre el capital cultural, capital social, la movilidad internacional y el impacto académico e intercultural, ya que los estudiantes antes de irse de estancia poseen cierto nivel de capital cultural y social. No obstante, a su regreso, después de la experiencia de movilidad internacional se conoció que les impacta académica e interculturalmente, lo que les ayuda a incrementar sus capitales, es decir, poseen mayores conocimientos académicos, culturales y cuentan con más relaciones sociales en el extranjero.

De esta manera, se pudo comprobar parcialmente el supuesto planteado al inicio de la investigación que consistió en: *“la movilidad estudiantil internacional impacta en diferentes aspectos como el personal, intercultural, académico, o institucional, lo cual repercute positivamente en la formación académica de los estudiantes de maestría, debido a que tienen un incremento en su capital cultural; surge, por lo tanto, una brecha académica con los estudiantes que no pueden realizarla, lo que da como resultado la creación de un nuevo grupo de élite dentro de la universidad”*, ya que además del capital cultural también se encontró que el capital social se incrementaba con esta actividad. Por lo tanto, se crea una brecha académica respecto a los estudiantes que no pueden realizarla.

Aunque el objetivo de este trabajo no es hacer propuestas directas para modificar las políticas de la movilidad de estudiantes de posgrado en la UV, surgen algunas ideas para aumentar el número de estudiantes y mejorar su experiencia. Entre ellas se pueden mencionar el impartir pláticas informativas a los estudiantes, incorporar a los profesores de los

núcleos académicos de los programas de posgrado a todas las estrategias de promoción de movilidad, hacer algunos ajustes administrativos y el reconocimiento de la movilidad en el currículo de los programas educativos.

Resulta obvia la necesidad de informar a los estudiantes de los requerimientos y ventajas de hacer movilidad ya que ellos son los actores principales de ella.

Al haber detectado que los directores de tesis o tutores de los estudiantes son los que impulsan a sus alumnos a llevar a cabo la movilidad resultaría de gran ayuda motivarlos sobre el tema. Al respecto, es necesario informar a los académicos de las ventajas que se obtienen al contar con estudiantes que realizan movilidad para mejorar los indicadores de calidad del PNPC de CONACYT. Además, estas acciones de movilidad propician la participación de asesores externos que ayudan a estrechar los lazos académicos formales que a la postre devienen en la creación de redes académicas formales, ya que estas colaboraciones en el posgrado generalmente se realizan de manera informal (López, 2015). Al establecerse formalmente, se propiciarían acuerdos o convenios entre instituciones, lo que beneficiaría a la universidad, a los programas educativos, a los estudiantes y a los académicos.

Para fomentar o facilitar la movilidad internacional en este nivel es necesario cambiar la situación en la que se encuentran los convenios interinstitucionales, ya que la mayoría de ellos están dirigidos hacia el nivel licenciatura. Por ello, los estudiantes de licenciatura son más beneficiados en las convocatorias de movilidad mientras que los de posgrado tienen pocas oportunidades y apoyos económicos para realizar sus estancias académicas, lo que los lleva a depender exclusivamente de la beca CONACYT para hacerlas.

Por otra parte, resulta necesario definir las áreas de competencia y responsabilidad ya que la DGUEP no cuenta con estrategias adecuadas para incentivar la movilidad al no quedar definido si ella o la DGRI es la encargada de esta labor. Como resultado, la movilidad de los estudiantes de maestría se reduce básicamente a la iniciativa de las coordinaciones de los programas educativos, por lo que es necesario hacer esfuerzos conjuntos a nivel institucional para que se puedan implementar mecanismos adecuados para fomentarla, como afirma Fresán (2009).

Asimismo, es necesario contar con mayor acompañamiento administrativo que explique a estudiantes y académicos, con detalle, las gestiones y la búsqueda de financiamiento que se deben realizar para facilitarles las estancias académicas, en lugar de plantearles sólo los requisitos y que estos se perciban como obstáculos burocráticos.

También sería importante sensibilizar a las autoridades y administrativos de la importancia de la internacionalización para la institución, ya que en ocasiones al llegar un nuevo funcionario (rector y/o director de la DGRI) desconoce la problemática y trata de

establecer sus propias políticas. Ello significa que se detiene lo avanzado, y se debe comenzar de nuevo su implementación.

Respecto a los programas de posgrados, sería necesario tratar de integrar la movilidad en el currículum, para que de esta manera se reconozca su importancia en el ámbito académico y se deje la imagen de que sólo se trata de una experiencia personal. Debido a que los estudiantes que hicieron movilidad cuentan con otros conocimientos y conocen las dificultades que se enfrentan en el mundo y están preparados cómo desde su disciplina pueden contribuir a solucionar problemas (Rodríguez y Ruíz, 2015). Lo que se podría considerar en las características del perfil de egresado y de cada programa.

Lo anterior ya se recomienda en la nueva corriente de la *internacionalización comprehensiva*, donde esta actividad ocupa un elemento esencial en su implementación en las IES. Esto también fue planteado en el plan de la rectoría (2013-2017) al considerarla dentro de sus políticas institucionales como un eje transversal, por lo que es necesario que se aplique en las tareas sustantivas de la UV: docencia, investigación, extensión y vinculación.

En cuanto a las dificultades que se presentaron durante la investigación, una de ellas fue respecto al aspecto institucional por la falta de una base de datos de todos los estudiantes de maestría que han realizado movilidad internacional aunque, como lo mencionan Didou (2000) y Maldonado (2014), este problema es común en las IES. Lo que se encontró fue una base existente pero sólo están contemplados los que han pedido apoyos a la DGRI, pero faltan los datos de aquellos que se les asignaron becas mixtas de CONACYT.

También es necesaria la actualización de las páginas web de los posgrados, pues algunas no presentaban datos de las movildades internacionales realizadas, a pesar de que uno de los requisitos de CONACYT es que los programas de PNPC presenten dicha información. A causa de esto, se tuvieron que hacer algunas visitas a las coordinaciones de posgrados para que proporcionaran dicha información. Muchos de ellos aceptaron dar los datos pero a otros no les interesó participar.

Aunque para la realización de las entrevistas se obtuvo una muy buena respuesta y se consiguió conocer la versión de la tercera parte de los estudiantes que realizaron movilidad en ese periodo, el resto no fue posible entrevistarlos debido a razones como el hecho de que no contestaron el correo que se les envió o, al final, no se pudieron concertar las entrevistas. No obstante, la muestra obtenida fue representativa para conocer las diversas versiones sobre su experiencia de movilidad.

Esta tesis deja abiertas diversas líneas de investigación a trabajar en el futuro, las cuales ayudarían a seguir profundizando el tema de la movilidad internacional tanto a nivel estudiantil como de académicos y se pueden aplicar dentro de la UV o en otras IES. Algunas

de ellas podrían ser, por ejemplo, realizar un estudio comparativo de la movilidad estudiantil nacional e internacional en licenciatura y posgrado; estudiar sobre la movilidad estudiantil nacional e intrauniversitaria; conocer el efecto que ha tenido la movilidad internacional en la población estudiantil indígena; investigar sobre los estudiantes extranjeros en los programas educativos de licenciatura y posgrado; analizar el impacto de los estudiantes extranjeros en la universidad; explorar sobre la estancia de académicos en el extranjero; conocer el impacto de la movilidad de académicos en el posgrado; a nivel administrativo, investigar cómo influye la internacionalización en los programas de posgrado: currículum o gestión y también sería interesante conocer un estudio sobre la evaluación del programa de movilidad saliente y entrante. Como se puede observar a partir del tema de la movilidad estudiantil internacional surgen diferentes vías de investigación que ayudarán a comprender con más detalle los aportes que tiene en las IES.

Para finalizar, es necesario promover más la internacionalización entre la comunidad universitaria porque es una situación cotidiana en las IES y no es posible estar alejada de ella. Es parte de su estructura organizacional en los diferentes niveles educativos de licenciatura y posgrado, así que vale la pena seguir la recomendación de Villers (2015) “para conocer con mayor profundidad la internacionalización y experimentar sus beneficios hay que vivirla, dentro y fuera de las instituciones” (p. 478), pues todas las vivencias contribuyen en la formación de los estudiantes.

- Entrevistas realizadas a estudiantes que realizaron movilidad internacional

E1, Xalapa, Veracruz, 17 de marzo de 2016.

E2, Xalapa, Veracruz, 9 marzo de 2016.

E3, Xalapa, Veracruz, 2 marzo de 2016.

E4, Xalapa, Veracruz, 29 de marzo de 2016.

E5, Xalapa, Veracruz, 2 de marzo de 2016.

E6, Xalapa, Veracruz, 12 marzo de 2016.

E7, Xalapa, Veracruz, 9 de marzo de 2016.

E8, Xalapa, Veracruz, 4 de marzo de 2016.

E9, Xalapa, Veracruz, 15 de marzo de 2016.

E10, Xalapa, Veracruz, 14 de marzo de 2016.

E11, Xalapa, Veracruz, 16 de marzo de 2016.

E12, Xalapa, Veracruz, 15 de marzo de 2016.

E13, Xalapa, Veracruz, 16 de marzo de 2016.

E14, Xalapa, Veracruz, 17 de marzo de 2016.

E15, Xalapa, Veracruz, 1 de abril de 2016.

E16, Xalapa, Veracruz, 22 de marzo de 2016.

- Entrevistas realizadas a gestores de la Coordinación de Movilidad, UV.

RCM1, Xalapa, Veracruz, 6 de mayo de 2016.

RCM2, Xalapa, Veracruz, 6 de mayo de 2016.

- Entrevistas realizadas a tutores de los estudiantes que realizaron movilidad internacional

Tutora 1, entrevista *online*, 28 de febrero de 2017.

Tutor 2, Xalapa, Veracruz, 3 de marzo de 2017.

Tutora 3, Xalapa, Veracruz, 6 de marzo de 2017.

Tutor 4, Xalapa, Veracruz, 6 de marzo de 2017.

Tutora 5, Xalapa, Veracruz, 9 de marzo de 2017.

Tutora 6, Xalapa, Veracruz, 10 de marzo de 2017.

Tutora 7, entrevista *online*, 12 de marzo de 2017.

Tutora 8, Xalapa Veracruz, 15 de marzo de 2017.

Tutora 9, Xalapa, Veracruz, 16 de marzo de 2017.

Bibliografía

Artículos y capítulos de libros

- Agulhon, C. (2009) La adaptación escolar y social de los estudiantes latinoamericanos en Francia: ¿un proceso específico? En Didou S. & Gérard, E. (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Agulhon, C. (2016) Movilidad estudiantil internacional: ¿proyecto societal o lógica individual? En Didou, S. (Coord.). *Reflexiones de expertos sobre internacionalización de la educación superior*. México: CINVESTAV-IPN/RIMAC.
- Alcántara, A. (1998). Las políticas de ciencia y tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina. En Torres C., Alcántara A. & Pozas R. (Eds.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Alcántara, A. (2007). Los desafíos de la educación comparada en un mundo globalizado. En Sánchez, I. & Navarro, M. A. (Comps.). *Convergencias: una perspectiva comparada e internacional de la educación superior*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Altbach, P., Reisberg, L. & L. Rumbley (2009). Tras las pista de una revolución académica. Informe sobre las tendencias actuales. Francia: UNESCO.
- Altbach, P. (2014). La educación superior: un campo emergente de investigación. Diseño de políticas. En Maldonado, A. & Malee, R. *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (2008). Recuperado el 15 julio de 2012 en: www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/movilidad.pdf
- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC, pp. 115-154.

- Barrón, C. & Valenzuela, G. (Coords) (2013). *El Posgrado. Programas y prácticas*. México: UNAM.
- Bartolucci, J. (2000). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: UNAM.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Beltrán, J. (Coord.) (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana*, Xalapa: UV.
- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En: Albizu, A., Baliña, J., Beneitone, P. Medina, V. Domencha, P. & et al. *Desde el sur: miradas sobre internacionalización*. Bs. As: UNLa.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bonilla, M. (Coord.) (2015) *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*, México: COMEPO.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: S. XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Brunner, J. J. & Ferrada R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: CINDA.
- Buendía, A. & Pacheco, S. (2014). Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa. En: Navarrete-Cazales, Z. & Navarro-Leal, M. A. (Eds.). *Internacionalización y educación superior*. EUA: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Cáceres, A., Fernández, A., Oliva, M. y Velasco, M. P. (2017). La internacionalización del currículo en la Universidad Veracruzana. En: Corzo, R. y Hernández, M. *La*

dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana. México: UV.

Camarena, R. M. (2008). *Indicadores educativos. Hacia un estado del arte.* México: UNAM.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica,* México: Nueva imagen.

Crozier, M. (1974). *El fenómeno burocrático.* Bs. As.: Amorrortu.

CONACYT (2011). *Glosario de términos del PNPC para programas de posgrado escolarizados.* Recuperado el 16 de octubre de 2016 en: http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Paginas/Convocatoria_Programa_Nacional_Posgrados_Calidad-PNPC.aspx

CONACYT (2013). *Informe de Autoevaluación CONACYT Enero-diciembre de 2013.* Recuperado el 31 de agosto de 2014 en: http://www.CONACYT.gob.mx/siicyt/images/pdfs/informes_actividades/INF-AUTOEVALUACION-2013_ene_dic.pdf.

CONACYT (2014a). *Programa institucional CONACYT 2014-2018.* Recuperado el 31 de agosto de 2014 en: http://www.CONACYT.gob.mx/images/CONACYT/normatividad/interna/PROGRAMA_INSTITUCIONAL_CONACYT_2014-2018.pdf

CONACYT (2014b). *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2014-2018.* Recuperado el 30 de agosto de 2014 en: http://www.CONACYT.gob.mx/images/CONACYT/PECiTI_2014-2018.pdf

CONACYT (2015). *Becas Mixtas.* Recuperado el 11 de octubre de 2015 en: <http://www.CONACYT.mx/index.php/becas-mixtas>

CONACYT (2017). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación.* México 2015. México: CONACYT.

Corzo, R. y Hernández, M. (2017). *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana.* México: UV.

Chain, R. & Jácome N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad,* Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. (2006) *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México: Pomares.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dervin, F. (Ed.). (2011). *Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Didou, S. (2000). *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES.
- Didou, S. (2006). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. En: UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC.
- Didou, S. & Gérard, E. (Eds.). (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Didou, S. & Gérard, E. (2010). *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Didou, S. (2013). *Movilidades posgraduadas y científicas en México: reestructuración de las políticas, transformación de los dispositivos e inercias perennes*. En: Didou, S. (Coord.). *La formación internacional de los científicos en América Latina*. México: ANUIES.
- Didou, S. (2016). *La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición*. En: Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Dubet, F. (2005a). *Exclusión social, exclusión escolar*. En: Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.

- Dubet, F. (2005b). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. México: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*, Barcelona: Gedisa.
- Fernández, N. (2010). Hacia la creación de un espacio común latinoamericano de educación superior. Su convergencia con el europeo. En Teodoro, A. (Org.) *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades y Tecnología, pp. 139-166.
- Fresán, M. (2013). *Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México*. México: ANUIES/UAM.
- Fruto, O. (2016). Convenios: impactos de un mecanismo de fortalecimiento de la internacionalización. En Didou, S. (Coord.). *Reflexiones de expertos sobre internacionalización de la educación superior*. México: CINVESTAV-IPN/RIMAC.
- Gacel-Ávila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES.
- Gérard, E. & Grediaga, R. (2009). ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En Didou S. & Gérard, E. (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Góngora, E. (2016). Colaboración científica internacional y políticas nacionales de fomento a redes en México. En Ramírez, R. y Hamui, M. (Coords.) *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINVESTAV-IPN/RIMAC.
- Guzmán, C. (Coord.) (2013). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- Hall, R. (1982). *Organizaciones: estructura y proceso*. España: Dossat.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehension Internationalization. From concept to action*. Washington: NAFSA.

- Islas, R., Bulle, R. & Báez, F. (2000). Los posgrados en la Universidad Veracruzana. Reflexiones críticas y prospectivas. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 en: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1817.pdf>
- Jiménez, Y. (Coord.). (2016) Diagnóstico del Posgrado en México región Sur-sureste. México: COMEPO.
- Jones, E., & Brown, S. (2014). La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas. Madrid: Narcea.
- Juárez, N. (2014a). La movilidad estudiantil en contexto. México: COLAM/OUI-IOHE.
- Juárez, N. (2014b). Principales áreas de impacto de la movilidad en el mundo actual. México: COLAM/OUI-IOHE.
- Juárez (2014c). Construyendo sobre nuevos cimientos, México: COLAM/OUI-IOHE.
- Jones, E., & Brown, S. (2014). La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas. Madrid: Narcea.
- Jung, N. (2016). Movilidad transnacional posdoctoral y la vida después de la movilidad ¿Me regreso, me quedo, o mejor nunca me hubiera ido? En Ramírez, R. y Hamui, M. (Coords.) *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINVESTAV-IPN/RIMAC.
- Karady, V. (2006). Movilidad estudiantil y universidades occidentales: pautas de intercambio desigual en el mercado académico europeo, 1880-1939. En Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México: Pomares.
- Kellner, D. (1997). Globalization and the Postmodern Turn. Los Angeles: University of California.
- Knight, J. (2001). Internacionalización de la Educación Superior. En Autor, Calidad e internacionalización en la educación superior. México: ANUIES, 19-35.
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon & P. Lazarsfeld (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (Vol. 1 Conceptos e Índices). Barcelona: Editorial Lala.
- Littlewood, P. (2005) Escolarización exclusiva. En: Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.

- Littlewood, P., Herkommer, S. & Koch, M. (2005) El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En: Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.
- Luengo, J. (Comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.
- Maldonado, A. (2014). PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012, México: ANUIES.
- Maldonado, A. & Malee, R. (2014). *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: ANUIES.
- Maldonado, A., Cortes, Ch. & Ibarra, B. (2016). PATLANI. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13 y 2013/14, México: ANUIES.
- Manzanilla, H. M., Cordero, M. R. & Dorantes M. A. (2016) Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: La movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo. En: Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Medina, S. R. (Coord.) (2011). *Políticas y Educación. La construcción de un destino*, México, UNAM.
- Medina, S. R. & Acosta, L. P. (2015). El posgrado nacional en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento. En Navarro, M. A. y Navarrete Z. (Coords.) *Educación comparada internacional y nacional*. México: SOME/Plaza y Valdés Editores.
- Meyer, J. & Ramírez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Mollis, M., Nuñez, J. & García, C. (2010). Políticas de posgrado y conocimiento público. En *América Latina y El Caribe: Desafíos y Perspectivas*, Bs. As: CLACSO.
- Murillo. R. & Gallardo K. (2015). La perspectiva de cambio de estudiantes de pregrado en su desempeño académico posterior a su participación en programa de movilidad estudiantil internacional. En Navarro, M. A. y Navarrete Z. (Coords.)

- Educación comparada internacional y nacional. México: SOMEC/Plaza y Valdés Editores.
- Murrieta, B. (2007). La movilidad estudiantil internacional en la Universidad Veracruzana. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Navarrete-Cazales, Z. & Navarro-Leal, M. A. (Eds.) (2014) Internacionalización y educación superior. EUA: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.) (2016). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Navarro, M. A. & Navarrete Z. (Coords.) (2015) Educación comparada internacional y nacional. México: SOMEC/Plaza y Valdés Editores.
- Ojeda, M. (2013). Plan de desarrollo del Posgrado de la Universidad Veracruzana. Horizonte al 2025. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ojeda, M., Figueroa, S., Bernal, B. & Claudio, C. (2014). Primer estudio de egresados del posgrado en la Universidad Veracruzana. Xalapa: Imaginaria Editores.
- Ojeda, M. & Castro, C. (2013). Diagnóstico del posgrado en el estado de Veracruz. En Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R. & Salinas M. (Coords.) Diagnóstico del Posgrado en México. Ocho estudios de caso. México: COMEPO.
- Ojeda, M., Díaz, J., Apodaca, C., & Trujillo, I. (2011). Metodología de diseño estadístico. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Olmos, L. & Torres, C. (2016) A la sombra de Bologna. Educación superior en la América Latina del Siglo Veintiuno. En: Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En: UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, México: Gobierno de la República.
- Ponce, M. T. (2005). La movilidad estudiantil en la UABC. Hacia un plan de internacionalización y cooperación interinstitucional, México: UABC/Plaza y Valdés.

- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2005) *Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación*. En: Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.
- Rama, C. (2007) *Los postgrados en América Latina en la sociedad del conocimiento*, México: UDUAL.
- Ramírez, F. & Meyer, J. (2011). *Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales*. En Caruso, M. y Heinz-Elmar, T. (Comps.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Ramírez, L. & Atriano R. (2015). *Políticas universitarias internacionales. Logros y tendencias de la universidad latinoamericana*. En Navarro, M. A. y Navarrete Z. (Coords.) *Educación comparada internacional y nacional*. México: SOMECE/Plaza y Valdés Editores.
- Ramírez, R. y Hamui, M. (Coords.) (2016) *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINESTAV-IPN/RIMAC.
- Rangel, H. (2017). *La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana: historia e impacto*. En: Corzo, R. y Hernández, M. *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*. México: UV.
- Rizzo, R. & Fernández, A. (2017). *Los convenios internacionales como instrumento para la cooperación académica*. En: Corzo, R. y Hernández, M. *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*. México: UV.
- Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A literature Review*. Italy: Joint Research Centre.
- Rodríguez, A. & Ruíz, M. (2015). *La internacionalización: una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios*. En Navarro, M. A. y Navarrete Z. (Coords.) *Educación comparada internacional y nacional*. México: SOMECE/Plaza y Valdés Editores.

- Rodríguez, L. (2016). La internacionalización académica: un análisis de sitios web de cuatro universidades latinoamericanas. En: Ramírez, R. y Hamui, M. (Coords.). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINVESTAV-IPN/RIMAC.
- Rodríguez, N. (2005). *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior*, México: ANUIES.
- Rui, Y. (2010). La comparación de políticas. En Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Comps.) *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Ruiz, R., Argueta, A. Corrales, V., Martínez A. & Bernal, J. (2006). Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas. Recuperado el 2 de abril de 2017 en:
https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Gonzalez8/publication/44838669_Los_Estudios_de_posgrado_en_Mexico_diagnostico_y_perspectivas/links/53d48b290cf2a7fbb2ea0d01.pdf
- Sánchez, R. & Arredondo, M. (1998). Pertinencia social y académica del posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México. En Torres C., Alcántara A. & Pozas, R. (Eds.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Schugurensky, D. (2012). Higher Education in the era of globalization: Toward a heteronomous model? In R. Arnove and Torres C. (Eds.) *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México: SEP.
- SEP (2014). Reglas de operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Acuerdo número 710. Recuperado el 30 de agosto de 2014 en:
http://pifi.sep.gob.mx/profocie/reglas/2014/ro_profocie_2014.pdf
- Serna, M. & Pérez, R. (2012). *Logros e innovación en el Posgrado*. México: COMEPO.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En: Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares.
- Stichweh, R. (2006). De la *peregrinatio academica* a los flujos internacionales contemporáneos de estudiantes: cultura nacional y diferenciación funcional como

- causas emergentes. En Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México: Pomares.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Teichler, U. (2015). The impact of temporary study abroad. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.), *Social interaction, identity, and language learning during residence abroad*. Amsterdam, Netherlands: The European Second Language Association. <http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Teichler.pdf>
- Tigau, C. (2013). Riesgos de la fuga de cerebros en México: construcción mediática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes. México: UNAM.
- Torres, C. (2001). Democracia, educación y multiculturalismo, México: S. XXI.
- Trejo, L. (2011). Crisis y transición. Proceso de cambio en un grupo de estudiantes mexicanos en Europa. México: UANL.
- Tünermann, C. (1983). Estudios sobre la teoría de la universidad, San José: EDUCA.
- Tünermann, C. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI, Caracas: IESALC/UNESCO.
- UNESCO (1998). Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Recuperado el 16 agosto de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado el 16 agosto de 2014 en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Veracruzana (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2013). Estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana a considerarse en el Plan General de la institución 2013-2017. Recuperado el 18 de abril de 2015 en: <http://www.uv.mx/internacional/files/2014/03/Estrategias-de-internacionalizacion.pdf>

- Vessuri, H. (2009). Cambios recientes en la internacionalización de las ciencias sociales: la socialidad de redes impacta América Latina. En Didou S. & Gérard, E. (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Villers, R. (2015). La internacionalización de la educación superior en México. Una mirada desde la ANUIES. En Álvarez, G. La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015. México: ANUIES.
- Wallerstein, I. (2013). El capitalismo histórico, México: Siglo XXI.

Artículos en revistas científicas

- Alcántara, A. & Navarrete, Z. (2014a). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 213-239.
- Alcántara, A. & Navarrete, Z. (2014b). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *RIIDA*, 64-65, 41-59.
- Altbach, P., & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 28 (12), 13-39.
- Arredondo, V., Pérez, G. & Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, 45. Recuperado el 8 de marzo de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- Bartolucci, J. & García-Castro, G. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35). 1267-1288.
- Berry, J. (2002). Validity and Reliability Issues in Elite Interviewing. *PS: Political Science and Politics*, 35 (4), 679-682.
- Breton, G. (2001). La movilidad internacional estudiantil depende de la movilización académica. *Revista Educación global*, 5, 23-29.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5).
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. *Apuntes provisionales. Zona Abierta*, 94-95, 83-87.

- Cañon, J. F. (2005) Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25) pp. 105-125.
- Casillas, M., Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), 7-29.
- Castañer, A. (2008). Una mirada crítica a indicadores de logros para la internacionalización. *Revista Educación global*, 12, 43-55.
- De Garay, A. & Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2011). "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (6), 3-30.
- Didou, S. (2004). ¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México. *Revista de la Educación Superior*, 32 (4), 7-25.
- Didou, S. (2013a). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 83-99.
- Didou, S. (28 de julio de 2013b). Pendientes para la internacionalización en la Universidad del Panamá: Reflexiones sobre el Diplomado Internacional "El papel de la internacionalización en la educación superior universitaria". Recuperado de http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3264:pendientes&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es.
- Didriksson, A. & Herrera A. (2010). Movilidad universitaria en América Latina y el Caribe. El caso de la red de macrouiversidades públicas. *Transatlántica*, 8, 38-48.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: experiencias y resultados. *Revista ISEES*, 7, 21-35.
- Fernández, N. (2012) La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 1-29.
- Fernández, N. & C. Pérez (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. En *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148.

- Fresán, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII, 141-160.
- Gacel-Ávila, J. (1998). La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional. *Revista Educación global*, 3, 129-133.
- Gacel-Ávila, J. (2001). Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales. *Revista Educación global*, 5, 135-142.
- Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1-14.
- Gérard, E. (2008). ¿Fuega de cerebros o “doble movilidad”? Un análisis de las implicaciones de la migración de estudiantes marroquíes hacia Francia y su inserción profesional en Marruecos. *Revista de la Educación Superior*, 37 (148), 87-99.
- Gérard, E. & Maldonado, E. (2008). Polos de saber” y “cadenas de saber”. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico mexicano. *Revista de Educación Superior*, 38 (152), 49-62.
- Guillén, L. (2015). ¿Dónde estamos en el contexto académico internacional?. Breve introducción de la internacionalización y sus indicadores. *Ad Astra*. 6 (3), 90-97.
- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles Educativos*, XXIV (97-98), 38-56.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, 6, 20-29.
- Ianni, O. (1999). La era del globalismo. *Nueva Sociedad*, 163, 92-108.
- Kholer, V. (2002). La internacionalización de la educación superior: el reto de integrar el aprendizaje transcultural en el currículo de licenciatura. *Revista Educación Global*, 6, 11-14.
- Moro, Á., Elexpuru, I., & Villardón, L. (2014). El impacto de la movilidad académica en Europa: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2 (1), 71-80.
- Murrieta, B. (1998). Modelo de movilidad académica: el caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación Global*, 2, 83-86.

- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, pp. 5-16.
- Ortiz, N. (2013). Calidad y posgrado en México. *Tecnociencia Chihuahua*, VII (3), 119-122.
- Pallán, C. (1997). Movilidad académica en las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista Educación global*, 1, 13-18.
- Pantoja, M. (2008). Impacto académico en estudiantes de Contabilidad en México como resultado de estancias curriculares en instituciones extranjeras dentro de la red COMEC. *Revista Educación global*, 12, 29-41.
- Rama, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 11-24.
- Rama, C. (2009) La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5 (4), 1-15.
- Reyes, M. I., Rosales, J. A., Arroyo, J. Á., & León, A. (2014). Impacto del programa de movilidad estudiantil: Bajo la percepción del profesor de la facultad de pedagogía e innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-18.
- Riquelme, G. (2009). El consejo nacional de la educación superior y la investigación científica: expresión de la política educativa cardenista. *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 42-56.
- Rodríguez, R. (2005). Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior. *Papeles de Población*, 44, 221-238.
- Sosa, M. (1994). El intercambio académico en América Latina. Retos y perspectivas. *Universidades*, 8, 10-13.
- Torres, C. (2007). Globalización y Educación superior en las Américas. *Revista Theomai*, 15, 58-72.
- Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista iberoamericana de educación*, 48, 207-229.

- Universia (2014). Carta Universia Rio 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (14), 148-153.
- Urbina, C. (2010). La experiencia de movilidad en los estudiantes de psicología: impacto y transformaciones. *CON-TEXTOS. Revista virtual del programa de Psicología*, 3, 1-12.
- Varela, A. (2010). Intelectuales en movimiento: flujos migratorios y de saberes. Nuevas aproximaciones al fenómeno del nomadismo científico. *Norteamérica*, 5 (2), 199-209.
- Zúñiga, M. (2009). La movilidad internacional de estudiantes universitarios neoleonese. Un recuento de las dificultades y las ganancias. *Revista Perspectivas Sociales*, 11 (1 y 2), 133-154.

Tesis de grado

- Callejas, S. (2016). La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana y su relación con la desigualdad escolar. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Colorado, A. (2005). Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. El caso de la Universidad Veracruzana. (Tesis de Licenciatura). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Cruz, G. (2002). Conocimiento del proceso de internacionalización de la Universidad Veracruzana (Trabajo recepcional de Especialización). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Da Silva, J. (2007). Propuesta de un seminario internacional en investigación educativa para los docentes del posgrado en Pedagogía FES Aragón, a través de intercambios académicos (Tesis de Maestría). UNAM, México.
- García, D. (2015). Efectos, oportunidades y obstáculos de la movilidad internacional en académicos. Un estudio cualitativo. (Tesis de Maestría). Universidad de Guadalajara, Zapopan, Jalisco.
- González, I. (2009). Análisis de las experiencias de los estudiantes de la Universidad Veracruzana que han realizado una estancia o viaje de estudio en Alemania (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.

López, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México, D. F.

Tene, R. (2005). Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, caso Facultad de Contabilidad y Administración de Colima, 2000-2004. (Tesis de Maestría). Universidad de Colima, Colima.

Taller

De Wit, H. (2015). Evaluación de avances en la Internacionalización de Instituciones de Educación Superior. Conferencia Internacional de Educación Superior ANUIES 2015, Puebla.

Conferencias en congresos

Corzo, R. & Echazarreta N. (2008). Las expectativas de la Universidad Veracruzana sobre las competencias del egresado de la educación media superior. Ponencia presentada en la Primera reunión internacional de evaluación en Educación Media Superior y Superior, Xalapa, 1-16.

Costeño, J. C., Ortega, J. C., Tapia, P. & Chain, R. (2015) Factores de eficacia escolar en bachilleratos que inciden en el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana. Ponencia presentada en el XXIX Foro Internacional de Estadística, Puebla, 1-8.

Jeldes, F. & Latorre, A. (2009). Impacto de los programas de movilidad estudiantil en programas de educación superior. Experiencia de la carrera administración de negocios internacionales de la Universidad de Valparaíso. Ponencia presentada en el XXV Encuentro Nacional de Facultades de Administración y Economía, Antofagasta, Chile, 993-1007.

Oregoni, S. (2014). Internacionalización de las Universidades para la Integración Regional: El caso de la RIESAL. Ponencia presentada en el VII Congreso del Instituto de Relaciones Internacionales, La Plata, Argentina, 1-20.

Ortega, J. C., Álvarez, G. & Rosales, O. (2011). El sistema de consulta del formato 911 en educación superior: una propuesta para explorar las bases de datos. Ponencia

presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D. F., 1-12.

Palmeros, G., Sanlúcar, E., Ruíz, E., Coeto, I., & Toledo, J. (2013). El programa de movilidad estudiantil en la UJAT y su impacto en la formación integral de los estudiantes de la división académica de educación y artes. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional. Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, Girona, España.

Tünemann, C. (junio 2006). La universidad en el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad. En Vázquez, J. (Presidente) Memorias del Sexto Congreso Internacional Retos y expectativas de la universidad. Simposio llevado a cabo en el Congreso Internacional Retos y expectativas de la universidad, Puebla, 1-11.

Presentaciones orales

Didou, S. (mayo 2017). La movilidad como estrategia para la innovación educativa. Ponencia presentada en V Encuentro de Internacionalización, Xalapa: Universidad Veracruzana.

Hernández, M. (abril 2017). La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana (UV). Documento presentado en Feria Internacional del Libro Universitario (FILU), Xalapa: Universidad Veracruzana.

Hemeroteca

De Wit (2014). Internacionalización de la investigación juega un papel crucial en la sociedad. Recuperado el 1 de diciembre de 2015 en: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/internacionalizacion-de-la-investigacion-juega-un-papel-crucial-en-la-sociedad.html>

Méndez, J. C. (2017). UV sin recursos para enviar a más estudiantes de intercambio al extranjero: Rectora. Recuperado el 13 de mayo de 2017 en: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/uv-sin-recursos-para-enviar-a-mas-estudiantes-de-intercambio-al-extranjero-rectora-233604.html#.WRoDNBTLLzN>

- Paz, E. (2017). CONACYT mantiene montos de becas pero no asigna nuevas. Recuperado el 16 de marzo de 2017 en: <https://www.lexnaldiario.mx/secciones/nacional/conacyt-mantiene-montos-de-becas-pero-no-asigna-nuevas/>
- Sandoval, D. (2016). Recorte presupuestal afectaría acreditación de programas. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en: <https://www.uv.mx/universo/general/recorte-presupuestal-afectaria-acreditacion-de-programas/>
- Topete, J. (2017). Congreso pide austeridad a UV que recorte Ceneval y apoyos para estudios en el extranjero. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/congreso-pide-austeridad-a-uv-que-recorte-ceneval-y-apoyos-para-estudios-en-el-extranjero-224921.html#.Wlt-5RTLLzM>
- Trujillo, N. (2016). UV denuncia a gobierno por recorte inconstitucional y deuda de 2 mmdp. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en: http://www.jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=160206_062826_240
- Vergara, J. (2017). Sin las becas CONACYT podrían desaparecer muchos Centros y Grupos de investigación. Recuperado el 18 de marzo de 2017 en: <http://terceravia.mx/2017/03/sin-las-becas-conacyt-podrian-desaparecer-muchos-centros-grupos-investigacion/>

Páginas web

- ACE. American Council on Education (2017). CIGE Model for Comprehensive Internationalization. Recuperado 31 de julio de 2017 en: <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- AMPEI (2014). ¿Qué es AMPEI? Recuperado el 1 de septiembre de 2014 en: <http://www.ampei.org.mx>
- Becas sin fronteras (s. f.) Recuperado el 8 de agosto de 2017 de: <http://becas.estudia.com.mx/becas+erasmus+mundus+mexicanos.htm>
- Ciência sem Fronteiras (s. f.) Recuperado el 7 de agosto de 2017 de: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>

CONAHEC. Consorcio para la colaboración de la Educación Superior en América del Norte (s. f.) Recuperado el 8 de agosto de 2017 de: <http://www.conahec.org/?q=es>

Consejo Superior Universitario Centroamericano –CSUCA- (s. f.) Recuperado el 9 de agosto de 2017 de: <http://www.csuca.org/>

CRISCOS. Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (s. f.) Recuperado el 7 de agosto de 2017 de: <http://www.ucsm.edu.pe/criscos/>

ECOES (2017). Espacio común de educación superior. Recuperado el 7 de septiembre de 2017 en: www.ecoes.unam.mx/

IPN. Instituto Politécnico Nacional (s. f.) Archivo Histórico Allende. Acervo documental Recuperado el 2 de abril de 2017 de: <http://www.cec-mendezdocurro.ipn.mx/servicios/Documents/ACERVO%20DOCUMENTAL.pdf>

Leonardo da Vinci (s. f.) Recuperado el 4 de octubre de 2014 de: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci.html>

MARCA. Programa de Movilidad Académica Regional (s. f.) Recuperado el 7 de agosto de 2017 de: <http://programamarca.siu.edu.ar/>

Organización de los Estados Americanos (s. f.) Recuperado el 8 de agosto de 2017 de: <http://www.oas.org/es/becas/default.asp>

Programa Alfa (s. f.) Recuperado el 9 de agosto de 2017 de: <http://internacional.universia.net/latinoamerica/programas/alfa/>

Programa nacional de becas 2017. Programa de capacitación de estudiantes y docentes SEP-SER Proyecta 100,000 (s. f.) Recuperado el 15 de agosto de 2017 de: <http://amexcid.gob.mx/index.php/proyecta100mil>

Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (s. f.) Recuperado el 7 de agosto de 2017 de: <http://www.redmacro.unam.mx/index.html>

SRE (2014). Becas y concursos. Recuperado el 31 de agosto de 2014 en: <http://www.sre.gob.mx>

UDEM. Universidad de Monterrey (2017). Refuerza UDEM internacionalización comprensiva. Recuperado el 31 de julio de 2017 en: www.eduem.edu.mx

Universidad Veracruzana (2012). Glosario. Recuperado el 9 de julio de 2017 en: <https://www.uv.mx/saf/files/2013/01/e11-5-Glosario.pdf>

Universidad Veracruzana (2014). Promesan. Programa para la movilidad en la educación superior en América del Norte. Recuperado el 3 de octubre de 2017 en: <http://www.uv.mx/internacional/promesan/>

Universidad Veracruzana (2015). UVNumeros. Recuperado el 30 de marzo de 2017 en: <http://www.uv.mx/numeralia/matricula/index.html>

Universidad Veracruzana (2016). Convocatoria-Apoyo a estancias de investigación, ponencias y cursos de Experiencias Educativas (EE). Recuperado el 28 de junio de 2017 en: <https://www.uv.mx/posgrado/noticias/convocatoria-apoyo-estancias/>

Universidad Veracruzana (2017a). Dirección General de Relaciones Internacionales. Recuperado el 29 de agosto de 2017 en: <http://www.uv.mx/internacional/dgri/>

Universidad Veracruzana (2017b). Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado. Recuperado el 8 de septiembre de 2017 en: <http://www.uv.mx/posgrado/>

Universidad Veracruzana (2017c). PROMUV. Recuperado el 11 de octubre de 2017 en: <http://www.uv.mx/internacional/movilidad/promuv/>

Software

Chain R., Ortega J. C., Rosales O., & Jácome, N. (2010). Sistema de consulta del perfil de ingreso. Aspirantes a ingresar a la UV. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, U.V.

Anexos

Anexo 1. Programas de cooperación en América Latina

NOMBRE DEL CONSORCIO	DEFINICIÓN DEL PROGRAMA	OBJETIVOS	DIRIGIDO A:
Programa Erasmus-Mundus	El Programa de Becas Erasmus Mundus es un programa de cooperación y movilidad académica de la Unión Europea. Este programa está destinado a fomentar la cooperación y el desarrollo de recursos humanos entre la Unión Europea y terceros países. Las becas permiten realizar estudios de licenciatura, maestría, doctorado y postdoctorado a estudiantes, y también a profesores e investigadores.	El Programa de Becas Erasmus Mundus, está abierto a estudiantes, profesores e investigadores de cualquier lugar del mundo, incluyendo por supuesto a México. Las becas son para estudios de tiempo completo en programas de estudios reconocidos por Erasmus Mundus.	Son becas para estudiantes que tengan alguna de las nacionalidades siguientes: Argentinos, Bolivianos, Brasileños, Chilenos, Colombianos, Costarricenses, Cubanos, Dominicanos, Ecuatorianos, Españoles, Guatemaltecos, Hondureños, Mexicanos, Nicaragüenses, Panameños, Paraguayos, Peruanos, Portorriqueños, Portugueses, Salvadoreños, Uruguayos, Venezolanos, otros países.
Consortio para la colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)	CONAHEC asesora y acerca a instituciones interesadas en establecer o fortalecer programas de colaboración académica en América del Norte.	Avanzar en la consolidación de la comunidad de educación superior de América del Norte y su relación con socios internacionales promoviendo la colaboración y la cooperación entre sus miembros y afiliados y proporcionando una variedad de foros donde los representantes de las instituciones se puedan reunir, interactuar y desarrollar sus proyectos de colaboración y cooperación.	El consorcio es incluyente, invitando la participación de todas las instituciones de educación superior debidamente acreditadas las cuales son reconocidas por organismos de acreditación y aseguramiento de la calidad en sus países de origen. Además del grupo principal en los Estados Unidos, México y Canadá, el Consejo Directivo del CONAHEC aprueba (o declina) las solicitudes de "Miembros Afiliados" de las instituciones de educación superior en otros países interesados en colaborar con el grupo

			de instituciones.
Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte (PROMESAN)	La declaración de Wingspread de 1992 y el comunicado de Vancouver de 1993 son antecedentes que reflejan el interés de los gobiernos de México, USA y Canadá en fortalecer la cooperación trilateral en educación superior, investigación y capacitación. Dentro de este marco, y siguiendo el espíritu del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), los tres gobiernos establecieron un programa para fomentar la movilidad en la ES en AN. El PROMESAN, surge a partir de finales de 1994, a fin de diseñar un programa de movilidad estudiantil entre México, USA y Canadá.	Promover, a través de la movilidad estudiantil la educación superior en AN, una nueva dimensión norteamericana en la preparación de estudiantes, dentro de una amplia gama de disciplinas académicas y profesionales	PROMESAN promovía la movilidad de 16 estudiantes mexicanos para ampliar sus conocimientos culturales, lingüísticos y disciplinarios en espacios de inmersión. Se espera disponer de las capacidades de investigación de las universidades involucradas, que el grupo de académicos lleve a cabo proyectos conjuntos, a partir de las experiencias de los estudiantes participantes con la finalidad de construir nuevas redes de colaboración. El propósito es que los estudiantes de las seis universidades realicen actualmente, el grupo de la UV lo conforman ocho estudiantes y cinco profesores del área académica de Humanidades (Facultad de Antropología, Historia e Idiomas). estancias cortas o semestrales en las instituciones participantes. El requisito es que realicen una investigación durante la estancia y que entreguen los resultados de su proyecto una vez que se hayan re-incorporado a su Facultad de origen.
Programa Proyecta 100,000 (México-EUA)	Es un acuerdo entre la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y	Tiene el objetivo de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación así como de contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad	A los estudiantes y docentes de Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) del país a solicitar una beca de capacitación

	<p>Tecnología (CONACYT) de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Estado de California de los Estados Unidos de América para Promover la Cooperación en los Campos de la Educación, la Investigación y las Actividades Académicas. Y lo convocan entre Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP, a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), en coordinación con la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), a través de la Coordinación General de “Proyecta 100,000”.</p>	<p>educativa para la construcción de una sociedad más justa, mediante el otorgamiento de becas a profesores y alumnos de Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES). El programa Proyecta 100,000 busca impulsar la movilidad estudiantil y docente y ofrecer la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés.</p>	<p>para cursar estudios intensivos del idioma inglés como segunda lengua en centros certificados y pertenecientes a una institución de educación superior en los Estados Unidos de América, que formen parte del programa “Proyecta 100,000”.</p>
<p>Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe</p>	<p>Consortio integrado por 34 universidades públicas de 19 países que, desde su creación en 2002, ha sostenido activamente varios principios que todos los miembros consideramos esenciales: La defensa, promoción y consolidación de la autonomía universitaria, como instituto jurídico y político nuclear de la sociedad democrática, concebido para proteger la producción de conocimientos, la libertad de cátedras y su rotación por concursos, y la participación de los claustros en el gobierno de las casas de estudios</p>	<p>I. Constituirse en mecanismo de interlocución con los Estados nacionales y con las organizaciones nacionales e internacionales; II. Establecer un mecanismo de diálogo e intercambio, así como de cooperación y acción conjunta sobre temas y experiencias de interés común para las universidades de la Región, con el objetivo de crear un ambiente de responsabilidades compartidas, renovando la idea de que la integración latinoamericana desde la educación, es el mejor punto de partida para alcanzar el umbral de una nueva identidad latinoamericana;</p>	<p>Dirigido a: estudiantes de las universidad socias de: Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela</p>

	<p>superiores, de toda injerencia o presión externa. La difusión y el reclamo activo de los acuerdos internacionales, constantemente renovados, en torno de la responsabilidad de los estados en proveer un adecuado financiamiento de la educación superior, como inversión estratégica. La legitimación de la Educación Superior como un bien público y social no transable. La condena a la guerra y a toda forma de violencia interna o internacional para la resolución de controversias políticas y territoriales, y la consecuente promoción de mecanismos alternativos, pacíficos, justos y racionales, para la resolución de los conflictos.</p>	<p>III. Servir de medio de integración del conjunto de las universidades públicas de cada país; IV. Incrementar el trabajo en redes académicas para propiciar proyectos conjuntos en la Región; así como definir y organizar programas de formación universitaria y de investigación; V. Establecer sistemas y mecanismos que permitan compartir la utilización de la infraestructura científico, tecnológica, de información y comunicación de las Instituciones Integrantes; VI. Fortalecer la solidaridad regional y el mutuo apoyo, propiciando la obtención de recursos financieros; VII. Facilitar la movilidad de estudiantes y académicos, a través de programas de intercambio en todos los niveles educativos; VIII. Propiciar la armonización de sistemas de información en materia académica y de gestión universitaria; IX. Contribuir al desarrollo y armonización de sistemas de evaluación y acreditación de calidad; X. Fomentar la capacitación de personal, para propiciar nuevos modelos de gestión y administración universitaria; XI. Realizar reuniones que alienten el desarrollo de programas de colaboración de interés para las Instituciones Integrantes; XII. Promover la participación de las Instituciones Integrantes en reuniones y foros</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>internacionales, multilaterales, gubernamentales y no gubernamentales para garantizar la vigencia del servicio educativo como responsabilidad de los Estados nacionales y de la sociedad en su conjunto; y</p> <p>XIII. Empezar acciones que permitan la cooperación interuniversitaria como un mecanismo para impulsar la reforma universitaria de la Región.</p> <p>Los objetivos de la Red se llevarán a cabo a través de sus programas.</p>	
Unión de universidad de América Latina y el Caribe (UDUAL)	<p>La UDUAL es un organismo internacional creado con el fin de promover el mejoramiento de sus Universidades Asociadas. Se enfoca en afirmar y fomentar las relaciones de las universidades de la América Latina entre sí y de éstas con otras instituciones y organismos culturales, como la UNESCO, el Consejo Interamericano cultural de la OEA, etc. La UDUAL propone y ayuda a la orientación, coordinación y en lo posible, a la unificación básica de la organización económica y administrativa de las universidades de Latinoamérica, sin perjuicio de conservar e incluso acentuar las diferencias propias del medio en el que actúan. La UDUAL es quien ayuda a la organización del</p>	<p>Las finalidades que persigue la UDUAL están asentadas en la Carta de Universidades Latinoamericanas firmada en la III Asamblea General, llevada a cabo en Argentina en 1959. Dichos objetivos son los siguientes: Promover, afirmar, fomentar y mejorar las relaciones entre las universidades latinoamericanas, así como con otras instituciones y organismos culturales. Coordinar, orientar y unificar las estructuras académicas y administrativas de las universidades asociadas, a fin de evitar posibles desavenencias. Promover el intercambio académico tanto de profesores y alumnos, como de investigadores y graduados; así como la creación y divulgación de diversas publicaciones que faciliten la comunicación, el entendimiento y la convivencia entre las universidades afiliadas.</p>	<p>Promover el intercambio académico tanto de profesores y alumnos, como de investigadores y graduados. La UV está dirigido para el área Económico-Administrativa.</p>

	<p>intercambio de profesores, alumnos, investigadores y graduados, así como el de publicaciones, estudios y materiales de investigación y enseñanza. La unión propone la implantación y fortalecimiento por todas las universidades latinoamericanas, de los principios universitarios de libertad en la investigación y en la cátedra y de plena autonomía. Contribuye a la realización en el plano internacional de los ideales de unidad de la América Latina y en el orden nacional, de los postulados de organización democrática, de respeto a la dignidad humana y de justicia social.</p>	<p>Proponer la implantación de la libertad de cátedra, de investigación y de plena autonomía. Contribuir al desarrollo de una sociedad libre, pacífica y democrática en favor de los ideales de unidad latinoamericana, de respeto a la dignidad humana y de justicia social. Propiciar el que las universidades sean un instrumento que coadyuve al desarrollo social, económico y cultural tanto en su entorno local, como en el más amplio contexto de América Latina. Lograr la integración cultural de América Latina. En la actualidad la UDUAL promueve programas encaminados a fortalecer a sus miembros afiliados, a fin de que éstos alcancen la calidad y eficiencia que requiere la universidad contemporánea en + respuesta a las exigencias presentes y los retos del futuro, y para hacer de ellos una herramienta eficaz para el desarrollo social, cultural y económico de los países latinoamericanos en pro de una comunidad libre, armónica y genuinamente humanitaria.</p>	
Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)	<p>La Confederación Universitaria Centroamericana es la organización de integración del sistema universitario público centroamericano, que promueve el desarrollo de las universidades a través</p>	<p>El CSUCA tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en las sociedades de América Central. La Confederación</p>	<p>Promover la cooperación académica entre universidades de: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana.</p>

	<p>de la cooperación y del trabajo conjunto con la sociedad y el Estado, para el abordaje integral de los problemas regionales y de sus propuestas de solución, en un marco de compromiso, solidaridad, tolerancia, transparencia, y equidad. Propicia el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, y su aplicación en la formación de profesionales capaces de tomar decisiones e incidir en el desarrollo sostenible de la región.</p>	<p>Universitaria Centroamericana es una organización regional abierta a la interacción permanente con toda la sociedad centroamericana y con las sociedades de las distintas regiones del planeta. Su propósito es mejorar la calidad de la educación superior en centroamérica, crear y transmitir conocimientos, integrar saberes, divulgar sus experiencias, y orientar sus acciones a lograr el bien común de nuestra región y participar en la solución de los problemas globales.</p>	
<p>Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA-MERCOSUR)</p>	<p>El MARCA es el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el Sector Educativo del MERCOSUR. Participan de este programa los países miembros y asociados del bloque, incentivando la integración regional. La movilidad se realiza entre los países del MERCOSUR y se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico.</p>	<p>a. Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza superior en las carreras acreditadas en el MEXA de los países que participan del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM); b. Estimular la cooperación interinstitucional e internacional en el ámbito de la enseñanza superior de las carreras acreditadas. c. Promover el efecto multiplicador de las experiencias de movilidad; d. Promover el reconocimiento de materias, grados, estudios y diplomas, estimulando a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los estudiantes extranjeros y trabajar para prestigiar su accionar más allá del ámbito local, en un marco institucional que asegure la calidad de los</p>	<p>Promover el intercambio a universidades del país de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, Venezuela.</p>

		<p>conocimientos y prácticas;</p> <p>e. Consolidar, a través del intercambio estudiantil, acciones conjuntas entre los países de la región, que permitan mayor participación estudiantil en cuestiones sociales y, consecuentemente, potencien las posibilidades de desarrollo integral de las naciones.</p>	
Programa de movilidad estudiantil (CRISCOS)	<p>CRISCOS, es un organismo subregional; sin fines de lucro; dedicado a la integración y la colaboración interuniversitaria, estando constituido por universidades del noroeste de Argentina (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca y La Rioja), del sur del Perú, del norte de Chile (de la 1 a la IV región) , del suroeste de Paraguay y de toda Bolivia, representadas por su respectivos Rectores.</p>	<p>a. Facilitar a estudiantes universitarios de una universidad de la Subregión la realización de parte de sus estudios en otra universidad de la Subregión, como modo concreto de contribución a la internacionalización universitaria.</p> <p>b. Establecer la movilidad estudiantil (se excluye a estudiantes de especialidad, maestría y doctorado) entre las universidades de los cuatro países integrantes del Consejo de Rectores.</p> <p>c. Crear las bases para establecer una efectiva vinculación con otras organizaciones regionales interuniversitarias que ofrezcan alternativas de trabajos conjuntos.</p> <p>d. Servir como un instrumento de cooperación interuniversitaria del Consejo, concebido como parte de un proceso mediante el cual, las instituciones de Educación Superior de la Subregión, buscan superar en el tiempo las asimetrías mutuas existentes en un marco de complementación e integración que contribuya al desarrollo global.</p>	<p>A docentes, investigadores, personal administrativo y estudiantes universitarios (se excluye a estudiantes de especialidad, maestría y doctorado) entre las universidades de los cuatro países integrantes. Universidades del noroeste de Argentina (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Catamarca Río Cuarto, San Luis, Chilecito y La Rioja), del sur del Perú, del norte de Chile (de la 1 a la IV región) , del suroeste de Paraguay y de toda Bolivia.</p>

<p>Programa Ciencia sin fronteras (Brasil)</p>	<p>Ciencia Sin Fronteras es un programa de movilidad académica internacional desarrollado por el Gobierno de Brasil. Está orientado a promover, expandir y consolidar la ciencia y la tecnología, la innovación y la competitividad brasileñas por medio de un intercambio de moviidades internacionales. El programa se gestiona en Brasil por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Esta institución selecciona y firma acuerdos con centros de excelencia de todo el mundo, en países como Estados Unidos, Reino Unido, España, Alemania, Francia e Italia, para la realización de las moviidades académicas del programa.</p>	<p>El objetivo fundamental es la formación universitaria en ciencia, tecnología e innovación, aumentando así, la presencia de estudiantes, profesores e investigadores brasileños en instituciones de excelencia en el exterior de Brasil, e incrementando la presencia de estudiantes y académicos extranjeros en instituciones brasileñas.</p>	<p>El programa CsF prevé becas en las siguientes modalidades: Para brasileños a. Estudiantes de grado para estancias de 10 a 12 meses; b. Estudiantes de doctorado para estancias de 3 a 12 meses; c. Estudios completos de doctorado; d. Estancias posdoctorales de 6 a 24 meses; e. Prácticas para estudiantes de Grado o cursos de verano complementarios a estudios de grado, en las áreas de conocimiento del programa y f. Estancias de tecnólogos en parques tecnológicos, institutos o centros de investigación vinculados a universidades. Para estancias en Brasil (extranjeros): a. Investigadores con Doctorado para estancias de 2 a 3 años; b. Investigadores visitantes para estancias de 1 a 3 meses, en proyectos de hasta 3 años. Las becas se conceden para países como: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, China, Corea del Sur, Dinamarca, Estados Unidos, España, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, India, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido,</p>
------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			República Checa, Rusia, Singapur, Suiza y Ucrania.
Organización de los Estados Americanos (OEA)	El Programa de Becas Académicas de la OEA (Programa Regular), establecido en 1958, otorga cada año becas para maestrías, doctorados o investigación conducente a un título. El Programa de Becas Especiales para el Caribe Anglópárntante (SPECAF), establecido en 1983, otorga becas para los últimos dos años de estudios universitarios a los ciudadanos y residentes de los Estados Miembros del caribe anglópárntante. Estos se rigen por el Manual de Procedimientos de Becas OEA. Además de estos programas, la OEA, a través de su Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC), ofrece otras oportunidades de becas para estudios académicos con el apoyo de sus instituciones socias en las Américas y alrededor del mundo. El PAEC es administrado conforme a los respectivos acuerdos de cooperación siguiendo los principios previstos en el Manual de Procedimientos de Becas OEA.	El Programa de Becas Académicas OEA, en lo sucesivo, el Programa Regular, tiene por objeto apoyar anualmente la culminación de títulos universitarios avanzados y fomentar el intercambio cultural para un número equitativo de candidatos sobresalientes de cada Estado Miembro de la OEA. El programa otorga becas de estudio para Maestrías, Doctorados e investigación conducente a un título de postgrado. Las becas se conceden para estudios en ámbitos relacionados con las áreas de prioridad identificadas en el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria para el Desarrollo de Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI).	El programa otorga becas de estudio para Maestrías, Doctorados e investigación conducente a un título de postgrado. Las becas se conceden para estudios en Argentina, Barbados, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Grenada, Jamaica, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, EU, Uruguay.
Programa Pablo Neruda	El programa Pablo Neruda se enmarca, y es la primera acción concreta, dentro del Espacio Iberoamericano del	Promover la construcción de un espacio común iberoamericano del conocimiento que favorezca las iniciativas de integración regional	Docentes y estudiantes de las maestrías y doctorados participantes. Universidades

	<p>Conocimiento (EIC). Es una acción de movilidad académica de posgrado (maestrías y doctorados), de ámbito regional y de carácter multilateral. Está estructurado en redes temáticas conformadas por instituciones de educación superior (IES) de al menos tres países participantes en el programa. Cada país define las áreas científicas prioritarias y hace público el listado de programas de posgrado que pueden participar en el marco del Programa. La condición para la participación de dichos programas en el Pablo Neruda es que cuenten con la acreditación de la calidad de sus respectivos sistemas nacionales de evaluación de la calidad y la acreditación.</p>	<p>mediante la cooperación interinstitucional, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades de formación en el nivel de posgrado.</p>	<p>asociadas en red que establezcan acuerdos específicos de cooperación entre sí para realizar acciones de movilidad académica de posgrado, en áreas temáticas determinadas, así como los programas de maestría de investigación y doctorados seleccionados por los gobiernos de cada país. Por tanto, las universidades participantes se organizarán en redes de programas de maestría o doctorado en un área temática común. Los países que hasta el momento participan en el Programa son Argentina, Chile, Colombia, Cuba, República Dominicana, España, México, Paraguay, Perú, Uruguay y la subregión de Centroamérica.</p>
<p>Programa Leonardo da Vinci</p>	<p>El programa Leonardo da Vinci va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación</p>	<p>La acción Proyectos de Movilidad Individual del programa sectorial Leonardo da Vinci tiene como objetivo el fomento de la movilidad transnacional de los siguientes grupos objetivo: (IVT) Initial Vocational Training: Personas que están recibiendo formación profesional inicial. No pertenece a dicho grupo el alumnado que cursa estudios en Ciclos Formativos de Grado Superior ni los que participan en cursos de formación ocupacional. (PLM) People in the</p>	<p>Personas interesadas en obtener una beca de movilidad: Alumnado de ciclos formativos de grado medio Personas tituladas de ciclos formativos de grado medio y superior Personas tituladas universitarias Empleado/as, personas en situación de desempleo y cualquier persona disponible en el mercado laboral Docentes de FP, orientadore/as, formadore/as, responsables de la dirección de centros</p>

		<p>Labour Market: Personas que ya han alcanzado un grado de formación profesional y/o educación y están en el mercado laboral, tanto en servicio activo como desempleados. En este grupo se incluyen, asimismo, los participantes en formación ocupacional, los titulados de Formación Profesional de Grado Superior y los titulados universitarios. (VETPRO) Vocational Education and Training Professionals: Personas responsables de formación profesional y/o recursos humanos. En este grupo se incluyen profesorado, formadores, personal de la formación profesional, asesores de orientación, responsables de centros de formación y de planificación de la formación y la orientación laboral en las empresas.</p> <p>Los objetivos generales de esta acción de movilidad dentro del programa sectorial Leonardo da Vinci son:</p> <p>Apoyar a los participantes en actividades de formación y de formación continua en la adquisición de y uso de conocimientos, habilidades y cualificaciones con miras al desarrollo personal.</p> <p>Aumentar el atractivo de la formación profesional y de la movilidad para las personas y facilitar la movilidad de trabajadores en formación.</p> <p>Apoyar las mejoras de la calidad e innovación de los sistemas, instituciones y prácticas</p>	<p>de FP Responsables de la planificación de la formación y la orientación laboral en las empresas.</p> <p>Organismos interesados en obtener subvención para sus proyectos: Institutos de Educación Secundaria Centros de Formación Profesional (FP) y Formación Profesional Ocupacional (FPO) Universidades Asociaciones de profesores, padres de alumnos de FP Empresas, confederaciones de empresarios, sindicatos, cámaras de comercio Organismos de orientación profesional Organismos responsables de los sistemas y políticas de FP a nivel, local, regional o estatal Países participantes: estados miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia) Otros: Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		de educación y formación profesional.	
Programa Alfa	Es el programa de la Unión Europea para la cooperación académica de Instituciones de Enseñanza Superior con América Latina. Está dividido en dos secciones: Subprograma A: dirigido a proyectos conjuntos de gestión institucional Subprograma B: ayuda a proyectos de cooperación para la formación científica y técnica, con actividades que incluyen la movilidad de estudiantes universitarios y posgraduados entre instituciones de los Estados Miembros y Latinoamérica, así como entre instituciones latinoamericanas entre sí.	Desarrollo de proyectos conjuntos entre universidades Creación o fortalecimiento de vínculos entre ambas comunidades académicas Creación de mecanismos sistemáticos y sostenibles de cooperación para favorecer sistemas de movilidad de estudiantes.	Centros de enseñanza universitaria de los Estados Miembros de la UE y 18 países latinoamericanos participantes: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, El Salvador, Uruguay y Venezuela. Centros de enseñanza superior no oficiales de los mismos (aunque no contabilizarán en cuanto a número mínimo de participantes en la creación de redes y no podrán ser mayoritarios en una de ellas).

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de las páginas web de los consorcios (2017)

Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

Título de la investigación: "Análisis del impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana durante el periodo 2011-2014"

Mtra. Argelia Ramírez Ramírez

Entrevista a estudiantes UV

Datos generales:

Nombre : _____ Maestría: _____

Sexo: M F

Universidad de destino: _____

País: _____

Periodo de Movilidad en meses:

Contexto del estudiante

1. ¿Por qué te interesó realizar una movilidad internacional?
2. ¿Cómo te la pasaste en tu estancia académica? ¿fue agradable, provechosa, frustrante, desagradable, etc.?
3. ¿Cuáles son tus pasatiempos culturales, deportivos y de entretenimiento?
4. Antes de realizar la movilidad, ¿habías salido al extranjero? ¿de vacaciones o a estudiar?
5. ¿Tuviste problemas para conseguir financiamiento? ¿De qué tipo?
6. Además de realizar el posgrado, ¿trabajabas o sólo estudiabas?
7. ¿A qué se dedicaban tus padres o pareja?

Universidad de destino

1. ¿Por qué elegiste esa universidad para hacer tu estancia?
2. ¿Te pareció distinta la forma de enseñar y de relacionarte con los maestros de la otra universidad? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te sentiste académicamente en la otra universidad (clases o elaboración de tesis)? (¿Al mismo nivel? ¿en desventaja? ¿Con mayor nivel?)
4. ¿Cómo fue tu experiencia al comunicarte en otro idioma? (vida cotidiana y escolar) ¿Satisfactoria/insatisfactoria/provechosa/intrascendente?
5. Respecto a tu formación académica ¿cómo te sentiste con tus compañeros de clase? ¿Bien, mal, indiferente, aceptado, rechazado, etc.? ¿Por qué?
6. ¿Sigues en comunicación/contacto con algún o algunos de tus compañeros? ¿Por qué?
7. ¿Cómo eran las clases? o ¿Cómo realizabas tu investigación?
8. ¿Los trabajos que te encargaban eran individuales o por equipo?
9. ¿Cómo te calificaban?
10. ¿Participaste en actividades académicas? ¿Cuáles?
11. Al regreso ¿Tuviste problemas al revalidar los cursos que tomaste? ¿De qué tipo?
12. ¿Recomendarías que los estudiantes de maestría tuvieran una experiencia de movilidad internacional?
13. ¿Te gustaría hacer tu doctorado o trabajar en el extranjero?
14. ¿Consideras que lo aprendido en tu estancia te ayudó a encontrar trabajo?
15. Personalmente ¿qué aprendiste de tu estancia?

Experiencia cultural

1. ¿Te fue difícil adaptarte a otro país? Si, ¿por qué? ¿Cómo lo resolviste?
2. ¿Te enfermaste durante tu estancia? ¿Qué tipo de atención tuviste?
3. ¿A tu regreso fue difícil adaptarte de nuevo al país y a tu vida cotidiana?
4. ¿Cuáles son los aspectos positivos de tu experiencia?
5. ¿Cuáles son los aspectos negativos de tu experiencia?

Anexo 3. Guía de entrevista a los tutores de los estudiantes de maestría que realizaron movilidad internacional

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

Título de la investigación: "Análisis del impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana durante el periodo 2011-2014"

Mtra. Argelia Ramírez Ramírez

Entrevista a tutores UV

Nombre: _____ Institución _____ donde
labora _____

Antigüedad laboral: _____

Origen social del profesor

1. ¿Cuál es su máximo grado académico?
2. ¿De que universidad se graduó?
3. ¿Pertenece al SNI? ¿Cuántas veces le ha tocado renovar?
4. ¿Ha realizado estudios, sabático o alguna estancia en el extranjero?
5. ¿Tuvo contacto previo con algún investigador para que el estudiante realizara la movilidad?
6. ¿Contó con algún apoyo financiero para enviar a su estudiante? ¿En qué consistió dicho apoyo?
7. ¿Tiene algún proyecto autofinanciable vinculado con la movilidad de los estudiantes de maestría?
8. ¿Mantiene comunicación permanente con el investigador extranjero? ¿de qué forma (proyectos, seminarios conjuntos, publicaciones, etc.)?
9. ¿Participa en redes académicas con alguna institución en el extranjero o nacional?

Impacto académico de la movilidad internacional del estudiante

10. ¿Por qué le interesó apoyar a su tutorado/a para que realizara movilidad internacional?
11. ¿Cuáles fueron las razones que el alumno expresó para participar en el programa de movilidad?
12. ¿Cómo fue la estancia académica del estudiante? (De acuerdo con los comentarios de su estudiante) ¿Cómo reportó éste la estancia (provechosa, frustrante, desagradable, etc.)?
13. En su opinión, después de la movilidad ¿el estudiante logró adquirir competencias para comunicarse en otro idioma? (lectura, escritura, comunicación oral)
14. Cuando regresó el estudiante de la estancia ¿Pudo detectar algún cambio en su desempeño académico?
15. ¿Fue reconocida la movilidad?
16. ¿En qué actividades académicas tuvo impacto la movilidad estudiantil internacional de su estudiante?
 - Convenios
 - Asesorías
 - Participaciones en congresos
 - Publicaciones
 - Redes de colaboración
 - Investigaciones conjuntas
 - Programas de doble titulación
17. En su opinión ¿Los estudiantes de maestría deberían tener una experiencia de movilidad internacional? si es afirmativa su respuesta ¿cuáles serían las ventajas o expectativas?
18. ¿Considera que sería pertinente que la movilidad estudiantil internacional fuera obligatoria en los programas de estudio? ¿por qué?
19. En su opinión ¿La estancia motivó al estudiante para continuar con estudios de doctorado?

Impacto Institucional de la movilidad internacional del estudiante

20. Si la movilidad tuvo algún impacto en el programa ¿en qué consistió este impacto? Por ejemplo: si fue reconocida, si le ayudó para cumplir con indicadores de CONACYT
21. ¿Existen nuevos candidatos para realizar una estancia de movilidad?
22. Y si tiene alumnos que no se van ¿cuáles cree que sean las razones para no participar en el programa de movilidad?

Anexo 4. Guía de entrevista para los gestores responsables de la movilidad internacional de la UV

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

Título de la investigación: "Análisis del impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana durante el periodo 2011-2014"

Mtra. Argelia Ramírez Ramírez

Entrevista a administrativos UV

Nombre: _____ Dependencia UV: _____

Puesto Administrativo: _____ Antigüedad laboral: _____

Contexto de los estudiantes

1. Los estudiantes de maestría ¿demuestran interés por realizar movilidad internacional?
2. ¿Cuáles han sido las motivaciones o necesidades que han aducido para que se les otorgue financiamiento?
3. ¿A qué áreas académicas pertenecen quienes realizan movilidad?
4. Los estudiantes seleccionados en la convocatoria de movilidad UV ¿se les apoya a todos con financiamiento?
5. ¿Cómo se determina el apoyo?
6. ¿Es el mismo apoyo económico para todos o depende del nivel de estudios, tipo de estancia o país de destino?
7. Aún cuando no exista un convenio entre la UV y la universidad de destino elegida por el estudiante ¿se le apoya económicamente al estudiante para que realice su estancia?
8. ¿Declaran tener recursos propios?
9. ¿Es significativo el porcentaje de casos que no hacen movilidad por falta de apoyo familiar?

Impacto Académico

10. ¿Aunque vayan a un país de habla hispana se les pide que dominen otro idioma? ¿por qué?
11. ¿Qué puntaje o comprobante de nivel de idioma se solicita?
12. ¿Están familiarizados con el lenguaje técnico o científico de la disciplina?

13. ¿Cómo se les apoya a los estudiantes en el proceso de revalidación?
14. Algunos programas de maestría consideran a la movilidad estudiantil dentro de sus programas otorgándole créditos o mediante una asignatura especial ¿cree que es una vía adecuada para introducir la internacionalización en la UV?
15. En su opinión ¿Por qué los estudiantes de maestría deben tener una experiencia de movilidad internacional?
16. ¿Cree que sería pertinente que la movilidad estudiantil nacional o internacional fuera obligatoria en los programas de estudio? ¿por qué?

Impacto Intercultural

17. ¿Cómo se prepara a los estudiantes para enfrentar a una nueva sociedad y universidad?

Impacto Institucional

18. ¿Qué resultados académicos se han obtenido de la movilidad estudiantil internacional? (*Convenios, asesorías, participaciones en congresos, publicaciones, redes de colaboración, investigaciones conjuntas, programas de doble titulación*)
19. ¿Cómo se difunden las convocatorias de movilidad a los estudiantes?
20. ¿Cómo se le da el apoyo al estudiante durante su trámite de la estancia?
21. En caso de no haber convenio con la universidad de destino ¿se le apoya al estudiante en los trámites administrativos o es la coordinación de la maestría quien se encarga?
22. ¿Cuál es el seguimiento que se le da al estudiante durante su estancia?
23. ¿Cuál es la opción para los estudiantes que no realizan movilidad con el fin de acercarlos a la internacionalización?
24. ¿Esto motiva a los estudiantes para que realicen una movilidad académica?

Anexo 5. Índice de cuadros, ilustraciones y gráficas

- Cuadros

Cuadro 1. Relación de convenios internacionales (2016)	23
Cuadro 2. Relación de convenios nacionales (2016)	24
Cuadro 3. Programas de posgrado por área de conocimiento en el estado de Veracruz (2012)	33
Cuadro 4. Relación de las maestrías en la Universidad Veracruzana (2016)	35
Cuadro 5. División de las disciplinas	80
Cuadro 6. Relación de las maestrías con movilidad estudiantil internacional (1998-2014)	96
Cuadro 7. Variables seleccionadas del cuestionario de contexto	99
Cuadro 8. Categorías propuestas para el análisis de los estudiantes de maestría UV (2011-2014)	101
Cuadro 9. Indicadores propuestos para el análisis de los estudiantes de maestría UV (2011-2014)	102
Cuadro 10. Guía para analizar la entrevista a estudiantes	103
Cuadro 11. Guía para analizar la entrevista a tutores	105
Cuadro 12. Guía para analizar las entrevistas a administrativos	107
Cuadro 13. Relación de aspirantes y aceptados en las maestrías (2011-2014)	111
Cuadro 14. Total de maestrías por área académica (2011-2014)	112
Cuadro 15. Orientación de las maestrías (2011-2014)	112
Cuadro 16. Distribución de las maestrías en las cinco regiones UV (2011-2014)	113
Cuadro 17. Maestrías con reconocimiento PNPC (2011-2014)	114
Cuadro 18. Sexo de los aceptados en las maestrías (2011-2014)	114
Cuadro 19. Edad de ingreso categorizada por generación (2011-2014)	115
Cuadro 20. Lugares de procedencia de los aceptados en las maestrías (2011-2014)	115
Cuadro 21. Estado civil de los aceptados en las maestrías (2011-2014)	115
Cuadro 22. Régimen de procedencia de la licenciatura de los aceptados en las maestrías (2011-2014)	116
Cuadro 23. Distribución de aceptados en maestrías por área académica (2011-2014)	116
Cuadro 24. Orientación de las maestrías elegidas por los aceptados (2011-2014)	117
Cuadro 25. Distribución de aceptados en las cinco regiones UV (2011-2014)	117
Cuadro 26. Distribución de los estudiantes de movilidad por programa educativo	118
Cuadro 27. Edad categorizada de los estudiantes de movilidad (2011-2014)	120
Cuadro 28. Países de destino de los estudiantes de movilidad	123
Cuadro 29. Indicador sintético sumario de capital familiar	125
Cuadro 30. Indicador de capital familiar de estudiantes de posgrado UV y de movilidad	125
Cuadro 31. Indicador trayectoria escolar previa	126
Cuadro 32. Indicador sintético sumario de capital cultural	127
Cuadro 33. Indicador de capital cultural de estudiantes de posgrado UV y de movilidad	127
Cuadro 34. Indicador sintético sumario de capital económico	129
Cuadro 35. Indicador de capital económico de estudiantes de posgrado UV y de movilidad	129
Cuadro 36. Indicador sintético sumario de origen social	130
Cuadro 37. Origen social de los estudiantes UV y de movilidad	130
Cuadro 38. Programas educativos de los entrevistados	140
Cuadro 39. Lugares de destino de los entrevistados	141

Cuadro 40. Características generales estudiantes de OS1	157
Cuadro 41. Características generales estudiantes OS2	159
Cuadro 42. Características generales estudiantes OS3	160
Cuadro 43. Impacto académico en la formación de los entrevistados	168
Cuadro 44. Impacto académico en las formas de evaluación de los entrevistados	172
Cuadro 45. Impacto académico en las habilidades sociales de los entrevistados	176
Cuadro 46. Impacto académico en las habilidades tecnológicas de los entrevistados	179
Cuadro 47. Impacto académico en la participación de actividades académicas de los entrevistados	184
Cuadro 48. Importancia de la movilidad para los entrevistados	191
Cuadro 49. Impacto académico en los entrevistados	194
Cuadro 50. La relación de la movilidad con el estudio-profesión de los entrevistados	196
Cuadro 51. Habilidades interpersonales que adquirieron los entrevistados	201
Cuadro 52. Choque cultural de los entrevistados	204
Cuadro 53. Experiencias interculturales de los entrevistados	207
Cuadro 54. Valoración de los entrevistados sobre la experiencia de movilidad	209
Cuadro 55. El impacto de la movilidad estudiantil en la institución	214
Cuadro 56. Internacionalización en casa	216
Cuadro 57. Organización de los posgrados	217
Cuadro 58. Apoyo administrativo que recibieron los entrevistados durante la estancia	220
Cuadro 59. Origen social y capital social de los entrevistados	223

- Ilustraciones

Ilustración 1. Organigrama de la DGRI-UV	21
Ilustración 2. Diferentes impactos de la movilidad estudiantil internacional	62
Ilustración 3. Interrelación entre el impacto personal, intercultural, académico e institucional	63
Ilustración 4. Esquema sobre cómo estudiar el impacto de la movilidad internacional	67
Ilustración 5. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de impacto académico	70
Ilustración 6. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de impacto intercultural	72
Ilustración 7. Subcategorías y variables pertenecientes a la categoría de impacto institucional	73
Ilustración 8. Lugares de destino elegidos por los estudiantes que hicieron movilidad	123
Ilustración 9. Caracterización de los estudiantes que hicieron movilidad	142
Ilustración 10. Relación del capital cultural y social con el impacto de la movilidad estudiantil internacional	224

- Gráficas

Gráfica 1. Distribución de estudiantes que realizaron movilidad por área académica	119
Gráfica 2. Orientación de las maestrías elegidas por estudiantes que realizaron movilidad	119
Gráfica 3. Sexo de los estudiantes que realizaron movilidad	120
Gráfica 4. Lugar de procedencia de los estudiantes que realizaron movilidad	121
Gráfica 5. Apoyos recibidos para realizar la movilidad	122

Gráfica 6. Comparación del sexo entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad	132
Gráfica 7. Comparación de edad entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad	133
Gráfica 8. Comparación de áreas académicas entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad	134
Gráfica 9. Comparación de orientaciones de maestrías entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad	135
Gráfica 10. Comparación de origen social de maestrías entre estudiantes de maestría y estudiantes que realizaron movilidad	136
Gráfica 11. Capital cultural de los entrevistados	144
Gráfica 12. Capital económico de los entrevistados	146
Gráfica 13. Capital familiar de los entrevistados	151
Gráfica 14. Origen social de los entrevistados	156

Anexo 6. Siglas

AMEXCID	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AMPEI	Asociación Mexicana para la Educación Internacional
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
GENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CGEPIA	Coordinación General de Estudios de Posgrado e Intercambio Académico
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
COMEPO	Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
CONACYT	Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
DGCEC	Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural
DGPV	Dirección General de Posgrado y Vinculación
DGRI	Dirección General de Relaciones Internacionales
DGUEP	Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado
EEE	Escuela para Estudiantes Extranjeros
ESIME	Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
EXANI	Examen Nacional de Ingreso
IES	Instituciones de Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PRIMES	Programa Institucional para la Movilidad Estudiantil
PROFOCIE	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas
PROMESAN	Programa para la movilidad en la Educación Superior en América del Norte
PROMUV	Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Veracruzana
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior
PSE	Programa Sectorial de Educación
RedES	Red de Educación Superior

RICII	Red Institucional para la cooperación y el Intercambio Internacionales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
UDEM	Universidad de Monterrey
UIA	Universidad Iberoamericana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UV	Universidad Veracruzana