



EDUCACIÓN  
**Global**

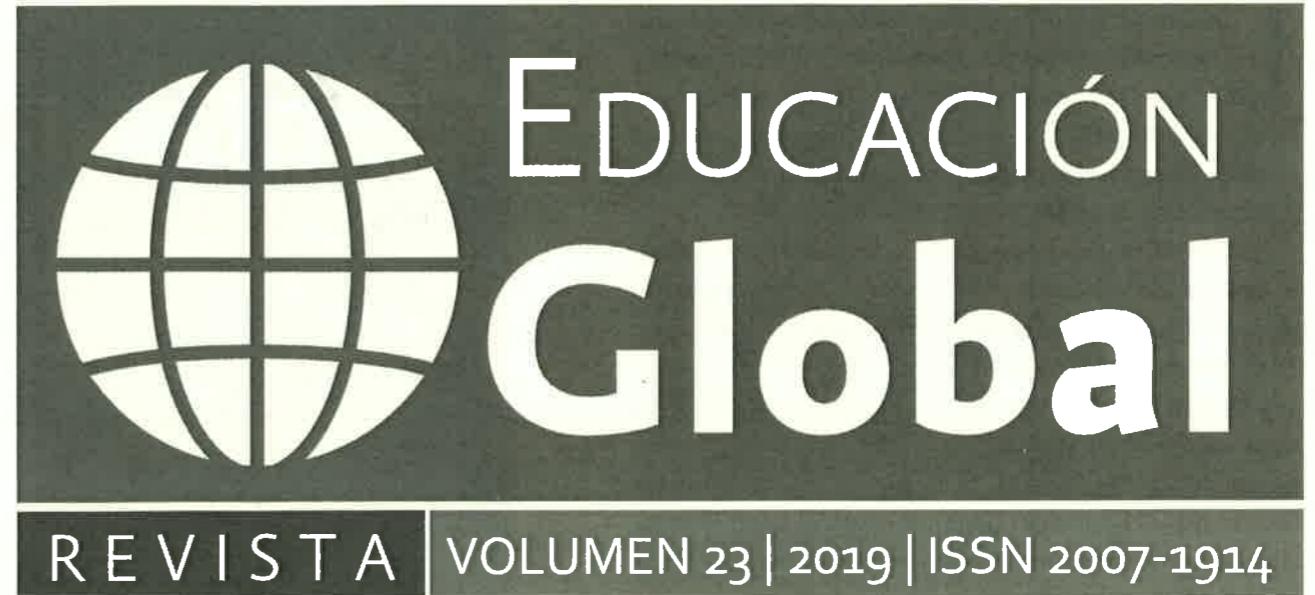
REVISTA

VOLUMEN 23 | 2019 | ISSN 2007-1914



VOLUMEN 23 | 2019 | ISSN 2007-1914

REVISTA EDUCACIÓN GLOBAL

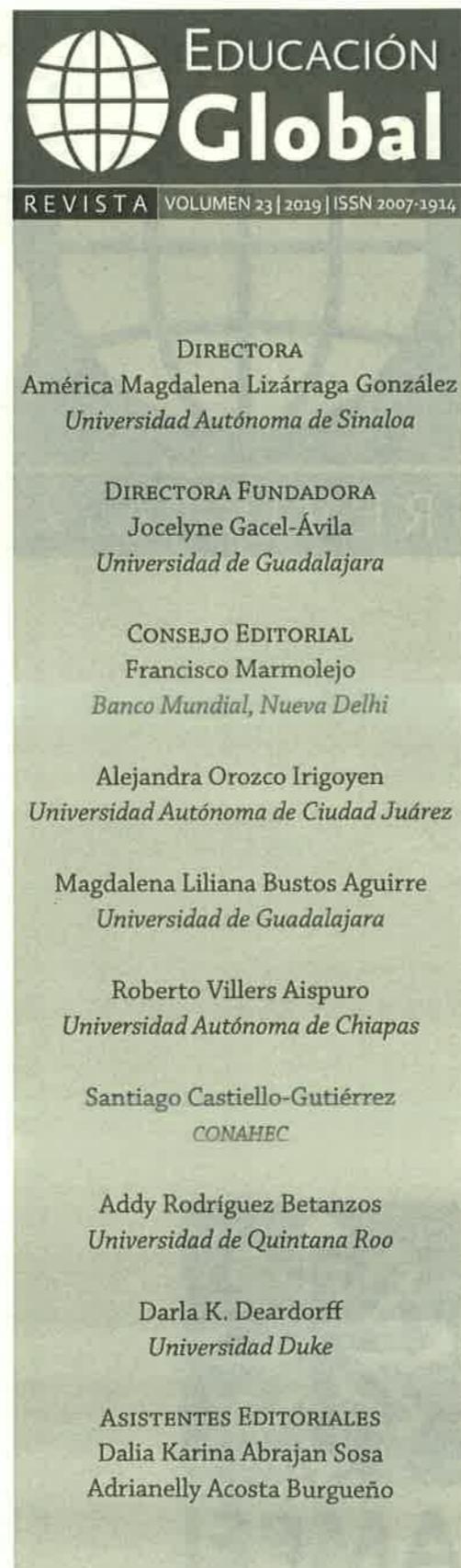


La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos, tales como el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (ORIBET), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

EDUCACIÓN GLOBAL es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.

EDUCACIÓN GLOBAL, Año 23, No. 23, noviembre 2018-noviembre 2019, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Blvd. Miguel Tamayo Espinoza de los Monteros, S/n, Desarrollo Urbano tres Ríos, Edificio 4, cuarto piso, CP 80020, Culiacán, Sinaloa, México. [www.ampei.org.mx](http://www.ampei.org.mx), editor responsable: América Magdalena Lizárraga González. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Pandora Impresores, S. A. de C. V., Cafías 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 15 de noviembre de 2019 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.



## Contenido

Barreras a la Movilidad Internacional ROSA ISELA BECERRA MAGDALENA L. BUSTOS AGUIRRE MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA SIRIA PADILLA PARTIDA	5
Considerations for Study Abroad offices in Small Public Universities in Quintana Roo VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO	19
Estrategias para la optimización de recursos académicos generados en estancias internacionales ADRIANA BERENICE MORALES ACUÑA CELSO FERNANDO BENÍTEZ DE LA HERRÁN	32
Experiencias del proceso de movilidad internacional Sonora-Francia: estudiantes MEXFITEC de la Universidad de Sonora AIKO VARELA AGUILAR JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS	42
Impacto en la currícula internacional mediante un curso de finanzas en inglés MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR	50
Incorporación educativa de migrantes retornados en la Universidad Pública JOSÉ BETANCOURT VILLA	60
Internacionalización curricular: Una buena práctica en la UAS AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ DALIA KARINA ABRAJAN SOSA ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS	67

La institucionalización de la movilidad estudiantil internacional en la universidad nacional de ingeniería 2019-2022  
RAFAELA EDIC GUZMÁN CRUZ

74

La Movilidad Estudiantil Internacional un factor de transformación de desarrollo personal y profesional ante las exigencias del siglo XXI  
EMMA MELCHOR RODRÍGUEZ

81

Mexican postgraduate students in the UK: The usefulness of institutional support for their transition to the new environment  
ELIZABETH M. HERNÁNDEZ L.

91

Modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza (MIU-GC)  
GABRIELA CARLA CUADRADO BARRETO

101

## Barreras a la Movilidad Internacional

ROSA ISELA BECERRA, MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE  
MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA  
SIRIA PADILLA PARTIDA<sup>1</sup>

### RESUMEN

El presente estudio documenta los obstáculos a una de las estrategias por excelencia de la Internacionalización de la Educación Superior: la movilidad estudiantil. En un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara se aplicó un estudio mixto en el que participaron 524 estudiantes de 11 programas académicos que representaron el 41 % del total de estudiantes adscritos al último semestre de sus respectivas carreras. Los resultados muestran que las barreras a la movilidad internacional son de carácter institucional y personal. Mientras que las principales barreras personales fueron de carácter económico, lingüístico y laboral, las principales barreras institucionales fueron de carácter financiero, de información y difusión, burocráticas y de gestión institucional.

### INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se define a los estudiantes internacionales como estudiantes que han cruzado las fronteras con el propósito de estudiar y están ahora inscritos en un país distinto al de origen (UNESCO UIS, 2013). En esta amplia categoría caben dos tipos de estudiantes, los que realizan una movilidad con miras a obtener un grado académico en la institución de destino, a quienes se les identifica como estudiantes de movilidad en busca de grado, y un segundo grupo, los que realizan una estancia en otro país como parte de sus estudios en una institución educativa local, a quienes se les denomina estudiantes en movilidad corta o para créditos.

La movilidad por créditos, definida como la posibilidad de que los estudiantes cursen una parte de sus estudios universitarios en otra institución, es una de las estrategias más importantes para la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) por su contribución al perfil internacional del egre-

<sup>1</sup> El presente estudio fue un trabajo colaborativo de las integrantes del Cuerpo Académico: Sociedad del Conocimiento e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

sado y a la internacionalización del currículo (Bennett & Kane, 2011; Knight, 2008; Gacel-Ávila, 2006; Sebastián, 2003).

Las IES mexicanas han puesto especial interés en la movilidad durante los últimos 10 años, pues se reconoce que «la importancia de la movilidad estudiantil está fuera de duda» (ANUIES 2014, p. 13), y que:

No es solo una experiencia internacional, sino que tiene la posibilidad de impactar integralmente en la formación de los estudiantes, de sus familias y su comunidad; [...] permite abrir y fortalecer el diálogo internacional; contribuye al proceso de globalización de las competencias y habilidades que los estudiantes y egresados pueden requerir en sus ámbitos de desarrollo laboral y profesional, e incide en la mejora de los procesos pedagógicos de las instituciones. (ANUIES, 2014, p. 85)

Dos evidencias de la importancia que el gobierno mexicano ha dado a la movilidad estudiantil son la existencia de apoyos económicos y becas para las estancias internacionales y la inclusión como indicador de excelencia en los procesos de evaluación, acreditación y certificación de programas educativos.

Sin embargo, el Reporte Patlani, una encuesta periódica sobre movilidad estudiantil en México, indica que en el ciclo escolar 2010-2011 hubo solamente 11 371 estudiantes de IES mexicanas realizando estancias internacionales y 29 401 en el ciclo 2015-2016, lo que equivale a menos del 1% de la matrícula de educación superior del país. Adicionalmente, el Reporte Patlani señala que, en su mayoría, las movilidades internacionales salientes se realizan en IES del sector privado (Secretaría de Educación Pública, 2012; Maldonado-Maldonado, *et al.*, 2017).

Lo anterior parece indicar que a pesar de su reconocida relevancia y de los esfuerzos personales, familiares, institucionales y gubernamentales de los últimos años, la movilidad estudiantil para créditos continúa siendo marginal en México y más aún en las IES públicas. Si se quiere incrementar el número

de estudiantes que participan en la movilidad durante sus estudios universitarios, habrá que contar con información, tanto cuantitativa como cualitativa, de investigaciones académicas sobre los factores que favorecen e inhiben la movilidad.

En este sentido, trabajos de investigación como el que aquí se presenta, cuyo objetivo es identificar los factores que impiden que estudiantes del nivel superior en una IES pública tengan experiencias de movilidad internacional en universidades extranjeras como parte de sus estudios de licenciatura, son relevantes, pertinentes y oportunos. Así mismo, los resultados obtenidos tienen el potencial de modificar el contexto en el que los gestores de las oficinas de internacionalización y mandos directivos de los centros universitarios se desempeñan, al contar con información valiosa que los ayudaría a orientar el proceso de toma de decisiones a favor de aumentar las oportunidades de movilidad internacional para un mayor número de estudiantes.

## ANTECEDENTES

En esta sección se describe la revisión de la literatura que documenta las barreras que pueden influir en los estudiantes universitarios para participar en algún programa de movilidad internacional. Esta sección es producto de la revisión de artículos de investigación que documentan las barreras a la movilidad internacional encontradas por estudiantes mexicanos, europeos y ucranianos que decidieron realizar una estancia internacional mientras cursaban algún programa de educación superior y se pueden catalogar en dos grandes grupos: las barreras de tipo personal y las barreras de tipo institucional. A continuación se presentan ambos tipos de barreras y los elementos asociados a cada una de ellas.

### Barreras de carácter personal

Algunas de las principales barreras que mencionan los autores se relacionan con limitantes personales

que se pueden catalogar, inicialmente, como de carácter económico; de carácter familiar; personales; culturales; lingüísticas; laborales; y académicas.

Las barreras de carácter económico engloban la falta de recursos propios para iniciar el trámite de movilidad o la estancia a nivel internacional. Ramírez y Ortega (2017) así como *Move It* (2007), definen lo económico como los recursos con que cuenta el estudiante para financiar su estancia. Sanz (2013) refiere que la mayoría de los estudiantes a nivel superior consideran el financiamiento como una de las principales barreras para participar en algún programa de movilidad internacional, especialmente en lo referente a estudiantes que pertenecen a grupos de origen social bajo y medio (Ramírez y Ortega, 2017; Talleu, 2016). Khaiat *et al.* (2016) señalan que el 32% de los estudiantes encuestados están convencidos de que no pueden financiar una estancia de movilidad internacional.

En la categoría de barreras de carácter familiar encontramos las limitantes de situación familiar, estado civil, hijos y/o el cuidado de un familiar (*Move It*, 2007). Ramírez y Ortega (2017) comprueban que de los 2600 estudiantes de movilidad que fueron objeto de estudio en su investigación, el 71% son solteros, 27% casados o en unión libre y el 2% divorciados o viudos, demostrando que la limitante familiar se presenta inicialmente en estudiantes casados o en unión libre y divorciados o viudos.

Entre las barreras de carácter personal, Volodmyry, Ganna y Yulia (2017) refieren que el 9.7% de los estudiantes señalan como impedimentos para la movilidad la presión de la incertidumbre, el deterioro de las condiciones de vida, la inestabilidad económica y el nivel de delincuencia que se pueden presentar al momento de la estancia. Jaldes y Latorre (2009) hacen referencia a esta barrera desde la perspectiva de la poca o nula preparación y costumbre de nuevos roles personales, domésticos y académicos, mientras que Talleu (2016) refiere que el 32% de los estudiantes japoneses no quieren dejar su ambiente de vida. Como último factor de carácter personal Khaiat *et al.* (2016) observan que los problemas mentales o físicos y de salud crónica o en-

fermedades graves pueden ser también barreras importantes.

En cuanto a la barrera de carácter cultural, los autores mencionan el temor a la adaptación, las cuestiones culturales o religiosas y el desconocimiento de los beneficios de vivir y estudiar en otro país. Sanz (2013) refiere adicionalmente a este tipo de obstáculos la facilidad o dificultad de encontrar un alojamiento seguro fácilmente y el prestigio del país como criterios fundamentales para la decisión de una movilidad estudiantil internacional. Ramírez y Ortega (2017) expresan que el 33% del total de los estudiantes que hicieron una estancia de movilidad internacional presentan un capital cultural alto, mientras que solo el 4% presentan un capital cultural bajo, dicha estadística es respaldada por Jaldes y Latorre (2009) y Khaiat *et al.* (2016), quienes indican que el capital cultural bajo se relaciona con falta de un ambiente internacional, donde se crea una familiarización con culturas y personas de distinta nacionalidad. Así mismo, Talleu (2016), Chaput *et al.* (2017) y Veneces, Flores y Rodríguez (2016) señalan que los choques culturales a nivel físico y psicológico, la discriminación por género, la edad, la etnia, la religión, entre otros, son grandes obstáculos culturales para la movilidad internacional estudiantil.

La barrera lingüística se refiere a la falta de dominio de una segunda lengua para poder realizar la movilidad de preferencia. Volodmyry, Ganna y Yulia (2017) refieren que para el 12.1% de los alumnos encuestados el factor del lenguaje es considerado como un obstáculo; lo mismo es secundado por *Move It* (2007), quien expresa que el 38% de los alumnos encuestados en su investigación refieren que su nivel de lenguaje hace imposible la movilidad internacional al país de su preferencia. Sanz (2013), Ramírez y Ortega (2017) y Chaput *et al.* (2017) refieren que el idioma es el principal criterio para la selección del país de movilidad, por lo que la mayoría de los destinos elegidos son los que se encuentran en países que comparten la misma lengua materna. Veneces, Flores y Rodríguez (2016) junto con Khaiat *et al.* (2016), señalan que la lengua no solo es

un obstáculo que impide realizar la movilidad, sino que también el bajo o deficiente dominio del idioma del país que se prefiere para realizar la movilidad, dificulta la comunicación social e impacta en el entendimiento y acreditación de los cursos académicos para quién decide realizar la estancia de movilidad.

Las barreras de carácter laboral mencionadas por *Move It* (2007), *Chaput et al.* (2017), *Khaiat et al.* (2016) y *Labadie y Talleu* (2015), hacen referencia a alguna de las siguientes limitantes: tener una relación de trabajo con alguna institución o empresa, no tener permiso para dejar temporalmente el trabajo, no querer comprometer su situación laboral, o la falta de oportunidades para realizar prácticas o laborar durante su estadía internacional.

El último elemento comprendido entre las barreras personales, son las barreras de carácter académico. *Ramírez y Ortega* (2017), refieren en su estudio que el 83 % de los alumnos que realizaron movilidad internacional estudiantil se encontraban cursando un programa de licenciatura, mientras que solo el 3 % estaba cursando un programa de maestría. Para estos autores, el grado académico constituye un obstáculo para realizar una estancia de movilidad internacional debido a las obligaciones, ya que, con mayor frecuencia, los estudiantes de posgrado son responsables de su familia, lo que limita su posibilidad para realizar alguna estancia de movilidad internacional. Por otra parte, *Jaldes y Latorre* (2009), *Venece, Flores y Rodríguez* (2016) y *Move It* (2007) observan las bajas competencias analíticas de comprensión y operaciones de procesos junto con la diferencia de métodos de enseñanza-aprendizaje entre la escuela de procedencia y la de movilidad, como algunas de las principales barreras académicas. Por su parte *Khaiat et al.* (2016) muestran en su estudio que el 23 % de los estudiantes no quieren ampliar su tiempo de estudio, mientras que *Talleu* (2016) incluye dentro de esta barrera las dificultades de aprendizaje en general y el abandono escolar.

### Barreras institucionales

Como se pudo observar en el apartado anterior, las barreras personales son relevantes para decidir realizar o no una estancia de movilidad internacional estudiantil, sin embargo, también existen barreras institucionales que se convierten en retos a vencer para que los estudiantes puedan realizar una estancia. Dentro de los obstáculos o barreras institucionales, los autores mencionan aquellas de carácter burocrático, financiamiento, información y difusión, cultura institucional, acreditación y transferencia de créditos y gestión institucional.

Las barreras de carácter burocrático son clasificadas por *Venece, Flores y Rodríguez* (2016) como la multitud de trámites tanto para la aceptación de documentos como para la validación de los mismos y los tiempos que estos llevan consigo, argumentando que para cuatro de cada 22 de los alumnos encuestados esto representa un obstáculo considerable. Para *Volodmyry, Ganna y Yulia* (2017), *Move It* (2007) y *Chaput et al.* (2017), la complejidad de los expedientes administrativos, la falta de estrategias o políticas y de organización son variantes de esta barrera que reduce el interés de los estudiantes por la movilidad internacional.

Como barrera de financiamiento, nos referimos al escaso y hasta nulo financiamiento por parte de las IES y entidades externas para apoyar la movilidad internacional estudiantil. *Volodmyry, Ganna y Yulia*, (2017), *Jaldes y Latorre* (2009) *Move It* (2007), *Chaput et al.* (2017) y *Khaiat et al.* (2016), expresan que la falta de asignación de términos presupuestarios y la consolidación de convenios de intercambios dentro de las instituciones representan una barrera para el 29.8 % de los alumnos que muestran interés en la movilidad. A su vez, *Ramírez y Ortega* (2017) argumentan que la mayor cantidad de recursos externos que reciben los estudiantes mexicanos son otorgados por parte de la Red de Macrourivisidades de América, con 5000 dólares semestrales, y CONACYT con un apoyo de 15 000 pesos mensuales. Sin embargo, estos apoyos son exclusivos para estudiantes de posgrado y no de licenciatura.

Otra de las barreras institucionales relevantes que señalan los autores es la de carácter informativo y difusión. *Volodmyry, Ganna y Yulia* (2017), *Venece, Flores y Rodríguez* (2016), *Move It* (2007), *Chaput et al.* (2017), y *Talleu* (2016), expresan que la falta de promoción, información, acompañamiento y difusión en medios electrónicos generan una falta de conocimiento sobre la movilidad internacional, sus ventajas y opciones, obstaculizando la decisión de los estudiantes para realizar una estancia.

Las barreras de cultura institucional hacen referencia a la limitada o inexistente cultura de incentivos y promoción de movilidad, junto con el poco apoyo directivo para proyectos transnacionales y un ambiente cultural limitado, según *Venece, Flores y Rodríguez* (2016), *Move It* (2007) y *Talleu* (2016).

Las barreras de acreditación y transferencia de créditos y la inseguridad de que los cursos tomados en el extranjero sean acreditados por su universidad de procedencia, generan una desmotivación muy alta en los estudiantes para realizar una movilidad internacional. *Volodmyry, Ganna y Yulia* (2017) identifican que el 21 % de los estudiantes que participaron en su estudio reconocen que la incompatibilidad de los cursos y la revalidación de materias y créditos es una de las principales barreras a la movilidad internacional; sumado a esto, *Venece, Flores y Rodríguez* (2016) señalan que cuatro de cada 22 alumnos que participaron en su estudio, mencionan algún problema relacionado con la acreditación o transferencia de créditos durante la movilidad en su IES. *Sanz* (2013) y *Jalde y Latorre* (2009) señalan que la poca proyección y compatibilidad de los planes de estudio a nivel internacional, así como su poca flexibilidad, afectan en gran medida la movilidad del alumnado. Por otra parte, *Khaiat et al.* (2016) y *Chaput et al.* (2017), indican que el 31 % de los alumnos en sus estudios consideran que no realizan estancias internacionales porque su universidad no las reconoce como algo importante a nivel académico y no es obligatorio validar esta experiencia en el currículo.

Finalmente, en lo que se refiere a las barreras institucionales *Talleu* (2016) señala la barrera de ges-

tion institucional, misma que identifica como la carencia de asesoría y acompañamiento para el proceso de movilidad como uno de los principales obstáculos que señalan los estudiantes. Al respecto, el propio autor señala que se podrían utilizar las experiencias vividas por los propios estudiantes para cuestionar la forma en que los profesionales pudieran incorporar las estrategias necesarias para eliminar estas barreras.

Por todo lo anterior, realizar una investigación en la que se documenten las barreras institucionales y personales que evitan que estudiantes tengan una estancia en el extranjero como parte de sus estudios universitarios, es un estudio pertinente. Los resultados obtenidos tienen el potencial de modificar el contexto en el que los gestores de las oficinas de internacionalización y mandos directivos de los centros universitarios se desempeñan, al contar con información valiosa que los ayudaría a orientar el proceso de toma de decisiones a favor de aumentar las oportunidades de movilidad internacional para un mayor número de estudiantes.

### MARCO METODOLÓGICO

¿Cuáles son los factores que impiden que estudiantes del nivel superior tengan experiencias de movilidad internacional en universidades extranjeras como parte de sus estudios de licenciatura? Esto fue investigado por medio de un estudio mixto. De acuerdo con *Creswell* (2014) los métodos mixtos implican la combinación o integración de datos cualitativos y cuantitativos en una investigación. En este estudio se utilizó un diseño explicativo secuencial con dos etapas. La etapa cuantitativa estuvo conformada por un cuestionario tipo encuesta y la segunda etapa, cualitativa, conformada por entrevistas grupales del tipo *focus group*, realizadas a una muestra más pequeña de los participantes de la primera etapa.

### Participantes

Participaron en este estudio 524 estudiantes adscritos al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, con un total de once programas educativos representados en el mismo. En la tabla 1 se muestran los programas educativos, la población registrada de estudiantes en el último semestre de cada una de estas, el número de estudiantes que participaron en el estudio, así como el porcentaje que estos representaron con relación a la población de cada programa en el último semestre de cada licenciatura.

Este grupo de investigación decidió seleccionar como participantes a los estudiantes que estaban cursando el seminario de titulación en cada una de las carreras representadas del semestre de otoño del 2018. La razón es porque dicho seminario es cursado por todos los estudiantes en el semestre previo a egresar. Por lo tanto, dichos estudiantes ya habían tenido una experiencia de movilidad estudiantil, o bien, no la tuvieron por estar a punto de egresar de sus respectivas carreras.

Por otra parte, como se puede apreciar en la tabla anterior el cuestionario tipo encuesta fue respondido por 524 estudiantes de una población total de 1276, lo que representa el 41% del total de estudiantes que egresarán en diciembre del 2018. Si

aplicamos la fórmula del tamaño de la muestra para una población finita con un nivel del confiabilidad al 95% y un margen del error del 0.5% nos damos cuenta que el número de participantes que contestaron el cuestionario es más que representativo, ya que el tamaño de la muestra de acuerdo a esta fórmula es de 296.

Con relación a la distribución de los participantes por género, la participación de las mujeres fue ligeramente más alta con un 59% que la de los hombres (41%). En relación al rango de edad de los participantes, el 81% estaban entre los 22 y 25 años de edad, solo el 9% era menor a este rango y el 10% mayor de 26 años.

En la tabla 2 se muestra el número de participantes que contestaron el cuestionario por programa educativo y porcentaje que representa con relación a la muestra total.

Como se puede apreciar, tres fueron las carreras en las que contestó un mayor número de estudiantes: Administración, Contaduría Pública y Negocios Internacionales. Esto no es de extrañarse, ya que son de las carreras más populares de un centro universitario dedicado a las ciencias económico administrativas.

Del total de los encuestados, el 65% no había realizado movilidad al momento de la encuesta, el 21% lo intentó pero no concluyó los trámites, y solo

Tabla 1. Programas representados en el estudio Barreras a la Movilidad Internacional

Programa de estudio	Población	Participantes	Porcentaje
Licenciatura en Administración	260	92	35%
Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas	94	41	44%
Licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Pub.	11	9	82%
Licenciatura en Contaduría Pública	170	88	52%
Licenciatura en Economía	46	11	24%
Licenciatura en Mercadotecnia	199	98	49%
Licenciatura en Negocios Internacionales	231	74	32%
Licenciatura en Recursos Humanos	65	35	54%
Licenciatura en Tecnologías de la Información	45	14	31%
Licenciatura en Turismo	115	51	44%
Licenciatura en Gestión y Economía Ambiental	40	11	28%
TOTAL	1276	524	41%

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 2. Participantes por licenciatura representada en el estudio (n=524)

Programa de estudio	Respuestas	Porcentaje
Licenciatura en Administración	92	18%
Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas	41	8%
Licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas	9	2%
Licenciatura en Contaduría Pública	88	17%
Licenciatura en Economía	11	2%
Licenciatura en Mercadotecnia	98	19%
Licenciatura en Negocios Internacionales	74	14%
Licenciatura en Recursos Humanos	35	7%
Licenciatura en Tecnologías de la información	14	3%
Licenciatura en Turismo	51	10%
Licenciatura en Gestión y Economía Ambiental	11	2%
Total	524	100%

Fuente: Elaboración Propia.

un 14% realizó una estancia de intercambio en semestres anteriores.

### Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información implementadas fueron dos: el cuestionario tipo encuesta utilizado en la parte cuantitativa, y la entrevista focal o *focus group*, en la parte cualitativa. Para el cuestionario se utilizó la herramienta de formularios de Google, y se solicitó la ayuda de los coordinadores de cada programa educativo, quienes, informados del propósito de nuestra investigación, aceptaron ayudarnos y enviaron vía correo electrónico la liga del cuestionario a sus estudiantes. Las entrevistas grupales se organizaron en pequeños grupos de cada programa educativo. A estos se les dio a conocer los resultados del cuestionario y se les pidieron sus comentarios para que iluminaran con sus testimonios el aspecto cuantitativo.

### Técnicas de análisis de datos

Las técnicas principales de análisis del estudio fueron el análisis estadístico para las preguntas del

cuestionario cuantitativo, en el que se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, y para los *focus group* se utilizó el análisis de contenido y la comparación constante. Con estas técnicas se analizaron las transcripciones de las entrevistas focales. Se analizó cada uno de los testimonios y se compararon los comentarios de todos los participantes. La entrevista grupal consistió en una serie de preguntas abiertas sobre cada uno de los puntos y resultados obtenidos en la encuesta.

### Rigor metodológico

Con el objeto de introducir criterios de rigor en este estudio, se implementaron cuatro medidas para asegurar la validez y credibilidad del mismo:

- **Triangulación.** De acuerdo con Denzin (2017) y Mason (2018) la triangulación es la revisión de evidencias mediante múltiples procedimientos o estrategias, en el caso concreto de la presente investigación, nuestros resultados cuantitativos, fueron cruzados con los testimonios obtenidos en las entrevistas focales, información cualitativa, así como con la literatura relevante a nuestro objeto de estudio. Esto es, con los resultados de

- otras experiencias que abordaron nuestro objeto de investigación de forma directa o indirecta.
- **Revisión con los participantes.** Esta técnica se aplicó durante las entrevistas grupales donde se les dieron conocer los resultados de la encuesta a los participantes. Esto sirvió no solo para analizar sus reacciones y obtener testimonios, sino para verificar si los participantes se identificaban con los resultados y nos ayudaran a iluminar los datos cuantitativos. Para tal efecto se organizaron varias entrevistas focales para que asistieran estudiantes de todas las carreras representadas en este estudio.
  - **Revisión con pares profesionales.** Al ser este un proyecto de investigación de nuestro cuerpo académico, fuimos cuatro las investigadoras involucradas. Como grupo discutimos, reflexionamos y aprobamos cada una de las etapas de dicho proceso de investigación.
  - **Descripción detallada de cómo se realizó el estudio.** Esto último también contribuyó a agregar rigor metodológico, ya que cualquier otro investigador o investigadora puede entender cómo se realizó la investigación y replicarla, si lo desea, en otros contextos y con otros participantes.

## RESULTADOS

Una vez levantada y analizada toda la información de las dos etapas que comprende este estudio mixto, el grupo de investigación está en posibilidades de afirmar que las barreras que impiden u obstaculizan la movilidad internacional en estudiantes del nivel superior tienen que ver con aspectos personales e institucionales. A continuación, se muestran los resultados de forma gráfica para facilitar la comprensión de los mismos, acompañados de los testimonios más significativos.

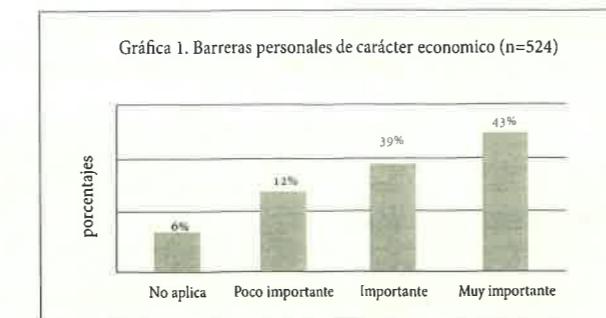
De acuerdo a los resultados de la encuesta más del 80 % de los participantes afirmaron que una de las principales barreras es la falta de recursos económicos propios (gráfica 1).

Los resultados cualitativos confirman en señalar la importancia de los recursos económicos como una barrera decisiva, a este respecto explican los estudiantes que el apoyo que reciben por parte de la institución es un monto pequeño en comparación con los gastos que tienen que realizar, por lo que son las familias las que finalmente deben absorber los gastos complementarios de la movilidad, así lo señalan los siguientes testimonios:

En lo particular, lo económico fue la barrera más importante porque tenía que solventar los gastos de visa, renta, alimentación y en caso de no tener ese dinero es imposible irte y aunque la universidad otorga una beca, no cubre todos los gastos y a veces resulta difícil vivir un semestre en un país [extranjero]. La universidad me otorgó 60 000 pesos y todos se fueron en la renta; el anticipo de renta de alquiler entre otros gastos los tuve que absorber, el país de intercambio al que me fui es Bélgica, creo que el intercambio valió la pena en un 80 %, en lo personal tuve una crisis de shock cultural muy fuerte. (Participante de la Licenciatura en Mercadotecnia)

Como se puede apreciar en el comentario anterior, este estudiante realizó una estancia académica en Bélgica, y aunque aquí fue factible realizar la experiencia de movilidad internacional, la cuestión económica fue el factor más estresante, seguido de la cuestión cultural, al experimentar un choque cultural al principio de dicha estancia.

En otro testimonio de un participante de la carrera de Turismo, se afirmó que la cuestión econó-



Fuente: Elaboración Propia.

mica fue el factor decisivo para no realizar una experiencia de movilidad:

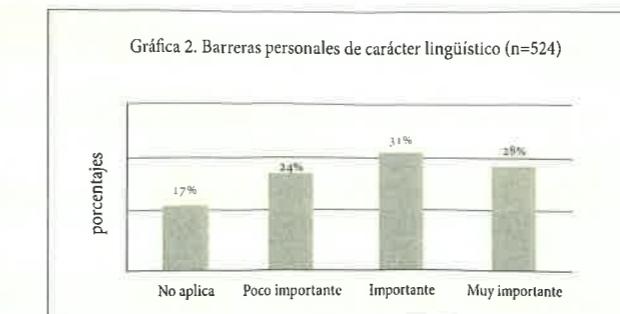
Considero muy importante, la cuestión económica, porque en una ocasión quise hacerlo, pero la economía de mi familia no estaba muy bien, y esa fue la razón por lo cual no realicé una estancia de movilidad internacional y solo me dediqué a mis estudios. (Participante de la Licenciatura en Turismo)

Las barreras lingüísticas, esto es, no dominar el idioma del país donde se desea tener la experiencia de movilidad internacional fueron consideradas como un factor importante o muy importante por el 59 % de los participantes; solo el 17 % consideraron que estas no aplicaban en ellos y el 24 % que son poco importantes (gráfica 2).

En los testimonios cualitativos, los alumnos destacan la importancia el dominio del idioma para comunicarse en un país extranjero, pues esto jugaba un rol en tomar un curso en otro idioma y aprobarlo y, por último, para tener una mayor confianza en sí mismos; así lo manifestaron en los siguientes testimonios:

Es importante porque el manejo de un idioma extra al español te da seguridad y confianza al momento de adaptarte y comunicarte. (Participante de la Licenciatura en Gestión y Economía Ambiental)

Considero importante, el dominio del idioma donde se va a realizar la experiencia de movilidad, porque es la forma en que vas a aprender, si en tu escuela con tu



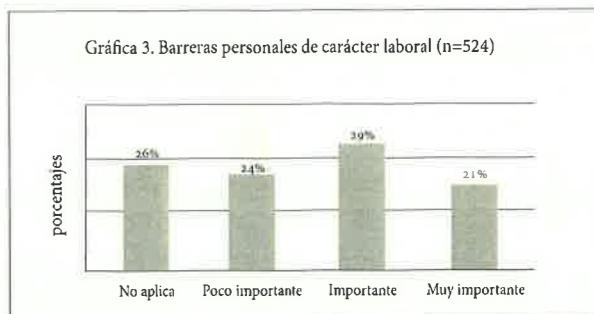
Fuente: Elaboración propia.

idioma nativo, es complicado, ahora con otro idioma y en otro país, es muy complicado. (Participante de la Licenciatura en Negocios Internacionales)

Como tercer barrera se identificaron las cuestiones laborales, las cuales estuvieron divididas con un 50 % que consideraba el hecho de estudiar y trabajar como una barrera que impide la movilidad internacional, mientras que el otro 50 % considera que no aplicaba o era poco relevante (gráfica 3).

En los testimonios de este rubro se observó que un buen porcentaje de estudiantes trabaja. Para estos estudiantes su situación laboral es determinante, pues muchos de ellos dependen de su trabajo para costear sus estudios o para vivir, por ende, la decisión de hacer una estancia en otro país es un riesgo que se toma al momento de solicitar la participación en un programa de movilidad. Sin embargo, también se aprecia en los testimonios que algunos estudiantes valoran el aporte de la movilidad para su futura carrera profesional. A continuación, se presentan los testimonios de tres participantes en la entrevista focal:

Para mí el hecho de estar trabajando, fue un factor importante al momento de realizar movilidad. Yo no sabía si renunciar e irme a movilidad, o quedarme y seguir trabajando, cuando regresé de mi experiencia de movilidad no recuperé mi trabajo, pero no me arrepiento de haber tenido esa experiencia. (Participante de la Licenciatura en Administración)



Fuente: Elaboración propia.

En lo personal mi trabajo fue un factor importante para no aplicar a un programa de movilidad internacional. Yo trabajo para la iniciativa privada, y no me dieron permiso, lo que equivalía a perder el trabajo. (Participante de la Licenciatura en Contaduría Pública)

A mí me pareció poco importante lo del trabajo, ya que el empleo que tenemos de estudiante no es de alto rango, y el trabajo que abandoné era inferior al que tengo ahora. Mi experiencia de movilidad añadió valor curricular y me abrió las puertas al trabajo que tengo ahora. (Participante de la Carrera de Administración Financiera)

Con respecto a las barreras institucionales, destaca nuevamente el aspecto financiero como una de las principales causas para no realizar una movilidad, que fue considerada como un aspecto de importancia por un 79 % de los estudiantes, mientras que solo el 21 % consideraron que no lo era (gráfica 4).

En los testimonios cualitativos los alumnos expresan que la Universidad tiene un tope de apoyo de 60 000 pesos, mientras que las visas para algunos países solicitan solvencia económica por encima de ese monto como requisito, lo que reduce las posibilidades de que los estudiantes apliquen. Adicionalmente, la Universidad de Guadalajara exige a los estudiantes que aplican a este apoyo no recibir becas u apoyos de otras instituciones.

Es muy importante ya que la universidad además de solo otorgarte 60 000 que se te van en alquiler de ren-

ta, te condiciona a no poder aplicar a otra beca porque hay personas que no tienen el apoyo económico ni para el vuelo, en caso de irte un año, no puedes aplicar para el segundo semestre. Lo que no te alcance, lo tienes que cubrir por tu cuenta. Una compañera aplicó para otra beca y la institución le retiró la beca. (Participante de la Licenciatura en Recursos Humanos)

Básicamente la Universidad te condiciona cuando son programas de intercambio estudiantil, pero existen otros programas como Proyecto 100 Mil, el cual fue un proyecto que te ofrecía 95 000 pesos para ir a los Estados Unidos a perfeccionar el inglés, solo por un mes. Este programa pedía menos requisitos que para la movilidad por seis meses o un semestre. (Participante de la Licenciatura en Contaduría Pública)

Los apoyos que tienen las Universidades para la movilidad estudiantil generalmente son limitados y son efectivamente eso, un apoyo. Son los estudiantes, generalmente con el respaldo de sus familias, los que tienen que complementar los recursos para realizar estudios en el extranjero.

La segunda barrera calificada como más importante fue la de información y difusión. En este rubro se encontró que el 74 % de los participantes lo consideraban importante o muy importante, por su parte, solo el 24 % lo consideró entre poco importante o irrelevante (gráfica 5).

Los testimonios de los estudiantes señalan que la información y difusión sobre los programas de movilidad que ofrece la institución y las fechas en que se abren los períodos para aplicar a programas

de movilidad no es óptima. Afirman que no existe una buena difusión o guía en los trámites que hay que realizar, lo cual dificulta el proceso o las posibilidades de estudiar en una institución extranjera.

Es muy importante porque no existe mucha difusión por parte de la universidad con respecto a las fechas y trámites para realizar movilidad estudiantil. (Participante de la Licenciatura en Contaduría Pública)

Es muy importante porque aún con las redes sociales, en algunas ocasiones, publican la información horas ante de cerrarse la convocatoria, porque al encargado de los programas de movilidad se le pasó publicarlo. (Participante de la Licenciatura en Mercadotecnia)

En tercer lugar, las barreras institucionales de carácter burocrático fueron consideradas por casi un 70 % de los estudiantes como un obstáculo importante, mientras que el 30 % restante consideró de poco importancia o como un factor que no aplicaba en su caso (gráfica 6).

A este respecto, los hallazgos cualitativos permiten observar que son demasiados los trámites que hay que realizar por parte de la propia institución, pero además se suman los requisitos de otras universidades a las que se pretende aplicar, por lo tanto, se sugiere se planeé con considerada antelación en virtud de que los plazos que se otorgan son cortos, así lo consideraron algunos estudiantes:

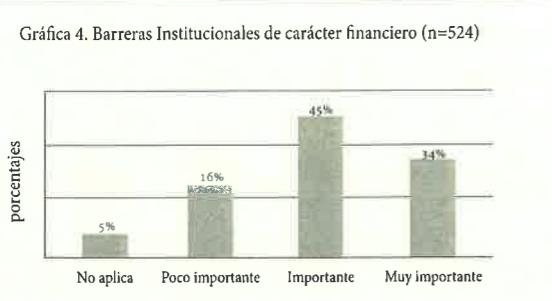
Yo considero muy, muy importante la cuestión burocrática de la institución. En mi caso fue un trámite

muy engorroso, ya que a año y medio de mi regreso de intercambio aún sigo con trámites post-intercambio, a veces no sabes qué documento entregar, no existe alguien que te oriente, es desgastante y en ocasiones algunos compañeros tiran la toalla, varios de mis compañeros desertaron al ver el problema burocrático. Además, la embajada me dijo que me daría la visa hasta que la universidad me otorgara la beca, esta se me otorgó un mes más tarde y llegue a mi movilidad un mes después de iniciadas las clases. (Participante de la Licenciatura en Mercadotecnia)

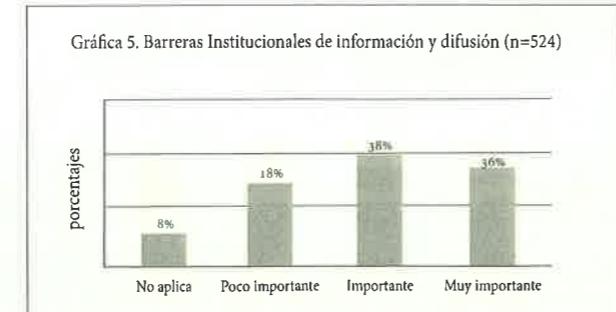
Es muy importante por los requisitos y varios caducan. En una ocasión me fui de intercambio a Italia y como la universidad tenía tiempo sin realizar convenios con dicha universidad, nos reunieron en una primera etapa, en esta desertaron siete ya que nos pedían certificación oficial del idioma italiano yo cursaba apenas este; por lo cual tuve que irme a la ciudad de Aguascalientes porque en Jalisco no habría certificación ese año [...] al final de los trámites, de 12 estudiantes solo nos logramos ir tres, dos chicos a Milán y yo a Venecia. (Participante de la Licenciatura en Negocios Internacionales)

La tramitología que tienen que realizar los estudiantes que desean realizar una estancia de movilidad es exhaustiva, ya que tienen que llenar los requisitos que solicita la institución de adscripción y la de la institución en la que desean realizar la estancia académica.

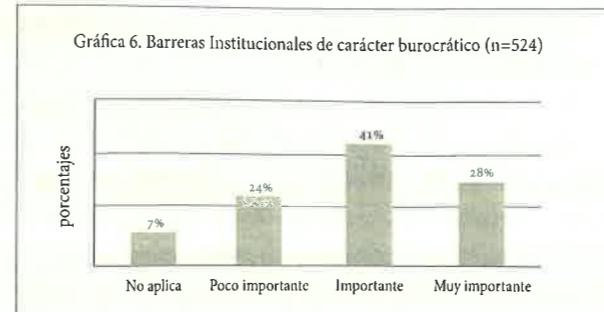
Otra barrera considerada importante por los estudiantes fue la gestión institucional, la cual fue ca-



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

lificada como muy importante o importante en un 63%, mientras que el 38% consideró que era poco importante o no aplicaba (gráfica 7).

En los datos cualitativos extraídos de la entrevista focal, se resalta que no hay información clara y suficiente sobre los trámites que hay que realizar, pero sí hay motivación por parte de los tutores o maestros. Los comentarios son relevantes con respecto a la gestión de los programas de movilidad, es importante que todas las partes involucradas, administradores de las unidades de intercambio, docentes y tutores, cuenten con la misma información a efecto que apoyen e incentiven este tipo de experiencias internacionales en los estudiantes de los diferentes programas académicos.

En mi caso yo considero muy importante cómo la institución coordina o gestiona los programas de movilidad estudiantil, ya que en el caso de mi carrera de contaduría no existe información, tanto de los maestros como de la coordinación del programa, no tenían conocimiento alguno. Mi tutor no me supo explicar y tuve que ir a la unidad de becas. (Participante de la Licenciatura en Contaduría Pública)

Mi tutor al inicio sí nos incentivó a la internacionalización, el maestro sí nos recalcó el trámite y el tutor de seguimiento también me ayudó mucho. (Participante de la Licenciatura en Recursos Humanos)

Es muy importante cómo se aplica la gestión de la movilidad, porque en ocasiones ni la unidad de intercambio tiene la información suficiente y te mandan con el maestro tutor. (Participante de la Licenciatura en Mercadotecnia)

## CONCLUSIONES

Los resultados señalan de manera clara que las barreras que obstaculizan la movilidad estudiantil son de carácter personal e institucional. Entre las primeras encontramos que las más significativas son las de carácter económico, lingüístico y laboral, mien-

tras que entre las institucionales están las de carácter financiero, burocrático, de información y difusión, y de gestión institucional.

Al final de la entrevista focal se les pidió a los estudiantes que hicieran sugerencias para mejorar la dimensión internacional de la institución, en el caso específico de los programas de movilidad. Las recomendaciones que a continuación se describen están basadas en sus comentarios:

1. Es importante contar con información concreta y suficiente con respecto a todos los trámites que se deben realizar a efecto de tener una experiencia de movilidad internacional, utilizando todos los medios visuales y electrónicos para publicar y difundir dicha información, e informando a los tutores de acompañamiento de los estudiantes.
  2. Informar a los alumnos en sus primeros semestres de las opciones que existen de movilidad para que se pueda planear la estancia con antelación al semestre en el que se pueda y desea realizar la experiencia de movilidad.
  3. Incorporar en todos los planes de estudio materias optativas que sean dejadas específicamente para la movilidad nacional e internacional. Estas materias permitirían a quienes no puedan salir cursar asignaturas en otros programas académicos.
  4. Bajar el porcentaje de créditos para poder realizar intercambio, ya que se reduce la posibilidad de agendar materias, aunado al problema ya conocido de las revalidaciones y transferencia de créditos. Lo anterior tiene que ver con flexibilizar las currículas de los programas académicos.
  5. Impulsar el estudio de otro idioma desde el primer semestre, ya que si cuenta con el nivel lingüístico de la institución en la que se desea hacer la estancia, esta barrera se minimizará. Sería además importante que el idioma inglés sea una materia de tronco común en todas las carreras.
- Aunadas a las anteriores sugerencias, este grupo de investigadoras propone las siguientes recomendaciones:

1. Las IES deberían acercarse a las empresas a efecto de crear convenios para apoyar o becar a estudiantes sobresalientes, los cuales a su regreso de sus estancias académicas podrían ser recursos humanos capacitados con experiencia internacional y potenciales empleados.

2. Es conveniente que las IES ofrezcan o continúen ofreciendo programas de lenguas extranjeras a bajo costo, para que los estudiantes alcancen las competencias lingüísticas requeridas por las universidades extranjeras.
3. Los trámites que se tienen que realizar para tener una experiencia de movilidad son numerosos, razón por la cual las IES y las unidades encargadas de la movilidad deben contar con personal capacitado y con espíritu de servicio para apoyar a los estudiantes que aplican y limitar las deserciones.

Por último, solo nos resta señalar que este grupo de investigación decidió contribuir con el presente trabajo a la serie de investigaciones que apoyan la internacionalización de la educación superior, identificando las barreras que obstaculizan específicamente la movilidad internacional en sus estudiantes. Esperamos que los resultados aquí reportados sirvan para que los líderes y gestores encargados de las unidades de intercambio y movilidad internacional diseñen e implementen estrategias y acciones que hagan posible que cada vez más estudiantes participen en programas y experiencias de movilidad internacional.

## REFERENCIAS:

- ANUIES. (2014). *Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México, DF: ANUIES.
- Béatrice Khaiat *et al.* (2016). La mobilité sortante des étudiants de France: Un marqueur social, des attentes, des contraintes et des opportunités. *Les notes de Campus France* (48), extraído de: [www.campusfrance.org](http://www.campusfrance.org)
- Bennett, R. y Kane, S. (2011). Internationalization of UK University Business Schools: A Survey of Current Practice. *Journal of Studies in International Education*, 351-373.
- Chaput, Corine *et al.* (2017). La mobilité Internationale des étudiants de l'intervention sociale en France et au Québec: Effects et Enjeux. Rapport de recherche.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixes, methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Routledge Publishing.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades: Contexto, Procesos, Extrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jaldes y Latorre (2009). Impacto de los programas de educación superior. Experiencia de la carrera de administración y negocios internacionales de la Universidad de Valparaíso. *Proceedings del XXXV Encuentro Nacional de Facultades de Administración y Economía ENEFA*, 2, pp. 993-1007.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Labadie y Talleu (2015). Les enjeux de l'action publique en faveur de la mobilité internationale des jeunes. *Cahiers de l'action*, 44(1), pp. 9-14. Estraido el 19 de mayo de 2020 de <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2015-1-page-9.htm>
- Maldonado-Maldonado, A. (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil: 2014/15 y 2015/16*. Ciudad de México: ANUIES.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Move It (2007). *Surmonter les obstacles à la mobilité pour les apprentis et les autres jeunes en cours d'enseignement et de formation professionnels*. Commission Européenne. <http://www.europe-move-it.eu>
- Ramírez y Ortega (2017). ¿Quiénes son los estudiantes que hacen movilidad internacional? El

- caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Interamericana de Educación para Adultos*. Extraído el 19 de mayo de 2020 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556162005/html/index.html>
- Sanz Gil (2013). La movilidad, sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Documento de trabajo de la cátedra Jean Monnet de integración económica, 1.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- Sebastián, J. (2003). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Talleu (2016). L'accès des jeunes avec moins d'opportunités à la mobilité internationale dans un cadre non formel. Reporde de estudio del Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP).
- UNESCO UIS. (2013). *UNESCO Institute of Statistics*. Extraido el 19 de mayo de 2020 de <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>
- Venezas, Flores y Rodríguez (2016). Estrategias avances y obstáculos en torno a la internacionalización de la educación superior. La perspectiva de los gestores.
- Volodmyry, Gamma et al. (2017). External academic mobility of students: case for Ukrani. *Karazin Universidad Nacional de Kharakiv Handel wewnetrzny*, pp. 56-68.

## Considerations for Study Abroad offices in Small Public Universities in Quintana Roo

VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO

### ABSTRACT

There is no doubt about the benefits that internationalization and study abroad programs provide to students and institutions. Often the benefits are emphasized in strengthening academic knowledge and non-academic skills (cultural adaptation, second language acquisition, autonomy and social maturity). However, in the case of Small Mexican Public Higher Education Institutions (SMPHEIs) located in the state of Quintana Roo, to establish an optimal internationalization strategy and offer adequate interventions for study abroad programs represent a significant challenge. Tight budgets, limited institutional support, shortage of academic staff and resources available, high recruitment goals to meet and limited capacity building from study abroad staff are just some of the hurdles that SMPHEIs face when implementing study abroad programs in Quintana Roo. In this sense, the purpose of this analysis was, in one hand, to briefly explore the impacts of study abroad programs, especially the academic adjustment phenomenon, and in the other, to offer a set of guidelines that SMPHEIs in Quintana Roo could implement to strengthen their study abroad programs offices, facilitate their students' adjustment and improve their institutional internationalization strategy.

**Área temática:** Aseguramiento de la calidad en la educación internacional.

**Palabras clave:** Internacionalización, Movilidad Estudiantil, Educación Superior.

### INTRODUCTION

In terms of study abroad programs, strategies followed by a Small Mexican Public Higher Education Institution, or SMPHEI, frequently focus their efforts in creating partnerships to increase outbound student mobility and do not necessarily invest in student counseling services other than the ones received by study abroad offices during the students' pre-departure process (Gacel-Avila, 2003). In this context, the majority of SMPHEIs students sent abroad have to follow individual strategies and make use of the resources that host institutions offer in order to succeed in the new educational environment, in addition to the

fact of facing personal challenges every day within a new language and culture.

This situation is even more accentuated in the youngest state of Mexico: Quintana Roo, created officially as a state barely 40 years ago in 1974 and where I've had a job experience as an international educator for more than 8 years in 2 of the 20 public higher education institutions. Tight budgets, limited institutional support, shortage of academic staff and resources available, high recruitment goals to meet and limited capacity building from study abroad staff are just some of the hurdles that SMPHEIs face when implementing study abroad programs in Quintana Roo.

Conscious of the importance that strategic planning has when implementing a solid internationalization strategy, and knowledgeable about the reality that SMPHEIs in Quintana Roo face, it was decided to conduct a study that would provide a literature review exploring the concepts of internationalization of higher education, study abroad and academic adjustment (understood as the process of adaptation or adjustment to a new educational or academic environment). Through this literature review, cases, strategies, best practices and resources were explored, as well as the interventions that post-secondary institutions worldwide have implemented to improve their study abroad offices and to support their students' adjustment to new educational environments when they are sent abroad.

It is important to address, however, that given the complexity that study abroad has, this literature review has many limitations. For example, the majority of the literature focused on the adjustment process of non-native English speakers' students coming from Asian and Middle Eastern countries to developed countries such as USA, Australia and UK; in most cases students are from Universities where the total enrollment at least duplicates the existent in Quintana Roo SMPHEIs. Though literature on the study abroad topic is vast, this review aims to present guidelines uniquely applicable to the context and challenges that the local SMPHEIs frequently

face when preparing students for a study abroad experience.

It is indeed true that most of the literature found is seen from a westernized context, since there was very limited literature related to the study abroad phenomenon from Mexican researchers. It was included however some of this literature from Mexican colleagues in order to avoid a slant in the findings and recommendations to SMPHEIs that could be considered as not culturally appropriate. There were included some highlights and learnings from the researchers' professional experience as an international educator in Quintana Roo, informal conversations maintained with some fellow colleagues from other study abroad offices and literature related to three Mexican public institutions from other states that have successfully implemented actions to improve their study abroad outcomes in order to explore what best practices could be applicable to Quintana Roo institutions.

The ultimate purpose of this paper is to propose a realistic and feasible set of guidelines that SMPHEIs study abroad offices in Quintana Roo can implement for their students going abroad in order to facilitate their adjustment and academic success. It must be highlighted however that even though the paper is focused on a public school setting, some guidelines could be potentially useful for small private institutions in Quintana Roo as well, given the fact that in Quintana Roo private and public institutions have similar study abroad office structures and represent more than 52% of the post-secondary institution universe.

#### THE QUINTANA ROO HIGHER EDUCATION SYSTEM

Quintana Roo is one of the two youngest states in Mexico, officially created in 1974. Therefore in terms of Higher Education is also young. The first higher education institution (HEI) was the Technological Institute of Chetumal (ITCH) created in 1975 whose facilities were shared with the first high school.

Table 1. Number of QRoo schools by legal constitution and students

Level	Students			Schools
	Total	Women	Men	
Total Educational System	30 709	14 719	15 990	72
Public	22 060	10 204	11 856	36
Private	8 649	4 515	4 134	36
Teacher Education Institutes	1 219	864	355	5
Universities	28 411	13 259	15 152	47
Graduate/Research Institutions	1 079	596	483	20

Source: SEP website, 2014.

From 1975 to 1995 most of the HEI created in the state were focused in programs at bachelor level. It wasn't until August 1996 when a private institution called «University Studies Institute» created the first two programs. Table 1 shows the number of higher education institutions by legal constitution and the number of students (by sex) in each level in the state, according to the Ministry of Education for the 2013-2014 academic year.

Unfortunately one of the challenges when conducting the literature review was the access to reliable information in terms of educational statistics due to the lack of an entity that could centralize the information regarding educational enrollments, especially in public institutions. In this sense, we created a table considering data from a comparative longitudinal census of the most important Universities and Institutes in the country made by the most important Institution in the country, the National Autonomous University of Mexico (UNAM), and accessing to the State Ministry of Education

and Institutional websites. Table 2 shows the evolution of the enrollment in higher education institutions from the last eight years considering the level of degree.

It has been mentioned since the beginning that the focus of the paper are the SMPHEIs. There is certainly a lack of consensus in Mexico about a reliable definition of what could be considered as a small university given the existent categories in the Mexican system. However, for the purposes of this paper, SMPHEI was defined as a public higher education institution whose enrollment was less 5000 students in total, including other campuses (if applicable), that had its own facilities to provide education, was not categorized as autonomous and received funding either from the state or the federation. In the state of Quintana Roo there are currently 36 public institutions but not all of them could be considered as SMPHEIs, given the fact that some of them are research centers, teachers' colleges or small postgraduate centers from autonomous universities from

Table 2. Student enrollment by degree at Higher Education level

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
National Level	2 706 385	2 814 871	2 931 053	3 107 713	3 322 469	3 550 350	3 732 396	3 882 177
Quintana Roo state	18 393	19 358	20 582	23 151	25 729	27 588	30 709	34 983
Percentaje of total	0.680%	0.688%	0.702%	0.745%	0.774%	0.777%	0.823%	0.901%
Associate	1 822	1 881	2 451	2 623	2 310	2 627	2 660	2 880
Bachelor	15 698	16 705	17 549	19 655	22 429	23 795	25 866	30 405
Master	841	747	750	803	898	1 069	1 113	1 544
Doctorate	12	8	12	59	48	78	102	130

Source: Made from UNAM and SEP databases.

the rest of the country. Making a selection of the ones falling on the SMPHEI category there is an approximate of 15 institutions that could be considered as such. Table 3 shows the eight most important public institutions in the state and the enrollment for the 2014-2015 academic year. Some institutions like the last two were created less than 10 years ago.

As it's shown, the educational system in Quintana Roo is still in evolution, and a lot of opportunity areas exist. The strong need of qualified human resources with experience in educational administration and the shortage of academic staff are just two of the areas that the state need to strengthen. However its educational system has grown exponentially in the last two decades. Until the late nineties most of the high school students opted to emigrate to other states to pursue higher education given the limited academic offer in Quintana Roo, but fortunately the federal government has been conscious about the population growth and the impact in terms of need for education.

#### STUDY ABROAD IN QUINTANA ROO

In relation to the particularities of internationalization strategies followed by SMPHEIs as mentioned previously this has been characterized by a strong

emphasis in outbound study abroad programs due to different reasons such as the limitation of budgets for increasing other activities related to internationalization, the shortage of staff or institutional committees focused on the internationalization strategy that could make an adequate follow-up to the strategies and in some case the fact that study abroad programs are one of the most visible ways of internationalization for the different stakeholders.

In the professional experience of the researcher working with SMPHEIs in Quintana Roo it has been seen how public institutions focus their efforts in sending their students abroad and invest relevant resources in the promotion of such efforts within the institution but also to the community, since study abroad opportunities represent a strong and powerful advertising strategy to recruit prospect students by showing them some of the benefits «if they decide to study in their institution».

At institutional level, using Cordera and Santa-maria (2008), generally speaking the main modalities of internationalization strategies followed by SMPHEIs in Quintana Roo can be categorized in:

- a) Individual internationalization: Related frequently to independent student mobility or

into a specific program, that could be sponsored or not.

- b) Institutional internationalization: Efforts focused on creating international cooperation projects or integrating an international dimension in the institutional currículum.
- c) Regional/Sub-regional and inter-regional internationalization: implementation of multilateral programs related to second language acquisition, student mobility, academic mobility and internship abroad programs with private sector companies.

Due to the lack of an database that could serve as the center of information in terms of study abroad data, it was very difficult, to access reliable data about the number of students mobilized by SMPHEIs in the state. However, after looking deeply into the websites of the eight most important SMPHEIs in the state it was found that Universidad Tecnologica de Cancun (Technological University of Cancun) claims to be the most important institution in this regards in the state, having sent 268 students abroad from 2010-2018 (UT Cancun website, 2019). If this asseveration is true, then the second and third place will be granted to Universidad de Quintana Roo (UQROO) and Universidad del Caribe (UNICARIBE) respectively.

#### Development: considerations for SMPHEIs

As mentioned previously the integration of the international dimension within institutions requires the involvement and communication of different stakeholders, including faculty members and students themselves. Unfortunately in Mexico there is a lack of interaction and effective communication between these parts (Gacel-Avila, 1999).

There are important challenges that SMPHEIs face and are related to the educational change that is implicit when they start implementing educational reforms such as an institutional internationalization plan. At institutional level institutions'

commitment to the internationalization strategy is determined by the relevance that each institution will give to it (as a marginal activity or at comprehensive level) and their organizational (designating offices to coordinate the projects in the case of not having ISSS offices), structural (accreditation, credits recognition, academic planning, language preparation, etc.), financial (budget planning, funding) resources provided to each project where they will be participating.

However, the way the researcher sees it, SMPHEIs in Quintana Roo have also some advantage in contrast to bigger institutions. Since they are less than 50 years old and smaller SMPHEIs frequently possess more flexible structures, count with intergenerational staff, can integrate technology components easier not only for training (i.e. online education) but also in the pre-departure interventions (i.e. introductory webinars) or follow-up activities (i.e. maintaining a follow-up to students while abroad through social networks). SMPHEIs in addition have the valuable opportunity to start different projects that bigger and older institutions sometimes can't, given their normative. All this factors can represent an opportunity window for permeating the internationalization strategy from top to bottom more efficiently and for creating successful study abroad programs.

Below is included a set of considerations or guidelines that according to literature reviewed could be applied to SMPHEIs in Quintana Roo in order to improve their study abroad programs and internationalization strategy. It is important to address that these are only suggestions. Some SMPHEIs have already started to implement a few of them. Table 4 below presents the recommendations and the level of involvement according to the different SMPHEI stakeholders.

1. Balance overload of responsibilities for academic leaders or authorities

According to Fullan (2010), the most important aspect in an educational reform is the local motiva-

Table 3. Evolution of Student enrollment by SMPHEI

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Universidad de Quintana Roo (UQROO)	3179	3260	3265	3432	3776	4157	4320	4705
Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCH)	2510	2460	2485	2641	2734	2748	2821	2865
Instituto Tecnológico de Cancún (ITCANCÚN)	2024	2059	2240	2452	2490	2609	2678	2713
Universidad Tecnológica de Cancún (UTCANCÚN)	1223	1338	1733	2310	2337	2741	2566	2718
Universidad del Caribe (UNICARIBE)	1685	1860	2064	2272	2274	2318	2581	2691
Instituto Tecnológico Superior de Felipe Carrillo Puerto (ITSFCP)	631	608	629	654	723	781	948	1032
Universidad Tecnológica de la Riviera Maya (UTRM)	-	-	419	621	724	824	889	928
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	-	219	400	558	592	604	640	578

Table 4. Considerations to create more efficient study abroad programs

Recommendation	Stakeholders involved			
	Government	Institutions	Parents	Students
Balance overload of responsibilities for academic leaders or authorities.		X		
Institutionalize and plan the internationalization strategy.		X		
Develop organized yet flexible frameworks for credit recognition.	X	X		
Centralize the internationalization activities and elevate the international office level.		X		
Increase capacity building in the study abroad office.	X	X		
Increase the level of <i>internationality</i> of administrative staff.	X	X		
Encourage students, staff, faculty members and parents' involvement.		X	X	X

tion, the skills, the knowledge, and the commitment inside the institutions. Particularly in the case of Mexico, and moreover in small public post-secondary institutions in Quintana Roo, most of the academic leaders or authorities (often called rectors or general directors) face a constant overload of responsibilities in the day to day (Crowson & Porte-Gehrie, 1980, as quoted by Fullan, 2000), and in the cases of «top-bottom» educational reforms such as implementing an institutional internationalization strategy, sometimes these academic authorities do not possess the sufficient preparation to deal with the changes and challenges that will come with it. In order to fix this, a first step will involve creating more capacity building in authorities about internationalization. Currently there are some organizations such as the International Organization of Higher Education (OUI-IOHE) that provide affordable online and short-term onsite training in different topics such as of leadership in the XXI century, internationalization of education and educational administration for high hierarchy levels through its University Management and Leadership Institute, or IGLU (OUI-IOHE website, 2016).

A second will involve be the creation of spaces that will facilitate dialogue and consultation between Quintana Roo's SMPHEIs from various levels and considering all the stakeholders (i.e. authorities, faculty members, students, and alumni). My

recommendation is to establish an interinstitutional consultation committee that will gather every six months in order to share best practices in terms of internationalization of Higher education. This consultation committee could have the presence of the Ministry of Education of Quintana Roo as the liaison among institutions but also as the potential funding partner in some of the initiatives. There is already a small step on this matter, in September 2015 the Quintana Roo government, through its Ministry of Education, established the first interinstitutional evaluation committee in partnership with the SpaMex Program (Spain-México) to provide up to 167 000 USD in scholarships for 10 outstanding students from SMPHEIs to study abroad in Spain for a degree in Tourism Innovation (SEYC website, 2015).

## 2. Institutionalize the Internationalization Strategy

In such uncertain socio-economic scenarios such as the ones lived in the past 20 years worldwide (i.e. immigration problems, economic crisis, homeland security, natural disasters, wars, illegal drug trade, governmental debt and so forth) and considering that most of their organizational chart members change periodically, planning is crucial in order to guarantee a certain continuity in projects, espe-

cially when we refer to partnerships with HEIs in other countries. This is quite a challenge in Mexico and moreover in SMPHEIs. According to Gacel-Ávila (1999), most of public Mexican HEIs lack planned objectives in terms of internationalization. Usually the international approach is only observed through their mission and the isolated activities they have but there is no strategic plans or even centralization of data about such activities. Most of the activities are not necessarily a plan to cover institutional needs but instead cover personal interest from faculty and staff members.

SMPHEIs therefore need to establish internationalization plans considering a period of time of at least five years. If there is no internationalization plan established, then there can't be procedures, criteria or indicators to evaluate the internationalization activities and assure the quality of the academic programs involved within the internationalization process.

The challenge here to overcome for SMPHEIs is to find coherence, meaning and direction to any internationalization strategy implemented. The success of educational change is linked to the fact that the change agents or actors find significance and importance to the change itself (Fullan, 2007). It is not only necessary to declare that an SMPHEI is committed to internationalization in mission, but also to permeate top-bottom an organizational culture that embrace internationalization as institutional. Planning with flexibility is also important for SMPHEIs in order to face unexpected circumstances and establish realistic goals.

## 3. Develop organized yet flexible frameworks for academic credit recognition

Recognition of studies within a study abroad program (i.e. student exchange or a completion of degree) is one of the main challenges that institutions and students face not only for SMPHEIs in Quintana Roo, but in general for Mexican institutions. The national general Law of Education in its article num-

ber 61 establishes that «Studies done abroad can be recognized as long as they will have an equivalent degree within Mexican educational system». Such equivalence is understood as studies abroad having equal or similar contents with 70 % of similitude than those ones offered in Mexico; this has represented a crucial obstacle for academic recognition. A very common paradox that happens in Mexican higher education system is that CONACYT –the main governmental agency that provides scholarships for graduate education abroad– establishes as one selection criteria that candidates must pursue graduate programs that would not be offered in Mexican HEIs, thus once the graduate professionals return and try to revalidate their studies, there is no equivalent programs, impeding the whole revalidation process. Unfortunately, actions to be done in this matter will need to be at a federal level and, as mentioned previously, in Mexico the education system and the actions are centralized. On this context working hand in hand among institutions, governmental agencies, researchers, faculty members and graduate students from abroad is crucial. Creating a consultation forum among SMPHEIs and sending a state request to the Ministry of Education could be a first step.

## 4. Centralize the internationalization activities and elevate the international office level

Internationalization should be seen as an institution wide strategy. Authorities from all levels, academics and staff included, must identify and make public their international goals and responsibilities. According to Didou *et al.* (2003 and 2005) and Gacel-Ávila (1999) a common situation in Mexican HEI is the lack of public statistical data related to internationalization efforts and is mostly because, although in the rhetoric speech of internationalization is frequently used by rectors or presidents, in the reality there is a low level of institutional commitment for the internationalization strategy.

To implement a centralization of functions implies not only to provide the international office with

the specialized staff, but also to give the necessary level of authority to coordinate all the internationalization efforts, otherwise the activities will still be disperse. Mestenhauser (2011), who was another very distinguished international educator worldwide, recommends not only to create the international office and centralize the international activities, but also to make the sufficient structural change within institutions to elevate international offices to a level that will allow them to function independently and report only to the presidents or rectors.

Gladly some SMPHEIs in Quintana Roo have started such endeavors. Since 2013, UT Cancun decided to elevate the level of its international office from Coordination to a Sub-Direction (UT Cancun website, 2015). In 2015 the UQROO decided to restructure its international office giving it the status of a general direction that reports uniquely to the rector's office through the newly created General Direction of Academic Cooperation with five staff members, a significant change given that the department used to be a one-person office that reported to the General Director of Student Wellbeing (UQROO website, 2016). For the particular case of private institutions, some of the youngest ones lack an international office, but the ones that have been established for more than 20 years are doing some extra efforts; for example even though in Universidad La Salle (ULSA), which is one of the most prestigious private institutions in the state, the International Office is currently a one-person office, they are starting to create a program to elevate its level to coordination and increase the staff members (personal statement from an ULSA staff, 2016).

#### 5. Increase capacity building in the study abroad office

In addition to the centralization of international activities within one office or department, another important aspect is to increase professional preparation of international educators. Some authors have suggested that in order to guarantee success

of the internationalization process inside HEIs staff within internationalization and study abroad offices should be professionally trained in the field (Gacel-Ávila, 1999b; Knight, 2006; and Mestenhauser, 2011). The internationalization process of Mexican universities must be supported by an international office professionally prepared in terms of international cooperation, with knowledge about comparative education, at least few years working in higher education (even if it was in areas different than study abroad), and very strong networking and cross-cultural skills at least. However this is quite a challenge in Mexico and especially in Quintana Roo. As Gacel-Ávila mentions (1999b) most of the international offices within Mexican HEIs have staff member that do not have a degree in Education. For example in 1999, a survey done among Mexican HEIs international offices, staff members showed that the average number of years that a staff member stays in their position is three to five years and more than 70% of them did not have an international experience or degree in international education or international relations, some of them did not even speak fluently a second language (Gacel-Ávila & Rojas, 1999). In order to increase capacity building, SMPHEIs can implement an educational pathway for their study abroad staff; if degree-seeking programs are not possible a good alternative is online education or short-term programs. For example the Inter-University Organization for Higher Education (OUI-IOHE) offer a diploma program in Internal Higher Education, this is a bilingual (Spanish/English) affordable (less than 1500 USD tuition) online program divided in three modules with a duration of 12 months (IOHE website, 2019).

#### 6. Increase the level of internationality of administrative staff

When we talk about internationalization of higher education an important component is study abroad; when we talk about study abroad two of the most important elements are the role that students

and academic staff have in the process. However, if we analyzed more deeply the study abroad process, once a student arrives to a host University or even previously, when the student is still organizing their study abroad process: Who is/are usually the international student's first contact at such university? Sometimes it is neither the academic advisor nor the international student advisor, but rather a person from administrative staff (front desk staff in the dormitory, transportation chauffeur, and admissions and/or student services person and so forth). As Gacel-Ávila (2003) mentioned most of SMPHEIs in Mexico constantly suffer from a lack of preparation or capacity building within their international office staff.

Without wanting to generalize, the researchers' experience working in two SMPHEIs in Quintana Roo allowed her to observe that this deficiency is even more evident in non-academic administrative staff. Less than 30% of them had an international experience themselves (study abroad, summer abroad, travelling abroad) or know a second language due to lack of time or economic support, or in some cases, they do not know how to proceed or where to find activities they can be part of. SMPHEIs internationalization strategies frequently leave aside the role that administrative staff have for the activities, especially those ones focused on study abroad or dealing with international students. On this context, as Brandenburg (2016) says, given the crucial role that such positions have in the interaction with international students, involving administrative staff within some internationalization strategies will allow them to increase their level of internationality. Some options could include short-term language and intercultural courses and participation in staff mobility programs.

#### 7. Encourage students, staff, faculty members and parents' involvement

As mentioned previously, the integration of the international dimension at institutional level requires

the consensus and involvement of the different actors within the SMPHEIs (Gacel-Ávila, 1999b). Within the institution students, staff and faculty member's involvement is required, not only in the sense of administrative processes or teaching/learning processes, but also in the sense of monetary resources allocation. Most of the economic resources from the projects (i.e. grants, scholarships) are distributed directly to the beneficiaries (students or faculty members) without passing through schools administration. This measure is beneficial in the sense that it promotes transparency of resources and transfer direct responsibility to the actors in the program.

Another aspect to consider is parent involvement. According to Patlani (2012) and SEP (1993) statistics, 78% of students in SMPHEIs are what in other countries is called First-Generation students. Considering this, it is logical to deduce that for most of the students in Quintana Roo sent will not only be their first experience abroad, but also their first experience as a college student at their home institutions. In Mexico a person is legally considered an adult at the age of 18 and for the particular case of Quintana Roo the person could be considered emancipated even at 16, in case of marriage. However as in many of the families parents' involvement when taking decisions related to college-choosing albeit in the case of study abroad.

In such cases, it is indeed important that the study abroad officer won't assume a *loco parentis* role (in the place of a parent); it is also relevant that the officers include parents in the pre-departure process, at least by providing them information about the programs and its financial responsibilities, but also about academic expectations for students going abroad. A good resource for the officer in case they have no experience in parental brochures could be to use *A Parent Guide to Study Abroad. A bilingual guide* (English and Spanish) created by the Institute of International Education from the United States that is accessible, this provides general guidelines and frequently asked questions (FAQ's) for parents about what a study abroad program means and the implications it has. (IIE, 2015).

## CONCLUSION

SMPHEIs do indeed face many challenges, most of them financially and staff members related. However institutions shall take advantage of their youth, their still flexible organizational charts and the fact that Quintana Roo is a multicultural state, naturally beautiful, with the adequate institutions to create partnerships, and attractive for people from other countries to visit, study and live. In a state like Quintana Roo, in terms of education, diversification is the key; establish long-term trusted-based partnerships with HEIs abroad, not only with the «traditional» big research-focused institutions, but also by broadening the cooperation at all types of post-secondary institutions.

In some SMPHEIs in the state, it's still easy to notice the resistance attitudes towards the rhetoric declarations from government and institutional authorities related to internationalization goals in the state. In order to avoid this, all stakeholders within institutions must work together in order to establish internationalization plans that will imply realistic goals, continuity and flexibility for facing unexpected circumstances and limited resources. Another important aspect to avoid this planning for continuity, in such uncertain socio-economic scenarios such as the ones lived in the past 20 years for both countries (i.e. immigration problems, economic crisis, homeland and security, natural disasters, governmental debt and so forth), planning with flexibility for facing unexpected circumstances and establishing realistic goals in collaborative initiatives will help to maintain long lasting programs. Within this planning professionalization of study abroad staff and a centralization of the international activities should also be included. Government can also serve as a liaison for counseling, and unifying data about the international activities made by institutions.

In conclusion, SMPHEIs should not forget that the main actors in the study abroad programs are the students themselves. Institutional strategies shall not only be dedicated to increase the number

of students sent, but also the quality of the experience. Institutions should be conscious that academic success in study abroad goes beyond the grades and that a study abroad experience can be and shall be evaluated from both sides: the international students attending to their classrooms, using their students' services and interacting with their students and faculty, and domestic students going abroad and learning in this new educational environments.

## BIBLIOGRAPHY

- Abel, C. F. (2002). Academic success and the international student: Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, (117), 13-20.
- Amador Fierros, G. A., Sivla, M. A. R., and Valdivia, I. M. A. (2015). Las redes sociales: El acompañamiento emocional de los estudiantes durante la movilidad estudiantil universitaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (53) a314.
- AMPEI. (1994). *Censo de estudiantes extranjeros en las IES: Informe de investigación a la Fundación Ford*. México.
- ANUIES. (1993). Acuerdos internacionales de instituciones de educación superior mexicanas. *Publicaciones ANUIES*. México.
- ANUIES (2000) *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de Desarrollo*. Mexico: ANUIES.
- Bastien, G. (2011). Searching for success: Predictors of academic adjustment of international students (M.A.). Available from ProQuest Dissertations and Theses A&I.
- Bennett, J. (1984). *Intercultural communication training in cultural self-awareness for study abroad*. Doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Berry J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berg, M. V., Connor-Linton, J., and Paige, R. M. (2009). The georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75.
- Bustos-Aguirre (2003). Choque Cultura: ¿Qué es y cómo enfrentarlo? *Global Education*, 7.
- Carroll, J. (2008). Assessment Issues for International Students and for Teachers of International Students. The Enhancing Series Case Studies: International Learning Experience. Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Network: Enhancing Series: Internationalisation.
- Castañeda, R. H. (2008). The graduate experience: Living and studying abroad (A case study). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2). Retrieved may 5th 2020, from: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contentshernandezcastaneda.html>
- Coatsworth, J. (1987). *Student, Academic and Cultural Exchanges between Mexico and the United States: A Report with Recommendations*. Taller sobre Relaciones Culturales, Comisión Bilateral sobre el Futuro de las Relaciones entre México y Estados Unidos. Chicago.
- Collins N., (2002). Neighboring in the global village: North American Cooperation and Collaboration in Higher Education. A Context for the Program for North American Mobility in Higher Education: Past, Present, and Future. An interpretative essay. Ed. by the Consortium for North American Higher Education Collaboration (CO-NAHEC).
- Cordera, R. and Santamaría, R. (2008). Internationalización, autonomía y calidad de la educación superior: elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, (37), 69-76.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- De Wit, H. and Knight, J. (1999). *Quality and internationalization in higher education: Programme on institutional management in higher education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Deardoff, D. K., and Wit, H. (2012). *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Didou S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y El Caribe*. México: IESALC-ANUIES.
- \_\_\_\_\_, Barrow, C. S. and Mallea, J. (2003). *Globalization, trade liberalization, and higher education in North America: The emergence of a new market under NAFTA*. Dordrecht: Luwer Academic Publishers.
- Drutrénit G., Zúñiga Bello, P., Cherbowski Lask, A. and Amkie Cheirif S. (2013). *Proyecto 100,000: Towards a Region of Knowledge. Proposal of the Mexican Consultation Group of the Bilateral Forum on Higher Education, Innovation and Research (FOBESII)*. Mexico: Scientific and Technological Consultative Forum, Civil Association.
- Fass-Holmes, B., and Vaughn, A. A. 2. (2014). Are international undergraduates struggling academically? *Journal of International Students*, 4(1), 60-73.
- Fresán Orozco, M. (2009) Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista Educación superior* 38(151), 141-160.
- Fullan M. (2000). *El cambio educativo : guía de planeación para maestros*. Mexico: Editorial Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las Universidades mexicanas. *Revista Educación Global*, (6).
- \_\_\_\_\_. (1999). Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México. *Revista Educación Global*, (3).
- \_\_\_\_\_. (1999b). *La internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Re-*

- flexiones y Lineamientos*. Guadalajara: OUI, AMPEI & Ford Foundation.
- \_\_\_\_\_, and Rojas, R. (1999) Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México. *Revista Educación Global*, (3).
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics across the World*. Paris: Institute for Statistics, UNESCO.
- Institute of International Education. (2015). *Open Doors, 2014-2015. Report on International Educational Exchange*. Nueva York.
- Iwai, Y., Filce, H., and Ramp, E. (2011). Academic English reading for international college students: The role of metacognitive reading strategies. *Research in the Schools*, 18(2), 75-87.
- Johnson, P. (1988). English Language Proficiency and Academic Performance of Undergraduate International Students. *TESOL Quarterly*, (22), 164-168.
- Knight, J. (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. Paris: International Association of Universities
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges, and J. Hayek. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Washington: National Symposium on Postsecondary Student Success.
- Li1, G., Chen, W., and Duanmu, J. (2010). Determinants of International Students' Academic Performance. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 389-405.
- Light, R. L., Xu, M., and Mossop, J. (1987). English Proficiency and Academic Performance of International Students. *TESOL Quarterly*, (21), 251-261.
- Lopez-Andrade, G. P. (2010). Retos de la revalidación de estudios en el contexto mexicano. *Revista Transatlantica en Educacion*. (8), 29-36.
- Marmolejo, F. (2009) Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos. In S. Didou and E. Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Martirosyan, N. M., Eunjin Hwang, E. E., and Wan-johi, R. (2015). Impact of English Proficiency on Academic Performance of International Students. *Journal of International Students*, 5(1), 60-71.
- Mestenhauser, J. (2011). Reflections on the past, present, and future of internationalizing higher education: Discovering opportunities to meet the challenges. Minneapolis: Office of International Programs, University of Minnesota.
- Oberg, K. 1960. 'Culture shock: adjustment to new cultural environments.' *Practical Anthropology* 7, 177-182.
- Ortega S. (1997). El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional
- PATLANI. (2012). Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México. Equipo Técnico de Patlani. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. ISBN 9786074510959.
- PATLANI. (2015). Numeralia preliminar de la Encuesta. Equipo Técnico de Patlani. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., and Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pedregal C., R. (2003). La internacionalización de la educación superior en América del Norte ante los retos del TLCAN: un estudio comparativo. Tesis Maestría. Puebla: Universidad de las Américas. Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 77, abril - se.
- Ren, J., and Hagedorn, L. S. (2012). International graduate students' academic performance: What are the influencing factors? *Journal of International Students*, 2(2), 135-143.
- Rodríguez-Betanzos A. (2010). Internationalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES ISSN 1852-8171 / Año 6/ Número 8 / junio 2014, pp. 149-168.
- Soberanes R. (2014). Policy Brief 1: U.S.-Mexico Educational Exchange: Academic Underperformance and a New Diplomatic Opportunity. San Diego, CA. North American Research Partnership (NARP).
- Solimano, A. (Ed.). (2008). *The International Mobility of Talent: Types, Causes, and Development Impact: Types, Causes, and Development Impact*. OUP Oxford.
- Stoyanoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Study abroad outcomes. (2012). ASHE Higher Education Report, 38(4), 67-94.
- Taillefer, G. F. (2005). Foreign language reading and study abroad: Cross-cultural and cross-linguistic questions. *Modern Language Journal*, 89(4), 503-528
- Vande Berg, M., Paige, R. M., and Lou, K. H. (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Villanueva E., Galindo A. (2010). El posgrado en México: el caso de Quintana Roo / Efraín Villanueva Arcos, Alfonso J. Galindo Rodríguez, (editores). Instituto de Administración Pública del Estado de Quintana Roo: Consorcio Mundial para la Investigación sobre México : Universidad Autónoma de Sinaloa : Universidad de Guadalajara, 2011, Mexico.
- Ward C. and Kennedy A. (1993). The measurement of sociocultural adaptation. *International journal of intercultural relations*. Vol. 23. Issue 4. Pergamon Publishers. 1999/8/31, pp. 659-677.
- Ying, Y. (2003). Academic achievement and quality of overseas study among Taiwanese students in the United States. *College Student Journal*, 37(3), 470-480.
- York, Travis T., Gibson, Charles, and Rankin, Susan. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36(2), 89-116.
- Website references:
- CONACYT (2015). Convocatoria de Becas para Estudios de Posgrado en el extranjero para la formación de Quintanarroenses. Retrieved from: <http://www.coqcyt.gob.mx/portal/index.php>
- DGRI-SEP. Programa Asistentes en el Idioma. Convocatorias anuales. Retrieved from: [http://www.dgri.sep.gob.mx/6\\_con\\_mfr.htm](http://www.dgri.sep.gob.mx/6_con_mfr.htm) , [http://www.dgri.sep.gob.mx/6\\_bop\\_gb.htm](http://www.dgri.sep.gob.mx/6_bop_gb.htm), [http://www.dgri.sep.gob.mx/6\\_bop\\_qbc.htm](http://www.dgri.sep.gob.mx/6_bop_qbc.htm) and [http://www.dgri.sep.gob.mx/6\\_bop\\_gb.htm](http://www.dgri.sep.gob.mx/6_bop_gb.htm)
- FOBESII-SEP. Proyecta 100,000. Becas a la movilidad estudiantil y docente. Retrieved from: <http://168.255.101.19/node/77>
- Institute of International Education (2015), Open Doors, 2014-2015. Fact sheet on International Educational Exchange Mexico-U.S.. Statistical data. Retrieved from: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fact-Sheets-by-Country>
- Institute of International Education (2015). A Parent Guide to Study Abroad. Retrieved from: <http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2015/2015-05-05-New-Book-Offers-Comprehensive-Study-Abroad-Advice-For-Parents>

## Estrategias para la optimización de recursos académicos generados en estancias internacionales

ADRIANA BERENICE MORALES ACUÑA  
CELSO FERNANDO BENÍTEZ DE LA HERRÁN

### RESUMEN

La generación de conocimiento científico ha sido uno de los principales objetivos de la comunidad académica, particularmente durante el último siglo. Tradicionalmente, dicha temática ha sido abordada como un conjunto de procesos aislados, los cuales obedecen a las particularidades del entorno de aplicación, es decir, limita su rango de acción a un espacio determinado o una serie de variables fijas. Sin embargo, el advenimiento de la globalización y la adopción de diversas herramientas propias de las tecnologías de la información, han hecho que este enfoque se vea desfasado, siendo suplantado por nuevos esquemas de producción de conocimiento científico donde los participantes, quienes cuentan con formación diversa y quienes operan bajo distintos parámetros, colaboren para la creación de constructos científicos relevantes.

En la presente colaboración, el escenario, mencionado con antelación, es abordado a través de dos objetivos primordiales:

- Fomentar la colaboración académica equitativa entre docentes e investigadores internacionales, y
- Desarrollar el marco operativo institucional, a través de alumnos formados en estancias internacionales, para facilitar la adopción de este enfoque en sus universidades de origen.

Finalmente, la presente propuesta busca fomentar y fortalecer la colaboración internacional entre instituciones académicas de nivel superior y su comunidad estudiantil, por medio de un proceso de generación de conocimiento equitativo y de maximización de resultados. De igual forma, resulta fundamental para el éxito de este modelo el departamento de vinculación académica universitaria, en nuestro caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), el cual, teniendo como eje transversal la internacionalización, y mediante programas como movilidad estudiantil, promueve actividades que potencializan el desarrollo, el intercambio y la cooperación académica, cultural y social, elevando con ello la calidad de las facultades y centros de investigación universitarios.

### INTRODUCCIÓN

América Latina se encuentra en un periodo de reestructuración académica, cuyo objetivo principal es el desarrollo de nuevas estructuras, las cuales permitan la generación de conocimiento académico relevante, no solo a nivel institucional sino regional. Un elemento fundamental para la consecución de lo anterior es el departamento de vinculación académica, el cual permite establecer cooperación entre diversas instituciones de educación superior e investigación para compartir resultados y homologar esfuerzos. En la presente colaboración, se abordará brevemente el estado de la investigación académica en América Latina, para finalmente presentar el estado que guarda el noroeste de México, particularmente, la Universidad Autónoma de Sinaloa.

### CONOCIMIENTO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO EN AMÉRICA LATINA

La generación de conocimiento se ha convertido en un elemento estratégico en el contexto internacional, traspasando así la frontera tradicional del sector académico. Sin embargo, el rol de las universidades como gestoras de este recurso se encuentra en una posición preponderante derivada, principalmente, de la capacidad de estas para detectar y procesar material humano relevante.

Atendiendo esta problemática de manera regional resulta posible señalar que el diseño e implementación de modelos de educación comparada en América Latina resultan, en el mejor de los casos, insuficientes. En este sentido, podemos localizar enfoques aislados como los realizados en Brasil durante el gobierno de Texeira y en Argentina durante las gestiones de Cirigliano y Márquez, los cuales resultaron incapaces de generar modelos equiparables con las universidades de Estados Unidos y Canadá.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Lovisolo, Hugo. (1996). Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil. *Redes*, 3(8), 47-94.

Ante esta perspectiva, la vinculación académica surge como una plataforma que permite desarrollar los elementos propios de cada facultad, canalizarlos y así generar conocimiento nuevo y relevante sobre un área particular de la ciencia. Dicho conocimiento puede ser comparado con posturas generadas en diversos espacios geográficos, entornos sociales diferentes y elementos doctrinales variados.

### LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA COMO UN ELEMENTO DE MEDICIÓN REGIONAL

En América Latina, la generación de productos académico-científicos, así como lo relativo a estrategias de enseñanza-aprendizaje se encuentran lejos de cumplir con los objetivos establecidos. Aunado a lo anterior, el bajo volumen de cooperación interinstitucional se une al limitado intercambio entre investigadores y especialistas de la zona.<sup>2</sup> Es por esto, que América Latina debe enfocar sus esfuerzos al desarrollo de políticas orientadas a la educación que permitan aspirar a un gobierno democrático, pluralista y participativo, sustentadas en políticas que recuperen la naturaleza pública del Estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, solidarias, determinadas a través de la interacción entre las dimensiones política, de planeamiento y de gestión, en los que los estudios e investigaciones de carácter evaluativo y comparativo sean fuente para la toma de decisión. En este escenario, las universidades, la investigación y los especialistas en educación deben promover el mayor desarrollo de dicha actividad, el intercambio académico y la reflexión comparada atenta a las diferencias.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Campos, Rafael Cordera y Rocío Santamaría Ambriz. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 3(37), 69-76.

<sup>3</sup> Ventura, Ana Clara. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33, no. SPE, 142-154.

Ha existido un desarrollo reciente en algunas naciones de América Latina de sociedades académicas cuya finalidad es el desarrollo y fortalecimiento de líneas de investigación relativas a la educación comparada. Como parte de lo anterior, un fenómeno que se encuentra en franco desarrollo es el fortalecimiento de los procesos de vinculación académica, los cuales apuntan no solo a la cooperación entre instituciones generadoras de conocimiento,<sup>4</sup> sino al desarrollo de generaciones competentes para participar en procesos de formación y fortalecimiento de productos académicos transinstitucionales.

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La apertura de instituciones de educación superior (IES) con fines de lucro y la competencia por estudiantes aumentó intensamente en la década de los noventa en varios países industrializados. En los Estados Unidos, por ejemplo, las empresas del sector incrementaron su número y se centraron en la educación continua, al tiempo que comenzaron a utilizar los descuentos en los aranceles como instrumento de competencia.<sup>5</sup> En la última década el número de empresas educativas que ofrecen programas de dos años creció en ese país un 78%, en tanto que el de las que mercadean carreras de cuatro años, lo hizo en un 266 %. Eso elevó el número de tales empresas a 625, permitiéndoles alcanzar una cobertura de 365 000 estudiantes. También entraron en la competencia las instituciones que ofrecen cursos virtuales.

En este sector la compañía Merrill Lynch calculó en 1999 que, en los Estados Unidos, partiendo de una matrícula de 710 000 estudiantes en el año de

1998, este tipo de instituciones crecería un 210% para el 2002, año en que el número de estudiantes se estimó en 2.2 millones.<sup>6</sup> La educación virtual es un instrumento de la educación a distancia, tecnología que tiende a anular la importancia de la localización geográfica, abriendo posibilidades insospechadas de acceso a estudiantes que no residen en el sitio de origen de los sus paquetes educativos. Asimismo, numerosas corporaciones, museos y casas editoras irrumpieron con ofertas poderosas en el campo de la educación superior. Según el Proyecto Futuros: Políticas para la educación superior en un mundo cambiante, para el año 2002 se estimaba en 2000 el número de universidades corporativas en los Estados Unidos, algunas de las cuales son asociaciones de universidades tradicionales con empresas como American Express y Bell Atlantic. Las investigaciones que se conducen en ese país desde el mencionado proyecto, muestran consistentemente que en el resto del mundo también se han desencadenado fuerzas similares a las descritas precedentemente en lo que concierne a la expansión de la matrícula, el aumento de los nuevos competidores, la actividad global de múltiples instituciones y la tendencia de los decisores de usar las fuerzas del mercado como palancas para el cambio en la educación superior.<sup>7</sup>

Hasta finales del siglo XX la modalidad principal de la dimensión internacional de la Educación Superior era el estudio en el extranjero y los estudiantes eran captados fundamentalmente por los Estados Unidos. Desde el 2003 esto ha cambiado drásticamente. A partir de entonces ha emergido la exportación de tecnologías y servicios de educación superior, fenómeno que se va consolidando como modalidad principal. Los Estados Unidos con ingresos estimados de 13 mil millones de dólares, Australia con 4 mil millones y el Reino Unido con 3 mil

millones, son los exportadores más importantes de las tecnologías y servicios de educación superior.<sup>8</sup> Estos países y otras naciones industrializadas están impulsando, a través de la Organización Mundial de Comercio (OMC), el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS, conocido como GATS por sus siglas en inglés), instrumento de derecho internacional que ya ha sido suscrito en principio por 44 de los 145 países miembros de esa organización.<sup>9</sup> Dicho acuerdo tiene como meta alcanzar la liberalización total de los servicios educativos a escala mundial e incluye a la educación superior como uno de los sectores a liberar. Las restricciones a las visas, las regulaciones de divisas extranjeras, las normas de reconocimiento de grados, las disposiciones en materia de empleo y los criterios nacionales de acreditación, entre otros, han sido identificados por la OMC como barreras a eliminar. El GATS es negociado por los ministerios de comercio o de economía de los países miembros y tiene tres componentes: el primero es el marco que contiene las reglas y los principios generales; el segundo presenta los planes nacionales, con los compromisos específicos de cada país respecto a las condiciones de acceso al mercado doméstico por parte de proveedores internacionales; y el tercero incorpora los anexos que detallan las limitaciones específicas para cada sector efectuadas por los países.

El acuerdo define cuatro «modalidades» de comercialización de servicios educativos: el suministro transfronterizo (educación a distancia, universidades virtuales), el consumo en el extranjero (estudiantes que se desplazan a otros países para hacer sus estudios), la presencia comercial (sucursales o franquicias de IES extranjeras), y la presencia de personas naturales (profesores o investigadores que trabajan en el exterior). El GATS abarca a todas las

categorías de servicios educativos: educación preescolar, educación básica, educación superior, educación de adultos y otros.

Las modalidades de suministro mencionadas más arriba se utilizan en cada una de estas categorías. El capítulo relacionado con las reglas y principios generales del GATS establece una serie de obligaciones aplicables a todos los estados miembros, independientemente de los compromisos incluidos en el acuerdo.<sup>10</sup> A estas obligaciones generales se les conoce como incondicionales, destacándose entre ellas el principio de la nación más favorecida. Este requiere que todos los socios comerciales extranjeros sean tratados de manera igualitaria, lo cual supone que si un país miembro del GATS abre determinado sector a la competencia extranjera, debe asegurar igualdad de acceso y oportunidades a los proveedores de servicios de todos y cada uno de los países miembros de la OMC. Para asegurar el cumplimiento de esta cláusula el GATS creó un organismo de regulación de disputas que puede condenar a los países infractores a pagar indemnizaciones, por ejemplo, a las empresas transnacionales que planteen y ganen demandas.<sup>11</sup>

Desde la perspectiva del cada vez mayor significado que adquiere el conocimiento en todos los órdenes de la sociedad, es posible comprender el crecimiento exponencial que alcanzan los desarrollos tecnológicos del mundo moderno y que hoy nos proporcionan acceso inmediato a la información de sucesos acaecidos en los más apartados lugares del mundo al permitirnos interactuar en tiempo real con personas distantes miles de kilómetros. Lo anterior ha impuesto la concepción del mundo como una aldea global y en reacción a ello las continuas

<sup>4</sup> Palma, Jonathan Jesús García. «Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación1.» *TEMAS/TEMAS* (2013).

<sup>5</sup> Ball, Stephen J. «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa.» *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22 (2014): 1-13.

<sup>6</sup> Yarzábal, Luis. «Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios.» *Educación superior ¿Bien público o bien de mercado?* (2005).

<sup>7</sup> *Ídem.*

<sup>8</sup> *Ídem.*

<sup>9</sup> Oregoni, María Soledad y Fernando Julio Piñero. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 6(1). Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>

<sup>10</sup> Pascual, Mariana. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria argentina en los documentos oficiales? Aportes desde el análisis del discurso. *Educação, Ciência e Cultura*, 21(2), 125-149.

<sup>11</sup> Bernal, Marcelo. (2007). La internacionalización de la educación superior y la emergencia de un mercado global de servicios educativos: el debate en los organismos multilaterales y sus implicancias presentes y futuras. *Studia Politicaenio*, 11, 73-104.

reivindicaciones de la singularidad cultural de los pueblos. Esta importancia que tiene el conocimiento nos lleva a entender, acorde con los planteamientos de diversos pensadores, que nuestra sociedad ha sufrido una gran transformación cuyo proceso de cambio sigue tomando lugar. Hoy se habla por ejemplo de una economía del conocimiento, significando con ello que los conceptos explicativos tradicionales de la economía misma se han modificado: los llamados hechos económicos asociados a la producción, el consumo y el intercambio quedan circunscritos tanto a la creación de conocimiento como a la preferencia, a la utilidad del nuevo conocimiento y a la imperfección misma de ese mercado del conocimiento.<sup>12</sup>

Las cantidades económicas tradicionalmente preocupadas por la medida de aquellas que están sujetas al intercambio, consumo y producción se enfocan en la actualidad en la medida de los activos intangibles. Los elementos descritos anteriormente suponen importantes retos para las instituciones educativas en general y de manera especial para las IES en las cuales la generación y socialización del conocimiento juega un papel protagónico. Por un lado, el tradicional modelo de corte *transmisionista*, en el cual la pasividad del estudiante y la simple y acrítica apropiación de información constituyen el eje principal del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y, por supuesto, el principal criterio de evaluación, debe dar paso a modelos de corte más formativos en los cuales los estudiantes se asuman como protagonista de sus propios procesos y encuentren en su profesor un verdadero *facilitador de su aprendizaje*. Cada vez es más necesario que las actividades de enseñanza y de aprendizaje se piensen y se diseñen en función de su contribución a la plena e integral formación del estudiante como persona y como profesional. Esto implica para el profesor la construcción de escenarios en los cuales el estudiante pueda ex-

presar todo su potencial intelectual a través de actividades que le sean significativas y le motiven al esfuerzo que enriquece y produce la satisfacción del aprendizaje.<sup>13</sup>

En esa formación integral, los procesos de corte investigativo deben ganar protagonismo para que la indagación sistemática, la reflexión continua sobre los procesos en desarrollo, la valoración rigurosa de la información obtenida y la concreción pertinente de lo aprendido sean la constante en el trabajo de los estudiantes. De esta manera estos desarrollarán estructuras mentales sólidas que les permitan cimentar su creación intelectual en fuertes marcos conceptuales, adecuados niveles de abstracción e innovación; elementos estos cada vez más necesarios para una sociedad en la cual adquieran mayor relevancia los conocimientos teóricos y los conocimientos tácitos o implícitos sobre cualquier otra clase de conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, las propuestas evaluativas que encuentran las raíces de su validez y de su confiabilidad en los modelos pedagógicos que la determinan y a la cual retroalimenta deben repensarse a partir de dos elementos esenciales en todo acto educativo.<sup>14</sup>

#### EVALUANDO EL APRENDIZAJE

En el contexto de las instituciones educativas podría afirmarse que tradicionalmente se le asigna a la evaluación del aprendizaje las siguientes funciones:<sup>15</sup>

- a) *Ayuda a determinar la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza y de aprendizaje:* Lejos de limitar la evaluación del aprendizaje a la contrastación simple de unos conocimientos o habilidades que deberían poseerse, se amplía

<sup>12</sup> Rizo Moreno, Héctor Eli. (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29.

<sup>13</sup> *Idem*.

<sup>14</sup> *Idem*.

<sup>15</sup> Moreno, Héctor E. Rizo. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 2.

su sentido ubicándola como proceso mediante el cual se obtiene información necesaria para el mejoramiento de la propuesta formativa que se desarrolla tanto en los cursos en particular como en la estructura curricular en general.

- b) *Le permite al estudiante hacer seguimiento y registrar paso a paso algunos de los avances en el ámbito de la comprensión y adquisición de habilidades y destrezas como resultado del estudio del material y de la realización de las actividades de aprendizaje:* La connotación autoevaluativa de esta función asume al estudiante como directo responsable de su proceso formativo y le invita a perfeccionar sus procesos con base en la información que obtiene del ejercicio evaluativo en el cual se encuentra inmerso.
- c) *Posibilita el reconocimiento social de lo aprendido como contenidos válidos para asuntos de promoción o de mejoramiento:* La evaluación del aprendizaje no es un acto con dos protagonistas (profesor y estudiante) que carezca de repercusión alguna en el entorno social; al contrario, la evaluación tiene una dimensión social y está socialmente determinada.

#### COOPERACIÓN ACADÉMICA, MOVILIDAD Y ESTRATEGIAS

En lo que respecta a los programas de movilidad, se percibe a partir de los años noventa y especialmente en la última década, unos esfuerzos tanto gubernamentales como de las instituciones de educación superior en dirigir la mirada hacia la región y constituir espacios de cooperación académica e institucional a través de la movilidad de estudiantes de grado y posgrado, docentes, investigadores y gestores. En todos los casos se comparten los principios de flexibilidad, confianza, transparencia y reconocimiento de los estudios cursados. Incrementar la movilidad de estudiantes y docentes, a nivel de grado y posgrado, es una meta indefectible para los sistemas uni-

versitarios de la región.<sup>16</sup> Esta movilidad se constituye en un notable vehículo para la cooperación interinstitucional, si se enmarca en mecanismos de redes académicas que den a sí mismas resultados y objetivos de manera estructurada (por ejemplo, si las actividades de movilidad conducen al logro de resultados y objetivos específicos y superiores).<sup>17</sup>

Si bien la movilidad de estudiantes y docentes es la principal estrategia sobre la cual se diseñan y articulan la mayor parte de los programas y proyectos que financió el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) en los últimos años, es dable destacar las acciones emprendidas en planes de desarrollo sudamericanos, para los cuales la movilidad regional es uno de los principales ejes de acción desde el año 2001. En el marco del objetivo estratégico de dichas acciones, se encuentra: «Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales».

La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRCES) del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se propuso como meta para 2015 «Organizar un sistema integrado de movilidad articulando los diferentes programas existentes, que tenga una real apropiación por las IES con un enfoque de cooperación e internacionalización».<sup>18</sup> Los programas a los que se hace referencia son los siguientes: el Programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el sistema ARCUSUR, el programa de movilidad estudiantil del MERCOSUR para carreras no acreditadas por el sistema ARCUSUR, los programas de movilidad de

<sup>16</sup> Larrea, Marina, y Anahí Astur. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Documento en pdf extraído en septiembre de 2012, de <http://portales.educacion.Gov.ar/spu/files/2011/12/Artículo-Políticas-de-internacionalización>

<sup>17</sup> Fittipaldi, Rosa Á., Silvia G. Mira, y Loreana C. Espasa. (2012). Movilidad de estudiantes de educación superior en el contexto de las migraciones contemporáneas. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*, (21), 113-136.

<sup>18</sup> Pascual, Mariana. *Op. Cit.*, 125-149.

docentes de grado, el Programa de fortalecimiento de posgrados, el Programa de proyectos conjuntos de investigación, y el Programa de formación de recursos humanos. Por otra parte, se destacan en los últimos cinco años, los programas de movilidad de docentes a París y Madrid, que permiten articular acciones de internacionalización financiadas por diversos servicios, aprovechando la presencia institucional de nuestro país en la Cité Universitaire de París y en el Campus de la Universidad Complutense de Madrid. En el ámbito bilateral, se registran avances importantes en lo que respecta al intercambio recíproco de estudiantes avanzados de grado de ingeniería y docentes-investigadores, lo que ha llevado al reconocimiento de estudios y tramos académicos, dobles titulaciones, armonización del currículo, investigaciones conjuntas, entre otras acciones que capitalizan el intercambio de personas.

Por último, ya existe una masa crítica importante de experiencias acumuladas, resulta necesario realizar un análisis exhaustivo que recoja el impacto que estas experiencias han dejado en la región y en qué medida los principios y objetivos perseguidos para cada iniciativa se han alcanzado. En particular, en qué medida se ha logrado el reconocimiento de los estudios y cómo han colaborado estos programas a la construcción de un espacio de educación superior común. También resulta fundamental relevar las principales dificultades atravesadas, para poder actuar sobre estas problemáticas y mejorar los resultados de los esfuerzos.<sup>19</sup>

#### ASOCIACIÓN ACADÉMICA A NIVEL DE POSGRADOS: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El desarrollo conjunto de la ciencia y la innovación, han dado lugar al desarrollo de una estrategia de

<sup>19</sup> Daniela Beatriz Veglia y Valeria Gisela Pérez. El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR. Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina.

movilidad y formación de docentes-investigadores nueva, la cual ha demostrado ser un pilar en la estrategia de internacionalización implementadas por diversas universidades latinoamericanas, particularmente en Sudamérica. Este tipo de iniciativas de cooperación horizontal en que cada socio aporta sus elementos bajo sus propios parámetros de maximización académica, tienen particular sentido en la región en tanto conducen a subsanar un escenario de asimetrías, creando los mecanismos necesarios para reducir las desigualdades regionales presentes en el ámbito de la educación superior, la formación y la consolidación de grupos de investigación.<sup>20</sup>

Lo destacable de estas acciones de cooperación es que si bien su componente principal lo constituye la movilidad de estudiantes y docentes de posgrado, los resultados que este intercambio de personas genera son diversos y muy favorables, tales como la conformación de programas de posgrado binacionales, la armonización del currículo, la colaboración académica en la docencia y la investigación, la puesta en práctica de mecanismos administrativos que facilitan las movilidades y los reconocimientos de estudios y certificaciones, entre otros. En el caso particular de la cooperación a nivel de posgrado, los diversos modelos de aprendizaje resultantes de la gestión de los programas en el ámbito bilateral nutren la definición de políticas regionales, como puede verse en el caso de Sudamérica en lo relativo a la educación superior. Aún más, el éxito que estos programas bilaterales han suscitado y los aprendizajes obtenidos, llevaron a diversos organismos nacionales de los Estados miembros a proponer que estos se repliquen en otros ámbitos bilaterales y multilaterales. Particularmente, se pueden mencionar como casos de éxito el Programa de centros asociados de posgrado Brasil Argentina (CAPG-BA), el Programa de centros asociados para el fortalecimiento de posgrados Brasil Argentina (CAFP-BA), el Programa de

fortalecimiento de posgrados y el programa de proyectos conjuntos de investigación del MERCOSUR, el Programa Pablo Neruda en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, y el Programa binacional de apoyo a jóvenes investigadores argentino-chilenos.<sup>21</sup>

#### EL PROYECTO DE VINCULACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

En lo que respecta al ámbito mexicano, particularmente a la región noroeste, cabe mencionar que se encuentra bajo un programa de fortalecimiento relativo al intercambio académico estudiantil y profesional, siendo su objetivo el desarrollo de un nuevo esquema de calidad que le permita fortalecer su posición como una institución de educación profesional de reconocida calidad en el norte de México.

En este sentido, la Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales<sup>22</sup> es una dependencia de enlace de la UAS con la sociedad y las instituciones educativas del país y del extranjero, que establece redes de colaboración académica y científica, que impacta la calidad, la actualización y la pertinencia de las actividades académicas que la institución ha desarrollado.

La Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales de esta institución tiene como misión promover actividades de intercambio y vinculación académica, que potencien el desarrollo de la investigación y la docencia como medios para consolidar la calidad educativa de las escuelas y facultades, así como para generar y operar, contando

con la opinión de los sectores de la sociedad, propuestas académicas, científicas y culturales que aseguren la pertinencia de los programas educativos que la Universidad ofrece.<sup>23</sup>

Tiene como visión consolidar la vinculación con los sectores productivos, académicos, sociales y gubernamentales, a través de programas directrices que posicen a esta institución como legado de calidad de nuestros egresados y servicios; incrementando el nivel de colaboración de manera conjunta con Instituciones a nivel nacional e internacional.<sup>24</sup>

Dicha dependencia desempeña un papel fundamental en el proceso de fortalecimiento y desarrollo de nuevos procesos cuya finalidad es el desarrollo y establecimiento de excelencia académica. De igual forma, parte del supuesto que la formación de recursos humanos debe atenderse desde dos aristas: la primera, el alumnado, puesto que ellos permiten mantener un enlace dinámico con otras instituciones y es a través de ellos que se participa en nuevos procesos de excelencia académica; la segunda, el personal académico, el cual se encarga de comparar los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de esta universidad con los de sus pares, tanto nacionales como extranjeros. De manera general, es posible señalar que dicha estrategia opera bajo un precepto de constante mejoramiento a nivel interno como externo, teniendo a la universidad como una referencia a nivel internacional en lo referente a educación y generación de conocimiento.

#### CONCLUSIONES

El proceso enseñanza aprendizaje se encuentra en una etapa de evolución a nivel regional. Tradicionalmente, este se encontraba basado en un modelo que tomaba como referencia las instituciones de educación superior de Norte América, las cuales no solamente se encuentran una posición asimétrica, sino

<sup>21</sup> Larrea, Marina, y Anahí Astur. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012. En E. Rinessi (comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 83-98.

<sup>22</sup> Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirección general de vinculación y relaciones internacionales. Extraído el 11 de septiembre de 2019 de <https://dgvri.uas.edu.mx/>

<sup>23</sup> *Ídem*.

<sup>24</sup> *Ídem*.

que tienen una función que resulta incompatible con la realidad Latinoamericana. En este sentido, se ha desarrollado un modelo de cooperación académica basado en la integración regional, cuyo objetivo principal es el de generar esquemas que permitan el desarrollo de investigaciones orientadas a la resolución de problemas específicos, así como también el de brindar la fundación necesaria para el desarrollo constante de nuevos elementos que permitan implementar dichas estrategias en las universidades, teniendo como dependencia central, el departamento de vinculación académica.

## REFERENCIAS

- Bernal, Marcelo. (2007). La internacionalización de la educación superior y la emergencia de un mercado global de servicios educativos: el debate en los organismos multilaterales y sus implicancias presentes y futuras. *Studia Politicaeno*, 11, 73-104.
- Campos, Rafael Cordera y Ambriz, Rocío Santamaría. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, (37), 69-76.
- Carrizo, Luis. (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas: desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. *Cuadernos del CLAEH*, 27(89), 69-84.
- Daniela Beatriz Veglia y Valeria Gisela Pérez. El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR. Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina.
- Fittipaldi, Rosa Á., Silvia G. Mira, y Loreana C. Espasa. (2012). Movilidad de estudiantes de educación superior en el contexto de las migraciones contemporáneas. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*, (21), 113-136.
- Larrea, Marina, y Anahí Astur. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Documento en pdf recuperado en septiembre de 2012, de <http://portales.educacion.Gov.ar/spu/files/2011/12/Artículo-Políticas-de-internacionalización>
- \_\_\_\_\_ y Anahí Astur. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012. En E. Rinessi (comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lovisolo, Hugo. (1996). Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil. *Redes*, 3(8), 47-94.
- Moreno, Héctor E. Rizo. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 2.
- Oregoni, María Soledad y Piñero, Fernando Julio. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 6(1). Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>
- Pascual, Mariana. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria argentina en los documentos oficiales? Aportes desde el análisis del discurso. *Educação, Ciência e Cultura*, 21(2), 125-149.
- Rizo Moreno, Héctor Eli. (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirección general de vinculación y relaciones internacionales. Extraído el 11 de septiembre de 2019 de <https://dgvri.uas.edu.mx/>
- Ventura, Ana Clara. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33, no. SPE, 142-154.

## Experiencias del proceso de movilidad internacional Sonora-Francia: estudiantes MEXFITEC de la Universidad de Sonora

AIKO VARELA AGUILAR  
JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS

### RESUMEN

Ante los retos de la globalización, los organismos internacionales sugieren buscar estrategias modernas para adaptar a los sistemas de educación superior a los nuevos escenarios, tal es el caso de la internacionalización de las funciones sustantivas, concretamente, la movilidad estudiantil como una herramienta para mejorar la calidad de los procesos formativos; sin embargo, a la luz de diversos análisis parece que estos esfuerzos benefician solamente a una proporción reducida de estudiantes, dejando fuera de experiencia internacionales al grueso de la matrícula del sector terciario. En Latinoamérica, los investigadores educativos se interesaron en explorar los flujos de la movilidad estudiantil internacional, no obstante, los avances, aún se desconocen los efectos de los desplazamientos en la vida profesional y escolar de los beneficiarios.

El programa México-Francia-Ingenieros-Tecnología (MEXFITEC), es un ejemplo de implementación de políticas de cooperación para la formación en áreas prioritarias con la finalidad de que estudiantes de ingeniería experimenten la circulación internacional y se preparan para competir en un mundo globalizado. La pregunta de investigación de este trabajo se centra en indagar qué factores orientan esta práctica en la esfera micro social. Para ello, se propuso un estudio de caso de los estudiantes de la Universidad de Sonora que analice desde una perspectiva multidisciplinaria las experiencias de los beneficiarios de MEXFITEC durante el periodo de 2005 a 2018, mediante entrevistas individuales a profundidad.

**Palabras clave:** Movilidad de estudiantes, Calidad de la educación, Experiencia de los estudiantes

### INTRODUCCIÓN

La movilidad estudiantil internacional en Instituciones de Educación Superior (IES) opera actualmente como una herramienta de formación de profesionistas de alto nivel e innovación para el logro de una educación de calidad; esto gracias

a los postulados de agencias internacionales, política pública y acciones institucionales en convergencia (UNESCO, 2014; ONU, 2015; Gobierno de la República, 2013; Universidad de Sonora, 2017). Esta práctica junto a los cambios en funciones de las IES ha evolucionado como respuesta a los procesos de globalización, donde la internacionalización resulta un objetivo fundamental para las universidades del siglo XXI (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2016; Manzanilla-Granados, Cordero y Dorantes, 2017). La movilidad parece ser más común en el ámbito universitario en la actualidad, como indica Didou (2017), al afirmar que el número de IES latinoamericanas internacionalizadas es mayor ahora que hace 25 años.

Pese a los esfuerzos multilaterales para fomentar los desplazamientos internacionales de estudiantes, la veta de beneficiarios es poco representativa: de acuerdo con la OCDE (2019), solo el 5 % de la matrícula en IES a nivel mundial son extranjeros, mientras que en América Latina, menos del 1 % practican la movilidad (Didou, 2017); por tales motivos, conviene explorar las experiencias de los estudiantes para registrar desde una perspectiva cualitativa los factores que se orientan a efectuar esta práctica y que influyen en su desarrollo. Ello serviría para proponer lineamientos de innovación y mejora en políticas de internacionalización en niveles macro y meso.

Es de particular interés observar la movilidad en un área precisa como lo es la ingeniería, ya que esta, al igual que la ciencia, la tecnología y las matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) resultan ser áreas prioritarias en México y el mundo, lo cual se evidencia en las políticas y lineamientos de desarrollo que promueven programas multilaterales en beneficio de estudiantes y académicos (ONU, 2015; Gobierno de la República, 2013).

Uno de los programas que ha transcendido de esta serie de políticas de cooperación es el MEXFITEC, enfocado a la mejora de los recursos humanos que egresan de las IES en ingenierías y tecnología mediante el intercambio académico a las Grandes Escuelas de Ingeniería en Francia (Bustos y Martínez,

2014). Dicho programa es solventado por el gobierno federal y beneficia anualmente con una beca de excelencia a estudiantes de IES públicas mexicanas, entre ellas, la Universidad de Sonora (UNISON).

MEXFITEC es el programa de movilidad más importante en la UNISON, pues desde que arrancó en 2005, la universidad ha cuidado la selección y preparación de sus estudiantes en el proceso de postulación nacional, además de brindar los apoyos económicos necesarios en el proceso, otro ejemplo de políticas a nivel institucional (M. Delgado, comunicación personal, 13 de febrero de 2018).

Con el paso del tiempo los filtros de selección para participar en MEXFITEC se han tornado más rigurosos, esto debido a un contexto global, cambiante, exigente y de emulación, pese a esto la participación de los estudiantes en dicho programa permanece. En este sentido, conviene cuestionarse: ¿Qué factores inciden en la realización de desplazamientos internacionales y en los ajustes o adaptaciones durante la estancia en el extranjero de los beneficiarios MEXFITEC de la UNISON?

Las dinámicas de acceso a una educación de calidad, que además brinde un enfoque internacional y acceso a movilidad internacional, son evidentemente complejas; por ello es conveniente indagar al respecto bajo una lupa multidisciplinaria, donde se rescaten testimonios de los beneficiarios de programas de movilidad estudiantil, esto lograría satisfacer la necesidad de explorar de manera cualitativa la implementación de innovaciones en cuanto a condiciones de preparación, de ingreso y de inclusión, y con esta reflexión difundir mejor las buenas prácticas y precisar intereses en cuanto a cooperación universitaria (Didou, 2016).

### NOTA METODOLÓGICA

El presente análisis se encuentra dentro de un estudio de caso. Se delimitó trabajar con los becarios MEXFITEC de la UNISON en los ciclos 2005 a 2018 y se definieron como fuentes de información las entrevistas a profundidad, comunicación con los res-

ponsables del programa en la institución y revisión documental.

El número de participantes se definió por muestreo teórico y finalmente se logró la participación de 12 becarios y exbecarios. Las ingenierías de procedencia de los informantes son: Química, Civil e Industrial y de Sistemas. Los ciclos de intercambio en que participaron fueron: 2011-2012, 2014-2015, 2017-2018 y 2018-2019. Las instituciones destino fueron INSA (Lyon y Toulouse), INP (Bordeaux y Grenoble), ESCOM Compiègne y la École Nationale Supérieur de Chimie de Montpellier.

La fuente principal de información fueron entrevistas a profundidad de carácter semiestructurado y cuyo instrumento preguntó respecto al perfil sociodemográfico del estudiante, las consideraciones previas sobre la movilidad y la selección de MEXFITEC como programa de intercambio, las vivencias *in situ* y las reflexiones finales acerca del programa. De este último rubro solo se rescataron cuatro testimonios que dieran pistas sobre qué ocurrió al concluir la movilidad. Los testimonios fueron organizados y analizados mediante el programa MAXQDA 2018.

## RESULTADOS

En este apartado se relata el proceso de movilidad de los estudiantes MEXFITEC, que se organiza en tres momentos: previo a la partida, experiencias *in situ* y valoraciones posteriores a la movilidad. Este desarrollo, dará una idea de qué ocurre en la vida de los estudiantes y qué contundencia tiene la institución en el desarrollo de estas etapas.

### *Primer momento. Consideraciones previas a la movilidad*

La movilidad académica es ampliamente valorada ya que representa para los estudiantes universitarios una oportunidad única de acceder a beneficios relacionados con el desarrollo personal y la inserción laboral, sucesos que difícilmente podrían obtener en

casa. Dichas expectativas se ubican en esferas personales, culturales y académico-profesionales.

A nivel personal y cultural, los estudiantes suponen una serie de cambios y adversidades variados que forjarán su carácter y les definirán como personas adultas y emancipadas; en ellos incluidos el abandono del seno familiar, los desplazamientos en autonomía, las interacciones con la otredad, su hermetismo y los contrastes culturales. De este conjunto de supuestos, es relevante mencionar que la aspiración de «madurar» por parte de los estudiantes se debe a que para la mayoría es la primera vez que se conducen de manera independiente a su familia y una mudanza como esta representa «el siguiente paso» en su curso de vida.

Académicamente, se espera una formación rigurosa donde probablemente sea necesario someterse a un ajuste de hábitos a cambio de un grado de especialización disciplinar; aunado a esto, también existen proyecciones de habilitación y vinculación para el futuro profesional; como ejemplos, se hace mención del interés en hacer más atractivo el currículum o colaborar en empresas francesas mediante internados. Se considera que este tipo de visión es también resultante de los ambientes de competencia normalizados por un entorno globalizado.

Tras exponer las expectativas de los participantes se profundizó sobre qué factores reforzaron estas ideas y se identificó la fuerte influencia de redes de relaciones cercanas como la familia, los amigos, los compañeros de carrera y los profesores; donde en la primera, los padres desempeñan un rol determinante en la inculcación de valores simbólicos sobre el desarrollo personal/profesional y sobre los beneficios de un perfil global, estos se exponen por modelamiento directo o indirecto. El resto de los círculos afines operan como mentores al compartir experiencias deseables y consejos: este tipo de redes sirven también como un punto de comparación y proyección.

*Hay un amigo de mi familia que es ingeniero químico y gracias a él me decidí a estudiar mi ingeniería [...] Ahora trabaja en Ohio para Goodyear: lo han manda-*

*do a Brasil, a la India, a Canadá y así; eso me gusta, él es muy inteligente y me gustaría ser como él. (Informante 6-IQ-M-2018/2019).*

Dichos modelamientos, voluntarios o involuntarios, son un medio para que se configuren ideas de éxito personal, se familiaricen con las restricciones que sus deseos implican y esbocen un conjunto de oportunidades de las cuales, posteriormente, habría que elegir la más viable; es decir, se racionalizan las decisiones.

En primer lugar, el estudiante define su abanico de opciones por medio de intereses basados en afinidades con el destino académico (cultura, idioma, características de la institución, etcétera) y refuerza su evaluación de posibles postulaciones con la ayuda de información proporcionada tanto por redes cercanas e información disponible; después de ello, los estudiantes toman en cuenta los procesos de postulación; sin embargo, el determinante para la elección de MEXFITEC como programa de intercambio es la beca de excelencia y las oportunidades que este intercambio brinda, ya que pese a un número considerable de requisitos para participar, brinda a cambio mayores beneficios relacionados con las expectativas iniciales de la movilidad.

Más allá del balance costo-beneficio que los sujetos esbozan en su toma de decisión, se vislumbra una estrategia de organización muy anticipada, puesto que el candidato a MEXFITEC de la UNISON debe de cumplir con un nivel B1 de conocimientos en el idioma francés, un promedio global de excelencia (mayor a 90/100) y una validación suficiente de créditos curriculares (más del 50%); básicamente, el estudiante prepara su candidatura desde el inicio de su carrera universitaria. En este momento, se entiende que el estudiante MEXFITEC emprende un proyecto importante en su trayectoria académica y personal, mismo que le requerirá tiempo y esfuerzo; pese a ello, el otorgamiento de la beca se encuentra en manos de un sistema meritocrático intervenido por la UNISON.

Es importante mencionar que, si bien la UNISON solicita a los candidatos un perfil superior al estipu-

lado en la convocatoria nacional (SEP, 2019), esta les brinda un acompañamiento durante el proceso, donde los estudiantes reciben cursos de nivelación académica y lingüística para asegurarse una beca en la selección definitiva, esto aparentemente como parte de una estrategia de internacionalización.

Los candidatos, al asegurar su participación en el programa, inician la segunda etapa de la convocatoria en la que se hace la propuesta de instituciones destino y asignaturas a validar, orientada y avalada por los respectivos coordinadores del programa académico y tutores. La elaboración de esta propuesta, según los informantes, puede ser una decisión individual o sugerida por sus coordinadores, donde la última sucede por una convergencia de necesidades curriculares del estudiante con los intereses y compromisos institucionales de la UNISON hacia MEXFITEC.

### *Segundo momento. Experiencias *in situ**

Tras una preparación meticulosa, los estudiantes finalmente se desplazan a Francia donde ponen a prueba sus conocimientos y su preparación antelada durante el día a día al ejercer su rol como estudiante móvil y confrontar a la otredad. Durante la llegada se perciben tanto reacciones positivas sobre el lugar, como emociones contrastantes con relación a las interacciones, ya que para la mayoría de los estudiantes es la primera vez que se conducen en un ambiente francófono real, fuera del aula de idiomas.

El intercambio académico se compone de dos etapas: la primera es la llegada a la ciudad de Vichy, donde los estudiantes deben de cubrir con una estancia de un mes de estudio de francés e inmersión cultural en el Centro de Aprendizaje Vivo de Idiomas y Medios de Comunicación (CAVILAM por sus siglas en francés) y la segunda, es la instalación definitiva en el destino académico asignado.

Durante la estancia en Vichy, el estudiante revalora sus habilidades en el idioma francés y su capacidad de reacción se sumerge en el ambiente escolar francés; convive con nativos diariamente y descubre

gradualmente sus costumbres, esto gracias a que los estudiantes se hospedan con una familia francesa que suma a la convivencia escolar con sus profesores (CAVILAM, 2019); sin embargo, estas interacciones se mantienen en un ambiente «protegido», debido a que los interlocutores se encuentran sensibilizados a la situación del estudiante y se mantienen atentos a que su experiencia sea placentera. Por otro lado, esta estancia también sirve para establecer primeras redes fraternales.

Es hasta la instalación definitiva que los estudiantes enfrentan las situaciones más complicadas: asumen mayores responsabilidades a la vez que se introducen en un nuevo ambiente escolar. Aquí se hacen presentes adversidades burocráticas, académicas, culturales y de socialización; donde si bien el cambio de cultural era esperado, las limitaciones imprevistas del idioma acentuaron los choques en diversos ámbitos y como consecuencia, se reportaron casos de repliegue con comunidades similares donde las redes de apoyo eran sólidas.

Es importante mencionar que más allá de las limitaciones lingüísticas en la escuela, los estudiantes destacaron los contrastes académicos, desde las interacciones distantes entre docente-alumno, los extensos contenidos curriculares y las metodologías de clase, donde además de sentirse descolocados, se descubrieron en una situación de desventaja frente a estudiantes franceses en términos de aprendizaje teórico y habilitación laboral, una lección que la institución debería considerar.

Pese a las adversidades, los estudiantes **confirieron en su totalidad haber logrado adaptarse a esta serie de contrastes**, para ello requirieron adoptar una serie de estrategias para el éxito escolar, tales como hacerse de una red de apoyo para que la transición fuera llevadera; en la esfera escolar, estudiar de manera independiente, ser constante y organizado es clave para cumplir con objetivos académicos; y, respecto a las interacciones y limitaciones lingüísticas, superar el miedo al prejuicio y tener inteligencia emocional.

### Tercer momento. Relatos de retorno

El regreso a México representa para el estudiante una serie de incertidumbres en asuntos como retomar viejas rutinas escolares, la revalidación de materias o el futuro profesional; sin embargo, estas se mitigan y se controlan con la llegada definitiva a su país, donde se experimenta alegría por el reencuentro con seres queridos y con el lugar de origen.

En el arribo, el estudiante se aboca a la UNISON para la rendición de cuentas respecto a la validación y es en este momento donde los estudiantes difieren con sus vivencias. En ciertos casos (estudiantes de generaciones más antiguas) se reportaron alumnos con materias reprobadas o con bajo promedio y que en el retorno la institución validó con promedio de excelencia, mientras que otra veta del grupo de participantes afirmó validar solo las materias aprobadas en Francia bajo una escala de equivalencias.

Esta discrepancia evidencia en primer lugar una ausencia de reglamento de homologación y convalidación de estudios hasta ciertos ciclos de intercambio, donde también es clara la evolución en la gestión de la movilidad dentro de la institución. Por ejemplo, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2013-2017) identifica esta área de oportunidad, pero es hasta 2017 que se publica en la Gaceta universitaria un reglamento de movilidad (Gaceta, 2017). En esta transición, se encuentran testimonios donde la incertidumbre de los participantes es mayor, debido a que el desconocimiento en la validación podría perjudicar en el emprendimiento de nuevos proyectos personales.

Una de las actitudes que los becarios asumen después de su intercambio es la gratitud con la institución y en donde unánimemente se expresa una disposición a retribuir la experiencia, a pesar de que la UNISON no exija nada a cambio. Algunos estudiantes hacen servicio social en agrupaciones de bienvenida a estudiantes de intercambio mientras que otros apoyan a la Subdirección de Cooperación y Movilidad de la Universidad en la promoción del programa MEXFITEC a nuevas generaciones.

Respecto a corto plazo, los ahora exbecarios buscan titularse en el tiempo planificado y expresan su intención de efectuar nuevas movilidades, a su vez valoran que la experiencia de movilidad abonó, mayormente, de manera positiva, ya que, a nivel personal, aseguran haber logrado vivir autónoma y responsablemente además de que los retos superados les dotó habilidades como la astucia, la autoconfianza y la autocrítica, *softskills* altamente estimados para la empleabilidad. La mejora lingüística y aprendizajes académicos en concordancias con las necesidades de la industria también fueron beneficios percibidos. En suma: la experiencia MEXFITEC brinda oportunidades de vida para el desarrollo integral de los sujetos.

El curso de vida de cada sujeto delineó un camino diferente en los ámbitos personales y profesionales, por lo que difícilmente es posible determinar el grado de influencia que tuvo esta experiencia en elecciones inmediatas, lo que sí es posible advertir, es que MEXFITEC en un programa que impacta en dos niveles: el primero, el personal, al desarrollar capacidades laborales y para la vida de manera temprana en la vida de sus participantes; el segundo, el institucional, donde la experiencia de generaciones de becarios define una ruta de mejora continua en el currículo y en procesos de internacionalización.

### CONCLUSIONES

En el acercamiento a las experiencias de los estudiantes MEXFITEC de la UNISON fue posible elaborar un esbozo de vivencias y procederes de estos además de identificar cómo opera el programa en la universidad y cómo convergen las dinámicas individuales e institucionales. Si bien este estudio no pretende generalizar sobre los hallazgos, es importante resaltar la coincidencia de variables con otros estudios referentes a este tema.

Al abordar la cuestión de los factores que inciden en la realización de desplazamientos internacionales, fue posible constar el rol contundente que ejercen las redes de relaciones en la creación de ex-

pectativas sobre los beneficios y adversidades de la movilidad estudiantil y, en la orientación, hacia una toma de decisión para efectuar circulaciones internacionales. En otra dimensión, la disponibilidad de becas que ofrecen las IES mediante convenios multilaterales proyecta la idea de que la movilidad internacional es una oportunidad al alcance de los estudiantes y los motivan a postularse.

En cuanto a las redes de relaciones, se encuentra que en el círculo familiar se transfieren los valores simbólicos respecto a circulaciones internacionales y el éxito profesional, mediante prácticas implícitas –como el discurso- o explícitas –como los viajes familiares o la instrucción de idiomas– (Seal, 2017). Por otro lado, las experiencias de colegas o la promoción de este tipo de programa de becas dentro de la institución abonan a que el sujeto valore sus cualidades y genere una serie de emociones respecto al tema que le permitan sustentar sus decisiones futuras y anticipar restricciones en una suerte de elección racional (Elster, 1989).

En la racionalidad de las decisiones de los estudiantes se busca una maximización de beneficios y MEXFITEC parece ser la opción más adecuada; no obstante, las restricciones para la obtención de esta beca son muy altas, por lo que se puede hablar de una *elección bajo riesgo* (Elster, 1989). Dichas restricciones son impuestas por el programa de intercambio y potenciadas por la UNISON, por lo que es criticable la reproducción de desigualdades en un contexto donde se busca mayor inclusión y distribución de oportunidades.

Por otro lado, es comprensible la posición de la institución al respecto, debido a que esta se encuentra inmersa en un ambiente competitivo derivado de los retos de la globalización y donde se busca modernizar a la institución y lograr mayor prestigio institucional (Marginson, 2011). En esta encrucijada, conviene reflexionar qué acciones permiten una distribución de oportunidades más inclusiva sin mermar la reputación ni las estrategias programáticas de la universidad.

Ahora bien, al cuestionar sobre los factores que inciden en los ajustes y adaptaciones durante la

estancia en el extranjero, las vivencias de los entrevistados permiten dar cuenta de la necesidad fundamental de crear redes de apoyo sólidas que acompañen durante los períodos de contrariedad y que doten de consejos para la elaboración de estrategias de adaptación. En el ámbito escolar, los estudiantes advierten que es importante aprender a trabajar de manera independiente, organizada y disciplinada para mitigar el choque con las metodologías de trabajo y de convivencia. De manera general también se advierte la necesidad de desarrollar inteligencia emocional para enfrentar situaciones adversas y encontrar estrategias de solución.

Si dichos ajustes operan exitosamente en la trayectoria *in situ* de los estudiantes, se augura una experiencia positiva, donde se desarrolle mayores *habilidades suaves*, aprendizajes duraderos y la posibilidad de aplicarlos en un contexto local para el desarrollo de la industria y el crecimiento personal continuo.

Como lecciones para la institución y asuntos pendientes por resolver, se hace una crítica hacia el reclutamiento meritocrático de becarios en un contexto nacional que promueve igualdad de oportunidades, para ello se propone reevaluar las estrategias de internacionalización del currículo, de manera que se puedan inculcar a estudiantes, desde etapas tempranas, las actitudes y aptitudes necesarias para participar en programas de movilidad y motivar para la postulación a becas de intercambio.

En este mismo sentido, es de suma importancia incorporar en el plan de internacionalización curricular una habilitación para la *literacidad intercultural* que dote de conocimientos, competencias, actitudes, aptitudes lingüísticas, participación e identidades necesarias para un compromiso transcultural exitoso (Heyward, 2002), con ella, los estudiantes de intercambio superarían las adversidades *in situ* ocasionadas por sus limitaciones de idioma y cultura.

Una de las observaciones de los estudiantes que evidencia una necesidad de reforma en los currículos, es aquella relacionada con las metodologías y métodos de trabajo, donde se señala que en la UNISON los contenidos curriculares no están adaptados

a las necesidades de la industria actual y sus enfoques tienden a ser más teóricos. Para ello se sugiere establecer una metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), donde se desarrollen y reten las competencias profesionales mediante el involucramiento activo del estudiante con su propio aprendizaje, así se brinda al sujeto una educación integrada y con sentido que explique el qué, el cómo y el para qué de esas enseñanzas (Escribano y del Valle, 2008).

Se considera importante reconocer las buenas prácticas institucionales, en este caso, mencionar la pertinencia de la difusión y de las charlas informativas sobre las becas de movilidad estudiantil en la UNISON con el apoyo de sus ex becarios, ya que este tipo de eventos sirven como una estrategia de modelamiento hacia potenciales becarios, de esta manera la movilidad parece ser más accesible a los estudiantes.

Basado en los hallazgos de este estudio y en sus limitaciones, se recomienda posteriormente continuar en el trabajo de esta misma línea de investigación ahora con un enfoque cuantitativo y con el uso de la encuesta como instrumento para abarcar un número mayor de participantes y dar mayor verificar si los factores determinantes y actitudes frente a la movilidad son repetitivos o casos aislados.

En relación con la gestión de la internacionalización se propone indagar bajo una perspectiva comparativa los esfuerzos y procedimientos institucionales respecto a programas de movilidad e internacionalización, a manera de encontrar soluciones complementarias a las problemáticas actuales y encontrar mayores ejemplos de prácticas afortunadas y desafortunadas.

## REFERENCIAS

- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2016). Tracking a Global Academic Revolution. En P. Altbach. *Global Perspectives in Higher Education*. Baltimore: Jhons Hopkins University Press.
- Bustos, M. y Martínez A. (2014). Las estancias internacionales y el desarrollo de competencias para el empleo. El caso del Programa MEXFITEC en la Universidad de Guanajuato. *Revista Educación Global*, (18), 5-19
- CAVILAM. (2019). *Logement en famille d'accueil* [Alojamiento con familias de acogida]. Recuperado el 1 de junio de 2020 de <http://www.cavilam.com/wp-content/uploads/2013/10/Guide-de-l-estudiant-FR.pdf>
- Didou, S. (2016). Cooperación de Europa y América Latina en educación superior. En C. Ghymers y P. Leiva (eds.) *Construyendo el espacio común de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación para la asociación estratégica birregional*. Bruselas: LOC Comité local organizador.
- \_\_\_\_\_. (2017). *La internacionalización en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México: Cuadernos de universidades UDUAL.
- Elster, J. (1989). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Gaceta. (2017). *Reglamento de movilidad de alumnos*. Hermosillo: UNISON.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Heyward, M. (2002). From International to Inter-cultural: Redefining the International School for a Globalized World. *Journal of Research in International Education*. 1(9), 9-32.
- Manzanilla-Granados, H. M., Cordero, M. R. y Dorantes, M. A. (2016). Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: La movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo. En Z. Navarrete y M. Navarro (coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Marginson, S. (2011). *Imagining the Global*. En King, R., Marginson, S. y Naidoo, R. *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- ONU. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Recuperado el 1 de junio de 2020 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>
- Seal, A. P. (2017). *The motivations, experiences and aspirations of UK students on short-term international mobility programmes*. Tesis doctoral de la Universidad de Surrey. Guildford, Surrey.
- SEP. (2019). *Convocatoria programa nacional de becas 2019*. Recuperado de: [https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_MEXFITEC\\_2019.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_MEXFITEC_2019.pdf)
- UNESCO. (2014). *37 C/4 Estrategia a Plazo Medio 2014-2021*. París: UNESCO.
- UNISON (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

## Impacto en el currículo internacional mediante un curso de finanzas en inglés

MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR

### RESUMEN

El presente estudio reporta los resultados de la evaluación realizada a los alumnos participantes en un curso de finanzas empresariales impartido en el idioma inglés como etapa inicial de la estrategia de internacionalización del currículo. Los resultados mostraron que el curso impartido en inglés no constituyó barrera alguna, ni causó impactos negativos en los alumnos. Al contrario, las evidencias mostraron que los alumnos participantes están satisfechos con el resultado del curso e identificaron como impactos positivos del mismo un mejor desempeño académico, una mayor concentración en el contenido, el aprendizaje de inglés académico, el desarrollo de habilidades para leer artículos académicos, realizar presentaciones en inglés y el incentivo para participar más activamente en el desarrollo del curso.

**Palabras clave:** internacionalización, currículo, evaluación, idioma.

### ABSTRACT

This study reports the results of the evaluation made to students participating in a course of financial management taught in English as the initial stage of the internationalization strategy of the curriculum. Results showed that the course being taught in English did not become a barrier, and it did not cause negative impacts on students. On the contrary, the evidence showed that the participating students are satisfied with the result of the course and that they identified positive impacts such as better academic performance, a greater concentration in the content of the course, learning of academic English, the development of skills to read academic articles, make presentations in English and the incentive to participate more actively in the development of the course.

**Keywords:** internationalization, currículum, evaluation, language.

### REVISIÓN LITERARIA

De manera formal, los procesos de internacionalización de la educación superior tomaron auge desde hace ya casi tres décadas. Por ello, la conceptualización

de la internacionalización de la educación superior ha ido transformándose a lo largo de dicho periodo. Sin embargo, el proceso de internacionalización de muchas instituciones, en particular las de los conglomerados educativos, se ha transformado en un proceso de transnacionalización con un enfoque de *commodity*, o bien de consumo. Por lo tanto:

No cabe confundir la internacionalización con la transnacionalización de la educación superior, pues la segunda conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. La internacionalización propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, de 1998, por una cooperación internacional solidaria, con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuoso de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como en el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados. (Gacel-Ávila, 2018: 114)

Esto es lo que se denomina una internacionalización comprehensiva, esto es, integral y sistemática. Dentro de la internacionalización comprehensiva, una parte modular para cualquier estrategia de internacionalización debe ser el currículo; como parte central de apoyo del proceso de aprendizaje, el currículo requiere adquirir una dimensión internacional que responda a los diversos aspectos que integran la internacionalización comprehensiva. Por ello:

Las políticas específicas y programas que la institución desarrolla a su interior para hacer realidad la Internacionalización Comprehensiva son instrumentos importantes que varían según los campus universitarios, al igual que los detalles, los objetivos y el enfoque de los resultados de aprendizaje; es en los resultados de aprendizaje donde se puede generar un mayor impacto por parte de la Internacionalización Comprehensiva. (Arango y Acuña, 2017)

Para asegurar los resultados de aprendizaje se requiere que el currículo cuente con la dimensión internacional acorde a las demandas actuales del mundo globalizado. Es por ello que resulta preocupante el hecho de que:

La fuerte presión demográfica, que ha provocado una acelerada expansión de la matrícula, ha dado poco margen para que los gobiernos e instituciones presten mayor atención a la necesidad de alinear el currículo hacia la adquisición de competencias relevantes en el contexto internacional, lo cual se traduce en percepciones fundadas sobre el bajo nivel de adecuación en la formación de los egresados que demanda una sociedad globalizada. (Marmolejo, 2018: 54)

No cabe duda que la pertinencia y el grado de internacionalización del currículo constituyen todavía una tarea pendiente en las IES en general, y es también el caso de las IES mexicanas.

En última instancia, como se ha dicho, una universidad es su currículo: sin uno que acoja los retos que plantea la sociedad actual, nacional e internacional, la educación superior no dará el paso decisivo y estratégico para dejar de ser tradicional, abrazar la nueva modernidad y asumir, resueltamente, su carácter contemporáneo para *cruzar el puente hacia el siglo XXI*. (Tünnermann, 2018: 19)

Como lo mencionan Quispe y Paucar (2018), una internacionalización comprehensiva

involucra promover, organizar y sostener programas de movilidad física y virtual de docentes y estudiantes; integrar una perspectiva internacional, intercultural, global y comparativa; organizar programas académicos conjuntos internacionales; considerar programas de enseñanza de idiomas y culturas extranjeras; así como incorporar profesores invitados en los cursos regulares; fomentar la experiencia internacional del personal académico; contar con la presencia de estudiantes extranjeros, y todo aquello que

permite la incorporación de la institución a las tendencias mundiales en materia de currículo. (47)

La estrategia puede incluir estos componentes de manera presencial, mixta o virtual, ya que con el desarrollo y cada vez mayor disponibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación, las modalidades de un currículo pueden ser variadas y se adaptan al desarrollo del currículo. «La incorporación de un componente internacional en el desarrollo de las estrategias didácticas universitarias permite el acercamiento del alumnado al resto del mundo desde su salón de clase y, como parte de las actividades que de este escenario se desprenden, permite la inclusión de todos en este proceso» (López, 2018: 247).

Uno de los elementos clave para desarrollar el currículo en su dimensión internacional es sin duda alguna el idioma. Reconociendo la importancia de acceder a fuentes de información, documentos, interacciones y actividades académicas en otros idiomas, es innegable la preponderancia que tiene el uso del idioma inglés como herramienta estandarizada en la comunidad global actual. No solo en el ámbito académico, sino que «actualmente, el idioma inglés es considerado como una herramienta fundamental para ampliar el campo ocupacional. El dominio del inglés facilita el acceso a saberes formalizados, ayuda al estudiante a desarrollar destrezas para la extracción de información específica contenida en fuentes afines con su especialidad» (Ordoñez, Hernández y León, 2018: 282). Otro elemento clave para contar con un currículo internacionalizado es fomentar las competencias interculturales en los alumnos a través de diversas actividades académicas clave de impacto personal. Estas experiencias deben ser ampliadas al ámbito laboral en el que efectivamente se desarrollarán a futuro. Nigra (2019) afirma que «las competencias interculturales afectan los niveles de satisfacción del trabajo en equipo. Si el tema es relevante en el sector laboral hay que preguntarse por qué en la práctica educativa son pocas las instituciones que entienden de verdad la centra-

lidad del tema y lo ponen como componente central en sus planes institucionales» (63).

En los esfuerzos por incrementar la oferta de cursos impartidos en el idioma inglés, muchas veces las autoridades académicas, y también algunos profesores, dudan del impacto positivo que ello puede brindar a los alumnos. En su lugar se enfocan a las probabilidades de impactos negativos, entre los cuales subrayan la gran preocupación hacia el no cumplimiento de los objetivos de la asignatura en cuestión. Ortiz (2018) elimina dicha preocupación al demostrar mediante un estudio aplicado a alumnos para evaluar el impacto de los cursos impartidos en inglés en el área de criminología que, «el hecho de que la mayoría del alumnado manifieste que habría aprendido en igual medida los contenidos de la asignatura si la hubiera cursado en su propia lengua materna parece indicar que los objetivos de la asignatura se cumplen adecuadamente a pesar de la posible barrera lingüística» (467). En lo que respecta a los profesores, existe una reacción positiva que hace que los cursos en inglés continúen y se logren los objetivos de aprendizaje. Espinoza *et al.* (2019) comprobaron la anterior afirmación al realizar una evaluación sobre la impartición de cursos en inglés y detectaron que:

Cuando los equipos docentes, se enfrentan a los resultados del diagnóstico idiomático, reconocen los resultados y se [muestran] en la disposición de colaborar, planteando cambios para que el idioma les sea realmente una herramienta útil [...] proponiendo mejoras que permitan [...] sumar nuevos contenidos de inglés para fines específicos en conexión con las distintas especialidades que se imparten (32).

Finalmente, para que la internacionalización de un currículo resulte exitosa, el profesor, su creatividad e innovación mediante el uso del idioma pueden hacer realmente la diferencia en el éxito de la estrategia.

### LA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: CURSO DE FINANZAS EMPRESARIALES

Internacionalizar el currículo requiere del esfuerzo de varios actores en el proceso educativo. Autoridades, profesores, estudiantes y administrativos forman parte fundamental del éxito del proceso de internacionalización de un programa educativo. Si no se cuenta con el apoyo y compromiso de cada uno de ellos, tarde o temprano los esfuerzos por lograr la internacionalización de un programa se verán diluidos o al menos acotados. Sin embargo, hay que reconocer que el papel del profesor es el de mayor impacto en dicho proceso ya que, a diferencia de los demás actores, está a cargo del diseño detallado y la impartición del curso; ya sea por modalidad presencial, mixta o en línea. Es el profesor el que define los «cómo» para llegar al objetivo educativo del curso. Es en este sentido que una buena parte del avance que las instituciones educativas puedan tener en la internacionalización del currículo obedece al compromiso y dedicación de los profesores. Por encima de políticas institucionales, de barreras administrativas, de falta de interés en alumnos; el profesor es quien puede integrar un conjunto de actividades que mejoren el proceso de internacionalización del curso que imparte, y muchas veces, se convierte en el gestor institucional para lograr dicho proceso. Es por ello que la estrategia de internacionalización del currículo debe estar sustentada en el compromiso de un profesor o grupo de profesores, que de manera comprometida participen y sean parte del liderazgo de dicha estrategia.

En el programa de licenciatura de Contador Público, y concretamente en el área de finanzas empresariales, se decidió llevar a cabo por parte del profesorado un proceso de internacionalización del currículo que lograra mediante etapas alcanzables y planeadas el nivel de internacionalización requerido para el mismo. Este proceso fue pensado como un caso de éxito que pudiera motivar a otras áreas del programa educativo al que pertenece a participar y comprometerse en la estrategia.

Como primera etapa se decidió llevar a cabo el programa piloto de uno de los cursos de finanzas empresariales, denominado *Proyectos de Inversión*, consistente en la impartición del curso en idioma inglés. Un elemento importante en la estrategia fue el hecho de que se decidiera impartir en idioma inglés un curso ya existente en los currículos para evitar de esa manera el difícil trámite burocrático de la actualización del programa educativo. El segundo elemento importante fue el que dicho curso a impartir en inglés, se impartiera de manera simultánea en idioma español, lo anterior para evitar conflictos con los estudiantes, quienes dentro de las reglas del programa educativo no estaban obligados a tomar cursos en inglés. Estas dos condiciones fueron fundamentales para asegurar un ambiente estable para el curso en inglés y para la participación convencida de los alumnos.

Aunque pareciera un asunto de menor importancia, quizás en instituciones de educación superior (IES) privadas, en las IES públicas se torna en asunto delicado; toda vez que, actualmente es muy reducido el número de cursos en inglés que se imparten a nivel licenciatura en las IES públicas mexicanas, como lo es la situación actual en la institución objeto del estudio. Lo anterior, debido a que el nivel de idioma inglés en los alumnos de licenciatura de las IES públicas mexicanas es todavía muy bajo y sigue siendo un reto educativo de mayor nivel. Para esta primera etapa de la estrategia, se llevó a cabo un proceso de evaluación a los alumnos que participaron en el curso de Proyectos de Inversión en el semestre enero-junio 2019 del programa educativo de Contador Público. Se tuvo un total de 13 alumnos participantes en el curso, los cuales fueron evaluados en su totalidad. Debido a que los programas educativos de la División a la que pertenece el programa estudiado abren la inscripción a alumnos de otros programas educativos, se tuvo también participación de alumnos del programa de Licenciatura en Economía. Se aplicó un cuestionario de autopercepción a todos los alumnos participantes para saber cuál había sido el impacto del curso impartido en inglés en comparación a la percepción que tenían

los alumnos al considerar el haber tomado el curso en español. Los resultados de dicho cuestionario son expuestos en párrafos posteriores.

Una vez concluida la primera etapa, la estrategia de internacionalización del currículo consideró el llevar a cabo dicho curso en inglés con material, diseño e impartición en colaboración con una institución extranjera. Para ello, en el semestre agosto-diciembre 2019 se ha iniciado la impartición del curso en colaboración con una universidad estadounidense a través del programa *Collaborative Online International Learning (COIL)* administrado por la State University of New York (SUNY). Esta etapa se enfocará a construir la dimensión internacional del currículo en dos aspectos fundamentales: el contenido académico del curso y el desarrollo de competencias multiculturales en los alumnos. Sin olvidar que la práctica del idioma inglés para alumnos mexicanos y la oferta de cursos de inglés para alumnos internacionales visitantes son dos factores complementarios que integran la dimensión internacional de manera sistemática. Para el presente estudio, se presentan los resultados de la evaluación de la primera etapa, los cuales son la base para el diseño de la segunda etapa en vigencia y que posteriormente serán materia de una próxima publicación.

#### LA EVALUACIÓN EN ALUMNOS DEL IMPACTO DEL CURSO DE FINANZAS EMPRESARIALES EN INGLÉS

Para conocer el impacto que el curso de Proyectos de Inversión impartido en inglés había tenido en los alumnos participantes se decidió aplicar un cuestionario semiestructurado que combinó preguntas abiertas y de opción múltiple. Los cuestionarios fueron anónimos, pero se identificó el programa educativo de origen del alumno, el género y el nivel del idioma inglés auto-reconocido de cada alumno participante. El cuestionario consistió de diez preguntas enfocadas a conocer la percepción del alumno sobre la posible diferencia de haber tomado el curso en inglés, comparado con la posibilidad de haberlo tomado en español. Así mismo, identificó los elemen-

tos de mayor complejidad y los de mayor simplicidad mencionados por los alumnos. Se cuestionó sobre los niveles de satisfacción sobre el curso y el impacto de que el curso fuera impartido en inglés. Los resultados obtenidos fueron clasificados desde distintos enfoques y analizados de manera combinada. Para las preguntas abiertas se estandarizó el tipo de respuesta obtenida con base en la coincidencia en un tema en específico. Ello con el propósito de identificar variables estándar coincidentes.

#### Las variables genéricas del estudio

El curso tuvo un total de catorce alumnos matriculados, pero uno de ellos se dio de baja al inicio del mismo, por lo tanto, se tuvo la respuesta completa de los cuestionarios, a manera de censo, del total de los alumnos participantes en el curso. Del total de los trece alumnos participantes, siete fueron alumnos del programa educativo de nivel licenciatura de Contador Público y seis fueron alumnos de la Licenciatura en Economía. La participación de alumnos clasificada por género fue equilibrada, contando con seis hombres y siete mujeres. En cuanto al nivel de manejo del idioma inglés, en la gráfica 1 se detalla la autopercpción que los propios alumnos hicieron de este concepto. De acuerdo con las respuestas obtenidas un 15.38% de los alumnos tenían un nivel entre básico y medio del idioma inglés, el cual se consideró como mínimo suficiente para llevar el curso en inglés. Un 23.08% de los alumnos manifestó ubicar-

Gráfica 1. Autopercepción de alumnos sobre su nivel del idioma inglés



Fuente: Elaboración propia.

se en un nivel medio de idioma, lo cual se consideró era suficientemente funcional para llevar el curso. Finalmente, un 61.54% se autoevaluó en un nivel de idioma de medio-avanzado y avanzado, considerando que dicho nivel es muy aceptable para tomar el curso en inglés sin problema alguno.

Como se puede observar, el nivel de idioma es más que suficiente para la mayoría de los alumnos que tomaron el curso; no obstante, si sumamos los alumnos que se autoevaluaron en un nivel medio del idioma inglés, se obtiene que un 84.62% de alumnos cuentan con la capacidad suficiente y funcional para desarrollarse en el curso. Solamente se tuvo que poner especial atención, y apoyo específico, al 15.38% de los alumnos con el nivel más bajo de idioma manifestado.

#### Motivos, expectativas, características y nivel de satisfacción del curso

Al cuestionar a los alumnos participantes sobre el motivo por el que decidieron tomar el curso de finanzas empresariales en inglés, se tuvieron un total de siete respuestas diferentes. En la tabla 1 se detallan las respuestas obtenidas clasificadas por temas coincidentes. En primer lugar, con un 46.67% de las respuestas, como razón principal de tomar el curso los alumnos manifestaron que fue el hecho de poder practicar el idioma inglés. Cabe resaltar que de los cinco alumnos que respondieron a esta pregunta, cuatro de ellas son mujeres y uno es hombre, si bien en este trabajo no podemos ahondar demasiado en la variable de género, por no contar con una muestra equilibrada, las expectativas de los alumnos para decidir sus objetivos académicos y laborales de acuerdo al género es algo en lo que se puede profundizar en estudios posteriores. Así mismo, llama la atención que el 26.66% de los alumnos participantes manifestaron que su objetivo era el poder lograr un mejor trabajo, incluso a nivel internacional. Por lo tanto, no solamente es atractivo para los alumnos el idioma, sino que comienzan a detectar que los cursos internacionales pueden ser parte de

Tabla 1. ¿Por qué tomas este curso?

Era única opción	6.67%
Por el contenido del curso	6.67%
Para laborar en firma internacional	13.33%
Para tener un mejor trabajo	13.33%
Tomar cursos diferentes	6.67%
Para practicar inglés	46.67%
Por error - creí era en español	6.67%
	100.00%

Fuente: elaboración propia.

una estrategia personal para lograr un mejor desempeño laboral. Los alumnos que mencionaron este interés son todos del género masculino, y no se detectó alguna relación con las otras variables generales de programa educativo o nivel de inglés.

Es de llamar la atención que, aunque en un porcentaje reducido, un 6.67% de los alumnos tomó el curso, no por el idioma, sino por el contenido, lo que reflejaba un incipiente interés de estos alumnos por mejorar su nivel académico a través de los cursos internacionales. Finalmente, un 13.33% de los alumnos manifestaron que originalmente no era su opción preferida, pero, aun así siguieron con el curso. Esta información se complementa más adelante con el resultado de las respuestas sobre la satisfacción del curso.

En cuanto a la expectativa sobre el curso por parte de los alumnos participantes y el cumplimiento de esta, en la tabla 2 se detallan las tres respuestas recurrentes obtenidas en los cuestionarios. El total de los alumnos encuestados manifestaron afirmativamente que su expectativa fue cumplida. Este es un dato por demás importante ya que, uno de los

Tabla 2. ¿Tu expectativa se cumplió?

Sí	100.00%
¿Por qué consideras que se cumplió?	
El curso fue de calidad	35.71%
Por el desempeño del profesor	21.43%
Por la práctica del idioma	42.86%
	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

problemas a que se enfrentan los profesores al tratar de impartir cursos en inglés en las IES públicas es la preocupación de las autoridades de que el idioma pueda ser un obstáculo para el avance académico de los alumnos y que este eventualmente se convierta en un conflicto académico.

Con la respuesta de los alumnos encuestados se tiene evidencia de que el impartir el curso en el idioma inglés no constituye una barrera que disminuya su aprovechamiento académico. En las respuestas obtenidas sobre la razón por la que se considera que la expectativa del curso fue cumplida, existe un cierto balance. Aunque la prioridad de las respuestas es dada a que efectivamente los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar el idioma, más de la mitad de los alumnos manifestaron otras variables, tal como el desempeño del profesor y la calidad del curso. En resumen, más de la mitad de los alumnos manifestaron haber cumplido su expectativa debido al nivel académico del curso y no solo por el idioma.

En la encuesta aplicada a los alumnos participantes en el curso se obtuvieron respuestas variadas sobre los aspectos más difíciles y los más sencillos del curso. Las respuestas obtenidas se desglosan en las tablas 3 y 4 de manera porcentual. Estas respuestas son muy importantes para tomar en cuenta en futuras ediciones de cursos a impartir en el idioma inglés, pero también en el diseño y desarrollo de la segunda etapa de la estrategia de internacionalización del currículo. Llama la atención que solamente 30.77% de los alumnos, esto es, menos de un tercio del total, manifestaran que lo más difícil del curso fuera el idioma. Aunque un 15.38% se podría sumar a este rubro ya que son los alumnos que manifestaron que lo más difícil fue exponer en inglés. Esto sumaría un 46.15%, esto es, aún menos de la mitad de los alumnos.

Adicionalmente, al revisar el nivel de idioma auto percibido por los alumnos que respondieron dentro de este 46.15%, es de resaltar que, entre ellos, están los alumnos que manifestaron tener un nivel del idioma inglés de básico-medio, medio y medio-avanzado. Las otras respuestas obtenidas de los alumnos fueron sobre temas no relacionados con el idioma,

Tabla 3. ¿Qué fue lo más difícil del curso?

No tener descanso para comer	7.69%
El contenido del curso	7.69%
Hacer un video	7.69%
El impacto de días festivos	7.69%
El idioma	30.77%
Fechas límite en el plataforma	15.38%
Exponer en inglés	15.38%
Trabajar en equipo	7.69%
	100.00%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. ¿Qué fue lo más sencillo del curso?

El contenido del curso	69.23%
Las evaluaciones	15.38%
El método del profesor	7.69%
El trabajo en equipo	7.69%
	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

sino con aspectos de trabajo en un curso académico regular.

Con respecto a los aspectos más sencillos del curso identificados por los alumnos, el casi 70% de los alumnos respondieron que fue el contenido del mismo. Este resultado es muy positivo ya que demuestra que, a pesar de utilizar el idioma inglés, los alumnos sí pudieron desarrollar con facilidad el contenido del curso que normalmente desarrollan en español. Incluso, las demás respuestas obtenidas se refieren a aspectos que son aplicables a cursos regulares que se imparten en español.

Al analizar a detalle la respuesta de «el contenido del curso» como el aspecto más sencillo del mismo, se observó que todos los alumnos del programa de Licenciatura en Economía se habían manifestado de esta manera. Lo anterior, es un dato que llama la atención de manera positiva, ya que los alumnos de economía no tienen las bases contables-financieras con que los alumnos del programa de Contador Público sí cuentan, pero, a pesar de ello, no tuvieron problema en el curso y se desempeñaron con normalidad. Esto es, a pesar de que el curso fue impar-

tido en inglés y no contaban con las bases contables-financieras, esto no representó complejidad para que lograran un buen desempeño.

Dentro del cuestionario se preguntó si había existido algún impacto, positivo o negativo, que el alumno identificara como consecuencia del curso siendo impartido en inglés. En la tabla 5 se listan los resultados referentes al posible impacto del curso en cuanto a la participación activa del alumno. Se puede observar que más del 76% de los alumnos manifiestan no haber sentido diferencia alguna, o que incluso les motivó más el hecho de que el curso fuera impartido en otro idioma. Es una respuesta suficiente que nos genera la alta posibilidad de que los alumnos que toman cursos en inglés no son afectados negativamente por ello. Sin embargo, todavía una cuarta parte de los alumnos manifiestan que por motivos del idioma sí sintieron alguna especie de limitación. Lo interesante es que al desglosar dicha información y relacionarla con el nivel de idioma auto percibido por los alumnos, no se encontró alguna relación entre aquellos que contaban con el más bajo nivel del idioma inglés y la manifestación de limitación en la participación activa.

Sorprende que algunos alumnos autoevaluados con un nivel avanzado y medio-avanzado de inglés hayan manifestado haber sentido limitación en la participación activa debido al idioma. Incluso, algunos alumnos de nivel básico-medio manifestaron todo lo contrario, que esto no había tenido alguna influencia en su participación en el curso. Solamente se encontró que entre los alumnos que manifestaron haber tenido limitación en la participación activa por causa del idioma eran mujeres. Incluyendo las variables analizadas anteriormente, se comienza a encontrar una ligera tendencia entre el género femenino y la manifestación de preocupación y necesidad de la práctica del idioma con mayor énfasis.

Con respecto al impacto en el desempeño académico del alumno en el curso, en la tabla 6 se listan los resultados manifestados por los alumnos participantes. Es evidente que, de acuerdo a lo manifestado, en el 100% de las respuestas, los alumnos participantes consideran que el haber tomado el curso

Tabla 5. Por ser un curso en inglés...

Limitó tu participación	23.08%
No hizo diferencia alguna	53.85%
Te animó a participar más	23.08%
	100.00%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Por ser un curso en inglés...

Limitó tu desempeño académico	0.00%
Fue igual que en otros cursos	76.92%
Fue mejor que en otros cursos	23.08%
	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

en el idioma inglés no fue un factor determinante para que su desempeño académico fuera igual o mejor que en otros cursos.

Incluso, no hubo alumnos que manifestaran que el curso en inglés afectó negativamente, o limitó, su desempeño académico. Esto, a pesar de que en la pregunta anterior se manifestara que la participación activa fue limitada por el idioma por la cuarta parte de los alumnos. Se considera muy favorable que casi la cuarta parte de los alumnos participantes considere que el hecho de tomar el curso en inglés, de alguna manera, les había motivado y su desempeño fue mejor que en otros cursos impartidos en español. Estos alumnos fueron solamente del programa de Contador Público y sorprende que manifestaron tener un nivel de idioma de básico-medio y medio-avanzado.

En la tabla 7 se reportan los resultados correspondientes a la pregunta sobre si el haber tomado el curso en el idioma inglés había generado en los alumnos una aportación adicional por encima de lo que les aportan otros cursos en español. Cabe resaltar que la totalidad de los alumnos considera que el haber tomado el curso en inglés les produjo un aporte adicional a lo que generalmente obtienen de otros cursos impartidos en español.

Los aportes adicionales manifestados por los alumnos encuestados, aunque varían en porcentaje

Tabla 7. ¿Hubo una aportación adicional por ser un curso en inglés?

Sí	100.00%
¿Cuál?	
Aprendizaje de inglés académico	46.15%
Práctica de presentaciones en inglés	7.69%
Leer artículos académicos en inglés	7.69%
El idioma genera más concentración	15.38%
Práctica del idioma inglés	23.08%
	100.00%

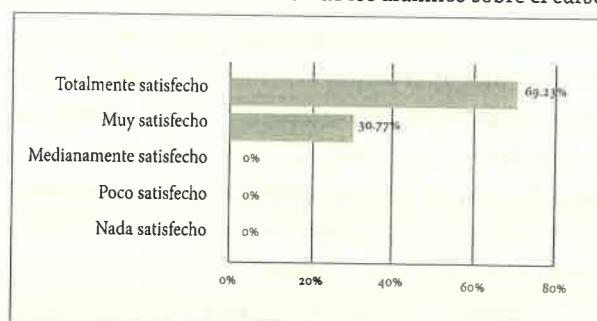
Fuente: Elaboración propia.

de respuesta, coinciden totalmente sobre los beneficios de la práctica del idioma inglés y su consecuente aplicación al realizar presentaciones, en la lectura de artículos académicos, y en el idioma como una necesidad de atención adicional que genera concentración en el curso.

Finalmente, para evaluar la efectividad del curso y el grado de satisfacción de los alumnos participantes, en el gráfico 2 se reportan los resultados de la encuesta referente al nivel de satisfacción manifestado por ellos.

Al desglosar la información obtenida, no encontramos algún patrón de conducta que relacione el programa educativo, el género o el nivel de inglés, con el nivel de satisfacción del curso. Solamente se observó que los alumnos que manifestaron estar muy satisfechos con el curso, habían manifestado que un objetivo de participar era el de estudiar el idioma inglés. Los resultados obtenidos en esta evaluación generan la evidencia de que, el curso de finanzas empresariales impartido en idioma inglés

Gráfica 2. Nivel de satisfacción de los alumnos sobre el curso



Fuente: Elaboración propia.

como parte de la estrategia de internacionalización del currículo, es un elemento exitoso en la construcción y avance de la estrategia integral de internacionalización del currículo.

## CONCLUSIONES

El estudio de evaluación del impacto en los alumnos que tomaron el curso de finanzas empresariales en inglés generó la evidencia suficiente para concluir que la estrategia de impartir cursos en otro idioma no produce impactos negativos en el desempeño de los alumnos. Antes bien, este tipo de cursos genera un impacto positivo, así como beneficios adicionales a los cursos impartidos en el idioma español.

Como resultado de la evaluación, no se encontraron elementos contundentes que identifiquen plenamente a las variables de programa educativo, género o nivel del idioma inglés, como factores decisivos en el desempeño de los alumnos participantes.

Los resultados demostraron que los alumnos participaron en el curso impartido en el idioma inglés principalmente por la oportunidad de practicar el idioma; pero, también consideraron parte de sus motivos el que el curso en idioma inglés constituye una estrategia para obtener un mejor trabajo en su vida profesional. Así mismo, se identificó como variable de motivación el que los alumnos buscan cursos internacionales por sus contenidos de calidad.

Por eso, los cursos a impartir en inglés, no solo deben enfocarse en la práctica del idioma, sino también en el compromiso que debe hacer el profesor con la calidad de su atención a los alumnos y la calidad del contenido.

Cada vez más, los alumnos manifiestan que lo difícil en los cursos en inglés no es solamente el idioma, sino que identifican variables como el diseño del curso, el contenido y la impartición del mismo. Por otro lado, manifiestan que lo más sencillo en el curso fue el contenido del mismo, demostrando con ello que el manejo del idioma no impide que los alumnos se concentren y desarrollen el conocimiento establecido en el curso.

El estudio generó evidencia que demuestra que el curso de finanzas empresariales impartido en el idioma inglés no impactó de manera negativa, ni significativa, la participación activa de los alumnos, ni tampoco en el desempeño académico logrado. Al contrario, el curso en idioma inglés generó en los alumnos aportes adicionales en comparación con los cursos normalmente impartidos en el idioma español. El aprendizaje de inglés académico, la facilidad de realizar presentaciones en inglés, la lectura de artículos académicos en inglés y la mejor concentración en el estudio fueron algunos de los impactos positivos manifestados por los alumnos participantes. En conclusión los cursos académicos impartidos en el idioma inglés generan un alto grado de satisfacción en los alumnos siempre y cuando se cuente con el compromiso del profesor, contenido de calidad y un buen uso del lenguaje académico en el idioma inglés.

## REFERENCIAS

- Arango, A. M., y Acuña, L. E. (2017). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *ObIES*, 2(1). Recuperado el 4 de junio de 2020 de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/obies/article/view/12739>
- Espinoza, A., Veas, C.P., Gómez, P.I. y Romero, M. (2019). Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 15-34. Recuperado el 6 de junio de 2020, de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/646>
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En P. Enríquez (ed.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el caribe*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- López, R. (Julio-diciembre 2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(2), 239-250. DOI: <https://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Marmolejo, F. (2018). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global. En J. Gacel-Ávila (ed.). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Nigra, S. (2019). El vacío de las competencias multiculturales en la educación superior Mexicana. *AvaCient*, 6(1), 63-73. Recuperado el 4 de junio de 2020 de <http://www.itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/article/view/46>
- Ortiz, G., Fabregat, M.E., Morell, T., Soriano, C. y Plaza, D.D. (2018). Docencia en inglés en el grado en criminología: análisis, evaluación y propuestas de mejora. En Roig.Vila (ed.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-2018*. España: Universidad de Alicante. Recuperado el 4 de junio de 2020 de [hdl.handle.net/10045/85067](http://hdl.handle.net/10045/85067)
- Ordoñez, F.L., Hernández, R. y León, V.P. (2018). El desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, en estudiantes cuyo perfil profesional pertenece a otras áreas del saber. *Opuntia Brava revisita electrónica*, 10(1), 281-295. DOI: <https://doi.org/10.35195/ob.v10i1.75>
- Quispe, S. y Paukar, A. (2019). Internacionalización de la educación superior: caso sur de perú. *La Vida and La Historia*, 5(8), 44-51. DOI: <https://doi.org/10.33326/26176041.2018.8.764>
- Tünnermann, C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. En Gacel-Ávila (ed.) *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

## Incorporación educativa de migrantes retornados en la Universidad Pública

JOSÉ BETANCOURT VILLA<sup>1</sup>

### RESUMEN

Uno de los fenómenos demográficos más importantes en nuestro país ha sido la emigración, especialmente con destino a los Estados Unidos de América, a partir del atractivo de este país por contar grandes cantidades de personas con mano de obra barata para sus procesos industriales y las múltiples narrativas de un éxito económico enmarcados en el *sueño americano*, entre otros factores. El tema del retorno de los migrantes mexicanos se ha puesto de actualidad con el arribo y las medidas emprendidas por el presidente en ese país; sin embargo, realmente comienza agudizarse con el estallido de la crisis mundial de 2007, caracterizada por la contracción del mercado laboral y la agudización de la política de contención de la migración indocumentada.

En esta tesitura, es indispensable comprender los retos y oportunidades que esta situación representa para México y sus instituciones. Es indispensable comprender y entender las características de esta población que regresa a México, un país que para muchos es extranjero y donde enfrentan una gran cantidad de obstáculos para garantizar su adecuada reintegración en el corto, mediano y largo plazos en el aspecto educativo, social, económico, laboral y cultural. A la luz de la debacle de la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés), el incremento de los retornos forzados y voluntarios, es indispensable conocer los impactos en la familia migrante, de lo cual dependerá, sin duda, su re-emigración o su estadía en México.

La presente ponencia explora desde una perspectiva actual y estadística la integración educativa del migrante de retorno en México, estableciendo que el país tiene ante sí una oportunidad histórica para capitalizar este flujo de personas que traen consigo conocimientos y experiencias que pueden aportar, pero que también representa un gran reto para las instituciones educativas sobre cómo atender y garantizar la continuidad de la educación para este sector, considerando el contexto por el que atraviesan y haciendo énfasis en el marco jurídico, que a pesar de las recientes reformas, todavía tiene grandes aristas por atender.

<sup>1</sup> LRI/MAP. Coordinador de Cooperación e Internacionalización. Universidad Autónoma de Guerrero.

### INTRODUCCIÓN

Según el Instituto de Política Migratoria (Migration Policy Institute), hasta hace 16 años, México era el mayor proveedor de migrantes hacia los Estados Unidos. Los flujos migratorios anuales alcanzaron su cima en el año 2000, cuando 700 mil mexicanos emigraron a ese país. Los reportes del Pew Research Center estiman que en el 2017 existían 37.5 millones de habitantes en EE. UU. son de origen mexicano, la mayor cifra alcanzada por altos flujos migratorios desde 1970 a una tasa de crecimiento poblacional de más 1 millón de personas por año.

Haciendo un poco de historia, el 2006 fue importante para muchos latinos en Estados Unidos, de manera pública y visible, se unieron los migrantes y no migrantes, documentados e indocumentados, para protestar por las muy esperadas reformas migratorias y en contra de un clima antinmigrante que parecía ir en aumento. El catalizador más señalado fue una propuesta legislativa nacional conocida como h.r. 4437, que tenía como objetivo criminalizar la inmigración indocumentada, clasificando como delincuentes tanto a los migrantes como a aquellas personas que los ayudaban a migrar. Esto fue el parteaguas para una serie de propuestas dirigidas a obstaculizar las estancias de los inmigrantes indocumentados, la mayoría de ellas en los estados fronterizos con México.

Los estados de Arizona y Texas fueron de los más feroces en proponer leyes antinmigrantes. En el mismo año de las protestas masivas, en Arizona se aprobó la Proposición 300, la cual restringía el acceso a la educación pública a adultos que aspiraban a una educación superior o programa de educación técnica incluyendo clases de inglés. Entre otras propuestas la más destacada fue, en 2010, la S.B. 1070, que permitía a una autoridad policiaca considerar el fenotipo racial como factor para interrogar al sospechoso y criminalizar a las personas indocumentadas, una atribución que anteriormente era exclusiva para las autoridades migratorias (fедерales). En Texas, el acceso a la educación, salud y demás servicios fueron coartados en el 2016 mediante una

propuesta que negaba el registro de nacimiento a los niños cuando alguno de sus padres fuera indocumentado. Aquí también, al igual que en Arizona y otros siete estados, la iniciativa de criminalizar a la comunidad inmigrante, eliminando las ciudades denominadas «santuario» y facultando a las policías locales para actuar como agentes de migración, tuvo importantes impactos en la comunidad, provocando una gran cantidad de retornos voluntarios.

El flujo y retorno de estudiantes migrantes en los estados mexicanos fronterizos a nivel básico contribuye a la visibilización del tema, pues las investigaciones realizadas han tenido como objetivo el entendimiento de las experiencias educativas previas de los estudiantes provenientes de Estados Unidos, tomando como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos y para la adaptación a su nuevo entorno.

Hasta ahora, han sido pocos los estudios que documentan las experiencias de jóvenes migrantes universitarios que regresan a México, en ocasiones acompañados por sus familiares y a veces solos, enfrentándose a nuevos retos y a la elaboración de estrategias de adaptación para incorporarse exitosamente al nuevo contexto educativo.

### CONTEXTO

El 90 % de los estudiantes en retorno originalmente migraron con sus familias a Estados Unidos cuando eran niños, crecieron y estudiaron en escuelas públicas y aprendieron a hablar inglés como lengua nativa. Adquirieron las prácticas lingüísticas y sociales para integrarse al sistema y pudieron navegar por la educación básica sin riesgos legales. Muchos transitaron por el sistema educativo como ciudadanos estadounidenses, hasta que llegaron a esa etapa en la que necesitaban de un número de seguro social válido para acceder a una educación superior. Como estudiantes que aspiraban a una educación universitaria —legalmente restringida al terminar el nivel bachillerato y cumplir los 18 años de edad— se enfrentaban a una decisión difícil: ¿ahora para dónde? Permanecer en

Estados Unidos bajo el ambiente político antinmigrante truncaba posibilidades futuras de desarrollo educativo. México, el país del cual habían migrado sus padres para mejorar su futuro, ahora parecía ser una opción para continuar sus estudios.

En este contexto, el regreso a las aulas universitarias mexicanas trae consigo la necesidad de atender a esta población, pues las experiencias educativas, sociales y lingüísticas representan un gran reto para las instituciones de educación en el país.

#### EL RETORNO EN CIFRAS

Desde mediados de 2005 hasta mediados de 2010, los Estados Unidos experimentaron «migración neta cero desde México» (Passel y González, 2008), posiblemente, incluso una inmigración negativa neta, un fenómeno que no se había observado desde los años 30 del siglo XX, cuando muchos migrantes mexicanos fueron expulsados o forzados a volver a su país de origen como consecuencia de la Gran Depresión. Desde 2010 hasta 2015, 1.12 millones de mexicanos llegaron a los Estados Unidos, comparado con los 1.37 millones del quinquenio anterior, del 2005 al 2010.

Al mismo tiempo, de acuerdo a las estadísticas de la Unidad de Política Migratoria (UPM) de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), entre 2010 y 2015, 2.027 millones de personas retornaron de Estados Unidos a México, la mayoría de ellos eran migrantes retornados, es decir, gente nacida en México que había vivido en los Estados Unidos en algún momento, pero que habían vuelto a su país de origen con o sin intención de emigrar nuevamente. Entre el 2016 y 2017 fueron devueltas 386 918 personas al país.

De acuerdo al Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (DHS por sus siglas en inglés), el volumen de deportaciones alcanzó los 2 758 000 personas entre 2009 y 2016, de las cuales cerca de 2 millones eran de nacionalidad mexicana (DHS, 2016). Tres millones de deportaciones en un periodo de cuatro años representa un aumento cercano a 100 % res-

pecto al periodo de Obama, y un total aproximado de 500 mil mexicanos expulsados por año. Aunque a partir del 2010 la cifras han ido decreciendo, en realidad lo que sí ha aumentado es el retorno voluntario no registrado en esta estadística, ante el creciente clima antiinmigrante y el reforzamiento de las acciones y políticas para desalentar la migración en cadena en EE.UU. México debe crear los mecanismos para recibir a los connacionales radicados en EE.UU. e integrar a sus familias a la sociedad mexicana.

#### POLÍTICA ANTIINMIGRANTE EN LOS ESTADOS UNIDOS

Donald Trump prometió la deportación de hasta tres millones de indocumentados durante su periodo presidencial (2017-2021). Entre sus primeras acciones se encuentra la ampliación de los criterios de deportación, lo cual indica que el mandatario se esforzará por demostrar su capacidad de cumplir sus promesas al electorado que lo llevó al poder. Ahora pueden ser sujetos de deportación desde las personas con visa vencida hasta los acusados por una ofensa criminal; esto amenaza la estancia de varios millones de mexicanos indocumentados residentes en EE.UU.

Una de las acciones antiinmigrante más representativas de la actual administración presidencial en EE.UU es la cancelación de DACA anunciada el pasado 5 de septiembre de 2017, cuyo alivio migratorio desde el 2012 ha beneficiado con permisos legales de trabajo y estudio a cerca de 700 mil jóvenes llamados *dreamers*, de los cuales 622 mil 170 son de origen mexicano. Afortunadamente, la medida hoy se encuentra aún vigente desde el pasado 3 de agosto de 2018 por el fallo de un juez federal que impide su cancelación, no obstante, no permite procesar nuevas solicitudes al mismo.

Esta población es la más vulnerable ante reforzamiento de la política antiinmigrante a nivel federal y local en los EE.UU., y que ha derivado en el retorno de miles de estudiantes que solicitan su incorporación al sistema educativo nacional.

#### IMPACTO EN LAS IES DE MÉXICO

Para las Instituciones de Educación Superior y el Sistema Educativo Nacional (SEN) en su conjunto, más deportaciones de migrantes significarán más niños y jóvenes que buscarán incorporarse a la escuela para continuar sus estudios. Algunos de estos migrantes habían tenido una larga estadía en EE.UU. y habían conformado sus familias en ese país; por lo tanto, la mayoría (69 %) de los migrantes que acompañan a sus padres en el retorno a México nació en Estados Unidos (INEGI, 2015). Ahora bien, no todos los deportados han traído a sus hijos a México: algunos fueron separados de sus familias y otros más no tienen menores dependientes. Además, los mexicanos provenientes de EE.UU. han retornado a México también por razones distintas a la deportación, como la reunificación familiar, la falta de trabajo y la finalización de sus estudios.

En un escenario hipotético, el monto de migrantes en retorno a México en el periodo de Trump podría ser equivalente al monto de aquellos que llegaron durante el periodo de Obama (tabla 1), aproximadamente 213 mil en edad de cursar primaria o secundaria, 44 mil en edad de asistir a la media superior y 171 mil en edad de asistir a la universidad. Sin embargo, cabe señalar que esta cifra es una aproximación estándar, que no está considerando otras causas de migración de retorno hacia México como lo fue la crisis económica de 2008. Hoy, tenemos un escenario de miedo colectivo que ha provocado retornos voluntarios, contrapuesto con la recuperación de la economía en EE.UU. donde los próximos cuatro años podrían nuevamente igualarse las cifras de emigración y retorno para México.

El censo de población aplicado en 2010 arrojó que cerca de 121 mil jóvenes entre 18 y 24 años, es decir, en edades de cursar educación superior, retornaron a México en los cinco años previos, mientras que en la Encuesta Intercensal 2015 se identificaron otros 50 mil jóvenes en este grupo de edad (tabla 1). En el grupo de edad que cursa la educación media superior, se ubicaron alrededor de 27 mil adolescen-

Tabla 1. Migrantes en retorno a México en edad de cursar un nivel educativo y periodo de arribo

Grupos de edad	2005-2010	2010-2015	% cambio	Total 2005-2015
6-14	219 306	83 287	-36	212 593
18-24	26 838	16 840	-37	43 678
28-24	120 710	50 674	-58	171 384
Total	276 854	150 801	-46	427 655

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 INEGI y Encuesta Intercensal 2015.

tes entre 2005-2010, y 17 mil en 2015 que llegaron a México entre 2005 y 2010.

La reducción en las cifras comparando los dos periodos, pudo haber sido por la entrada en vigor de DACA (2012) para aquellos jóvenes estudiantes indocumentados que ingresaron a EE.UU. antes de los 16 años y hasta el año 2007. En teoría, más de 171 mil jóvenes requirieron acceso en alguna IES en el país para continuar sus estudios de nivel licenciatura. De estos, se estima que 118 mil nacieron en EE.UU. y 53 mil entran en la categoría de *dreamers*, pudieron haber emigrado solos o con su familia.

#### CAPACIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (SEN)

¿Tiene el SEN mexicano la capacidad para incorporar en la escuela a los estudiantes migrantes retornados? Al menos en la primaria y la secundaria, podría tenerla, pues en estos niveles se ha alcanzado una cobertura escolar alta. No debemos olvidar que estos menores migrantes de retorno llegan en una etapa de la historia demográfica del país en que la cantidad de niños en edad de cursar la educación básica había empezado a decrecer debido a reducción de mujeres en edad reproductiva y de la tasa global de fecundidad (Lam y Martelete, 2008). En consecuencia, la presión demográfica que los niños inmigrantes representan para una matrícula en educación primaria y secundaria de alrededor de 21 millones de alumnos es muy baja.

Por otro lado, en el caso de la educación superior, la situación representa un serio desafío pues aun-

que esta no tiene el carácter de obligatorio. Factores como el aumento de la demanda, el reducido acceso a universidades públicas y la absorción de solo 69% de los egresados de la media superior (SEP, 2015) complican el panorama. Además, aunque se han flexibilizado los requisitos para la revalidación de estudios cursados en el extranjero en educación básica, la inserción escolar en el nivel superior es más difícil, en la mayoría de las IES se requieren apostillas, traducciones y mínimos de equivalencias de contenidos programáticos. En este sentido, existe la necesidad de crear un programa paralelo a DACA para incorporar en las universidades mexicanas a los estudiantes que han logrado protección provisional en EE. UU. En la actualidad, varias IES pública y privadas se han manifestado y establecido mecanismos para recibir e incorporar a estudiantes migrantes en retorno en la esfera de su competencia, sin embargo, el tema aún presenta grandes retos en torno a la regulación normativa para ello.

Cuantitativamente, la gráfica 1, da muestra del tamaño del reto para el SEN en términos de ubicar el universo de la migración de retorno al país. No se considera la migración de retorno voluntaria, cuya estadística puede representar un incremento real de entre un 10% y 15% sobre esta estadística.

Es de destacar que además de las cuestiones cuantitativas y de espacios suficientes para garantizar el acceso de este sector a la educación formal,

Gráfica 1. Migración de retorno en México, 2016



Fuente: Instituto Nacional de Migración. UPM. 2017.

existen además factores asociados relativos a la integración en las aulas y sobre los cuales el SEN debe flexibilizar y adecuar sus procesos institucionales. Entre otros destacan: la inexistencia de documentos que acrediten los estudios cursados en el exterior, documentos de identidad, dificultades para conseguir estos documentos apostillados y traducidos, y la falta de conocimiento sobre los requisitos de admisión por parte de los propios estudiantes, de sus padres y de los directivos de las IES.

## ACCIONES EMPRENDIDAS

El gobierno mexicano ha atendido el problema de la inserción educativa de los estudiantes migrantes a través de distintas acciones como el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), la eliminación de la apostilla en documentos expedidos en EE. UU. y su traducción oficial, y la reciente iniciativa del ejecutivo federal para la flexibilización de los requisitos de admisión en el nivel superior. Cabe señalar que, en los casos de los cambios a la normatividad de la SEP, organizaciones civiles y académicos han desempeñado un papel fundamental para impulsar las reformas al comunicar al Estado las consecuencias negativas de la rigidez de la normatividad en el contexto migratorio contemporáneo.

La eliminación de la apostilla y la traducción oficial de los documentos generados en EE. UU. es una de las medidas más importantes. Con el fin de garantizar el acceso escolar y la progresión educativa de esos grupos vulnerables, se modificó el Acuerdo Secretarial 286 de la SEP sobre las normas para la acreditación, certificación y revalidación de los estudios cursados en el extranjero. El 15 de junio de 2015 la SEP lanzó un comunicado informando del cambio en los requisitos para realizar estos trámites en educación básica y media superior; de esta fecha en adelante, para la revalidación de los estudios en estos niveles educativos no fueron necesarias las apostillas ni las traducciones de los documentos escolares y de identidad expedidos en EE. UU. por parte de peritos traductores, consulados o instituciones educativas.

Aunque estos requerimientos para la incorporación a la educación básica y media superior han sido eliminados, en algunas escuelas todavía se solicitan.

Ante el entorno desfavorable por el endurecimiento de las políticas antimigrantes tras la elección presidencial en EE. UU., se han propuesto otras seis modificaciones a la Ley General de Educación en iniciativa preferente. Esta considera la modificación de los artículos 14, 33, 60, 61, 62 y 63 de dicha ley, así como de diversos lineamientos del Acuerdo Secretarial 286, cuya reforma apenas había sido efectuada dos años antes.

La Dra. Mónica Jacobo, quien es investigadora de tiempo completo del CIDE, en entrevista telefónica, dijo: «Lo que se busca es flexibilizar los requisitos de entrada al nivel superior de educación para facilitar el acceso a la universidad de los jóvenes migrantes mexicanos en EE. UU. que decidan venir al país, incluyendo a los deportados» (comunicado personal, 2017, 13 de octubre).

Entre los cambios más importantes, se propone expandir las modificaciones del Acuerdo Secretarial 286 en cuanto a la eliminación de apostillas y traducciones oficiales a la educación superior. Las autoridades educativas tienen la facultad de dar atención preferente a grupos vulnerables, entre ellos los migrantes. Además, la SEP concedió a las universidades autónomas, públicas y privadas con validez oficial otorgar revalidaciones y equivalencias parciales de estudios. La propuesta incluye un ajuste en la disminución de los contenidos equiparables de las materias cursadas en EE. UU. y las que se ofrecen en la universidad receptora, para aceptarse la revalidación. No obstante, desde posturas críticas se indica que los contenidos de la universidad de dos años en EE. UU. (Community College, donde muchos de los *dreamers* estudian) son de difícil equiparación con los programas de las universidades mexicanas.

## RETOS Y OPORTUNIDADES

El panorama general descrito plantea una serie de retos importantes en el proceso de inserción de los estudiantes migrantes de retorno al sistema educativo.

tivo en México. En primer lugar, se tiene el reto de eliminar la brecha en asistencia escolar entre la población no migrante y la migrante a través de la implementación de los nuevos acuerdos de la normativa escolar en el nivel superior. Para ello es necesaria la capacitación al personal de las IES en todos los planteles educativos del país, más allá de circulares internas; además, un programa de becas para estos jóvenes migrantes podría beneficiar a aquellos que no puedan acudir a la escuela por falta de recursos.

Un segundo reto al incorporar a los adolescentes en el nivel superior es ampliar la cobertura escolar, particularmente en zonas rurales o en las periferias urbanas. En EE. UU. el porcentaje de asistencia escolar de alumnos de entre 17 y 24 años está por arriba del 70 %, pero en México el sistema aún no tiene la capacidad de alcanzar estos niveles, lo cual pude mermar las oportunidades educativas de quienes se trasladan del sistema escolar norteamericano al mexicano, en especial en ciertas zonas geográficas.

Un tercer reto es eliminar el requisito de revalidación de la educación superior en México, aceptando su documentación y haciendo el proceso más sencillo. Se deben considerar, reconocer y equivaler los estudios cursados en el exterior de la manera más integral posible; de este modo, para aquellos que ya cuenten con una licenciatura terminada, esto facilitaría el proceso de reconocimiento y trámite de cédula profesional. Además, también en este nivel se propone la creación de programas de empleo universitario, como tutores de idioma inglés, por ejemplo, que podría ayudar a los *dreamers* a financiar sus estudios, fomentar su integración social y coadyuvar a mejorar la calidad de las universidades mexicanas.

Un cuarto reto consiste en apoyar la integración académica de la población migrante en las IES. Un porcentaje importante de esta población se incorpora al sistema escolar mexicano por primera vez y que la lengua que domina la mayoría de estos jóvenes es el inglés, no obstante, las universidades en México funcionan casi exclusivamente en español, por lo cual se requieren estrategias de integración lingüística, por ejemplo, fortalecer los cursos de inglés como segundo idioma. El apoyo y acompañamiento

to psicopedagógico es muy importante puesto que los contenidos programáticos y los métodos de enseñanza son distintos a los de las escuelas de origen.

Es fundamental que los jóvenes migrantes en retorno no pierdan el dominio del inglés una vez que se encuentren en México, sino que continúen desarrollándolo, fortaleciendo las competencias lingüísticas adquiridas en el extranjero. Las oportunidades que significan para nuestro país y nuestras instituciones el saber aprovechar esta mano de obra, talento, capacidades y habilidades de esta población pueden contribuir en gran medida a la promoción del desarrollo social y económico de las regiones en México.

Una oportunidad que podemos identificar es el fortalecimiento de los procesos de internacionalización mediante la asimilación de la población estudiantil retornada que permita detonar un ambiente internacional en las Universidades. La internacionalización en casa puede ser fortalecida e integrada por esta población para facilitar su proceso de inserción educativa. También, se puede aprovechar la dualidad cultural de este sector para alentarlo en el aula y la modernización de los programas académicos, que consideren realmente la impartición de contenidos en inglés.

La segunda oportunidad reside en que, mediante el reclutamiento de esta población, se podrá atender el déficit de maestros de inglés, especialmente en las zonas rurales. Para ello, es necesario que aquellos que tengan el interés en desarrollar esta actividad, tomen talleres y cursos de docencia sobre cómo transmitir de manera eficiente sus conocimientos en el idioma de una manera didáctica. Así mismo, buscar la facilitación de trámites administrativos que pueden facilitar en determinado momento la contratación.

La actualización del marco normativo de las IES a uno más incluyente y de vanguardia en el país, es fundamental para facilitar y aprovechar las capacidades y cualidades académicas de los estudiantes en retorno. Mientras las mejores universidades del mundo promueven la inter-culturalización, la eficiencia y la flexibilidad administrativa, en México debemos adecuar la normatividad a la altura de los

nuevos retos globales, esto sin duda, nos permitirá constituirnos como un polo de atracción de estudiantes de todas latitudes, destacando por nuestra apertura y calidad académica.

Los migrantes retornados son capaces de contribuir al desarrollo económico de México y sus localidades por medio de las destrezas y la experiencia que adquirieron en los Estados Unidos. Muchos traen consigo capital y/o nuevas cualificaciones empresariales que, si son bien invertidos y utilizados, deberían generar nuevos trabajos y oportunidades económicas. Los retornados no solo son una fuente de crecimiento económico, pues, debido a su experiencia binacional, también presentan el potencial de actuar como puente de diálogo y de una mayor integración económica entre México y Norteamérica. Ese es, en particular, el caso de los numerosos retornados que dejan atrás a sus familias y redes de amistad, o bien, que traen consigo a sus familias enteras, cuyos miembros fueron nacidos y educados en aquel país. Esos migrantes retornados, son capaces de permanecer conectados con el futuro de los Estados Unidos de muchas formas, incluso si deciden no emigrar nuevamente.

Imagen 1. Dreamer en retorno que se incorpora a la educación superior en la UAGro, 2018.



## Internacionalización curricular: Una buena práctica en la UAS

AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

DALIA KARINA ABRAJAN SOSA

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS

### RESUMEN

Este artículo es el resultado, por un lado, de una investigación documental en revistas altamente especializadas que dan seguimiento a los principales investigadores del tema de la internacionalización y, por otro lado, la descripción de una buena práctica en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Las preguntas de investigación por qué es importante internacionalizar el currículum y cómo se puede implementar en los planes y programas educativos institucionales, tomando como ejemplo el caso de la UAS. En este artículo se elabora en el tema de la internacionalización del currículum y cómo este se ha vuelto una buena práctica de innovación e internacionalización del currículum universitario. El objetivo principal del artículo es comprobar que todos los esfuerzos realizados por parte de las IES con un modelo de internacionalización, para abordar el tema de lo curricular y sus probables ejecuciones, están en el terreno educativo del área de la innovación curricular, y por consiguiente, se beneficiarían de colaborar en equipos interdisciplinarios. Finalmente se concluye que no solo es posible y factible trabajar en equipos directivos para generar buenas prácticas educativas como se demuestra en la UAS, sino que la internacionalización de la educación superior resulta indispensable en el contexto de un mundo globalizado.

### ABSTRACT

This article is the result, on one hand, of a documentary investigation in highly specialized journals that follow up the main researchers on the subject of internationalization and, on the other hand, the description of good practice at the Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). This research tries to answer why it is important to internationalize the curriculum and how it can be implemented in the institutional educational plans and programs, for example at UAS. In this article we'll elaborate on the internationalization of the curriculum and how this has resulted in a good practice of innovation and internationalization of curriculum. The main objective of the article is to verify that all the efforts made by

those who have an internationalization model for their higher education institutions (HEI) when addressing the issue of currículum and their probable executions, they are in the educational field of the area of curricular innovation, therefore they should be aware of collaborating in interdisciplinary teams. Finally, we concluded that not only is it possible and feasible to work in management teams to generate good educational practices as demonstrated in UAS, but this becomes essential in a globalized world.

**Palabras clave:** Internacionalización de la educación superior, internacionalización del currículum, internacionalización en casa, innovación curricular, buenas prácticas en la innovación.

**Key words:** Internationalization in higher education, internationalization of currículum, internationalization at home, curricular innovation, good practices in currículum

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día se puede encontrar mucha literatura sobre internacionalización de la educación superior, pero la pregunta es si la internacionalización marca alguna diferencia en la calidad de la educación y, en particular, en la formación profesional de los egresados universitarios. En el Barómetro EAIE 2018 de la Asociación Europea para la Educación Internacional se sostiene que «preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y mejorar su empleabilidad» fue nombrado por el 76 % de las instituciones de educación superior en Europa como el objetivo más importante de la internacionalización.

Una mayoría clara de Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo indica que la internacionalización ha sido fuertemente considerada en su misión, visión y objetivos estratégicos, y es incluso parte sustancial del discurso de los principales representantes de gobierno y de los organismos internacionales al referirse a la educación y su rol en la globalización. Los responsables de las Oficinas de

Relaciones Internacionales (ORI) de las distintas IES han empezado a hablar al respecto, haciendo particular referencia al tema curricular, abordando más el discurso de la internacionalización integral, comprensiva o en casa enfatizando que es un medio estratégico para transformar a las IES incluyendo las dimensiones internacional, intercultural y global, y en la actualidad, hasta lo inclusivo, en su modo de operar. Procuran conectar de manera implícita el proceso de internacionalización con la mejora de la calidad de la educación superior y su contribución con un mundo global.

De lo anterior surge la necesidad al hablar de la internacionalización de la educación superior de prestar mayor atención al tema curricular basados en lo que podría ser entonces considerado como una innovación educativa y, específicamente, una buena práctica si su implementación resulta exitosa para alguna IES. La literatura, a la vez que incipiente, comienza a ser más frecuente en las revistas especializadas y las IES también empiezan a introducir talleres y seminarios puntuales, dirigidos tanto a nivel directivo como al profesorado. De modo que resulta importante explicar los términos que existen alrededor de estas innovaciones, pues habremos de recordar que al hablar de innovación, esta no es única ni igual en todas las IES, sino que corre en diversas rutas y tiempos que cada institución precisa.

El propósito de este artículo es contribuir al tema de lo que se considera una buena práctica en innovación curricular, o bien en la internacionalización del currículo de las IES. Las preguntas que guían este artículo son: ¿por qué es importante internacionalizar el currículum?, y ¿cómo se puede implementar en los planes y programas educativos institucionales? partiendo desde su concepción académica en el modelo hasta aterrizarlo en el aula y concientizar al profesorado de su importancia didáctica. No debe considerarse únicamente al profesorado, sino también a cada uno de los actores educativos, como el alumnado y el personal administrativo que apoya de manera directa o indirecta el trabajo de la ORI con los estudiantes de movilidad, el profesor o personal de intercambio académico e incluso los investigado-

res visitantes. La respuesta tentativa a las cuestiones mencionadas es que, si bien la mayoría de las IES están conscientes de la importancia de internacionalizar su institución educativa, los esfuerzos continúan más hacia la movilidad por parte de las ORI que hacia la internacionalización del currículum, trayendo como consecuencia que los recursos, de por sí escasos, se orienten en favorecer a unos pocos, desaprovechando la oportunidad de apoyar a un grupo mayor de actores institucionales, lo que retrasa la implementación de una internacionalización integral y comprensiva.

Por consiguiente el desarrollo del tema en este artículo es el resultado de una investigación documental sobre la internacionalización del currículum; tomando como ejemplo la labor de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS); finalmente, las buenas prácticas en la innovación parten de los responsables académicos, quienes se encargan de las actualizaciones, reformas o innovaciones al modelo educativo, planes de estudio y programas de las diversas asignaturas que conforman el mapa curricular formativo del estudiante.

## INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

La internacionalización de la educación superior no es una tarea académica sencilla ni fácil, probablemente debido a sus orígenes, la heterogeneidad de las mismas IES, el lugar que ocupa la ORI dentro de la estructura institucional, las relaciones entre los actores y la posición o importancia que ocupa en la misión. Al menos eso indican las más de tres décadas que viene el tema desarrollándose tanto académica como institucionalmente. Las IES son precisamente eso, instituciones complejas, dinámicas, situadas en contextos locales, y con un profesorado de disciplinas variadas, lo que integra un mapa de áreas disciplinares dispares y con cosmovisiones muy diferentes. Si se le incluye a las IES el tema de la innovación suelen trabajar de modo paralelo y en constante competencia dentro y fuera, lo que exige la asignación y distribución de una amplia gama de recursos.

De igual forma, es un desafío la internacionalización del currículum, Leask, Jones, Beleem, y Green, entre otros, han explicado bien los desafíos y obstáculos que influyen en la forma que la internacionalización del currículum se lleva a cabo en las IES, casi ninguna ha dicho algo sobre la innovación educativa y su papel considerando las buenas prácticas. Lauridsen y Gregersen-Hermans (2019) señalan también que, a pesar del entusiasmo de los individuos y los logros institucionales por parte de las ORI, lo logrado es parcial o tangencial a la misión estratégica de las IES; es más la retórica en el discurso de rectores, documentos y planes que lo llevado a cabo.

Para todos los expertos en la internacionalización de la educación superior, la parte curricular implica un proceso de cambio estratégico que requiere tanto el compromiso en la gestión, como en la percepción explícita por parte de los actores involucrados, así como la aceptación y ejecución claramente articulada con recursos a mediano y largo plazo de modo que se entreteja en la cultura universitaria. Pero todo comienza, al igual que la calidad o la innovación, con el liderazgo del rector y su equipo directivo de alto nivel, pues internacionalizar los planes de estudio y sus programas de las asignaturas implica un cambio en toda la institución, lo cual afectará y cambiará la vida institucional.

El proyecto titulado Calidad Educativa en Universidad para Programas Internacionales Inclusivos (EQUIIP por sus siglas en inglés) señaló que la internacionalización está llegando al corazón de la educación superior a través de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El equipo de este proyecto europeo se centró en la internacionalización integral como la estrategia más efectiva para incluir en la transformación de las IES las tres características principales de la definición internacionalización de la educación superior.

El EQUIIP defiende la importancia de una perspectiva internacional de desarrollo educativo desde ser vista como una función académica de alto nivel de apoyo al profesorado tanto en el diseño como en la aplicación de los planes y programas educativos de una carrera profesional; además de explicarle a

la planta académica cómo internacionalizar su currículum contribuye en la calidad de la enseñanza y propiciar un aula internacional, sostienen ante las autoridades universitarias que al propiciar esto están considerando los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. El concepto de aula internacional es un espacio ofrecido a los alumnos para vivir una experiencia de aprendizaje internacionalizada que les permite desarrollar atributos y competencias globales. Como lo señala Lauridsen y Gregersen-Hermans (2019), durante mucho tiempo se dio por sentado que el valor agregado de la educación internacional se manifestaría automáticamente cuando los estudiantes locales y móviles (internacionales) participaran en los mismos cursos, ahora sabemos que no es tan fácil como eso.

La Agenda de Modernización del Espacio Europeo de Educación Superior, resultado del proceso de Bolonia, promueve la enseñanza centrada en el estudiante diverso, bilingüe y con habilidades digitales, como el centro de los esfuerzos para lograr la excelencia educativa en las IES. Sin embargo, y aunque habla sobre la importancia de la internacionalización de la educación superior, no indica el cómo propiciar esa buena práctica de innovación o internacionalización del currículum. Como bien se sabe, las políticas educativas e incluso las de internacionalización de alguna IES puede indicar el deber de desarrollar las competencias globales, interculturales e internacionales; el que los departamentos académicos logren transformar dichas políticas en prácticas exitosas requiere de conocimiento y habilidades tanto del profesorado como de las áreas administrativas que se involucran, por ello, para que el aula internacional cobre vida, los profesores deben considerar cuidadosamente cómo toman en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes y explotarla para que todos los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje internacionalizada que los lleve a convertirse y actuar como ciudadanos globalmente responsables. Para que esto suceda, los profesores deben desarrollar competencias y habilidades asociadas con el diseño y la entrega de planes de estudio internacionalizados, la enseñanza y el

servicio a grupos de estudiantes cada vez más diversos, y la colaboración con colegas y socios internacionales (Lauridsen y Gregersen-Hermans, 2019).

La propuesta concreta de internacionalizar un currículum es la de crear un aula internacional, la cual se caracteriza por una serie de factores, incluido el contenido del plan de estudios, los resultados de aprendizaje internacionalizados y la forma en que se imparten y evalúan los cursos. Estos factores juntos permiten a los estudiantes desarrollar no solo sus conocimientos y habilidades disciplinarias, sino también sus competencias interculturales y habilidades de comunicación como parte de sus atributos y conocimiento adquiridos a lo largo de su formación profesional.

Una revisión de la literatura sobre la participación en la internacionalización de la educación superior muestra que la falta de comprensión de los conceptos centrales de la internacionalización y los enfoques pedagógicos para la internacionalización del plan de estudios, aunado a la falta de autoeficacia para ofrecer competencias internacionales, interculturales y globales, han contribuido a una desconexión entre el profesorado y los procesos de internacionalización.

A menudo existe una brecha notable, o falta de conexión, entre las políticas y estrategias generales a nivel regional, nacional e institucional y las prácticas académicas de los profesores en el terreno. Los profesores reconocen los desafíos de tener estudiantes internacionales, pero no siempre saben cómo enfrentarlos. Tampoco tienen el apoyo académico ni administrativo para hacerlo. Es más, las políticas y prácticas de aseguramiento de la calidad universitaria rara vez incluyen preguntas pertinentes sobre el diseño de programas internacionales o la enseñanza y facilitación de la dinámica multicultural del aula internacional y bilingüe y, en caso de las IES, como las universidades tecnológicas con un modelo BIS, sus profesores reconocen no entenderlo y mucho menos aplicarlo.

Sin embargo, y a modo de dar un solo ejemplo de cómo internacionalizar el currículum de alguna carrera, basándose en la revisión de literatura como

Jones y Killick (2007) y Killick (2011), los autores destacan dos atributos a considerar en el trabajo inicial con el profesorado al momento de internacionalizar una asignatura que imparten, por un lado que sea *inclusivo*, es decir que no discrimine, sea apropiado y transparente para todos los estudiantes, que se considere a cada alumno como parte de la diversidad institucional, sea extranjero o nacional, sus contribuciones por igual en grado de importancia. Una actitud igualmente inclusiva hacia otros, local y globalmente, se engloba en el atributo de «perspectiva global».

En cuanto al atributo de *relevancia*, a nivel mundial se considera que los alumnos, al egresar, buscarán un empleo y tendrán que vivir en un mundo multicultural y global, más interconectado, móvil e impredecible. Por consiguiente, la mayor consideración al internacionalizar el currículum es garantizar que el estudiante vea cómo su profesión se relaciona con el contexto glocal, en rápida evolución y por ende debe desarrollar tanto la capacidad intercultural como sus perspectivas globales para abrirse camino de manera responsable en el mundo profesional. El currículum debe guiarse por los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Flexibilidad curricular para que los estudiantes con su tutor puedan moverse en el mapa de estudios.
- Explicar cómo aspectos específicos de la práctica profesional impactan en la vida de las personas localmente y en diversos contextos globales.
- Revisar críticamente la profesión a través de compararse con otros países,
- Presentar un análisis del tema de manera apropiada para una audiencia de diversas culturas y diferente idiomas.
- Hacer una contribución positiva significativa como miembro de un proyecto de trabajo en equipo multicultural e internacional.
- Realizar de manera efectiva investigaciones primarias que involucren a participantes de una variedad de antecedentes culturales,

- Sintetizar una variedad de fuentes de datos internacionales como base para un análisis de posibles problemas y beneficios asociados con la expansión de esta práctica.
- Criticar los temas presentados en [esta área] desde [dos] perspectivas internacionales alternativas.
- Encontrar soluciones éticas comúnmente aceptables para problemas globales complejos relacionados con su formación profesional.
- Presentar un argumento críticamente razonado y respetuoso a favor de una respuesta sociocultural específica.
- Detectar sesgos, pensamientos estereotipados y opinión perjudicial en material publicado o relacionado con su disciplina.
- Soluciones creativas avanzadas para este problema que demuestren la consideración adecuada de al menos un contexto global en el que se aplicarán.

Esto significa que, año con año al avanzar en la licenciatura, el estudiante podrá comprender de manera asertiva sus valores y prácticas socioculturales individuales; el papel de su disciplina en diversos contextos culturales y globales, así como también el impacto que diversos contextos culturales y globales tienen en su disciplina, e incluso evaluar sus actitudes individuales, valores y habilidades establecidas para diversos contextos locales y globales.

## EL CASO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA UAS

Con base en lo anterior, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) que lleva casi una década dedicada fuertemente a promover la internacionalización como política institucional, de este modo, en las distintas unidades académicas, a través de la innovación curricular, se sensibiliza a las autoridades pertinentes en la revisión de sus planes y programas educativos con un enfoque centrado en la internacionalización integral y comprehensiva, tanto en casa como en el

exterior, de modo que tanto en el currículum formal como en el oculto, la literatura acerca de la internacionalización se conociera y discutiera en el contexto de un estado como el de Sinaloa.

Partiendo de la Dirección de Relaciones Internacionales y Vinculación, se propiciaron unir esfuerzos instituciones para colaborar con la Secretaría Académica Universitaria e impartir talleres en todas las unidades que integran a la institución. Dicho talleres impartidos en diversos períodos logró la asistencia tanto de directores como de coordinadores de carrera y de vinculación de modo que fueran comprendiendo lo que se requería incluir al momento de actualizar sus planes de estudio y trabajar con el profesorado en aulas internacionales, sensibilizándolos a la actividad de movilidad estudiantil e intercambio de profesores, estableciendo redes de investigación y participando en diversos foros internacionales.

Desde arriba hasta con el estudiantado en las ferias de movilidad se abordó el tema de internacionalizar el currículum como una buena práctica para fortalecer las funciones sustantivas de la UAS. La respuesta de los diversos actores institucionales fue diversa, pero muy propositiva bajo la comprensión que, dadas las actividades económicas que realiza el estado y las actuales condiciones de la globalización, mantener la excelencia educativa así como el internacionalizar a la universidad era una prioridad.

Paulatinamente se fue aceptando que las propuestas de nuevas licenciaturas y posgrados como la actualización de los programas de estudio debían considerar tres dimensiones que definen la internacionalización; lo global, intercultural e internacional, y en la actualidad la inclusión bajo el enfoque de los 17 Objetivos del Desarrollo Sustentable de Naciones Unidas. La comunidad universitaria no solo entiende sino que comprende la importancia de internacionalizar sus programas de estudio, propiciar fortalezas en el profesorado y la internacionalización en casa, integral y con responsabilidad social.

Recientemente se encuestó a los actores clave de la UAS y se están procesando los resultados para definir políticas que se alineen en la Secretaría Académica Universitaria con la tarea de innovar e internacionalizar las tareas de los académicos para fortalecer sus planes, programas y procesos didácticos a favor de las competencias profesionales que caracterizan al profesional universitario del siglo XXI. La encuesta se diseñó con base en la literatura de Leask (2012), con el que se espera alinear los siguientes esfuerzos para internacionalizar el currículum así como lograr los objetivos de la Dirección de Relaciones Internacionales.

### CONCLUSIONES

Si bien hay cada vez mayor conocimiento y aceptación en el trabajo de las ORI de las IES, además de que la literatura especializada, los congresos y los seminarios internacionales cuentan con mayor asistencia y participación, se continúa abordando más el tema de la movilidad entrante y saliente que el tema curricular y si se aborda, entonces, se habla de temas más generales como la internacionalización integral y comprehensiva que de desarrollo académico, curricular, buenas prácticas; separándose así la ORI del departamento de Innovación Educativa, como si ambos fueran por caminos distintos, aunque ambos tienen como meta común tanto la calidad como la internacionalización.

Hay que reconocer que en ambas áreas hay una falta de desarrolladores educativos y/o curriculares internacionalmente competentes que sean capaces de asistir a los distintos y diversos departamentos académicos, carreras y profesores interesados genuinamente en, por ejemplo, un aula internacional. Sin embargo, ya se cuenta con perfiles de competencias internacionales, talleres de internacionalización del currículum en casa, incluyendo a la tecnología educativa, el paradigma de la inclusión y otros temas que poco a poco demuestran que la tendencia de la internacionalización de la educación superior va hacia la estrategia académico-curricular.

La internacionalización del currículum no sucederá de la noche a la mañana, es un proceso que implica un continuo compromiso con los ciclos de re-

forma curricular y el desarrollo académico por lo que hay que ser prácticos y emplear una combinación de estrategias propias del área de innovación; elegir lo mejor para el contexto, las partes interesadas y las etapas curriculares adecuadas. Pero, sin duda, si se pueden enlazar los esfuerzos del área de innovación curricular con el de internacionalización, de modo tal que los planes y programas de estudios consideren lo internacional, global e intercultural como atributos fundamentales en la formación disciplinar de los egresados al mercado laboral, el cual se inserta en un contexto marcado en la actualidad por la globalización, la violencia y la competencia por los recursos escasos.

La UAS es un ejemplo claro de cómo se puede internacionalizar el currículum colaborando con el área de innovación curricular, encargada de la actualización de planes y programas de estudio, asimismo ha resultado una buena práctica al interior de la institución, el lograr la internacionalización comprehensiva, integral y en casa tanto en lo formal como en el currículum oculto de esta IES.

### REFERENCIAS

Beelen, J. y Leask, B. (2011). *Internationalization at Home on the Move*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.

Green, M. y Olson, C. (2003). *Internationalizing the Campus: A User's Guide*. Washington D. C.: American Council on Education.

Lauridsen, K. M. y Gregersen-Hermans, J. (2019). Enhancing teaching in the international classroom. *University World News* (256). Recuperado el 12 de junio de 2020, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190911151548246>

Leask, B. (2012). *Internationalization of the Curriculum in Action. A Guide*. University of South Australia.

Jones, E. y Killick, D. (2007). Internationalization of the curriculum. En Jones y S. Brown (eds.). *Internationalising Higher Education*. London: Routledge.

Killinck, D. (2011). Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum: Embedding a Global Outlook in Disciplinary Learning Outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182.

Van den Hende, F. y Whitsed, C. (2019). Curriculum internationalisation: a process of change. European Association for International Education. En <https://www.eaie.org/blog/curriculum-internationalisation-process-change.html>

# La institucionalización de la movilidad estudiantil internacional en la Universidad Nacional de Ingeniería 2019-2022

RAFAELA EDIC GUZMÁN CRUZ

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), consciente del nuevo contexto académico internacional, las necesidades de los estudiantes y de su responsabilidad de entregar a la sociedad nicaragüenses profesionales integrales para desempeñarse en entornos globales, reconoce la relevancia de promover las movilidades estudiantiles internacionales como parte del fortalecimiento del proceso de internacionalización en la institución.

El Programa de Movilidad Estudiantil Internacional de la UNI, surge con el objetivo de fortalecer el proceso de internacionalización en la institución a través de la promoción de la movilidad estudiantil internacional bidireccional, de igual manera, como una respuesta a la alta demanda de la comunidad estudiantil que, según las estadísticas del Diagnóstico Integral de Internacionalización, realizado desde marzo 2018 a mayo 2019 en todos los recintos de la UNI, el estudiantado considera que la movilidad a una universidad extranjera representa una gran oportunidad para favorecer sus competencias académicas, su desarrollo profesional y sumar currículo internacional, asimismo, lo visualizan como una oportunidad que brinda una interrelación con el panorama académico y cultural internacional; ampliando la visión global y compromiso social del mismo.

Esta iniciativa ha logrado consolidarse gracias al trabajo en conjunto por parte de las divisiones, direcciones, facultades, docentes y estudiantes. Asimismo, este proceso ha alcanzado mayor relevancia por medio las buenas prácticas y el acompañamiento de universidades internacionales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV), Universidad de Quintana Roo (UQROO), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

En el presente documento se podrá observar el proceso paulatino que ha realizado la División de Relaciones Internacionales, en adelante DRI, con el objetivo de organizar y formalizar esta iniciativa académica en beneficio de las nuevas generaciones de estudiantes en la UNI.

## ANTECEDENTES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

La Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), respondiendo a los compromisos regionales e internacionales y a su misma esencia, como institución que emergió de procesos de internacionalización reflejados en la cooperación universitaria internacional, desde el 2008 en el Modelo Educativo Institucional (MEI) y su reforma en el estatuto,<sup>1</sup> incorporó la conceptualización de la internacionalización como uno de los fines de la comunidad universitaria, permitiendo la proyección de esta casa de estudios en todos sus niveles.

En la UNI los procesos de cooperación internacional para promover las movilidades de jóvenes estudiantes y docentes tienen su origen en procesos de formación de grado y posgrado en Suecia para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ) y posteriormente de la Facultad de Electrotecnia y Computación (FEC); sin embargo, el número de estudiantes beneficiarios siempre ha sido inferior a la cantidad deseada en estas gestiones académicas.

No obstante, los numerosos casos de éxitos de cooperación académicas materializadas en movilidades en todos los niveles han significado una verdadera reforma educativa en toda latinoamericana, lo que ha llevado a las demás IES, en este caso la UNI, a reproducir estas estrategias innovadoras por sus múltiples alcances y beneficios en el contexto internacional.

<sup>1</sup> En el MEI, para asegurar los logros que la internacionalización presupone, la UNI debe incorporar la dimensión internacional en todos sus niveles, componentes y expresiones orgánicas del quehacer universitario, reforzando las capacidades institucionales, organizativas y operacionales en función del posicionamiento de la universidad en el sistema educativo regional, para lo cual se asignarán las partidas presupuestarias necesarias.

En los estatutos título III, Fines de la Universidad, inciso 9, La internacionalización, crecimiento y desarrollo de la universidad mediante la cooperación nacional e internacional, el intercambio y la movilidad académica

## MARCO LEGAL DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

1. Ley 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior
2. Estatuto de la Universidad Nacional de Ingeniería, Título VII, Arto 7. numeral 8.
3. Modelo Educativo Institucional de la UNI
4. Política Institucional de Extensión Universitaria de la UNI
5. Política Institucional de Internacionalización de la UNI
6. Normativa de Movilidad Estudiantil Internacionales
7. Normativa de Gestión y seguimiento de convenios

## OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Fomentar la movilidad estudiantil internacional en la Universidad Nacional de Ingeniería-UNI como una estrategia que contribuya al fortalecimiento de la internacionalización en la institución, al desarrollo profesional, integral y a potenciar la visión global de los estudiantes a partir del I semestre 2020.

### Objetivos Específicos:

1. Promover la movilidad estudiantil internacional, que faciliten la transferencia de conocimientos y la formación integral de los estudiantes de la UNI.
2. Contribuir al proceso de acreditación regional e internacional de la UNI a través del programa de movilidad estudiantil internacional, brindando oportunidades de estudios en el extranjero.
3. Promover la internacionalización en casa a través de la interacción interdisciplinaria con estudiantes internacionales en la institución.

## ALCANCE DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

Los alcances de este programa se orientan a integrar a: autoridades institucionales, docentes, administrativos, padres de familias o tutores a facilitar los procesos que garanticen la flexibilidad en el desarrollo de actividades estudiantiles internacionales expresadas en la Política Institucional de Internacionalización de la UNI. La difusión y comunicación en los cinco recintos universitarios es clave para la apropiación del programa y participación del estudiante en las diferentes convocatorias.

De igual manera, este programa tendrá un gran alcance en el cumplimiento de algunas líneas estratégicas de internacionalización por función sustantiva:

### Internacionalización de docencia<sup>2</sup>

1. Promover la integración de la dimensión internacional en el modelo educativo y curricular de la UNI, para facilitar los procesos de acreditación, movilidad académica y la formación continua regional e internacional.
2. Garantizar la institucionalización de programas de movilidad estudiantil internacional que faciliten la transferencia de conocimientos y la formación integral de los estudiantes de la UNI.
3. Gestionar la formación integral continua de estudiantes en diversas áreas del conocimiento, las cuales deben incluir un enfoque regional e internacional.
4. Promover las capacitaciones continuas a miembros de la red de internacionalización sobre las tendencias académicas internacionales y su vinculación entre currículo y la agenda de desarrollo global.

<sup>2</sup> Líneas de acción de la política de internacionalización que vinculan directamente la movilidad estudiantil.

5. Fomentar la internacionalización en casa, a través de la integración de estudiantes extranjeros en la institución, que facilite la integración de la dimensión internacional e intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la investigación y en actividades extracurriculares.

### Internacionalización de la investigación

1. Proyectar los perfiles de estudiantes investigadores de la UNI con universidades aliadas extranjeras para fomentar la participación y gestión en proyectos de cooperación, desarrollo e innovación internacional.
2. Promover las publicaciones conjuntas inter-facultativas extranjeras en función de la agenda de desarrollo social 2030.

### Internacionalización de extensión<sup>3</sup>

1. Dinamizar la participación de estudiantes extranjeros en los diferentes escenarios sociales, culturales, deportivos de extensión universitaria existentes en UNI.
2. Vincular a las organizaciones internacionales a través de las actividades de voluntariado universitario regional o proyectos comunitarios de desarrollo, que tengan como responsabilidad social, la promoción de los objetivos de desarrollo sostenible en temas (cambio climático, reducción de la pobreza, educación de calidad, etcétera.)
3. Apertura y participación de estudiantes de la UNI en redes de emprendimiento internacional.

<sup>3</sup> En la política de extensión universitaria, aprobada en 2018, se marcan las pautas de la movilidad y proyección estudiantil en redes de emprendimiento, prácticas y voluntariado que vinculan directamente a la comunidad estudiantil.

## Diagnóstico del programa de movilidad estudiantil de la Universidad Nacional de Ingeniería<sup>4</sup>

La UNI, inició un diagnóstico en marzo 2018, bajo la metodología estadística descriptiva de datos; se diseñó un instrumento de captación en todos los recintos de la Universidad, por lo cual se ideó un muestreo aleatorio estratificado por recintos. En este sentido, el tamaño de la muestra fue de 350, dada la población estudiantil de 13,892 estudiantes, según la matrícula registrada el primer semestre del año lectivo 2018, bajo concepto que lo que se buscaba medir era la percepción del estudiante en general, y no de manera segmentada por programa de estudio.

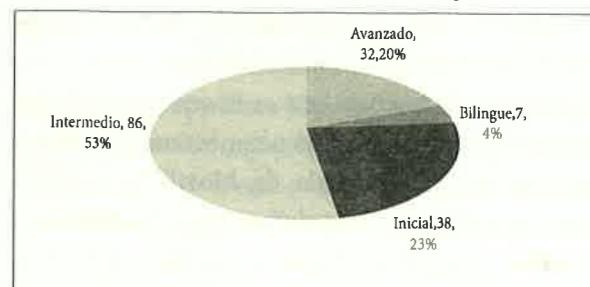
La iniciativa del programa fue tomado forma cuando se identificó que solamente un 14% de los estudiantes conocían de los programas de movilidad a nivel específico de cada programa; por otro lado, solo un 4% conocían de los programas de movilidad internacional financiados por organismos extranjeros.

En su momento se consideró que los estudiantes no se postulaban a las convocatorias internacionales por: poca información, deficiencia en el idioma; pero en el diagnóstico se logró demostrar que cerca de la mitad de los estudiantes encuestados (47.71%) dominan un idioma distinto al español, prevaleciendo el dominio del idioma inglés.

Asimismo, el 77% de los estudiantes encuestados cuenta con los niveles de dominio del idioma inglés entre intermedio, avanzado y bilingüe (gráfica 1), mismos que son los niveles requeridos para optar a una movilidad académica y desempeñarse satisfactoriamente en una universidad extranjera, de acuerdo a los niveles de exigencia de cada programa, lo que motivó a la DRI en modificar sus estrategias de difusión y jornadas de información de becas de estudio en el extranjero en todos los recintos.

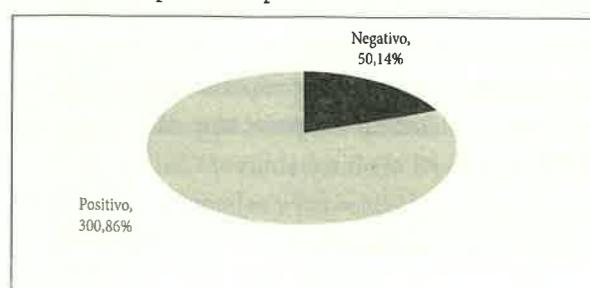
<sup>4</sup> Estadísticas tomadas del I Diagnóstico Integral en Internacionalización de la UNI 2018-2019.

Gráfico 1. Nivel de dominio de Inglés



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Aceptación respecto a la Movilidad Bidireccional



Fuente: elaboración propia.

Otro dato alarmante dentro del proceso de consulta fue darse cuenta que tan solo el 2.3% de los estudiantes encuestados han participado en algún tipo de intercambio de estancias cortas (15 días a lo sumo). Es importante mencionar que la información que expresaron los estudiantes a cerca del programa en el que participaron es limitado, no mencionaron detalles relacionados al país y universidad de destino, duración de la movilidad, etcétera.

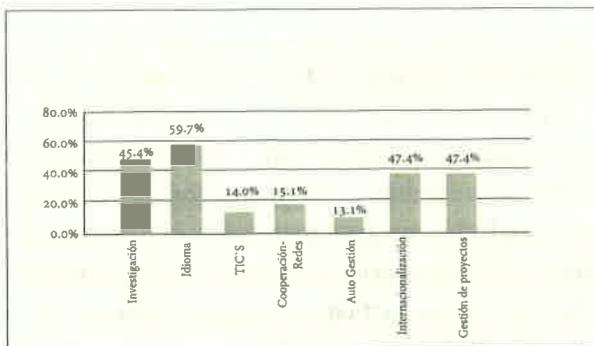
Por otro lado, se planteó conocer el nivel de aceptación de estudiantes UNI respecto a la movilidad bidireccional (receptor y emisor) y fue positivo, de acuerdo a lo presentado en el Gráfico 2, el 86% consideran que un programa de movilidad bidireccional, en efecto, potenciaría su desarrollo académico.

Ahora bien, entre los principales aportes u oportunidades que ofrece la existencia de la movilidad bidireccional según los estudiantes encuestados, se tienen el reconocimiento internacional (44.75%), retroalimentación académica (43.14%), internacionalización del currículo (36.86%) y apertura inter-

cultural (32.29%); tan solo el 14.86% considera que potenciará las redes movilidad, y un 7.43% cree que se permitirá la internacionalización en casa

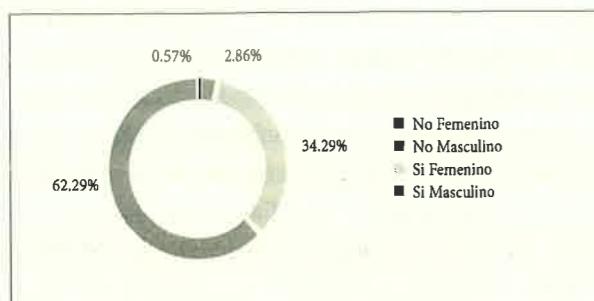
En busca de conocer que es lo que pensaban los estudiantes o cuales son las perspectivas que tenían acerca de una experiencia de Movilidad al Exterior, se propusieron siete elementos importantes de competencia académica que se podrían adquirir en una movilidad al exterior, los cuales se muestran en el gráfico 3. Los resultados especifican que un 59.7% de los estudiantes encuestados consideraron que el idioma es una de las competencias que se adquiere en el exterior, seguido por la internacionalización y la gestión de proyectos con un 47.4% cada uno, mientras que lo que menos esperan adquirir los estudiantes en el exterior al parecer es la auto gestión con un 13.1%

Gráfico 3. Competencias Académicas que se adquieren en el exterior



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Importancia de un programa de movilidad académica



Fuente: elaboración propia.

Con algunos de los hallazgos mencionados, un 96.28% (33.14% mujeres, 63.14% hombres) de estudiantes consultados y encuestados consideraron que la institución debía crear una oferta de becas o convocatorias con el fin de establecer los procedimientos específicos para Aplicar a Programas de Movilidad Estudiantil Internacional, mientras que solo un 3.72% (1.71% mujeres, 2% hombres) consideran que no era necesario.

#### PROCESO DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

##### *Clasificaciones de las movilidades<sup>5</sup>*

La UNI a través de la División de Relaciones Internacionales dispondrá de cinco tipos de intercambios abiertos a todas las universidades socias:

- **Intercambio Semestral:** Estos intercambios van orientados a los estudiantes que puedan cursar un semestre académico en una universidad extranjera e interrelacionarse con nuevas metodologías de estudio, nuevos panoramas interculturales que fortalezcan y contribuyan su formación profesional integral.
- **Intercambio Cursos Cortos:** Este intercambio tiene como propósito abrir nuevas perspectivas, conocimientos y habilidades de los estudiantes de la UNI con universidades extranjeras en algún curso académico que corresponda a su perfil de formación profesional.
- **Intercambio Prácticas Internacionales:** A través de este intercambio se pretende que el estudiante experimente la realidad social e intercultural del mundo y logre crear una vinculación académica-social del gran aporte de su área profesional para con la sociedad.

<sup>5</sup> Normativa de Movilidad Estudiantil Internacional de la UNI 2019-2022.

- **Intercambio de I+D+I:** Este intercambio va orientada a los estudiantes de la UNI que deseen realizar un intercambio en el área de Investigación, Desarrollo e Innovación en universidades extranjeras. El interés de promover esta modalidad es para que los bachilleres conozcan, se adapten y apliquen nuevas herramientas e instrumentos de investigación en el área de la ingeniería y la arquitectura, con el fin de proporcionarle mayor nivel competitivo e intelectual a la universidad y al país.
- **Intercambio Voluntariado Internacional:** Cómo parte de la formación integral que ofrece la UNI a los estudiantes, este intercambio facilitará la interacción sociocultural y técnica, entre estudiantes nacionales y extranjeros en las diferentes actividades que realiza el servicio de voluntariado universitario de la UNI, (SVU-UNI). Este voluntariado ofrecerá a los estudiantes extranjeros la opción de trabajar áreas de liderazgo, medio ambiente, ayuda comunitaria y el área social-académica.

#### COMPROMISO DE LA INSTITUCIÓN CON LOS ESTUDIANTES

La UNI con la creación de este programa se ha comprometido a:

1. Asegurar pasaje terrestre ida y regreso (Centroamérica); boleto de avión ida y regreso a otros países fuera de Centroamérica a estudiantes UNI seleccionados.
2. Seguro médico de conformidad con los requerimientos de la universidad receptora.
3. Estipendio a estudiante UNI seleccionado.
4. Garantizar la exoneración de matrícula a través de convenios específicos o programas en redes académicas a estudiantes UNI y extranjeros.
5. Mantener matrícula activa al estudiante.
6. Brindar asesoramiento académico y administrativo a estudiantes extranjeros.
7. Brindar las condiciones básicas de alojamiento a estudiantes extranjeros.

#### PROCESO DE SEGUIMIENTO PREVIO, DURANTE Y DESPUÉS

Una de las propuestas innovadora de este programa es la formación previa que recibirá el estudiante, como una estrategia para asegurar el éxito de las movilidades. Los estudiantes seleccionados realizarán tres sesiones de trabajo con personal UNI sobre:

1. Orientación académica y administrativa a realizar previo, durante y después de la movilidad.
2. Orientación psicológica.
3. Evaluación médica.

Importante mencionar que al final de cada semestre se realizarán sesiones de trabajo entre equipo gestor de las movilidades de la División de Relaciones Internacionales y los secretarios académicos, con el objetivo de evaluar el impacto académico y administrativo obtenido de este proceso.

#### ALIADOS ESTRATÉGICO DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

Este proceso será coordinado por:

1. Autoridades institucionales como principales tomadores de decisiones.
2. Decanos y secretarios de facultad.
3. Miembros de red de internacionalización por facultad.
4. Áreas administrativas: Relaciones Internacionales, Dirección de bienestar estudiantil, Comunicación, Jurídica, Dirección de desarrollo curricular (juegan un rol importante en las gestiones internacionales, financiamiento, divulgación, imagen institucional durante los procesos de las movilidades).
5. Universidad extranjeras socias a través de convenios o redes académicas internacionales.

#### RECOMENDACIONES AL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

1. La División de Relaciones Internacionales es la principal instancia para promover las movilidades estudiantiles internacionales.
2. Mejorar los procesos de matrícula online de estudiantes extranjeros.
3. Apertura del sistema de inscripción online de calificaciones de los estudiantes UNI en el exterior.

#### CONCLUSIONES DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Si bien es cierto, la institucionalización de programas de movilidad estudiantil en las instituciones de educación superior no es un camino fácil por recorrer ya sea por las implicaciones curriculares o bien por la inversión que este proceso demanda, sin embargo, para la UNI este programa promete un gran

impacto en la comunidad universitaria para elevar el nivel académico, actualización de la malla curricular, promover el compromiso del estudiantes con la institución, su familia, y sobre todo lograr una amplia competitividad académica y acreditación a nivel nacional y regional.

Este programa es clave para que el estudiante se identifique como un agente de cambio desde su profesión, se reconozca como un generador de propuestas innovadoras y adquiera ese compromiso socio-académico ajustado con la realidad de la institución y la sociedad nicaragüense dentro del marco del plan, políticas y estrategias institucionales, el modelo de desarrollo humano de Nicaragua y las prioridades de la agenda de desarrollo global.

De igual manera, a nivel interno esta iniciativa ha logrado posicionar a la División de Relaciones Internacionales como una instancia capaz promover y gestionar dichas alternativas de estudios por la gestión cualificada en el entorno internacional.

## La Movilidad estudiantil internacional. Un factor de transformación de desarrollo personal y profesional ante las exigencias del siglo XXI

EMMA MELCHOR R.

#### RESUMEN

La movilidad de estudiantes a través de las fronteras representa la parte más importante de la internacionalización de las instituciones de educación superior, por lo cual se tiene la hipótesis de que un estudiante que participa en un programa de movilidad adquiere un factor de desarrollo personal y profesional que contribuye a su transformación para poder trascender con las competencias necesarias al concluir sus estudios superiores e integrarse al entorno laboral en un ambiente globalizado. Este artículo analiza el aprovechamiento de los estudiantes que participan en el programa de movilidad internacional para responder la pregunta de que si realmente los estudiantes participantes en movilidad internacional regresan con la preparación suficiente que les permitirán, una vez que egresan de su programa de estudios, enfrentar las exigencias de un entorno global.

**Palabras claves:** Movilidad estudiantil, Internacionalización, globalización, transformar, trascender, competencia.

#### ABSTRACT

The mobility of students across borders represents the most important part of the internationalization of higher education institutions, for which it is hypothesized that a student who participates in a mobility program acquires a factor of personal and professional development that contributes to its transformation to be able to transcend with the necessary competences to be able to integrate in the global environment when concluding his superior studies and to integrate to the labor environment. This article analyzes the use of the students who participate in the international mobility program to answer the question of whether or not the students participating in international mobility return with sufficient preparation that will allow them, once they graduate from their student program, face the demands of a global environment

**Key words:** Mobility students, Internationalization, globalization, transform, transcend, competition

## INTRODUCCIÓN

La Globalización ha ocasionado hoy en día oportunidades importantes que las instituciones de educación superior (IES), dentro de las actividades de internacionalización, han sabido aprovechar para fortalecer sus programas de formación de sus estudiantes. La movilidad de estudiantes más allá de las fronteras se considera uno de los principales factores de la internacionalización; este programa ayuda a los estudiantes que participan en él a reforzar sus conocimientos, desenvolviéndose en un ambiente intercultural, adquiriendo madurez personal entre otros beneficios que, en conjunto, le permite reforzar el desarrollo personal y profesional para seguir preparándose y que al egresar pueda interactuar en un ambiente altamente competitivo con la capacidad de poder resolver problemas y competir en un ambiente de cambio constante y significativo.

Las instituciones de educación superior, dentro de su compromiso con la sociedad, prepara a los estudiantes a través del intercambio de conocimientos, competencias y habilidades para salir bien preparados en el ámbito laboral.

El movimiento de estudiantes al ámbito internacional es uno de los aspectos más importantes de la internacionalización, ya que permite que los estudiantes viajen para estudiar por un periodo corto o para tomar un programa completo de grado en otra institución, hoy en día este programa es de los más importantes, por lo que las instituciones de educación superior no pueden ignorar ni pasar por alto hacer una evaluación de los resultados de este. Nuestra hipótesis es que la movilidad es un factor de desarrollo personal y profesional que transforma al estudiante participante para poder trascender y competir en el entorno global al concluir sus estudios, por lo que en este momento hacemos un alto para observar el beneficio de la movilidad estudiantil internacional en la formación de los futuros profesionales para integrarse al ámbito laboral con las competencias necesarias que exigen estos tiempos.

La investigación se centra en ocho aspectos desde un enfoque descriptivo: habilidades de estudio,

métodos de enseñanza, relación profesor-alumno, desarrollo profesional, desarrollo personal, proyectos a futuro, evaluación y reconocimiento de créditos, y la satisfacción propia del programa y recomendación de este. Para tal efecto se recabó la información mediante un instrumento (encuesta) la cual permitió conocer la percepción personal de cada uno de los encuestados participantes en el programa.

El objetivo de este estudio es presentar un análisis de la percepción que se tiene con respecto a los beneficios que adquieren los estudiantes participantes en los programas de movilidad internacional, los cuales les permiten trascender en un ambiente multicultural y de grandes retos, bajo este tema, se han identificado algunos puntos clave en el transcurso y desarrollo de la investigación.

## ANTECEDENTES

A tres décadas del pronunciamiento de la UNESCO en su conferencia en 1998 en donde se emitieron algunas recomendaciones a las instituciones de educación superior con respecto a los retos para el siglo XXI, hoy en día han sucedido cambios vertiginosos en el mundo, razón por la cual se hace este estudio, partiendo de que en todo este tiempo ha habido cambios importantes como, la tecnología y las comunicaciones, los cuales nos han llevado a una cuarta revolución industrial (Revolución 4.0); la innovación de la tecnología, el big bang de las organizaciones, los cambios sociales y políticos, han ocasionado cambios constantes en las economías. La nueva sociedad del conocimiento, de las personas en sus ideas y valores, así como en el medio ambiente, cambios que nunca se imaginaron ni se previeron, ahora en estos momentos preguntamos si las IES están cumpliendo con su papel de preparar los recursos humanos con las competencias necesarias que el mercado laboral requiere, personas capaces de enfrentar todos estos retos que exige la nueva sociedad en este mundo tan cambiante, con una conectividad cada vez más creciente.

Estos cambios han hecho que las IES re-direccíonen y modifiquen la enseñanza para incluirla en el trabajo, para una educación para la vida, vivir y convivir en un mundo intercultural, y entonces, también preguntamos si dentro de sus proceso de internacionalización, específicamente la movilidad estudiantil tras fronteras, las IES han realizado un análisis de los beneficios que este programa ha aportado el conocimiento y las habilidades suficientes para fortalecer el desarrollo personal y profesional de los estudiantes participantes para que se puedan incluir al nuevo entorno laboral del siglo XXI. Para tal efecto en el estudio se ha tomado una muestra en 204 estudiantes participantes en el programa de movilidad internacional de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) durante el período agosto-diciembre de 2017, a los que se les aplicó una encuesta de donde se obtuvieron datos significativos para poder comprobar la hipótesis señalada.

De acuerdo a Philip G. Albach y De Wit cerca de 5 millones de estudiantes se encuentran estudiando fuera de su país natal, estas cifras no han crecido como se esperaba, ellos comentan que «la internacionalización de la educación superior está en riesgo y proponen una idea más inclusiva de la internacionalización proponiendo buscar calidad más que cantidad»; según datos de la OCDE, menciona Luchilo, L. (2006), «los países pertenecientes a este organismo son los receptores de tres cuartos del total de los estudiantes que se mueven en el mundo». Con datos de ese mismo organismo, en el 2011 solo el 1.85 % de esos estudiantes vienen a Latinoamérica; por otro lado el programa Erasmus no ha dejado de mover estudiantes dentro de Europa e incluso al exterior a través de programas especiales del mismo.

La OCDE, menciona que la movilidad ha manifestado los siguientes rasgos:

Fuerte tendencia hacia la internacionalización de la educación superior, con un crecimiento sin precedentes en las últimas tres décadas, pasando de 0.6 millones de estudiantes extranjeros a 2.9 millones en el 2006.

Hay una fuerte tendencia proactiva por parte de los países del Sudeste Asiático para estimular su internacionalización en materia de educación superior, por el contrario, Estados Unidos, mantiene una actitud pasiva y receptiva (el dominio de la lengua inglesa es factor determinante al elegir el destino académico).

Los países que se están convirtiendo de manera acelerada en polos de atracción con un número mayor de estudiantes extranjeros son Australia, Austria, Nueva Zelanda, Suiza y el Reino Unido, mientras que China está aumentando en atracción de estudiantes y Japón atrae la misma capacidad de estudiantes provenientes de Asia.

En los últimos 10 años los países que atraen más estudiantes son; Alemania, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos, dejando fuera los números de México ya que no figuran como relevantes, aunque ha habido un incremento en 10 años, los números no rebasan a esos países, resaltando más el número de estudiantes que salen de México que los que reciben de otros países, que aunque se ha incrementado un poco el número de estudiantes de Colombia y Perú que vienen a instituciones mexicanas, debido a la Alianza del Pacífico.

Por otra parte, los estudiantes asiáticos representan al número mayor que se inscriben en un país extranjero, con casi el 50 % y de ellos el mayor número es de China, con casi 16 %, prefiriendo ir a Japón, Australia, Corea y Nueva Zelanda. El idioma es uno de los motivos principales por los que los estudiantes asiáticos desean acudir a un país determinado (francés, alemán, inglés, etcétera); enseguida es por el prestigio académico y de programas de la institución, la flexibilidad de los programas, el tiempo que se requiere para obtener un grado académico; la falta de infraestructura, el limitado desarrollo o la carencia de un campo específico en el país de origen; los vínculos históricos entre países; la percepción acerca de las oportunidades laborales, las prácticas laborales en un país extranjero; las aspiraciones culturales y las políticas que facilitan la transferencia de créditos entre instituciones. (OCDE 2009)

Específicamente, al grupo que se le realizó el estudio son estudiantes que participaron en la movilidad de agosto-diciembre de 2017 y enero-junio 2018 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, acudiendo a países de Asia, Europa, Sudamérica, Norteamérica, Oceanía y Nueva Zelanda, destacando principalmente en lo que respecta al número de participantes los que van a Europa y específicamente los que van a España, Alemania y Francia, donde los estudiantes que acuden a Francia y Alemania realizan prácticas profesionales en empresas transnacionales y de esos países, considerando que son estos los que mayor competencia adquieren. Asimismo, algunos estudiantes se quedan para adquirir un segundo título, principalmente los que van a Francia, y algunos otros regresan a realizar sus estudios de posgrado una vez que concluyen sus estudios terciarios en México.

En lo que respecta a América del Norte, ha disminuido el flujo de los estudiantes de movilidad a Estados Unidos y a Canadá debido a la falta de reciprocidad y el alto costo de matrícula.

Es importante comentar que a pesar de que los estudiantes que van a Europa adquieren mejores competencias para integrarse al ámbito laboral inmediatamente de su titulación. Hay un gran número de estudiantes que desean continuar sus estudios de posgrado y regresar al país donde realizaron su movilidad, pero además también hay estudiantes que quieren acudir a América del Norte para continuar con su posgrado.

## METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo de esta investigación fue necesario un plan para obtener datos reales de los estudiantes a través de una encuesta que se les aplicó a 204 estudiantes de la UANL que regresaron de una estancia de movilidad internacional durante el período de agosto-diciembre de 2017, para saber su opinión sobre adquisición de habilidades, desarrollo personal y profesional, aprovechamiento y planes a futuro.

La encuesta se aplicó del 2 de febrero 30 de marzo, el vaciado de la información se realizó durante los primeros quince días del mes de mayo y la conclusión de la investigación fue el 31 de mayo.

Para sacar los resultados se vació la información en el programa SPSS, arrojando los resultados que se presentarán a continuación. En el primer estudio la muestra no resultó satisfactoria, ya que el Alfa de Cronbach resultó muy débil por lo que se tuvo que replantear las preguntas y se aplicó de nuevo el cuestionario, además de esto, el instrumento se rediseñó y es así como se obtuvieron mejores resultados.

### Fiabilidad instrumento movilidad académica internacional

#### Alpha de Cronbach por constructos:

Se identificó que en la primera categoría correspondiente a la relación profesor-alumno y su método de enseñanza se obtuvo un .906 en la prueba del Alpha de Cronbach. Lo que determina la fiabilidad de la escala de medición empleada en dicho apartado.

Estadísticos de fiabilidad					
Alfa de Cronbach	N de elementos				
.906	6				
MEII1	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	
Varió la forma de preparación de su clase	20.01	29.576	.777	.885	
MEII2	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	
La comparación con profesores mexicanos	20.16	31.317	.791	.883	
MEII3	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	
Hubo interacción profesor alumno	20.09	31.152	.778	.883	

MEII4 Varió el método didáctico y uso de tecnología	20.20	32.567	.631	.906
MEII5 Hubo conexión el curso con el mundo real	19.88	31.408	.836	.877
MEII6 Hubo disponibilidad de recursos educacionales	20.13	33.589	.647	.903

MEIII7 Influencia positiva del intercambio	22.86	30.485	.151	.756
MEIII8 Recomendaría el programa	22.59	30.025	.322	.731

La categoría de proyectos a corto y mediano plazo manifiestan correlación, pues las variables se enlazan colocando nuestra Alfa de Cronbach en .708, lo que garantiza la fiabilidad de las preguntas de ese apartado.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.708	.713	2

#### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1.297	1.254	1.341	.087	1.069	.004	2

En lo concerniente a las dudas sobre la eficiencia y evaluación del programa de intercambio UANL, se obtuvo un .494, situando este constructo como el que mayor reforzamiento requiere para replantear cuestiones incluidas en el instrumento y así obtener las características adecuadas de cada experiencia estudiantil.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.494	.500	3

#### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	1.601	1.246	1.942	.696	1.558	.121	3

## RESULTADOS PRUEBA T

Una de las variables más reveladoras resultó ser la capacidad de adaptación por parte de los participantes en intercambios escolares, sin embargo, en la comparación demográfica entre España y Chile no hay una diferencia significativa pues la diferencia entre las medias es corta. Se determinó utilizar tal población por ser las de mayor recurrencia y pertenecer a culturas continentales distintas.

Prueba T					
Estadísticos de grupo					
	MEPaís	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
¿Impactó el intercambio UANL tu capacidad de adaptación?	España	58	3.10	1.238	.163
	Chile	35	2.80	1.346	.228

Prueba de muestras independientes			
¿Impactó el intercambio UANL tu capacidad de adaptación?			
	Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales	
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	2.364	
	Sig.	.128	
	t	1.108	1.085
	Gl	91	67.143
	Sig (bilateral)	.217	.282
Prueba T para la igualdad de medias	Diferencia de medias	.303	.303
Error tip. de la diferencia	.274	.280	
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-.241	-.255
	Superior	.847	.862

La media encontrada en ambos grupos analizados además de ser muy similar se manifiesta con un bajo puntaje, lo que resulta preocupante pues esto

indica que los alumnos no lograron percibir habilidades significativas adquiridas en sus viajes académicos.

La hipótesis planteada acerca de las habilidades obtenidas durante el intercambio UANL, fue determinada como nula, pues el nivel de significancia determinado por la prueba T es de .513, muy por encima del 0,05 estipulado para identificar diferenciación, lo que quiere decir que el nivel de diferencia no es significativo.

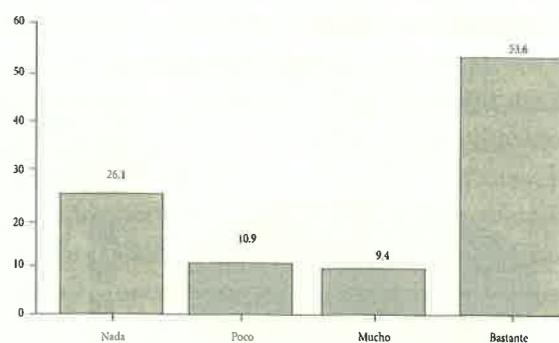
Estadísticos de grupo					
	MEPaís	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
¿Qué habilidades piensas que obtuviste durante tu intercambio UANL que representen una ventaja al buscar trabajo?	España	58	1.21	.450	.059
	Chile	35	1.29	.710	.120

Prueba de muestras independientes			
¿Qué habilidades piensas que obtuviste durante tu intercambio UANL que representen una ventaja al buscar trabajo?			
	Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales	
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	2.653	
	Sig.	.107	
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	t	-.656	-.589
	Gl	91	50.665
	Sig (bilateral)	.513	.558
Prueba T para la igualdad de medias	Diferencia de medias	-.079	-.079
Error tip. de la diferencia	.120	.134	
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-.317	-.347
	Superior	.160	.190

## Gráficos de resultados relevantes

La identificación de aspectos distintos en la preparación de las clases entre los alumnos entrevistados, demuestran que las diferencias percibidas por cada actor estudiantil durante su experiencia de movilidad no fueron significativas; el 80 % dijo no haber identificado aspectos diferentes en la cátedra, mientras que solo el 4.3 % comentó la diferencia en la impartición de clases por parte de los profesores.

### ¿Impactó el intercambio UANL tu capacidad de adaptación?



### ¿Durante tu intercambio UANL identificaste aspectos distintos en la preparación de las clases impartidas por parte de tus profesores?

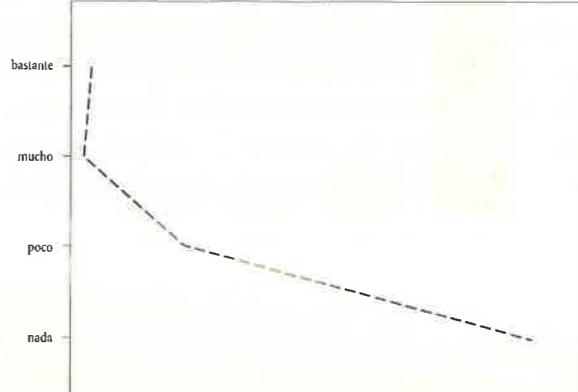


En el análisis de los proyectos a futuro, los datos revelan que 75.4 % de los estudiantes no muestra interés por desempeñarse laboralmente y solo un 3.6 % de la muestra revela entusiasmo por la incursión en el ámbito laboral.

### ¿Te gustaría desempeñarte laboralmente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	104	75.4	75.4
	poco	26	18.8	94.2
	mucho	3	2.2	96.4
	bastante	5	3.6	100.0
Total	138	100.0	100.0	

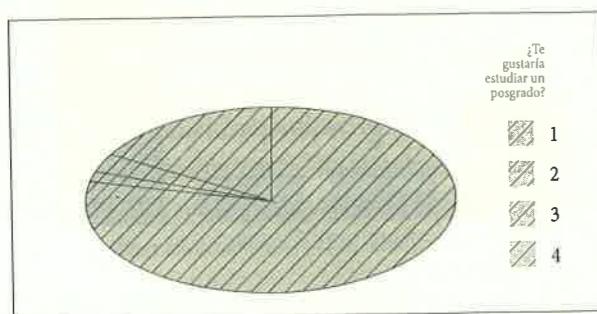
### ¿Te gustaría desempeñarte laboralmente?



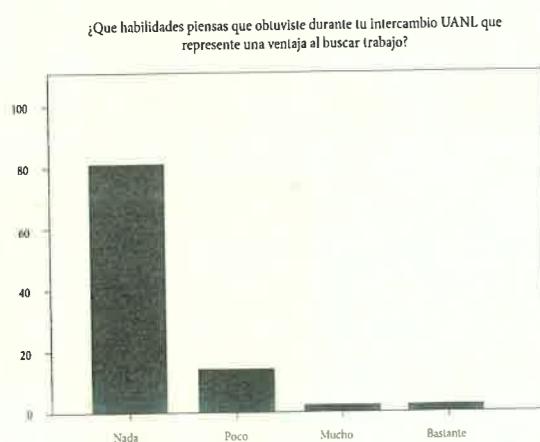
Contrario a lo que se pudo haber pensado, la variable académica tampoco obtuvo mejor suerte. En el apartado donde se cuestiona a los alumnos sobre su interés por realizar un posgrado, el 79 % respondió que para nada, sin embargo el segmento de «bastante» recibió un 16 % de aprobación, manifestán-

dose así un 13 % más de entusiastas en lo académico en contraste con lo laboral.

¿Te gustaría estudiar un posgrado?



Por otra parte, los resultados sobre las habilidades adquiridas durante el intercambio UANL, que representen una ventaja al buscar trabajo tampoco fueron alentadores. Alrededor del 80 % de los estudiantes no tuvo éxito en dicho proceso, obteniendo como respuesta más frecuente «nada» ante el cuestionamiento sobre las habilidades adquiridas.



## CONCLUSIÓN

Los resultados después de analizar la información obtenida de las encuestas muestran, en las respuestas contestadas de las preguntas 2, 3, y 5, un Alfa de Cronbach superior a 700, sin embargo en la pregunta 1 solo mostró Alfa de 475 y en la pregunta 4 un Alfa de 615; si se considera que en la pregunta 1 solo se realizaron tres preguntas y en la pregunta 6 solo fueron dos preguntas, se puede tomar como

una muestra con fiabilidad en las preguntas con una tendencia positiva en la mayoría de las cuestiones.

Cabe señalar que además de los cuestionarios contestados expresaron su opinión en pregunta abierta sobre si querían agregar algo más, y de acuerdo a lo expresado tanto en la respuesta como en su último informe se observó que el programa fue satisfactorio, en el caso de los alumnos que además de realizar un programa académico combinado con práctica en empresa o en la misma universidad, el solo hecho de estar en contacto con sus posibles empleadores o en el caso de estudiantes que realizaron la práctica en la misma institución donde estuvieron realizando su movilidad se observa de acuerdo a sus respuestas y comentarios que la mayoría desean regresar a realizar un posgrado.

También se pudo observar que la experiencia les permitió conocer otras culturas aparte de la del país donde acudieron a realizar su estancia; asimismo, les generó gran capacidad de tolerancia a las diferencias culturales, además de perfeccionar el idioma, mientras que en lo académico tuvieron el acceso a las nuevas tecnologías y sistemas educativos, además de realizar investigación en conjunto con sus profesores, en el caso de los estudiantes de ingeniería que fueron a las grandes escuelas de ingeniería de Francia dieron un valor agregado al aprendizaje y aplicación de las matemáticas y la física para ingenieros, una forma de aplicación y de enseñanza diferente a las que se dan en México y la oportunidad de fortalecer un segundo y tercer idioma. En el caso de los estudiantes que acudieron a Alemania, ellos también enriquecieron su currículum al realizar prácticas profesionales en empresas, sin embargo en este grupo se observó que su rendimiento académico no tuvo una tendencia positiva, no obstante el valor agregado de haber realizado una práctica profesional en una empresa en ese país les da la oportunidad de que esas mismas empresas con filiales en México les puedan ofrecer empleo, con las habilidades y fortalezas que adquirieron de su movilidad internacional, la cual les dio la capacidad de adaptación a situaciones nuevas y complejas necesarias para adaptarse en cualquier ámbito laboral especia-

lizado en su profesión con la fortaleza de un currículum que demuestra una formación más completa.

Al concluir sus estudios, si deseasen trabajar de forma inmediata, estos estudiantes tienen la seguridad de que los empleadores tendrán preferencia por ellos con la convicción de que valorarán su experiencia internacional por encima de los que no han tenido este tipo de experiencias. Mientras los estudiantes que deseen regresar a realizar un posgrado regresarán convencidos de que serán bien acogidos en las mismas instituciones donde realizaron su estancia de movilidad.

Como conclusión podemos decir que hoy en día es necesario prepararse más en todas las áreas, por ejemplo en las áreas de las ingenierías, a consecuencia de la Revolución 4.0, es necesario centrarse en áreas como la robótica, la automatización, el internet de las cosas y el big data. Esto es posible mediante la preparación de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de desplazarse de manera física o de virtual a otros países más desarrollados, en donde puedan adquirir las habilidades y destrezas o bien a través de la internacionalización en casa para enfrentar estos retos que hoy se presentan.

Los hallazgos más relevantes que arroja la presente investigación van en el sentido de que los estudiantes consideran a la movilidad académica como una oportunidad de desarrollo tanto personal como profesional en su formación, pues amplía su visión del mundo, una preparación distinta, crecimiento personal, incremento de su sentido de responsabilidad, conviviendo con personas de distintas culturas, y adquiriendo habilidades para resolver problemas. Por otro lado, la hipótesis se confirma al quedar de manifiesto que el impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes tiene, en términos generales, una consecuencia positiva en las vidas del propio estudiante, de acuerdo con lo contestado por ellos. Así mismo queda claro que los límites de esta investigación y, al mismo tiempo, las oportunidades que brinda, es su naturaleza descriptiva, además de que les permite desarrollar mejores competencias.

Este estudio ha arrojado una cantidad significativa de información que permitirá profundizar, me-

diante estudios posteriores, en la búsqueda de explicaciones para los resultados académicos, para el tipo de aprendizajes culturales. Se destaca el carácter operativo del estudio, lo que hace que sus resultados sean útiles en dos niveles, uno institucional y otro de carácter general. Para el primer caso, los resultados permitirán, tomar decisiones sobre la forma de operar de las distintas instancias participantes del proceso de movilidad para mejorar el proceso de revalidación y transferencia de créditos; de igual manera servirá para revisar y mejorar los contenidos y formas en las que se está preparando a los estudiantes para su movilidad, particularmente en lo que se refiere a los distintos modelos educativos y de evaluación empleados por las universidades anfitrionas.

El trabajo mismo se constituye en un estudio piloto para iniciar una investigación más amplia en toda la institución y, como se afirmó en la presentación, cada uno de los resultados de los seis indicadores analizados podría convertirse en un nuevo estudio para buscar explicaciones de mayor profundidad.

Finalmente, se concluye que la utilidad del estudio, más allá del beneficio para las instituciones, radica en la posibilidad de difundir la importancia de la movilidad internacional como beneficio de la formación integral de los estudiantes adaptada a estos nuevos tiempos de economías cambiantes de vertiginosos cambios climáticos y de políticas y sociedades internacionales incluyentes.

## REFERENCIAS

- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Less, D. (2002): Graduate Employability - Literature Review, En LTSN - learning and teaching support network. Extraído el 15 de junio de 2020, de <http://www.qualityresearchinternational.com/seectools/esectpubs/leeslitreview.pdf>

- Luchilo, L. (2006): Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(3), 105-133.
- OCDE (2009). Higher Education to 2030. 2.
- \_\_\_\_\_. (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Philip G. Albach y De Wit. (2018). NEXUS, marzo, 17.
- Rodríguez, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Luxemburgo: Joint Research Centre, Publications Office of the European Union.
- Verbik, L. y Lasanowski, V. (2007): *International Student Mobility: Patterns and Trends*, Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.

## Mexican postgraduate students in the UK: The usefulness of institutional support for their transition to the new environment

ELIZABETH M. HERNÁNDEZ L.

### ABSTRACT

This research reports on a qualitative case study conducted to identify the usefulness of the support provided, in the form of institutional services by a prestigious British university to a cohort of Mexican postgraduate international students during the 2016-2017 academic calendar, prior to and on their arrival. Empirical evidence was gathered through a qualitative *in situ* questionnaire, focus groups, and interviews during the participants' first four weeks in the UK. Findings from this research seem to demonstrate the emphasis on the institutional support provided was on administrative matters that would assist the participants to make their way to the city of studies. Further backing up the claim that international students have been treated as a homogeneous group and assisted with a one-size-fits all approach (Schulte and Choudaha, 2014), this study validated the need for the implementation of a more specialised and institutionally elaborated support system, which takes into consideration the diverse needs of international students.

### INTRODUCTION

Given the outpaced growth of international students in global tertiary enrollments over the last two decades and the institutions' economic dependence on this student's segment for a solid economy and a continued vitality (Verbik & Lasanowski, 2007; Montgomery, 2010; British Council, 2012; Wright and Schartner, 2013; Ilieva *et al.*, 2014); the provision of adequate institutional support services to assist international students has become of utmost importance on two bases. First, scholars advocate for increased awareness of the impact of the international student's transition, and therefore for an active response on behalf of the recruiting university (Andrade, 2006; Schartner, 2014; Jindal-Snape and Rienties, 2016). The involvement of the receiving institutions is expected through the implementation of appropriate support mechanisms to reassure these students with a positive experience and achievement of academic goals (Andrade, 2006; Schartner, 2014; Jindal-Snape and Rienties, 2016). Second, in

their quest to attract and maintain their international students' numbers, universities across the globe have started scrutinising how to best support international students and developing institutional support systems at the university, and Faculties and Departmental level (Montgomery, 2010). Nonetheless, it has been claimed that the responsibility to 'fit in' in the new, academic, and cultural milieu has primarily been placed on the student in mobility behalf with little efforts by the receiving institutions (Andrade, 2006; Schartner, 2014). In line with this, this study intended to identify the usefulness of the support services provided by the host institution for the participants' adjustment before and on their arrival.

For the purposes of this research, student support is defined as «the range of services both for individuals and for students in groups which complement the course materials or learning resources that are uniform for all learners» (Tait, 2000: 289). Based on this conception Tait posits an effective organizational practice should be comprised of the interrelation of cognitive, affective and systemic functions of student services. This proposal then advocates for the support and development of learning through the mediation of standard and uniform elements of course materials and learning resources; the provision of an environment conducive to learning; and the establishment of useful, transparent and student-responsive administrative processes and information management. Though acknowledging these three functions as suitable, this notion of student support formerly postulated for online and distance learning, falls short when it comes to consider the sociocultural and emotional assistance international students might need. On this note, Hassanien and Barber (2008) identified anxiety and emotional stress, as feelings that hinder students' transition, and consequently, efforts should be targeted at diminishing these sentiments. Accordingly, Forrester *et al.* (2005: 294) argued the psychological dimension, pertaining the personal and affective matters, is scarcely contemplated in the delivery of institutional services. Consequently, given the need

for new students to adjust «domestically, administratively, socially and intellectually» (Billing, 1997: 125), it is suggested to foster the provision of socio-emotional support within the first days of the students' entrance to the new academic and social conventions. Likewise, Billing (1997) argued identifying and recognizing the different skills of the international participants, considering their different educational context and cultural background, and in turn, enabling staff to cope with this context, should be an inherent response to diversity. Thus, this study will draw on Tait's (2000) conception of student services, but it will equally look out for any institutional assistance provided to deal with any sociocultural and emotional related matters.

## METHODOLOGY

This research adopted case study as its research design given the distinctiveness of its context (Stake, 1995), which was bound by two elements (Yin, 2003): the participants' characteristics (Mexican post-graduate international students), and the setting (a UK University with a large presence of Mexican postgraduate international students), as well as on its analytical focus (Berg & Lune, 2012) on the usefulness of the institutional support provided prior to and on arrival to the host city.

The rationale for focusing on students of Latin American origin is grounded on the recognition of this as an understudied group of international students (Delgado-Romero & Sanabria, 2007; Foley, 2013; Tanner, 2013). It particularly looks at Mexican students since according to data from the UIS (2018); Mexico has been identified as the Latin American country with the largest group of higher education (HE) international students in the UK. Furthermore, it has been recognized as a fast growing population of outbound mobility (Rushworth, 2017). Furthermore, though studies exploring the international experience of students of Latin American origin are limited in contexts like the US, recognized as the main destination country for

Latin American HE students (UIS, 2016); research concerning this segment of participants in the US seemed to be slightly more documented in comparison to the UK, acknowledged by the UIS as the second importer of international students. Therefore, the UK was chosen as the host country for the study in light of the dearth of research devoted to document the living and studying abroad experience of students from Latin America.

The UK institutional setting for this study was chosen due to its reputation since it forms part of the 24 Russell Group Universities (The Russell Group, 2016). Additionally, it was purposefully chosen since based on Higher Education Statistics Agency Student Records (HESA, 2018) in recent years the institution has held one of the largest concentrations of Mexican international students in the UK. The underlying principle for focusing on Postgraduate studies was that international students in the UK mainly attend to pursue full-time postgraduate degrees (HESA, 2018); accordingly, the majority of Mexican students enrolled in this institution were to pursue graduate education.

21 Mexican students that enrolled in postgraduate studies (Masters or Doctorate) in a UK University during the 2016-2017 academic calendar participated in this study. The participation of men was larger than that of women. Moreover, there were students with and without previous experience abroad.

Targeting for the richness that input from different sources would allow (Thomas, 2016), data was collected through a combination of methods. First, data was collected by means of an online qualitative questionnaire applied *in situ* a few days after the participants' arrival into the host country. The implementation of an online questionnaire allowed me to gather the participants' recollections as to their use of institutional services while these were possibly still fresh. Besides, it allowed me to elicit the students' participation in the subsequent data collection phase (to take place a week or two weeks later after that initial interaction) by means of a focus group or an individual depending on their choice of

preference. Aiming for the participants to be at ease and freely express their opinions without the possible limitations of communicating them in a foreign language, though the questionnaire was written in English, the participants were prompted to answer in the language of their preference, be it English or Spanish. Along this vein, the focus groups and the interviews were conducted in Spanish. For that reason, some references in the results section of this study were translated into English.

Because I was in search of themes that would allow me to explain what the participants were trying to convey in relation to their use of institutional services (Bloomberg & Volper, 2012), thematic analysis was chosen as the appropriate approach for data analysis. First, using Nvivo 11 as a software tool to manage qualitative data, a coding system that categorized the data into the support services consulted prior to arrival and on arrival was used. Further, data was categorized into three strands of usefulness, «very useful or useful» where the participants' insights clearly demonstrated the support received had had a positive impact for their transition; «somehow useful» were interpreted as the general statements of the topic under discussion that did not appear to have an impact on the students' adaptation; and «not useful» comments were associated with elements identified as lacking and that could have probably been of assistance to transition. Aggregating codes under the corresponding categories previously explained, allowed for the identification and emergence of major themes. Following this, I started to translate to English the codes I had selected and write the narrative as presented below.

## FINDINGS

### Main sources of support prior to travelling

Study abroad agencies were identified as the main institutional source of support with planning for living and studying abroad. The guidance provided by overseas agencies offered free advising and coun-

selling to undergraduate and graduate students aiming to study in the UK: «I received free advice and guiding by an [agency name] assessor» (Armando, *in situ* questionnaire).

The support reported was on practical tasks such as visa application, the purchase of airline tickets and sponsorship issues. The views in regards to the quality of this support differed. On one hand, the advising was deemed as very useful and there was the feeling of being taken care of: «[...] The people were always very attentive, and they helped me so much in the part of the visa, [sponsorship], the purchase of the flight [...]» (Roberto, *in situ* questionnaire).

Similarly, the help received on administrative matters was perceived as comprehensive. Although, there was the understanding that the support provided aimed to get the students to the city of studies and it focused on technical aspects, this was considered as «everything» that needed to be planned for the journey: «[They] helped me with everything related to my arrival to [place of studies], they were basically my support for everything, where to go to check prices, etcetera» (Isabel, *in situ* questionnaire, translated).

Contrasting those views, even when the efforts to help were recognized, the advice of the agents was considered not very helpful: «There's an agency in Mexico that works for the University, [...] they tried to help me on different issues, but they were not so helpful so I mainly planned everything on myself» (Antonio, *in situ* questionnaire).

Overall, overseas agencies were identified as the main institutional source of support prior to travelling. As encouraged by Dean (2012) the Institution appeared to have taken advantage of its international agents operating in Mexico to assist its recruited overseas students. The help reported was on administrative aspects that would get the students to the venue of studies and the participants perceived this support differently. Although, there were some students with previous experience abroad that considered the advising provided as useful, the students who did not consider it «so helpful» were those who had been international students before. The latter

assertion goes in line with findings by Menzies *et al* (2015) research, which identified previous experience and living independently abroad had equipped postgraduate international students for a «smooth» transition in an Australian HE institution. As accounted by Kim (2001) previous experience abroad served as a preparedness strategy since some students felt capable for the planning of their experience.

#### *University's assistance with planning*

The usefulness of the assistance provided by the University with preparations was summarized to the delivery and availability of timely, clear, and concise procedural information through different institutional services, the latter being: pre-arrival e-mails, the university's website and the international affairs office. For instance, information disseminated via e-mails was regarded as «helpful» when it was perceived as comprehensive and concise and when little room was left for uncertainty on what pre-departure tasks should be kept in mind: «The University [...] sent me an email with nine steps to follow before you travel. It included the most logic and basic things [...]. It gave this type of things that you don't know you would need [...]» (Andrea, FG 3, translated).

In contrast, excessive delivery of institutional e-mails was perceived as «a little confusing» when they were sent from different areas of the University and were giving several instructions on administrative processes, such as registration and enrolment, to undertake upon arrival. This approach seemed to have been ineffective, as the student had to look for face-to-face clarification of instructions upon arrival: «[...] at the end of so many emails that the University had, I didn't know what was where, at the end I had to go to student services. [...] it was so much information they wanted to give that [...] it made me confused, they didn't give it concisely» (Eduardo, FG 3, translated).

Availability of information on the institutional website and promptness to respond to e-mail que-

ries were considered very useful tools with travel preparations and the different processes to undertake (e.g. visa, lodging, registration, fees) upon arrival. The website was perceived as very complete and well-structured given that it allowed students to access specific information about everything; hence, gave a sense of the resources available: «All is very well documented on the website and there is extensive information in each one of the processes [...]» (Diego, *in situ* questionnaire).

Regarding the usefulness of the institutional website, even though it was proposed by Dean (2012: 216) as a useful marketing strategy «to inform, engage and convince international students», in this study it served its purpose to assist the participants with pre-departure procedures. In the students' quest to prepare for the experience to come, the official webpage became a significant support. Students were satisfied with the information provided on the institution's website for their preparation. Therefore, availability of clear and comprehensive information on the University's page was considered a useful resource.

Personalised information and contact with personnel from international affairs was also deemed as helpful. The officer in charge of the Americas region appeared to be aware and understanding of the bureaucratic process prior to arrival: «Emily really helped me out since the application, extending deadlines [...]. They are always very willing to help, and they understand all the complications you can have, and that it doesn't depend on you» (Ariana, FG 2, translated).

In sum, the availability of clear, personalized and concise information disseminated through the institutional: e-mails, the University's website and the international office appeared to be a channel that facilitated the planning of these students' journey.

The latter findings raise relevant links with previous empirical research and important implications for institutional practice. First, in common with Brown and Aktas' (2011) research of Turkish international students, the present study identified the pre-departure support offered by the receiving uni-

versity, via emails, as a helpful resource for the students to prepare for the trip and feel more confident about it. Additionally, research by Llewellyn-Smith and McCabe (2008) found that Australian exchange students deeply resented lacking this support. Nonetheless, the content, source, and timing of the delivery of pre-arrival information played a role in how useful it was perceived by the participants. For instance, in this study it was acknowledged as useful when the content was applicable for the specific stage they participants were going through and when this information emanated from only one source of communication. But in alignment with research by Roberts and Dunworth (2012), which explored international students' perceptions concerning support service at an Australian University, the provision of pre-arrival information was considered confusing due to the overwhelming amount of it given all at once, and at a time in which was not going to be relevant to immediate needs. In this study, another source of bewilderment found was the use of various institutional sources to circulate the information. Different areas of the University would send their relevant information from their particular email address, which would add to feelings of confusion.

#### *Assistance on arrival*

The first contact with the Institution upon arrival was through a service offered by the international affairs office to pick the students up at the airport in London on Wednesday and Thursday, September 21<sup>th</sup> and 22<sup>nd</sup> of 2016, before the beginning of Week 0. In the UK, Week 0 or *Fresher's week* takes place prior to the commencement of full term classes on Week 1 (Simons *et al*, 1988). The service consisted in driving the participants to the city of studies and dropping them off at their accommodation, regardless of it being a university's residence or not.

Overall, this service was acknowledged as «very useful» and «of great help». For instance, Daniel succinctly described his perception of it as: «they save

you trouble and money». Paola empathized with the idea by claiming her arrival had been trouble-free. She arrived to the airport «and right away [...] hopped into the bus, and I arrived [to the city of studies]». Armando pinpointed as one advantage of this service «to meet people that were coming to the same thing» right from the airport.

In spite of the availability and usefulness of the airport pick-up service, findings indicate that nearly half of the participants did not arrive in time to make use of it. In this regard, there were two reasons for it. First, a few students arrived one or two weeks earlier than the dates offered by this service. The reason was because they had travelled accompanied, someone familiarized with the UK was waiting for them upon arrival, or their exchange program had required them on those dates for an induction before insertion into country of studies. Second, many other students arrived after the service had been offered. In this regard, on the one hand, the decision not to arrive on the suggested dates by the University was consciously made, due, for example, to personal commitments previously arranged: «I arrived later for work reasons, as the company I was in... we had [...] many projects, so as not to completely throw away the work» (Jorge, interview, translated).

In other cases it was due to external causes such as administrative issues with sponsor: «We didn't arrive in time for that [...] In my case [the sponsor] delayed us a lot. We arrived the Sunday we had to arrive; we didn't get a chance to arrive before» (Mateo, FG 1, translated).

In addition to the latter reason, as a *post hoc* reflection, the suggestion given by the University to arrive the Wednesday and Thursday before the beginning of Week 0, was perceived as optional. As a result, the extra mile to arrive in time was not gone. It was interpreted more as «you could» rather than «you should» arrive in the specified dates in order to participate in the activities that would be offered as support to settle. The advised dates of arrival did not seem to be taken seriously until it was realized it could have been useful to arrive at that time.

Being unaware of the rationale behind the proposed dates seemed to have contributed to perceive them as an extra rather than an essential: «[The University should] put a bit more emphasis in that you should try to arrive in the first days, so that you can participate in everything, see the events, the inductions, everything that's available» (Mateo, FG 1, translated).

## DISCUSSION

Based on the participants' recounts, the institutional support received prior to arrival seemed to be on procedural aspects for them to make it to host city and institution. There did not seem to be recollections that reported any support received to cater for the affective, academic, and sociocultural disturbances likely to be encountered upon arrival. Therefore, emphasis appeared to be in getting the participants to the host city and University, and in line with that, administrative guidance was provided. Nonetheless, empirical research (Brown, 2008; Schartner, 2014) has demonstrated that on arrival a great deal of the struggles international students' face are centered on not knowing how to manage everyday situations in the new environment, as well as coming to grips with the target language and the new academic conventions. Thus, the recommendation would be for the implementation of pre-departure support with a stronger emphasis on the provision of adequate behavioural, linguistic and academic skills that might better equip the international student on arrival (Furnham & Bochner, 1982; Ward *et al.*, 2001).

Concerning the institutional assistance with planning, although the delivery of pre-departure information, in the form of e-mails, the University's website and the international office, featured as a useful resource to guide the participants into unknown processes, findings suggest there were two aspects, which could have prevented harnessing its potential. First, the delivery of information all at once did not seem a viable approach. Therefo-

re, fragmenting the information depending on the stage (e.g. pre-arrival information, on arrival, first three days, etcetera.) and on relevance of content might be of help to have at hand the information that is of immediate applicability. Second, disseminating information simultaneously from the different components from the University only seemed to add bewilderment. At that point, the students are unfamiliar as to the different parts of the university and what specific services involve (Roberts & Dunworth, 2012), and receiving information from many different offices did not offer a clear path to follow regarding the different academic and administrative procedures to deal with before or after arrival. Consequently, developing a timelier and centralized plan in which different university components agree on the time and content for the delivery of information might minimize the chances of students feeling bombarded and confused with all that myriad of information and benefit from the value of availability of it.

Additionally, understanding the relationship between the way in which the information was institutionally disseminated and how the participants received it from a cultural lens may also prove beneficial. For instance, a possible underlying cause for the unproductive delivery and reception of information could be a conflict between a low (UK) and a high (Mexico) context society (Hall, 1976). For instance, in a low context society, the expectation is for the delivery of vast written information endeavoring to avoid misunderstandings whereas in a high context society little reliance is given to written communication and more on verbal exchanges (Hall, 1976). Thus, this could help to understand why concise information was valued as very useful whilst extensive information emanating from different sources was confusing, and personalized assistance was deemed as useful.

Concerning the availability, awareness, and use of services, the participants identified the airport pick-up provision as very useful. Nonetheless, this service was under-utilized. Findings indicate, in line with the staff views in Roberts and Dunworth's

(2012) study that lack of awareness was not to blame for the scarce utilization of this service. Rather the little uptake was attributed to lacking an understanding of what the service entailed and why it was convenient to use it. Students in this study seemed aware about the airport pick-up service's existence; however, they appeared not to see the point of adjusting their sometimes previously arranged schedule or to make an extra effort, in order to arrive in the institutional proposed dates and benefit from the services offered. The loose perception of the offering of this service may also point towards a cultural value difference between a high vs. a low uncertainty avoidance society (Hofstede, 1986). For instance, Mexico has been classed as a very high uncertainty avoidance society, in which «there is an emotional need for rules», whereas the UK has been classified as a low uncertainty avoidance society, in which, people are «comfortable in ambiguous situations» (Hofstede Insights, 2017). Thus, based on this notion, the participants' perceived lack of emphasis to make use of the airport pick-up service could have been rooted in understanding it was not an important situation. Hence, for the participants there seemed to be the need to perceive the offering of the service more like an important recommendation («you should») rather than perceiving it as an optional invitation («you could»). Not having seen the reason to use the service offered and arrived in the dates proposed, had repercussions in the students' missing the introductory events arranged for them a day or two after the airport service was offered. For instance, raising a wider understanding of the participants' cultural profile may help the institution to optimize the delivery of information in a way that results in a more successful intake of services for the student's benefit.

## CONCLUSION

Findings from this study appeared to suggest a need for a stronger emphasis on the provision of support services to transition; one which goes beyond

the assistance on administrative matters aiming to bring the students over to the venue of studies and which considers the inclusion of academic, socio-cultural and affective elements for the participants' holistic preparation to the new environment. Furthermore, these results seem to call for an enhanced institutional awareness and training about the cultural values of its recruited international students in an attempt to convey information in a way that is more effectively received and hence, appropriately used. This is to say, although there was availability of «very useful» transitional services like the airport pick-up, this service was underutilized possibly due to different cultural interpretations. Thus, similar to the specialized institutional process implemented to recruit international students, where there is a director assigned per region and who desirably understands the subtleties of the culture they are dealing with; the transitional help provided to these recruited students should be regional rather than generic. Moreover, the inconsistent use of the different types of support provided could have set out the participants in dissimilar contexts to start their experience abroad whilst some benefited from the services available, others might have struggled to find their own way around.

In short, this study appears to validate the need for the implementation of a more specialized and institutionally elaborated transitional support system, which takes into consideration the diverse needs of its recruited international students (Andrade, 2006; Buultjens & Robinson, 2011). Likewise, it backs up the claim that international students are usually treated as a homogeneous group usually assisted with a one-size-fits all approach (Schulte & Choudaha, 2014), despite the regional strategies implemented in the recruitment stage. Based on this, the claim is for a more active institutional involvement to help its recruited students to transition by means of the implementation of more and better-attuned transitional programs.

#### LIST OF REFERENCES

- Andrade, M.S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154.
- Berg, B.L. and Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Billing, D. (1997). Induction of new students to higher education. *Programmed Learning*, 34(2), 125-134.
- Bloomberg, L.D. and Volpe, M. (2012). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- British Council (2012). *The shape of things to come: Higher education global trends and emerging opportunities to 2020*. Available at: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the\\_shape\\_of\\_things\\_to\\_come\\_higher\\_education\\_global\\_trends\\_and\\_emerging\\_opportunities\\_to\\_2020.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_shape_of_things_to_come_higher_education_global_trends_and_emerging_opportunities_to_2020.pdf) (Accessed: 20 May 2018)
- Brown, L. and Aktas, G. (2011). Fear of the unknown: A pre-departure qualitative study of Turkish international students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39(4), 339-355.
- Brown, L. (2008). *The adjustment journey of international postgraduate students at a university in England: An ethnography*. Doctoral dissertation. University of Bournemouth.
- Buultjens, M. and Robinson, P. (2011). Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(4), 337-346.
- Dean, A. (2012). Improving the learning experience for international students. *International Journal of Management Cases*, 14(1), 207-222.
- Delgado-Romero, A. and Sanabria, S. (2007). Counseling international students from Latin America and the Caribbean. In Singaravelu, H. and Pope, M. (eds.) *A handbook for counseling international students in the United States*. USA: American Counselling Association, 150-172.
- Foley, A.G. (2013). *The role of international school counselors in US college recruitment strategy*. Doctoral dissertation. University of Delaware.
- Forrester, G., Motteram, G., Parkinson, G. and Slaouti, D. (2005). Going the distance: students' experiences of induction to distance learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 293-306.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor.
- Hassanien, A. and Barber, A. (2008). An evaluation of student induction in higher education. *International Journal of Management Education*, 6(3), 35.
- HESA (2018). *HESA Data Request 56952. 2014/15-2016/17 HESA Student Record*. Available at: <https://www.hesa.ac.uk/services/custom/data> (Accessed: 27 April 2018).
- Hofstede Insights (2017). *Country comparison*. Available at: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/mexico,the-uk/> (Accessed: 5 April 2018).
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Ilieva, R., Beck, K. and Waterstone, B. (2014). Towards sustainable internationalisation of higher education. *Higher Education*, 68(6), 875-889.
- Jindal-Snape, D. and Rienties, B. (2016). *Multi-dimensional transitions of international students to higher education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Llewellyn-Smith, C. and McCabe, V.S. (2008). What is the attraction for exchange students: the host destination or host university? Empirical evidence from a study of an Australian university. *International Journal of Tourism Research*, 10(6), 593-607.
- Menzies, J.L., Baron, R. and Zutshi, A. (2015). Transitional experiences of international postgraduates utilising a peer mentor programme. *Educational Research*, 57(4), 403-419.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. London: Palgrave Macmillan.
- Roberts, P. and Dunworth, K. (2012). Staff and student perceptions of support services for international students in higher education: A case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(5), 517-528.
- Rushworth, P. (2017). *Latin America set to become third largest global region for international HE recruitment*. The Education Studio. Available at: <http://www.education-studio.co.uk/latin-america-set-become-third-largest-global-region-international-recruitment/234> (Accessed: 03 June 2018).
- Schartner, A. (2014). *Cross-cultural transition in higher education: The academic, psychological and sociocultural adjustment and adaptation of international postgraduate students at a British university*. Doctoral dissertation. University of Newcastle upon Tyne.
- Schulte, S. and Choudaha, R. (2014). Improving the Experiences of International Students. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(6), 52-58.
- Simons, H., Parlett, M. and Jaspan, A. (1988). *Up to Expectations: A study of the students' first few weeks of higher education*. London: Nuffield Foundation.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open learning*, 15(3), 287-299.
- Tanner, G.G. (2013). *The graduate experience of Mexican international students in US doctoral programs*. Doctoral dissertation. Michigan State University.
- The Russell Group (2016). *Russell Group-Our Universities*. Available at: <http://russellgroup.ac.uk> (Accessed: 16 June 2016).
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study*. London: Sage Publications Ltd.

- UNESCO Institute of Statistics (2016). *Net flow of internationally mobile students*. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> (Accessed 31 May 2016).
- UNESCO Institute of Statistics (2018). *International student flow*. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> (Accessed: 1 June 2018).
- Verbik, L. and Lasanowski, V. (2007). International student mobility: Patterns and trends. *World Education News and Reviews*, 20(10), 1-16.
- Wright, C. and Schartner, A. (2013). 'I can't... I won't? International students at the threshold of social interaction. *Journal of Research in International Education*, 12(2), 113-128.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

## Modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza (MIU-GC)

GABRIELA CARLA CUADRADO BARRETO

### SÍNTESIS

La universidad se encuentra como base de la sociedad del conocimiento al ser generador de desarrollos científicos y tecnológicos, además de proporcionar profesionistas al entorno en el que se localiza. Se precisa la pregunta: ¿qué estructura requiere tener el modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza? La investigación es descriptiva, no experimental, documental desde la Teoría de la Gobernanza Institucional (TGI), presenta el propósito de diseñar el Modelo de internacionalización de la universidad (MIU-GC) basado en la gobernanza. La construcción del MIU-GC encuentra base en la teoría de sistemas complejos organizacionales para su edificación, se retoman los principios de auto-organización de los sistemas sociales y se identifica a la universidad como un sistema complejo de tipo abierto que intercambia información y aportes con la sociedad que le rodea. Los resultados muestran que el MIU-GC se plantea como un sistema complejo abierto que integra las dimensiones de internacionalización y gobernanza universitaria. Además, el modelo de internacionalización de la universidad (MIU-GC) basado en la gobernanza, se constituye por los criterios de grupos de interés de la institución, contexto, actividades institucionales, así como también la internacionalización de tipo exógena y en casa de la universidad.

**Palabras Clave:** educación superior, universidad, internacionalización, gobernanza, modelo.

### PERSPECTIVA METODOLÓGICA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se aborda a partir de la perspectiva metodológica de sistemas complejos (García, 2006; Ostrom, 2015) para responder la pregunta: ¿qué estructura requiere tener el modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza? El propósito de la indagación es diseñar el modelo de internacionalización de la universidad (MIU-GC) basado en la gobernanza. La indagación presenta un método descriptivo, documental desde la teoría de la nueva gestión pública, de tipo no experimental, con un diseño transversal (Creswell, 2014). Finalmente, a partir de una exhaustiva revisión del estado del arte se precisa a

la gobernanza y a la internacionalización de la universidad, se exhibe la apertura y la complejidad de la organización universitaria, se presenta la necesidad teórica de plantear el modelo de internacionalización de la universidad (MIU-GC) basado en la gobernanza, con el propósito explicar la realidad organizacional de las instituciones de educación superior.

## GOBERNANZA DE LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

La universidad, al cumplir una función social aplica el principio de autonomía, que encuentra como base el libre pensamiento de los integrantes de la institución al desarrollar la enseñanza, investigación y vinculación con la sociedad. Al considerar que la gobernanza universitaria contribuye a la internacionalización de la universidad, dado que aporta a la formulación de políticas institucionales (Zaman, 2015), se define a la gobernanza universitaria como el proceso en el que los participantes institucionales interactúan con el ambiente externo, por lo que la estructura y la forma de la toma de decisiones de la organización académica se encuentran como elementos esenciales (Yudt, 2013; Rodríguez, 2017).

El análisis de la organización universitaria desde el punto de la gobernanza universitaria parte de los modelos internacionales que refieren a la indagación de las actitudes de los líderes institucionales, la estructura organizacional de la universidad y el análisis de la relación con los *stakeholders* o grupos de interés de la organización. Con relación a lo anterior, con el propósito de estudiar a la institución universitaria Rowlands (2017) y Smith (2015) sugiere el análisis de las relaciones que sostiene la universidad con los *stakeholders* externos, ya que muestra la credibilidad institucional ante el entorno donde se ubica al aportar tanto con profesionales, como conocimiento científico y tecnológico.

Desde el punto de vista organizacional, McKinniss (2015) enfatiza que los resultados de la universidad se encuentran asociados con los procesos organizacionales de gobernanza que realizan los

miembros de la institución y los directivos en los aspectos de cambios curriculares, políticas y presupuestos. Taggart (2017) destaca que la estructura administrativa de la universidad, que involucra docentes, investigadores, líderes organizacionales, personal administrativo y la intensidad del trabajo, afecta los resultados organizacionales. Además, Ashby (2018) señala que la planeación estratégica organizacional y la gobernanza son componentes indispensables para la toma de decisiones, por la participación de los grupos de interés, recursos, resultados, ambiente universitario y liderazgo.

Por su parte, Alaharbi (2017) reconoce que las universidades que se preparan para la acreditación internacional desde el punto de vista de la gobernanza institucional, por lo que encuentran resultados organizacionales favorables al incluir la participación de los integrantes de la comunidad universitaria y de los directivos académicos en la toma de decisiones. En concordancia con lo anterior, Bates (2018) enfatiza las funciones de los líderes académicos y la contribución de estos a la gobernanza universitaria, ya que a través de las acciones los directivos de alto nivel se plasma la visión institucional. A su vez, Donina y Hasaneffendic (2019) presentan al proceso de gobernanza universitaria a nivel institucional integrado por los *stakeholders*, contexto y actividades institucionales con el rol de las personas en la universidad (véase tabla 1).

De esta forma, al análisis de la gobernanza universitaria parte desde el punto de vista de la nueva gestión pública al precisar tanto el análisis interno de la institución, como el estudio del entorno. El análisis del interior de la universidad obliga la indagación de los grupos de interés internos —estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos—, estructura organizacional —reglamentación institucional, misión institucional, productos y servicios—, la participación de los integrantes de la universidad en eventos internacionales y nacionales, eventos realizados por la institución. El estudio del entorno de la organización universitaria requiere reflexionar alrededor de los grupos de interés externos —ex alumnos, padres de familia, organi-

Tabla 1. Modelos de análisis de la gobernanza universitaria

Autor	Elementos de análisis															
	Liderazgo	Planeación estratégica	Stakeholders internos	Recursos	Resultados	Ambiente	Estructura organizacional	Acreditación	Directivos	Proceso	Políticas	Stakeholders externos	Credibilidad institucional	Potencial innovación	Misión	Auto gobernanza académica
Arregui (2018)			X	X						X		X		X	X	
Bates (2018)	X	X		X												
Ashby (2018)	X	X	X	X	X	X										
Taggart (2017)			X		X		X									
Alaharbi (2017)			X						X	X						
Brennan (2017)	X			X			X		X							
Austin (2016)		X					X				X					
Lupan & Bejinaru (2019)	X			X			X			X						
McKinniss (2015)			X	X	X				X	X	X					
Smith (2015)												X	X			
Findikli (2017)			X	X			X		X			X			X	
Maassen (2017)					X	X										X

Fuente: elaboración propia con base en los autores mencionados en la tabla.

zaciones públicas, privadas, sin fines de lucro—, reglamentación nacional, mercados y consumidores, dominio geográfico, imagen pública y autoconcepto.

## EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La universidad se encuentra precisada como una institución en cambio permanente que impulsa los procesos de renovación seguidos por la sociedad, asume retos en el presente y es capaz de crear futuro y transformar el entorno (Muñoz, 2016). En concordancia, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) promueve la internacionalización de la universidad a partir del desarrollo de políticas organizacionales como respuesta a la necesidad de formación de ciudadanos críticos con capacidades para un desempeño en un contexto globalizado (Tünnerman, 2018).

La internacionalización de la universidad se comprende como el proceso de integrar la visión in-

ternacional e intercultural a las funciones de la universidad; por lo que integra a estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos, como elementos de la comunidad universitaria (Knight, 2014). Además, el proceso de internacionalización involucra estrategias organizacionales programáticas que se establecen alrededor del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, el currículo, políticas institucionales (Gacel, 2014). Por lo anterior, el proceso de internacionalización involucra la estrategia endógena y exógena de cooperación interinstitucional, como procesos particulares, con el propósito de estrechar lazos y complementar capacidades (Oriego-ni, 2016).

Por una parte, la estrategia endógena integra la planificación de la organización universitaria orientada tanto por los organismos nacionales, como por los regionales; por otra parte, la estrategia de internacionalización exógena refiere al desarrollo de diferentes tipos de proyectos con diversas instituciones extra regionales (Didou, 2017). A su vez, Altbach y De Wit (2015), con base en las funciones de

la universidad, sugieren que a partir del compromiso institucional se planifique la organización, operacionalice las actividades, implemente las estrategias de la universidad. Así, la evaluación de la organización universitaria promueve la mejora constante, el reconocimiento a la comunidad universitaria y la integración de la enseñanza, investigación y servicios universitarios con respecto a la internacionalización.

En definitiva, el estudio del proceso de internacionalización de la universidad, desde el punto de vista del modelamiento de la realidad, sugiere se entrelace la indagación con las funciones institucionales, contexto, movilidad de los integrantes de la universidad, estructura organizacional, entre otras (véase tabla 2).

Del mismo modo, al considerar que el proceso de internacionalización ayuda a la planeación estratégica de la enseñanza, aprendizaje, investigación y servicio a la sociedad de las instituciones de educación superior (LeBeau, 2018) se identifica la

necesidad teórica de crear un modelo de internacionalización para adoptar, distribuir y crear valor, desde el punto de vista de autonomía universitaria (Juho y Turcan, 2018). Para lo cual, la presente indagación integra a la gobernanza como un punto de análisis de la internacionalización, como lo sugiere Kerr (2016), se considera a estudiantes, docentes y estructura organizacional. A su vez, se indaga alrededor del liderazgo de los directivos académicos y el presupuesto asignado, como lo sugieren Maddox (2016), Brennan (2017) y Streck (2018).

#### MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD BASADO EN LA GOBERNANZA (MIU-GC)

A partir del análisis teórico exhaustivo, presentado anteriormente, se plantea el Modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza (MIU-GC) para responder a la pregunta de ¿Qué

Autor	Elementos de análisis																						
	Ciclo	Cultura	Funciones	Contexto	Conocimiento	Proceso	Evaluación	Estrategia	Políticas	Autonomía	Planeación	Gobernanza	Comunidad	Enseñanza	Aprendizaje	Iniciativas	Investigación	Vida	Movilidad	Estructura	Redes	En casa	Lenguas
Knight (2014)	X	X																					
De Witt, Gacel y Knobel (2017)			X	X	X	X	X												X	X	X		
Gacel (2018)						X																	
Juho & Turcan (2018)										X													
LeBeau (2018)			X								X												
Kerr (2016)												X											
Romani (2018)				X			X					X											
Maddox (2016)	X	X					X											X	X	X			
Kettler (2018)							X												X				
Klein (2016)	X						X												X				
Oregoni (2016)			X	X															X	X			
Corti et al. (2015)	X					X		X															

Fuente: elaboración propia con base en los autores mencionados en la tabla.

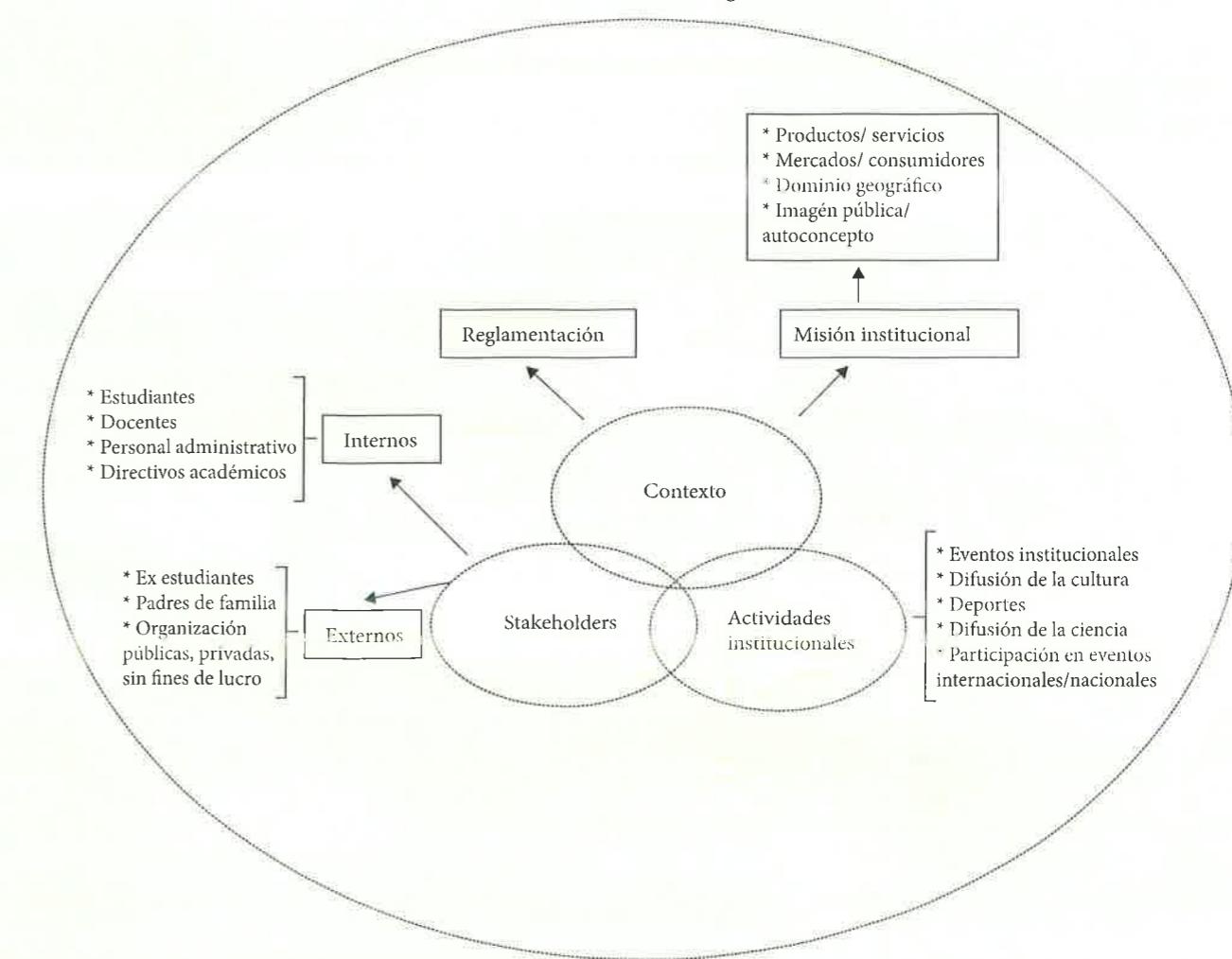
estructura requiere tener el modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza? Así, a continuación, se detalla cada elemento del modelo propuesto.

El MIU-GC integra la gobernanza (GO) y la internacionalización (INT) de la universidad como dimensiones a indagar. Por una parte, la GO como proceso se compone de *stakeholders* (SK), contexto (CN) y actividades institucionales (AI), que se establecen como criterios que se entrelazan para el funcionamiento de la universidad. Además, se resalta que la ejecución del proceso de GO aporta a los resultados de internacionalización de la universidad y que la

indagación de estos elementos organizacionales se convierte en necesario.

Por una parte, los criterios de la gobernanza —SK, CN, AI— se conectan entre sí a partir de los principios de interdependencia y diversidad de los elementos que integran del objeto de estudio complejo MIU-GC (véase gráfica 1). En primer lugar, los SK, o grupos de interés de la universidad, se precisan como internos y externos, se definen como aquellos que mantienen abierto el diálogo alrededor de las razones, los beneficios, los medios, las oportunidades y los obstáculos de este proceso (De Wit, Hunter, Howard y Egron, 2015). A continuación, los SK

Gráfica 1. Proceso de Gobernanza de la organización universitaria



Nota: Las líneas punteadas representan la apertura del sistema organizacional.  
Las flechas simples dan a conocer los criterios del modelo

Fuente: elaboración propia.

internos se identifican como estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos académicos. Mientras que, los SK externos se muestran como ex alumnos, padres de familia y organizaciones diversas.

En el mismo tenor, el contexto (CN), como un criterio decisivo de la gobernanza, al integrar tanto el estudio de la reglamentación nacional, así como de la misión institucional, permite el análisis de las funciones de la universidad (Diker, 2018). Además, las actividades institucionales permiten precisar cuán dinámicos se encuentran los miembros de la comunidad universitaria con relación a diversos eventos internacionales y nacionales (Santos, Fávero y González, 2017). Por lo tanto, la participación

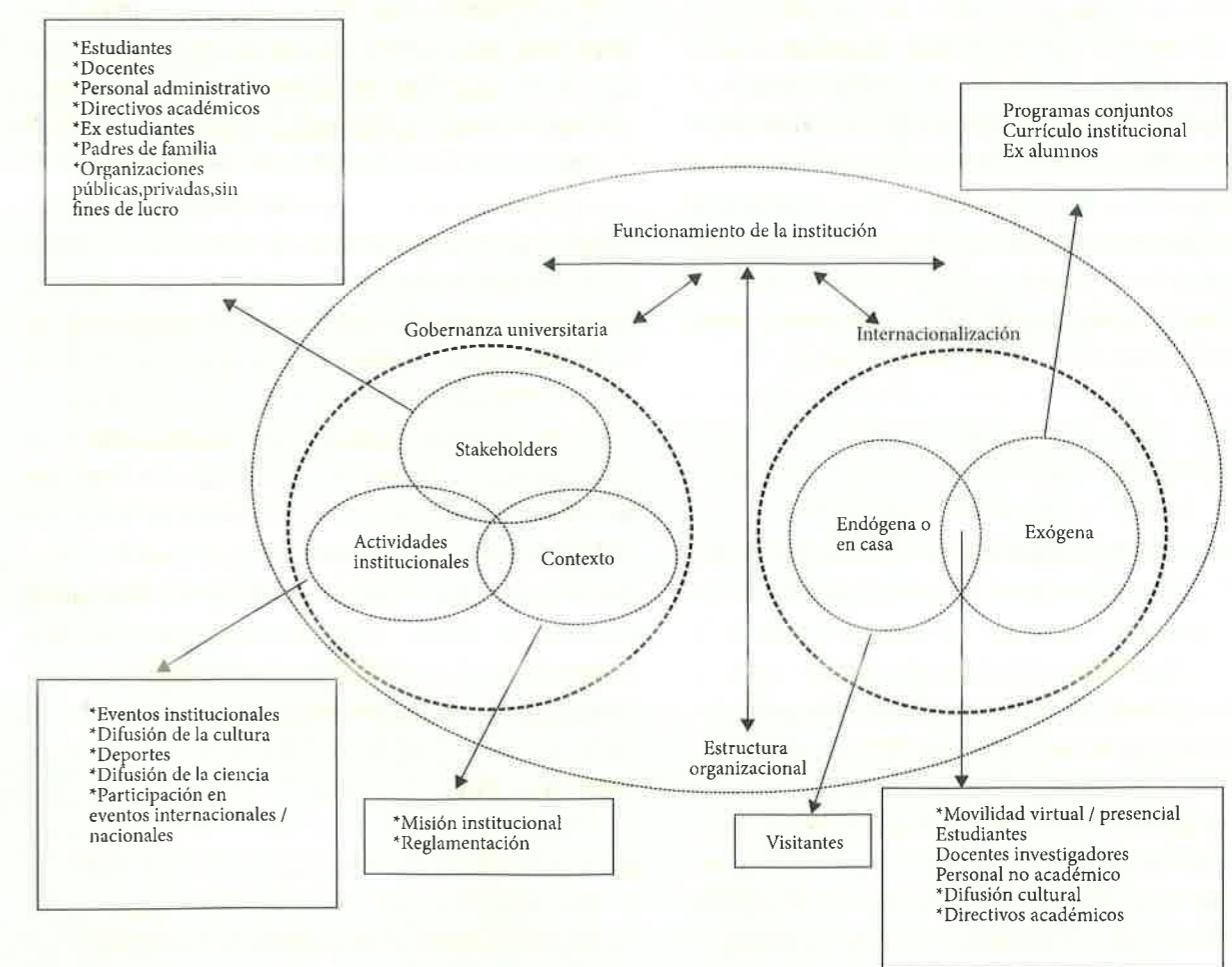
de la comunidad en eventos culturales, institucionales y deportivos permite estrechar lazos entre los integrantes de la universidad con colegas de otras instituciones a partir de la definición del contexto y precisar la participación de los grupos de interés en la toma de decisiones institucional (véase gráfica 1).

Por otra parte, al considerar que la internacionalización de la universidad promueve la mejora académica a través de los programas de estudio, el perfil internacional estudiantil, la homologación del currículo, la generación de conocimiento a partir de la investigación y el prestigio de la universidad (Gacel y Rodríguez, 2018), la internacionalización (INT) integra escalas para el análisis de la organización universitaria relacionadas, por un lado, con los integrantes

de la comunidad universitaria y ex alumnos; y, por otro lado, con las actividades que ejecuta la institución alrededor de las funciones universitarias. Estas escalas se encuentran distribuidas alrededor de los criterios de internacionalización endógena o en casa (EN) y exógena (EX), mismos que se entrelazan bajo los principios de complejidad de los elementos del objeto de estudio complejo (véase gráfica 2). Al considerar la necesidad social de ciudadanos que participen y aporten al desarrollo de sus comunidades desde lo político, ético, económico y cultural, el currículum que genera la universidad presenta nuevos cursos dirigidos a subsanar los requerimientos del

entorno desde la perspectiva de la economía mundial (Moreso y Casadesús, 2017). De esta forma, el currículum con característica internacional se encuentra como un pilar fundamental que entrelaza la internacionalización de tipo endógena y la exógena, sea esta presencial o virtual para los integrantes de la comunidad universitaria. A su vez, los directivos académicos a través de visitas protocolarias y misiones internacionales promueven las actividades internacionales de la universidad (Navarro, 2014). La universidad, con el propósito de suscitar el aprendizaje a través de la vida, ofrece diferentes opciones de estudios para ex alumnos (Oriegoni, 2016b). Por

Gráfica 3. Modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza (MIU-GC)



Nota: Las líneas punteadas representan la apertura del sistema organizacional.  
Las flechas simples dan a conocer los criterios del modelo  
Fuente: Elaboración propia

Nota: Las líneas punteadas representan la apertura del sistema organizacional.  
Las flechas simples dan a conocer los criterios del modelo

Fuente: elaboración propia.

último, la organización universitaria incluye la difusión de la cultura como una función que envuelve a todas las áreas de la institución con el propósito de que la sociedad se empodere de las actividades que ejecuta (Cuadrado, 2017).

En concordancia con lo anterior, la organización universitaria se establece como un sistema complejo y abierto en el que sus elementos se encuentran en constante interacción entre sí y con el entorno. La totalidad de los elementos del modelo propuesto MIU-GC interactúan con el propósito de indagar las acciones de la institución universitaria, por lo que integra seis criterios y doce escalas, mismos que se encuentran establecidos con el propósito de mostrar cuantitativamente los resultados de la gestión universitaria (véase gráfica 3). A su vez, con el propósito de explicar los resultados organizacionales obtenidos durante el proceso de análisis institucional, se establece cinco niveles de gestión como escala diferencial semántica (Cuadrado y Vaca, 2018), se considera uno el nivel más bajo y cinco el más alto y se denominan inicial, patrón regular, estandarizado, administrado y optimizado que permite identificar correspondencias tanto en la gobernanza, como en la internacionalización de la universidad.

## CONCLUSIONES

El Modelo de internacionalización de la universidad basado en la gobernanza (MIU-GC), propuesto en este documento, encuentra su base en la teoría de sistemas organizacionales complejos para presentar a la universidad como un sistema organizacional abierto que intercambia información con la sociedad del conocimiento.

A su vez, el MIU-GC permite la indagación a la par de la gobernanza universitaria (GO) y la internacionalización (INT) a través de criterios, escalas e ítems desarrollados desde la teoría de la nueva gestión pública (NGP), de la gobernanza institucional. Además, el modelo propuesto puede ser aplicado a IES que requieran ser evaluadas, independientemente de su naturaleza —pública, privada o mixta—.

Al meditar a la gobernanza universitaria (GO) como el proceso en el que los participantes institucionales interactúan con el ambiente externo, por lo que la estructura y la forma de la toma de decisiones de la organización académica se encuentran como elementos esenciales, la indagación tanto de la GO, como de la INT, se convierte en una actividad prioritaria al encontrarse como base de la planificación institucional para el desarrollo de la enseñanza, investigación y vinculación con la sociedad. Los elementos de la gobernanza universitaria son los grupos de interés —internos y externos—, el contexto —reglamentación, misión institucional— y las actividades institucionales —extra curriculares complementarias a la formación— (Alharbi, 2017).

La internacionalización de la universidad (INT) se precisa como el resultado de los procesos de gestión de la organización expresados en planes, programas, proyectos que integran a las funciones de la institución en las actividades diarias (Didou, 2017). Los elementos de la INT se identifican como movilidad —virtual, presencial—, directivos académicos —visitas protocolarias—, ex alumnos —*life long learning*—, currículo institucional —programas internacionales—, visitantes a la universidad (Oregón y Piñero, 2017).

De esta forma, el MIU-GC se precisa como un aporte por un lado al ámbito teórico, y por otro lado al ámbito práctico. El MIU-GC se establece como novedad científica al entrelazar el proceso de gobernanza y la internacionalización de la universidad. Además, el modelo facilita la alineación de las funciones de la universidad con la estrategia organizacional y los procesos de gestión organizacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alharbi, E. (2017). *Preparing Saudi Universities for international accreditation in the area of governance and leadership*. Tennessee State University.
- Arregui-Pabollet, E., Doussineau, M. y Dettenhofer, M. (2018). *An analytical framework to assess the governance of universities and their involvement* in *Smart Specialisation Strategies*. <https://doi.org/10.2760/760453>

- Ashby, H. (2018). *A Case Study of Strategic Governance in the Implementation of Guided Pathways at Scale at California Community Colleges*. Brandman University.
- Altbach, P. G., y De Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *International Higher Education*, 2(81). <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8726>
- Austin, I. y Jones, G. (2016). Conceptualizing governance in higher education. En *Governance of higher education. Global perspectives, theories and practices*. New York: Taylor & Francis.
- Bates, C. (2018). *Academic leaders' perspectives on the impact of change in the higher education on leadership development and the faculty governance model*. Indiana Wesleyan University.
- Brennan, M. (2017). *Community college internationalization: The role of presidential leadership*. University of Pennsylvania.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Corti, A., Oliva, D. y De la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de La Educación Superior*, 44(2), 47-60.
- Cuadrado, G. (2017). *Modelo para la evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad: el caso de la universidad cofinanciada del Ecuador*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuadrado, Gabriela; Vaca, B. (2018). Desarrollo y validación de un cuestionario para la evaluación de la gestión del conocimiento universitario (CEG-CU). Hermosillo: Universidad de Sonora, ACACIA.
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., y Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior En América Latina*, (2), 1-5.
- De Wit, Hans; Hunter, Fiona; Howard, Laura; Egon, E. (2015). *Internationalisation of higher education. Study* (European U; European Union, Ed.). <https://doi.org/10.2861/444393>
- Diker, G. (2018). Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo. En *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Donina, D., Hasanefendic, S. (2019). Higher Education institutional governance reforms in the Netherlands, Portugal and Italy: A policy translation perspective addressing the homogeneous/heterogeneous dilemma. *Higher Education Quarterly*, 73, 29-44. <https://doi.org/10.1111/hequ.12183>
- Findikli, B. (2017). Exploring higher education governance: analytical models and heuristic frameworks. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 392. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.216>
- Gacel-Ávila, J. (2014). *El proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias, retos y propuesta*. Recuperado de [http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/dra.\\_jocelyne\\_gacel-avila.pdf](http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/dra._jocelyne_gacel-avila.pdf)
- \_\_\_\_\_, Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance* (Primera). México, D. F.: UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- \_\_\_\_\_. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez-Guajardo (ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 -CRES*. Córdoba: UNESCO - IESALC y UNC.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Recuperado de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Garcia, Rolando - Sistemas Complejos.pdf>

- Juho, Anita; Turcan, R. (2018). Value, What Value? University Business Model in Pursuit of Advanced Internationalization. *Journal of Business Models*, 6(2), 44-48.
- Klein, B. (2016). *Internationalization Through the International Branch Campus: Identifying Opportunities and Risks*. George Washington University.
- Kerr, D. (2016). *A Leading University with International Reach: Internationalization at Western Kentucky University* (Western Kentucky University). Retrieved from <http://digitalcommons.wku.edu/diss/107>
- Kettler, L. (2018). *External global forces that affect higher education internationalization strategies and how three U.S. universities adapt to them*. University of Pennsylvania.
- Knight, J. (2014). What is an international university? En A. Glass (ed.). *The state of Higher Education*. OECD Higher Education Programme (IMHE).
- LeBeau, L. (2018). A Process Approach to Internationalization. Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 7(2), 1-17.
- Lupan, Mariana; Bejinaru, R. (2019). Perspectives of university governance for the development of entrepreneurship. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 19(29), 74-81.
- Maassen, P. (2017). The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 290-298. <https://doi.org/10.1111/hequ.12125>
- Maddox, R. (2016). *The evolution of internationalization initiatives at three highly selective U.S. research university*. University of Pennsylvania.
- Moreso, J. y Casadesús, M. (2017). Reframing the Currículum for the 21st Century. Preparing Global Citizenry, Implications for the Curriculum. En *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- McKinniss, S. (2015). *Case Studies of Organizational Mindfulness and Shared Governance*. Ohio State University.
- Muñoz, H. (2016). Prólogo. En *¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI?* México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarro, M. (2014). Orientaciones de la educación superior en América Latina. En Navarrete, M. y Navarro, Z (eds.). *Internacionalización y educación superior*. Estados Unidos de América: Polibrio LLC.
- Oregioni, M. (2016a). Internacionalización universitaria mediante redes de producción y difusión de conocimiento en la región latinoamericana. ¿Qué rol tiene la extensión? En Universidad de Passo Fundo (Ed.), *V Jornadas de Extensión del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2016b), *Herramientas de política y gestión para la Internacionalización Universitaria: Una mirada Latinoamericana*. Tainil: Grafikart.
- \_\_\_\_\_. y Pifiero, F. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el MERCOSUR. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 1(6), 112-131.
- Ostrom, E. (2015). *Comprender la diversidad institucional*. México, D. F.: Fondo de Cultura económica, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, R. (2017). Más autonomía o más gobernanza. Un dilema universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1015-1020.
- Romani, M. (2018). *Internationalization in higher education: The fundamental role of faculty*. Fundação Getulio Vargas.
- Rowlands, J. (2017). *Academic Governance in the Contemporary University*. Singapore: Springer Nature Singapore.
- Santos, A., Fávero, A. y González, N. (2017). Del discurso a la realidad: internacionalización de la educación superior en académicos extranjeros en la UAEIMEX. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(1), 22-34. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i1>
- Smith, K. (2015). *University-Community Partnerships: A Stakeholder Analysis*. Arizona State University.
- Streck, D. (2018). La universidad como lugar de posibilidades. En L. K. Claudio Suasnábar, Damián del Valle y Axel Didriksson (eds.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Nacional de las Artes (UNA).
- Taggart, G. (2017). *Three Essays on Bureaucracy at American Research Universities*. Arizona State University.
- Tünnerman, C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. En J. Gacel-Ávila (ed.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. Córdoba: UNESCO - IESALC.
- Yudt, A. (2013). *The Changing Nature of Governance in the Public Research University: Untangling the Web of Faculty Roles*. University of Illinois at Chicago.
- Zaman, K. (2015). Quality guidelines for good governance in higher education across the globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psrb.2016.01.001>