



MOVILIDAD INTERNACIONAL ESTUDIANTIL EN MÉXICO HOY: PREGUNTAS Y RESPUESTAS A PARTIR DE PATLANI- ANUIES

ALMA MALDONADO-MALDONADO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (DIE-CINVESTAV)

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MÓNICA CAMACHO

CIDE

BRENDA IBARRA

UNAM

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

La finalidad de este simposio es presentar un análisis sobre la situación de la movilidad estudiantil internacional en México desde diversos ángulos. Primero, se aborda el debate conceptual sobre movilidad académica, estudiantil y su relación con la internacionalización de la educación superior. En segundo lugar se discuten los resultados más recientes de la encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil: Patlani, coordinada desde la ANUIES y que se encuentra en su cuarta edición; Patlani constituye la referencia más importante sobre la movilidad en México y este simposio es una muestra de ello. En tercer lugar se debaten algunos temas pendientes que no logra responder Patlani por su propia naturaleza, con lo que se busca problematizar más allá de la sola presentación de los resultados de las encuestas (correspondientes a 2014-2015 y 2015-2016). En cuarto lugar se analizan algunos temas relacionados con la situación de la movilidad en el contexto de los países de América Latina y su relación con la movilidad mexicana (saliente y entrante). Por último, se presentan los resultados de

un estudio entre estudiantes de una de las IES públicas estatales más grandes del país que responde a dos preguntas: ¿por qué algunos estudiantes hacen movilidad y otros no?, y ¿cuál es el potencial de movilidad en las IES? En el contexto donde la movilidad estudiantil está jugando un papel cada vez más relevante entre la geopolítica de la educación superior es imprescindible promover este tipo de debates en México, aun cuando los datos existentes son algo endeble y a pesar de que la movilidad representa una proporción limitada de los estudiantes que conforman el subsistema de educación superior mexicano. Finalmente, hay que recordar que *Patlani* es una derivación del Náhuatl de la palabra “volar”, una metáfora más que adecuada para asociarla con la idea de movilidad estudiantil.

Palabras clave: Movilidad estudiantil internacional, internacionalización, educación superior, México, globalización.

Semblanza de los participantes en el simposio

ALMA MALDONADO

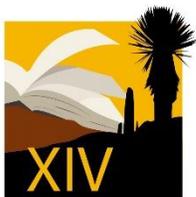
Es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Cursó sus estudios de doctorado en el *Center for the International Higher Education* (CIHE) en el *Boston College* en los Estados Unidos. Trabajó durante 6 años como Assistant Professor en la Universidad de Arizona, en el *Center for the Study of Higher Education*, también de los EE.UU. Sus temas de investigación son políticas públicas sobre educación superior; globalización, internacionalización y movilidad académica y políticas educativas y organismos internacionales. Es editora del Blog de Educación de la Revista Nexos “Distancia por tiempos”: <http://educacion.nexos.com.mx/>.

ADDY RODRÍGUEZ

Es profesora universitaria en la UQRoo. Realizó sus estudios de Relaciones Internacionales, maestría en Educación en la UDLAP, su doctorado de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Cuenta con el perfil *PROMEP* y el nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Es asesora en temas de internacionalización e innovación en la Rectoría de la UQRoo. Su interés en la investigación está relacionada con su quehacer académico institucional en 22 años de experiencia: La universidad. Se ha desempeñado como jefa del Programa de Estudios del Caribe; así como de Intercambio Académico.

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

Es profesora de la Universidad de Guadalajara, sus líneas de investigación son internacionalización de la educación superior y movilidad estudiantil. Ha ocupado diversos cargos directivos relacionados con la internacionalización de la educación superior y fue consultora externa en 2015 de la Coordinación de Educación Terciaria del Banco Mundial. Ha impartido ponencias, conferencias y



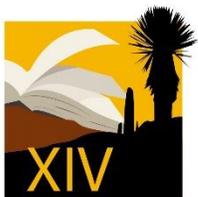
talleres en eventos académicos nacionales e internacionales dirigidos a estudiantes, profesores, funcionarios universitarios y diplomáticos sobre temas relacionados con la internacionalización y la movilidad estudiantil. Fue Tesorera de la Asociación Mexicana Para la Educación Internacional de 2003 a 2007.

MÓNICA CAMACHO

Desde 2015 es Investigadora Visitante en el Programa Interdisciplinario Sobre Política y Prácticas Educativas del CIDE. Su trabajo se enfoca en la internacionalización de la educación superior y en universitarios con habilidades cognitivas sobresalientes. Ha desempeñado funciones académicas y de liderazgo en instituciones de educación superior en México y en Estados Unidos. Docente en educación superior en modalidades presencial y en línea (2002-2012). Es doctora en Liderazgo Educativo y Estudios de Política por la Universidad Estatal de Arizona. Recibió el premio ANUIES a la mejor tesis de doctorado sobre Educación Superior en 2012.

BRENDA IBARRA

Egresada de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha colaborado en diversos proyectos con la Dra. Alma Maldonado-Maldonado como lo fue la Evaluación al Programa de intercambio SEP-Bécalos Santander Universidades en el año 2014. Desde el 2012 ha participado en la elaboración de la Encuesta mexicana de movilidad estudiantil internacional: Patlani.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO PRINCIPAL FORMA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS IES MEXICANAS

MÓNICA CAMACHO

Introducción

Movilidad e internacionalización son conceptos que suelen ser utilizados en forma intercambiable; una posible explicación tiene raíces en la búsqueda histórica del conocimiento y la verdad más allá de las fronteras como función substantiva de la universidad (Barnett, 2013). La movilidad de estudiantes (y de personal académico), es un aspecto clave de la internacionalización, es incluso, un indicador de la misma; sin embargo, es esencial entender las razones que la impulsan (Hudzik, 2015).

“La búsqueda sin fronteras por el conocimiento y el aprendizaje es el ‘gen semilla’ para la internacionalización de la educación superior, pero puede perderse cuando otras motivaciones intervienen” (Hudzik, 2015, p. 13).

Las motivaciones a las que se refiere el autor son por ejemplo: “las ganancias económicas potenciales que representan los estudiantes internacionales o el deseo de jugar el juego de las clasificaciones institucionales (*rankings*, en inglés) (Hudzik, 2015, p. 13). En este sentido, es importante clarificar que movilidad e internacionalización se refieren a fenómenos interdependientes, pero no significan lo mismo. Como mencionan Hénard et al. (2012): “la movilidad de estudiantes es simplemente la parte más visible de la internacionalización que es un tema más complejo y multidimensional” (p. 7). La internacionalización, como concepto, ha evolucionado rápidamente en las tres últimas décadas. Un repaso a definiciones representativas da cuenta de ello. Por ejemplo, desde la que hace énfasis en actividades como intercambio y cooperación (Arum y van der Water, 1992, en de Wit, 2002); como un proceso de cambio institucional que permea la administración para la mejora de la enseñanza-aprendizaje (Soderqvist, 2001); como un proceso para integrar una dimensión internacional, intercultural o global en las funciones de la educación superior (Knight, 2003); o que la

sitúa como políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos e instituciones, para promover la movilidad académica, investigación y docencia (Altbach, 2006).

Conceptualizaciones más recientes (Hudzik, 2011, 2014), apuntan a una internacionalización integral, como un “un compromiso que se confirma por medio de la acción para infundir perspectivas internacionales y comparadas a lo largo de las misiones de enseñanza, investigación y de servicio en la educación superior. Moldea el carácter distintivo y valores institucionales e involucra a toda la labor de la educación superior... Es un imperativo institucional, no sólo una posibilidad deseable... Impacta no sólo la vida del campus sino también los marcos institucionales externos de referencia, de alianzas y relaciones” (p. 7).

Algunos dilemas conceptuales y en la praxis

Para el análisis de movilidad estudiantil internacional es necesario partir de algunas distinciones. Por ejemplo, movilidad temporal (*credit or within-program mobility*, en inglés), que tiene lugar dentro de un programa, y puede tener o no valor curricular; y movilidad permanente (*degree or whole-program mobility*, en inglés), para la obtención de un grado completo. En ambos casos, movilidad temporal o permanente, impera la noción tradicional conforme a la cual “el estudiante se muda a otro país” (expresión literal de la movilidad), y es hoy por hoy el estándar para fines de estadística por institución y país. Es prematuro adelantar que esta medición pudiera modificarse ante nuevas modalidades, que con la incorporación de la tecnología proporcionan una alternativa a la movilidad física, ya sea temporal o para la obtención de un grado completo.

Otras clasificaciones pertinentes son según la procedencia: movilidad entrante o saliente; el nivel de estudios: licenciatura o pregrado y posgrado; y según corresponda, el componente distintivo: investigación, prácticas profesionales, inmersión cultural y/o para el aprendizaje de un idioma.

Existen varios debates que critican el surgimiento de una nueva fase de la internacionalización de la educación superior caracterizada por intereses económicos, específicamente por maximizar utilidades y capturar el mercado estudiantil en otros países (Wadhwa, 2016); que señalan riesgos a los que puede contribuir la internacionalización, como la ‘fuga de cerebros’ (Altbach, 2013), e incrementando la desigualdad en los sistemas de educación superior domésticos con la oferta de servicios educativos por parte de proveedores extranjeros (OECD, 2010). Otros señalamientos tienen que ver con la intersección reciente de movilidad estudiantil, migración e internacionalización (Brooks

y Waters, 2011); fenómenos que van, desde la restricción de visas, hasta el acceso de refugiados a la educación superior y la función de universidades locales en reconocer sus cualificaciones previas (ESU, 2014).

En la internacionalización, la movilidad estudiantil juega un papel con implicaciones educativas, culturales, económicas, políticas y organizacionales, entre otras. En lo educativo, permite participar y tener exposición a flujos internacionales de conocimiento y a nuevas ideas o tecnologías (OECD, 2010); contribuye al entendimiento entre culturas, a la construcción de una identidad cultural y al desarrollo de una ciudadanía global. En lo económico, busca atraer y mantener, temporalmente en algunos casos, talentos para la economía y la investigación científica del país anfitrión.

Cuando es apoyada a nivel institucional, la movilidad es una estrategia útil para la internacionalización de la educación superior, pero no es la única forma de incorporar una perspectiva internacional en la universidad o de proporcionar experiencias a los estudiantes. Están, por ejemplo, los esfuerzos de internacionalización “en casa” (*internationalization at home*, en inglés), a través del currículo e impulsados con el uso de la tecnología. Vale la pena recordar que para algunos autores (de Wit, 2002; Knight, 2004), las estrategias de internacionalización a nivel institucional, son de tipo organizacional o programas. Las estrategias organizacionales están relacionadas con gobernanza, operaciones, servicios y recursos humanos de la institución; mientras que las estrategias de programa incluyen a programas académicos, investigación y colaboración académica, relaciones externas y programas extracurriculares (Knight, 2004). De hecho, la categoría de programas académicos propuesta por Knight (2004) incluye iniciativas como intercambio de estudiantes; estudio de idiomas extranjeros; currícula internacional; trabajo y/o estudio en el extranjero; atracción de estudiantes internacionales; programas conjuntos o de doble titulación; movilidad de profesores y personal; conferencistas y académicos visitantes; enlace entre los programas académicos y otras estrategias; proceso de enseñanza-aprendizaje; y entrenamiento intercultural.

Medición e identificación: Dos retos destacados

Esta ponencia se enfoca en dos de los principales retos en movilidad estudiantil internacional, de los que no está exenta Patlani—la encuesta sobre este tema que ANUIES distribuye en IES en México. Diferentes caras de la misma moneda, son la medición de la movilidad y la identificación de factores causales, perfil de los estudiantes y efectos de participar en ella.

La medición de la movilidad es un reto en sí misma debido a la variedad de criterios utilizados por las partes involucradas; en diferente escala, se presenta una problemática similar. Así como los organismos internacionales enfrentan la diferencia de criterios utilizados por países (Paul et al., 2000), la situación se replica al interior de los países ante discrepancias metodológicas entre instituciones de educación superior, dependencias oficiales y otras organizaciones. Una excepción es la Unión Europea, por la estandarización lograda no sólo en cuanto a recabar y reportar información, sino también en otros procesos relacionados con la movilidad estudiantil. En el caso de nuestro país, cada edición de Patlani dedica un importante espacio para explicar las diferencias que presentan los datos recabados por esta encuesta y la Base 911 de la Secretaría de Educación Pública, entre otras fuentes. Sin olvidar, las dificultades que en sí misma representa algo tan básico como la obtención de información por parte de las IES, embajadas y otras organizaciones.

Cuando existen, los instrumentos oficiales o institucionales se centran de manera generalizada en la cuantificación de la movilidad estudiantil internacional; pero rara vez permiten la identificación de factores causales, del perfil de los estudiantes y de los efectos de participar en ella. Lo anterior resulta en que la información disponible sobre tales aspectos sea, cuando no escasa, anecdótica; imposibilitando así su comparabilidad y posible generación de tendencias a través del tiempo.

Encuesta a estudiantes sobre movilidad saliente

Con el propósito de contribuir a un mayor conocimiento de factores causales y del perfil de los estudiantes, recientemente se realizó la encuesta en línea “Experiencias internacionales, estudiantes en Educación Superior 2017”, como parte de un reporte sobre el estado de la internacionalización en la educación superior en México comisionado por el British Council México (British Council México–CIDE, 2017). Distribuida por ANUIES entre sus IES asociadas, la encuesta está dirigida a estudiantes matriculados en universidades mexicanas e indaga sobre sus percepciones, actitudes y experiencias en movilidad saliente, y factores de influencia en su proceso de toma de decisiones.

En una primera fase (febrero 2017) y que son los resultados que aquí se presentan, respondieron la encuesta en línea estudiantes de 64 universidades, de las cuales 48 son de financiamiento público y 16 de privado. La encuesta, con preguntas de opción múltiple, fue respondida por un total de 1,101 estudiantes de licenciatura y 164 de posgrado (maestría y doctorado). La

proporción de mujeres que contestaron la encuesta es de un 61.5% y de hombres es de un 38.5%. El rango de edad de los encuestados va de los 17 a los 40 años.

Se presentan a continuación algunos hallazgos de la encuesta. De inicio, se preguntó a los estudiantes sobre las opciones de experiencias internacionales que les ofrece su universidad, esto para indagar qué conocimiento tienen sobre tales opciones. Las siguientes respuestas obtuvieron el mayor número de respuestas; se presentan de mayor a menor frecuencia. Cursar un semestre en una universidad extranjera (26.5%); estancia de investigación en una universidad extranjera (16%); cursar materias optativas durante el verano (14.1%); cursos de idiomas en el extranjero (14%); prácticas profesionales en el extranjero (12.2%); hacer una especialidad en una universidad extranjera (11.7%); realizar cursos sin valor curricular en una universidad extranjera (4.3%); otras (1.2%). “Estancia de investigación en una universidad extranjera” y “Cursar un semestre en una universidad extranjera” fueron las respuestas más frecuentes entre los estudiantes tanto de licenciatura como para de posgrado (ver Figura 1).

Una sección de la encuesta estuvo dirigida a los estudiantes que ya participaron en alguna experiencia académica en el extranjero, y otra a quienes aún no la realizan pero contestaron estar interesados.

Del total de estudiantes que respondieron la encuesta, un 79.8% expresaron tener la intención de realizar una experiencia internacional durante sus estudios, mientras que un 20.19% respondió que no está en sus planes. Como se muestra en la Figura 2, las principales razones señaladas por los encuestados por las que no está en sus planes realizar una experiencia internacional son principalmente por razones financieras y de dominio del idioma. La proporción de respuestas (de mayor a menor) es como sigue: Los gastos de mantención son muy altos (33.1%); aún no domino el idioma extranjero al nivel requerido (18.8%); quiero terminar mi plan de estudios lo antes posible (16.6%); mi universidad no cuenta con becas para actividades académicas en el extranjero (8.2%); mi familia no apoya la decisión (5.4%); mi universidad no tiene convenios con universidades o países de mi interés (3.9%); no tengo el promedio requerido (3.2%); y otras razones (10.9%).

Los estudiantes que ya realizaron una experiencia internacional en su universidad, fueron mencionadas con más frecuencia son las siguientes: Cursar un semestre en una universidad extranjera (49.3%); cursos de idiomas en el extranjero (16.8%); cursar materias optativas durante el verano (7.7%); realizar cursos sin valor curricular en una universidad extranjera (6.8%); prácticas

profesionales en el extranjero (4%); estancia de investigación en una universidad extranjera (3.4%); hacer una especialidad en una universidad extranjera (2.4%); obtener un doble diploma (1.6%); y otras (7.8%).

Las principales razones por la cual decidieron realizar la experiencia internacional que eligieron son: Fortalecer mi CV (21.5%); conocer la cultura de otro país (20.4%); aprender o reforzar un idioma extranjero (14.3%); obtuve una beca (14.1%); mi universidad tiene convenio (8.7%); asistir a una universidad reconocida (6.7%); tengo amigos o conocidos que me recomendaron la experiencia (5.8%); cuestiones económicas (“estaba dentro de mi presupuesto”) (5.6%); para cumplir con un requisito de mi universidad (3%).

Estos resultados se presentan en la Figura 3, mientras que la Figura 4 muestra las principales razones por las que decidieron realizar la experiencia internacional que eligieron.

En cuanto a los factores causales que inciden en su toma de decisiones, sobre realizar o no una experiencia internacional en el extranjero, a los estudiantes encuestados se les pidió jerarquizar en una escala del 1 al 5 (donde 1 es lo más importante, y 5 lo menos importante) cual de siguientes factores es el más importante al tomar la decisión de realizar una experiencia internacional durante sus estudios: “Decidir a cuál universidad ir”; “Decidir el país destino”; “Costos (por ejemplo, tener o no una beca)”; “Poder desempeñarme en el idioma que requiere la universidad contraparte”; y “Tomar con mi familia la decisión”.

Los estudiantes asignaron la prioridad más alta (número 1, en la escala de 1 a 5), a dos factores: “Decidir a cuál universidad ir a estudiar” (35.96%) y “Costos” (34.14%). Asignaron una baja prioridad (números 4 y 5 en la escala) al “Idioma” (42.16% de los estudiantes, le asignó el número 4) y “Tomar con mi familia la decisión” (el 59.3% de los estudiantes, le asignó el número 5, en la escala). A reserva de realizar un análisis desagregado de estos datos, es posible anticipar que la importancia asignada al factor “Idioma” dependerá del país al que estudiante tiene interés como destino.

En cuanto a los países que los estudiantes de licenciatura elegirían para realizar una experiencia internacional, los cinco más mencionados son, en este orden: Alemania, España, Reino Unido, Canadá y Francia. Entre los estudiantes de posgrado que respondieron la encuesta, los países preferidos son España, Alemania, Canadá y Reino Unido. Destaca el hecho de que en ninguno de los dos grupos Estados Unidos haya recibido un número significativo de respuestas que le permitieran figurar en las primeras posiciones.

Reflexiones finales

En el diseño de instrumentos para la medición de la movilidad estudiantil internacional y la identificación de aspectos relevantes, será de gran utilidad—a pesar de limitaciones técnicas o de otro tipo ya señaladas—el considerar experiencias previas que permitan su refinamiento. Por ejemplo, para estudios a gran escala, está la experiencia europea que clasifica los factores causales en tres niveles: la escala macro de globalización económica y cultural y la internacionalización de los sistemas de Educación Superior (Erasmus en Europa, por ejemplo); la escala-mezzo de iniciativas institucionales; y la escala individual de factores tales como, competencia en idiomas, interés por “la aventura” y la empleabilidad (HEFCE, 2010).

La encuesta “Experiencias internacionales, estudiantes en Educación Superior 2017”, aunque representa un esfuerzo modesto y de menor alcance que Patlani, busca aportar elementos adicionales sobre el perfil de los estudiantes en IES en México que participan en actividades de movilidad internacional saliente. En ambas encuestas, además del género y del campo disciplinar, convendría indagar en las características socio-económicas y demográficas de los estudiantes. Esto permitiría contribuir a la elaboración de un mejor diagnóstico sobre equidad e inclusión, un aspecto persistentemente cuestionado en movilidad estudiantil internacional.

Sin duda hay temas complejos pendientes por investigar en este campo, y aunque ha habido esfuerzos aislados en otras regiones del mundo por avanzar en ello, han sido investigados de manera insuficiente. Dos temas como ejemplo: los factores determinantes de la movilidad y los efectos que la movilidad internacional tiene en los estudiantes que participan en ella (empleabilidad, adquirir o mejorar en el dominio de un idioma, habilidades interculturales, por mencionar algunos). En el primer caso, Liu y Wang (2009) utilizaron series tiempo de EE.UU. (1993-2006) para mediante un modelo econométrico estimar tasas de estudiantes extranjeros matriculados en ese país y determinar factores determinantes para ello. En el segundo caso, estudiar la relación entre movilidad y empleo requiere realizar estudios a gran escala, con bases de datos longitudinales y que contengan información multidimensional a través del tiempo (Ej., educación, salarios, movilidad geográfica, etc.). No es de extrañar, con la complejidad técnica que ello implica, que los escasos estudios disponibles de este tipo se han realizado en Europa (European Union, 2014; Bratch et al., 2008), que en gran parte con el proceso de Bologna, aunque costoso, permitió estandarizar prácticas, administrar flujos y establecer mecanismos para recabar la información que requiere este tipo de investigación.

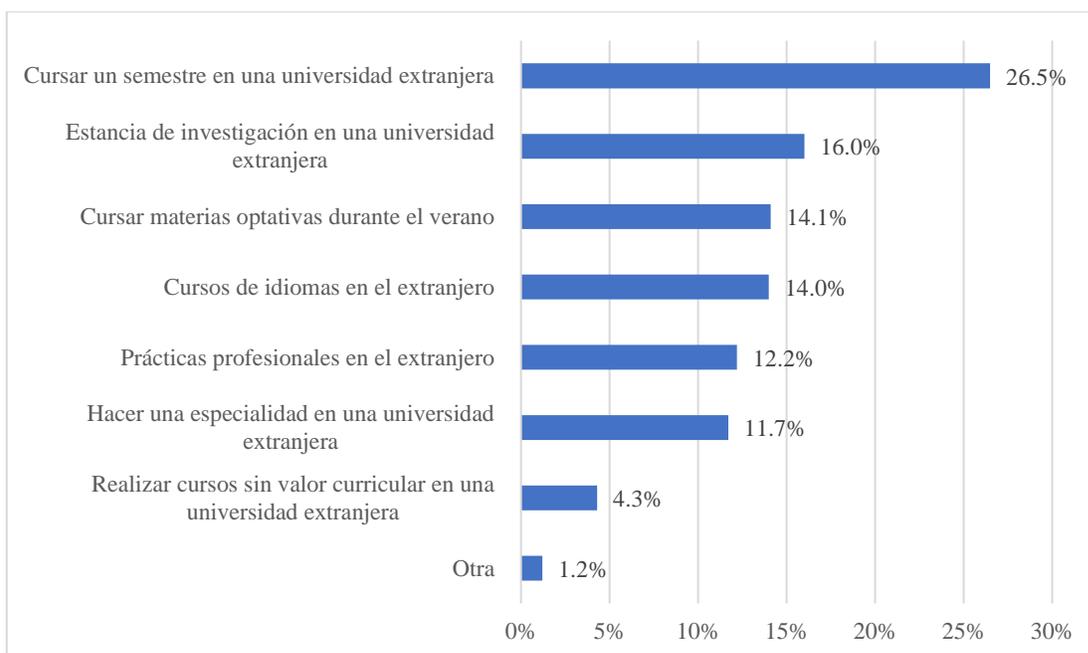
También se vuelve complejo cuando se busca evaluar efectos de la movilidad como la formación de habilidades “blandas”, como las interculturales. Un estudio reciente de la Universidad Duke señala los beneficios—aún después de graduarse—que estudiantes norteamericanos reportaron al convivir activamente con estudiantes internacionales: “aprenden de otras culturas, mejoran su autoconfianza, desarrollan habilidades de liderazgo y habilidades cuantitativas” (Luo y Jamieson-Drake, 2013). Son más proclives después de graduarse, a apreciar el arte y la literatura, situar problemas actuales en una perspectiva histórica, y a leer o hablar una lengua extranjera. Asimismo, tendrán una mayor inclinación a reflexionar sobre sus puntos de vista sobre política y religión, y sobre sus creencias en cuanto a raza y etnicidades. El estudio consistió en analizar encuestas de 5,676 egresados en 1985, 1995 y 2000 de cuatro universidades privadas altamente selectivas, administradas 5, 10 y 20 años después de haberse graduado.

En México no se tiene evidencia sobre estudios de amplio alcance o longitudinales que busquen medir el impacto económico o social de experiencias internacionales en graduados universitarios.

Para el avance de la investigación y por las implicaciones tanto en política pública como en la práctica sobre diferentes aspectos de la movilidad internacional—sea becas y financiamiento, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, equivalencia de créditos, etc.—será pertinente, recabar información de las diferentes partes interesadas (no sólo de IES, sino también de estudiantes mexicanos y extranjeros). Hacerlo además, bajo ciertos criterios estándar (como las clasificaciones convenidas internacionalmente: movilidad temporal o permanente, entrante o saliente; por nivel de estudios, y componente preponderante); y seguir perfeccionando los mecanismos para recabar dicha información. Todo lo anterior aportará mayores elementos para investigar, pero también permitirá estar en una mejor posición de elaborar recomendaciones para políticas institucionales y políticas públicas que favorezcan la movilidad estudiantil internacional y la internacionalización de la educación superior de la que forma parte. Sin embargo, y mientras no resolvamos aspectos tan básicos como los ya señalados respecto el levantamiento de datos—empezando por una tasa de respuesta consistente—en nuestro país tenemos un largo camino por recorrer.

Figuras

Figura 1. Experiencias internacionales que ofrecen las universidades, según los estudiantes encuestados.



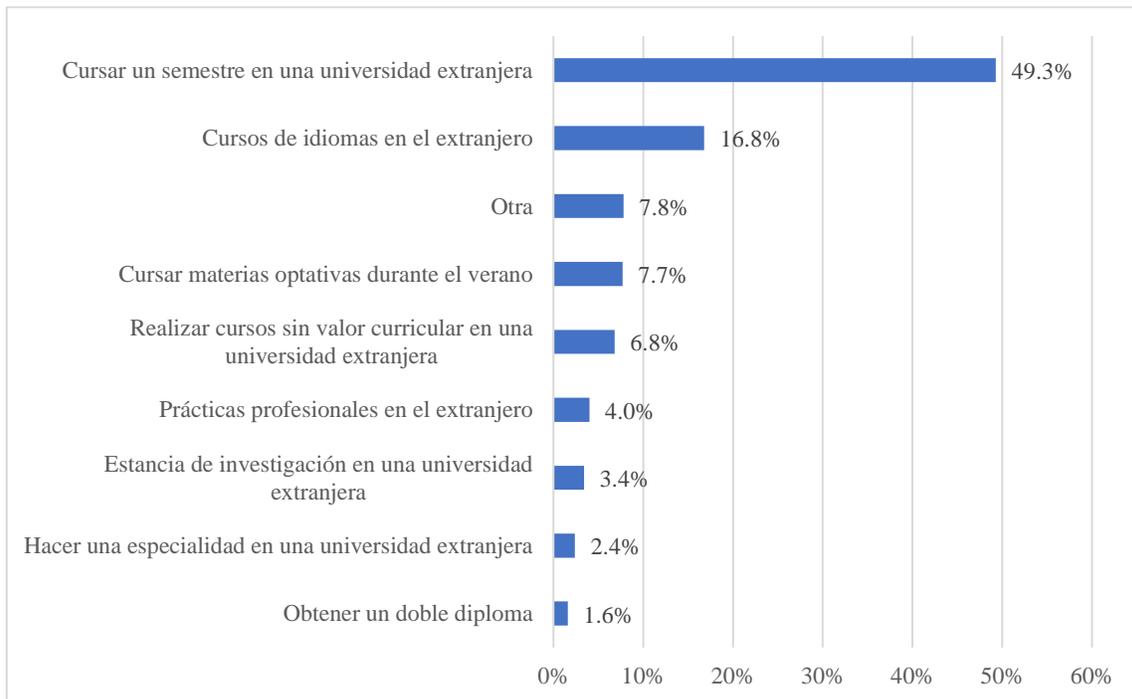
Fuente: Elaboración propia. Encuesta “Experiencias Internacionales, Estudiantes en Educación Superior 2017”.

Figura 2. Principales razones para no realizar una experiencia internacional durante sus estudios.



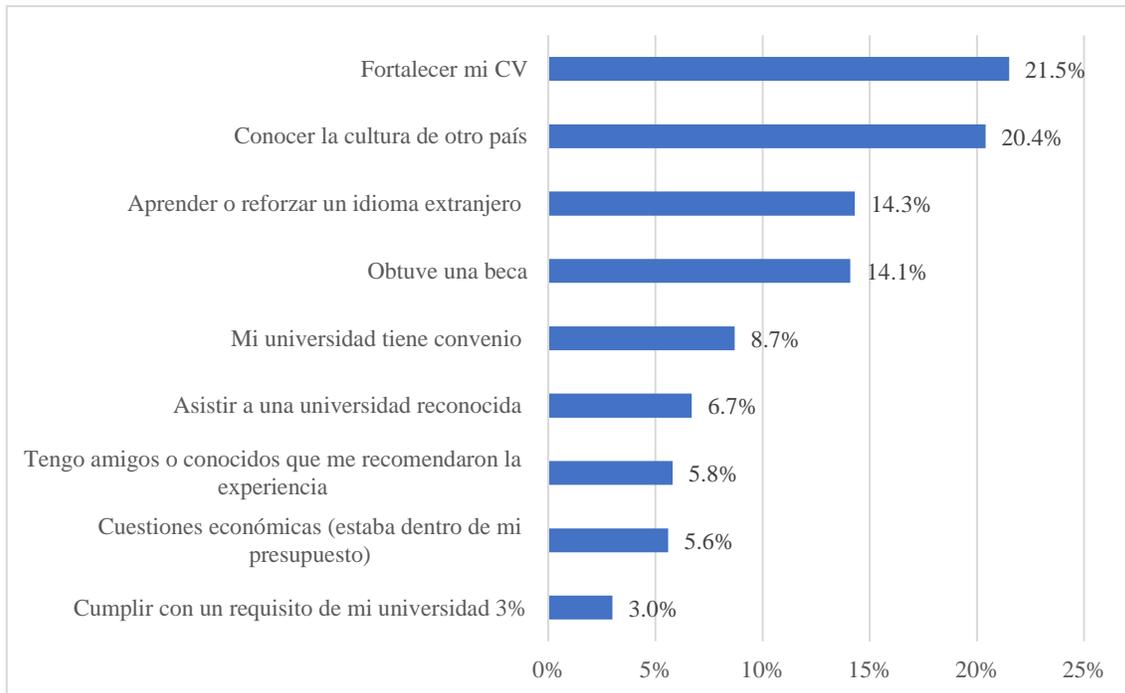
Fuente: Elaboración propia. Encuesta “Experiencias Internacionales, Estudiantes en Educación Superior 2017”.

Figura 3. Tipo de experiencia internacional que los estudiantes han realizado.



Fuente: Elaboración propia. Encuesta “Experiencias Internacionales, Estudiantes en Educación Superior 2017”.

Figura 4. Razones por las que los estudiantes realizaron realizar la experiencia internacional que eligieron.

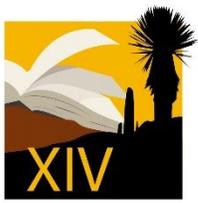


Fuente: Elaboración propia. Encuesta “Experiencias Internacionales, Estudiantes en Educación Superior 2017”.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 121-140). The Netherlands: Springer.
- Altbach, P. G. (2013). Brain Drain or Brain Exchange? *International Higher Education* 72, pp. 2-4.
- Barnett, R., (2013). *Imagining the University: New Studies in Critical Realism and Education*. Routledge, New York.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. y Teichler, U. (2008). The Professional Value of ERASMUS Mobility. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). University of Kassel, Kassel, Germany.

- Brooks, R. and Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. NY: Palgrave MacMillan.
- 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.
- European Union (2014). The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Revisado el 28 de abril, 2017. Tomado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf
- ESU, European Students Union (2014). Refugees Welcome? Recognition of qualifications held by refugees and their access to higher education in Europe – country analyses. Revisado el 28 de abril, 2017. Tomado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/05/ESU-Are-Refugees-Welcome_-WEBSITE-1.compressed-1.pdf
- HEFCE, Higher Education Funding Council for England (2010). International Student Mobility Literature Review. Revisado el 22 de abril, 2017. Tomado de <https://www.ucl.ac.uk/basc/documents/hefce-report>
- Hénard, F., Diamond, L., Roseveare, D., (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*. OECD Higher Education Programme (IMHE). OECD, Paris.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA: Association of International Educators, Washington, DC.
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. Routledge.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Liu, W. y Wang, J. (2008). The determinants of international student mobility. An empirical study on U.S. Data. Masters Thesis. Högskolan Dalarna. Revisado el 15 de marzo, 2017. Tomado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:518603/FULLTEXT01.pdf>
- Luo, J. y Jamieson-Drake, D. (2013). Examining the Educational Benefits of Interacting with International Students. *Journal of International Students*, 3, 2, pp. 85-101.



- OECD. (2010). International mobility in higher education. *OECD Innovation Policy Platform*. Revisado el 25 de abril, 2017. Tomado de <https://www.oecd.org/innovation/policyplatform>
- Paul, J., Teichler, U. y van der Velden, R. (2000). Editorial. *Journal of Education*, 35, 2, pp. 139-140.
- Soderqvist, M. (2001b). *The internationalization and strategic planning of higher education institutions: An analysis of Finnish EPS strategies*. HSEBA B-33. Helsinki: HSEBA.
- Wadhwa, R. (2016). New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change. *Higher Education for the Future*, 3(2) pp.227–246.

PATLANI Y LAS PREGUNTAS PENDIENTES SOBRE MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL

ALMA MALDONADO-MALDONADO, BRENDA IBARRA Y CHRISTIAN CORTÉS

Introducción

Cuando se dieron a conocer los resultados favorables al *Brexit* que significaba la inminente salida del Reino Unido de la Unión Europea surgieron múltiples cuestionamientos sobre las posibles afectaciones a la internacionalización de la educación superior en lo general y a la movilidad estudiantil, en lo particular. Con una población aproximada de 232 mil estudiantes internacionales de nuevo ingreso en el Reino Unido cada año y con ganancias estimadas por este concepto de 10 billones de libras (cerca de 245 mil millones de pesos) (Black, 2017), el tema es estratégico para este país. Si bien, la salida de la Unión Europea podría en el corto plazo no significar un gran impacto, sobretodo porque el Reino Unido tiene un fuerte poder de atracción en países no europeos y con ello también podría incrementar el acceso de estudiantes del Reino Unido en universidades de prestigio, en el mediano y largo plazo las afectaciones podrían ser más significativas si los estudiantes comienzan a percibir un ambiente donde no se sientan igual de bienvenidos que antes y si, como se prevé, las universidades del Reino Unido comienzan a perder contacto estrecho y colaboraciones con otras universidades europeas, por ejemplo, en programas como el *Erasmus Plus*, *Horizon 2020* o la beca Marie Curie (Black, 2017). En tal contexto, la atracción de las universidades del Reino Unido puede comenzar a disminuir considerablemente en poco tiempo.

En el caso de los Estados Unidos, la victoria de Donald Trump –y su agenda xenófoba, racista y globalifóbica– generó múltiples interrogantes sobre el futuro de la educación superior donde según el último reporte de *Open Doors* tuvieron 1,043,839 estudiantes internacionales, representando un poco más de un 5% de su matrícula total y generando cerca de 35 billones de dólares en ganancias en 2015 (aproximadamente 658 mil millones de pesos), es decir casi 2.6 veces más de lo que representa la presencia de estudiantes internacionales en el Reino Unido (IIE, 2016). Algunas instituciones estadounidenses ya comienzan a ver signos preocupantes en cuanto a la atracción de estudiantes internacionales. Una encuesta muy reciente reportó que un 40% de universidades en los

Estados Unidos notó un decremento de solicitudes de estudiantes internacionales (Redden, 2017). Y es que un aspecto preocupante para estas instituciones es que mientras países como Canadá están a la expectativa de beneficiarse de un mayor número de estudiantes internacionales (ahora que Estados Unidos no es una opción tan atractiva), por ejemplo, las instituciones de educación superior canadienses han incrementado sus solicitudes en cerca de un 20% (Redden, 2017). Además se afirma que el arribo de Trump puede resultar tan positivo para Canadá que les ayude a posicionarse como una potencia en la industria de la inteligencia artificial debido a los múltiples talentos que encuentran más atractivo trabajar en Canadá que en los Estados Unidos (Loht, 2017). Otro reporte señala que cerca de un 64% de maestrías en negocios (MBA's) de los Estados Unidos reportaron una baja en las solicitudes de estudiantes internacionales este año (Thomas, 2017).

Así, el tema de la movilidad estudiantil sigue siendo relevante, más allá de otros aspectos como su uso en los principales rankings mundiales, su papel en la internacionalización de las instituciones de educación superior, en el fortalecimiento de la educación intercultural y de sus capacidades en la formación de nuevos ciudadanos y en la ventaja competitiva (de prestigio y comercial) que puede representar la promoción de la movilidad para las instituciones de educación superior. Además de todo lo anterior, la movilidad estudiantil internacional ha adquirido importancia en cuando a políticas nacionales relacionadas con migración, globalización, colaboración y cooperación internacionales. Es decir, también mantiene un papel en la geopolítica de los países.

En México las nuevas realidades sociales seguramente traerán consecuencias para la internacionalización de las instituciones de educación superior y para la movilidad estudiantil. En los Estados Unidos, frente al clima de xenofobia y racismo que trajo consigo el triunfo de Donald Trump, especialmente contra los mexicanos que viven en aquel país, se esperan dos situaciones: 1) el posible regreso de varios mexicanos indocumentados que están en los Estados Unidos, para lo cual el gobierno mexicano decidió modificar sus leyes de reconocimiento y revalidación de estudios y abrir el portal "Puentes" desde la ANUIES (2017) para ofrecer lugares a estudiantes que tengan la necesidad de volver a México y puedan continuar sus estudios. 2) El posible decremento de estudiantes mexicanos que vayan a estudiar a los Estados Unidos ante un creciente sentimiento antimexicano, se prevé que un porcentaje importante de los estudiantes de México que en un principio hubieran ido a los Estados Unidos quizás consideren cambiar de país de destino para estudiar. En el caso de la internacionalización de la educación superior es difícil especular sobre posibles afectaciones del *Brexit*

excepto que un posible aislamiento del Reino Unido podría afectar convenios o proyectos de colaboración con países como México. Y por parte de los Estados Unidos, informalmente, ha trascendido que algunos convenios o colaboraciones entre universidades de los dos países se detuvieron o se cancelaron por falta de participación de alguna de las dos naciones. En todo caso se esperarían cambios en las relaciones bilaterales entre el Reino Unido y México (una vez que el intermediario entre ellos ya no será la Unión Europea) y entre Estados Unidos y México donde las predicciones de cooperación no parecen las más optimistas.

Pero para poder proyectar el comportamiento de la movilidad y la internacionalización se necesitan datos e indicadores. De hecho, en la región de América Latina no existen datos suficientemente completos y confiables sobre indicadores de internacionalización y en particular sobre los flujos y dimensiones de la movilidad a diferencia de continentes como el europeo donde la tradición de movilidad estudiantil lleva décadas siendo impulsada de manera institucional o en países como Estados Unidos que cuentan con estadísticas completas sobre la situación de la movilidad como es el reporte anual *Open Doors*. Además de los esfuerzos de los países y de las instituciones, existen asociaciones y/o organizaciones internacionales que recopilan datos sobre movilidad estudiantil en el nivel superior (o en previos niveles educativos), pero a pesar de que el campo de estudios de la educación internacional ha mejorado en términos de los datos obtenidos, los retos pendientes son abrumadores en países como México. Y es así como desde el año 2010 algunos individuos interesados en la situación de la movilidad estudiantil internacional conformó un grupo para recabar la información sobre las instituciones mexicanas y conocer cuántos estudiantes van y vienen, los países de origen y destino, las fuentes de financiamiento, las instituciones de origen y recepción de estudiantes, entre otros temas. La tarea, consolidada en el desarrollo de Patlani [la encuesta de movilidad estudiantil internacional de México] ha sido muy complicada porque baste recordar que México no reporta esos datos a nivel internacional (por ejemplo a la OCDE). Patlani ha sido publicada en tres ocasiones (en dos de ellas presentando dos años juntos) y ahora ha encontrado un espacio institucional en la ANUIES. Esta ponencia presenta por un lado los principales datos de Patlani en los años más recientes y, por otro lado, plantea brevemente algunas de las preguntas que deja la encuesta sin respuesta.

Encuesta Patlani (2014-2015 y 2015 2016)

Las cosas que hoy se saben sobre la movilidad gracias a la encuesta de Patlani son importantes porque confirman tendencias que se sospechaban pero de las cuales no se tenían certezas: la movilidad se da mayormente en el nivel de licenciatura, en universidades privadas, en áreas de ciencias sociales, administración y derecho y a España antes que a otros países. Una de las cosas que se trata de entender es que las tendencias han cambiado poco aunque los cambios son interesantes e importantes. Más allá de ello, los datos que Patlani ofrece –idealmente– permitirán confrontar la manera como los sucesos geopolíticos afectan los procesos de movilidad estudiantil en México, como es el caso del *Brexit* o de la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos. El problema de los datos de Patlani es que no logra consolidarse como una fuente del todo confiable y consistente debido a que la participación de las instituciones es aún escasa y endeble.

Los datos que aquí se comparten –que conforman la 4ª. Edición de Patlani– incluyen información de los ciclos 2014/2015 y 2015/2016. El primero de estos ciclos incluye datos del 1 de agosto de 2014 al 31 de julio de 2015, mientras que el segundo presenta información del 1 de agosto de 2015 al 31 de julio de 2016. La información se recaudó a través de una encuesta distribuida de manera electrónica. Se invitó un total de 375 instituciones de educación superior (IES) a responder la encuesta; de las cuales contestaron 227 en el periodo 2014/15 y 257 en el periodo 2015/16 (ver cuadro 1 para ver el histórico de participación de Patlani). En el cuadro se aprecia la participación desigual en la encuesta, ascensos en la misma pero también algunas caídas de un año a otro.

El cuadro 2 presenta los datos absolutos de estudiantes pero incluye el porcentaje en relación con la 911 e ilustra la proporción tan pequeña que significa la movilidad si se toma en cuenta el total de la matrícula nacional. En ningún caso es cercano al uno por ciento.

En cuanto al tipo de movilidad que se reporta en Patlani se clasifica en función de la finalidad de la estancia (temporal o permanente o en búsqueda de un grado), si cuenta o no con valor curricular o si se trata de una estancia para estudiar español o un idioma diferente al español. Con ello, es posible diferenciar la movilidad en sus dos diferentes grupos: entrante y saliente. En la movilidad entrante del ciclo 2014/15, la mayor cantidad de alumnos están buscando un grado académico; es decir, 7,142 estudiantes lo que equivale a un 45.8 % del total en movilidad entrante. Seguida de cerca se encuentra la movilidad temporal con valor curricular con 7,010 estudiantes, lo que representa a un 44.9%. En conjunto, estas dos clasificaciones representan un 90.7% de la movilidad entrante en el

2014/15. Para el ciclo 2015/16 la mayor proporción se ubica en la movilidad temporal con valor curricular con 8,688 alumnos equivalentes a un 43.2% del total, mientras que el segundo rubro más importante lo constituyen los estudiantes en búsqueda de un grado con 8,532 alumnos, lo que equivale a un 42.4 %. En cualquiera de los dos periodos, la movilidad entrante temporal sin valor curricular o la movilidad con fines de aprendizaje del español o de una lengua extranjera representan cantidades mucho menores (ver cuadro 3).

La movilidad saliente en el periodo 2014/15 es en su gran mayoría temporal con valor curricular (22,454 estudiantes), seguido por la movilidad temporal sin valor curricular (2,981 alumnos) y 1,768 estudiantes que salen a estudiar un idioma distinto al español. Para el 2015/16 se muestra la misma tendencia: movilidad temporal con valor curricular (27,270), seguido por movilidad temporal sin valor curricular (2,821) y por los estudiantes que van a otros países a estudiar un idioma (1,254). Por tanto, la movilidad que más parecen impulsar las instituciones de educación superior en mayor medida es aquella en la que los estudiantes van a cursar algunos créditos en otro país y posteriormente regresan a sus universidades de adscripción (ver cuadro 4).

En cuanto a los campos de formación, en los datos recolectados por Patlani se pueden observar las mismas tendencias entre movilidad saliente y entrante. Desde ediciones anteriores, el campo de estudios donde se encuentra un mayor número de estudiantes en movilidad es el de ciencias sociales, administración y derecho. En el rubro de la movilidad entrante, en el periodo 2014/15, el campo de formación más importante fue, el de ciencias sociales con un 49%, seguido por artes y humanidades con un 11% y por ingeniería, manufactura y construcción con un 10% (ver gráfica 1). Para el ciclo 2015/16, la mayor concentración se vuelve a dar en ciencias sociales con un 41%, seguido por ingeniería, manufactura y construcción con un 16% y por artes y humanidades con un 13% (ver gráfica 2).

El mayor campo de formación con mayor participación en la movilidad saliente, durante el ciclo 2014/15, fue el de ciencias con un 36%, seguido por las ingenierías con un 31% y artes y humanidades con un 9% (ver gráfica 3). Para el ciclo 2015/16, las ciencias sociales, administración y derecho se vuelven a posicionar como el campo de formación más importante con un 36%, seguido por ingeniería, manufactura y construcción con un 29% y por artes y humanidades con un 11% (ver gráfica 4).

En cuanto a los países de destino y origen de la movilidad, es posible observar que el país del que vienen más estudiantes a México es Estados Unidos (3,428 estudiantes), seguido por Colombia (1,954), Francia (1,699), Alemania (1,130) y España (993) (ver gráfica 5), en el primer periodo reportado. Para el ciclo 2015/16, básicamente persiste la misma tendencia en cuanto a los cinco principales países de movilidad entrante, aunque con un leve aumento respecto a la cantidad de estudiantes que visitan universidades mexicanas; por ejemplo, Estados Unidos reporta movilidad entrante de 3,428 estudiantes en el primer periodo, en comparación con 4,212 del segundo (ver gráfica 6).

En el 2014/15, la movilidad saliente tuvo como destino principal a los Estados Unidos con 7,537 estudiantes, seguido por España con 5,760, Francia con 2,099, Canadá con 1,442 y Alemania con 1,361 (ver gráfica 7). Para el 2015/16 se presenta un cambio en cuanto al principal país de destino de la movilidad saliente en tanto que es España el principal destino con 7,501 estudiantes, seguido por los Estados Unidos con 4,995 estudiantes, Francia con 3,754, Canadá con 1,663 y Alemania con 1,448 estudiantes de movilidad saliente (ver gráfica 8).

Una tendencia mundial sobre la movilidad estudiantil es que ocurre en mayor medida entre estudiantes con ventajas socioeconómicas. Los datos de Patlani permiten corroborarlo en tanto que la principal fuente de financiamiento procede de recursos propios. Esto podría explicar un poco que la mayor parte de la movilidad estudiantil ocurre en el marco de las IES privadas en comparación con las públicas. Así, la principal fuente de financiamiento de la movilidad entrante son las familias de los estudiantes, seguido por las becas de las universidades de origen y de recursos de alguna organización, agencia, universidad o gobierno internacional (ver gráficas 9 y 10).

En el financiamiento de la movilidad saliente persiste como principal origen las familias en cualquiera de los dos periodos reportados, en segundo lugar las IES y luego otro tipo de fuentes (gráficas 11 y 12).

Finalmente, los datos de los años de Patlani 2014-2015 y 2015-2016 muestran que muchas de las tendencias que se han reportado en anteriores ediciones se consolidan pero también muestra algunos cambios. Por ejemplo, el principal país de destino de la movilidad saliente fueron los Estados Unidos y no España tal y como lo habían reportado ediciones anteriores de Patlani. Sin embargo, EE.UU. sigue siendo el principal país de origen de los estudiantes entrantes. Posiblemente esto puede atribuirse con el esfuerzo de programas como "Proyecta 100 mil" y FOBESII. A continuación se

plantean algunos de los temas que siguen pendientes sobre la movilidad estudiantil internacional de México.

10 temas pendientes (urgentes)

1. Una pregunta pertinente es en qué medida el reposicionamiento de los Estados Unidos como país de destino y país de origen de los estudiantes mexicanos está relacionado con iniciativas como el FOBESII. Otra pregunta relacionada tienen que ver con ¿qué futuro tendrán estos programas en la administración de Donald Trump y cómo afectará esto los procesos de internacionalización bilaterales con México y sus flujos de movilidad académica?

2. ¿Qué margen de crecimiento de la movilidad existe en las instituciones mexicanas de educación superior? Lo cual se vincula con el tipo de instituciones que reportan mayor movilidad y el tipo de estudiantes que participan en ella. Además del tipo de instituciones (públicas o privadas) son relevantes los campos de conocimiento, quizás las políticas que promueven ciertas áreas (como las de ciencia, tecnología, matemáticas, ingenierías) podrían tener más posibilidades de crecimiento.

3. La movilidad reportada hasta ahora en Patlani –y de hecho en la propia Base 911– refleja que no se alcanza ni el uno por ciento de la matrícula nacional. Por lo tanto una pregunta central es ¿cómo lograr que el otro 99% de los estudiantes en México accedan a algún tipo de experiencia de internacionalización o de educación intercultural? ¿es posible considerar que la internacionalización en casa puede ser una opción para el caso mexicano?

4. Posiblemente con mayor financiamiento se podría esperar mayor crecimiento de la movilidad de las instituciones pero la situación económica del país no deja mucho espacio para el optimismo. Los fondos que se invierten a las áreas de movilidad o internacionalización en las instituciones de educación superior debería ser considerados también como mecanismos para ayudar a reducir inequidades que se dan en la movilidad estudiantil (estudiantes de familias con más o con menos recursos o instituciones con más o menos recursos).

5. La llamada cooperación Sur-Sur puede ser otra respuesta para buscar solventar las carencias económicas de los países, las instituciones y las familias. Sin embargo, una desventaja al menos en la región de América Latina para poder realizar proyectos idóneos es contar con la información adecuada para planear estratégicamente mecanismos de cooperación. Mientras las

fuentes de información sean escasas, la región estará en desventaja en este sentido (y los países de manera individual).

6. Sabemos un poco más sobre la movilidad estudiantil, pero no sabemos prácticamente nada sobre la movilidad de académicos o de personal administrativo. Sólo en la medida en que eventualmente se pueda tener información sobre otros tipos de movilidad y se hagan cruces respectivos, se podrán hacer mayores inferencias sobre lugares de destino y de origen o sobre áreas de conocimiento o sobre la geopolítica de la movilidad académica de un país como México.

7. Otro tema del que no sabemos lo suficiente tiene que ver con los convenios internacionales, el tipo de acuerdos institucionales, bilaterales, multilaterales o qué papel tiene la agencia que ejercen las instituciones de educación superior en establecer dichos convenios y qué tan relevantes son como marcos generales para promover la movilidad.

8. Respecto a cuánto dinero representan los estudiantes en movilidad en México y de México hacia fuera se necesitaría realizar un esfuerzo para empezar a desarrollar una metodología que permita entender su dimensión en la economía del país. Los propios estudiantes del CONACYT representan una fuerza económica de movilidad para otros países, en la medida que cuentan con un financiamiento seguro, pero hace falta ir mucho más allá en término de los cálculos aproximados.

9. La mayor parte de la movilidad en búsqueda de grado de estudiantes mexicanos se desconoce, excepto por los estudiantes becados por el CONACYT pero hace falta mucho más sobre los mismos. Los pocos datos con los que contamos provienen de otros países.

10. A partir la información con la que contamos sobre movilidad faltan más estudios para entender mejor cuál es el impacto de la movilidad en el curso de vida de los sujetos. Se sabe poco, por ejemplo, sobre los efectos de la movilidad en el largo plazo y entre los distintos tipos de movilidad.

Reflexión final

Un 99% de estudiantes mexicanos, considerando el total de la matrícula nacional en educación superior no puede experimentar ningún tipo de movilidad en otro país. Sólo un 1% tienen ese privilegio y esa posibilidad. La movilidad en este sentido también representa un problema de inequidad en el país, uno más relacionado con la educación superior. En efecto, Patlani es un esfuerzo por conocer a ese (menos de) uno por cierto de estudiantes que cuentan con una experiencia de movilidad internacional y es muy importante entender sus tendencias, dinámicas, características,

instituciones, entre otros aspectos. Ese uno por cierto significa una posibilidad de mayor apertura hacia el mundo por parte de los estudiantes mexicanos, la ampliación de su formación inter y multicultural y la posible influencia en sus instituciones, pero esto también debe significar no ceder en la búsqueda de respuestas sobre cómo poder democratizar más este tipo de experiencias en ese otro 99% de los estudiantes mexicanos en ese nivel. Ahí se encuentra un reto aún mayor.

TABLAS

Cuadro 1. Patlani. Datos generales.

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Número de instituciones en el sistema de educación superior (Formato 911)	S/D	3,280	3,035	3,133	3,785	3,893
Matrícula general en el sistema educativo superior (Formato 911)	S/D	3,300,348	3,449,366	3,587,221	4,032,992	4,244,401
Número de instituciones que respondieron Patlani	S/D	125	262	303	227	257
Matrícula general de IES que respondieron Patlani	S/D	482,721	1,378,226	1,579,908	S/D	S/D
Número de IES que reportan movilidad saliente en Patlani	S/D	86	133	167	175	195
Número de IES que reportan movilidad entrante en Patlani	S/D	86	85	96	109	131

Cuadro 2. Patlani. Movilidad entrante y saliente general 2014/15 y 2015/16.

	2014/15	% en relación con la 911	2015/16	% en relación con la 911
Movilidad entrante	15,608	.38	20,116	.47
Movilidad saliente	27,203	.67	31,345	.73

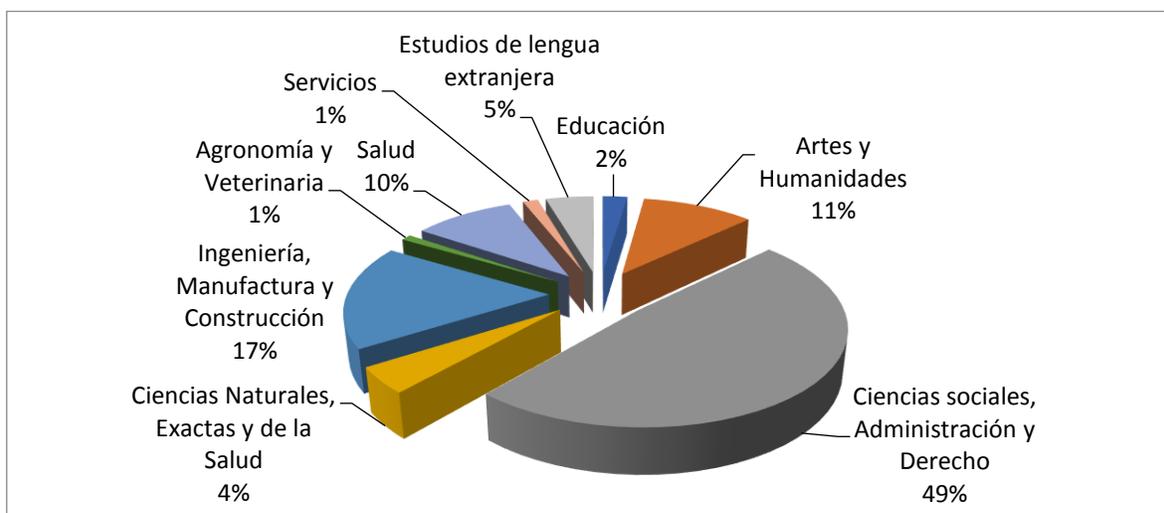
Cuadro 3. Patlani. Tipo de movilidad entrante 2014/15 y 2015/16

Tipo de movilidad	2014/15	%	2015/16	%
Número de estudiantes en movilidad entrante temporal con valor curricular	7010	44.9	8,688	43.2
Número de estudiantes en movilidad entrante temporal sin valor curricular	748	4.8	804	3.4
Número de estudiantes en movilidad entrante inscritos en programas regulares	7142	45.8	8,532	42.4
Número de estudiantes en movilidad entrante en estudios de español como lengua extranjera	708	4.5	2,092	10.4

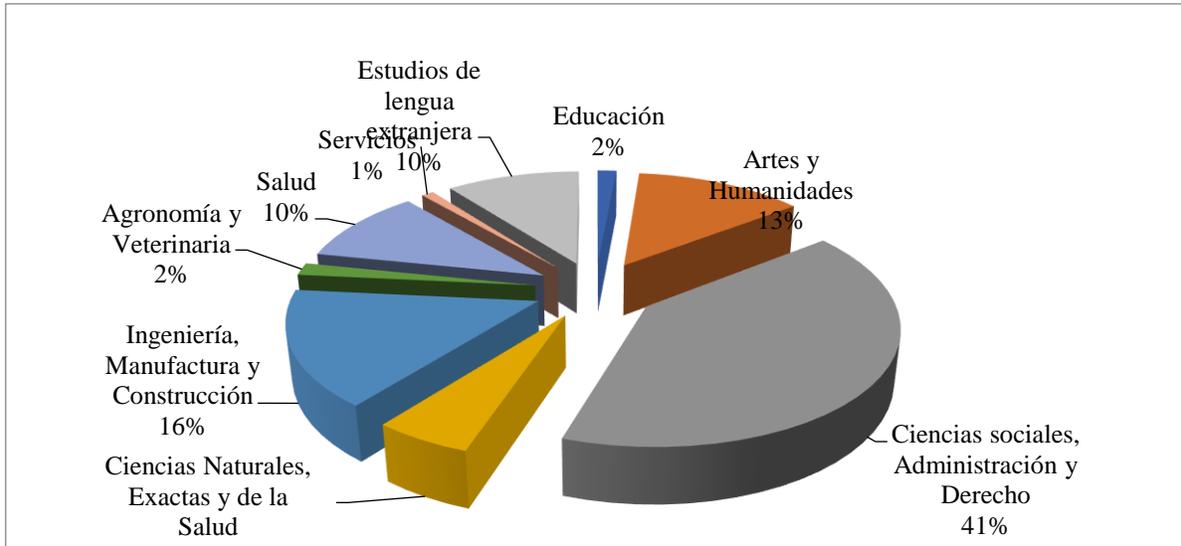
Cuadro 4. Patlani. Tipo de movilidad saliente 2014/15 y 2015/16

Tipo de movilidad	2014/15	%	2015/16	%
Número de estudiantes en movilidad saliente temporal con valor curricular en Patlani	22,454	82.5	27,270	87
Número de estudiantes en movilidad saliente temporal sin valor curricular en Patlani	2,981	10.1	2,821	9
Número de estudiantes en movilidad saliente en estudios de lengua extranjera	1,768	6.5	1,254	4

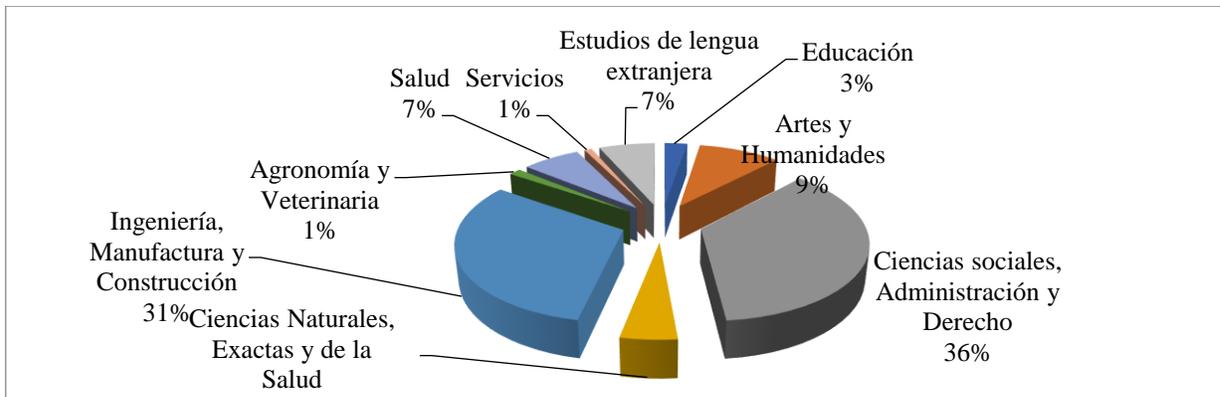
Gráfica 1. Patlani. Movilidad entrante por campo de formación 2014/15



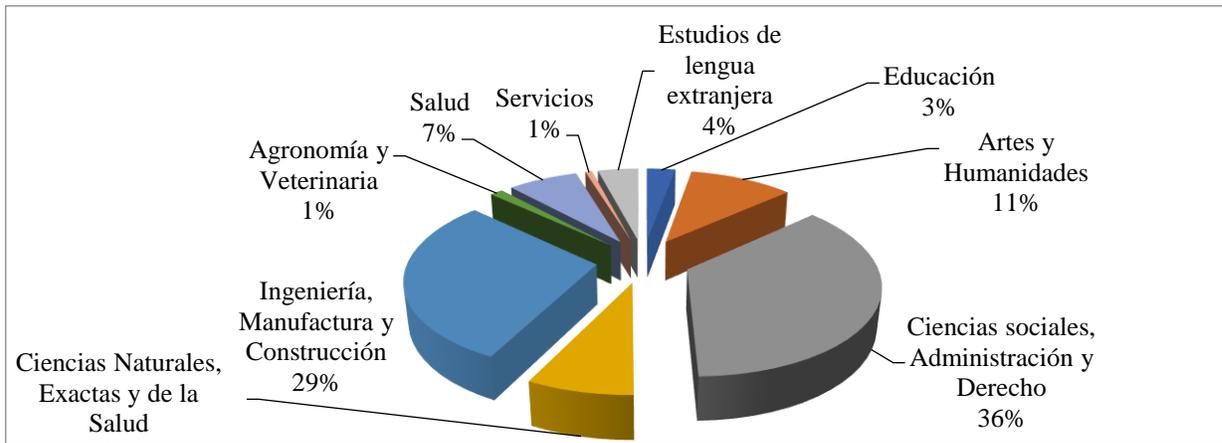
Gráfica 2. Patlani. Movilidad entrante por campo de formación 2015/16



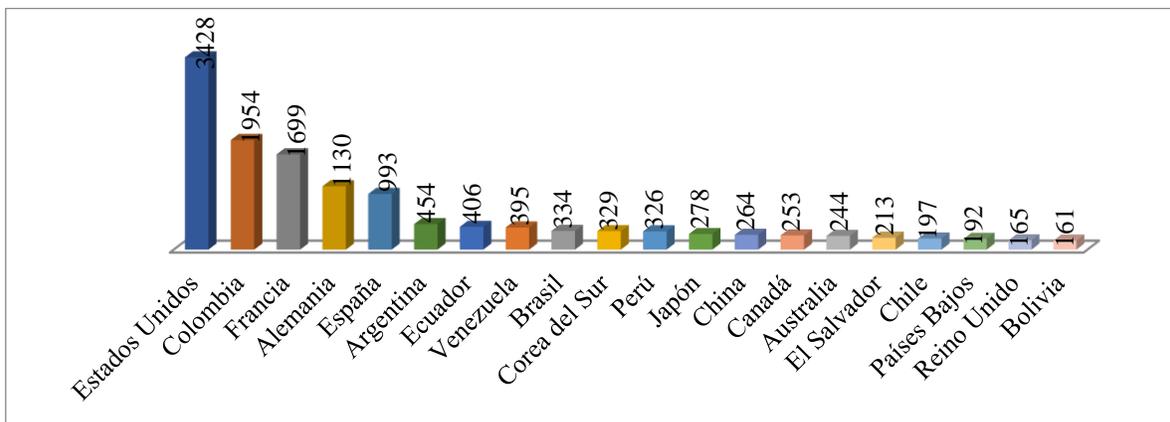
Gráfica 3. Patlani. Movilidad saliente por campo de formación 2014/15



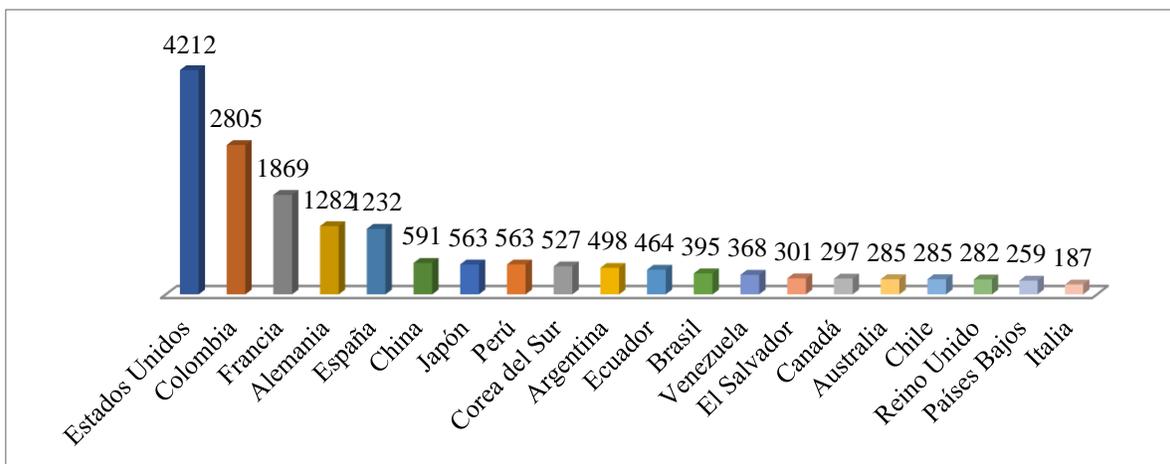
Gráfica 4. Patlani. Movilidad saliente por campo de formación 2015/16



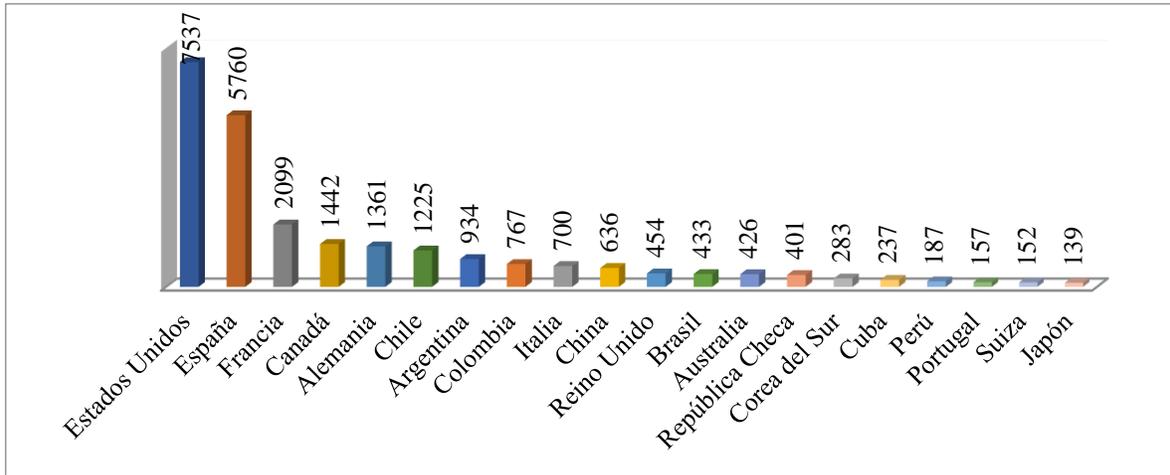
Gráfica 5. Patlani. Primeros 20 países de origen de estudiantes de movilidad entrante 2014/15



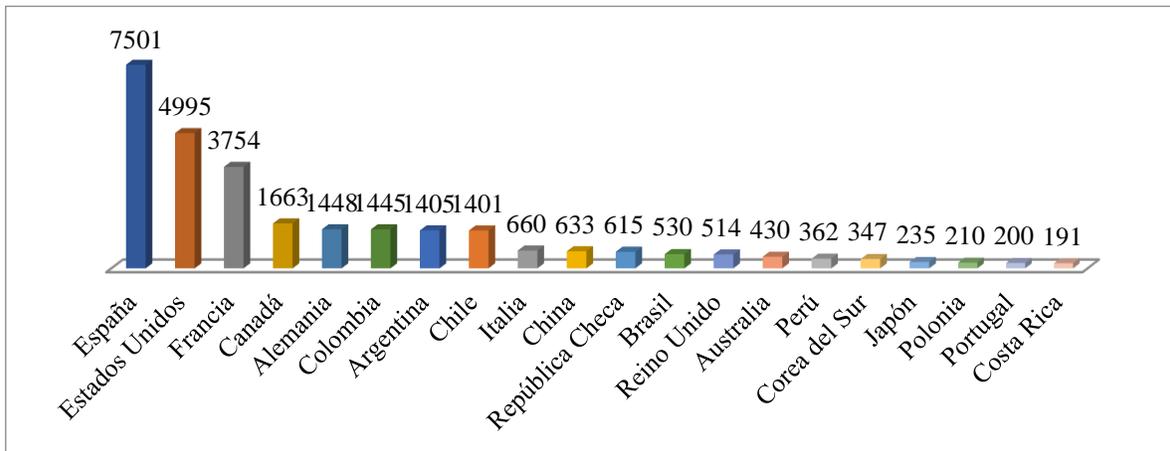
Gráfica 6. Patlani. Primeros 20 países de origen de estudiantes de movilidad entrante 2015/16



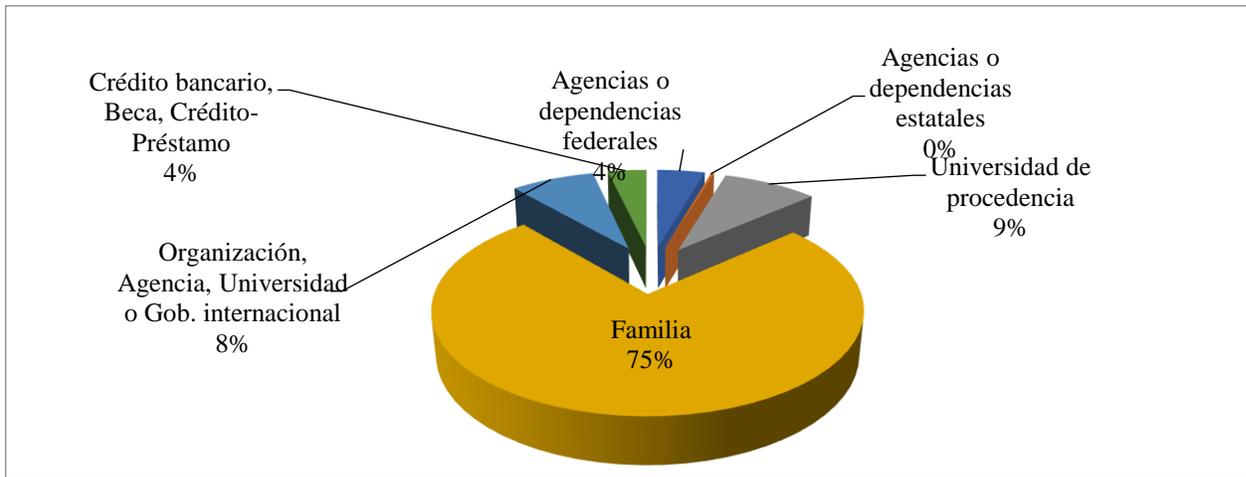
Gráfica 7. Patlani. Primeros 20 países de destino de movilidad saliente 2014/15



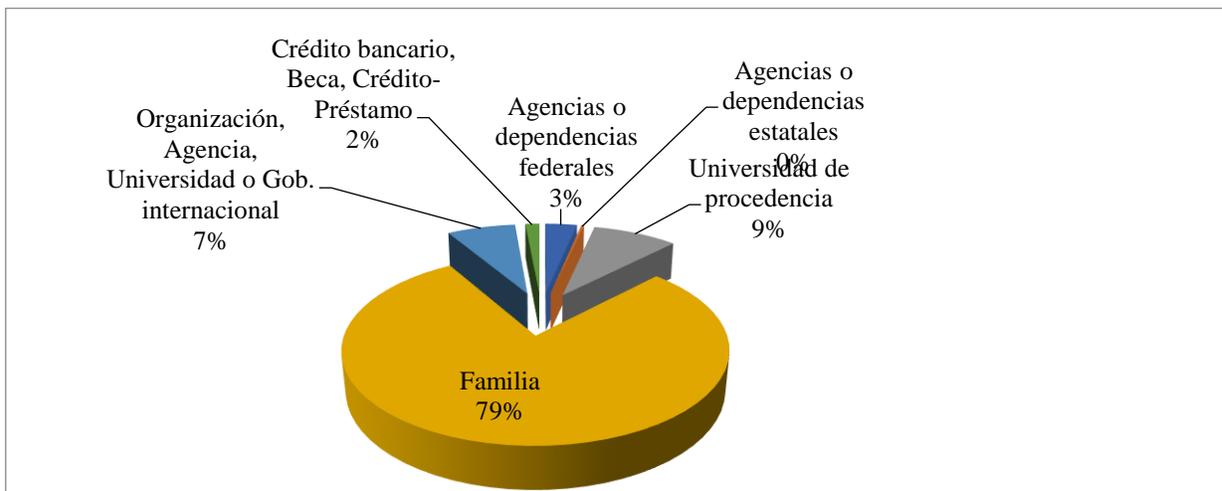
Gráfica 8. Patlani. Primeros 20 países de destino de movilidad saliente 2015/16



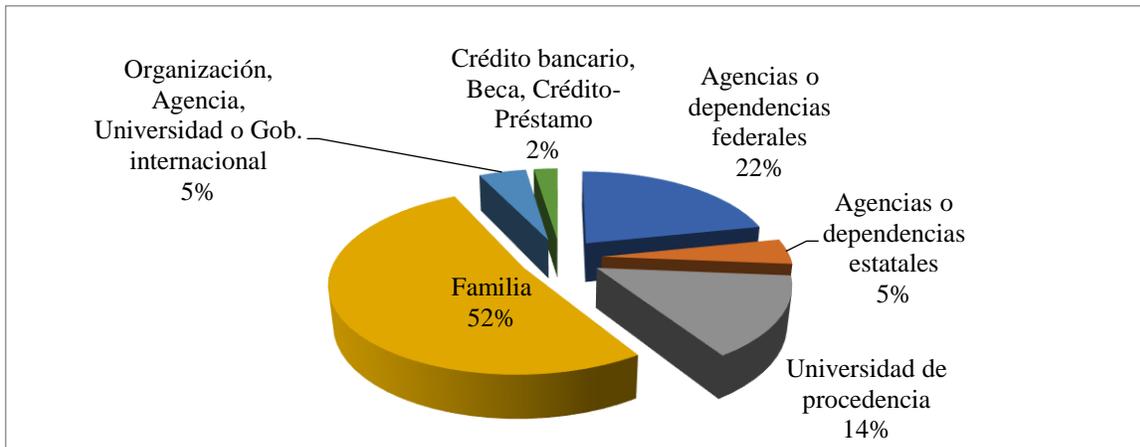
Gráfica 9. Patlani. Fuentes de financiamiento movilidad entrante 2014/15.



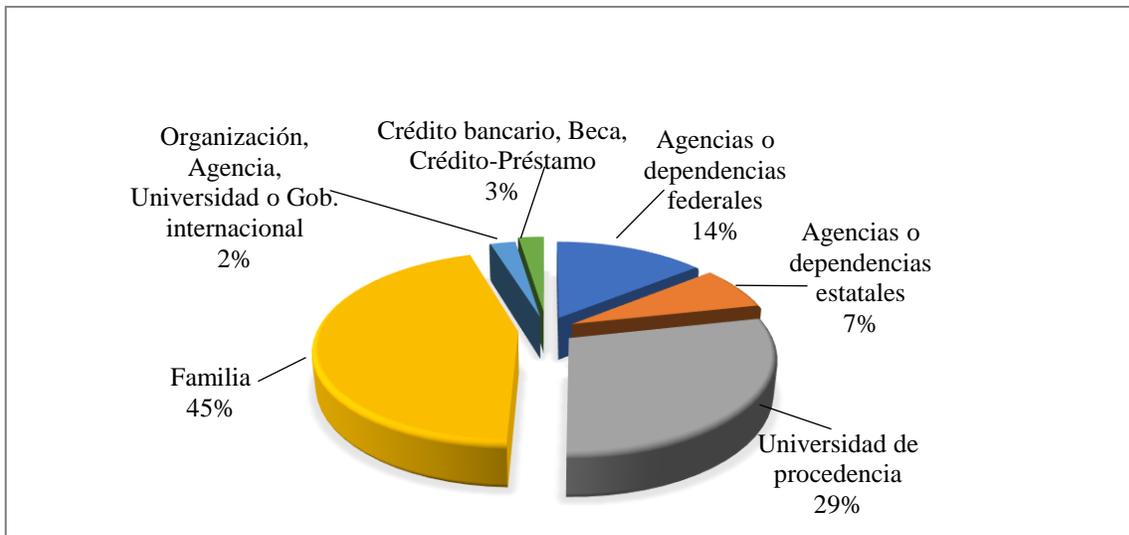
Gráfica 10. Patlani. Fuentes de financiamiento movilidad entrante 2015/16



Gráfica 11. Patlani. Fuentes de financiamiento movilidad saliente temporal 2014/15

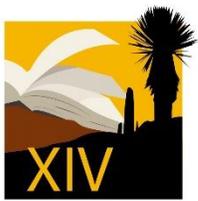


Gráfica 12. Patlani Fuentes de financiamiento movilidad saliente temporal 2015/16



Referencias bibliográficas

- Black, R. (2017, marzo 9). How will Brexit affect British universities and will EU students still be able to study in the UK? *The telegraph*. Revisada el 8 de mayo, 2017. Tomado de <http://www.telegraph.co.uk/education/0/will-brexit-impact-british-universities/>
- Institute of International Education [IIE] (2016). *Open Doors 2016 Executive Summary*. Revisado e 7 de mayo, 2017. Tomado de <https://www.iie.org/en/Why-IIE/Announcements/2016-11-14-Open-Doors-Executive-Summary>



- Lhor, S. (2017, mayo 9). *A Trump Dividend for Canada? Maybe in Its A.I. Industry*. *The New York Times*. Revisada el 7 de mayo, 2017. Tomado de https://www.nytimes.com/2017/05/09/technology/a-trump-dividend-for-canada-maybe-in-its-ai-industry.html?hp&action=click&pgtype=Homepage&clickSource=story-heading&module=first-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news&_r=1
- Redden, E. (2017, marzo 20). *Canada's moment*. Revisado el 7 de mayo, 2017. Tomado de <https://www.insidehighered.com/news/2017/03/13/nearly-4-10-universities-report-drops-international-student-applications>
- Thomas, R. (2017, mayo 9). *Trump's politics are turning off India's brightest from US business schools*. *Quartz India*. Revisado el 8 de mayo, 2017. Tomado de <https://qz.com/979025/gmat-trumps-politics-are-turning-off-indias-brightest-from-us-business-schools/>

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS

Introducción

En el panorama de movilidad estudiantil en América Latina y el Caribe en los últimos años, México juega un papel preponderante, no en balde es la décimo tercera economía del mundo y su reconocida política exterior regional propicia que, tanto a nivel diplomático como el proceso de internacionalización de su sistema de educación superior impulse una creciente relación de cooperación académica entre México y la región latinoamericana y antillana. La movilidad internacional de estudiantes de instituciones de educación superior, públicas y privadas, en América Latina y el Caribe se ha intensificado año con año, mucho se debe a los esfuerzos regionales por parte de los rectores de hacer más visible a sus propias instituciones y de ser competitivos en los procesos de internacionalización de la educación superior, ya no se diga en los rankings a nivel regional y mundial. Sin embargo, si hay una región subcontinental a la que resulta más difícil de obtener los datos estadísticos de los distintos indicadores de internacionalización de educación superior es justamente América Latina y el Caribe.

La tarea de identificar aquellos organismos regionales y oficinas de cada uno de los países latinoamericanos que pudieran proporcionar datos sobre el número de estudiantes que participan en algún tipo de movilidad estudiantil a nivel internacional resultó compleja, por no decir complicada puesto que para el informe Patlani se trataba de que los datos recabados fueran a nivel nacional, emitidos oficialmente por alguna secretaría o ministerio de educación u organismo regional que representase los intereses de un grupo de países participando de manera conjunta en algún programa específico de movilidad estudiantil.

El propósito de este trabajo es demostrar la intensa y creciente relación que año tras año se presenta en materia de cooperación académica, en los procesos de internacionalización de los sistemas de educación superior y, particularmente, los programas de movilidad estudiantil entre México y la región latinoamericana y caribeña. Por consiguiente, se presentan las principales tendencias de México hacia esta región de análisis, específicamente se habla de los principales países

con los que se tiene movilidad estudiantil. Posteriormente, se hace referencia a aquellas políticas y programas que impulsan la movilidad con México para establecer algunas tendencias acerca de la movilidad con el objeto de comparar éstas con la información obtenida en la última encuesta Patlani.

México impulsa acciones con “el Gran Caribe” y Latinoamérica

Hablar en general de internacionalización en el caso de las instituciones de educación superior, particularmente en la región, implica conocer también la situación general histórica y actual de los sistemas de educación superior del subcontinente, distinguir los retos y las oportunidades del entorno y comprender cómo es que estos impactan a los programas y estrategias de internacionalización actuales. En una conferencia impartida en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, la entonces titular de la cancillería mexicana, Claudia Ruiz Massieu (2016), afirmó que México continuará fortaleciendo sus relaciones con toda Latinoamérica y el Caribe. Se refirió a la subregión continental como a una zona de gran potencial que en conjunto integra treinta y tres países que ocupan el 13 por ciento de la superficie total del planeta, representan un 9 por ciento de la población mundial, con poco más de 614 millones de habitantes, y cuya sociedad es joven, pues casi un tercio de la población es menor a los 14 años de edad. Señaló que, de cara al futuro, la riqueza de los recursos naturales es una de las fortalezas geopolíticas: la región cuenta con seis de los diez *países megadiversos* del mundo (Brasil, México, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), así como con una tercera parte de los recursos hídricos del planeta. Más allá de la cultura y el lenguaje comunes, las relaciones a nivel bilateral se han fortalecido en eventos distintos con oportunidades para el comercio, la inversión, el turismo y la cooperación.

Ruiz Massieu (2016) detalló en el ámbito económico que la economía de la región mantiene, en los últimos cinco años, un crecimiento promedio del 3.7 por ciento del PIB, cifra que supera al de la Unión Europea, del 1 por ciento, al de Japón, de 1.5 por ciento, y al de Estados Unidos de América, del 2.1 por ciento, recalando que se trata del conjunto de economías emergentes y de creciente desarrollo con el mayor avance respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. De acuerdo con la exfuncionaria, la pobreza de la población en la región disminuyó de un 44 por ciento a un 28 por ciento, y, como proporción de la población, la pobreza extrema pasó de un 19 por ciento a un 11 por ciento.

El intercambio comercial de México con la región asciende a más de 40 mil millones de dólares; es decir, si se considera a la región en su conjunto, conforma el tercer socio comercial de

México, después de Estados Unidos de América y de China. Una tercera parte de las más de 35 mil empresas mexicanas exportadoras tiene como destino de sus operaciones a países de América Latina y el Caribe: la región es el destino del 64% de la inversión extranjera directa que fluye desde México, país que es el principal inversionista en Honduras, El Salvador y Brasil, el segundo en Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y República Dominicana, y el cuarto en Panamá, Paraguay y Perú; en Argentina es el quinto. Asimismo, aunque el comercio con la región sólo representa un 5.5 por ciento del total del comercio mexicano, queda por aprovechar mucho aún. Resulta interesante mencionar que un 73 por ciento de las inversiones mexicanas en el extranjero se concentra en la región latinoamericana.

En cuestiones de tratados de libre comercio, existen diez acuerdos con países de la región y se están iniciando negociaciones al respecto con República Dominicana. Entre 2010 y 2015, México otorgó más cooperación a la región del Caribe que en cualquier década previa desde 1960: durante el período 2014-2015 se diseñaron sesenta y tres proyectos de cooperación, de los cuales veintiuno ya ha sido concluidos, veintiuno más están en ejecución y veintiuno aún por instrumentarse. Asimismo, entre 2013 y 2015 se duplicó la oferta de becas destinadas al Caribe, comparadas con las otorgadas entre 2010 y 2012. En diez años, el número de becas se duplicó de cuatrocientas treinta y tres a novecientos cuarenta y cuatro.

En materia de política exterior hacia América Latina y el Caribe en los últimos tres años, y como un esbozo de la hoja de ruta que la Secretaría de Relaciones Exteriores pretende seguir en los próximos tres años, México busca que su red de veinticuatro embajadas y cinco consulados en la región centren su quehacer en fortalecer la identidad y pertenencia latinoamericana y caribeña, en un entorno de creciente integración de mercados de bienes, servicios y capitales, y de una creciente movilidad de personas.

Respecto a la región del Caribe, Ruiz Massieu (2016) señaló que esta es un área natural de pertenencia a México, con la que el país comparte 730 kilómetros de frontera marítima. Los veinticinco países de la región llamada “Gran Caribe” –México incluido– poseen la segunda barrera de coral más extensa del mundo y representan un 45 por ciento de la población, un 57 por ciento del comercio y un 61 por ciento del turismo de América Latina y el Caribe. En este sentido cobra mucho sentido el análisis de la cooperación académica en la región.

Principales tendencias de la región con respecto a México

El movimiento de la gente a través de las fronteras nacionales e internacionales es quizá el aspecto más visible y ampliamente analizado de la internacionalización. Ya sea que los estudiantes viajen para estudiar por un periodo o para tomar un programa completo de grado en otra institución de educación superior, o un intercambio interuniversitario de estudiantes dentro de un acuerdo de cooperación más amplio, la movilidad toma hoy una infinita variedad de formas y es un aspecto de la superación que ningún estudio puede ignorar.

De acuerdo con la OCDE (2015 y 2016) en su análisis acerca de la movilidad estudiantil universitaria señala de sus países miembros que, en contraste a Luxemburgo con el 44 por ciento de estudiantes inscritos son de otra nacionalidad; o 16 por ciento o más de estudiantes inscritos en Australia. Austria, Nueva Zelanda, Suiza y Reino Unido provienen de otros países; menos del 3 por ciento sucede en Chile o en México y, la proporción de estudiantes internacionales en programas de maestría o doctorado, en contraste al 35 por ciento que existe en Bélgica, Francia, Holanda, Nueva Zelanda, Suiza y Reino Unido; el 5 por ciento o menos sucede en Chile o en México. Asimismo, mientras que en Australia hay veinte estudiantes internacionales por un estudiante australiano estudiando fuera; es menos de uno en Chile, México y Brasil; sin embargo, hay un 6 por ciento de estudiantes internacionales en Canadá y EE.UU. que provienen de América Latina y el Caribe.

Pese a ese escenario, sí hay movilidad estudiantil entre los países de América Latina y el Caribe, por lo que es importante continuar indagando año tras año cómo se presentan dichas tendencias regionales. De acuerdo con Patlani, los países de América Latina y el Caribe que eligen México como lugar de destino para participar en algún programa de movilidad *entrante*, 19 lo hicieron en 2015 y 26 en 2016. Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, además de Venezuela en 2015 y Perú en 2016 suman el grupo de los cinco países principales. En 2015, estos cinco países sumaban el 67 por ciento del total de estudiantes de la región que vinieron a México; en 2016 un 63 por ciento pero de un total mayor tanto de estudiantes como de países latinoamericanos. Colombia es el país que más número de estudiantes se reporta por parte de las instituciones de educación superior en México.

Los datos proporcionados por el CONACyT también muestran tanto en 2015 como en 2016 entre 25 a 27 países de América Latina y el Caribe para realizar estudios de posgrado o especialidad. De acuerdo con las fechas de inicio de sus programas académicos de un total de 2,788 estudiantes de posgrado inscritos en alguna institución de educación superior, 1,020 iniciaron ese año; mientras

que en 2016, de 3,175 estudiantes, 1,285 iniciaron sus programas de doctorado, maestría o especialidad. En realidad, en estudios de posgrado entre 2015 y 2016 ha habido un incremento del 8 por ciento. En ambos años, Colombia, Cuba, Ecuador, Venezuela y Chile han sido los países que encabezan la lista; por cada estudiante de Cuba, ha habido 3 y 2 estudiantes en 2015 y 2016 respectivamente. Cabe señalar por subregión que se cuenta con la representación de los 7 países centroamericanos; al igual que todos los países de América del Sur exceptuando Guyana Inglesa. Si bien Honduras no participó en 2015, en 2016 sí lo hizo con un grupo de 55 estudiantes de posgrado. Del Caribe, además de Puerto Rico, Cuba, Haití y República Dominicana, México tiene estudiantes de Dominica, Barbados, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas.

De acuerdo con Patlani –y en relación con los países de destino en América Latina y el Caribe que eligen los mexicanos para participar en algún programa de movilidad estudiantil– destacan en 2015 todos los países centroamericanos excepto Belice y El Salvador; así como todos los países de América del Sur exceptuando ambas Guyanas y Surinam, y del Caribe únicamente destacan Cuba y República Dominicana. Chile, Argentina, Colombia, Brasil y Cuba suman un 84 por ciento del total. En 2016, las excepciones fueron Uruguay, Surinam y Guyana Inglesa y del Caribe: Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Haití, Islas Caimán, Santa Lucía y las Antillas Holandesas recibieron a estudiantes mexicanos. Un 84 por ciento lo sumaron Colombia, Argentina, Chile, Brasil y Perú.

Los reportes Patlani (2017) demuestran que año tras año alcanza mayor importancia para la movilidad entre México y América Latina y el Caribe. Por ejemplo, para el caso de Centroamérica y el Caribe, la suma de la movilidad entrante en 2015 y 2016 fue respectivamente de 1,190 y 1,424 estudiantes; la saliente de 481 y 538 estudiantes. Suramérica en 2015 fue de 4,266 y 2016 de 5,600 estudiantes de movilidad entrante a México mientras que la saliente en 2015 fue de 3,773 y en 2016 de 5,404 estudiantes.

En América Latina y el Caribe de los 33 países que conforman la región solamente 9 países no le solicitan visa a los mexicanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Únicamente cinco embajadas del resto de América Latina y el Caribe que sí solicitan visa a México, informaron a ANUIES el número de visas otorgadas a estudiantes mexicanos para estudiar en su país en 2015 y 2016, Chile con 2,502 visas, Costa Rica 106, Colombia 163, y Perú 313. Argentina reportó en 2016, 51 visas otorgadas.

En una nota en línea publicada por parte de la Secretaría de Relaciones Exteriores (2016) menciona que la canciller de dicha dependencia en una rueda de prensa en compañía de su homólogo brasileño declararon la puesta en marcha del programa de becas de posgrado en materia energética, empezando en 2015 con 50 becas a estudiantes mexicanos de Campeche, Tabasco, Chiapas, Veracruz y Tamaulipas que se beneficiarían de estudiar en Brasil.

También, en otro informe de avances presentado por la Secretaría de Relaciones Exteriores (2017) se menciona que durante 2016 se otorgaron 797 becas estudiantiles, un 41 por ciento destinadas a estudiantes de América Latina y el Caribe. México colaboró con siete países del Caribe anglófono a través de 15 proyectos de colaboración; con Centroamérica 18 proyectos bilaterales de cooperación y con Sudamérica 145 proyectos entre ellos siembre hay un programa de cooperación técnica-académica.

Derivado de lo anterior, la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) cuyos países integrantes representan un 50 por ciento del total de países del Caribe anglófono, lograron que en estrecha colaboración con la Embajada de México pusiera en marcha en 2016 el proyecto de colaboración académica entre siete instituciones públicas universitarias mexicanas y los países miembros siendo Santa Lucía a través de la Embajada de México en Castries y sus cinco concurrencias (San Cristóbal y Nieves, Dominica, Antigua y Barbuda, Granada, y San Vicente y las Granadinas) la puerta de entrada de dicha cooperación. Tres estudiantes mexicanos realizaron sus prácticas profesionales en Santa Lucía.

Por su parte, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en un documento [en línea] UDUAL 2013-2016 informan que, como parte de la tendencia de internacionalización de la educación superior, impulsa la movilidad virtual de estudiantes y profesores entre los posgrados participantes. Asimismo, le da máxima importancia al Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME) cuyos resultados son la movilidad entre 85 instituciones participantes. 32 de las cuales tuvieron movilidad entrante y saliente; 7 de ellas únicamente recibieron alumnos; 17 enviaron alumnos. Los alumnos participantes, 71 fueron mujeres; 39 hombres. Estos alumnos ocuparon 82 plazas amplias y 27 parciales. Los programas solicitados por los estudiantes en movilidad fueron Ciencias Sociales, Administración y Derecho; seguido de Ingeniería, Manufacturas y Construcción.

Cabe mencionar que la Organización de los Estados Americanos (OEA) ofrece una beca de posgrado presencial en México en las áreas de Ingeniería y Ciencias. La beca se llama Cooperación

para el Desarrollo de Capacidades Científicas y Tecnológicas de las Américas. Se ofrece en conjunto con CONACyT y AMEXCID; en el caso de la salud con la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) y bajo el programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación.

Asimismo, en Ecuador, la Dirección General de Relaciones Interinstitucionales (2015) menciona que contaba con 40 convenios de movilidad estudiantil siendo 330 estudiantes de pregrado y posgrado los beneficiados en 2014. En este caso 26 estudiantes fueron vinculados con la Universidad de Guadalajara, además de 7 estudiantes en el Tecnológico de Monterrey en México. Sin embargo, no hay información más reciente.

El programa de Alianza del Pacífico para la movilidad académica se presenta como un espacio formado en 2011 por Chile, Colombia, Perú y México. Además de países observadores que participan en dicha Alianza y según datos de sus primeras ocho convocatorias, el número total de estudiantes enviados entre dichos países suma la cantidad de 1330 estudiantes como puede verse en la tabla al final de este trabajo.

Con respecto a Argentina, el Departamento de Información Universitaria reportó a principios de este año, y únicamente de su base de datos de 2015 que los estudiantes mexicanos de pregrado y grado; así como de posgrado sumaron un total de 594; 280 en instituciones públicas y 314 en instituciones privadas; 455 de pregrado/grado y 139 de posgrado. Además estudiantes extranjeros de procedencia mexicana registrados en instituciones de educación superior públicos y privadas en 2015, registrados en un programa de intercambio con o sin convenio sumaron 635 estudiantes mexicanos, 333 registrados en 14 instituciones universitarias estatales y 302 en 16 instituciones universitarias privadas. Por último, se registraron 53 estudiantes más en actividades registradas como cursos de extensión universitaria, cursos cortos, pasantías, rotaciones, seminarios y otras actividades; en todas las 49 instituciones universitarias que conforman el sistema de educación superior argentino.

Todo lo anterior no sería posible sin un marco de cooperación académica estructurada en diversos y distintos programas especiales que impulsen la movilidad en América Latina y el Caribe, por consiguiente, a continuación se hablará al respecto.

Los programas especiales que impulsan la movilidad con México

Como ha quedado demostrado, la cooperación de toda índole cobra especial relevancia en las relaciones entre México y América Latina y el Caribe. De acuerdo con diversos comunicados por parte de la Secretaría de Relaciones Exteriores, desde 2015, la actividad diplomática dejó claro la prioridad estratégica que América Latina y el Caribe significan para México. En un ejemplo muy claro por analizar es la movilidad internacional de estudiantes entre los países que integran esta región de análisis ya que aunque parezca simple, no lo es; además que surge la interrogante de cómo o cuándo sucede esto.

Efectuar una acción de movilidad requiere la puesta en práctica de competencias de diversa índole; por consiguiente, como lo señala Haug (2010) la internacionalización ya no es un tema optativo. Se ha convertido en una dimensión esencial del desarrollo de universidades en el ámbito competitivo en el que funcionan. Según Gacel-Ávila (2011) una reforma académica inspirada en modelos internacionales como el Proceso de Bolonia (PB), con un currículo internacionalizado, un mayor nivel de movilidad de estudiantes y académicos, el establecimiento de títulos y grados dobles y conjuntos con instituciones de educación superior extranjeras sería una de las mejores maneras de innovar los paradigmas educativos de entonces.

Los ecos del proceso de Bolonia (PB) se sintieron en el mundo, convirtiéndose en punto de referencia y de debate respecto a su factibilidad y pertenencia en diversas regiones del mundo. Como lo señala Gacel-Ávila (2011), América Latina no es la excepción, en la región surgieron diferentes iniciativas, como el Espacio de América Latina y del Caribe (ALCUE), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento promovido por Universia; el Espacio Común de Educación Superior (ECOES); la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe impulsado por la UNAM, y el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) propuesto por IESALC-UNESCO. En la actualidad, en Centroamérica se cuenta con el Consorcio de Educación Superior en Centroamérica (CSUCA) quien el año pasado empezó con su programa de movilidad; en el Caribe anglófono con el programa de movilidad de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) y* además de los proyectos Tuning América Latina y UEALC 6x4 propuestas curriculares basadas en el modelo impulsado por el PB.

Solanas (2014) explica también que el desarrollo de las políticas de movilidad académica por parte de la Unión Europea (UE), trajo consigo la construcción de algunos instrumentos como el

Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), sobre los cuales se asentó "técnicamente" el PB. Este proceso, acompañado por la estrategia económica de Lisboa en busca de una Europa más competitiva, cuenta con una buena acogida por la mayor parte de las universidades y su territorio, y, si bien América Latina y el Caribe no se encontraba comprendida directamente por el PB, se benefició de diversos programas de movilidad académica financiados por la UE tales como el ALFA, ALBAN y Tuning.

En un estudio de IESALC-UNESCO coordinado por Didou y Jaramillo (2015) sobre la Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un *Estado del Arte* reportan que, la internacionalización es un objeto de investigación académica que ha despertado un interés creciente en los países de América Latina. Son varios los grupos e individuos que han producido estudios sobre distintos aspectos del fenómeno, en forma puntual o dentro de una línea consolidada de investigación.

De igual manera, estudiantes de posgrado y de posdoctorado han elaborado tesis en la materia, insertándose en los proyectos coordinados por líderes con notoriedad académica, principalmente en Argentina, en Brasil y en México. Los especialistas se han organizado en redes, articuladas con base en el estudio del tópico de análisis o bien en el seguimiento de los procesos de operación de los programas, mediante indicadores más que en perspectivas cualitativas. En consecuencia, el número de publicaciones sobre la internacionalización de las universidades ha aumentado en la región. (2015).

Sin embargo, en una dedicada revisión de la literatura sobre el tema específico de movilidad internacional por parte de estudiantes universitarios en la región latinoamericana y del Caribe se encontró que si bien es un tema que cada vez interesa más en estudios de educación internacional y/o comparada, las escasas publicaciones no incluyen datos cuantitativos significativos que provengan de fuentes oficiales.

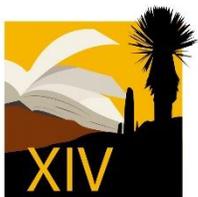
También se comenta que "en América Latina o algunos de los países que la integran han sido incluidos en reportes internacionales, encargados a expertos contratados ad hoc para que ellos presenten evaluaciones de conjunto sobre el estado de la cooperación internacional y de la movilidad. Esa modalidad es socorrida principalmente desde mediados de la década pasada en el marco de estudios comparativos, apoyados por convocatorias de la Unión Europea (UE), de la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de fundaciones internacionales.” (Didou, 2015, 9).

Tampoco, exceptuando a Colombia, el conjunto de los países de América Latina y el Caribe cuentan con políticas nacionales que fortalezcan la internacionalización de la educación superior; aunque los programas de movilidad estudiantil e intercambio académico suelen concretarse a partir de convenios interinstitucionales o la adscripción a organismos regionales.

Referencias

- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. En Revista de Educación. Número extraordinario, pp. 119-145.
- Didou, S. y Jaramillo J. (2015). Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: Más allá de la movilidad europea. En La cuestión universitaria. 6, pp. 20-29.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. En: Globalización e internacionalización de la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, nº 2, págs. 123-134. UOC. Recuperado en 08 de abril de 2017, de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>
- Ruiz Massieu, C. (2016). “México y su relación con el Caribe”. Conferencia Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ciudad de México. Recuperado de <http://dgctc.sre.gob.mx/html/>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2016). *Comunicados de Relaciones Exteriores*. Recuperado en 07 de mayo de 2017 de <http://dgctc.sre.gob.mx/html/>.
- Solanas, F. (2014). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el MERCOSUR y la Unión Europea. Revista iberoamericana de educación superior, 5(12), 3-22. Recuperado en 07 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100001&lng=es&tlng=es.



OCDE. (2016). Education at a glance.2016: OCDE Indicators. OCDE Publishing Paris. Recuperado en 16 de marzo de 2017, de [\[Http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en\]](http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en)

¿POR QUÉ ALGUNOS ESTUDIANTES REALIZAN MOVILIDADES INTERNACIONALES DURANTE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y OTROS NO? UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA A PARTIR DEL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

Introducción

La contribución de la movilidad estudiantil al perfil internacional del egresado y a la internacionalización del currículo de las instituciones de educación superior, es un hecho ampliamente reconocido en el mundo desde la última década del siglo XX (Teichler, 1996) y al que México le ha puesto especial interés durante los últimos años. Señal de esto son los crecientes apoyos para las estancias internacionales que la Secretaría de Educación Pública ha puesto a disposición de las instituciones de educación superior (IES) a través de diversos mecanismos; la importancia en términos de factor de excelencia que organismos de acreditación y certificación nacionales otorgan a la movilidad, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado; así como un interés cada vez más fortalecido en contar con información estadística comprehensiva y confiable sobre el fenómeno, tarea que ha asumido la ANUIES por medio de la encuesta Patlani. En concordancia con esto, el gobierno mexicano ha incluido el rubro de la movilidad estudiantil en los planes sectoriales de educación de los últimos 13 años (Rubio Oca, 2006; Gobierno de la República, 2013).

Los datos de Patlani indican que en el ciclo escolar 2014-2015 hubo 27,234 estudiantes de IES mexicanas realizando estancias internacionales, mientras que en 2015-2016 fueron 31,352. En términos de la matrícula total del país, que según la base 911 fue de 4,032,992 en 2014-2015 y 4,244,401 en 2015-2016, el porcentaje de estudiantes de IES mexicanas que hacen estancias internacionales es aproximadamente de un 0.7%. La Base 911, al ser un instrumento estadístico que reporta el sistema en su conjunto, recolecta información comprehensiva y reporta que la movilidad saliente en México correspondió en ambos periodos a aproximadamente un 0.5% de la matrícula.

Estos porcentajes son incluso menores a los mostrados por países con poca movilidad saliente, como Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido, que registran una movilidad de entre un 1% y un 3% de su matrícula, y considerablemente menor a la registrada en los países europeos con mayor tradición, como son Austria, Alemania, Finlandia, Francia, Liechtenstein, Noruega y los Países Bajos, donde las tasas de estudiantes que tienen alguna experiencia de movilidad saliente, antes de concluir la educación superior, oscilan entre el 6% y el 36% de la matrícula (Doyle, y otros, 2010; Wiers-Jenssen, 2008; Wächter & Ferencz, 2012; Teichler, 2012; Sweeney, 2012). En este contexto, los datos de PATLANI evidencian, que, a pesar de los esfuerzos institucionales y gubernamentales, la movilidad estudiantil continúa siendo marginal en México.

Patlani, con sus varias ediciones consecutivas desde su nacimiento en 2010, ha permitido que tanto estudiosos como profesionales dedicados a la internacionalización puedan contar con información estadística sobre la movilidad estudiantil en México y es un gran avance con relación a la información con que se contaba en décadas anteriores sobre esta importante estrategia de internacionalización de las IES mexicanas. Sin embargo, como ya se ha mencionado en este simposio, hay muchas preguntas que Patlani no puede responder: ¿cómo son los estudiantes que participan en movilidad?, ¿qué competencias desarrollan los estudiantes mexicanos que hacen estancias en el extranjero?, ¿cuál es la percepción de los empleadores con relación a la movilidad?, entre muchas otras.

Esta ponencia pretende arrojar información sobre dos de estas preguntas: ¿por qué algunos estudiantes hacen estancias internacionales y otros no?, y ¿cuál es el potencial de movilidad en las IES? Los resultados encontrados indican que los estudiantes que hacen movildades son diferentes de quienes no lo hacen en varios aspectos poco relacionados con su trayectoria escolar en las IES, pero también ofrecen algunas respuestas sobre el potencial que las IES tienen para la movilidad y las estrategias que podrían implementarse para incentivarla.

Revisión de la literatura

Al hacer una revisión de la literatura existente sobre el tema, se encontró que los estudios internacionales que han tratado de responder a la pregunta aquí planteada se pueden ubicar en tres grupos: los que utilizan el modelo de fuerzas impulsoras/restrictivas, el cual implica que hay una serie factores, reales o percibidos, que fomentan que los estudiantes consideren la posibilidad de hacer una

movilidad y la realicen, mientras otros la desalientan; los estudios que explican la movilidad a través de una serie de factores demográficos y de antecedentes académicos y personales; y las investigaciones que incluyen factores institucionales para explicar la propensión o no a la movilidad desde la perspectiva de una incidencia directa de la propia institución.

En los modelos que explican la movilidad estudiantil basándose en las fuerzas impulsoras/restrictivas, las fuerzas impulsoras se pueden definir como los beneficios de realizar una movilidad: la posibilidad de vivir en otro país, experimentar otra cultura y adquirir habilidades de comunicación intercultural, mejorar la capacidad de utilizar otro idioma, estudiar en un ambiente académico de prestigio, ganar independencia, y mejorar o incrementar las posibilidades de empleo (Rodrigues, 2012; Macready & Tucker, 2011; Doyle, y otros, 2010; Di Pietro & Page, 2008). El complemento de este modelo son los obstáculos: la falta de recursos económicos para realizar una movilidad, el deficiente manejo de idiomas extranjeros, la falta de certezas sobre el reconocimiento de lo cursado durante el intercambio, el desconocimiento de las opciones y beneficios, la falta de información sobre la calidad de las IES donde pueden realizar sus estancias, compromisos laborales o familiares, miedo al retraso en la fecha de graduación y falta de opciones para la movilidad (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, de Wit, & Vujić, 2013; Rodrigues, 2012; Doyle, y otros, 2010; Stroud, 2010; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009; European Commission, 2009).

En los estudios que explican la movilidad como producto de factores sociodemográficos, se pueden identificar el dominio de idiomas, el nivel de ingreso, el sexo, la escolaridad de los padres, el programa académico que cursa el estudiante, su desempeño escolar y su estado civil (Rodrigues, 2012; Macready & Tucker, 2011; Wiers-Jenssen J. , 2008; Doyle, y otros, 2010; Stroud, 2010; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009; Di Pietro & Page, 2008; Dessoiff, 2006; Teichler, International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment, 2007). En este mismo grupo de investigaciones, existen algunas que apuntan al concepto de “capital de movilidad”, acuñado por Murphy-Lejeune (2002) en su estudio antropológico sobre estudiantes europeos, y que lo define como un componente del capital humano que hace a los individuos más proclives a participar en experiencias de movilidad y mejorar sus capacidades debido a la riqueza de la experiencia internacional pues tienen una propensión o gusto por viajar y tener nuevas experiencias. El capital de movilidad está integrado, entre otros elementos, por la historia familiar y personal, las experiencias de movilidad nacional e internacional previas, el dominio de idiomas, las experiencias de adaptación a un

entorno diferente y los encuentros cercanos con 'lo extranjero' (Murphy-Lejeune E. , 2002; Carlson, 2011; Rodrigues, 2012; Wiers-Jenssen J. , 2008).

En los aspectos inherentes a la institución, a la organización de sus programas y a la importancia que ésta brinda a la internacionalización, se detectaron tres factores que afectan la movilidad: uno es la recomendación de tutores, profesores y autoridades académicas, el segundo se relaciona con la disponibilidad de información sobre las opciones y la asesoría brindada para planear la estancia en el extranjero, y el tercero hace referencia, tanto a la flexibilidad del programa de estudios para permitir la movilidad, como al reconocimiento de los créditos cursados en el extranjero (Rodrigues, 2012; Doyle, y otros, 2010).

Metodología

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se diseñó un estudio de corte cuantitativo y correlacional entre la población estudiantil de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). El cuestionario utilizado consideró elementos de los tres modelos mencionados. La variable dependiente es el estatus del estudiante con relación a la movilidad, y se tienen tres opciones: grupo 1-haber hecho una movilidad; grupo 2-haber intentado hacer una movilidad sin éxito ("inicié trámites, pero no los concluí o cancelé") y grupo 3-ninguna de las anteriores. Para conocer el potencial del CUCSH con relación a la movilidad, se diseñó un indicador con tres niveles a partir de las variables relacionadas con el capital de movilidad: capital de movilidad bajo, medio o alto.

Dado que el estudio busca identificar las diferencias entre los estudiantes que nunca han intentado hacer una movilidad, los que ya lo han hecho y los que estuvieron lo suficientemente interesados como para iniciar trámites, aunque no hayan realizado la estancia, se determinaron 3 diferentes muestras:

a) Para el grupo 1-estudiantes que ya han realizado una movilidad: se tomó como población los 79 estudiantes que hicieron intercambio internacional en el 2012 según el informe del Rector del Centro Universitario. La muestra se determinó en 62 cuestionarios para un nivel de confianza del 97% y un margen de error del 6%.

b) Para los estudiantes del grupo 2-intentó realizar una movilidad, pero no lo consiguió: se determinó una población de 39 estudiantes, equivalente a una cancelación por

cada dos movilidades realizadas. Este número se determinó a partir de dos factores, la experiencia propia de la autora como coordinadora del programa de movilidad estudiantil de la UdeG durante 8 años y la información recolectada por Malicki (2012) en un estudio de buenas prácticas para la movilidad entre IES australianas, quien encontró que la tasa de deserción de los programas de movilidad varía entre el 2 y el 50%. La muestra se determinó en 35 cuestionarios, con un margen de confianza del 97% y un margen de error del 6%.

c) Para los estudiantes del grupo 3-no han intentado hacer una movilidad: se tomó como población la matrícula de estudiantes de licenciatura en el 2012 = 10,080. La muestra quedó en 317 cuestionarios con un nivel de confianza del 97% y un margen de error del 6%. La muestra se estratificó proporcionalmente por programa educativo.

Los datos obtenidos se analizaron con pruebas estadísticas para identificar las correlaciones y asociaciones posibles entre las variables explicativas, (Briones, 1996) y la variable dependiente. Una vez identificadas las variables significativas, se analizaron a través de un modelo logístico ordinal, pero esta segunda fase del análisis de los datos no forma parte de esta presentación.

Resultados

Las variables encontradas como significativas para la movilidad: el nivel educativo de los padres, la situación de vivienda, el ingreso familiar, el promedio de estudios, el haber recibido la recomendación de realizar una estancia de parte de algún profesor, conocer las opciones disponibles y el capital de movilidad con que el estudiante cuenta.

En lo que respecta a la situación de vivienda, un 89.9% de los estudiantes mencionó que vive con sus padres o algún otro familiar, un 13.2% mencionó que vive con su pareja y/o familia propia, mientras que solamente sólo un 3.8% de los estudiantes mencionó vivir solo; la asociación entre esta variable y la situación de movilidad se confirmó a través del Chi-cuadrado de Pearson (.094).

Por lo que hace al nivel educativo, un 38% de las madres y un 46.4% de los padres de los estudiantes del CUCSH cuentan con estudios de licenciatura o posgrado; en el lado opuesto, el porcentaje de madres que no cuenta con estudios de bachillerato (32.7%) es considerablemente mayor que el de los padres (21.9%). Se encontró que existe una relación entre el nivel de estudios de los padres y el estatus de los estudiantes con relación a la movilidad, lo cual coincide con estudios previos. Adicionalmente, los resultados arrojan que la relación entre el nivel de estudios del padre y el

estatus de movilidad de un estudiante es aún más significativa que la relación que existe con el nivel de estudios de la madre (Chi-cuadrado de Pearson = .000 y Chi-cuadrado de Pearson = .003, respectivamente).

Sobre el ingreso vale la pena mencionar que, mientras que un 20.8% de los estudiantes que no han intentado realizar una movilidad señaló que sus ingresos familiares ascendían cuando mucho a \$5,524 (3 salarios mínimos en 2013), sólo un 5% de quienes han realizado una movilidad dijo tener ese nivel de ingresos (el más bajo disponible en el cuestionario aplicado). Por el contrario, mientras que un 21.9% de estudiantes que ha realizado una movilidad reportó ingresos del hogar mayores a \$27,622 (15 salarios mínimos en 2013, el rango de ingreso más alto disponible en el cuestionario aplicado), sólo un 6% de quienes han intentado sin éxito hacer una estancia, o no lo han intentado para nada, reportó este nivel de ingreso. Los resultados de esta variable coinciden con los de otras investigaciones: el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes está relacionado con su participación en programas de movilidad (Chi cuadrado de Pearson = .000).

En cuanto a la calificación promedio obtenida, los estudiantes encuestados reportaron una media de 89.89, con una mínima de 79 y una máxima de 100. El 35.8% de los estudiantes dicen tener un promedio general de 89 o menos, mientras que el 10.6% reportaron una calificación superior a 94. Al analizar la relación existente entre el promedio y la situación de movilidad, se detectó que ésta es significativa (ANOVA = 0.000) y que hay dos grupos claramente definidos en la muestra: quienes nunca han intentado hacer una movilidad, con 89.22, y quienes la han realizado o intentado realizar con promedios significativamente más altos: 92.18 y 91.24 respectivamente.

La recomendación de profesores o autoridades académicas para realizar una movilidad resultó muy importante y un 42% de los estudiantes encuestados refirió haberla recibido; en lo que respecta al conocimiento de las opciones disponibles para la movilidad en el CUCSH solamente uno de cada tres estudiantes afirmó conocerlas. Estas dos variables presentan una relación significativa con el estatus de movilidad de los estudiantes (Chi cuadrado de Pearson = .000).

El indicador de capital de movilidad se integró con las siguientes variables: viajes al extranjero en los últimos 3 años, experiencias académicas internacionales previas al ingreso a la universidad, familiares que han estudiado en el extranjero, dominio de idiomas e interés en realizar una movilidad.

En promedio, los estudiantes del CUCSH han realizado 1 viaje al extranjero en los últimos 3 años y menos de un 10% ha realizado más de 3. Se encontró que existe una relación significativa

(ANOVA =.000) entre los viajes al extranjero y el estatus de movilidad, y se apreciaron tres subconjuntos: los estudiantes que han participado en un intercambio han realizado 2.58 viajes al extranjero en los últimos tres años, mientras que quienes han intentado realizar una movilidad, pero no lo han conseguido tienen en promedio 1.46 y quienes no están en ninguna de las dos condiciones anteriores han viajado menos: 0.68 viajes en promedio.

Un 5.8% de los estudiantes realizaron estancias académicas en el extranjero en los ciclos escolares previos al ingreso a la universidad, ya sea cursos cortos de idiomas, campamentos, seminarios, intercambios de semestre o año escolar, etcétera y la correlación entre esta situación y el hecho de haber realizado o no una movilidad, es significativa al 98% (Chi cuadrado de Pearson =0.002). Así mismo, el porcentaje de los familiares directos que han estudiado en el extranjero es casi el doble en el grupo de quienes han realizado una movilidad, con relación a los otros dos grupos estudiados.

Por lo que respecta al manejo de idiomas, un 42% de los estudiantes encuestados refirió dominar un idioma extranjero lo suficientemente bien como para estudiar en ese idioma. Esta variable es significativa a un 100% con el estatus de movilidad (Chi cuadrado de Pearson = 0.000).

Un último elemento del capital de movilidad es el interés por realizar una movilidad. Un 44.9% de los estudiantes dijo estar muy interesado, y el análisis por grupo muestra interesantes diferencias, pues mientras que un 93.8% de los estudiantes que han realizado una estancia están interesados en hacerlo de nuevo, un 54.3% de quienes intentaron sin éxito hacerlo refiere estar interesado y sólo un 34.7%, de quienes no han intentado hacer una movilidad están muy interesados en hacerlo. La relación de esta variable también es significativa (Chi cuadrado de Pearson = 0.000).

El indicador de capital de movilidad señala que un 66.3% de los estudiantes del CUCSH que formaron parte de la muestra registran un capital de movilidad bajo, un 18.4% cuenta con un capital medio y el restante un 15.3% registra un capital de movilidad alto. Así mismo, se confirma que existe una correlación entre el capital de movilidad de un estudiante y el hecho de que realice o no una estancia en el extranjero (Tau b de Kendall y Gamma = .000).

El Gráfico 1 muestra claramente las diferencias entre los tres grupos de estudiantes, y se puede apreciar que entre los jóvenes que no han realizado movildades sólo uno de cada cuatro tiene un capital de movilidad medio o alto, esta proporción sube a uno de cada dos entre quienes lo han intentado y llega a dos de cada tres entre quienes ya han hecho movildades. Es decir, si consideramos

que los estudiantes que tienen al menos un capital de movilidad medio son susceptibles de hacer una movilidad, el potencial de movilidad del CUCSH llega a un 24%, con lo que uno de cada cuatro estudiantes podría realizar una estancia en el extranjero y, en números absolutos, el CUCSH podría llegar casi a los 2,500 estudiantes en estancias internacionales por año.

Discusión

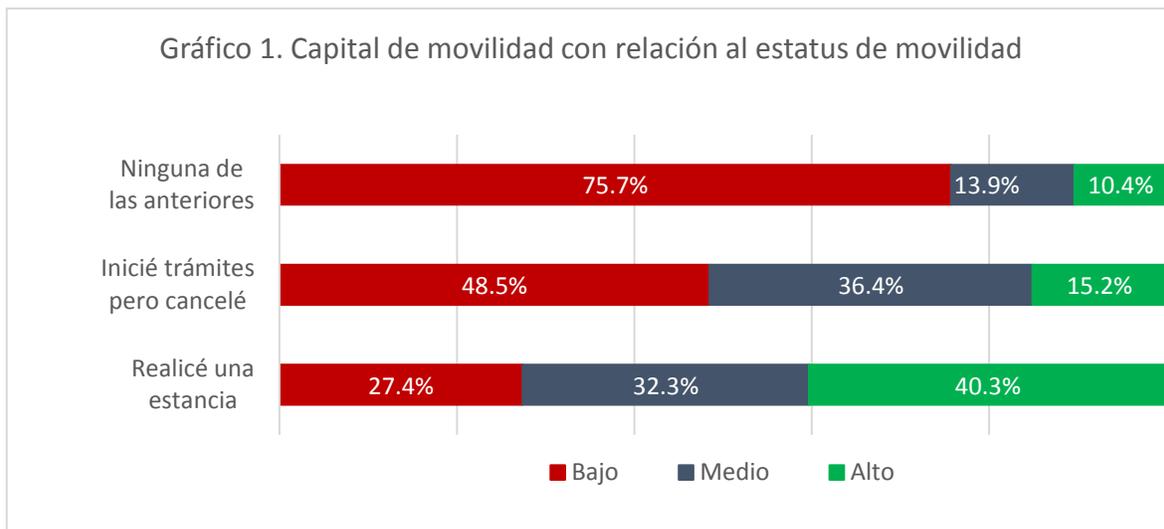
Resulta interesante notar las similitudes entre los resultados aquí presentados y los de estudios previos: la movilidad estudiantil se ve influenciada por el ingreso familiar, el promedio o desempeño académico, que el estudiante conozca las opciones y que reciba una recomendación de sus profesores para realizar una movilidad, así como por su manejo de idiomas.

También es de notar que variables como el sexo, que según los estudios de Rodrigues (2012), Stroud (2010), Salisbury y otros (2009) y Di Pietro & Page (2008) está relacionado con la movilidad, no resultó ser significativa en este estudio. Esta diferencia puede deberse a que la muestra estadística definida para el presente trabajo no consideró el sexo como factor de estratificación, por lo que no se puede tomar como definitivo este resultado. De igual manera, tampoco el programa de estudios resultó estar asociado a la movilidad entre los estudiantes del CUCSH-UdeG, mientras que en otros estudios (Stroud, 2010; Dessoff, 2006) el programa educativo sí tenía incidencia. Habrá que considerar que la presente investigación está ajustada al caso de un centro universitario y que los estudiantes encuestados están estudiando programas de las ciencias sociales y humanidades únicamente, por lo que este estudio puede no revelar adecuadamente la gran diversidad entre los perfiles sociales y demográficos que existen en otras áreas del conocimiento.

Otro de los elementos que influye en la movilidad es la información que los estudiantes tengan sobre las opciones y la recomendación que los profesores les hagan para realizar una estancia internacional. Estos resultados coinciden plenamente con los encontrados por Doyle et al. (2010) y dan cuenta de la relación que existe entre las estrategias de internacionalización de una institución y sus resultados de movilidad. Es posible entonces inferir que, a mayor importancia y énfasis en la internacionalización, lo que se manifiesta a través de una política de internacionalización coherente e integrada por estrategias y programas articulados y bien organizados que permitan y fomenten la movilidad estudiantil, la cantidad de estudiantes que realicen estancias se incrementará.

Aunado a lo anterior, una de las conclusiones más relevantes de este estudio es que incrementar los números de estudiantes que hacen intercambios en una universidad pública de gran tamaño, como la UdeG, pasa necesariamente por una estrecha relación entre las entidades administrativas de la internacionalización y los profesores: los resultados muestran que una estrategia adecuada de difusión y articulación con las entidades académicas generará resultados positivos en el incremento del número de estudiantes que aprovechan la oportunidad que les brinda su universidad para realizar una estancia en el extranjero durante sus estudios de licenciatura.

Gráfica

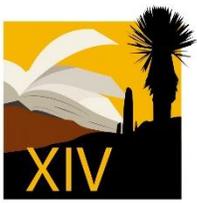


Fuente: Elaboración propia

Referencias

- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. En G. Briones, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Carlson, S. (2011). *Just a Matter of Choice? Student Mobility as a Social and Biographical Process* (No. 68). SCMR Working Paper.
- Dessoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2), 20-27.

- Di Pietro, G., & Page, L. (2008). Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, Vol. 43(No. 3), 389-398.
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Looiparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, Volume 14(Number 5), 471-490.
- European Commission. (2009). *Flash Eurobarometer No. 260, Students and Higher Education Reform*. The Gallup Organization.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>
- Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who goes where and why? An overview and analysis of global educational mobility*. New York: Institute of International Education.
- Malicki, R. (2012). *Outbound mobility best practice guide for Australian universities*. New South Wales: AIM Overseas.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe. The new strangers*. Londres: Routledge.
- Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Italy: Publications Office of the European Union.
- Rubio Oca, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México, 1995-2006: un Balance*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education*, 119-143.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility : Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42-70.
- Stroud, A. H. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education*, 491-507.
- Sweeney, S. (2012). *Going Mobile: Internationalisation and the European Higher Education Area*. York: The Higher Education Academy.
- Teichler, U. (Junio de 1996). Student Mobility in the Framework of ERASMUS: Findings of an Evaluation Study. *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 2., 153-179.



- Teichler, U. (2007). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En J. Allen, & R. van der Velden, *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Teichler, U. (2012). Student mobility in Europe: the informational value of official statistics and graduate surveys. En A. Curaj, P. Scott, & L. V. (Eds.), *European higher education at the crossroads between the Bologna Process and national reforms* (págs. 485-509). Londres: Springer. doi:10.1007/978-94-007-3937-6
- Wächter, B., & Ferencz, I. (2012). Student mobility in Europe: recent trends and implications of data collection. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson, & (Eds.), *European higher education at the crossroads between the Bologna Process and national reforms* (págs. 387-411). London: Springer. doi:DOI 10.1007/978-94-007-3937-6
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 101-130.
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 101-130.