



ICGDE

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
INSTITUTO EN CIENCIAS DE GOBIERNO Y DESARROLLO ESTRATÉGICO**

**La Implantación de Políticas de Internacionalización de la Educación Superior.
El Programa “Proyecta 100,000” de México**

Tesis para obtener el grado de:
Doctorado en Ciencias de Gobierno y Política

Presenta: Irma Vilchis Polis

Dr. Mario Miguel Carrillo Huerta
Director de tesis

Dra. Jocelyne Gacel-Ávila
Co-directora de tesis

Agosto, 2020

Dedicatoria y Agradecimientos

¿Qué son los retos cumplidos, las metas y anhelos alcanzados si no se comparten con aquellos que se ama? y que forman parte esencial de nuestro paso por la vida...

Hoy, quiero expresar mi agradecimiento a tantas y tantas personas que me cruzan por la cabeza y que, en estos últimos años, de una u otra forma han sido parte de este logro y que me han acompañado en este camino hacia el doctorado, el cual finalmente termina y representa la culminación de mi educación formal; ha sido una experiencia de mucho crecimiento y de la que "algo bueno saldrá" como siempre les dije a todos los que me preguntaban ¿cómo va el doctorado? y no sólo hago referencia de aquellos compañeros de aulas o de estudios... o con quienes simplemente compartía un café para aguantar el trajín del día, después de algunos desvelos; hablo también de los acompañantes de vida, amigos entrañables que son como mi familia y me otorgaron el privilegio de su confianza, abriéndome las puertas de su casa, de aquellos con los que siempre cuento y contaré, en Puebla, Toluca, Ciudad de México o donde nos encontremos, a pesar de la distancia y el tiempo de no vernos... de aquellos que llegaron a mi vida con el pretexto de cursar una licenciatura, una maestría, alguna estancia y hasta compañeros de trabajo o residencia que parecían circunstanciales, pero no lo fueron, asesores, académicos e investigadores de alto nivel que me retroalimentaron, especialmente, a mi director y directora de tesis, fue un placer trabajar con ellos, mi más sincera admiración y respeto, y a las personas que con su trabajo y sonrisa todos los días me ayudaron a sobre llevar lo cotidiano y la burocracia institucional, a todos y cada uno de ellos, gracias, incluso, a los que me lo pusieron difícil, porque me dieron la oportunidad de trascenderlos superando los obstáculos que me representaron.

Este doctorado ha sido más que un largo sendero, un peregrinar de instituciones educativas y un adiestramiento para andar en el mundo, porque ese cambiar de ciudades, personas y residencia se volvió un estilo de vida, con tal de seguir creciendo académicamente y a nivel personal, siempre siendo foránea, pero con ánimo de adaptarme, para que fuese más llevadero el constante vaivén de partir del hogar y alejarme de mi familia. Me despidió de lugares muy queridos y entrañables, la amada y bellísima Cholula y la hermosa Puebla con todas sus exquisiteces. Agradezco de todo corazón cada espacio que me acogió, los lugares tan lindos que conocí y que ahora recorro y disfruto como si fuesen mi segunda casa, siempre trataré de regresar a ellos con mucha alegría y cariño.

Aunque, la dedicatoria más sincera, sentida y con profundo amor es a mis padres, por acompañarme, soportarme, motivarme y por ser los mejores escuchas para cada uno de mis problemas, alegrías, preocupaciones, retos, ocurrencias y hasta divagues, porque aunque su tarea conmigo, ya está cumplida, siempre se preocupan y procuran mi integridad, soy muy afortunada de tenerlos y son a quienes más quiero dedicar mis logros, porque son más mérito suyo que mío, porque son en definitiva, la herencia más preciada que me dejan. También, dedico este trabajo a mis hermanos y familia consanguínea que sinceramente estuvieron ahí... al pendiente... más cercanos de corazón que físicamente, a mis sobrinos y sobrinas para que encuentren su crecimiento en el saber; como fue mi dicha y oportunidad.

Por último, justo por su importancia, agradezco todas las bendiciones que tuve desde la primera vez que salí de mi casa a estudiar, a quién da origen a todo lo bueno, Dios mío, gracias infinitas por tu bondad.

Finalmente, al haber llegado a este último peldaño de la educación superior, quiero compartir y dar apoyo a las generaciones que vienen, pues falta fomentar vocaciones para desarrollarse en el conocimiento y porque es la responsabilidad que conlleva dar este paso; pues todavía somos pocos los que podemos pasar las brechas para llegar a este último tramo de la educación y poner al servicio todo lo aprendido en el estudio, para reflejarlo en una trayectoria profesional que espero consolidar, aportando con trabajo, profesionalismo y compromiso en el lugar al que tenga la dicha de llegar a ejercer mi labor.

Índice

Dedicatoria y Agradecimientos	2
Índice.....	3
Introducción General	5
Capítulo 1. Marco Teórico para el Análisis de Programas Sociales de Políticas Públicas y su Evaluación	7
1.1. Antecedentes de las Políticas Públicas	7
1.1.1. Políticas Públicas y su génesis	8
1.1.2. Discusión conceptual de las Políticas Públicas.....	9
1.1.3. Análisis “para” las Políticas Públicas y análisis “en” las Políticas Públicas	11
1.2. Políticas Públicas, Política Social y Programas Sociales	12
1.3. La Implantación de las Políticas Públicas y los Programas Sociales	15
1.4. La Evaluación de los Programas Sociales de las Políticas Públicas.....	18
1.4.1. El Enfoque del Marco Lógico	19
1.4.2. Los Elementos del Marco Lógico	20
1.4.3. Los Componentes de la Matriz del Marco Lógico	21
Capítulo 2. El Marco de Referencia de la Internacionalización de la Educación Superior	23
2.1. ¿Qué es la Internacionalización de la Educación Superior?	23
2.2. Antecedentes históricos de la Internacionalización de la Educación Superior	23
2.3. Discusión conceptual de la Internacionalización de la Educación Superior	24
2.4. La Evolución del fenómeno de la Internacionalización de la Educación Superior.....	26
2.5. Las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior.....	36
Capítulo 3. Marco Contextual de la Política Pública de Educación Superior de México	41
3.1. Gasto Público Destinado a Educación	41
3.2. Los Retos y Beneficios de la Educación Superior	45
3.2.1. El Aumento de la Demanda	45
3.2.2. El Empleo y sus ganancias	46
3.2.3. El Aseguramiento de la Calidad	49
3.2.4. La competitividad y el fortalecimiento de los países mediante la investigación y la innovación	50
3.2.5. La Internacionalización y su transversalidad en la Educación Superior.....	50
3.3. El Sistema de Educación Superior en México.....	52
3.3.1. Actores del Sector Educativo y Gubernamental.....	54
3.3.2. Actores del Sector Privado.....	55
3.3.3. Actores Externos.....	56

3.4. Características del Sistema de Educación Superior en México	56
3.5. La Relación Bilateral entre México-Estados Unidos en Educación Superior.....	58
Capítulo 4. El Estudio de Caso: el Programa <i>Proyecta 100,000</i>	63
4.1. Descripción del Programa	63
4.1.1. Objetivo General y Objetivos Específicos	65
4.1.2. Alcance del Programa.....	68
4.1.3. Población Objetivo	70
4.1.4. Estructura Operativa	72
4.2. Evolución del Programa	74
4.2.1. Número de becas.....	74
4.2.2. Financiamiento.....	75
4.2.3. Programación de Finanzas	75
Capítulo 5. La Metodología de la Investigación	77
5.1. ¿Por qué estudiar las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior?	77
5.1.1. Planteamiento, Justificación del Problema y Pregunta de Investigación	77
5.1.2. México y el FOBESII a través de <i>Proyecta 100,000</i> : unidad de análisis.....	79
5.1.3. La Definición de objetivos e hipótesis	80
5.1.4. Las limitaciones y delimitaciones de la investigación.....	80
5.2. Los Componentes del Marco Lógico para evaluar la implantación del programa <i>Proyecta 100,000</i>	82
5.3. Construcción de la Prueba Empírica	83
Capítulo 6. Descripción de Resultados: Aplicación del Marco Lógico y Prueba Empírica.....	86
6.1. Marco Lógico del Programa	86
6.1.1. Sistemas de Información.....	92
6.1.2. Análisis de la Normatividad	92
6.1.3. Matriz FODA <i>Proyecta 100,000</i>	93
6.1.4. Sugerencias Generales.....	94
6.2. Prueba Empírica.....	94
6.2.1. El Cuestionario a Becarios.....	94
6.2.2. Codificación de los Comentarios.....	97
6.2.3. Correlación de las variables.....	100
6.3. Conclusiones.....	113
Referencias	117
Apéndice.....	123

Introducción General

En mayo de 2013, los presidentes de México y de los Estados Unidos de Norteamérica anunciaron la conformación del Foro Bilateral de Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), en beneficio de la relación estratégica entre ambos países, enfocándose fundamentalmente en desarrollar una perspectiva trascendental para la cooperación bilateral, con el fin de impulsar el capital humano y el crecimiento económico de ambos países, con una visión compartida para transformar América del Norte en una región del conocimiento.

Uno de los resultados más destacados de ese Foro, fue el diseño y la implantación de *Proyecto 100,000*, que consiste en el otorgamiento de becas para que estudiantes del nivel superior tengan la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés, que inició con 7,500 estudiantes mexicanos en Estados Unidos en 2014, con una proyección de 100,000 de ellos para el año 2018.

Lo anterior, sin duda se debió a que ambos países consideran que la participación del estado en la internacionalización de la educación representa una opción importante para, en última instancia, mejorar la calidad de vida de sus respectivas poblaciones.

De hecho, el objetivo general del FOBESII, es “apoyar a ambos países a desarrollar la fuerza laboral del siglo XXI, para nuestra prosperidad económica compartida y un desarrollo social sostenible, a través de la formación de capital humano, la investigación y la innovación” (SRE, 2018).

El objetivo central de la investigación que sustenta esta tesis, fue el de evaluar el programa *Proyecto 100,000* en su fase de implantación, y consecuentemente en la de sus resultados, considerándolo como un programa social que forma parte de la política pública de educación, y con el auxilio del análisis de correlación, en el marco metodológico de la evaluación con base en la Matriz del Marco Lógico.

La tesis consta de seis capítulos y un Apéndice, además de esta Introducción. En el capítulo 1, se presenta el marco teórico que sirve de referencia para el estudio de las políticas públicas en general y de los programas sociales, en particular, poniendo énfasis en la etapa de la implantación del proceso de las políticas públicas. Ahí también se presentan las características del enfoque metodológico del Marco Lógico, utilizado en la evaluación del programa.

El capítulo 2, incluye el marco de referencia del fenómeno de la Internacionalización de la Educación Superior, y de su evolución a partir de los esfuerzos aislados de las universidades, hasta la conformación de políticas nacionales y multinacionales de Internacionalización, entre las cuales se encuentra el programa estudiado en esta investigación.

En el capítulo 3, se aborda el marco contextual para la Educación Superior, considerando sus características al nivel mundial, y destacando sus impactos en la calidad, la competitividad y la internacionalización. Ahí también se presenta el marco de referencia de la educación de México en general, y de la educación superior en particular, considerando tanto sus características generales como los diferentes actores que participan en ella.

En el capítulo 4, se describe la evolución y situación actual del FOBESII, incluyendo su objetivo general y sus objetivos específicos, la población objetivo a la que va dirigido y su alcance o cobertura y estrategia de operación. Ahí también se detalla el programa estudiado, *Proyecto 100,000*.

En el capítulo 5, se especifica el proceso metodológico que se siguió para la realización de la investigación, desde la selección del tema, hasta la evaluación de la implantación y los resultados del programa

estudiado, pasando por la definición de las hipótesis y los objetivos de la investigación, pero también abordando sus delimitaciones y sus limitaciones.

En el Capítulo 6, se presentan los resultados de la evaluación y se ofrecen algunos comentarios finales y algunas conclusiones.

En el Apéndice, se ha incluido en forma resumida, la información sobre la cual se sustenta el ejercicio de investigación.

Capítulo 1. Marco Teórico para el Análisis de Programas Sociales de Políticas Públicas y su Evaluación

1.1. Antecedentes de las Políticas Públicas

En cuanto al origen de las Políticas Públicas (PP), Parsons (1995), señala que a partir de la revolución industrial se buscó optimizar la organización del Estado, a raíz de los cambios que había generado la industria y que fueron reflejados en el comercio. Éste fue el inicio de la separación entre la función de la política, para la creación de las PP y la función de la administración pública, en la burocracia.

En su análisis histórico, Parsons (1995) resalta que, para el decenio de los treinta, Laswell ya había encontrado una inspiración en la Escuela de Chicago, para integrar un enfoque multidisciplinario, y en los cuarenta influyó en la creación del primer *think-tank*¹, llamado la *American Policy Commission* para provocar un acercamiento entre las PP y las ciencias sociales. En él, se llevaban a cabo diálogos que buscaban ser constructivos entre los científicos sociales, los empresarios y los diseñadores de las PP.

Posteriormente, en el decenio de los cincuenta y sesenta hubo una relación con diferentes campos que tuvieron injerencia en las PP y aunque con ninguno de ellos, en ese momento, se logró desarrollar un enfoque científico conjunto para responder a las problemáticas sociales, sí contribuyeron parcialmente desde su visión. Las principales áreas de estudio con las que se intercambiaron perspectivas fueron: la sociología, la administración social, la psicología, las ciencias políticas, la gestión administrativa y la economía.

De acuerdo con Laswell, citado por Parsons, las ciencias aportan a las PP, cuando apoyan dentro del proceso de realización de las políticas con datos importantes y juicios razonables; además, afirma que “la ciencia de las políticas públicas incluye: 1) los métodos de investigación del proceso de las políticas públicas, 2) los resultados del estudio de las políticas, y; 3) las conclusiones de las disciplinas que contribuyen de manera [...] importante a las necesidades de inteligencia de nuestro tiempo”. (1995, pág. 52). Al respecto, Parsons (1995, pág. 55), comenta la postura de Keynes acerca de si el gobierno enfrentase directamente los problemas que le competen en el día a día, reconocería la necesidad de tener más información y contar con solidez teórica que apoyara a sus deberes. Así se tendría la previsión de que los intereses económicos no serían los preponderantes y en su lugar quedarían los intereses políticos bien fundamentados.

En este sentido, otra de las visiones que, para Parsons, aportó gran luz en el estudio de las PP y de la Administración Pública fue la de Simon, quien se interesó en el proceso de las decisiones y se encargó de explicarlas por etapas: la inteligencia, el diseño y la elección, dejando en claro que en el ser humano se trata de una racionalidad limitada. Esto, en esencia, fue base de la crítica en la que se fundamentan muchos de los comportamientos de los individuos que forman parte del gobierno².

Dicho análisis conduce al realismo, del cual Laswell (1970, pág. 106) destacó que, en la toma de decisiones existen procesos semificiales y no oficiales, que él refiere como la línea entre el orden público y el orden civil. Así mismo, resalta que primero deben considerarse los problemas comunitarios para que los gobiernos tomen decisiones. Esto sugiere que, en todas las áreas de la vida, el comportamiento social da línea

¹ Grupo de expertos reunido, generalmente por un gobierno para desarrollar ideas sobre un tema en particular que realiza sugerencias para las acciones a emprender al respecto (Cambridge, 2018).

² Lindblom (1996) desdobra entonces, una perspectiva que reconoce la prioridad de resolver los problemas con los recursos limitados del conocimiento, materiales, personal, estructura, entre otros, como una crítica a Simon, lo que finalmente derivó en “la ciencia de salir del paso”. Se le conoce también como el “método de las comparaciones sucesivas limitadas” que se construye desde la situación actual de las políticas. El análisis es limitado, pues no se presta atención a las consecuencias y alternativas políticas importantes, ni a valores principales afectados, se enfoca en los valores marginales o incrementales. Los medios y fines no son diferenciados y la sucesión de comparaciones se realiza entre las políticas, relativamente diferentes a las políticas en operación, lo que reduce en gran medida la dependencia a la teoría (Lindblom, 1996).

a las normas legislativas, administrativas y judiciales que como facultades del Estado son administradas por el gobierno — núcleo donde se operan las PP — de las cuales conviene entender su origen.

Por último, vale la pena mencionar que el estudio de las PP empezó a captar la atención de los científicos sociales a principios del decenio de los sesentas, iniciando en los Estados Unidos y después se expandió en Gran Bretaña y los países escandinavos, para llegar a Alemania y en el decenio de los ochentas a gran parte del mundo. Sin embargo, en América Latina y en España el estudio de las PP llegó hasta los años noventas, pues las investigaciones previamente se habían concentrado en el estudio de la relación entre el Estado, la sociedad civil y la burocracia, además de las ciencias administrativas (Roth, 2006, págs. 11-12).

1.1.1. Políticas Públicas y su génesis

De acuerdo con una visión economicista, las PP nacen del Estado benefactor, como una forma de proteger a la población de las coaliciones que generan los cambios en la economía, convirtiéndolo en un campo fértil para las PP. Esto dio como resultado el incremento de las variables:

- Política, que involucra a los partidos políticos, ideologías, competencia política, ciclo político (votaciones, recaudación de impuestos) y estructuras (sindicatos).
- Burocrática, referente al comportamiento de la burocracia, como los triángulos de acero, las prácticas de poder y la distribución de recursos.
- Cultural, donde se rescatan los valores religiosos y las concepciones del Estado relacionadas al laicismo.
- Económica, que está relacionada con el crecimiento de las sociedades, lo que lleva a mayor demanda de servicios, al ensanchamiento del gobierno para cubrir la demanda de los servicios y, por tanto, al incremento de las políticas públicas (Mény & Thoening, 1992).

Por otro lado, al término de la Segunda Guerra Mundial, y a causa de los recursos que demandaba aplicar las PP, se cambió la naturaleza del Estado (Mény & Thoening, 1992, pág. 19). Para entonces, el modelo del Estado benefactor adquirió nuevas facultades y obligaciones, para velar por el bienestar de la sociedad y además procurar una economía lo suficientemente dinámica para sustentarse (Forero, 2009, pág. 235).

Mény & Thoening, (1992) retoman la definición de Wilensky de este nuevo modelo del Estado benefactor, como “la intervención gubernamental: [con] pautas mínimas en materia de ingreso, nutrición, sanidad, vivienda y educación, garantizados a cada ciudadano como un derecho político y no como caridad” (pág. 20), concepción fundamentada en el reconocimiento a los derechos civiles y políticos de quienes a él pertenecían³. Ello posteriormente trajo consecuencias como la creación de nuevas estructuras organizacionales, procesos de gestión y operacionalización burocrática, en los países que a él se ciñeron. Así que, para sostener dichas consecuencias, el Estado dispuso de la redistribución de impuestos, para no evidenciar la carga que representaban las PP.

Así mismo, derivado del crecimiento de los programas emanados de las PP, también se dio un aumento en la demanda de los servicios que proporcionaba el Estado. Esto descompensó y desequilibró tanto las finanzas públicas como el nivel de su cobertura. Por ello, el Estado benefactor se hizo acreedor a fuertes

³ Derivados de los derechos humanos y que por ello tiene como base el respeto de la dignidad humana, se trata de los derechos que corresponden al individuo frente al Estado; en ellos se contemplan los estándares mínimos de salud, educación, seguridad social, vivienda, protección laboral y de las familias. Respecto a la educación, se enfoca principalmente a la educación básica, aunque indirectamente también se incluye a la educación especializada en el derecho al trabajo, el cual obliga al Estado a otorgar formación y técnica (Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 2014, pág. 8).

críticas que, incluso le adjudicaron la crisis de los setentas, que fue cuando se evidenció la permanencia de las desigualdades socioeconómicas y la insuficiencia del Estado para subsanarlas (Parsons, 1995)⁴.

No obstante, este modelo pudo considerarse como un objetivo compartido por gran parte de las naciones en el decenio de los setentas y ochentas, aunque debe estipularse que no se volvió su único fin, puesto que también se consideraron otros factores decisivos para asegurar las condiciones sociales, entre ellos, la situación económica de los Estados y el comportamiento de los mercados (Parsons, 1995, pág. 41), condiciones que aparentemente empeoraron después de adoptar el modelo.

Sin embargo, esta era una mera percepción de quienes dieron por sentado que la redistribución socioeconómica se daría sólo por la aplicación de las PP, mejorando la calidad de vida en la población, sin pensar que las causas estructurales no eran atacadas, tales como los problemas del desempleo, la inflación, el estancamiento de la economía, el endeudamiento de los gobiernos locales y los presupuestos nacionales deficitarios (Mény & Thoening, 1992, pág. 34). Esto da paso a que las PP fueron aumentando su análisis e intervención en la sociedad, avanzando en su estudio para construir su propia concepción, como se explica en el siguiente apartado.

1.1.2. Discusión conceptual de las Políticas Públicas

Para discutir la conceptualización de las PP, se debe partir de la diferencia, en nuestro idioma, del sentido y significado de los términos y traducciones que se adoptaron de la literatura anglosajona, pues de ella emanan el estudio de las PP. Así que el primer término en aclarar es *politics*, que especifica al juego que se da en la política a diario; son las negociaciones cotidianas en medio de las alianzas y los conflictos sociales.

El segundo término es *polity*, que hace referencia a la estructura institucional, que en términos generales abarca a la ley, las organizaciones y la base que el Estado ofrece para sostener dicha estructura. En tercer lugar, está *policy*, que describe a la política como el quehacer del gobierno; de ella se desprende *Public policy*, que se puede traducir como acción pública o como política pública. Por último, *policy analysis*, que se traduce como el análisis de las políticas públicas o la sociología de las acciones públicas.

Además, se propone que el Análisis de las Políticas Públicas es una subdisciplina de la Ciencia Política, así como la Administración Pública y las Relaciones Internacionales. Aunque se distingue del estudio de la Administración Pública, ya que ésta se enfoca en los actores y los procesos y no tanto en los resultados. El Análisis de Políticas Públicas centra su estudio en los resultados, además de ser considerada multidisciplinaria, pues relaciona a varias disciplinas para realizar su diagnóstico (Harguindéguy, 2015, pág. 23).

En cuanto a la discusión conceptual de las PP propiamente dicha, se parte de la definición de Laswell que considera el análisis de las PP como “una disciplina que se ocupa de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas [...] con base científica, interdisciplinaria y al servicio de gobiernos democráticos”, conceptualización a la que posteriormente se agregaría un punto trascendental en la definición: “el conocimiento del proceso de decisión y el conocimiento en el proceso de decisión” (1970, pág. 12).

Como puede verse, el primer planteamiento es referido a las habilidades profesionales necesarias para participar en la toma de decisiones públicas y el segundo, a las habilidades científicas requeridas para contribuir a la invención de una teoría y prácticas confiables. La distinción sustancial entre ellos radicaba entre

⁴ Las condiciones de la crisis de los setentas fueron varias, como: la inestabilidad monetaria, el estancamiento económico y las crisis petroleras (1973, 1974 y 1979) que acabaron por aumentar el costo de producción, el desempleo y disminuir el consumo; socialmente aumento el malestar y las protesta en sociedades cada vez más fragmentadas; políticamente la incapacidad del Estado acabó por evidenciar la pérdida de legitimidad del modelo del Estado benefactor, culpándolo por todo el escenario (Forero, 2009).

la ciencia para comprender y la ciencia para decidir, lo que llevó a desarrollar dos tendencias de las PP: el “estudio” de políticas y el “análisis” de políticas (Lasswell, 1970)⁵.

Otra de las interpretaciones propuesta es la de Subirats que plantea a las PP como:

“una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos (cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían) a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales)” (1992, pág. 38).

Dicha definición se centra en el problema colectivo que debe ser atacado en cuanto a sus efectos negativos y que implica una serie de acciones coherentes, lo que se podría considerar como las políticas. También destaca la participación de actores que no pertenecen a la esfera pública, que toman la decisión correspondiente desde el centro a la periferia, que difiere de la idea de que las políticas sólo deben surgir del Estado o de los gobiernos, a diferencia de otras definiciones que le dan mayor importancia a los actores que provienen del sector no gubernamental. Tal es el caso de la definición de Velázquez, quien afirma que las PP “es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener” (2009, pág. 156).

Esta es una definición descriptiva enfocada en los procesos que conllevan las PP, lo que significa una constante interacción entre los elementos que plantea integrar y hace referencia a las autoridades, aunque también señala la participación de los particulares y al ambiente del que emanan y al cual desean seguir perteneciendo, aunque modificándolo, de acuerdo con los fines que persiga la política, sin encerrarla en la normativa⁶.

Otra de las definiciones a considerar es la de Mény & Thoening, quienes sitúan a las PP como “un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico” (1992, pág. 90), al cual se le atribuyen las siguientes características:

- i. Un contenido: se movilizan recursos para generar resultados o productos, que son los que el analista examina como un problema de investigación para la acción y resultan de un proceso de trabajo y acción.
- ii. Un programa: una política pública no es un acto concreto; se articulan actos en torno a uno o algunos ejes específicos que forman un denominador común: el sector de intervención.
- iii. Una orientación normativa: donde la actividad pública no es resultante de respuestas aleatorias; es la expresión de finalidades y de preferencias que el decisor conscientemente o no, voluntariamente o bajo el peso de las circunstancias, no puede dejar de asumir.
- iv. Un factor de coerción: en el que la actividad pública procede de la naturaleza autoritaria de que se halla investido el actor gubernamental.

⁵ Por otro lado, aquí se busca definir a las políticas en su esencia para después poder estudiarlas de manera específica en su proceso, pues cabe señalar que, en sus inicios, como ya se explicó, fueron varios los significados que se plantearon para las políticas, llegando hasta la polisemia que finalmente condujo a relacionar a las políticas con la esfera de lo público (Parsons, 1995, págs. 36-37).

⁶ Son parte del “sistema político, en particular de su ordenamiento jurídico, las autoridades derivan su poder para participar en el proceso de formación de la política. Por ello, un concepto completo de política pública tiene que integrar al ambiente como elemento esencial” (Velásquez, 2009, pág. 167).

- v. Una competencia social. Una política pública se define por su competencia, por los actos y disposiciones que afectan la situación, los intereses y los comportamientos de los administrados (Mény & Thoening, 1992, págs. 90-91)⁷.

Sin embargo, también se pueden considerar definiciones como la de Hecló & Wildavsky quienes afirman que “Una política pública es una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma” (Roth, 2006, pág. 26), que es un tanto imprecisa, ya que muchas acciones pueden ser gubernamentales, sin necesidad de ser PP, e incluso, pueden ser funciones del Estado, que se aplican por medio del gobierno, pero no significan una PP.

Otra definición que también se dirige al estudio de los programas es la de Pierre Muller, donde el autor afirma que “hay política pública cuando una autoridad local o nacional intenta, a través de un programa de acción coordinado, modificar el ámbito cultural, social o económico de actores sociales, considerados en general dentro de una lógica sectorial” (Muller, 2002, pág. 48)⁸.

En suma, al presentar estas diferentes definiciones de las PP, se puede observar que las concepciones han evolucionado hacia la inclusión de algunos actores sociales, además del gobierno, quien es el encargado de llevar al cabo las PP. Sin embargo, aún se pueden observar imprecisiones al no ser específicas en los instrumentos que pueden desarrollarse para las PP y al no especificar los diferentes niveles y alcances que pueden tener, dentro de su diseño, manejo e implantación, sin tener que recurrir al análisis del ciclo de las PP que se explicará enseguida.

1.1.3. Análisis “para” las Políticas Públicas y análisis “en” las Políticas Públicas

De acuerdo con Laswell, para estudiar las PP existen dos marcos de referencia separados, aunque entrelazados: el conocimiento del proceso “para” las políticas y el conocimiento del proceso “en” las políticas (1970, pág. 3). Explica que el estudio de las PP se rige por un rasgo contextual, que se puede valer de diversos métodos para estudiar el problema que se busca resolver, lo que define la orientación de la perspectiva con la que se abordará la solución.

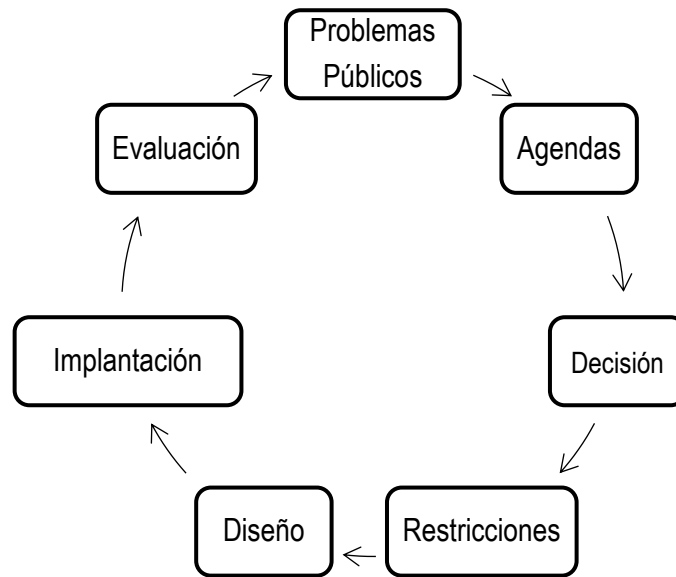
Así que, el estudio “para” las PP se destaca por ser sólo una parte específica del ciclo en su análisis, mientras que, cuando se concentra el estudio “en” las PP se remite al estudio de todo el ciclo—que fue tomando elementos de los planteamientos de los modelos heurísticos para el análisis de las PP— y el cual se compone de: los problemas públicos, las agendas, las decisiones, la restricción, la implementación y la evaluación (Parsons, 1995) como se puede apreciar en la Figura 1.

Se puede observar de la Figura 1.1, que existe una parte en la elaboración y diagnóstico de las políticas, que va desde la identificación de los problemas que se consideran como públicos, referente a los problemas que son competencia del Estado, hasta la decisión de implantar las PP. Al respecto, de los problemas públicos se precisa que surgen de los problemas sociales, que dependiendo de a quién afecten y su poder de gestión, así como de la atención que captan, se podrán introducir en la agenda (Downs, 1996, pág. 141).

⁷ En esta definición, aunque la concepción inicial es corta y enfocada a un programa como PP, las características que se le otorgan son específicas y eso aclara las condiciones por cumplir del programa a estudiar para ser considerado una política pública, que en el caso de este estudio puede ser una definición afín al objetivo de este análisis.

⁸ Quizás valga la pena comentar aquí que esta definición es la que coincide más con el planteamiento que se ha adoptado para la realización de la presente investigación, que se constituye como el análisis de un programa gubernamental emanado de una autoridad gubernamental del ejecutivo federal de México para modificar el ámbito económico y social a través de la educación superior.

Figura 1.1. El Ciclo de las Políticas Públicas



Fuente: elaboración propia, con base en Parsons (1995).

Posteriormente, los problemas públicos compiten por colocarse en la agenda pública, que se define dentro de los Organismos del Estado y de aquellos encargados de asignar el presupuesto público, ya sea que dependan directamente del gobierno o sean organismos descentralizados. A partir de ello, se toman las decisiones de política, que a su vez se sujetan a las restricciones, ya sean administrativas, jurídicas o institucionales (Nelson, 1996).

Después, se puede proceder al diseño e implementación o implantación de la política o programa, de acuerdo con los resultados que se busca obtener de ella, lo que debe conducir a una evaluación y a replantear el problema; así se vuelve a cerrar el ciclo y se reinicia, puesto que la asignación de los recursos siempre se supedita a la eficiencia, que se mide con los resultados, metas y objetivos alcanzados por las políticas o programas.

También cabe señalar que, al explicar las PP como un proceso, primero se realiza para racionalizar un proceso de forma organizada; es decir, desarrollar un modelo heurístico que sirve como referencia de los elementos necesarios, tanto para estudiar a las PP de una forma científica para su análisis, además de dar elementos para su diseño, operacionalización y comprobación de resultados para su gestión.

Sin embargo, esta visión de un modelo por etapas de las PP también tuvo críticas, como las de Nakamura, Stone, Lindblom y Sabatier que, retomadas por Parsons, señalan una perspectiva artificial de las PP, puesto que la realidad es más complicada y al reflejarla en un proceso semejante a una línea de producción, pasando por alto las diferentes jerarquías del gobierno y de la administración pública, así como sus interacciones, se queda bastante corta. Además, se señala que, haciendo una analogía con un mapa, destacan sus limitaciones y distorsiones (1995, pág. 113).

1.2. Políticas Públicas, Política Social y Programas Sociales

Lowi (1972) sostiene que “*policies* determina *politics*” refiriéndose al argumento contrario de la ciencia política, que había puesto más énfasis en las políticas o negociaciones, que en el poder de coerción del gobierno (1972, pág. 299). Ese autor hace una crítica a las clasificaciones de las PP que hasta entonces se habían agrupado en regulatorias o no regulatorias, coercitivas y no coercitivas, proponiendo un análisis en el que se intercalan los enfoques de la coerción del gobierno, para tener una visión más completa de la clasificación de las políticas, que se clasifican básicamente en:

- Regulatorias, que se enfocan en las políticas que regulen las conductas deseadas, lo cual lleva a la normatividad, que se enfoca en las sanciones que se pueden aplicar a los que transgredan las conductas esperadas.
- Distributivas, que son las encargadas de cubrir los servicios que se ofrecen a la ciudadanía, tales como los servicios relacionados con la tierra, los subsidios y las tarifas.
- Redistributivas, las que, a través de la recaudación, se encargan de redistribuir a la parte vulnerable de la sociedad atendiendo a sus necesidades a través de la seguridad social.
- Constituyentes, en las que se modifica la organización del Estado cuando se crean nuevas agencias u oficinas (Lowi, 1972).

Aquí se observa la distinción entre las políticas regulatorias y distributivas, ya que las primeras afectan directamente el comportamiento de la persona, pues representan un conjunto de procesos morales y políticos asociados con el tipo de gobierno y las segundas son las que regulan los recursos para el funcionamiento del gobierno.

Por otro lado, Lowi plantea el ambiente de conducta en el que se integra a la política constituyente, refiriéndose a la organización del gobierno, tal como la creación de nuevos organismos, dentro de los partidos políticos u organizaciones. Finalmente, las políticas redistributivas se refieren a la negociación de los intereses organizacionales, pero también se relacionan con la seguridad social (1972, págs. 299-300).

Entre estas últimas, se puede ubicar el tipo de política en la que se enfoca este trabajo: la política de educación, que se encarga de reorganizar los impuestos recaudados para procurar la cobertura de las necesidades básicas de la población y, entre ellas, a la educación en todos sus niveles. Aunque cabe desatacar que la educación superior, toma importancia como parte formativa relacionada con la proyección en el mercado laboral.

Es por ello que los gobiernos generan apoyos o políticas redistributivas para que ayuden a igualar las oportunidades. En la educación, por ejemplo, para aquellos que no tienen los recursos suficientes y desean mejorar su calidad de vida, a través de un trabajo acorde con los conocimientos, aptitudes y capacidades adquiridas en las Instituciones de Educación Superior (IES), a las que puedan acceder por sus habilidades. Además, con este tipo de apoyos otorgados por los gobiernos se forma un ciclo virtuoso de mejora en la calidad de vida, no sólo de quienes tienen acceso a la formación profesional, sino de todo su entorno, pues se pretende que desarrollen una mejor conciencia de su contexto y un pensamiento crítico que pueda aportar a la mejora de sus condiciones de vida, volviéndolos agentes de cambio.

Con respecto a las políticas sociales, se puede señalar que los gobiernos intervienen para implementar políticas y programas que ayudan a realizar una redistribución de los recursos y dar igualdad de oportunidades a su población, cuidando el ambiente y procurando que los apoyos no sean sólo asistencialistas, sino que tengan bases para sustentarse, a pesar de los cambios administrativos y políticos del gobierno.

Aunque para entrar en el marco teórico y conceptual de las Políticas Sociales (PS), se puede señalar que estas políticas se basan en las actividades estatales que generan cambios de vida en los grupos, familias e individuos, debido a la preocupación del Estado por las dislocaciones sociales. En este sentido, la revisión general de los planteamientos teóricos de las PS de la Tabla 1.1, muestra la clasificación que desarrolló Montoro (1997).

Tabla 1.1. Modelos Teóricos de Políticas Sociales

Primer Modelo	Segundo Modelo	Tercer Modelo
a) PS como caridad b) PS como garantía de control social c) PS como mecanismo de reproducción social d) PS como reconocimiento de los derechos	a) Modelo residual b) Modelo adquisitivo-ejecutivo c) Modelo institucional redistributivo d) Modelo total	a) Modelo formalista b) Modelo normativo c) Modelo materialista

Fuente: (Montoro, 1997, págs. 42-45).

En el *primer modelo* existe una evolución. En primer lugar, existe un componente ético que tiene un efecto humanitario, universalista e, incluso, asistencialista, que tiene poco que ver con la ciudadanía y más con los poderes fácticos como la Iglesia. Posteriormente, se enfoca en la intervención del Estado, que se compromete a garantizar el orden social, que se concentra en contener a los sectores sociales que pueden provocar rebelión al no tener sus necesidades básicas cubiertas. Montoro (1997) también señala que esto responde a que el Estado se vincula a clases sociales dominantes que no quieren enfrentar rebeliones.

En la siguiente fase de este primer modelo, lo que buscan las PS es la reproducción de las condiciones materiales de la fuerza de trabajo, asegurando con ello la relación de las clases sociales. Por último, se hace referencia al marco jurídico-político, en la procuración de los derechos sociales de los ciudadanos, donde ya no se hace referencia a caridad, sino a una obligación del Estado para proteger a los ciudadanos.

En el *segundo modelo*, se reconocen dos canales básicos para satisfacer las necesidades de los individuos, que son la familia y el mercado. Aquí, la intervención se da sólo si alguno de los dos canales falla y debe ser temporalmente, con la finalidad de no ser asistencialista y respetar la iniciativa privada. Consecuentemente, las PS se basan en satisfacer las necesidades de acuerdo con los méritos de los individuos a quienes se apoyará, a través de las instituciones complementarias a las clásicas, de acuerdo con la contribución que haga el individuo a la riqueza común.

En este modelo, por último, se da ese salto a la igualdad social, donde surge un sistema de redistribución para compensar a aquellos individuos sujetos de la desigualdad social, generada por la brecha socioeconómica que dejan los sistemas económicos con sus dinámicas. Finalmente, se busca la planificación total; es decir, que dentro del mismo presupuesto del Estado se incluya la redistribución.

Posteriormente, en el *tercer modelo* se evoca a una PS que prescribe, de acuerdo a los tiempos diseñados de su operación, sin tener mayor interés por los resultados. Esto no quiere decir que no se realicen procesos de evaluación; sin embargo, suelen ser políticas a las que el Estado se ve obligado a diseñar y dejar a disposición de los usuarios, pero que cumplen con un término, sin ser trascendente el que se cumplan o no las metas.

Por otro lado, se aborda el tema de la normatividad, donde la política discrepa del resultado por la norma; además, este tipo de políticas están sujetas a prescribir junto con las normas. En esta línea, el paso final de la evolución de este modelo parte del entramado de las relaciones sociales regidas por los recursos materiales y por el poder, basado en el manejo de los recursos y cómo divide esto a la sociedad.

Del planteamiento de los diferentes modelos de las PS se deduce que a través de la redistribución de recursos la política educativa tiene un papel primordial en el logro de la equidad, a través de la movilidad social y ocupacional intergeneracional ascendente; con ella se busca dar igualdad en la oportunidad de empleos y reducción de diferencias en los ingresos de la población y de la calidad de la educación que reciben las personas de diferentes condiciones socioeconómicas (Durston & Espíndola, 2001, pág. 244). El reto es alinear el acceso equitativo a la educación de calidad, sobre todo en la educación pública, y las dinámicas del mercado laboral, puesto que actualmente el nivel de competitividad es muy alto y cada vez exige mayores habilidades

tecnológicas, de adaptación a la multiculturalidad o de flexibilidad a realizar diferentes tareas que lleven al individuo a un proceso de aprendizaje continuo.

De hecho, el papel de la educación en el desarrollo es fundamental y sobre todo, el apoyo a las PS que fomenten una educación de calidad, para quienes aspiran a tener también una mejora en su bienestar, el de sus comunidades, familia y entorno, principalmente en sus localidades. Además, para que desarrollen la capacidad de adaptación a diferentes contextos y realidades, sociales, culturales, económicas y de trabajo.

Para ello es imprescindible contemplar en los sistemas educativos y en las políticas del Estado destinar recursos que ayuden a generar oportunidades y a desarrollar las capacidades que el mercado laboral actual exige. Así mismo, de aportar individuos que puedan ser buenos ciudadanos, no solamente en su propio país, sino también con proyección en el extranjero, con capacidad de asimilar conocimientos adquiridos en otros tipos de organización social, laboral, económica o cultural y poder aplicarlos con el afán de generar desarrollo, en un contexto donde las dinámicas internacionales son sumamente marcadas.

Así que, en la medida que se cubran estos temas se podrá analizar la implantación, lo que puede ayudar a cualquier tipo de política. Sin embargo, cada política y dependiendo de los fines que persiga o de las características que tenga, de acuerdo con su propia naturaleza, habrá instrumentos y metodologías específicas. Sin embargo, cabe destacar que, para esta investigación, las políticas que más interesan son las PS enfocadas al desarrollo, cuestión que se expondrá en el siguiente apartado, con el fin de aclarar hacia dónde va este análisis.

1.3. La Implantación de las Políticas Públicas y los Programas Sociales

Siendo la implantación la etapa que abarca desde el arranque del programa hasta previo a la evaluación, esta toma una importancia que no necesariamente se visualizó desde los inicios del estudio de las PP, sobre todo, en el diseño y aplicación de los programas. Así lo señalan quienes especificaban que el incumplimiento de las políticas se podría atribuir a la incapacidad de los encargados de implantarlas, su falta de responsabilidad e, incluso, su corrupción (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 15).

En ese sentido, se daba por sentado que las políticas *per se* debían ser aplicadas exactamente de la forma en la que habían sido diseñadas. Aunque también se refutó que incluso, cuando cumplieran con los más estrictos cuidados de diseño, como haber examinado exhaustivamente las opciones y haber consultado otros casos de éxito, aun así, no se obtendrían los resultados esperados (Lindblom, 1996).

Al respecto, Simon hace referencia a los factores que tienen injerencia en la decisión racional del comportamiento administrativo. Contempla, que la capacidad de resolución de la mente humana es muy limitada, en referencia a la objetividad que se necesita para resolver los problemas del mundo real. También se refiere a la importancia de la restricción en la información, pues las decisiones organizacionales sólo se toman con la información que se tiene y que propiamente es guiada por los objetivos que se busca cumplir (Simon, 1997).

De ahí es donde surge la inquietud de estudiar la implementación o implantación, que en un principio se veía como un problema técnico o administrativo. Sin embargo, ya que se empezó a profundizar en ella se encontró que más allá del presidente o de la legislatura, son las complejas redes e interacciones de las organizaciones públicas con sus hábitos e intereses, las encargadas de llevar a cabo las acciones para que las decisiones se transformen en hechos (Roth, 2006, pág. 107). Se supone entonces que, dentro de las organizaciones son los individuos que toman las decisiones con respecto al proceso de implantación quienes interactúan para que se lleve a cabo la política, lo que puede implicar una serie de desperfectos y atajos.

De acuerdo con Pressman & Wildavsky (2007), citados por Parsons, la implementación o implantación se podía definir pensando que "cada política pública es una hipótesis con condiciones iniciales y consecuencias predichas. Si se hace X en el momento t_1 , entonces Y resulta en el momento t_2 . Por lo tanto, la implementación

es un proceso de interacción entre el establecimiento de metas y las acciones emprendidas para alcanzarlas” (2007, pág. 484).

Esto quiere decir que la implantación de alguna política que se determina como una acción del gobierno, idealmente busca resultados señalados en el diseño. Se define como una serie secuencial de acciones, que involucra a varios actores que reiterativamente buscan con medios específicos producir el fin esperado de la política.

Aunque, para determinar que la causa, de no llegar al fin específico, es un problema de implantación, primero se descartan los problemas técnicos o de irresponsabilidad de las organizaciones participantes y se supone, que no existe desacuerdo entre ellas en torno a los medios y objetivos; puesto que la complejidad de las acciones conjuntas que implican múltiples actores en los puntos de decisión puede interrumpir y atrasar la implementación de la política (Aguilar Villanueva, 1993).

En ese sentido, el tiempo de retraso en la implementación o implantación es explicado por Pressman & Wildavsky tomando en cuenta el tipo de actores que intervienen, asignando un valor a los tipos de retraso mínimo, menor o moderado, al localizar y contar los puntos de decisión y estimar los retrasos de acuerdo con el número de actores y jerarquía involucrados. Así que, mientras más agentes y operaciones causales se involucren en la implementación y no se llegue a acuerdos unánimes, la implementación de la política se interrumpirá o no se logrará. Siendo este uno de los primeros planteamientos que se retoma para ir perfilando esta la investigación, así como el argumento siguiente.

Lo que se busca explicar en este planteamiento es que, a partir de la condición inicial se toma un consenso para introducir los factores producidos mediante la implementación de la política, para finalmente llegar a los efectos esperados, aunque debe tomarse en cuenta que la implantación se puede atrasar por la pluralidad de objetivos determinada por la cantidad de actores y la trayectoria de la toma de decisiones, dado que las decisiones inesperadas son las que más pueden afectar la implementación.

No obstante, existen algunas otras perspectivas de la implantación que más que enfocarse al proceso, se concentran en el control o injerencia de los actores del programa o de la política. De acuerdo con Aguilar Villanueva (1993), para Bardach la conceptualización de la implementación está más relacionada con los juegos de control y, por tanto, involucra a la estrategia y a la táctica, los recursos para entrar al juego, las reglas y los intereses de los actores, categorizando los efectos adversos dentro del juego de la implementación como:

1. Desvío de recursos
2. Distorsión de los objetivos del mandato original
3. Las resistencias al control administrativo de las conductas
4. La disipación de energía (personal y política) en juegos que no ayudan a la acción constructiva del programa o de la política (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 64).

Así mismo, hace algunas recomendaciones y plantea algunos juegos que combaten los efectos adversos para evitar que irrumpen a la maquinaria de la política. Así que, una forma de prever los efectos es diseñar escenarios, para lo que se deben tener secuencias causales basadas en buenas teorías, ya sea sociológicas, económicas o politológicas, así como experiencia y oficio.

Una de las recomendaciones que destaca más, en el enfoque de Bardach, es la modestia en las proyecciones del gobierno, ya que a causa de los juegos y de los alcances de las instituciones gubernamentales, no es posible cubrir las expectativas de las políticas que se determinan (Aguilar Villanueva, 1993). Por esta razón es preferible mantener al margen las expectativas de los efectos de la implementación de la política.

Estas dos posiciones comentadas, la de Bardach y la de Pressman & Wildavsky son apenas un acercamiento de los problemas que se pueden presentar en la implantación de una política, aunque son dos de las más influyentes y precursoras. Sin embargo, para no entrar en detalle de cada una de las visiones de la

implantación, se puede dar un vistazo y decidir cuáles son las tendencias preponderantes de las teorías. Para ello, en la Tabla 1.2 se retoman los tres enfoques teóricos más significativos de la implementación⁹.

Tabla 1.2. Teorías de la Implementación

Top-down	Bottom-up	Gestión Pública
<ul style="list-style-type: none"> • Supremacía jerárquica. • Distinción entre la política y la administración. • Busca el principio de eficiencia. • Los problemas son por coordinación y falta de control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surge como crítica de la visión tradicional. • Capacidad de adaptación. • Aprendizaje. • Concertación. • Espontaneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el grado de implementación para maximizar las posibilidades de alcanzar los objetivos (cinco condiciones). <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría sólida. 2. Ley con directrices claras. 3. Dirigentes con capacidad política y de gestión importantes. 4. Disponer de apoyo activo. 5. Entorno favorable.

Fuente: elaboración propia (Aguilar Villanueva, 1993; Parsons, 2007).

Sobre la evolución de los estudios de implementación debe reconocerse que los principales autores que la abordaron a partir de los análisis del fracaso de la Gestión Pública fueron Derthrick en 1972, Pressman y Wildavsky en 1973, y Bardach en 1977. Después surgieron los modelos *top-down* para identificar los factores de éxito. Ahí se incluye a Van Meter y Van Horn de 1975, Hood de 1976, Gunn de 1978 y Sabatier y Mazmanian en 1979.

Después nacen los estudios *bottom-up* como una reacción crítica al primer modelo. Ahí surgen: Lipsky en 1971, Wheterley & Lipsky en 1977, Elmore en 1978 y 1979 y Hjern 1978. Por último, aparecen perspectivas mixtas, que integran en su análisis a la gestión pública y otras vertientes: Majones & Wildavsky en 1978 desarrollan la evolución de la implementación; Browne & Wildavsky plantean sobre el aprendizaje en 1984; Lewis & Flynn en 1978 y Berrett & Fudge en 1981 estudian el continuo de acción de la PP; Hjern & Porter 1981 y 1982 realizan análisis interorganizacional y los tipos de PP; Ripley & Franklin en 1982 y Sabatier en 1986 plantean un subsistema de PP y Hugher en 1994, la gestión del sector público (Parsons, 2007, pág. 483)¹⁰.

Por otro lado, también es importante reiterar que la implementación está fuertemente ligada con la evaluación de las políticas, ya que es una parte que se evalúa para replantear las mejoras para eficientar la política o el programa, argumento que se verá a detalle a continuación.

⁹ Como se verá más adelante, de estos tres enfoques, el que se ha encontrado más acorde al análisis que aquí se pretende desarrollar es el de *top-down*, pues en él se destaca la supremacía jerárquica de donde emana la política y, por ende, del programa a implantar, que en este análisis es el FOBESII, que proviene de la cabeza del ejecutivo. Por otro lado, este mismo enfoque especifica que los problemas son por coordinación y falta de control en la implementación, que en el caso del FOBESII, dada la cantidad de actores por los que tiene que pasar el proceso de implantación, es posible que se genere escasa coordinación y poco control, sobre todo desde el nivel federal hasta las IES y los beneficiarios. Así que, en un acercamiento a las características generales de las Teorías *top-down* se podría comprobar su cumplimiento.

¹⁰ De los últimos modelos destacados que han tenido auge, está el de George Ritzer, un sociólogo enfocado en la racionalidad weberiana, y describe un proceso donde la "jaula de acero" para la sociedad que era la proposición de Weber, acaba en una "jaula de plástico". El argumento principal de esta propuesta es aplicar los principios de una línea de ensamble, tener una rotación rápida de clientes y que éstos ayuden a realizar el trabajo, con rapidez en la entrega; fomentar la ilusión de calidad y cantidad, así como las necesidades del cliente y ofrecer el mismo producto. (Parsons, 2007, pág. 546). Este último es extremo al modelo que se propone utilizar *top-down*. Sin embargo, no es tan descabellado el planteamiento de esta tendencia en la implementación de las PP. En el caso de la Educación Superior y su Internacionalización podría ser aplicable, pero sólo en procesos institucionales. En el caso de las Políticas de Internacionalización de la Educación superior (PlzES) involucran a más actores fuera de las IES, en una dinámica interinstitucional que es más complicado plantear en una línea de ensamble. Sólo se expone este diseño para tener en cuenta las controversias.

1.4. La Evaluación de los Programas Sociales de las Políticas Públicas

Aunque, si bien la evaluación por sí misma es una parte del ciclo de las PP, como ya se observó, también es un elemento que puede aplicarse para examinar a las PP en cualquiera de sus etapas¹¹, con el fin de tener un proceso completo de mejoramiento en las PP; es decir, entre más integrada esté la evaluación al proceso será más nutrida la información que se obtenga para tener éxito en la política¹².

La evaluación es una herramienta que de acuerdo con Mény & Thoening tiene dos vertientes, la primera se enfoca a los órganos e instancias que se pueden desempeñar como evaluadores, y la segunda consiste en “construir los conceptos y los métodos que permiten describir, explicar y juzgar en forma científica los resultados de las acciones gubernamentales” (Guerrero, 1995, pág. 48). Dicha definición se acerca más a una parte de evaluación que se desea realizar en esta tesis; ya que la evaluación que se lleva a cabo desde la perspectiva endógena del gobierno es algo que compete a fines meramente institucionales; aunque también es útil.

Sin embargo, lo que se busca principalmente con la evaluación de las PP es observar las transformaciones del sector social al que son dirigidas y las relaciones de las instituciones o instancias involucradas en la política. También se debe prestar atención a los efectos inesperados y observar a detalle cómo se interpretan e incluso, se miden dichos efectos.

De acuerdo con Carrillo, dentro de la evaluación también se especifican las etapas para llevarla a cabo, la primera es el *diseño de la evaluación*, en ella se establecen los alcances y la definición de los procesos sucesivos; también se definen los recursos que se van a necesitar para la evaluación, lo que implica un conocimiento del programa a evaluar.

La siguiente etapa es realizar la *evaluación diagnóstica*, que se enfoca en las condiciones de arranque del programa, en ella también se analiza qué tan viable es la evaluación, los recursos y la estructura del proyecto para considerar si es suficiente lo estimado. La tercera etapa es la *evaluación de los procesos*, en ésta se determina si se están cumpliendo los objetivos determinados de una parte específica del proyecto, ya sea del diseño, la operación, los resultados o el impacto.

Al respecto, cada uno de los elementos a evaluar requieren acciones específicas; para la *evaluación del diseño*, se busca corroborar la pertinencia del programa, respecto a las necesidades sociales por las que se determinó su creación; es decir, que sea oportuno para resolver el problema que se hizo visible en la agenda del gobierno como una problemática social. Consecuentemente, se busca examinar la consistencia de los objetivos, metas y estrategias que se han construido en el programa para subsanar la problemática social.

Con respecto a la *evaluación de la cobertura*, la *operacionalización* y los *resultados*, se dirige a los procedimientos y recursos que han sido empleados en el programa, para determinar su eficacia y eficiencia, lo que se enlaza con el grado del cumplimiento de los objetivos, así como la entrega de los apoyos ya sean materiales, financieros, de servicios o capacitación que se planearon para el proyecto, las contribuciones y la vigencia.

Finalmente, se llega a la *evaluación del impacto*, que se concentra en la valoración de los efectos, de los que es importante incluir los no previstos, en la población focal del programa, sobre todo en la calidad de vida y cómo se ha mejorado, así mismo se analizan los beneficios sociales y económicos. También se examina el nivel de satisfacción de los ciudadanos con respecto a las soluciones propuestas por el programa a sus problemas (2014, pág. 42-43).

¹¹ Que en términos generales se pueden resumir en el diseño, la cobertura de la operación y los resultados, así como la parte del impacto y la satisfacción de la población (Carrillo, 2014, pág. 42).

¹² Al recolectar, analizar, interpretar y comunicar la información acerca de la efectividad del programa (Rossi, Lipsey, & Freeman, 1979).

En el caso de esta investigación, lo que se busca evaluar es la operación de la política, que de acuerdo con Palumbo, citado por Parsons, afirma “la evaluación que ocurre durante la implementación de una política o programa implica el análisis del grado en el que se está implementando y las condiciones que promueven una implementación exitosa” (1995, pág. 565). Ya que, depende de cómo se vaya presentando y procurando la implementación correcta y adecuada del programa se obtendrán los objetivos.

Así mismo, la evaluación ha tomado importancia en la práctica por las siguientes razones: para ayudar a las decisiones concernientes a la continuidad del programa, incrementarlo, expandirlo o cortarlo; evaluar la utilidad de nuevos programas; incrementar la efectividad del manejo de los programas y su administración; y satisfacer la transparencia con alguno de los beneficiarios y benefactores del programa; además aporta al conocimiento y avance metodológico de las ciencias sociales (Rossi, Lipsey, & Freeman, 1979).

También se debe tomar en cuenta que la evaluación ha sido cada vez más integrada a la cuestión de aprovechamiento de recursos y de tener certeza de la honestidad y transparencia, con la cual se han usado, en relación con valorar la eficiencia y eficacia y, por tanto; con la administración de los recursos financieros, el poder de gestión de los encargados y la organización que se da para llevar a cabo la política.

Así mismo, al evaluar la implementación se le da seguimiento al cumplimiento de los objetivos planteados, tanto a los generales como los específicos; a los recursos entregados por el programa, ya sean subsidios, servicios o productos y cómo esto contribuyó a los fines de la política (Carrillo, 2014). Dado, que de ahí parte la expectativa del impacto que pueda tener el programa, basado en las proyecciones de las metas específicas del proyecto.

Finalmente, para entender el tipo de evaluación que busca evaluar la implantación y su importancia se retoma la idea de una evaluación formativa; es decir que monitorea la gestión y administración del programa con el fin de retroalimentar el proceso de implementación en su mejora; para ello este tipo de evaluación responde a tres cuestionamientos principales: 1) ¿hasta qué punto está llegando el programa a la población objetivo? 2) ¿en qué medida el servicio que se presta a través del programa o política es consistente con el diseño? 3) ¿qué recursos se han gastado para llevar a cabo el programa? (Parsons, 1995, pág. 565).

1.4.1. El Enfoque del Marco Lógico

El Enfoque del Marco Lógico (EML) es una forma de diseño, evaluación y gestión de proyectos estrechamente asociada con intervenciones realizadas en los proyectos de cooperación y los organismos que apoyan proyectos de desarrollo a nivel nacional e internacional (Gómez Galán & Sainz Ollero, El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo el marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación, 2010, pág. 131). Ejemplos de ello son el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Grupo del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (Carrillo M. M., 2014, pág. 44). También, como ejemplos se pueden citar las Agencias de Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) de los diferentes países que son oferentes de la ayuda¹³.

De hecho, el EML surge en el inicio del decenio de los setentas, en el contexto de la Cooperación Internacional para el Desarrollo por los Estados Unidos, lo que lo coloca como una metodología con solidez histórica y con experiencia acumulada en su implantación. Lo que caracterizaba al EML en sus inicios era la “matriz de planificación” que daba una correspondencia lógica entre los objetivos, resultados y actividades del proyecto a desarrollar (Gasper, 2000; Gómez Galán & Sainz Ollero, 2010).

Otra de las características del EML es que ha sido señalado como una familia de métodos, donde al menos se pueden mencionar tres de las variantes precursoras. Una, es la Planificación de proyectos orientada por objetivos (ZOPP por sus siglas en alemán) que fue el método elaborado por la Agencia de Cooperación

¹³ Estados Unidos (USAID); Alemania (GIZ); España (AECID); Japón (JICA); Reino Unido (DDI); Bélgica BADC; Noruega NORAD; Suecia (SIDA); Dinamarca (DANIDA); Finlandia (FINNIDA); Suiza (INTERCOOPERATION); Italia (DGCS); Canadá (CIDA); Francia (MEF-SAI); Grecia (HELLASCO); Austria (CEEC Aid).

Alemana (GIZ por sus siglas en alemán) que lo implantó en 1983, cuya característica principal fue que estableció una secuencia progresiva que iba dirigiendo el diseño, hasta llegar a la matriz de planificación (Crawford & Bryce, 2003).

La siguiente variante, conocida como Enfoque Integrado (EI) aparece en 1993, y surge de la Comisión Europea, para la preparación de proyectos de desarrollo, en la *Dirección General VIII*, a través del manual de *Gestión del ciclo de un proyecto. Enfoque Integrado y Marco Lógico*. La característica principal de esta propuesta es que considera seis fases del ciclo del proyecto¹⁴. En este enfoque se integra la visión institucional y la planificación del proyecto (Gómez Galán & Sainz Ollero, 2010, págs. 134-135).

De acuerdo con Gómez y Sainz, lo que se puede encontrar en común en esos métodos precursores, es que han usado el EML como base y, por tanto, comparten elementos que se han vuelto característicos de dicha metodología, que se menciona a continuación:

- Es un método que ayuda a la toma de decisiones, lo que no es particular del EML, ya que muchos métodos de planeación lo hacen, pero este lo incluye.
- Incluye un enfoque participativo; es decir, busca involucrar a las personas y organizaciones relacionadas con el problema para encontrar soluciones con el proyecto o programa que se diseñe.
- Es un método relativamente sencillo; no exige un conocimiento técnico exhaustivo ni de los procedimientos, ni de la terminología, ya que es sencilla y se explica casi por sí misma, al no ser rebuscada. Este punto lo hace también efectivo para involucrar a los grupos o colectivos que posteriormente son los beneficiarios del proyecto de desarrollo.
- Es un método concatenado y secuencial, que fomenta la discusión y trabajo en grupo para llevarse al cabo y aunque esto lo lleva a ser gradual, no impide que alguno de los puntos que ya se han discutido se vuelva a abordar, con el mayor cuidado de no afectar los otros pasos que previamente se han establecido.
- Por último, el EML tiene como propósito principal llegar a un consenso a través del diálogo, respecto a la intervención para determinar la forma en la que se desea realizar el proyecto y su ejecución (2014, págs. 136-137).

En resumen, el EML es una metodología que permite elaborar una planeación a raíz de la sucesión de acciones determinadas por relaciones causales y aunque es un proceso, lo que por tanto lo convierte en una secuencia de pasos, tiene la posibilidad de ser flexible, siempre y cuando se vuelvan a discutir los acuerdos a los que se llegaron previamente (Gómez Galán & Sainz Ollero, 2010).

Entre las ventajas que se pueden citar del uso del EML destacan las siguientes: analiza las situaciones existentes durante la preparación de las actividades; establece una jerarquía lógica de los medios para alcanzar los objetivos; sirve para identificar los riesgos potenciales para los objetivos y que los resultados sean sostenibles; ayuda a determinar cómo evaluar los productos y resultados y cómo pudiesen ser mejor monitoreados y evaluados. También ayuda al monitoreo de las actividades durante la implantación. El EML se puede utilizar a lo largo de la gestión para monitorear, revisar y evaluar el progreso y desempeño de las actividades del programa o proyecto a implantar, como se verá en los elementos que lo conforman y que se explican a continuación.

1.4.2. Los Elementos del Marco Lógico

Los elementos del Marco Lógico se agrupan en cuatro categorías que son: el *análisis de los involucrados*; el *análisis del problema*; el *análisis de los objetivos*; el *análisis de las alternativas*. Por otro lado, la estructura del análisis del proyecto que contiene la *Matriz del Marco Lógico*, también incluye *los objetivos e indicadores* como

¹⁴ Programación, identificación, instrucción, financiación, ejecución y evaluación; que a su vez tienen fases circundantes, pasos y contenidos principales (Gómez Galán & Sainz Ollero, 2010, págs. 30-31).

método de verificación para la hipótesis que se quiere comprobar en el proyecto y la evaluación (Figueiredo & Mendonça, 2014, págs. 728-729).

Con respecto al *análisis de los involucrados*, es previo al análisis del problema (ya que primero se identifica a los involucrados en el proyecto, con respecto a su posición actual y del futuro) y se categoriza a las instituciones en públicas y privadas, entidades federativas y otros, siempre y cuando se esté de acuerdo con el diseño del proyecto. También se toma en cuenta las características y posición de los involucrados dentro de las alternativas del proyecto y la importancia que tienen, así como las limitaciones de cada uno de ellos.

En el *análisis del problema* se debe identificar plenamente cuál es el problema que se busca solucionar, para poder plantear las mejores opciones de solución, con el fin de desarrollar el mejor proyecto o programa y con ello determinar la estrategia. Primero se define el problema central, el árbol de efectos y el árbol de causas, para después conformar el árbol del problema¹⁵.

Eso lleva al *análisis de los objetivos*, que se refiere a la construcción de la situación hipotética que se alcanzaría al resolver la problemática. Para ello, se plantean los objetivos con la finalidad de elaborar las estrategias y establecer las condiciones para argumentar y deliberar acerca de las alternativas que sean acordes a lo que se busca solucionar. Por tanto, aquello que ya se había detectado como una situación negativa, se convierte en objetivos a cumplir. Así, la relación de causa y efecto del árbol de problemas se convierte en una relación de medios y fines en el planteamiento de objetivos (Figueiredo & Mendonça, 2014, pág. 227).

Esto, a su vez, genera un conjunto de actividades concretas con la finalidad de alcanzar un propósito para modificar la realidad. La principal pregunta de esta construcción es el ¿cómo? en lugar del ¿por qué? del planteamiento previo, lo que lleva a las alternativas.

El *análisis de las alternativas* o discusión de las estrategias es la última parte de la identificación. En ellas se consideran las que sean consistentes entre los medios y los fines y sus diferentes raíces. También deben ser alternativas que se discutieron con los interesados, principalmente los beneficiados del programa, ya que lo esencial de esta parte del ML es que se tome una decisión justificada y en consenso.

Finalmente, se hace referencia a los componentes de la Matriz del Marco Lógico y a través de ellos se plantea la coincidencia de los elementos de diseño con los objetivos planteados y alcanzados, como se puede observar a continuación.

1.4.3. Los Componentes de la Matriz del Marco Lógico

Así es como se llega a la *Matriz de Marco Lógico* (MML), que consiste en una metodología de estructura que permite presentar un proyecto en forma de una matriz en la que sus elementos facilitan la evaluación del proyecto en cuestión, mediante la utilización de criterios relacionados con el análisis de sistemas, la responsabilidad gerencial del programa y el método científico. (Figueiredo & Mendonça, 2014, pág. 728). A continuación, en el Cuadro 1.1, se puede observar cómo puede ser dicha matriz.

¹⁵ El problema central se determina en forma negativa y sin confundir el problema como la falta de una solución. A su vez, el árbol de efectos permite dimensionar la gravedad y el orden de las consecuencias del problema. Además, el árbol de causas identifica las raíces del problema, lo que en resumen conjuga la situación del problema (Carrillo, 2014, págs. 50-51).

Cuadro 1.1. Matriz de Estructura Lógica

	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
Fin	explicación del fin del proyecto	Indicadores de "n"	medios de verificación de "n" indicadores	Supuesto
Propósito	explicación del propósito del proyecto	Indicadores de "x"	medios de verificación del "x" indicador	Supuesto
Componente	explicación de los componentes del proyecto	Indicadores de "y"	medios de verificación del "y" indicador	Supuesto
Actividad	explicación de las actividades del proyecto	Indicadores de "z"	medios de verificación del "z" indicador	Supuesto

Fuente: elaboración propia basada en (Carrillo, 2014, pág. 56; Figueiredo & Mendonça, 2014, pág. 729).

Esto significa que, desde la lógica vertical, se identifica lo que el proyecto pretende hacer, aclara las relaciones causales y especifica los supuestos y riesgos importantes más allá del control de quien dirige el proyecto. La lógica horizontal se relaciona con la medición de los efectos y los recursos utilizados por el proyecto, a través de la especificación de indicadores clave y las fuentes donde se verificarán (Umhlaba Development Services, 2017, pág. 7).

De acuerdo con Carrillo (2014), los puntos de la MML son:

- Fin: se refiere a la situación que se espera del programa, después de que ya lleva un tiempo funcionando.
- Propósito: situación esperada al ser concluida la ejecución del programa.
- Componente: lo que se debió haber entregado durante o al término del programa.
- Actividades: son acciones a realizarse durante la ejecución del programa para generar los componentes.
- Resumen Narrativo: tiene la función de explicar los objetivos que se persiguen en sus diferentes niveles.
- Indicadores: monitorean el avance del proyecto y los logros.
- Medios de verificación: son las fuentes en las que se pueden consultar los datos para calcular los indicadores.
- Supuestos: su utilidad es detectar los factores externos que son esenciales para lograr los objetivos del proyecto (2014, pág. 56).

Lo más importante de todos estos elementos que se han mencionado, es que permiten la consistencia en el diseño del programa y en los objetivos; se toman en cuenta los factores que pueden influir externamente; se busca integrar a todos los actores para definir la distribución de las tareas y con ello asegurar que a través del monitoreo que se da con los indicadores se alcancen los objetivos.

Finalmente, en este capítulo se presentaron dos enfoques primordiales para el planteamiento teórico de esta investigación que es la parte del estudio "para" las PP, esencialmente en su implantación, así como su evaluación, sobre todo enfocándose a las PS que generan desarrollo, como son las políticas de educación, para después explicar la metodología de análisis para la parte del estudio de caso que es el Enfoque del Marco Lógico (EML) y pasar al enfoque teórico de las políticas de educación superior y su internacionalización en el marco de referencia de la Internacionalización de la Educación Superior, como se podrá ver en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. El Marco de Referencia de la Internacionalización de la Educación Superior

2.1. ¿Qué es la Internacionalización de la Educación Superior?

La Internacionalización de la Educación Superior (IzES) ha evolucionado a partir de ser la esencia de las universidades más antiguas y prestigiosas del mundo e ir tomando una relevancia estratégica para las Instituciones de Educación Superior (IES) como respuesta al escenario de la globalización (De Wit, 2011), hasta generar polémica al categorizar a la educación superior como un servicio comercializable al nivel global o como un bien público provisto y administrado por los gobiernos (Guarga, 2008).

Así, la Internacionalización ha ganado espacio e interés en las políticas al nivel institucional, nacional e internacional (Mateia & Iwinska, 2015) transformándose en una exigencia para la formación contemporánea que recibe la población atendida por las IES y que se ha vuelto un compromiso para inducir la perspectiva internacional y comparativa en la enseñanza, la investigación y la misión social de la educación superior (Hudzik, 2011). Los beneficios de la colaboración internacional, del intercambio académico y estudiantil son recibidos individual e institucionalmente y se reflejan en el desarrollo nacional tecnológico, de innovación, educativo, económico y en la generación de ciudadanos como agentes de cambio. Sin embargo, para entenderla con más detalle es fundamental ir a sus raíces histórica, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

2.2. Antecedentes históricos de la Internacionalización de la Educación Superior

La Internacionalización de la Educación Superior nació, en esencia, con las propias universidades, ya que las primeras IES del mundo occidental surgieron por el principio de la universalización del conocimiento (Bok, 2009). Desde entonces, ahí se procuraba un ambiente de diversidad y tolerancia ideológica y cultural, donde convivían estudiantes y profesores de diferentes nacionalidades y tendencias ideológicas (Albach, 2009).

Sin embargo, dichas universidades no eran accesibles para el grueso de la población, sino que se trataba de instituciones que educaban a las élites. Eso era notorio en los estudiantes provenientes del extranjero quienes, al verse inmersos en ideas y conocimientos diferentes o más avanzados, aprovechaban su posición privilegiada y buscaban replicar lo aprendido en sus países de origen (De Wit, 2013).

Para que la transferencia de conocimiento fuese fluida, se empezaron a estandarizar los programas y exámenes para las estancias temporales en otras universidades llamadas *studium*, que eran reconocidas en los países de la cristiandad, donde la Iglesia era la que tenía un fuerte control en la educación. Igualmente, el idioma era un elemento clave para el entendimiento entre los estudiosos y los estudiantes, así que se utilizaba el latín como lengua franca. La época marcada por estas características de la Educación Superior fue entre la Edad Media y el Renacimiento.

Posteriormente, entre los 1800 hasta la Segunda Guerra Mundial, las IES se caracterizaron por ser instituciones cerradas a su entorno próximo y por mantener la movilidad tanto de estudiantes como de profesores que pertenecían a grupos privilegiados, económica o académicamente. Sin embargo, se inició un proceso de exportación de conocimientos a las colonias y ex colonias de Europa, ya que se pensaba que serían propicias para recibir los modelos de educación impuestos por la conquista.

Finalmente, de la posguerra hasta poco después del final de la guerra fría, la cooperación científica y académica, así como la movilidad de estudiantes y profesores, fue el medio para afianzar las zonas de influencia de los países comunistas y capitalistas (Gacel-Ávila, 2000). Era un sistema internacional bipolar, caracterizado por el *status quo* que prevalecía para mantener el orden mundial, aunque con fuertes acentos ideológicos y políticos de ambos bloques, el capitalista y el comunista.

Por último, como antecedente se debe agregar el avance del análisis y estudio de la IzES. Ello inició después del decenio de los setentas, con una producción científica muy baja, para repuntar a inicios de los noventas e ir creciendo gradualmente hasta el primer decenio del siglo XXI (De Wit, 2013). A partir de dicho

estudio es cuando se empiezan a tomar en cuenta diferentes factores que ayudan a su definición conceptual, como se podrá observar a continuación.

2.3. Discusión conceptual de la Internacionalización de la Educación Superior

En su estudio, la Internacionalización de la Educación Superior ha sido identificada como un fenómeno que surge para responder a la globalización en el contexto actual (Rudra, 2005; Elkin, Devjee & Farnsworth 2005; Englander, K. & Smith, 2013; Shields, 2013; De Wit, 2013). En consecuencia, las IES han sido los actores primarios y principales que han tenido que reaccionar ante ella, para lo cual han pasado por un periodo de adaptación en el que la han integrado a sus políticas institucionales y a sus funciones sustantivas (Knight, 1999; Gacel, 2000; Sebastián, 2004).

En este sentido, de acuerdo con Elkin, Devjee & Farnsworth, el principal argumento respecto a que la globalización aceleró la IZES en las IES es el constante incremento de la interdependencia económica al nivel global y por tanto, de la visión de un mundo integrado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la masificación de los viajes y el constante dominio del idioma inglés como lengua franca. Esto ha provocado el desarrollo de un mercado laboral para graduados altamente calificados, con capacidad de entender diferentes culturas y de trabajar en una sociedad multicultural (2005, pág. 318).

Sin embargo, no todos los países y su capital humano han sido beneficiados por los cambios generados a causa de la globalización. En su análisis, Rudra encontró que a pesar de que ahora existe un amplio mercado laboral basado en la búsqueda de un crecimiento económico global, solamente existe un sector limitado que puede catalogarse dentro de la fuerza laboral beneficiada por la globalización, el cual se encuentra mayormente dentro de los países desarrollados (2005, pág. 30-35).

Con respecto a la masificación de los viajes, en este caso, de estudiantes, se han observado cambios en sus flujos. Shields ha descubierto que los flujos internacionales de estudiantes están estrechamente relacionados con el comercio mundial, señalando también la falta de estudios teóricos sobre los procesos globales desiguales; es decir, de estudios comparativos al respecto (2013, pág. 609).

También, un elemento importante a destacar, de acuerdo con De Wit, es el creciente uso del inglés como lengua de comunicación internacional, sobre todo en el intercambio científico, ya que su alcance ha sido mayor que el del latín, cuando éste era utilizado como lengua común para el intercambio de conocimiento en las universidades de la Edad Media y el Renacimiento (2013, págs. 241-242).

En suma, desde una perspectiva basada en la interdependencia económica y del comercio mundial, que afecta el comportamiento de los flujos de estudiantes, así como la competencia laboral mundial, donde el inglés es la lengua predominante para el entendimiento internacional, se construye el contexto actual globalizado, al cual se han enfrentado las IES y el que las ha obligado a integrar una visión internacional en sus políticas institucionales y en sus funciones sustantivas.

Así que, para entender el proceso de integración y transición de las IES se retoman algunas definiciones, que hacen referencia a los cambios generados por la IZES. Entre ellas está la definición de Knight, quien se refiere a la internacionalización como "un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de la educación superior" (Gacel-Ávila, 2000, pág. 30).

En esta definición se habla de la transformación institucional para integrar la dimensión internacional, lo que indica un cambio en los objetivos y metas de las IES de manera transversal. También, se refiere a sus funciones sustantivas, es decir, la docencia, la investigación y la extensión, abarcando con ello los procesos de enseñanza aprendizaje, las aportaciones al conocimiento y los alcances de las IES en su entorno próximo.

En esta definición, Knight señala la incorporación de la dimensión internacional, permitiendo observar que la concibe como un gran esfuerzo para el cual las IES no se encontraban preparadas para transformarse.

En esta concepción aún no se vincula a la internacionalización fuera de las IES; se plantea como un procedimiento de reforma interna.

Sin embargo, para Gacel-Ávila “el proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional hacia el exterior y debe ser parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas gerenciales de las instituciones” (2000, pág. 30). Aquí se puede observar el énfasis en la proyección al exterior y la especificación de integrarla en la planeación y políticas que rigen a las IES; en otras palabras, la internacionalización es tomada como una cuestión prioritaria por alcanzar.

Además, en esta definición se plantea la idea de que la IzES es un proceso; es decir, que se encuentra en constante mejora y que es paulatino; involucra varios pasos; es incremental, y; busca un resultado. También empieza a desarrollarse la idea del contexto exterior a las IES, aunque aún no se determinan actores, ni valores que formen parte de la IzES, lo que se integra *a posteriori*.

Dicho planteamiento del proceso lo retoman autores como Sebastián, para quien la internacionalización es “el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y la estrategia institucional, en las funciones de la formación, investigación y extensión y en el proyecto de la oferta y capacidades de la universidad” (2004, pág. 13).

La aportación de esta definición a la de Knight, que también se refiere a integrar la dimensión internacional, es la de un proyecto de oferta y capacidades de las IES. Al hacer referencia de la oferta sigue llevando implícitamente la apertura y proyección de la institución al exterior y comienza a introducirse en un contexto de competitividad.

Los cambios en la internacionalización se han dado de acuerdo con la escalada del fenómeno, ya que ha pasado de la movilidad de estudiantes a convertirse en una estrategia que genera una gran recaudación de recursos. También ha cambiado la población beneficiada, ya que, de ser reservada para algunos grupos de élite en sus orígenes, ahora se ha vuelto un fenómeno masificado (De Wit, 2011 pág. 241).

Además, cada IES ha encontrado diferentes formas de integrar a la internacionalización en sus funciones y acorde a sus posibilidades. De tal suerte, se han modelado procesos en muchos casos que han pasado de una internacionalización espontánea a una integrada (Grindle, 2011 págs. 26-28).

Una internacionalización integral, de acuerdo con Hudzik, se define como “un compromiso a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas en toda la enseñanza, la investigación y la misión de servicio de la educación superior” (Hudzik, 2011, pág. 10). En esta definición se refiere a los deberes de la universidad como el de preparar egresados capaces de cubrir las exigencias internacionales de su profesión.

También se hace referencia a las acciones, puesto que desde el decenio de los noventas se introducía a la IzES como parte de los discursos de los dirigentes de las IES, para referirse a la mejora de la calidad de la educación que ofrecen. Sin embargo, eran contadas las acciones concretas para integrar y mejorar la internacionalización al interior y exterior de las universidades.

Adicionalmente, la internacionalización integral habla de un espectro más amplio, de acuerdo con Hudzik, ya que va incluyendo a otros actores como el gobierno, al surgir como una reacción al entorno global y ahora se vuelve una necesidad de la población que atienden las IES. Además, las constantes dinámicas que exige internacionalizar a las IES traspasan sus muros. De hecho, van más allá de los marcos institucionales de las IES, para integrar las referencias de las asociaciones a las que se adscriben y sus relaciones, así como las motivaciones y propósitos que al nivel local se van presentando para mantener y fomentar la internacionalización¹⁶.

¹⁶ Por otro lado, y con otra caracterización que se le da a la IzES, aparece la internacionalización holística, que surge a partir de una visión mucho más amplia que, ha impulsado al Ministerio de Educación, Empleo y Relaciones de trabajo de

En las IES actuales se busca ofrecer una mayor seguridad para los estudiantes, tanto nacionales como internacionales. En este sentido, países como Alemania también avanzan hacia protocolos enfocados en los estudiantes, que se centran en la calidad de la experiencia internacional y la seguridad, lo que parece ser la política estratégica dominante en el futuro inmediato. Se busca mejorar la consistencia en la calidad de la IzES, desde un enfoque nacional (The Observatory on Borderless Higher Education, 2010).

Así que, a partir de una perspectiva en la que el fenómeno de la IzES escala de un proceso de transformación para las IES, para llegar a conformar PlzES más estructuradas a nivel nacional, la definición empieza a cambiar, como lo menciona Enders: “el concepto de internacionalización debe referirse principalmente a los procesos de cooperación entre Estados y consecuentemente a las actividades que toman lugar el cruzar las fronteras de los Estados” (2004, pág. 367).

Dicha definición refiere al Estado, ya que para Enders la universidad es parte del proyecto del Estado-nación y de su identidad cultural, pues desempeña funciones sustanciales como resultado de la combinación de la cultura, ideologías, la economía, la educación y la ciencia, generando el desarrollo del conocimiento, la transferencia de ideologías y con ello mejora la educación de la sociedad (2004, pág.362).

Por otro lado, la IzES se reconoce como “un poderoso conductor de la práctica educativa contemporánea que intersecta diferentes agendas de la política pública y traspasa las fronteras del sector educativo como parte integral de un modelo educativo competitivo, generado por la sociedad del conocimiento” (Enders, 2004, pág.364).

Esto lleva a pensar que la IzES es la que va transformando el contexto de la educación superior, no solamente por razones económicas, sino por una necesidad de la transferencia de conocimiento y de avances científicos, que ya no puede detener su ritmo y su necesidad de seguir avanzando. Además, siendo la innovación un agente de progreso, sin duda es un factor que deben tomar en cuenta los gobiernos para diseñar sus políticas públicas.

Este último concepto es el que se retoma para esta investigación, pues en él se reconoce a la internacionalización como un conductor de las prácticas actuales en la educación superior y que llega hasta la política pública, que es bajo la visión que se aborda este estudio de las PlzES. Así que, en el afán de entender cómo se ha llegado a la tendencia del análisis y planteamiento de las PlzES, se retoma la evolución del fenómeno de la IzES hasta llegar a sus políticas, como se plantea a continuación.

2.4. La Evolución del fenómeno de la Internacionalización de la Educación Superior

Con el fin de estudiar los cambios y evolución de las IES, que es donde se lleva al cabo la IzES, se construyeron modelos heurísticos que explican la transición del proceso, en la que pasó de acciones descentralizadas y espontáneas a políticas institucionales estructuradas y concretas (Rudzki, 1995; Sebastián, 2004; Elkin, Devjee, & Farnsworth, 2005). Así mismo, se integró al contexto como parte del análisis de la IzES, para determinar el tipo de internacionalización que requería cada IES de acuerdo con sus propias condiciones (OCDE, 1999; Grindel, 2011; Costa 2014).

Uno de los primeros modelos que fueron planteados para identificar los elementos clave de la internacionalización fue el de Rudzki, quien realizó un estudio en algunas Escuelas de Negocios de Reino Unido, a través de un análisis basado en la dirección y la administración aplicado en las IES. En él se agruparon los cambios organizacionales, la innovación de la *curricula*, el desarrollo del personal y la movilidad de los estudiantes (1995, pág. 421).

Australia, a establecer la Agencia de Estándares de Calidad de la Educación Terciaria (TEQSA por sus siglas en inglés) con el fin de llevar la internacionalización a un nivel más alto; siguiendo la recomendación de la Revisión de la Educación Superior de 2008, de ese país.

El modelo del estudio se construyó en tres etapas interdependientes que son: el análisis estratégico, la elección estratégica y la ejecución estratégica. En el análisis estratégico primero se analiza el ambiente tanto dentro como fuera de la IES y se realiza un diagnóstico de las actividades internacionales mediante una auditoría, para buscar la coherencia con la misión y metas planteadas por la institución. Además, se integran elementos como la política, la economía, la sociedad y la tecnología para identificar las tendencias externas (Rudazki, 1995, pág. 423-424).

Para la elección estratégica se plantean decisiones que deben ser tomadas, para definir el rumbo de la IzES que se llevará a cabo en la institución, de acuerdo a sus condiciones y características y para determinar sus prioridades. Así que, se define si se le debe dar mayor peso ¿a la investigación o a la enseñanza? si se busca ¿educar a las élites o a las masas? si la universidad desea ser ¿especializada o general? si se busca ser una escuela de negocios ¿regional o internacional?

En la tercera etapa, de la ejecución estratégica de acuerdo con las respuestas encontradas se toman decisiones para las estrategias de operación y se comienza a definir cada acción, se realizan y cuantifican de acuerdo a las cuatro dimensiones de la IzES de este modelo: los cambios organizacionales, la innovación curricular, el desarrollo del personal y la movilidad estudiantil. (Rudazki, 1995, pág. 430-436).

Finalmente, el modelo proactivo de IzES que plantea Rudazki se resume en cinco etapas:

- El análisis, donde se realiza una estrategia organizacional de análisis a corto, mediano y largo plazo y donde, de acuerdo con los objetivos, se plantea la cuestión de ¿por qué internacionalizar la institución?, lo que después lleva a la capacitación y discusión con el personal, para que se tenga bien entendido con qué tipo de actividades internacionales se dispone. También se realiza un análisis FODA.
- La elección, donde se establece un plan estratégico y se empiezan a determinar las políticas en conjunto con el personal, con base en su interés mutuo con la institución. Así mismo, se fijan las formas de medir el desempeño, los recursos asignados y las redes internas y externas a la institución.
- La implementación, en la que se debe tomar en cuenta la medición del desempeño *ex ante*.
- La revisión, que es la evaluación del desempeño, cotejándolo con el plan trazado.
- La redefinición de objetivos, plan y política, que es el proceso de mejora continua y las cuestiones de calidad que ello conlleva. Después de la redefinición se regresa a la primera etapa en el ciclo de crecimiento y desarrollo (1995, pág. 438).

Por último, el autor señala la importancia de la internacionalización para asegurar la prosperidad económica y social. Del mismo modo, resalta la importancia de la IzES para la comunidad académica y los avances del conocimiento, aunque también manifiesta que es importante para tomar conciencia, tanto de la interconexión del mundo, como de su diversidad (Rudazki, 1995, pág. 440).

Otro modelo que presenta una forma diferente de integrar la dimensión internacional en una IES, es el de Sebastián. Aunque antes de exponer su modelo es importante destacar que este autor se enfoca en el análisis de la cooperación internacional universitaria. Sin embargo, reconoce que una parte fundamental para integrar la dimensión internacional en las IES es la IzES, la cual analiza, en primer lugar, por lo trascendental de diseñar un plan de internacionalización y en segundo lugar, para poder realizar una evaluación del nivel de internacionalización, el cual es necesario para evaluar la cooperación internacional de la IES (2004, págs. 7-12).

También cabe destacar que, en la crítica de Sebastián a la IzES, señala que sus objetivos fundamentales son: las estrategias de internacionalización, la captación de estudiantes, la proyección de la oferta docente, la proyección de las capacidades de investigación y de servicios, la captación de recursos y la presencia internacional de la institución. Y remarca que la motivación y ejecución de dichas actividades puede ser con fines mercantiles, a diferencia de la cooperación que basa sus acciones en mejorar la calidad de vida de las personas (2004, pág. 17).

Después de aclarar la visión de Sebastián, se apuntará hacia la guía o modelo que ofrece para la construcción de un plan estratégico de la IzES, donde de manera fundamental se enlista en primer lugar la decisión de las autoridades de la universidad, ya que, si no existe una iniciativa de las autoridades sobre las razones que sustenten la internacionalización de la institución, no habrá una dirección y acción definida para realizarla.

Posteriormente, se requiere la constitución de un comité responsable del proceso de elaboración, puesto que es imprescindible un grupo de personas con una visión internacional y especializada en los campos del conocimiento que integran a la IES, así como de incluir las aportaciones del personal encargado de gestionar y cubrir los procesos de internacionalización de cada unidad académica y de quienes representen a la universidad fuera de ella.

Sebastián también señala una evaluación externa sobre la internacionalización de la universidad. El autor, como ya se mencionó, tiene mayor referencia en la cooperación internacional, por lo que integra la visión de una revisión externa, lo que es muy común en los proyectos de cooperación. Sin embargo, es un punto que fortalece el prestigio de las IES al exterior, ya que representa una iniciativa de transparencia en el uso de sus recursos.

Por otro lado, uno de los puntos fundamentales de hacer un plan institucional de internacionalización es la definición de objetivos prioritarios, dado que de ahí emanan todas las actividades, estrategias, procedimientos y revisiones que se darán posterior a la implementación del plan. Es una parte sustancial para definir las políticas de la IES.

Por último, se define el Plan de acción para la cooperación internacional y para la proyección internacional de la oferta universitaria, que en este caso se relaciona más con los proyectos o programas de cooperación en los que posiblemente se involucrará a la IES, lo que posteriormente ayudará a la universidad a ser más visible y poder aumentar sus posibilidades de colaborar con otras IES en el extranjero (Sebastián, 2004 pág. 77).

En este modelo se presenta una serie de factores endógenos y exógenos que se pueden observar en el Cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. Factores endógenos y exógenos que afectan a la IzES

Endógenos	Exógenos
<ul style="list-style-type: none"> • Historia, cultura y modelo institucional. • Percepción de la IzES de las autoridades, comunidad académica y estudiantes. • Tratamiento de la dimensión internacional en el Plan de desarrollo institucional y documentos básicos de la IES. • Normatividad: incentivos y desincentivos para la IzES. • Experiencias, organización, información, financiación y modelos de cooperación internacional. • Estructura, formación y cultura de movilidad de profesores. • Estructura, contenido y condiciones de la oferta docente. • Capacidades para la educación a distancia y virtual. • Experiencias y demanda en movilidad internacional de estudiantes propios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas, nacionales en la educación superior: valoración de incentivos para la IzES. Agencias de acreditación de la calidad. • Políticas científicas y tecnológicas nacionales: valoración e instrumentos para la cooperación internacional. • Políticas explícitas de fomento de la IzES: agencias de cooperación. • Programas de oferta de cooperación internacional. • Demandas externas de cooperación interuniversitaria. • Incremento de la competencia entre universidades. • Desarrollo de la educación transnacional en la región y en el país. • Incertidumbre sobre la evolución e impacto de las decisiones de la Organización Mundial del

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la investigación y el posgrado. • Desarrollo de la extensión universitaria. • Difusión y uso de las TICs en la universidad. • Dominio de idiomas en la comunidad académica y estudiantil. • Visibilidad y reconocimiento internacional en la universidad. • Identificación de oportunidades, demandas internas, áreas de excelencia, ubicación geográfica, historia, relaciones internacionales consolidadas y singularidades de la IES. 	<p>Comercio (OMC) sobre la Educación Superior (ES).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización de la economía y del entorno productivo de la región y del país. • Pertenencia del país a esquemas de integración o regionalización.
---	--

Fuente: elaboración propia con base en (Sebastián, 2004 pág. 78).

El autor también propone una batería de indicadores para valorar el grado de internacionalización de una IES. En ella se incluyen indicadores cualitativos y cuantitativos, a los que se les pueden aplicar porcentajes del total, de acuerdo con el concepto definido de cada indicador; se les puede dar un rango y asignar un puntaje como resultado de su implementación en la institución. La puntuación total podrá dar como resultado el grado de internacionalización correspondiente a la IES evaluada. La batería de indicadores se puede observar en el Cuadro 2.2.

Cuadro 2.2. Indicadores del grado de IZES en una IES

<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un plan estratégico para la IZES. • Existencia de un Comité Asesor Internacional. • Evaluación periódica externa. • Desarrollo de las TICs y acceso a internet por profesores y estudiantes. • Carreras y posgrados certificados a nivel internacional. • Transculturalidad y dimensión internacional en la <i>curricula</i> docente. • Doble titulación por universidades extranjeras. • Posgrados en colaboración internacional con instituciones extranjeras o con participación de profesores e investigadores extranjeros. • Carreras y posgrados de la institución impartidos en otros países. • Centros y programas de estudios internacionales sobre otros países y regiones. • Profesores extranjeros en programas docentes de pregrado. • Profesores de la institución participando en programas docentes de instituciones extranjeras. • Estudiantes de pregrado extranjeros. • Estudiantes de posgrado extranjeros. • Estudiantes de la institución en programas internacionales de movilidad. • Estudiantes extranjeros titulados en los diferentes grados. • Proyectos y redes de investigación conjuntos con otros países. • Pasantías de investigadores extranjeros en la institución. • Pasantías de investigadores de la institución en el extranjero. • Contratos de investigación y servicios con empresas e instituciones extranjeras. • Co-publicaciones internacionales. • Acceso a bases de datos internacionales por profesores y estudiantes. • Acervo internacional en las bibliotecas. • Actividades culturales y de extensión con una dimensión internacional. • Participación en programas y proyectos internacionales de cooperación al desarrollo. • Participación y liderazgo institucional en asociaciones y redes internacionales. • Eventos internacionales organizados en la institución. • Participación de profesores e investigadores en eventos internacionales. • Participación de profesores e investigadores en comités internacionales. • Visibilidad de la dimensión internacional en el web de la institución. • Distinciones y premios internacionales recibidos por la institución, los profesores y los investigadores.

- Domino de idiomas en la comunidad académica y estudiantil.
- Existencia de un centro social para extranjeros.
- Existencia de un centro o delegaciones de la institución en el extranjero.
- Existencia de consorcios y alianzas con IES extranjeras para la proyección internacional de la oferta docente, de investigación y servicios.
- Existencia de una política y un plan para la difusión de la institución en el extranjero.
- Recursos financieros captados por actividades asociadas a la proyección internacional de la oferta docente, de investigación y de servicios de la institución.

Fuente: (Sebastián, 2004 pág. 136).

Finalmente, Sebastián señala que los cambios en el escenario internacional y en la Educación Superior, generados por el desarrollo de las tecnologías, el interés de un crecimiento económico mundial y la globalización, han hecho que, quienes elaboran las políticas universitarias al nivel nacional e institucional generalicen y aumenten la preocupación por la internacionalización de las IES (2004, pág. 139).

Otro modelo que va directamente ligado con el argumento de la interdependencia económica y la globalización es el de Elkin, Devjee, & Farnsworth, quienes hicieron un estudio con 70 universidades de Nueva Zelanda, para construir un marco de medición para verificar el nivel de IES de las IES, para lo cual realizaron una encuesta. La medición fue realizada con los 13 factores siguientes:

- estudiantes internacionales de posgrado
- programas de intercambio estudiantil
- programas de intercambio de personal
- interacción del personal en el contexto internacional
- programas de estudio con enfoque internacional
- asistencia a conferencias internacionales
- colaboraciones internacionales de investigación
- actividades de investigación internacionalmente reconocidas
- apoyo para estudiantes internacionales
- vínculos institucionales internacionales
- plan de estudios en el extranjero
- personal capacitado en el extranjero (2005, pág. 323).

Cabe señalar que la investigación utilizó 13 escalas de Likert para determinar la importancia en cada factor. Además, se asignaron valores para establecer un parámetro de lo que sería ideal en cada uno. También, se comparó el presupuesto destinado a cada uno en comparación con la diferencia de la puntuación más cercana al ideal (Elkin, Devjee, & Farnsworth 2005, pág. 322)¹⁷.

Sin embargo, existen modelos con mayor definición para determinar los niveles de internacionalización de la IES y su calidad. Uno de ellos es el Proceso de Revisión de la Calidad de la Internacionalización (IQRP por sus siglas en inglés), el cual fue desarrollado en el Programa de Gestión Institucional en Educación Superior (IMHE por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en colaboración con la Asociación de Cooperación Académica (ACA). Dicho modelo concentra la evaluación de las actividades internacionales en tres enfoques:

- La calidad académica
- La calidad de las políticas, los procedimientos y programas internacionales

¹⁷ Es un modelo utilizado en Nueva Zelanda para la medición de IES, sin embargo, se ha hecho popular por usar sólo 11 factores, eliminando los planes de estudio en el extranjero y el personal capacitado en el extranjero. Este estudio se recomienda para probarlo en otros Sistemas de Educación Superior del mundo, para poder probar qué tan genérico es (Elkin, Devjee, & Farnsworth 2005, pág. 328).

- Los procedimientos de internacionalización al nivel nacional

Los principios que rigen el IQRP, son la autoevaluación, la revisión de la aplicación del marco internacional de procedimientos y la revisión entre pares. Una de las funciones de realizar este diagnóstico es para ver el nivel de internacionalización de las IES y se puede utilizar como herramienta de planeación para las instituciones que se encuentran en la etapa del diseño de sus estrategias de internacionalización. También, cabe mencionar que al inicio del IQRP se toman en cuenta las condiciones y características propias de la IES a la que se le aplica la evaluación, así como el lugar que ocupa en el contexto nacional (OCDE, 1999, págs. 47-50).

Retomando los principios que rigen el IQRP, aquí se explica la forma de aplicarlos en el marco de la operacionalización. En el caso de la autoevaluación, se forma un equipo de auto evaluación al nivel institucional, donde el equipo debe estar compuesto de personal a nivel central y departamental, tanto de administrativos como de académicos. A través de este equipo se realiza un análisis crítico de la provisión y calidad de la internacionalización, así como de su contribución a la educación ofrecida por la institución. Las principales categorías del esquema para la autoevaluación son las siguientes:

- Contexto.
- Políticas y estrategias de internacionalización.
- Estructuras organizativas y de apoyo.
- Programas académicos y estudiantes.
- Investigación y colaboración académica.
- Administración de recursos humanos.
- Contratos y servicios.
- Conclusiones y Recomendaciones (OCDE, 1999, págs. 51-53).

Por otro lado, se conforma también un equipo de *revisión de pares*, donde todos los miembros deben ser externos e independientes de la institución que se evalúa. Los expertos designados tendrán una comprensión general de la evaluación y la garantía de la calidad con una especialización en la IZES y tendrán conocimientos y experiencia en la enseñanza superior.

Sin duda, es esencial que conozcan los acontecimientos recientes en la IZES al nivel mundial, y que la experiencia de los miembros se relacione con las áreas prioritarias de los objetivos de la institución para la internacionalización. Asimismo, deben estar bien informados sobre la cultura académica y la gobernanza. Se considera adicional tener un miembro del equipo con experiencia previa en ejercicios de revisión de garantía de calidad.

Las responsabilidades del equipo de revisión por pares son examinar:

- Los objetivos de internacionalización de la institución y si son claramente formulados.
- Cómo se traducen estos objetivos en el currículo de la institución, funciones de servicio público y si la institución está proporcionando apoyo e infraestructura para una internacionalización exitosa.
- Cómo la institución monitorea sus esfuerzos de internacionalización.
- La capacidad de la institución para cambiar y su autonomía, con el fin de mejorar sus estrategias de internacionalización.
- La adecuación de su diagnóstico y propuestas de cambio y mejora (OCDE, 1999, págs. 54-55).

Posteriormente, tanto el equipo de autoevaluación como el equipo de revisión de pares debe intercambiar impresiones y comentarios para llegar a la revisión de la aplicación del marco internacional de procedimientos. También debe haber una continuidad en las propuestas de mejora de los dos equipos, ya que los objetivos de la aplicación del IQRP son:

- Revisar el logro de la política establecida por la institución en sus metas y objetivos para la internacionalización y su estrategia de implementación.
- La integración de una dimensión internacional en las funciones primarias.
- Prioridades de la institución.
- La inclusión de la internacionalización como área temática clave.
- Sistema general de aseguramiento de la calidad (OCDE, 1999 pág. 49).

Finalmente, este modelo se ha aplicado en diferentes estudios de caso como el de la Universidad Nacional Autónoma de México; el *Bentley College* de Estados Unidos; la Universidad de *Helsinki* en Finlandia; la Universidad de *Monash* de Australia; *Moi University* en Kenia y la *Warsaw School of Economics* de Polonia (OCDE, 1999 págs. 73-199).

En todos estos estudios, se pudo observar la integración del contexto como parte del análisis de la IzES, para determinar el tipo de internacionalización que requería cada IES de acuerdo a sus propias condiciones. Al respecto, autores como Grindle, recopilan otros modelos que plantean de primera mano los tipos de IzES, de acuerdo al contexto, como lo es la internacionalización espontánea y la internacionalización integrada:

En el modelo de la IzES espontánea, es resultado de tomar las oportunidades que le llegan a la institución lo que genera un contexto en el que las actividades de internacionalización están descentralizadas y en el que los departamentos o, incluso, los individuos realizan las actividades de acuerdo a su criterio personal y mediante acciones que consideran oportunas.

El modelo de la IzES integrada, se denomina así por su incorporación y extensión al nivel institucional. En ella se busca crear un contexto en el cual las actividades internacionales pueden coexistir e incrementarse, para lo cual se hace necesaria la adopción de políticas y prácticas que faciliten un modelo integrado de IzES (Grindle, 2011 págs. 26-28).

Sin embargo, también existen modelos que explican el tipo de internacionalización más conveniente para el contexto externo de la IES, como es el caso de la IzES *internationalist* y la IzES *traslocalist*, que se muestran en el siguiente cuadro comparativo (Cuadro 2.3):

Cuadro 2.3. Modelos de IzES por Contexto

Modelo <i>Internationalist</i>	Modelo <i>Traslocalist</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentra en economías desarrolladas con población multicultural y, sobre todo, en el mundo anglófono. • Son instituciones completas con enfoque en la investigación, que mantienen números importantes de estudiantes internacionales, investigación trasnacional y con reputación internacional. • Tienen el objetivo de buscar excelencia y estatutos a nivel mundial. • La estrategia enfoca la internacionalización al exterior: ofertas académicas globales, alianzas estratégicas y relaciones entre colegas. • La internacionalización en casa se lleva a cabo de una manera más descentralizada (vía las facultades individuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentra más habitualmente en los países en vías de desarrollo, los que tengan una población en la mayor parte homogénea o los que tenga prioridades internas sociales. • Su enfoque primario es la enseñanza de licenciaturas con menos volumen de estudiantes internacionales, personal propio nativo y con el fin de servir a la comunidad local. • Su objetivo es ser una institución nacional de excelencia que proporcione Educación Superior de alta calidad, cultivando una cultura nacional y global entre alumnos y personal, e interesándose por la tarea de construcción social. • Enfoca la internacionalización en casa sobre: la <i>curricula</i>, sobre una dimensión internacional, la creación de un espacio de habla- inglesa y menos énfasis en las asociaciones internacionales.

Fuente: (Grindle, 2011 pág. 30).

En estos modelos se puede observar cómo las condiciones que tienen las IES tanto a su interior como al exterior, afectan el tipo de internacionalización que realizan y a la que tienen alcance; es decir, el contexto determina la internacionalización de cada IES. Por tanto, aunque la IzES no ha puesto énfasis en un modelo ideal, al tomar en cuenta la heterogeneidad de las IES, sí ha sido una dimensión necesaria de integrar para mantener el papel de las universidades como forjadoras del capital humano.

Por último, se hace referencia a un modelo que se elaboró en el marco del Proyecto del Observatorio de Educación Superior de Brasil, en la Red Brasileña de Investigación en Educación Superior del Sur, cuyo objetivo era hacer una interpretación teórica de la calidad de la Educación Superior en temas de administración, internacionalización, enseñanza en licenciatura, innovación y capacitación para el desarrollo docente, para crear Indicadores de Calidad en la Educación Superior mediante una medición multidimensional.

En este estudio se aplicaron varios indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, tomando en cuenta la contextualización y temporalidad de la universidad y la multi-referencia como valor de la calidad. El estudio incluyó a la *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*; *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*; *Universidade Federal de Santa Maria* y *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Costa, 2014 pág. 13-14).

En este caso, los indicadores que son de interés para el tema que aquí se trata son los de IzES, que principalmente se enfocaron en la producción de libros y artículos científicos calificados por expertos internacionales, disponibles en línea. Algunos indicadores de la IzES al nivel nacional son de desempeño, que permitan comparar la calidad entre las IES y están relacionados con el aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación. También hay indicadores centrados en el porcentaje de estudiantes extranjeros y de profesores presentes en programas internacionales (Costas, 2014 pág. 17).

El estudio también señaló los indicadores al nivel institucional que se enfocan a las redes internacionales con prioridad en la investigación. Asimismo, se refiere a indicadores que envuelven la enseñanza y la gestión, ya que evidencian el nivel de modernización de la IES. Además, se hace una diferenciación entre los indicadores que evalúan a la institución como un todo y los que sólo evalúan una pequeña parte de la institución.

Los indicadores que evalúan a la IES como un todo tienen subgrupos de indicadores que promueven la internacionalización; los que articulan la internacionalización, y; los periféricos. Este tipo de indicadores incluyen un comité institucional, estrategias de planeación, financiamiento, políticas institucionales o guías, infraestructura organizacional y recursos, oferta académica y de *curricula*, presencia en internet, desarrollo de la facultad y del personal, estudiantes extranjeros y la evaluación del desempeño.

Los indicadores que evalúan una parte determinada, se enfocan en las redes y las acreditaciones, liderazgo, movilidad e intercambio, relaciones corporativas y de facultades, estudiantes, investigación y la transferencia de conocimiento, contenidos, pedagogía curricular, instalaciones, desarrollo y expansión internacional.

Por último, se habla de una IzES integradora, la cual está relacionada con los conceptos de cooperación, en la cual se hace hincapié en un ambiente de colaboración y corresponsabilidad, capacitación para una cooperación horizontal compartida y garantía de la vigencia de la educación como una responsabilidad social.

En suma, los factores que se encontraron en común fueron: en términos de espacio, la IzES que prevalece, ya sea de la internacionalización total o específica, ocurre en el aislamiento o en la apertura de los diferentes niveles (transnacional, nacional o institucional); en términos de alcance, la intensidad de la IzES en los componentes académicos aplica en los aspectos de la gestión y la organización curricular, de movilidad, recursos humanos y graduados; en términos del sistema, la planeación y de procedimientos claros, así como la periodicidad (Costas, 2014 pág. 18-20).

Por otro lado, se encuentra que la IzES pasa del análisis e indicadores institucionales a realizar estudios regionales, donde se promueven modelos de gestión para mejorar la IzES, lo que propició estudios a nivel país y región. En ese sentido, se han encontrado estudios, principalmente, de Asia, Australia, Estados Unidos y Europa, pero muy pocos de América Latina, en los cuales se ha tratado el tema de países específicos y no se encontraron muchos estudios comparativos (Schapper & Mayson, 2004; Acosta & Pérez, 2011; Yung-chi Houa, 2014; Berry & Taylor, 2014; Krechetnikov, Pestereva, & Rajović, 2016).

En esos estudios se abordan algunas estrategias, dinámicas, análisis e incluso algunas políticas al nivel regional, nacional o de grupos de IES que dan una mirada a la escalada de la IzES en su importancia, puesto que se empiezan a observar los beneficios que puede traer una internacionalización organizada, planeada y proyectada a largo plazo, evitando con ello los dobles esfuerzos por la falta de colaboración y comunicación entre los actores que participan de ella.

Los beneficios de la IzE sí incluyen el incremento en la colaboración de colegas en la investigación, el peso de la IzES para construir y sostener la reputación de las IES (Smeby & Trondal, 2005; Delgado, Escudero & Hurtado, 2013), el enriquecimiento cultural y de la transferencia de conocimiento que generan los alumnos extranjeros en el aula, así como la derrama económica que aportan (Urban & Bierlein, 2014; Chong, 2015), la captación de fondos internacionales y el desarrollo de capacidades institucionales (Gacel, 2009; ALFA, 2011; INCA, 2011; SAFIRO, 2011).

Existen algunos Programas y Proyectos de IzES desarrollados en diversas regiones del mundo, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- América Latina Formación Académica (ALFA), es un programa de cooperación regional con la Unión Europea, que promueve la mejora en la educación superior y por tanto, destina fondos a proyectos de cooperación entre América Latina y la Unión Europea, con la finalidad de fortalecer el espacio común de educación superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE).
- Internacionalización de Centro América (INCA), es un proyecto que se desarrolló con los fondos de ALFA, para profesionalizar e incrementar las capacidades institucionales e individuales de las IES de Centroamérica, a través de la capacitación y equipamiento de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs) de universidades en la región, con apoyo de universidades europeas como socios.
- *Self Financing Alternatives for International Relations Offices* (SAFIRO), es un proyecto destinado a compartir y estudiar los casos de éxito de las ORIs de la Unión Europea en autofinanciamiento y ayudar a analizar el contexto y posibilidades de las ORIs latinoamericanas, para crear nuevas prácticas y enfoques que propongan medidas de gestión estratégicas para conseguir fondos que ayuden al fortalecimiento de las capacidades institucionales de las IES.

Estos nos dan ejemplos de proyectos y programas que destinan no solamente fondos, sino también recursos para que las IES tengan los elementos, estructura organizacional e, incluso de infraestructura que les ayuden a mejorar sus procesos de internacionalización y con ello gozar de sus beneficios. Por ende, para percibir dichos beneficios, las IES establecieron a la IzES como objetivo prioritario, lo que en la investigación llevó a evidenciar la importancia de otros actores, además de las IES, como parte fundamental de la IzES, principalmente, en los sectores internacional, educativo y privado (Muñoz, 2005; Guarga, 2008; Castro, Rosa & Pinho, 2015).

En el contexto internacional, Muñoz retoma la polémica que generaron dos organizaciones internacionales, con respecto a la concepción de la IzES como un bien público y como un servicio comercializable. La primera, determinada por una declaración de la UNESCO (la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés). La segunda, por la Organización Mundial del Comercio (2005, págs. 19-20).

En 1998, después de la Conferencia Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, se declaró a la Educación Superior como un bien público social y al siguiente año, se le integró a la lista de servicios comercializables, bajo la regulación del GATT (Acuerdo General de Transporte y Comercio, por sus siglas en inglés). Esto pone en entredicho que la educación es un derecho de todos y, por tanto, es una obligación del Estado (Guarga, 2008, pág. 9).

Otra organización que forma parte de los actores de la IzES ha sido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, a pesar de ser un organismo con un enfoque económico, se ha ocupado en analizar la educación superior, dada la relación directa entre el manejo del conocimiento que realizan las IES y la innovación tecnológica y científica, además de reconocer la importancia de su papel formativo para el capital humano, así como de su efecto en el desarrollo regional.

Para tener un panorama más completo de la importancia y el papel que desempeñan los actores que intervienen en la IzES, se recurrió a un estudio de Castro, Rosa & Pinho, quienes realizaron una investigación comparativa entre los actores de la internacionalización de Portugal, Holanda y Brasil. En ella se hizo un análisis de correlación para estudiar los actores más importantes relacionados con la IzES y las razones fundamentales para llevarla a cabo, como las estrategias desarrolladas o los beneficios que se obtienen de la internacionalización (2015, pág. 161-170).

La primera clasificación que se realizó fue la de tres sectores:

- El sector gubernamental, en los diferentes ámbitos de gobierno (supranacional, nacional, regional y local).
- El sector de la educación, en donde se clasifican los diferentes tipos de IES (colegios, institutos, politécnicos y universidades) grupos de investigación, asociaciones de profesionales, estudiantes, maestros, investigadores y administradores.
- El sector privado, que incluye manufactura, servicios o compañías comerciales.

Para el cruce de variables se integró a los *actores internos*: rectores, decanos, profesorado, investigadores, estudiantes, oficinas de relaciones internacionales o responsables de la internacionalización, personal y agentes de gobierno. Además, se integraron *actores externos*: asociaciones profesionales, comunidades locales, compañías y el gobierno. Estas variables se cruzaron con las *variables de las razones para internacionalizarse*, las estrategias y los beneficios de la internacionalización (Castro, Rosa & Pinho, 2015, pág. 171).

El estudio concluyó que fuera de Portugal, que tenía predominantemente a la Unión Europea como el actor más importante, política y económicamente, en los demás casos los actores más importantes eran los internos, para el proceso de internacionalización en las IES. Para Portugal y Brasil los actores más influyentes eran los externos en relación con los beneficios y las razones fundamentales para internacionalizarse (Castro, Rosa & Pinho, 2015, pág. 175).

La aportación de este análisis fue empezar a indagar la trascendencia de los actores para el proceso de la IzES tanto al interior de las IES como al exterior, puesto que no se había realizado ningún estudio al respecto y no se tiene un punto de comparación.

En suma, después de analizar la importancia de los actores relacionados con la IzES al nivel supranacional como son las organizaciones internacionales, los diferentes sectores como el educativo, el gubernamental y el privado, que conjugan a los actores relacionados con la internacionalización y los factores que definen la importancia de los actores externos e internos de la IzES, se puede decir, que cada vez es más expansiva la trascendencia de la internacionalización fuera de las IES, lo cual ha llevado a tomar en cuenta a todos los actores involucrados en ella.

Por otro lado, la evolución y escalada que ha tenido la IzES en su importancia como fenómeno y en su estudio, ocasionó la necesidad de generar indicadores para medir su desempeño institucional en las IES, y

avanza para estudiar la IzES al nivel nacional, regional e interregional, con el afán de coordinar esfuerzos y fortalecer la internacionalización de los sistemas educativos para gozar de sus beneficios.

Ello ha llevado a una tendencia por estudiar las Políticas de Internacionalización, ya que se ha señalado que la coordinación de estrategias nacionales e institucionales podría generar mayores beneficios a largo plazo (Gacel, 2009). Sin embargo, este es un argumento que se desarrolla a continuación, en la última sección de este apartado destinado a revisar la variable de la IzES.

2.5. Las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior

Se han planteado algunos análisis de la conjugación y determinación de las PlzES al nivel nacional, e incluso regional, para corroborar la trascendencia de afinar y definir las políticas promotoras de la IzES. También bajo estos análisis se ha cuestionado si ¿las políticas planteadas han sido útiles para la internacionalización de las IES y pertinentes en su objetivo de mejorar la calidad de la Educación Superior o si es preciso reformarlas? (Van Damme, 2001; Van Der Wende, 2001; Enders, 2004; Amborski, & otros, 2008; King, 2010; Knobel, 2011).

De acuerdo con Van Damme, a partir de la masificación de las universidades, en la segunda mitad del siglo XX, se reconoció que las universidades o IES habían crecido enmarcadas por la política nacional, para establecer un sistema de educación nacional y así adaptarlo a las necesidades de la cultura y la economía de cada país. En este sentido, el primer tipo de IzES consistió en la exportación de los sistemas universitarios en el contexto de la colonización y actualmente, se emprende a través del comercio y la cooperación internacional (2001, pág. 416).

En cuanto a la IzES que promueven los gobiernos, los países tienen varios acuerdos bilaterales y multilaterales, de movilidad estudiantil. Uno de los programas más conocidos de Europa es ERASMUS, creado desde 1995. En Asia y el Pacífico se creó un programa llamado Movilidad Universitaria en el Asia y el Pacífico (UMAP, por sus siglas en inglés) y en Estados Unidos, el Programa Internacional de Intercambio Estudiantil (ISEP por sus siglas en inglés) (Van Damme 2001, pág. 416).

Australia es un buen ejemplo de PlzES emergentes, orientadas a la oferta de la movilidad estudiantil para extranjeros. La educación es vista en este país como una de las industrias de exportación que ha crecido favorablemente. Gran parte de la demanda es de Asia, dada su cercanía, y los costos que ofrecen a diferencia de otros países son accesibles y la calidad de la educación que ofrecen es buena. Sin embargo, no es el único que ha apostado por cambiar sus políticas para competir por este mercado; también lo han hecho Nueva Zelanda, Canadá y Sudáfrica (Van Damme 2001, pág. 421-422).

Por otro lado, en regiones como Europa, las políticas de IzES se habían delegado a los niveles supranacionales, de acuerdo con la composición geopolítica de la región. Sin embargo, desde el decenio de los ochentas, se detectó que la IzES se ligaba directamente con la calidad de la educación superior. No obstante, se empezó a notar que cada país tenía intereses diferentes para desarrollarla. Algunos estaban preocupados por generar una fuerza laboral competitiva internacionalmente, mientras que otros se interesaban por favorecer su economía de las ganancias por la llegada de estudiantes extranjeros (Van Der Wende, 2001, pág. 433).

Para Van Der Wende, delegar la implementación de los programas de movilidad estudiantil al nivel supranacional, estaba generando problemas por una falta de coordinación con las políticas nacionales. Esto se ejemplifica con el programa SOCRATES, para el cual se realizó una encuesta en los 29 países que participaban en el programa, y de los cuales, 18 encontraron que la comunicación entre los niveles supranacional y nacional para la implementación del programa era sólo suficiente, pero no buena.

En cuanto al mal funcionamiento, los actores nacionales indicaron que el programa no alcanza sus objetivos plenamente debido a problemas de excesiva burocracia en el diseño del programa; es decir, la falta de objetivos claros, la complejidad de los procedimientos y la insuficiencia financiera. Los objetivos que podrían mejorarse se relacionan con el desarrollo curricular (2001, pág. 434).

Lo que deja en claro el análisis de Van Der Wende, es que la falta de coordinación entre los gobiernos nacionales y las políticas de internacionalización que se manejan al nivel supranacional o regional puede llevar a una mala implementación, con respecto de lo que se espera de los programas de IzES, con base en las PlzES que son diseñadas.

En otras palabras, el fenómeno de la IzES ha escalado de un proceso de transformación para las IES, a un proceso de transformación de las políticas de la educación superior, para llegar a conformar las PlzES, como se identifican en la definición de Enders: “el concepto de internacionalización debe referirse principalmente a los procesos de cooperación entre Estados y consecuentemente a las actividades que toman lugar el cruzar las fronteras de los Estados” (2004, pág. 367).

Dicha definición refiere al Estado, ya que para Enders la universidad es parte del proyecto del Estado-nación y de su identidad cultural, pues desempeña funciones sustanciales como resultado de la combinación de la cultura, ideologías, la economía, la educación y la ciencia, generando el desarrollo del conocimiento, la transferencia de ideologías, la formación de las élites y mejorando la educación de la sociedad (2004, pág.362).

Por otro lado, la IzES se reconoce como “un poderoso conductor de la práctica educativa contemporánea que intersecta diferentes agendas de la política pública y traspasa las fronteras del sector educativo como parte integral de un modelo educativo competitivo, generado por la sociedad del conocimiento” (Enders, 2004, pág.364). Esto lleva a pensar que la IzES es la que va transformando el contexto de la educación superior, no solamente por razones económicas, sino por una necesidad de la transferencia de conocimiento y de avances científicos, que ya no puede detener su ritmo y su necesidad de seguir avanzando. Además, siendo la innovación un agente de progreso, sin duda es un factor que deberían tomar en cuenta los gobiernos para diseñar sus políticas públicas.

De acuerdo con Matross & Rumbley, existen cinco tipos de categorías dentro de las PlzES, con respecto de su enfoque principal. El primero se refiere a la *movilidad estudiantil*; el segundo a *la movilidad de becarios y a la colaboración en la investigación*; el tercero es *la educación trasfronteriza*; el cuarto se concentra en la internacionalización en casa; el quinto enfoque se refiere a *las políticas integrales de internacionalización* (Matross & Rumbley, 2016, pág. 10). (Cuadro 2.4)

Cuadro 2.4. Enfoques de PlzES

Tipo de Política	Enfoque	Ejemplos
Movilidad estudiantil	Son políticas diseñadas para fomentar y facilitar la movilidad de los estudiantes, son las más comunes relacionadas con la IzES. Tienen una amplia gama de programas de becas para movilidad de estudiantes financiados al nivel nacional.	Arabia Saudí a Chile, Kazajstán y Brasil, entre muchas otras, son las manifestaciones principales de este enfoque de la política.
Movilidad de becarios y colaboración en investigación	Este tipo de política se lleva a cabo en varios países e, incluso, en regiones del mundo, que actualmente invierte fuertes cantidades en esta área, a través del apoyo a los docentes universitarios, programas y donaciones para enviar a los profesores al extranjero, políticas para repatriar a los profesores que viven en otros países y becas de investigación basados en proyectos.	En la UE programas como Horizonte 2020 y las acciones Marie Curie Sklodowska.
Educación transfronteriza	Las políticas y programas en este ámbito incluyen iniciativas para fomentar las asociaciones para el desarrollo de capacidades, crear "hubs" educativos, alentar a instituciones domésticas para establecer los campus y programas en el extranjero, y de manera más eficaz regulan la actividad transfronteriza en la práctica.	Las sucursales universitarias y otros "puestos de avanzada", físicos o virtuales e, incluso, híbridos, en formas tales como MOOC
Internacionalización en casa	Es un punto focal crítico e incipiente, pero emergiendo rápidamente a la internacionalización. Pocos documentos de política actualmente lo abordan abiertamente.	Estrategia 2013 de la Comisión Europea para la IzES en el mundo, esta es una notable excepción. Sin duda este es un espacio importante que está pendiente para futuras estrategias.
Políticas integrales de internacionalización	Vemos un pequeño número de iniciativas que presentan de una vez como un conjunto de razones, líneas de acción, áreas de interés, y /o orientaciones geográficas, en lugar de estar enfocado singularmente en las líneas de acción específicas.	La "Estrategia Internacional de Educación" de Canadá 2014 y 2011 de Malasia "política de internacionalización para la Educación Superior en Malasia ", entre otros.

Fuente: Matross & Rumbley, 2016, págs. 10-11.

Sin embargo, a pesar de los diferentes enfoques existen varios factores que influyen al hablar del impacto, eficiencia o resultados que ofrecen estas políticas. El diseño, los fondos, la administración, la misma forma de evaluación de resultados que se basa en cuestiones cuantitativas más que en el impacto de las políticas a largo plazo y en la internacionalización de los sistemas de Educación Superior, son algunas de las observaciones que hacen Matross & Rumbley.

También hacen una reflexión acerca de la importancia de la implementación de las políticas, como una de las partes que tienen más efecto en la eficiencia, pues ésta depende de la forma en la que lo hagan quien o

quienes las implementan, sobre todo porque puede implicar a un mayor o menor número de actores. Además, resaltan que la implementación puede ayudar a construir las preguntas importantes para mejorar la capacidad de las políticas, puesto que, en el caso de la IzES, no todas las políticas se ajustan para todos, en especial, para cada IES o para cada país (Matross & Rumbley, 2016, pág. 11).

Las tendencias en el estudio de la IzES incluyen los enfoques en cuanto a los diferentes niveles jerárquicos que se involucran en el gobierno y el papel de quienes toman las decisiones para definir las PlzES. (Matross & Rumbley, 2016; Brennan & Teichler, 2008; Jones & Oleksiyenk, 2011; Sahni & Kale, 2004). Al nivel de análisis, ello es una oportunidad de estudio para ahondar no sólo en las directrices de las PlzES, sino también en cómo se han implementado las políticas que actualmente se están redefiniendo.

Al respecto, recientemente se han realizado estudios de mayor alcance para analizar las políticas que apoyan la internacionalización, incluido uno reciente del British Council titulado *The shape of global higher education: national policies framework for international engagement* que en su primera versión seleccionó a 26 países, donde se consideró cómo las políticas y los marcos regulatorios pueden crear un ambiente que conduce a la colaboración internacional y al compromiso, analizando varios componentes dentro de los sistemas nacionales de educación superior.

El objetivo de dicho estudio era evaluar las políticas de la educación superior internacional de los países e identificar cuáles están soportadas en los gobiernos. Para ello se desarrolló un Índice, en el cual se evaluó a los países mediante 37 indicadores, con 962 campos descriptivos desarrollados por quienes hacen las políticas: IES y profesionales con interés en la educación superior internacional.

El estudio identifica tres áreas en las que los gobiernos pueden proveer y habilitar un ambiente propicio para internacionalizar y forjar la colaboración en las IES; los tres ejes son:

1. La apertura en el sistema educativo y movilidad, que se refiere a la provisión de la accesibilidad, midiendo el nivel de compromiso de los gobiernos con la internacionalización para la movilidad de estudiantes, investigadores, programas académicos e investigación universitaria.
2. El aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los grados, que es la regulación del ambiente que ayude al reconocimiento de las calificaciones y acreditación a nivel internacional (domésticas y en el exterior).
3. La equidad de acceso y sustentabilidad en el desarrollo de las políticas, que se enfoca a la infraestructura y a los fondos para promover movilidad estudiantil y académica, así como para la colaboración internacional en investigación, para evitar las consecuencias negativas de la internacionalización, tales como la fuga de cerebros y la segregación de alumnos en desventaja (Ilieva & Peak, 2016, pág. 5).

Dicho estudio enmarca algunas de las áreas a las que deben prestar atención los gobiernos al definir las PlzES, como un apoyo a todos los sectores que permea, tales como la movilidad estudiantil, de investigadores, los programas académicos y la investigación pura, que es la que se realiza en la IES con el mero fin del avance en la ciencia. También se hace referencia al aseguramiento de la calidad, que es una de las bases más importantes de la internacionalización, ya que facilita la movilidad al ser armoniosa y dar un modelo de homogeneidad con el fin del reconocimiento de calificaciones, estudios y grados. Por último, se considera la equidad de acceso y la sustentabilidad de dichas políticas, que parece ser la más importante al ser la única que pone atención a las consecuencias negativas de la internacionalización.

También se puede señalar que este estudio fue un primer acercamiento a realizar un análisis comparativo que arrojó información importante, a la cual se debe prestar atención si es que se tiene interés de mejorar en las PlzES dado que, además de traer beneficios económicos de desarrollo de capacidades, tecnologías, innovación y de capital humano, la internacionalización representa una oportunidad para combatir la desigualdad, ya que al dar oportunidad de acceder a la transferencia de conocimientos más desarrollados a

personas que tienen posibilidades de tener mayor proyección en la investigación o como futuros profesionales, se da la posibilidad de mejorar su calidad de vida, generando mayor proyección en su vida profesional.

Finalmente, en este capítulo se da un marco de referencia para entender el fenómeno de la Internacionalización, sus antecedentes, conceptualización, la evolución del fenómeno como objeto de estudio, algunos de sus modelos heurísticos destacados, para terminar con los planteamientos recientes de las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior, para así pasar al marco contextual de la investigación.

Capítulo 3. Marco Contextual de la Política Pública de Educación Superior de México

Introducción

En este capítulo se describirá el contexto en el cual se desenvuelve la política pública de la educación al nivel global y en específico en México. Así que, para explicarlo, se tomarán varios elementos que definen la prioridad que se da a la educación — con énfasis en el nivel superior — y se abordarán sus retos y beneficios, así como la transversalidad de la IzES. También se dimensionará el Sistema de Educación Superior en México (SESM) y la relación bilateral con Estados Unidos en términos de Educación Superior.

3.1. Gasto Público Destinado a Educación

A través del análisis al gasto público que aquí se plantea, se observa cómo los gobiernos invierten en cada uno de sus niveles educativos, como señal de la importancia o prioridad que les otorgan. Para ello, se ha recurrido a un estudio significativo que tiene la OCDE en constante actualización llamado *Education at a Glance*, donde se presenta un compendio de indicadores relacionados con la educación que dan un panorama general del tema.

Dicho estudio, para su edición en 2013 (fecha en la que se firmó el FOBESII), se focalizó en cuatro rubros, que son: *los niveles educativos y el número de estudiantes; educación superior y el trabajo; los beneficios económicos y sociales de la educación; el gasto en la educación, y; el ambiente escolar*. Así que, para este análisis, en el Gráfico 3.1, se puede observar el gasto que realiza cada país por estudiante en cada nivel educativo.

En este gráfico se puede notar que los dos países que le destinan mayor gasto a la educación terciaria por estudiante son Brasil y México. Al mismo tiempo, se puede distinguir que el país que muestra mayor consistencia en el gasto en los dos niveles pre-primaria y terciaria es Nueva Zelanda, aunque es evidente que le ha destinado más al primer nivel educativo que al terciario; sin embargo, es uno de los países que mantiene gastos con menos disparidad en los tres niveles.

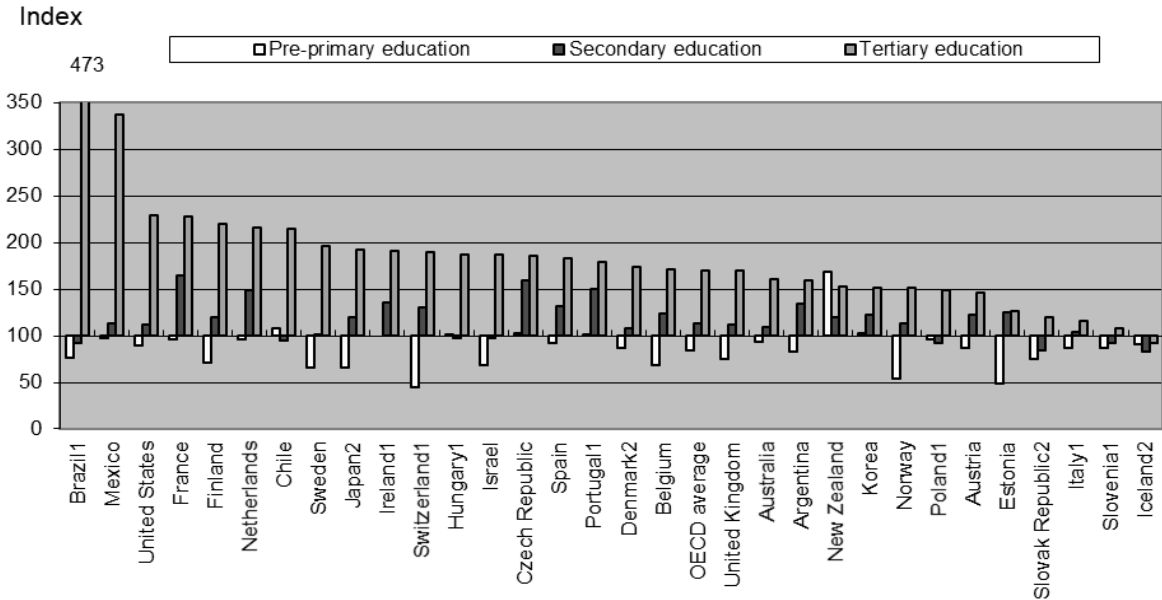
También, se muestra la diferencia entre el porcentaje del gasto educativo sobre toda la economía con la proporción del gasto público que es destinado a educación en el año 2010 con respecto al correspondiente al año 2000. Como se puede observar en el Gráfico 3.2, el país con mayor gasto público destinado a educación en 2010 es Irlanda, que aumentó alrededor del 30% en el gasto que le destinaba a la educación en el 2000. También se puede ver que el país en último lugar es Chile, con poco más del 20% de su PIB para el año 2010 y sin dato comparativo para el 2000¹⁸.

Los otros dos países latinoamericanos que se integran en el gráfico son Brasil y México, que no están muy distantes a Chile, ya que Brasil se encuentra en el lugar 29 de los 32 países incluidos en la medición, con poco más del 33% de su PIB destinado al gasto público en educación, sin mucha variación entre los dos años a comparar y México se encuentra en penúltimo lugar, antes que Chile, con un poco más del 25% del gasto público del PIB para el 2010 y para el 2000 casi llegando al 19%.

¹⁸ Los principales agregados del gasto que componen el Producto Interno Bruto son el consumo final de los hogares, el consumo final de las Administraciones Públicas, la formación bruta de capital fijo, la variación de existencias, las importaciones y las exportaciones de bienes y servicios $PIB = C + I + G + (X - I)$ (OCDE, 2008, pág. 48).

Gráfico 3.1

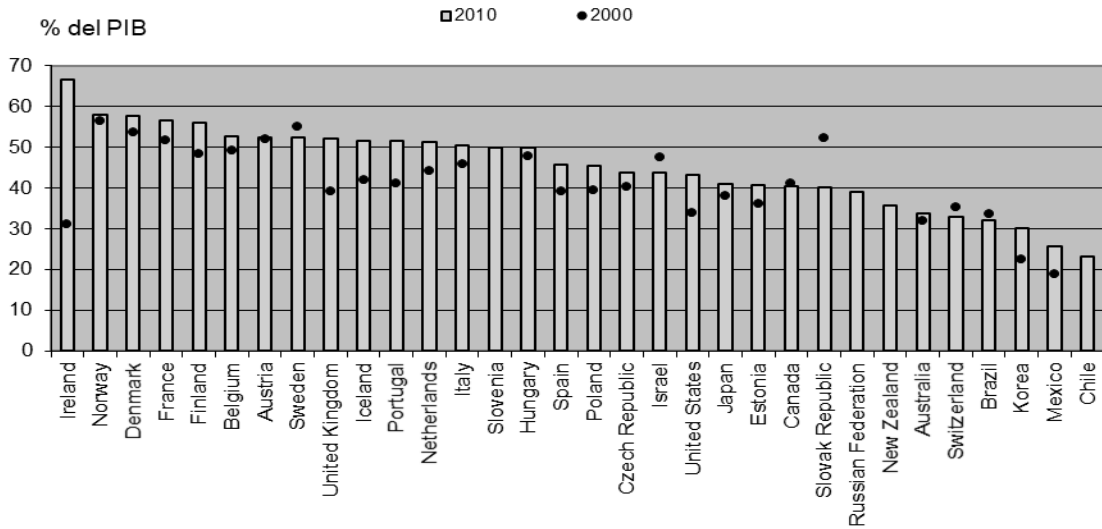
Gasto por estudiante de las Instituciones de Educación por todos los servicios en los diferentes niveles educativos (2010)
educación primaria = 100



Fuente: OECD. Argentina, Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme). Table B1.1a. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Gráfico 3.2

Total del gasto público en todos los servicios educativos como un porcentaje del PIB



Fuente: OECD. Annex 2. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Por otro lado, en la edición 2017 del estudio de la OCDE, se abordaron temas específicos: *la producción de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje; los recursos financieros y humanos invertidos en educación; el acceso a la educación, participación y progreso que proporciona; el entorno de aprendizaje y la organización de las escuelas.*

En dicho estudio también se puede revisar el gasto público destinado a educación desde la primaria a la terciaria¹⁹. Se debe aclarar que el gasto público en educación se expresa como un porcentaje del gasto público total de un país. El concepto estadístico del gasto público total por función se define por la clasificación de las funciones de gobierno de las cuentas nacionales.

En la Tabla 3.1, se pueden analizar los datos que se presentan del gasto público destinado a la educación primaria y terciaria, para diferenciar la capacidad de inversión y prioridad que se le da en cada año a la educación por cada país.

Tabla 3.1. Tendencias del gasto público total en educación primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 al 2014)

	Gasto público en educación primaria y terciaria como porcentaje total del gasto de gobierno							Índice de cambio entre 2010 y 2014 (2010 = 100, precios constantes)		
	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2014	Gasto Público en educación	Gasto total del gobierno por todos los servicios	Gasto público total en educación como porcentaje total del gasto del gobierno
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD										
Australia	13.7	13.0	14.9	14.0	13.1	13.6	13.4	106	118	90
Austria	m	m	m	m	9.7	9.8	9.3	M	104	m
Bélgica	10.2	11.0	10.5	10.3	10.2	10.4	10.4	106	107	99
Canadá	2	m	13.7	13.7	13.2	12.4	13.4	100	101	98
Chile	13.3	15.4	15.4	15.4	16.9	16.6	15.4	121	121	100
Republica Checa	8.2	8.2	8.1	8.5	8.1	8.0	7.8	98	102	96
Dinamarca	14.1	13.3	13.1	12.4	12.2	12.8	13.5	105	102	103
Estonia	13.1	12.5	12.5	12.3	10.9	11.7	11.6	103	111	93
Finlandia	11.6	11.4	11.3	11.2	10.9	10.5	10.4	98	106	92
France	9.1	9.1	8.8	8.6	8.5	8.4	8.4	100	105	95
Alemania	8.9	9.2	9.4	9.7	9.6	9.4	9.4	100	100	100
Grecia	8.7	m	m	m	M	m	M	M	79	m
Hungría	8.9	8.3	7.8	7.6	6.9	6.7	7.3	99	105	94
Islandia	15.6	11.1	12.4	13.1	13.3	13.5	13.4	109	101	108
Irlanda	13.6	13.0	9.1	12.4	13.5	D	13.2	88	62	141
Israel	9.9	10.9	11.3	11.6	11.7	11.8	11.6	118	114	103
Italia	8.1	8.2	7.9	7.5	7.2	7.3	7.1	89	98	91
Japón	8.7	8.6	8.5	8.4	8.4	8.1	8.2	102	106	96
Corea	12.0	11.7	14.1	13.7	14.4	14.8	14.5	120	116	103
Letonia	12.2	12.3	9.4	10.5	10.4	11.0	11.8	122	97	125
Luxemburgo	m	m	m	m	8.3	7.8	8.2	m	106	m
México	20.4	17.5	17.7	17.3	17.5	17.3	17.3	115	118	98
Holanda	11.3	10.9	10.7	10.9	10.8	11.3	11.2	102	98	104

¹⁹ El gasto público, que se revisó incluye tanto las subvenciones públicas al sector privado no educativo que son atribuibles a instituciones educativas y los subsidios públicos a los hogares para los costos de vida, que no se gastan en instituciones educativas (OCDE, 2017).

Nueva Zelanda		m		m		m		m	18.5		18.4		18.7		m	96			m
Noruega		15.0		14.4		13.8		13.4		13.4		13.2		13.0		103		109	94
Polonia		11.0		9.8		10.0		9.8		10.0		10.3		10.2		105		103	102
Portugal		9.7		9.4		9.5		9.3		9.2		9.6		8.9		88		94	94
República Eslovaca		8.2		8.1		8.5		8.4		8.4		8.6		8.6		109		108	101
Eslovenia		11.5		10.5		10.1		9.9		9.6		7.5		8.7		87		101	86
España		9.4		9.4		9.1		8.8		7.9		8.2		8.2		85		94	90
Suecia		11.5		11.4		11.6		11.5		11.3		11.2		11.3		104		107	98
Suiza		14.4		14.3		14.2		14.4		14.4		14.0		14.1		109		110	99
Turquía			m	8.1		8.6		11.6		12.0		12.1		12.4		170		117	145
Reino Unido			m		m		m		m	11.5		12.1		12.5			m	98	m
Estados Unidos		12.7		12.3		11.6		11.6		11.7		11.6		11.8		97		96	102
OECD promedio		11.6		11.2		11.1		11.3		11.2		11.3		11.3		105		103	101
UE 22 promedio		10.5		10.3		9.9		10.0		9.8		9.8		9.9		99		99	100
Socios																			
Argentina			m		m		m		m	14.1		14.0		13.5		m		m	m
Brasil		14.7		16.1		16.7		17.7		17.5		16.1		16.3		113		116	97
China			m		m		m		m	M		M		M		m		m	m
Colombia			m		m		m		m	M	14.8		14.9		m		129		m
Costa Rica			m		m		m		m	M	19.0		19.1		m			m	m
India			m		m		m		m	M	12.6				M		m	123	m
Indonesia			m		m		m		m	M		M		M		m		m	m
Lituania		12.6		11.3		10.9		10.4		11.5		11.3		11.1		99		97	102
Federación Rusa			m		m		m		m	8.3		M		7.9		m		109	m
Arabia Saudita			m		m		m		m	M		M		M		m		m	m
Sudáfrica			m		m		m		m	M	16.3			M		m		111	m
G20 promedio			m		m		m		m	M	12.2			M		m		m	m

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017) See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

En esta revisión general de la prioridad de la educación de acuerdo al monto que se destina dentro del gasto público de los gobiernos, se puede notar, en general, que el gasto es constante y tiene un parámetro que va desde poco más del 6% hasta poco más del 20%, aunque algunos países presentan cambios significativos en algunos años, como es el caso de Hungría que en 2013 llega a 6.7% del gasto público destinado a educación, siendo éste el porcentaje más bajo de todos. México presenta el porcentaje más alto con 20.4% en el 2005.

El porcentaje promedio de los países miembros de la OCDE es alrededor de 11.3%. Los países del continente americano que se incluyeron en la medición fueron: Canadá con su porcentaje más alto de 13.7% de 2008, 2010 y el más bajo de 12.4% en 2012; Chile con su cifra más alta de 16.9% en 2012 y el más bajo de 12.3% en 2005; México, en el 2005 con 20.4% y el menor porcentaje de 17.3% en 2010, 2012 y 2013 y Estado Unidos con su porcentaje mayor de 12.7 % en 2005 y el menor de 11.3% en el 2010, 2013 y 2014.

También se incluyen países del continente dentro de los países socios, donde figuran Argentina, que sólo presentó datos de 2012, 2013 y 2014 y el porcentaje menor es de 13.1% y el más alto es de 13.5%; Brasil con un 17.7% como mayor gasto en educación para el 2011 y 14.7% como el menor para 2005; Colombia que solamente tiene datos de 2013 con 14.8% y 2014 con 14.9%, y; por último, Costa Rica, que tiene datos también de 2013 de 19% y 2014 con 19.1%.

Esas cifras ofrecen un panorama de las prioridades educativas que reflejan los recursos designados en los diferentes países²⁰. Sin embargo, una comparación de prioridades entre ellos debería tomar en cuenta factores contextuales de cada Estado, en referencia a territorio, población, organización gubernamental y social, entre muchos otros para entender por qué la designación de recursos. Aunque podría decirse que los países que más asignan presupuesto son los que tienen mayor prioridad por generar desarrollo, a través de la educación.

Por otro lado, las razones por las cuales invertir en educación pueden ser diferentes para cada nivel educativo. En el caso de la educación básica, está dentro de los deberes del Estado, puesto que es parte de los derechos fundamentales y también de los aspectos que procuran la reproducción social, además, de ser un bien público. No obstante, la Educación Superior es un nivel educativo que se relaciona directamente con el mercado laboral, la competitividad económica y el desarrollo, lo cual nos lleva a revisar el nivel terciario en sus retos y beneficios.

3.2. Los Retos y Beneficios de la Educación Superior

La educación superior, como ya se observó es un nivel que toma relevancia, por ser uno en los que se invierte parte importante del presupuesto público y porque actualmente afronta múltiples retos y beneficios, tales como: *el aumento de la demanda; el empleo y ganancias; el aseguramiento de la calidad; la competitividad y el fortalecimiento de los países mediante la investigación y la innovación, así como la internacionalización y su transversalidad* en dichos retos y beneficios.

Todos estos retos y beneficios surgen porque la educación superior está directamente relacionada con el desarrollo de capacidades individuales, que pueden llevar a combatir la pobreza, la exclusión, la inequidad y fomentar el desarrollo humano sustentables con el fin de tener una mejor calidad de vida, ya que se encuentra relacionada directamente con los ingresos de quienes tienen acceso a ella. Por lo que toca a la educación terciaria, puede decirse que es una aspiración para los jóvenes y, por tanto, se debe fomentar que cada vez más estudiantes la alcancen.

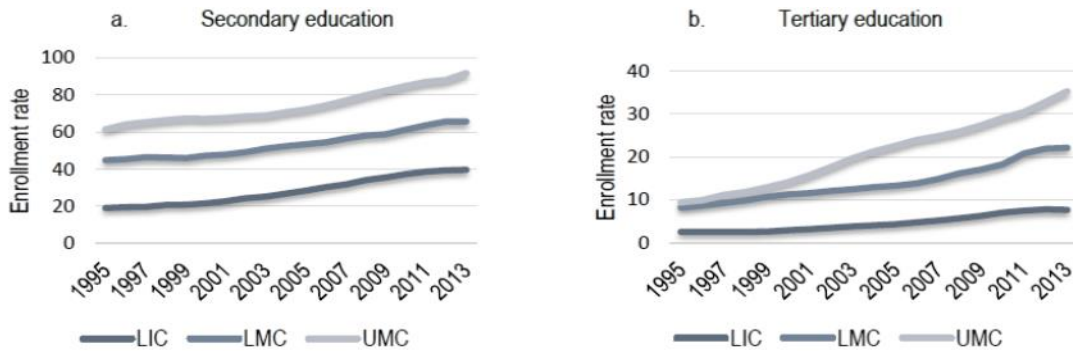
3.2.1. El Aumento de la Demanda

La educación superior es un nivel educativo que muestra cada vez mayor demanda, lo que ha obligado a los gobiernos a poner atención en el diseño de políticas que lo atiendan, puesto que está ligado al mercado laboral que se caracteriza por ser bastante competitivo (World Bank Group, 2017). Así que, para revisar el aumento de la demanda en los últimos años se muestra en el Gráfico 3.3 la tasa bruta de la matrícula en educación secundaria y terciaria.

Una de las causas de dicho aumento se dio por la ampliación de la cobertura en la educación básica, debido al gasto que los gobiernos han destinado a ello, como se pudo observar en el análisis del gasto en educación para los tres niveles educativos. Sin embargo, en el Gráfico 3.3, resalta el cómo los países de ingreso medio alto van muy a la par con los países de ingreso medio bajo, hasta el año 2001, cuando existe una diferencia significativa, y aunque los dos van subiendo hasta el 2013, mantienen la diferencia del despunte en 2001 de los países de ingresos medios altos.

²⁰ Un alto porcentaje del PIB que se gasta en educación muestra una alta prioridad de la educación en el gobierno, pero también representa una mayor capacidad del gobierno para aumentar los ingresos del gasto público, en relación con el tamaño de la economía del país (World Bank Group, 2017).

Gráfico 3.3. Tasa bruta de matrícula en educación secundaria y terciaria



LIC: Low Income Country LMC: Lower Middle income Country UMC: Upper Middle income Country
Fuente: (World Bank Group, 2017, pág. 9).

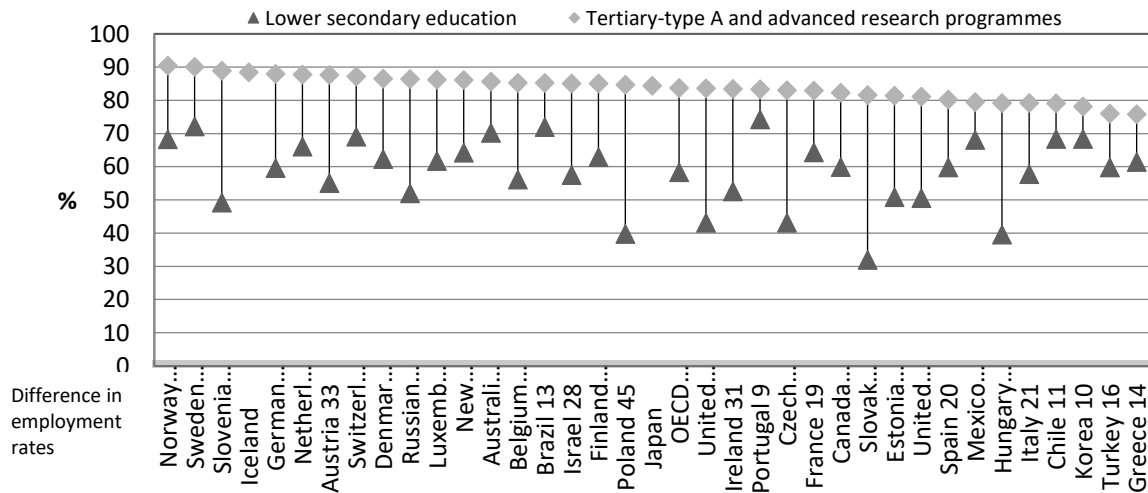
No obstante, la educación terciaria es un nivel educativo que requiere una especialización para ejercer las profesiones con licencia y, por tanto, quien la concluye debe mostrar tener un mínimo de conocimientos certificados que respondan a las exigencias de su ámbito de especialización, disciplina o ciencia, así como a sus avances recientes, ya que la solicitud de perfiles especializados para desempeñar ciertos trabajos es cada vez mayor.

Otra de las razones para el aumento de la demanda es que la población ha optado por ingresar a la educación superior, por los beneficios económicos que se obtienen, por encima de la población que tienen menos educación, lo cual se podrá ver con mayor detalle en el siguiente apartado.

3.2.2. El Empleo y sus ganancias

Otro factor importante para el aumento de la demanda es que la solicitud de jóvenes profesionales con educación terciaria se ha mantenido por la creciente oferta de IES, motivo por el cual las personas con niveles más bajos de habilidades son hoy más vulnerables (OCDE, 2013). Así que, en el Gráfico 3.4 se observa la tasa de empleo, por nivel educativo como uno de los indicadores que muestra la ventaja del sector laboral con educación terciaria, la cual se verá a continuación. (Véase también la Tabla 3.2).

Gráfico 3.4. Tasa de empleo de 25-64 años, según nivel educativo (2011)



Fuente: OECD, Education at a Glance 2013, Chart A5.1 at (<http://dx.doi.org/10.1787/888932846481>).

Tabla 3.2. Valores de la tasa de empleo de 25-64 años, según nivel educativo (2011)

	Lower secondary education	Tertiary-type A and advanced research programmes
Norway 22	68.29	90.46
Sweden 18	72.17	90.11
Slovenia 40	49.25	88.95
Iceland		88.44
Germany 28	59.66	87.98
Netherlands 22	66.12	87.82
Austria 33	55.15	87.69
Switzerland 18	69.12	87.22
Denmark 24	62.39	86.48
Russian Federation 34	52.05	86.39
Luxembourg 24	61.78	86.20
New Zealand 22	64.30	86.11
Australia 15	70.28	85.63
Belgium 29	56.15	85.31
Brazil 13	71.94	85.29
Israel 28	57.54	85.11
Finland 22	62.94	85.05
Poland 45	39.76	84.74
Japan		84.45
OECD average 25	58.41	83.77
United Kingdom 40	43.22	83.67
Ireland 31	52.62	83.44
Portugal 9	74.30	83.35
Czech Republic 40	43.14	83.09
France 19	64.36	82.97
Canada 22	59.90	82.29
Slovak Republic 50	32.00	81.63
Estonia 31	50.85	81.39
United States 31	50.57	81.15
Spain 20	59.81	80.29
Mexico 11	68.12	79.49
Hungary 40	39.59	79.25
Italy 21	57.79	79.24
Chile 11	68.43	79.13
Korea 10	68.37	78.14
Turkey 16	59.87	76.07
Greece 14	61.46	75.85

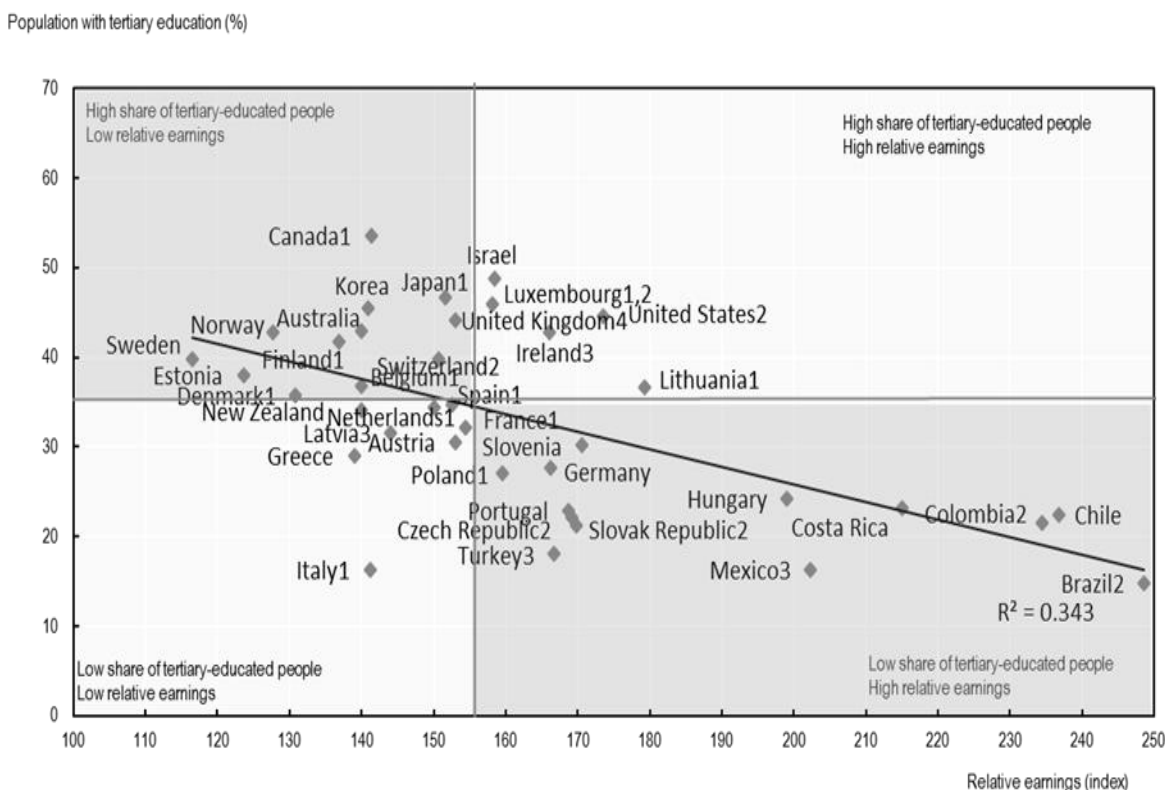
Fuente: OECD, Education at a Glance 2013, Chart A5.1 at (<http://dx.doi.org/10.1787/888932846481>).

Lo que se puede observar con claridad en el Gráfico 3.4, es que ninguno de los países que se presentan tiene menos del 70% de la tasa de empleo para quienes tienen un nivel educativo terciario en programas de investigación avanzada. También se observa una clara desventaja entre quienes tienen una preparación por debajo de la educación secundaria y los que tienen una preparación en educación superior de investigación avanzada en Eslovaquia, Polonia, Eslovenia, Hungría y Reino Unido. Además, se encontró que México, Chile y Brasil no tienen más del 13% de diferencia entre los que cuentan con empleo y tienen un nivel educativo alto en educación terciaria y los que tienen menos que la educación secundaria.

Por otro lado, el promedio diferencial de los países de la OCDE es del 25%. En Islandia y en Japón, no se cuenta con el dato de quienes tienen menos que la educación secundaria y el país que tiene menor diferencia en el porcentaje de personas empleadas de los dos niveles educativos, es Portugal. Así que, se puede concluir que, aunque las diferencias sean más marcadas en algunos países y en otros no tanto, definitivamente, los que cuentan con mayor grado de educación son quienes tienen una tasa de empleo más alta, lo que en efecto lleva a pensar que aquellos con menos capacitación escolarizada son más vulnerables.

Además, otro factor en el que se refleja la desigualdad entre las personas que tienen un nivel educativo alto y quienes no llegan a la educación terciaria, es la ganancia en la paga de las personas laboralmente activas. La diferencia entre los adultos que tienen educación superior a aquellos que no la tienen es una ganancia relativamente alta, lo cual, incluso, es diferente en algunos países, pues la proporción es menor. Lo que se puede observar en una relación lineal inversa, que da una $R^2 = 0.59$, en el Gráfico 3.5

Gráfico 3.5. Ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria y su proporción en la población (2015)



Fuente: OECD Table A6.1. See Source section for more information and Annex 3 for notes. (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para interpretar esa relación, se debe mencionar que el cuadrante superior a la izquierda señala a los países con alta proporción de personas con educación terciaria e ingresos relativamente bajos y en su contraparte, el inferior a la derecha, se encuentran los países con bajo porcentaje de personas con educación terciaria y alto ingreso relativo; es decir, donde se encuentra la mayor disparidad de oportunidades. En el otro cuadrante superior derecho se encuentran los países con una alta proporción de personas con educación terciaria y una alta ganancia relativa, mientras que en su cuadrante opuesto se encuentran los que tienen bajo porcentaje de personas con educación terciaria y bajos ingresos relativos.

Así que, la tendencia que se encuentra en este caso es negativa. Además, se debe destacar que los valores más altos del cuadrante inferior derecho; es decir, el de los países con bajo porcentaje de personas con educación terciaria y alto ingreso relativo, corresponden a: Colombia, Costa Rica, México, Brasil y Hungría. Sin embargo, el nivel de error en relación con la recta es alto, si se toma en cuenta el valor de $R^2=0.343$, lo que también se puede observar en la dispersión. Otros países, en los que se observa una disparidad alta son Canadá, Estados Unidos e Israel, donde las ganancias están por encima de la correlación.

A pesar de las ventajas que puede representar el tener educación superior como: tener una tasa de empleo más alta y tener mejores ganancias, en comparación con aquella parte de la población que tiene una educación por debajo de la educación terciaria, el asunto de la calidad también es importante. De hecho, han surgido problemas para mantener una calidad estandarizada, que ayude a la preparación de quienes tienen oportunidad de asistir a una educación que los prepare para el mercado laboral.

3.2.3. El Aseguramiento de la Calidad

En ese sentido, se ha sugerido a las IES y a los gobiernos tener mayor cuidado para que al buscar el aumento de la cobertura, no se descuide la calidad de la educación, cumpliendo estándares que permitan tener la certeza de que el conocimiento que se imparta en las IES sea pertinente. Este es uno de los retos que han enfrentado las instituciones encargadas de impartir la educación superior, cuya demanda se ha incrementado, pero también se ha encontrado el problema de que algunas de las nuevas IES — generalmente privadas — que la ofertan, no han tenido suficiente cuidado de cubrir los estándares mínimos de acreditación y han aparecido las denominadas “universidades de garaje” o “fábricas de diplomas” (OCDE, 2017).

Ello ha llevado a plantear formas de homologación estandarizadas para acreditar los planes escolares o la *curricula* de materias, con programas que se puedan avalar al nivel nacional e incluso internacional. Algunas de las medidas que se han tomado es el aseguramiento de la calidad interna, externa y la acreditación de agencias. También, se han replanteado estándares de evaluación y autoevaluación (en investigación, enseñanza y gestión administrativa de las IES), y se han realizado capacitaciones para realizar las evaluaciones, así como el registro y seguimiento a la retroalimentación de las IES (Cuong, 2017).

Así que, cada país ha desarrollado un sistema para asegurar la calidad de la educación superior, de acuerdo con sus condiciones contextuales, económicas, sociales, políticas, laborales y de desarrollo. Sin embargo, una de las razones por las que se ha puesto mayor atención en el aseguramiento de la calidad es por la provisión de servicios educativos entre naciones y por la movilidad estudiantil (World Bank Group, 2017).

También, se ha manifestado el fenómeno de la mercantilización de la calidad, donde la medición del desempeño se ha manejado a través de los *Rankings*, que ahora fungen como parámetros para la selección de las mejores opciones educativas al nivel mundial y también influyen en las políticas institucionales y nacionales de educación, así como en quienes toman las decisiones institucionales en las universidades. Este tipo de instrumentos para medir la calidad usan la reputación de las IES, aunque también es una medición poco equitativa en cuanto a que cada institución cuenta con diferentes características y responde a diferentes necesidades contextuales (Blanco-Ramírez & Berger, 2014).

Sin embargo, los resultados o productos que provienen de la investigación, tanto de IES públicas como privadas, al sofisticarse, dan como resultado avances en el campo de la ciencia, la tecnología y finalmente de la innovación. Ello lleva a los países a ser más competitivos al ofrecer una cartera más amplia de servicios, que

se basan en el conocimiento y en el *expertise* de un área o dentro de una cadena productiva, que puede ayudar a mejorar algún servicio o producto y, por tanto, mejorar o aumentar el rendimiento y competitividad en los mercados de un país, como se verá a continuación.

3.2.4. La competitividad y el fortalecimiento de los países mediante la investigación y la innovación

Entre los beneficios que aporta la educación superior también está la competitividad de los países, a partir de la tecnología e innovación, como parte de los productos que emanan de la investigación que se realiza en las IES y que contribuyen al desarrollo de los países. “Hoy en día no sólo compiten los aparatos económicos y las empresas, sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico” (Tünnermann, 2003, pág. 121).

En las economías más avanzadas, el aumento de la competitividad está impulsado por la educación superior, la capacitación y la innovación y ofrecen productos especializados como consecuencia de procesos creativos y sofisticados. Así mismo, como resultado de la innovación y mejora en la técnica de dichos procesos, diferentes compañías especializadas intervienen en diversas etapas de la producción para impulsar la eficiencia (World Bank Group, 2017).

Por otro lado, la investigación que puede conducir a una mayor competitividad y fomentar la innovación es la investigación pura, que se realiza en los laboratorios de los centros de investigación educativos; base imprescindible para la innovación y la educación complementaria. También, tiene ventajas la investigación en red que se realiza en esos mismos centros, por su retorno a escala, pues al tener investigadores colaborando multidisciplinaria e internacionalmente, se producen mejores resultados (Albach, Reisberg, & Rumbley, 2009).

Sin embargo, aunque la mayoría de los proyectos de investigación de la educación superior no incluyen indicadores para medir el impacto de sus resultados en términos de innovación, el indicador que prevalece, para cuantificarlos es el número de artículos publicados en revistas profesionales, particularmente en revistas internacionales revisadas por pares o con alto índice de citación. Cabe señalar que este tipo de indicadores no mide necesariamente la competitividad, pero si la expone al comparar la productividad científica.

Existen otros indicadores que pueden monitorear la vinculación para la investigación e innovación, tales como: el número de grupos o centros de investigación; el número de solicitudes de patentes; el número de solicitudes de becas de investigación; el número de asociaciones universitarias; los ingresos generados por investigación y el número de estudiantes de doctorado (World Bank Group, 2017, pág. 2).

Todos estos elementos que intervienen en el fomento de la innovación y la investigación, asumen un papel que puede impactar directo en el desarrollo, al generar mejoras en diferentes áreas que afectan a la calidad de vida de las personas, mediante el incremento de sus capacidades individuales y profesionales. Además, colocan a los países en un nivel de competitividad alto en temas de innovación en relación con su capital humano altamente capacitado y el número de patentes obtenidas, así como de los servicios que comercialicen con base en ellas a nivel internacional.

Sin embargo, también existe otro reto que ofrece varios beneficios para la educación superior y para los países que participen de ella, que es la Internacionalización de la Educación Superior. Este es uno de los retos que se han tomado en cuenta principalmente por la forma en que aumenta la calidad de la educación y por tanto eleva el prestigio de las IES, como se expondrá en el siguiente apartado.

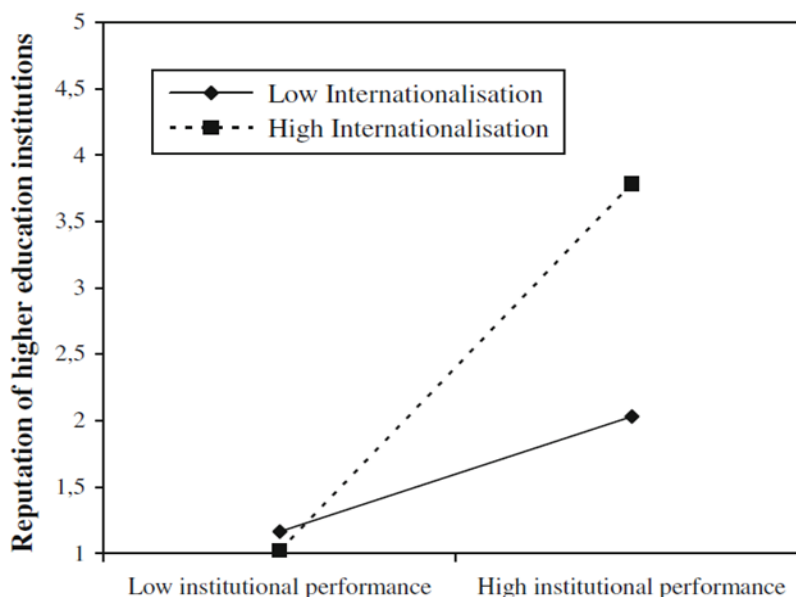
3.2.5. La Internacionalización y su transversalidad en la Educación Superior

Otro de los puntos determinantes en la educación superior y la reputación de las IES es la internacionalización, la cual surgió como un proceso institucional que respondía a las exigencias de la globalización; por plantearlo a *grosso modo*, en el decenio de los noventas. Sin embargo, actualmente es un factor de evaluación obligado para los *Rankings* que acreditan a las universidades, porque tiene una relación directa con el desempeño institucional. Así que, para comprobar este planteamiento Delgado, Escudero, & Hurtado realizaron un estudio

denominado *Being highly internationalized strengthens your reputation: an empirical investigation of top higher education institutions*, en 2013, en el cual se comprobó la relación moderada entre reputación e internacionalización.

En dicho estudio, se utilizó un análisis de regresión jerárquica para estimar el efecto de la internacionalización en la reputación de las universidades de alto nivel, mediante la variable modeladora que es el desempeño de las IES, como se puede ver en el Gráfico 3.6²¹.

Gráfico 3.6. Relación entre la Reputación de una IES y la Internacionalización Basada en el desempeño de la institución



Fuente:(Delgado, Escudero, & Hurtado, 2013, pág. 630).

Esto quiere decir que, la internacionalización influye positivamente en la reputación de las universidades, pero también modela la relación entre la reputación institucional y el desempeño institucional con respecto a: la calidad de la investigación, la calidad de la enseñanza y el grado de empleabilidad. Cabe aclarar que en este modelo la moderación ocurre cuando la relación entre la variable de la reputación y la variable del desempeño institucional se regula mediante una tercera variable llamada variable modeladora, la internacionalización (Delgado, Escudero, & Hurtado, 2013).

Sin embargo, la internacionalización no sólo representa un medio para elevar la calidad educativa, ni es sólo un indicador para que las IES adquieran prestigio; se trata de un fenómeno transversal, que atraviesa diferentes niveles, puesto que la IzES se reconoce como “un poderoso conductor de la práctica educativa contemporánea que intersecta diferentes agendas de la política pública y traspasa las fronteras del sector educativo como parte integral de un modelo educativo competitivo, generado por la sociedad del conocimiento” (Enders, 2004, pág. 364).

Dicho argumento, va muy de la mano con el comportamiento del fenómeno; sin embargo, como se puede observar en el primer planteamiento de esta sección, en un principio fue una preocupación institucional relacionada con el prestigio, la calidad de la educación ofrecida por las IES y más allá de ello, referida a la competitividad entre las IES. No obstante, la IzES como señala Enders, es un “conductor de prácticas

²¹ Se consideraron a las 50 universidades más importantes al nivel mundial, de acuerdo al *World Reputation Ranking* del 2011, a las que se les hizo un seguimiento de (2004 – 2011) con respecto a su puntuación en internacionalización y con respecto a su desempeño (Delgado, Escudero, & Hurtado, 2013, pág. 625).

educativas”, que puede ayudar a combatir la inequidad en la que están quedando los sistemas de educación superior de los países que no la impulsan.

Así que, la internacionalización no se debe considerar como excepcional de quienes tengan acceso a ella, a causa de que la institución en la que se encuentren esté preparada para llevarla a cabo o por los recursos a los que puedan acceder; ya sea por sus capacidades económicas o intelectuales. También se debe llevar la internacionalización a las aulas, a través de la actualización de los programas y materias, así como de los profesores y cuerpos de investigación, pues con ello se podrían dar más herramientas a los estudiantes para adaptarse a las exigencias del mercado laboral global.

Además, tomando en cuenta que cada vez más estudiantes llegan a la educación superior, como se pudo observar en el *aumento de la demanda*, pero que no siempre reciben una educación que les de las capacidades necesarias para acceder a empleos, que les ofrezcan ganancias suficientes para elevar su nivel de vida, se necesita integrar la internacionalización como parte de la *curricula* de los programas que ofertan las IES.

Igualmente, la *brecha de las ganancias* no se vería dividida por el nivel de preparación altamente especializada, sino por las capacidades desarrolladas en cuanto a una formación integral, competitiva y con un nivel de adaptabilidad para un mercado laboral altamente competitivo, con profesionales que tengan habilidades tecnológicas, preparados para innovar y proponer en los procesos de producción, comunicarse en otros idiomas, capaces de emprender, así como de adaptarse a compañías extranjeras. Con ello no se pretende exportar capital humano solamente, sino responder a la atracción de inversiones que los países como México pueden captar para generar crecimiento económico e idealmente desarrollo en la población.

Sin duda, también la internacionalización se ve relacionada con el aseguramiento de la calidad, ya que, con la movilidad, lo que se ha hecho es abonar a la transferencia de conocimiento. Sin embargo, como sólo se daba para grupos selectos y posteriormente con la globalización se aceleró el flujo de estudiantes y se diversificaron los destinos geográficos (Shields, 2013), se tuvo que recurrir a los acuerdos interinstitucionales, internacionales e incluso interregionales, para poder asegurar la calidad y equivalencia de las materias, programas y títulos para el ejercicio de las profesiones.

Esto, por otro lado, lleva a pensar que el aseguramiento de la calidad a través de la internacionalización, también conduce a tener los planes y programas de estudios, así como sus contenidos, actualizados con los últimos avances de cada ciencia, disciplina de estudio o especialidad, con el fin de fomentar la investigación y la innovación para el avance científico, tecnológico, de servicios y productos, e incluso del desarrollo reflejado en la comunidad e incluso en la economía de un país.

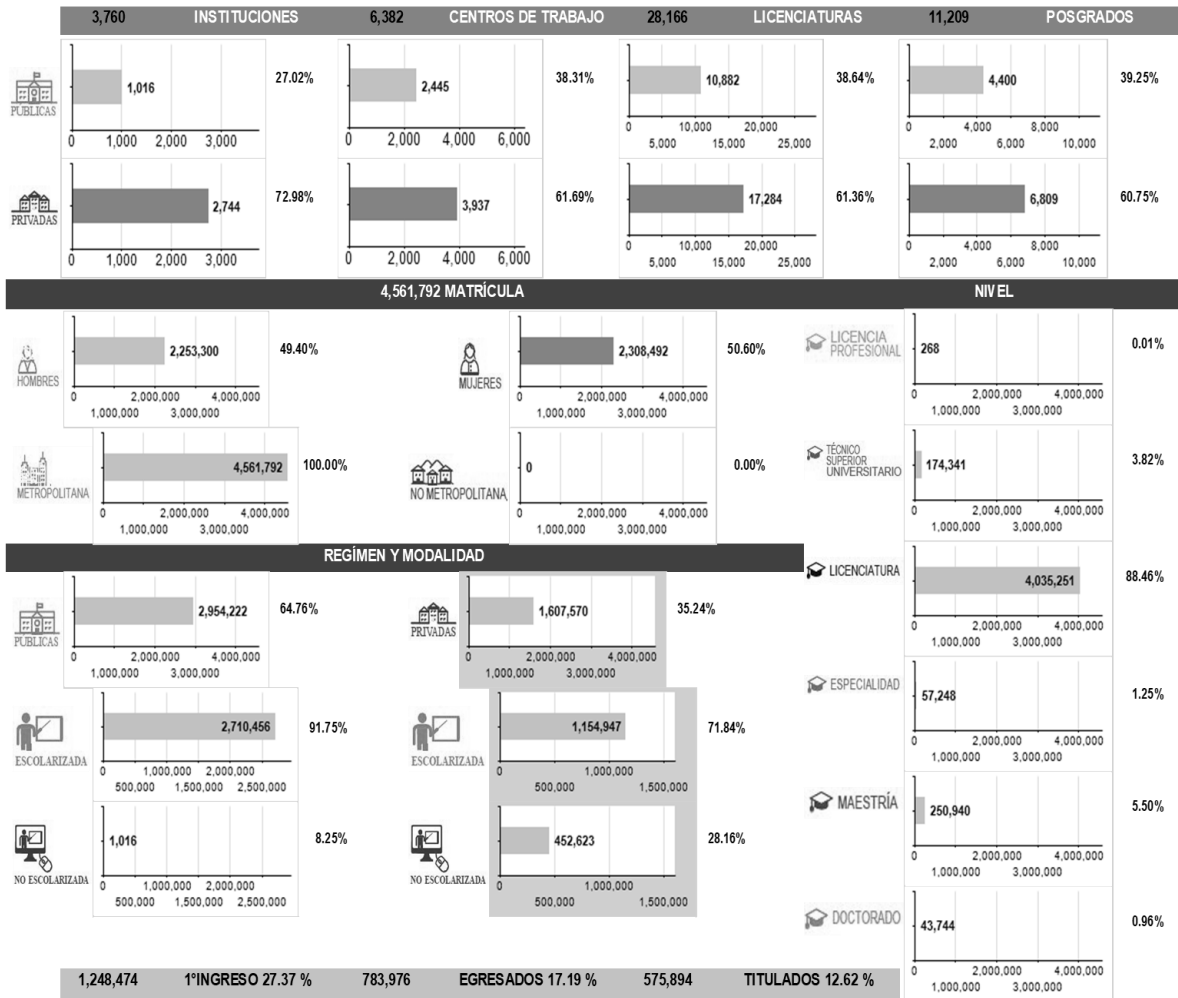
Pero para ello y para completar el análisis particular de esta investigación es preciso abordar propiamente cómo se compone el Sistema Educativo Mexicano, ya que es en él donde se puede observar el fenómeno de la internacionalización y el impacto de la implementación de sus políticas y programas al nivel nacional, que es donde se desarrolla el análisis de este trabajo.

3.3. El Sistema de Educación Superior en México

En términos cuantitativos, existen organismos que manejan diferentes cifras y clasificaciones para dar un panorama general de cómo está compuesto el Sistema de Educación Superior en México (SESM). Así que, para tener una impresión más concreta y fidedigna se recurrió a los datos que presenta la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) en su *Programa nacional de la educación*, el cual ha sido realizado con el fin de crear un nuevo Modelo de Coordinación y Desarrollo de la Educación Superior en México y que se basa en tres etapas: I) Precisión de las categorías de análisis y bases de coordinación para la educación superior en general y por campo de formación; II) Renovación y adecuación del modelo de evaluación y acreditación, así como su coordinación; y III) Establecimiento de los lineamientos y las políticas, bases de información y apoyos al desarrollo de la educación superior.

Así que, con la finalidad de plantear la contextualización del SESM, se retoman en primera instancia los datos generales, con los que cuenta la DGEU, que reconoce una matrícula general de 4,561,792 con 6,382 centros de trabajo entre IES públicas y privadas; 28,166 carreras de licenciatura y 11,209 programas de posgrado, con una matrícula de licenciatura de 4,209,860 y de posgrado de 351,932; lo que se puede observar con mayor detalle a continuación, en el Gráfico 3.7.

Gráfico 3.7. SESM: Centros de trabajo, matrícula, modalidad, nivel y régimen



Fuente: (Dirección General de Educación Superior y Universidades, 2019).

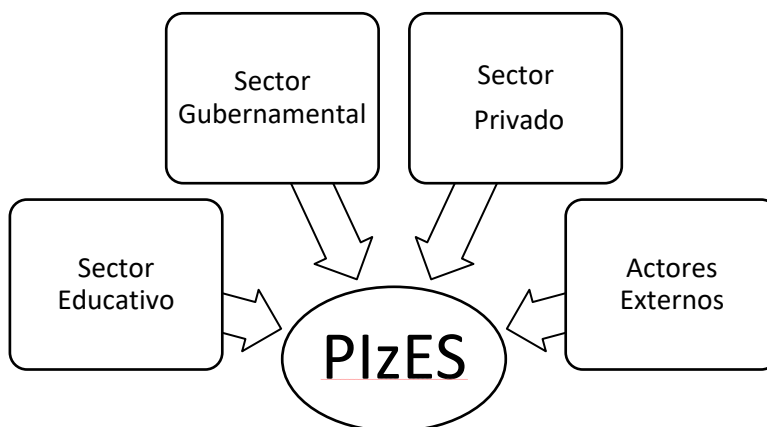
Sin embargo, desde la visión de la movilidad internacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que divide al Sistema de Educación Superior de nuestro país principalmente en licenciatura, técnico superior universitario y posgrado: especialidades, maestría y doctorado, con un total de matrícula de 4,121,491 de los cuales, de acuerdo con la encuesta PATLANI de 2014 a 2015 se registraron 24,900 estudiantes en movilidad saliente y 15,608 de movilidad entrante. Para el 2015 y 2016 se reportaron 29,401 estudiantes en movilidad saliente y 20,322 en movilidad entrante (Maldonado, 2017).

Por otro lado, lo que reportan los Formatos 911, en 2014 y 2015, son 16,182 estudiantes de movilidad saliente y 7,201 de movilidad entrante, cifras que aumentaron a 22,988 en movilidad saliente y 8,492 de movilidad entrante en el ciclo siguiente de 2015 a 2016²².

De estos datos se concluye que la movilidad estudiantil ha crecido a lo largo de las ediciones de PATLANI y de lo recabado en los registros de los Formatos 911, aunque se manejen datos diferentes. También se puede notar que es menor la movilidad entrante que la saliente, por diferentes factores como la seguridad, la falta de políticas que armonicen la experiencia internacional y la fomenten, tanto a nivel institucional como nacional, así como las deficiencias en el tema de validación de estudios y porque los medios de aseguramiento de la calidad no han sido fortalecidos, generando problemáticas en términos de legitimidad y equivalencia de los programas.

Por otro lado, retomando la parte de analizar el SESM, también se pueden mencionar sus actores, dividiéndolos en diferentes sectores que son los que determinan ciertas condiciones en las que se desarrolla la internacionalización del SESM. De acuerdo con Castro, Rosa, & Pinho existen diferentes sectores en los que se pueden clasificar los actores que intervienen en la IzES, que son: el sector educativo, el sector gubernamental, el sector privado y los actores externos (2015, pág. 165) como se puede observar en el Gráfico 3.8.

Gráfico 3.8. Mapa de Actores de la Internacionalización de la Educación Superior



Fuente: elaboración propia con base en (Castro, Rosa, & Pinho, 2015, págs. 165-167).

Así que, con el fin de establecer el contexto en el cual se realiza esta investigación se hará una descripción precisa de los actores que intervienen en la internacionalización del SESM, incluidos *el sector educativo, el sector gubernamental, el sector privado y los actores externos*.

3.3.1. Actores del Sector Educativo y Gubernamental

Dentro de los actores principales, en México se encuentra la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargada de la administración, regulación y fomento de la educación en México; diseña, ejecuta y coordina las políticas educativas. Además, elabora y valida los programas, planes y proyectos educativos para las escuelas públicas y privadas de todos los niveles: el básico, medio superior, normal, superior, técnica, industrial, comercial, agrícola, militar, profesional, deportiva, científica, de artes y oficios e, incluso, la educación para adultos y de los niveles gubernamentales, el federal, estatal y municipal (Secretaría de Educación Pública, 2019).

²² Es un cuestionario estadístico único, que surgió desde 1975 a partir del Primer Seminario de Información y Estadística, organizado por la ANUIES y la SEP, en el que se ha recabado información (Terraza, Soriano, & Robles, 2015)

Dentro de ella, existen varias dependencias o agencias gubernamentales. En el caso de la educación superior, existe una Subsecretaría de Educación Superior, de la que dependen la Dirección General de Educación Superior Universitaria, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la Dirección General de Profesiones y, también la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Abierta y a Distancia de México y el Tecnológico Nacional de México (Secretaría de Educación Pública, 2019). Todas ellas coordinan y atienden a las IES que ofrecen educación superior pública, que se clasifican en: Universidades Públicas Federales, Institutos Tecnológicos, Universidades Interculturales, Universidades Públicas Estatales, Universidades Tecnológicas, Centros Públicos de Investigación, Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Universidades Politécnicas y Escuelas Normales Públicas, todas ellas parte del conjunto de instituciones públicas que dependen directamente de la SEP.

También, cabe mencionar que las instituciones privadas que ofertan programas educativos al nivel superior, deben tener una validación por parte de la SEP, para mantener el aseguramiento de la calidad y guardar estándares de pertinencia de los conocimientos que se imparten, con el fin de que sean acordes con las exigencias de las áreas profesionales en las que se especializan los estudiantes. Sin embargo, la SEP se mantiene al margen de las prácticas de las IES privadas.

Con respecto al ámbito internacional, también se debe mencionar a la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP, que a su vez depende directamente de la Jefatura de la Oficina del Secretario de Educación. Mientras que, en la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), dentro de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional (AMEXCID) está la Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural y la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica, de la cual dependen la Dirección General Adjunta para la Cooperación Académica, ahora extinta, y de ella emana la Dirección de Intercambio Académico (DIA).

En el caso específico del programa a estudiar (*Proyecta 100,000*), se implementa mediante la Dirección de Innovación Académica con América del Norte que depende de la DIA.

También, en la SRE está la Dirección de Programas y Convenios, de la que se desdobra la Subdirección para Europa, Asia-Pacífico, África, Medio Oriente, Proyectos Especiales y Asuntos Multilaterales, así como la Subdirección de Convenios y Programas para las Américas (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2019).

Igualmente, existen actores como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) un organismo público descentralizado del Estado, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, autonomía técnica, operativa y administrativa, que tiene como objeto asesorar al ejecutivo federal con el fin de articular las políticas públicas del gobierno federal y promover el desarrollo de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación a fin de impulsar la modernización tecnológica del país. Cuenta con la Dirección de Cooperación Internacional, que apoya a la Dirección General con diseño y ejecución de las políticas de cooperación internacional en materia de ciencia, tecnología e innovación (Gobierno de México, 2019).

Dichos actores tienen relación con las PlzES para realizar su implantación dentro del gobierno. De igual forma, existen algunos actores del Sistema de Educación Superior que pertenecen al sector privado, más allá de las IES privadas, de los cuales se hará referencia en el siguiente apartado.

3.3.2. Actores del Sector Privado

Con respecto a los actores del sector privado, se encuentran algunas organizaciones sin fines de lucro, como: la Fundación Universia-Santander, la Fundación Carolina, *American Council on Education* (ACE), Fundación Televisa, *American Chamber Mexico*, Fundación Educación Superior-Empresa A.C.(FESE), Becas *Chevening*, *The Institute of International Education* (IIE), Programa de Becas y Capacitación de la Organización de Estados

Americanos (OEA), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Beca, Fundación Mexicana para la Educación, la Tecnología y la Ciencia, FUNED, *Educational Foundation*, *The American Association of University Women (AAUW)*, *Rotary International*, *Asociación Latinoamericana Rusa (ALAR)*, el Programa de Excelencia de Becas Eiffel, Fundación Ford, entre otros.

3.3.3. Actores Externos

En este sentido se puede considerar una serie de actores que son externos al SESM, pero que trabajan de la mano para promover el desarrollo a través de la educación internacional y que encuentran en México un socio con el cual pueden generar una cooperación beneficiosa entre colaboradores. Por mencionar a unos cuantos podemos incluir a la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) becas Fulbright-García Robles, las Agencias de Cooperación Internacionales como la Agencia de Cooperación Alemana (GIZ), la Agencia de Cooperación de Japón (JICA), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Campus France, Grupo *Cohimbra-Brasil*, *el Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC)*, la Conferencia Alemana de Rectores (HRK), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), el Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), o el British Council (BC), sólo por mencionar algunas.

Sin embargo, y a pesar de no incluir a todos los actores que participan en las PlzES, con esto se puede entender un poco mejor del contexto en el cual se llevan al cabo dichas políticas. No obstante, también se deben mencionar las características que tiene el SESM para entender las condiciones en las que estos actores tienen que interactuar.

3.4. Características del Sistema de Educación Superior en México

Los rasgos principales en los que se ha trabajado del SESM se han derivado de identificar sus prioridades, que básicamente se concentran en *cobertura, equidad, calidad, eficiencia y relevancia social*, así como de donde salen los fondos destinados a la educación superior (ECORYS, 2012).

Con respecto de la cobertura, se han dado avances significativos, pues desde el decenio de los noventas a la fecha se han integrado modelos educativos que abonan a la diversidad en el país, como las Universidades Interculturales, que desde 2003 representan un esfuerzo para cubrir las necesidades locales y regionales de poblaciones que no eran atendidas regularmente (Dietz, 2014)²³.

También se ha impulsado el modelo de educación dual, que ha ido muy de la mano de las IES Técnicas como los Institutos y las Universidades Tecnológicas, en el cual se conjuga el aprendizaje dentro de la formación de los estudiantes con la práctica en empresas que pueden enriquecer sus habilidades. En ese sentido, se ha tratado de impulsar la formación técnica como una opción para todos aquellos estudiantes que desean integrarse al mercado laboral de forma inmediata y con mayor naturalidad, lo que les ayuda a generar capacidades diferenciales o mayores habilidades para desempeñarse profesionalmente.

Por otro lado, de acuerdo con la cuestión de equidad, el SESM se encuentra catalogado como uno de los más diferenciados, pues gran parte de la matrícula se encuentra dentro de la educación pública. Además, las grandes IES se han ubicado en las zonas neurálgicas del país, lo que ha llevado a centralizar la educación, dejando desprotegidas las localidades alejadas de las ciudades, sin atender a las comunidades enfocadas al campo y a los productos derivados de él, dejando a estos sectores productivos en un atraso tecnológico.

²³ Son IES que se han impulsado a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, aunque al principio fueron promovidas por actores no gubernamentales; se han enfocado a cubrir necesidades de las comunidades indígenas, sin embargo, no se han regido sólo por la etnicidad, puesto que su mayor fin es el fomento de la interculturalidad y de promover el respeto a la diversidad (Dietz, 2014, pág. 320).

Por lo antes mencionado, se puede deducir que, tanto la equidad como la cobertura han ido de la mano al enfocarse en cubrir las necesidades de las localidades que usualmente no eran tomadas en cuenta y que se vieron afectadas por la centralización del país. Otro punto que está ligado a estos dos principios es que, al haber localidades que no han sido cubiertas por las IES públicas, algunas otras IES privadas han aprovechado la sobre demanda, ofreciendo servicios educativos de poca calidad, lo que ha dado como resultado tener estudiantes menos preparados y con menor oportunidad de conseguir empleo, acentuando con ello la inequidad.

Así que, al verse afectada la calidad educativa, se han tenido que tomar medidas para su aseguramiento, las cuales a veces se han detenido por algunos factores externos al sistema educativo, tales como el que las IES privadas no se apeguen a los procedimientos de acreditación que lleva la SEP, y no ofrezcan programas que puedan otorgar los conocimientos necesarios para ejercer una profesión exitosamente.

Sin embargo, también hay otras IES privadas que han ofertado buenos programas educativos y han promovido la internacionalización de sus planteles, tanto en la movilidad estudiantil y de profesores, como al integrar investigadores de diferentes nacionalidades y de una formación académica sólida, así como con un buen desempeño en temas de producción y difusión académica en sus áreas de conocimiento. Así mismo, han buscado la colaboración científica con sus colegas, generando mayor transferencia de conocimiento y el fomento en su avance.

Pese a ello, este tipo de IES no están al alcance de toda la población, ya que son instituciones que ofrecen sus servicios a un alto costo, lo que no ayuda a la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Así que, por un lado, existen IES privadas que no tienen cuidado en el aseguramiento de la calidad educativa que ofrecen y, por el otro, hay otras que al tenerlo elevan sus costos y dejan a gran parte de los estudiantes del SESM sin posibilidades de acceder a ellas.

Por último, la eficiencia y relevancia social se puede decir que van ligadas también con el tema de la cobertura y la equidad, puesto que la eficiencia del SESM se elevó al incrementar la cobertura, ya que se tuvieron que hacer esfuerzos para acrecentar la infraestructura, buscando el financiamiento por parte del Estado e incluso, de algunos otros actores no gubernamentales. Además, dan cobertura en los cuerpos docentes con el mismo presupuesto, lo que ha llevado a tener mayor cantidad de profesores, pero la gran mayoría por horas clase y no como profesores-investigadores o de tiempo completo.

Así mismo, para fortalecer el principio de relevancia social se buscó mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de los planes de estudio, mejorándolos y promoviendo su flexibilización, a fin de aumentar las capacidades de los estudiantes más allá de las dimensiones académicas, sobre todo adaptándolas a las necesidades de desarrollo tecnológicas locales, regionales y nacionales, además de sensibilizar a los estudiantes en la integración, coordinación y gestiones dentro de su propio entorno, sobre todo en las localidades menos desarrolladas.

Finalmente, en la cuestión de los fondos, como ya se señaló casi al inicio del capítulo, existe una designación de recursos por parte de los gobiernos; sin embargo, actualmente el SESM, así como otros Sistemas de Educación en el mundo, ha tenido que recurrir a los fondos de cooperación internacional, los proyectos conjuntos en términos de investigación, colaboración académica, de proyectos productivos y de innovación tecnológica y educativa.

En otro orden de ideas, algunas otras de las características que se puede señalar del SESM, es su complejidad y que carece de diversidad en sus campos de estudio y niveles, ya que la mayoría se concentran en programas de licenciatura y los niveles técnicos son poco solicitados, debido a que al integrarse al campo laboral sus graduados tienen menor remuneración que aquellos con educación superior. También son pocos los campos en los que se concentra un gran número de estudiantes al nivel superior; básicamente, las carreras más demandadas son administración de empresas y derecho (OCDE, 2019).

Además, aún no se han alineado los perfiles de los egresados a las necesidades cambiantes del mercado laboral; es decir, de los empleadores, a la par de dos problemas fundamentales para los jóvenes recién egresados con estudios superiores, que son la sobre-calificación y que se han visto obligados a entrar en la informalidad laboral.

Con respecto al marco legal, “México no cuenta con [uno que] regule de forma integral el sistema de educación superior. La Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978 proporciona las directrices básicas para la coordinación entre los gobiernos estatales y federal en la educación superior, pero las responsabilidades competenciales respecto a las instituciones de educación superior y los procedimientos para coordinar sus actividades no están claramente descritas” (OCDE, 2019, pág. 13).

En resumen, las características que se busca consolidar en el SESM son derivadas de sus principios, que se basan en la cobertura, equidad, calidad educativa, eficiencia y relevancia social, de los cuales se desprenden las acciones prioritarias, como integrar nuevos modelos educativos que permitan una cobertura más amplia y que respondan a las necesidades de desarrollo locales, regionales y nacionales. También, se han tomado medidas para el aseguramiento de la calidad, como la acreditación y el mejoramiento de los programas, a través del aprovechamiento de los recursos y buscando fondos no gubernamentales y de colaboración internacional para lograr la mejora del sistema.

Finalmente, el marco legal que se tiene sólo da las directrices y no está actualizado, ya que las condiciones del SESM tanto nacionales como internacionales han cambiado y con una Ley de 1978, no es posible cubrir las exigencias del contexto actual educativo, profesional y de investigación. Así, las políticas de educación superior no tienen una base para fomentar su desarrollo y adaptarse a las exigencias de la educación actual para impulsar la innovación, la tecnología y la internacionalización, pilares del desarrollo de capacidades individuales, locales y regionales, las cuales se abordarán en el segmento siguiente.

3.5. La Relación Bilateral entre México-Estados Unidos en Educación Superior

Tomando en cuenta que la relación México-Estados Unidos está basada principalmente en el comercio y en la condición geopolítica de ser vecinos, es necesario contemplar una serie de dinámicas en las que se ha tratado de fomentar la integración no sólo de los dos países, sino también de la región de América del Norte, con el fin de aprovechar los esfuerzos por mejorar las cadenas productivas de la región y, por tanto, de su crecimiento económico y desarrollo.

Al respecto, vale la pena señalar la importancia de México, Estados Unidos y Canadá en su conjunto, puesto que son los países que forman parte de los socios comerciales que tienen mayor dinamismo del mundo en el sistema económico, dado que aportan al PIB Mundial un total 29% en su conjunto, a diferencia de Europa que aporta 28%, Asia del Este con 22% y 21% del resto del mundo, de acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (Navarro, 2018).

Además, se debe resaltar que, en la región, las relaciones entre los tres países son sumamente activas, ya que Canadá y México son unos de los socios comerciales más importantes de Estados Unidos, como se puede observar en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Principales Socios Comerciales de Estados Unidos

Posición	País	Comercio con Estados Unidos MMUSA
1	China	577.8
2	Canadá	533.7
3	México	512.2

4	Japón	185.8
5	Alemania	155.6
6	Corea del Sur	109.2
7	Reino Unido	100
8	Francia	75.4
9	India	68.3
10	Taiwán	62.4

Fuente: (Navarro, 2018).

Sin embargo, en términos de movilidad estudiantil, las dinámicas no son comparables a la presencia de estudiantes de los socios comerciales más importantes de Estados Unidos, ya que, en el caso de México, éste se encuentra seis lugares abajo del lugar que ocupa como socio comercial, como se puede observar en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4. Estudiantes extranjeros en Estados Unidos

Posición	País	Número de Estudiantes en Estados Unidos
1	China	350,755
2	India	186,267
3	Corea del Sur	58,663
4	Arabia Saudita	52,611
5	Canadá	27,065
6	Vietnam	22,438
7	Taiwán	21,516
8	Japón	18,780
9	México	16,835
10	Brasil	13,089

Fuente: (García, 2013, pág. 19).

Así que, para hacer coherente la importancia como socios comerciales y para lograr una integración de la región con respecto a las dinámicas de intercambio comercial, de interacción geopolítica y de fortalecer las capacidades tecnológicas, de innovación e investigación de la región, se han estado realizando esfuerzos en la base de la educación superior.

Esto se puede observar en cada una de las acciones que se han realizado en la región para cohesionar los canales de comunicación entre los tres sistemas de educación superior, ya que invariablemente se busca la colaboración, intercambio de experiencias y homologación de los procesos, así como la adaptación de los programas educativos que respondan a las solicitudes de las empresas norteamericanas y canadienses que llegan a invertir en territorio mexicano.

En ese sentido, todos esos esfuerzos se fueron consolidando en el inicio del decenio de los noventa con un esquema de cooperación trilateral en la conferencia de Wingspread de 1992²⁴, seguido de un programa

²⁴ En 1992, se realizó una reunión de líderes de México, Estados Unidos y Canadá durante tres días en el Centro de Convenciones de Wingspread, donde se propuso un curso de acción de la colaboración en América del Norte (Malo, Mallea, & Pendergrast, 1999, pág. 89).

de trabajo propuesto en el Simposio de Vancouver de 1993²⁵, que después de una tercera reunión en Guadalajara en 1996²⁶, derivó en el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHE por sus siglas en inglés) (Malo, Mallea, & Pendergrast, 1999) el que posteriormente, en 1998, se vinculó con la Asociación de Colegios y Universidades de Canadá (AUCC por sus siglas en inglés), el Consejo Estadounidense de la Educación Superior (ACE por sus siglas en inglés) y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Marmolejo & León, 2002).

Evidentemente, existía un contexto favorable para realizar dicho acercamiento, pues para ese decenio ya se estaba planeando firmar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), al que se le agregaría una comisión de educación superior, así como las de asuntos ambientales y laborales, puesto que estos sectores están directamente ligados a las cadenas de producción que se buscaba fortalecer, para elevar la competitividad de la región. (Malo, Mallea, & Pendergrast, 1999, pág. 93).

Algunas de las primeras acciones concretas de cooperación educativa de la región fueron: El Programa Trilateral de Movilidad Estudiantil en América del Norte (NAMHE por sus siglas en inglés); el Programa de Afiliación Universitaria de USIA y el Programa Regional de Movilidad Académica (RAMP); el Comité Trilateral Intergubernamental de Educación Superior (TSC por sus siglas en inglés); la red electrónica del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (EL NET) y por último, lo que se buscaba era la colaboración entre las tres redes más importantes de los tres países: el Consejo Estadounidense de la Educación Superior (ACHE por sus siglas en inglés); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (AUCC por sus siglas en inglés).

Por otro lado, al referirse a la relación bilateral entre México y Estados Unidos, primero se debe reconocer que existen diferencias fundamentales entre los dos sistemas. En el Sistema de Educación Superior de Estados Unidos (SESEEUU) se centra la responsabilidad de la educación superior en la jurisdicción estatal y de las comunidades locales; en el SESM, la administración del sistema se lleva al nivel federal. Además, dado que el sistema es mucho más rígido, los programas de estudio son más largos en tiempo y tienen más contenido, en número de materias.

En México, las instancias que han llevado al cabo las acreditaciones del sistema de evaluación son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); que realizan la evaluación diagnóstica de programas educativos principalmente en el nivel de licenciatura; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) encargado de otorgar el reconocimiento formal a estos organismos acreditadores; el CONAcYT, que evalúa los posgrados; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), organismo del sistema nacional de educación tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), que diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso de las IES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), la cual acredita instituciones particulares para otorgarles un ingreso a la Federación (Mendoza Rojas, 2003).

En Estados Unidos, el Departamento de Educación pública la lista de las agencias de acreditación y mediante algunos organismos como el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA por sus siglas en inglés) y la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (EQAC por sus siglas en inglés) legitima los procesos de acreditación; y las acreditaciones regionales las realizan: la Asociación de Colegios y Escuelas

²⁵ De acuerdo con Malo, Mallea, & Pendergrast de ahí emana el Comunicado de Vancouver, que simboliza el espíritu de la reunión de Wingspread en la que se refleja el inicio de una concertación trilateral para promover la cooperación de Norteamérica. (1999, pág.90).

²⁶ Esta ya fue la tercera reunión trilateral, en la que el logro más grande fue la firma de varios convenios interinstitucionales y se empezó a plantear la colaboración futura, para buscar los términos que mejor convinieran (Marmolejo & León, 2002).

de los Estados del Medio (MSA); la Asociación de Escuelas y Colegios de Nueva Inglaterra (NEASC); la Asociación de Colegios y Escuelas del Sur (SACS); la Comisión del Noroeste de Colegios y Universidades (NWCCU); la Comisión de Estudios Superiores (HLC); la Asociación Occidental de Escuelas y Colegios (WASC-ACCJC) Comisión de Acreditación para Colegios Universitarios Comunitarios e Institutos de Enseñanza Secundaria (WASC-ACSCU), todos ellos perteneciendo al Consejo Regional de las Comisiones de Acreditación.

Tomando en cuenta estas diferencias en ambos sistemas educativos, sobre todo por la cuestión de las equivalencias y acreditaciones, es importante referir que se ha requerido de un gran esfuerzo para empatar de alguna forma a las IES de ambos países en cuanto a revalidación de estudios. Sin embargo, se ha logrado llevar al cabo una colaboración constante y cada vez más continua, sobre todo para ayudar al fortalecimiento de la región a través de diferentes programas de cooperación educativa.

Así que, dentro de los programas de cooperación que se han realizado entre México y Estados Unidos, han imperado los de estancias cortas y de programas de medio término, que incluyen a estudiantes graduados, estancias de investigación, actividades de innovación relacionadas con ciertos sectores y áreas del conocimiento. Los principales programas de cooperación entre México y Estados Unidos se incluyen en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Principales Programas de Colaboración entre México – Estados Unidos

Países participantes	Tipo de colaboración	Programa
México – Estados Unidos	Movilidad Estudiantes graduados Investigación Idiomas Profesionalización	la Comisión México - Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS).
	Investigación de Posgrado Movilidad en Investigación	Acuerdos entre CONACyT y Universidades de Estados Unidos FUMEC-Am Cham programa conjunto para estancias de verano en Estados Unidos para investigadores jóvenes y estancias en México para profesores distinguidos. CONACyT –“Industry/University Cooperative Research Centers” (I/UCRC), colaboración para crear una sociedad en sectores específicos. MAES Organización latina para el desarrollo de líderes en las comunidades académicas, ejecutivas y técnicas.
	Innovación	Programa “Small Business Innovation Research”
	Negocios Tecnológicos	Tech BA Acelerador de Empresas mexicanas de base Tecnológica.
	Espíritu Empresarial	Campamentos de reinicio para Emprendedores
	Educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés).	INNOVEC “Project Lead The Way” (PLTW)
	Investigación, innovación e inglés.	Cuerpos de paz
	México – Estados Unidos – Canadá	Movilidad en Investigación Movilidad
Estados Unidos – América Latina	Innovación	USAID Innovation Fund for the Americas (IFA)

Universidades de Estados Unidos y México	Investigación	UC Mex US: University of Carolina-CONACyT por el acuerdo de colaboración en investigación de universidades mexicanas. Convocatoria para Am Cham-FUMEC para el programa de profesores visitantes distinguidos.
	Estudiantes Graduados	Programas de doble grado entre Centro de Investigación en Materiales Avanzados/University of Texas, Universidad Autónoma de Chihuahua/New Mexico State University, El Colegio de la Frontera Sur/Colorado State University, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/UT Austin; University of San Diego, Stuart School of Business (IIT).
	Innovación e Investigación	Convenio Universidad de Arizona – CONACYT
	Innovación	Programa avanzado en transferencia de tecnología (ATT P)
	Comercialización de Tecnología	Universidad de Texas en Austin/CONACYT
Frontera	Innovación	Innovación sin fronteras. San Diego Dialogue
Gobierno de México	Movilidad de Investigación	AMEXCID
	Movilidad de Investigación	Red de Talentos Mexicanos en el Exterior
Gobierno de Estados Unidos	Movilidad de Posgrado	100,000 Strong in the Americas

Fuente: (García, 2013, págs. 17-18).

Cabe señalar que la cooperación bilateral Científica y Tecnológica entre México y los Estados Unidos se enmarca en el Acuerdo de Cooperación Científica y Técnica firmado en junio de 1972, el cual se plantea con el fin de incrementar las capacidades científicas y técnicas de los dos países para fortalecer el crecimiento económico y el desarrollo social, así como para fomentar y aprovechar los esfuerzos conjuntos a través del intercambio de individuos, ideas, conocimientos, experiencias e información.

Finalmente, a través de este capítulo se puede observar el contexto en el cual se desarrolla esta investigación, en la que se hace una revisión de la importancia que toma la educación superior, en gran parte de los países reflejada en el gasto público que se le destina, así como los retos que ha tenido que enfrentar y los beneficios que otorga al desarrollo y competitividad de los países mediante la investigación e innovación que genera, además de la importancia de la internacionalización para las IES y la transversalidad que tiene tanto en los retos como en los beneficios de la educación superior.

También se pudo observar la composición del SESM en cuanto a instituciones, matrícula, modalidades y niveles, así como la cantidad de estudiantes que entran y salen del país de movilidad estudiantil, además de una revisión general de los actores que intervienen en la internacionalización en diferentes sectores. Por último, se hace una referencia de las relaciones bilaterales, pero haciendo un preámbulo de las diferencias en las instituciones que realizan las acreditaciones de ambos sistemas de educación superior y una revisión de los proyectos de cooperación bilateral en términos de educación, para darle paso al planteamiento del estudio de caso.

Capítulo 4. El Estudio de Caso: el Programa *Proyecta 100,000*

4.1. Descripción del Programa

El Foro Bilateral sobre Educación Superior Innovación e Investigación (FOBESII), del cual emana el programa de becas *Proyecta 100,000* surge de una iniciativa de los presidentes Enrique Peña Nieto de México y Barak Obama de Estados Unidos, quienes anunciaron su conformación, el 2 de mayo de 2013, en la Ciudad de México, en beneficio de la relación estratégica entre ambos países, enfocándose fundamentalmente en desarrollar una perspectiva trascendental para la cooperación bilateral, con el fin de impulsar al capital humano y el crecimiento económico de México y los Estados Unidos, con una visión compartida para transformar América del Norte en una región del conocimiento.

A partir del establecimiento del FOBESII, con miras a promover el desarrollo del capital humano de la región, se constituyó un Grupo de Consulta Mexicano²⁷ para analizar el estado en el que se encontraba la colaboración educativa, académica y científica entre los dos países y, partiendo de ahí, se presentaron algunas propuestas para dinamizar ciertos sectores²⁸, a través de un programa de acción coordinado que promoviera el desarrollo de capacidades²⁹ de la región.

Una de las preocupaciones más importantes del Grupo de Consulta Mexicano era promover el crecimiento económico de la región, para que la región se volviera competitiva; con base en el perfeccionamiento de las cadenas de valor, por lo que la propuesta del grupo fue dirigida a promover el desarrollo de la investigación y la innovación en la región, enfocándolo a buscar las condiciones óptimas para

²⁷ Compuesto por integrantes de: la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE); Santander Universidades y Universia; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV); Universidad de Guadalajara (U de G); el Colegio de Posgraduados; Secretaría de Energía (SENER); Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS); Presidencia de la República; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); Universidad Autónoma de Baja California; Confederación de la Cámara de Industriales; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología; Secretaría de Salud (SS); Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); Academia Mexicana de Ciencias; Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE); American Chamber of Commerce of Mexico; Fundación Televisa; Grupo Silanes; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad Estatal de California; Academia de Ingeniería; Instituto de Ciencias Físicas de la UNAM; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID); Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SECyT); Academia Nacional de Medicina; Universidad de Arizona, Tucson; Secretaría de Educación Pública (SEP); Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación (SAGARPA); Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería (Grupo de Consulta Mexicano, 2013).

²⁸ En el sector industrial se concentraban en: minería, maquinaria y equipos, productos químicos, construcción, hidrocarburos, electrónicos, automotriz, servicios de apoyo a los negocios, electrodomésticos, textil, agroindustrial, telecomunicaciones, servicios logísticos y turismo (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 13).

²⁹ Fukuda-Parr define las capacidades como: a) Individual: Implica capacitar a los individuos para emprender un proceso de aprendizaje continuo a partir de los conocimientos y destrezas existentes, ampliándolas en nuevas direcciones a medida que surgen nuevas oportunidades; b) Institucional: También implica construir a partir de las capacidades existentes. En lugar de tratar de construir nuevas instituciones basadas en modelos extranjeros [...]. Los gobiernos y los donantes necesitan rastrear las iniciativas existentes, aunque sean incipientes, y estimularlas a crecer, y: c) Social: Alude a las capacidades de la sociedad en su conjunto, o a una transformación para el desarrollo. Un ejemplo es crear los tipos de oportunidades, ya sea en el sector público o en el privado, que permitan a la gente utilizar y extender sus capacidades al máximo. (Fukuda-Parr, et al., 2002: 10).

la producción de conocimiento especializado para incrementar la productividad³⁰ (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018).

Así mismo, se buscó enriquecer el entendimiento mutuo de ambos países, y aumentar el intercambio comercial, sin dejar de procurar la protección del medio ambiente, la administración fronteriza y la seguridad ciudadana. Así que, después de hacer un análisis profundo por parte del Grupo de Consulta, se propuso emprender acciones para elevar las competencias laborales, los salarios y las condiciones de vida.

Para lograrlo, se requería adoptar un enfoque integral en educación superior, investigación e innovación, para complementar el ciclo entre integración cultural, formación y empleo. Es por ello que el sector educativo, en especial la educación superior, se vuelve fundamental para sembrar la semilla que lleve al entendimiento y desarrollo de la región (Grupo de Consulta Mexicano, 2013).

De ahí, surge la propuesta de fomentar la cooperación bilateral entre México y los Estados Unidos por medio de programas de movilidad estudiantil, intercambio académico, de investigación en las áreas de interés común y de innovación, para beneficiar a un gran número de estudiantes, investigadores, docentes y empresas, y con ello contribuir al desarrollo económico de la región, sobre todo para fomentar el talento.

Así que, sentadas las bases para la propuesta del Grupo de Consulta, se empezaron a realizar una serie de talleres binacionales para determinar los temas y las áreas en las que se iba a concentrar la cooperación, para lo cual se convocó a un grupo de representantes del gobierno, y de los sectores privado, académico y social. Posteriormente, se realizó la planeación de dichos talleres para analizar ¿cuáles serían las áreas de colaboración? e identificar también los problemas comunes entre ambos países. La planeación se determinó por temas en diferentes fechas, como se puede observar en el Gráfico 4.1.

Gráfico 4.1. Talleres Binacionales del FOBESII

Promoción CDMEX 15 de enero de 2014	Desarrollo de la fuerza laboral Alexandria 27 de Febrero de 2014	El Potencial único de la frontera El Paso 4 y 5 de Marzo de 2014	Movilidad Estudiantil y Académica CDMEX 7 y 8 de Mayo de 2014
--	--	--	---

Fuente: (Navarro, 2018).

En el caso de la movilidad estudiantil, se contactó a 35 expertos de los sectores público y privado, que se dividieron en ocho grupos de trabajo y tuvieron reuniones durante casi un año³¹. El producto final de esas reuniones fue la publicación de *Proyecta100,000: Hacia una Región del Conocimiento* en septiembre de 2013. Posteriormente, se organizó un Grupo de Articulación del Proyecto (Navarro, 2018).

³⁰ Así que, para fortalecer el entendimiento de la parte laboral y apoyar el fortalecimiento del talento de los jóvenes, se firmó el Memorandum de Entendimiento para la Creación del Programa de Prácticas Profesionales entre México y Estados Unidos, mediante la representación del subsecretario para América del Norte, Sergio Alcocer Martínez de Castro, y la Secretaria de Estado Adjunta para Asuntos Educativos y Culturales, Evan Ryan (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018).

³¹ Que se dividieron en: pertinencia, movilidad en licenciatura, posgrado, investigación e intercambio académico, innovación y desarrollo tecnológico, prácticas profesionales, idiomas y promoción (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 5).

Así mismo, se definió tanto la visión del proyecto como su misión. La primera, se refería a “ser una región próspera, competitiva e incluyente, basada en el conocimiento, que promueva un desarrollo sustentable impulsando la cooperación bilateral en educación superior, innovación e investigación científica”. En la segunda, se buscaba:

Impulsar el entendimiento mutuo y la cooperación bilateral entre México y los Estados Unidos por medio de programas de movilidad estudiantil, intercambio académico, investigación sobre problemas o áreas de interés comunes e innovación, para beneficiar a un gran número de estudiantes, investigadores, docentes, empresas, cadenas productivas y clústeres, y contribuir a la competitividad y al desarrollo económico de la región, al fomento del talento y la formación de capital humano competitivo, así como a la inclusión social, con perspectiva de género, la conservación y protección del medio ambiente, la integración cultural y la seguridad ciudadana (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 11).

También se aclara entonces que en el FOBESII se desea crear espacios para compartir experiencias exitosas y reproducirlas para superar los retos y, sobre todo, beneficiar a un amplio número de jóvenes de ambos países (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 11).

También cabe aclarar que, a partir del trabajo del Grupo de Consulta se pudieron definir los objetivos generales y específicos del FOBESII y del programa *Proyecta 100,000*, los cuales se detallarán en la siguiente sección, especificando cada uno de ellos, y desdoblado el planteamiento de lo que buscan, para dirigir las metas del programa, de acuerdo con las líneas rectoras de los objetivos específicos, además de los retos que pueden enfrentar.

4.1.1. Objetivo General y Objetivos Específicos

El objetivo general del FOBESII³² es “apoyar a ambos países a desarrollar la fuerza laboral del siglo XXI para nuestra prosperidad económica compartida y un desarrollo social sostenible a través de la formación de capital humano, la investigación e innovación” (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018). El objetivo de la movilidad académica es tener más y mejores recursos humanos y permitir la proliferación del talento, tener más conocimiento y generar las condiciones apropiadas para el florecimiento de la innovación (Grupo de Consulta Mexicano, 2013).

También, la educación puede ayudar a aumentar el entendimiento entre ciudadanos de ambos países y construir redes, primero entre los individuos y después entre instituciones, superar las barreras del idioma y culturales, así como fomentar una mayor integración cultural. De este planteamiento se desprenden los objetivos específicos, que son:

Objetivo 1) “generar iniciativas integrales que impulsen el desarrollo del capital humano y de conocimiento en sectores estratégicos”. Las líneas de acción que se determinaron fueron: primero, detectar los sectores comunes en los que se involucran las cadenas de valor, específicamente en tecnología y ciencia; fomentar la cooperación bilateral e intercambio de experiencias y capital humano, también en temas de innovación tecnológica; vincular al sector productivo y académico, sobre todo, en los sectores estratégicos con mayor dinamismo y necesidad de crecimiento; por último, también se busca la integración cultural y fomentar esquemas de intercambio.

³²El FOBESII es coordinado por la Subsecretaría de América del Norte, a través de cuatro pilares principales que son: investigación, desarrollo de la fuerza laboral, adquisición del idioma español e inglés y movilidad académica (Navarro, 2018).

Algunos de los retos a enfrentar en este objetivo son la promoción del intercambio académico que responda a las necesidades de las industrias más productivas, además de la generación de innovación para la planta productiva, así como en áreas de negocios, además de generar capital humano capacitado.

Objetivo 2) “desarrollar en la región el capital humano del Siglo XXI basados en la vinculación entre la educación, la investigación y el sector empresarial, estimulando la aplicación del conocimiento en la actividad productiva de alto impacto y en el desarrollo social de calidad”. Las líneas de acción son promover la movilidad y el empleo del capital humano, por lo que se requerían políticas de cooperación educativa, para la repatriación de talentos nacionales, la integración de estudiantes en proyectos productivos, así como prácticas profesionales e intercambio de prácticas e información. Los retos para este objetivo eran establecer modelos de colaboración entre la industria y la academia.

Objetivo 3) “profundizar la relación entre México y EUA mediante una mayor y mejor integración de las cadenas de valor de ambos países”. Las líneas de acción de este objetivo se basan en tener proyectos con oportunidad de ser competitivos ante el crecimiento de las cadenas productivas de otras regiones; fomentar el conocimiento que genere innovación en los sectores estratégicos detectados y de alto impacto para la región; así como para fortalecer el comercio bilateral.

Los retos de este objetivo se enfocan en generar plataformas binacionales para tener planes de mediano y largo alcance en la investigación; formación de capital humano especializado para la innovación tecnológica; generar una visión compartida del ámbito educativo, de innovación e investigación, en temas económicos y sociales que sean prioritarios y compartidos en la agenda binacional.

Objetivo 4) “contribuir al desarrollo de soluciones para afrontar problemáticas comunes de orden regional que afectan a ambas naciones” por lo que se proponía en las líneas de acción realizar proyectos conjuntos de investigación científica y desarrollo tecnológico para aportar soluciones a los problemas determinados de común acuerdo, que involucraran a los dos países, dentro de los cuales se encontraron: la disminución de emisiones de carbono; aprovechamiento de energías renovables y disposición de desechos tóxicos; nutrición (obesidad, diabetes); enfermedades genéticas y neurodegenerativas; salud pública y neurociencias (Iniciativa BRAIN)³³; el ecosistema del Golfo; la preservación, conservación y restauración de ecosistemas; la seguridad agroalimentaria; las zonas áridas y recursos hídricos; el desarrollo fronterizo; los desastres de origen natural y antropogénico; de infraestructura; en las tecnologías de la comunicación y la informática; en biotecnología; de inclusión y alfabetización digital y de ciencia y tecnología forense.

El reto se deriva en generar las condiciones propicias para la investigación conjunta y la búsqueda de soluciones, formando grupos especializados y multidisciplinarios para encontrar visiones complementarias en las diferentes áreas que se han detectado y que son importantes para la región, así como aumentar los centros de investigación y compartir experiencias exitosas, para expandir la transferencia de conocimiento en la región.

Objetivo 5) “desarrollar una visión compartida sobre la colaboración educativa y la coordinación de políticas” para lo cual se buscaba establecer parámetros para la colaboración y coordinación de políticas educativas que permitan incrementar el intercambio de prácticas e información para enfrentar los retos conjuntos en esta área. Las líneas de acción requieren la colaboración entre el sector académico, de investigación en el sector privado y público. Las principales áreas en las que se busca tener una visión compartida son; ciencia, tecnología, matemáticas e ingenierías, aunque también se planteó incluir a las ciencias

³³ A través del Programa de Socios para la Educación e Investigación Internacional (PIRE por sus siglas en inglés), de la Fundación Nacional de Ciencias (NSF por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos de América, investigadores estadounidenses y mexicanos están desarrollando un implante craneal transparente, llamado "Ventanas al cerebro", para reemplazar partes del cráneo, dicho implante permitiría procedimientos neurológicos no invasivos, mejorando la capacidad para diagnosticar y tratar trastornos como lesiones cerebrales traumáticas y accidentes neurovasculares (Secretaría de Relaciones Exteriores y el Departamento de Estado de los Estados Unidos de América, 2017).

sociales, ya que la mayoría de los problemas que se busca enfrentar son inter, multi y trans-disciplinarios, además de servir en el conocimiento sobre el comportamiento de los actores, tanto individuales como institucionales y acerca del contexto cultural, social y político en el cual operan.

Los retos que se enfrentan en este objetivo son que exista afinidad en las políticas que soporten el intercambio educativo, que procuren las condiciones propicias para que quienes estén interesados en colaborar en el desarrollo de capacidades en el ámbito educativo, académico, de investigación o capacitación puedan hacerlo, tanto al nivel individual como institucional en ambos países.

Además, en esta parte también se deben señalar *los objetivos de Proyecta 100,000* que, en primer lugar, se habla de un *objetivo general* en el que se “busca impulsar la movilidad estudiantil y docente y ofrecer la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés” que en conjunto con los *objetivos generales* del *Programa Nacional de Becas*, que son “contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, mediante el otorgamiento de becas y estímulos a estudiantes y profesores de instituciones públicas de cualquier tipo educativo o rama de profesionalización que permitan consolidar un México con educación de calidad” (Secretaría de Gobernación, 2013) y del *Programa Estatal de Becas del Estado de México*, a través de *Proyecta Estado de México*, en el cual se busca “contribuir a la reducción de las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres en el ingreso, a la permanencia y conclusión de los estudios de todos los niveles y tipos educativos, según la vertiente del Programa [Proyecta Estado de México]. Fomentarán el otorgamiento de becas a la población estudiantil mexiquense en contexto de vulnerabilidad”.

Así que, tratando de conjugar dichos objetivos, se puede decir que, lo que se persigue es consolidar la educación de calidad en México y apoyar a una mejor formación del capital humano, contribuyendo a la cobertura, inclusión y equidad educativa, ayudando a reducir la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres en el ingreso, permanencia y conclusión de su Educación Superior, dando oportunidad de adquirir habilidades y capacidades globales como el dominio del idioma inglés, a través del entendimiento de otras culturas (en este caso norteamericanas) para alcanzar una sociedad más justa, mediante el apoyo del gobierno y para favorecer al crecimiento de la región norteamericana también.

En el caso de los *objetivos específicos* de *Proyecta 100,000* con respecto al fortalecimiento del inglés, el programa se enfoca a dos objetivos, principales:

Objetivo A) incrementar la competencia en el idioma inglés en las presentes generaciones. Algunas líneas de acción para este objetivo era aumentar las becas que actualmente maneja el Departamento de Estado por medio de la Embajada de EUA en México; crear un programa de instrucción intensiva y vivencial en EUA por periodos de entre 6 y 8 semanas para estudiantes de pregrado, posgrado y académicos; hacer extensivo el uso de herramientas en línea. Los retos que se consideraron para este objetivo fueron encontrar fuentes adicionales de financiamiento y realizar convenios con universidades de los EUA.

Objetivo B) fortalecer las capacidades y profesionalización de la instrucción del idioma inglés en México. Las líneas de acción para este objetivo eran los programas de verano de instrucción intensiva para profesores de inglés como segunda lengua; aprovechar herramientas en línea para profesores de inglés; presencia de asistentes de la instrucción del idioma inglés en las aulas. El reto que se consideró prioritario para dicho objetivo se planteó como aseguramiento de los permisos que la SEP otorgue a los docentes y licencias con goce de sueldo (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, págs. 45-46).

Así que, todo el planteamiento de los objetivos varios que integran tanto al FOBESII como a la parte de las becas de movilidad para el fortalecimiento del idioma en *Proyecta 100,000*, lleva a pensar en los alcances que ha tenido el programa, analizando la razón para priorizar el aumento de la movilidad de estudiantes mexicanos a EUA. Se deberán observar las características del Programa, incluidas la proyección esperada, las

modalidades de la movilidad, las condiciones del arranque del programa y las características de la IES receptoras, así como de los estudiantes que realizaron las primeras estancias.

4.1.2. Alcance del Programa

Para tener una visión clara de lo que se esperaba del programa, el Grupo de Consulta realizó una proyección en la que se planteó dar una sumatoria de 100,000 becas para el 2018, considerando que se buscaba elevar la movilidad estudiantil de México a Estados Unidos, ya que al momento de realizarse el análisis del número de estudiantes mexicanos en Estados Unidos para el 2012 eran 13,893 entre licenciatura, posgrado, en prácticas profesionales y algunas estancias cortas, ya sea de idioma o para cursar créditos (semestrales o de verano), lo que lo colocaba en el noveno lugar con estudiantes de movilidad en el país vecino del norte, a comparación de otros países como Vietnam con 15,572 o Japón con 19,966 e, incluso, India con 100,270 o China, con 194,029 estudiantes, siendo China el país número uno en la lista de movilidad estudiantil (Institute of International Education, 2019).

Así que, partiendo del análisis que se planteó de 2012 y pasando por la transición del 2013, se tomó una base para realizar la proyección en 2014, en la Tabla 4.1:

En esta Tabla, se puede observar la proyección que se tenía de la población objetivo esperada. En ella no se hace un señalamiento del nivel específico (de educación superior), en el cual se encontrarían inscritos los beneficiarios del programa, ni se consideró el tipo de movilidad que harían. Para lograr las metas se propuso la Estrategia (100+50) de 100,000 estudiantes mexicanos en Estados Unidos de América y 50,000 estudiantes estadounidenses en México para 2018. Dicha estrategia pretendía que México se convirtiese en el tercer país con más estudiantes internacionales en el país vecino del norte (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 16).

Tabla 4.1. Proyecciones de las metas de entre 2014-2018

Metas Anuales	Base Movilidad inicial 2014	2014	2015	2016	2017	2018	Total Acumulado 2014-2018
Mexicanos estudiando en Estados Unidos	14,779	27,000	46,000	64,500	82,000	100,000	320,000

Fuente: (Navarro, 2018).

Sin embargo, ya en la propuesta del Grupo de Consulta se señalaron algunas de las modalidades para la movilidad: inglés como segundo idioma; inglés para docentes; inglés técnico; inglés académico; veranos de investigación; diplomados para sectores estratégicos y prácticas profesionales. Todas ellas apegadas a los objetivos del FOBESII, ya que básicamente era lo que se buscaba cubrir.

Por otro lado, se puede mencionar que el programa para 2014, su año inicial, ya había otorgado 7,500 becas con apoyo de la SEP y con una solicitud inicial de 920 instituciones estadounidenses y un costo máximo fijo de .USD\$ 3,500 por estudiante para cubrir hospedaje y alimentación, 96 horas académicas del programa de ESL y seguro médico. Se había recibido la solicitud de 26,000 postulaciones (Navarro, 2018).

De las IES solicitantes para entrar en el Programa como instituciones receptoras, se realizaron varias encuestas que hacían referencia a las condiciones que se requerían de las IES para pertenecer a *Proyecta 100,000*, denominadas como *Request for Proposal*, de las cuales se encontró como la más nutrida en su respuesta la del 2016, con una respuesta de 798 IES, de las cuales el 61.1% pertenecían a Universidades Públicas; 24.4% eran Universidades Privadas; 7.7%, Colegios Comunitarios y; 6.7%, Escuelas de Artes

Liberales, que son las categorías del Sistema de Educación Superior Norteamericano con las que se debía tener compatibilidad de acuerdo con las áreas de los becarios que se integraron al programa.

También se encontró que el 43.4% de las IES tenían posibilidades de recibir a estudiantes con algún tipo de discapacidad, aunque de ellas sólo 361 especificaron qué tipo de discapacidad podían atender, e incluían: autismo 30.2%, enfermedades crónicas 39.3%, pérdida del oído y sordera 35.5%, algún tipo de discapacidad intelectual 37.1% o condición en el tipo de aprendizaje 58.4%, alguna discapacidad física 93.1%, debilidad visual y ceguera 43.5%, trastorno del lenguaje 36%, enfermedades mentales 29.9% o pérdida de la memoria 27.7% y otro tipo de discapacidades, 0.12%.

El programa debía incluir a todas las entidades federativas de la República, y así fue, aunque hubo algunas que participaron con mayor número de beneficiarios de acuerdo a la cantidad de postulantes que aplicaron y cubrieron los requisitos. En una muestra de 544 IES que respondieron a una encuesta de actualización de datos durante el periodo vigente de (2014-2018) del *Registro de Enlaces Oficiales ante Proyecto 100,000 y Proyecto 10,000* se encontró que los primeros cinco Estados con mayor número de becarios fueron: Estado de México con 9.6%, Jalisco 7.6%, Puebla 7.2%, Cd. de México 6.4%, Veracruz 6.1%; después estaban Sinaloa 4.6%, Hidalgo 3.9%, Aguascalientes 3.7%, Chiapas 3.5%, Durango y Yucatán con 3.3%, Guerrero, Guanajuato y Michoacán coinciden en 3.1%; luego, Chihuahua tiene 2.9%, Oaxaca y Sonora 2.8%, Campeche, Tamaulipas y Zacatecas 2.2%, Quintana Roo y Tabasco 2%, Coahuila, San Luis Potosí y Morelos 1.7%, Nayarit 1.5%, Nuevo León y Tlaxcala 1.3%, Querétaro 1.1%, Baja California 0.9% y Baja California Sur y Colima 0.7% (AMEXCID, PNUD, 2015).

Se había detectado que los Estados que fueron beneficiarios del programa, tenían un menor dominio del idioma inglés, como se presenta en el *Education First English Proficiency Index*³⁴ de 2017, que van por orden de “muy bajo” a “bajo” y “medio” en México³⁵, incluían a Hidalgo 45.66%, Campeche 46.06%, Guerrero 46.32%, Quintana Roo 46.36%, Tabasco 46.55%, Oaxaca 48.14% y Estado de México 48.21%. Además, se pudo identificar que los principales Estados destino en los Estados Unidos fueron California 12.5%, Texas 7.3%, Arizona 6.6%, Illinois 4.1% y Nueva York 7.3% (Navarro, 2018).

Sin embargo, la prioridad eran los grupos más vulnerables, por lo que en algunas especificaciones de las convocatorias se refería a comprobar que el ingreso mensual *per capita* del hogar fuese así: en la zona A, \$2,305.00 y en la zona B, \$2,185.00 pesos, o ser residente de algún municipio inscrito en el Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre, o provenientes de municipios rurales, indígenas de alto y muy alto índice de marginación, madres jóvenes o mujeres docentes que den clases de ciencias o tecnología y a quienes se detectara que atendían a grupos de migrantes y quienes estuvieran inscritos en el padrón para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Relaciones Exteriores, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2014).

Asimismo, en el programa se trató de brindar a los estudiantes la oportunidad de conocer la investigación que se lleva a cabo en ambos países (México y los EUA) y conocer sus culturas con el propósito de:

- Fomentar la vocación por el posgrado, la investigación y el desarrollo tecnológico.

³⁴ Con él se realiza un *Ranking* acerca del dominio del inglés a nivel profesional en diferentes regiones y países del mundo. Los factores que se califican son: el inglés en la economía y el comercio, en la innovación, en el lugar de trabajo, en la sociedad (desarrollo y equidad) y en la tecnología como una lengua que se utiliza para cualquier tipo de intercambio internacional, ya sea de bienes, servicios o ideas para interactuar en un mundo globalizado (English Proficiency , 2019).

³⁵ Las cinco bandas de competencia profesional del inglés para el *Education First (EF) English Proficiency Index* que se pueden alcanzar son: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Las bandas de competencia están alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y los niveles de curso de EF: la banda de muy alta corresponde al nivel B2 del MCER; las bandas alto, medio y bajo corresponden al nivel B1 del MCER, y cada banda corresponde a un sólo nivel de EF; la banda de muy baja corresponde al nivel A2 del MCER(English Proficiency , 2019, págs. 18, 45).

- Mejorar el dominio de los idiomas español e inglés, según sea el caso (Grupo de Consulta Mexicano, 2013, pág. 32).

Además de poder cursar el programa para el mejor conocimiento y dominio del idioma inglés, se buscó que las IES de origen fuesen compatibles con el tipo de IES receptora, puesto que se facilitaría la validación del curso en el programa de estudios, y propiciar el acercamiento a otros temas de interés afines a su disciplina, área o ciencia de estudio profesional de los becarios. Esto coincide en su mayoría con la experiencia de los becarios, pues 89.3% de una muestra de 4,715 en la encuesta de *Cuestionario a Becarios* afirmaron que la IES de los EUA a la que fueron asignados fue compatible con el tipo de IES de la que provenían.

Esto también se pudo corroborar en el porcentaje de becarios que optaron por hacer un posgrado, posterior a haber asistido al programa de fortalecimiento del idioma de *Proyecta 100,000*, ya que a través de este estímulo pudieron desarrollar competencias globales como en el entendimiento con otras culturas y adaptación a entornos muy diferentes de organización y aprendizaje. En este sentido, en otro de los cuestionarios aplicados *Encuesta Proyecta 100 mil y Proyecta 10 mil*, con una respuesta de 4,821 individuos se encontró que 23.5% de los exbecarios estaban estudiando o estudiaron un posgrado, después de la experiencia en el programa de fortalecimiento de idioma. De ellos, 16.8% en un programa de maestría y 6.7% en un programa de doctorado y que, de esos 1,137 estudiantes de posgrado, el 90.9% de ellos lo hicieron en México y 9.1% en el extranjero, aunque particularmente de esos 103 estudiantes en el extranjero, 67% fueron en Europa, 28.2% en América del Norte, 3.8% en América Latina y 1% en el Caribe.

Por otro lado, vale la pena señalar que esta estrategia se basa en toda una serie de reuniones, negociaciones, análisis y establecimiento de acuerdos para lograr, más que un indicador (100,000 becas), promover el entendimiento entre los dos países a través de la colaboración entre instituciones educativas y para fortalecer las capacidades individuales e institucionales mediante la capacitación en la adquisición del idioma, uno de los ejes principales del FOBESII, diseñados e implantados a través de *Proyecta 100,000*, lo que nos lleva a la población objetivo a la que se ha dirigido y que se determinaba por las convocatorias, lo cual se especificará en el apartado siguiente.

4.1.3. Población Objetivo

En *Proyecta 100,000* se planteaba pasar de los 14 mil estudiantes mexicanos que estudiaran o realizaran estancias en Estados Unidos (en el 2013) a 100 mil para 2018. Como ya se pudo observar en la proyección que se presentó en la Tabla 4.1. *Proyecta 100,000* buscaba que casi 320 mil estudiantes mexicanos se beneficiaran de estudiar y hacer estancias en los Estados Unidos entre 2014 y 2018.

Así que, para ello se tuvo que definir para qué tipo de población estaba dirigido. Eso ha variado un poco, de acuerdo con las convocatorias presentadas en cada año (2014, 2015, 2016, 2017 y 2018) entre la SEP-SRE y *Proyecta 100,000* y *10,000 Estado de México*, aunque en términos generales se dirigía a estudiantes y docentes de Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES)³⁶; postulación institucional; con criterios de priorización a mujeres de ciencia, beneficiarios de programas sociales, discapacitados³⁷, jefes de familia uniparental, miembros de comunidades indígenas³⁸ y de municipios de alta marginación, los criterios

³⁶ Universidades Autónomas, Tecnológicas y Politécnicas e Institutos Tecnológicos (Navarro, 2018).

³⁷ Para ello se solicitaba una constancia médica de una institución de salud pública (IMSS, ISSSTE, Seguro Popular y Secretaría de Salud) en la cual se especifique con claridad el tipo de discapacidad que padece (visual, motriz y/o auditiva) y si implica algún tipo de limitante en el desarrollo de actividades cotidianas, académicas y/o laborales y en la convocatoria se da el enlace al respecto: www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/2-principal/154-discapacidad

³⁸ Para ello se solicitaba una constancia emitida por la IPES de origen que avale con una constancia expedida por una autoridad local o municipal de su comunidad y en la convocatoria se da el enlace al respecto: www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/2-principal/165-com_indigena

académicos son cursar licenciatura o técnico superior universitario, tener promedio mínimo de 8.0 y nivel de inglés intermedio B1 o su equivalente en el Marco Común Europeo³⁹ (Navarro, 2018).

Las bases del programa también especificaban que los postulantes debían ser mexicanos por nacimiento, sin doble nacionalidad, ni residencia en Estados Unidos de América, así como cumplir con los requisitos de la visa estadounidense de estudiantes, contar con pasaporte vigente en tiempo y forma (año del curso); tener cartilla de vacunación; tener una cuenta bancaria de débito a su nombre y un correo electrónico.

Los postulantes debían subir sus formas al Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior (SUBES) www.subes.sep.gob.mx donde se registran todos los postulantes a la beca.

Para la convocatoria de la SEP-SRE del 2015, para el verano, se dirigió sólo para docentes. Uno de los puntos a resaltar de esta convocatoria es que se incluyeron criterios de priorización como tener un ingreso mensual *per capita* del hogar⁴⁰ que reflejara la necesidad de la beca; ser residente de algún municipio inscrito en el Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre o al Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVyD)⁴¹; personas víctimas de algún delito que se encuentren en el Registro Nacional de Víctimas; también a aspirantes provenientes de municipios rurales, indígenas de alto y muy alto índice de marginación, establecidos por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y/o su equivalente estatal en contextos urbanos marginados; que atiendan a población migrante⁴²; aspirantes detectados con algún tipo de discapacidad; haber sido becaria de madres jóvenes y jóvenes embarazadas⁴³; a docentes que impartan clases en programas de calidad⁴⁴ (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2019). Todo ello, con el fin de atender a grupos vulnerables y minoritarios, a los cuales se les busca dar las condiciones propicias para su desarrollo y para subsanar la desigualdad e inequidad en la que se han visto obligados a vivir, pero que a través de identificarlos mediante sus lugares de origen o residencia y al procurar darles las oportunidades, herramientas y medios, encuentren el camino de seguir desarrollando habilidades para convertirse en los profesionales que necesita la región.

En la convocatoria del Estado de México del 2015, para el verano, el programa se planteó ir dirigido a estudiantes, egresados, docentes, responsables del área académica, investigación y vinculación de las IPES⁴⁵ –lo que se extendió a las convocatorias subsecuentes– siguientes: Universidades Tecnológicas, Politécnicas,

³⁹ Con respectivo certificado expedido por una institución pública de educación superior, nivel licenciatura o una certificación internacional como: University of Cambridge ESOL Examinator: PET o First (mínimo 3 bandas por habilidad pass with Merit); Business English Conversions (BEC): Preliminary; Business Language Testing Service (BULATS): 40-59 puntos; International English Language Testing System (IELTS): 4.0 4.5 puntos; Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Institutional Testing Program: 400 puntos o Test of English as a Foreign Language, Internet-Based (Test TOEFL IBT): 57 - 86 puntos; Test of English for International Communication: (TOEIC): 400 -599 puntos. En todos los casos con una vigencia no mayor a un año.

⁴⁰ En la zona A \$2,305.00 y en la zona B \$2,185.00 (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2019).

⁴¹ Lo que daba indicio de que el postulante de la beca provenía de una zona detectada como vulnerable en cuestión de violencia, que generalmente va de la mano con un entorno de pobreza.

⁴² Que sean detectados por los programas de Gobierno Federal o Gobiernos Estatales (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2019).

⁴³ Constancia médica de una institución de salud pública (IMSS, ISSSTE, Seguro Popular y Secretaría de Salud) en la cual se especifique que está embarazada y para mayor referencia se da un enlace: www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/2-principal/160-madre-padre

⁴⁴ Nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y/o acreditado por algún organismo reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y a los docentes que impartan clases en planes y programas de estudio en áreas científicas y tecnológicas.

⁴⁵ Para cada una de las categorías en las que se convoca además de los estudiantes, se ponen ciertas condiciones como para los egresados, comprobar que se finalizó la licenciatura en el año de 2015; los que estén en el área académica, administrativa o de investigación que sean titulares; tener autorización o permiso de la IPES para que el alumno, egresado, docente o titular del área académica, investigación o vinculación, participe en el programa.

Estatales, Intercultural del Estado de México, Mexiquense del Bicentenario, y Tecnológicos de Estudios Superiores Descentralizados, Autónoma del Estado de México, Autónoma de Chapingo, Facultades de Estudios Superiores de la UNAM radicadas en el Estado de México, Autónoma Metropolitana Unidad Lerma, Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura Unidad Tecamachalco del Instituto Politécnico Nacional, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales, Unidades Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de México, Centros de Actualización del Magisterio, Conservatorio de Música y Escuela de Bellas Artes.

También se tenía la condición de no haber sido aceptado como beneficiario en el padrón de la Convocatoria *SEP-SRE Proyecta 100,000*, correspondiente al ejercicio fiscal 2014, ni de la Convocatoria *SEP-SRE Proyecta 100,000*, verano 2015, ni de las convocatorias de becarios y becarias de excelencia en el Estado de México; es decir, las becas del programa en el Estado de México eran mutuamente excluyentes, al igual que las becas de *Proyecta 100,000* de los años anteriores.

Para la convocatoria de 2016, se integra a Canadá en el programa con *Proyecta 10,000* Estado de México y se aplican las mismas condiciones de las convocatorias anteriores. La convocatoria de la *SEP-SRE*, solamente se lanzó para *Proyecta 100,000* a Estados Unidos, como beca de capacitación para cursar estudios intensivos del idioma inglés como segunda lengua en centros certificados.

La convocatoria de 2017 se emitió sólo para estudiantes de licenciatura y de Técnico Superior Universitario de IPES y la de 2018, refiere a alumnos inscritos en alguna Universidad Tecnológica o Politécnica o perteneciente a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas o algún Instituto Tecnológico perteneciente al Instituto Tecnológico de México.

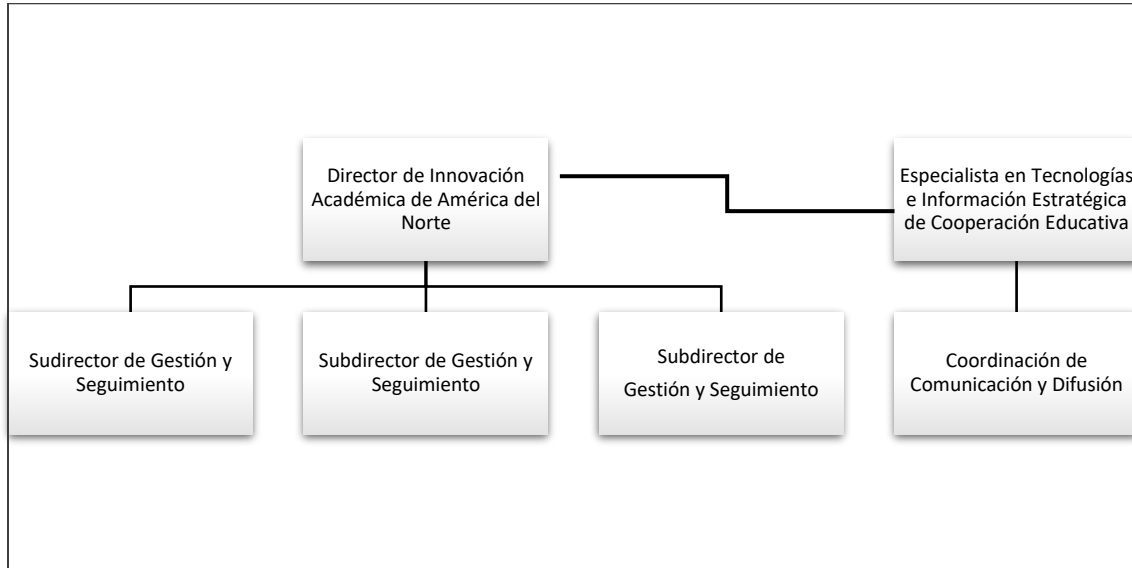
Así que, es claro que se cuidó que la población objetivo incluyera a estudiantes de IPES que estuvieran en contextos vulnerables, pero que al mismo tiempo tuviesen un desempeño académico aceptable y también para egresados, docentes, responsables del área académica, investigación y vinculación que pudieran aportar en mejorar la calidad educativa y la formación de los profesionales que tengan capacidades y habilidades globales, así como de aquellas instituciones técnicas que puedan ofrecer mayor aportación en el área tecnológica y de innovación, acorde a los temas que se habrían señalado como prioritarios para la región.

4.1.4. Estructura Operativa

Para la operación del programa se involucró a diferentes actores institucionales, entre los cuales se destacan la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Estado de México, sobre todo, al referir a quienes aportaron más recursos (humanos y financieros) para que la implantación de *Proyecta 100,000* fuese llevada al cabo. Sin embargo, se especificarán los departamentos que se enfocaron al proyecto como parte importante del proceso.

En el caso de la SRE, se designó a la Subsecretaría de América del Norte como la que se encargaría del FOBESII. Sin embargo, en conjunto con la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, (AMEXCID) se contempló una estructura propia de *Proyecta 100,000* y *10,000* para llevarlo al cabo en su implantación, que para fines de la coordinación se dio de la manera como se puede ver en el Gráfico 4.1.

Gráfico 4.1. Estructura Organizacional de la Coordinación General de *Proyecta 100,000*



Fuente:(Navarro, 2018).

Sin embargo, la Dirección de Innovación Académica de América del Norte se encuentra dentro de la estructura de la AMEXCID, en la Dirección de Intercambio Académico, que a su vez dependía de la ahora desaparecida Dirección General Adjunta de Cooperación Académica, subsecuente de la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica, que forma parte de las cinco direcciones⁴⁶ que subyacen de la Dirección Ejecutiva de la Agencia.

Lo que vale la pena aclarar de la coordinación operativa del proyecto, es que todos los integrantes del equipo son asesores del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); es decir, personal que forma parte del Programa de Cooperación de la AMEXCID-PNUD, el cual se enmarca en la aprobación de la *Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo* del 2011, que establece los pilares del sistema mexicano de cooperación internacional para el desarrollo, incluyendo la creación de la AMEXCID como órgano desconcentrado de la SRE, que tiene la atribución de concertar, coordinar y estimular las políticas y acciones de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en conjunción con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y del *Acuerdo Marco de Colaboración entre el Gobierno de México y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, para fortalecer la cooperación en áreas clave como: el desarrollo de capacidades nacionales para la cooperación internacional; la consolidación de la política de cooperación Sur-Sur y Triangular y la promoción de alianzas estratégicas para el desarrollo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019).

Lo anterior lleva a procurar el fortalecimiento de la AMEXCID en sus capacidades institucionales y por tanto individuales y también ayuda al desarrollo de capacidades nacionales, que es parte de lo que busca llevar a cabo con *Proyecta 100,000* y *10,000*, que también pretende generar igualdad de oportunidades para el capital humano de la región, enfocándose principalmente en desarrollar las habilidades del idioma, así como capacidades profesionales que favorezcan el entendimiento entre los dos países, impactando en el desarrollo de la región y también elevando su competitividad (Fukuda-Parr, et al., 2002).

⁴⁶ La Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural; Dirección General de Cooperación y Promoción Económica Internacional; Dirección General de Cooperación y Relaciones Económicas Bilaterales; la ya mencionada Dirección de Cooperación Técnica y Científica y la Dirección General del Proyecto de Integración y Desarrollo de Mesoamérica (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2019).

Por otro lado, en la SEP, la Subsecretaría de Educación Superior a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior concertó esfuerzos en cuanto al aporte de recursos monetarios para dar los apoyos económicos, que ayudarían a realizar los cursos de fortalecimiento del Inglés como Segunda Lengua (ISL) y a profesores de Inglés como capacitación para fortalecer competencias profesionales de enseñanza.

Así mismo, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior y de la Dirección General de Educación Superior y la Coordinación General de *Proyecta 100,000* y *Proyecta 10,000* se tuvieron que coordinar para darle soporte a la operación del programa en el Estado de México.

El siguiente paso, para el análisis de este estudio de caso es la evolución del programa a su interior, puesto que como se planteó en el Marco Teórico, en el ciclo de las políticas públicas, la implantación va muy de la mano con la evaluación de las políticas durante y después de su operación, como se abordará en la siguiente sección.

4.2. Evolución del Programa

La evolución del programa se monitoreo a través de varias evaluaciones, que ayudaron a la sofisticación de su implantación del programa. Se realizaron varias encuestas para las IES estadounidenses que buscaban integrarse al programa *Proyecta 100,000* y posteriormente *Proyecta 10,000*. Con ellas se realizaba un sondeo de las condiciones que debían cumplir las IES para ser receptoras de los becarios, que se denominaron *Requests for Proposal*, y que se fueron actualizando cada año (2014, 2015, 2016, 2017). Así mismo, se realizaron encuestas dirigidas a los beneficiarios del programa, como el *Cuestionario a Becarios* o la *Encuesta en el Marco de la Iniciativa Proyecta 100 Mil y 10 Mil*; también a IPES mexicanas: *Cuestionario a Instituciones Mexicanas* y algunas otras dirigidas a personal involucrado con el proceso, como *Leadership of Partner Institutions with Proyecta 100,000*; *Registro de enlaces oficiales ante Proyecta 100,000 y 10,000*; *Programa de Capacitación de Estudiantes SEP-SRE y Proyecta 100,000 Instituciones-Enlace*.

De todas ellas se pudieron extraer datos para revisar la evolución del programa en cuanto a sus alcances y condiciones y a las características de los dos grupos de actores más grandes de todo el programa por su importancia, tales como las Instituciones Extranjeras o receptoras en Estados Unidos y Canadá y las Instituciones Mexicanas u oferentes, los enlaces del programa en dichas instituciones y algunos otros datos para contextualizar el caso. Ello lleva a hacer referencia al beneficio principal que da origen al impacto del programa en los becarios que son las propias becas.

4.2.1. Número de becas

De acuerdo con las convocatorias lanzadas de cada año del 2014 al 2018, que es hasta donde se realiza el corte de esta investigación, se aportaron los números de becas que se muestran en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Número de becas de acuerdo con las Convocatorias (2014-2018)

Año de la Convocatoria	Número de becas ofertadas
2014	7,500
2015	778
2016	4,265
2017	1,204
2018	969
Total de Becas	14,716

Fuente: (Convocatorias de SEP-SRE 2014 – 2018).

De acuerdo con los logros que se plantearon sobre el Programa con respecto al total de movilidad registrada a nivel nacional, se pueden observar de acuerdo a la Tabla 4.3, que se presenta a continuación:

Tabla 4.3. Número de movilidades registradas entre 2014 y 2017

Año	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Metas	27,000	46,000	64,500	82,500	100,00	320,000
Total de Movilidades Registradas de 2014 – 2017	30,901	36,112	34,959	24,027	Registro pendiente hasta octubre	125,999

Fuente: (Navarro, 2018).

Aquí se puede observar cómo los objetivos no fueron alcanzados, a pesar de considerarse todas las estancias realizadas en Norte América, no solamente las que se realizaron dentro del *Proyecto 100,000*, y a pesar de todo lo que implicó la implantación del programa, pues sí bien en el primer año fue el único en el que se alcanzó la meta, existen varios factores que se detectaron que pudieron influir, aun en ese año, como se detectó en el análisis de los comentarios que emitieron los becarios al final de la encuesta analizada para este caso.

Esto conlleva al análisis de uno de los elementos más importantes de cualquier programa o política pública que se lleve a cabo y que evidentemente recurre al gasto de recursos: humanos, materiales y financieros por parte del Estado y de la Administración Pública, que es el financiamiento del programa, como se refiere a continuación.

4.2.2. Financiamiento

Se destinaron \$75 MDD que generaron 15,616 movilidades cuantificadas en todo el periodo desde 2014 hasta inicios del 2018, con la participación de 300 IES estadounidenses y con 700 IPES mexicanas. Los principales financiadores del programa fueron la SEP que para el primer año (2014) destinó \$35 MDD; para el siguiente año (2015) \$5.5 MDD, lo que no se compara con el monto inicial destinado; sin embargo, para el 2016 remontó con \$14 MDD para capacitación específica del idioma inglés; el 2017 es el año con menos presupuesto al programa que fue de \$4.2 MDD, para cerrar en el 2018 con \$5 MDD, lo que lleva a un monto total de \$63.7 MDD, y el Gobierno del Estado de México que en aportó en 2015 \$6.2 MDD y en 2016 \$5 MDD de acuerdo al presupuesto destinado por ambas instituciones al programa (Navarro, 2018).

Sin embargo, la programación de las finanzas, desde el diseño del Programa fue diferente a lo que se presentó en la implantación del programa, como se verá en el siguiente apartado.

4.2.3. Programación de Finanzas

En la propuesta realizada por el Grupo de Consulta Mexicano, que planteó el desarrollo de capacidades en la región a través del capital humano, se propuso crear un fondo binacional para la operación con la estrategia de integrar a las diferentes Secretarías involucradas en los temas que retomaría la Reforma Energética, incluidas la Secretaría de Energía de México y el Departamento de Energía en el caso de Estados Unidos.

Por otro lado, se pidió a las Universidades que se pactara para exentar las colegiaturas para los niveles de licenciatura y posgrado, así como aportar fondos para la movilidad. También se buscó la colaboración del CONACYT y del Fondo Nacional de Ciencias de Estados Unidos, para proyectos conjuntos de investigación y movilidad de investigadores y pos-doctorados.

Además, se propuso integrar al sector empresarial y sus gremios en ambos países para apoyar a las instituciones participantes. También se previó que, si la creación del fondo binacional no era posible, por representar un problema burocrático o normativo entre los dos países, que cada país desarrollara su propio fondo, aunque con la consistencia y complementariedad necesaria.

Otro sector que se integraría para la recaudación de fondos era el de los egresados destacados de las universidades estadounidenses para que fueran benefactores del programa, y las asociaciones de egresados de las universidades mexicanas.

Una parte fundamental de aclarar en el manejo y programación de las finanzas es que los recursos públicos debían ser administrados por instituciones públicas (SEP, CONACYT, AMEXCID, entre otros). De la misma forma, los recursos privados se administrarían por instituciones privadas con experiencia en llevar proyectos de desarrollo, aunque también se les permitiría manejar sus recursos directamente.

Las IES y los Centros de Investigación que estuvieran interesados en participar en el programa, serían responsables de administrar las solicitudes y cubrir los requisitos que les fueran solicitados en las convocatorias, así como de las postulaciones que realizaran de sus estudiantes y parte de sus comunidades que fueran partícipes del programa (Grupo de Consulta Mexicano, 2013).

Así que, después de haber planteado los elementos fundamentales del programa como fueron sus objetivos, la población a la que va dirigido, los alcances que ha tenido el programa, la estructura de operación, su evolución a través del número de becas, el financiamiento que se tuvo y finalmente, la programación del financiamiento para que, posteriormente, se puede adentrar en el planteamiento del Marco Metodológico de la Investigación como se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. La Metodología de la Investigación

Introducción

En este capítulo se desarrolla el marco metodológico, para entender cómo se proyecta el estudio de la implantación de las PlzES, en México, desde el análisis “para” las políticas públicas⁴⁷, por lo que se hace una descripción detallada del diseño de investigación sobre el estudio de caso del Foro Bilateral sobre Educación Superior Innovación e Investigación (FOBESII): *Proyecta 100,000*.

5.1. ¿Por qué estudiar las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior?

En la literatura se encuentran tres *problemas* de investigación relacionados con las PlzES que se intentan abordar en este estudio. Dichos problemas son:

1. La coordinación de estrategias nacionales e institucionales de la IzES podría generar mayores beneficios a largo plazo.
2. La escasez de investigaciones realizadas en América Latina, enfocadas a la IzES.
3. Las tendencias del estudio de las PlzES y sus limitaciones actuales.

5.1.1. Planteamiento, Justificación del Problema y Pregunta de Investigación

Al conjugarlos, se puede proponer un análisis a las PlzES en países de América Latina, como México, para identificar las causas que afectan a las PlzES, lo que al derivarse en una *pregunta de investigación* se plantea como ¿Qué factores afectan a las PlzES en México y por qué? acotándolo al estudio de caso FOBESII: *Proyecta 100,000* y dado que, estudiar las PP es muy amplio, a través de la parte teórica, se ha explicado cómo a partir de la implantación se clarifican los factores que afectan a las políticas (Aguilar Villanueva, 1993), en particular de la IzES.

Así que, con los hallazgos de este estudio, se ayudaría a contribuir en el conocimiento formal de las PlzES y también podría ser útil para realizar propuestas nuevas para el rediseño, replanteamiento o reforma de dichas políticas en el contexto mexicano, pues como ya se ha señalado América Latina es una región con escasa investigación en cuanto a las PlzES, tema que ahora empieza a tomar importancia para los gobiernos e investigadores (Peters, 1998).

Además, a través del Enfoque de Marco Lógico (EML) lo que se busca es hacer un análisis para encontrar una inferencia o generalizaciones con una labor explicativa basada en la evidencia, lo que es propio de la ciencia política (Landman, 2011, pág. 35). Y en lo que aquí compete, referente a la implantación de las PlzES, se justifica el estudio de caso, pues lo que se busca comprobar es una relación causal planteada desde la perspectiva de las PP, enfocado en la evaluación de la implantación de los programas de internacionalización, representados por *Proyecta 100,000* (Gerring, 2008, pág. 1138).

Lo que se puede observar en la relación causal es:

Sí $P \rightarrow I \rightarrow R$

donde: P: PlzES, como variable independiente

I: La Implantación del programa: *Proyecta 100,000*

⁴⁷ El cual, como ya se mencionó en el apartado teórica, se refiere a estudiar una fase específica del ciclo de PP (Lasswell, 1970), que en este caso es la implantación; a través de la evaluación de las PlzES que se realizan en México, enfocándola al programa *Proyecta 100,000*.

R: IzES, como variable dependiente

La primera relación (sí P, entonces I) concierne al “eslabón perdido” entre la política y los resultados, es decir, al programa implantado. “Los estudios [de implantación] coinciden en que el programa implantado, depende de la compleja interacción entre la opción política y el contexto institucional de la política, compuesto de una organización o, frecuentemente, de muchas organizaciones tanto formales como informales (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 291).

Esto dirige a la prueba empírica en la que se busca observar la evaluación de la implantación para ahondar en ella, por lo que se considerará la opinión de los beneficiarios, a través de la categorización de los comentarios que se recabaron en la evaluación del programa, sobre todo en el proceso de la operación.

Por otro lado, en el diseño de investigación con el fin de presentar una justificación y pertinencia es importante integrar las recomendaciones y reflexiones de los especialistas del tema, quienes también son parte de los que observan el fenómeno (Piaget, 1985). De inicio, la IzES se incluye en los temas coyunturales de la Educación Superior en América Latina, que hacen referencia a diversos retos:

[A] reto cuantitativo, que se plantea cómo atender al aumento de la matrícula; el reto de la pertinencia, que señala la falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, que son sus egresados y la capacidad de enfrentar la competencia del mercado laboral global; el reto de la calidad, cómo evaluarla [además de los rankings] y mantenerla; por último, el reto de la internacionalización como un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para adaptarse al contexto global y tener un buen desempeño en él. (Tünnermann, La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, 2003, pág. 120).

También, dentro de las declaraciones de políticas de asociaciones universitarias, se han realizado enunciaciones acerca de las PlZES, en las cuales se estipula que:

Los gobiernos nacionales y las instituciones educativas demuestran su compromiso con la cooperación internacional en materia de educación superior mediante la aplicación, dentro de sus respectivas competencias, de políticas que eliminen los obstáculos a la movilidad, tales como exigencias estrictas de visado, prácticas restrictivas de reconocimiento y otras regulaciones que impiden el flujo de estudiantes y académicos [...] y que todos los programas de internacionalización se basen en el principio de asociación entre iguales y promuevan la interculturalidad y una cultura de paz entre los ciudadanos del mundo (Asociación Internacional de Universidades, 2017, pág. 2).

Del mismo modo, se ha señalado poner atención en las consecuencias negativas de la IzES para que los gobiernos puedan evitarlas, entre ellas:

[L]a distribución negativa de los beneficios de la internacionalización; el predominio del inglés como agente de homogeneización de la cultura; la reducción de los modelos institucionales a una “universidad de clase mundial” lo que se reduce a excelencia en la investigación; la fuga de cerebros; reclutamiento a gran escala de estudiantes internacionales, causando perjuicio de la marginación hacia el estudiante nacional; el aumento de los programas transnacionales que pueden causar problemas a los estudiantes de validación si las leyes del país receptor no están preparadas para estas figuras; la búsqueda de socios sólo por prestigio y no estratégicamente; asimetría de las relaciones entre IES basada en el acceso a los recursos que favorecen a las universidades más grande. (Asociación Internacional de Universidades, 2017, págs. 3-4)

Como se puede observar, la IzES es un reto y una necesidad, por ello en la *justificación* del problema de investigación. Se pretende abonar a la tendencia sobre el conocimiento de las PlZES, que en estudios

previos se enfocan al análisis del respaldo legal de las políticas en sus documentos oficiales (Mateia & Iwinska, 2015); la dirección de las PlzES de acuerdo a sus prioridades institucionales (Matross & Rumbley, 2016); o de acuerdo con el nivel de compromiso que tienen los países y sus gobiernos para dar soporte a la Educación Internacional en el nivel superior (Ilieva & Peak, 2016).

También, se han encontrado investigaciones de la implantación de programas, pero abordados desde la coordinación de PlzES al nivel supranacional en Europa y Asia (Van Damme, 2001). Sin embargo, no se han enfocado a la implantación de los programas; sólo han abordado la movilidad estudiantil en sus resultados y las políticas de apoyo, para la experiencia internacional (visados, acuerdos de cooperación internacional, revalidaciones).

Así que, al introducir el análisis de la implantación en los temas que se están desarrollando y discutiendo en las tendencias del estudio de las PlzES, se puede ampliar la visión de los beneficios de los programas de internacionalización, ya que, siendo la etapa previa de la evaluación, toma una importancia que no necesariamente se visualizó desde los inicios del estudio de las PP, en general y sobre todo, de la relación entre el diseño y aplicación de los programas. Así se señala cuando especificaba que el incumplimiento de las políticas no se le atribuía a la incapacidad de los encargados de implementarlas, su falta de responsabilidad e, incluso, su corrupción, como factores que no se tomaban en cuenta (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 15).

En ese sentido, se daba por sentado que las políticas *per se* debían ser aplicadas exactamente de la forma en la que habían sido diseñadas. Y aunque cumplieran con los más estrictos cuidados de diseño, como haber examinado exhaustivamente las opciones y haber consultado otros casos de éxito, en una idealización del diseño de las políticas no se obtendrían los resultados esperados (Lindblom, 1996).

Sin embargo, en lo que hasta aquí compete sobre el marco metodológico, se han señalado gran parte de las razones para retomar a la implantación de la PlzES en esta investigación. Aunque, también se debe recalcar o aclarar una limitación esencial y es que, siendo este un estudio “para” las PP, es decir segmentado, no pone en contacto directo a la implantación con las otras partes del ciclo de PP. Por tanto, no se le relaciona directamente con el diseño o la evaluación. No obstante, su aportación es posterior, ya que la evaluación de la implantación retroalimenta y le da valor agregado al rediseño de las PP, para después reiniciar su ciclo.

5.1.2. México y el FOBESII a través de Proyecto 100,000: unidad de análisis

Este es un estudio de caso que pretende corroborar una causalidad entre las dos variables principales que son las PlzES (variable independiente) y la mejora o incremento en la IzES (variable dependiente), intermediada por la implementación de un programa, que en este caso es *Proyecto 100,000*, a través del análisis de la evaluación de la implantación del programa. Para lograrlo, esta investigación consta de cinco etapas. *Primero*, la revisión exhaustiva de la literatura especializada de la IzES y las PP con especial atención en la implantación para sustentar la conceptualización, hacer la construcción del marco teórico y encontrar las condiciones observables necesarias y en la medida de lo posible, comprobables del marco metodológico (King, Keohane, & Sidney, 2000).

En la *segunda* etapa, se relacionarán todos los conceptos y la teoría con la comprobación de la relación causal, que aquí se plantea entre la implantación de las PlzES y la IzES en México (enfocado a la movilidad) a través de *Proyecto 100,000*. (Cortés, Escobar, & Gonzales de la Rocha, 2008). En la *tercera* etapa se buscará recabar la información de una fuente primaria (institucional), en este caso la AMEXCID, en términos de implantación, que expongan los elementos que ayuden a detectar los factores que influyen a las PlzES. En la *cuarta* etapa, se dará cuenta de los resultados encontrados mediante la interpretación y validación de los datos, justificando el uso de los instrumentos utilizados para encontrar los datos y haciendo las conclusiones que confronte la interpretación de los datos con la teoría (Carmines & Zeller, 1979).

Contrastando la implantación del FOBESII, vista desde la perspectiva de las becas de movilidad de *Proyecta 100,000*, se puede ver con claridad la relación entre la realidad y la forma en la que se puede manifestar el fenómeno de la IzES en las PP, a través de su implantación.

Para ello, en el trabajo de campo lo que se busca es recolectar datos cualitativos y cuantitativos para la variable independiente, que son las PlzES, que vayan dando forma a la relación causal determinada por la teoría. (Landman, 2011; Peters, 1998). Con este fin, se analizará a las personas involucradas (beneficiarios) de las PlzES y su interacción con los actores responsables de la implantación. Por ejemplo, en el caso de FOBESII: *Proyecta 100,000* se realizó el contacto con la encargada del programa y su implantación, de la Dirección de Innovación Académica con América del Norte, para poder solicitarle la información necesaria para tener una valoración de la operación y de los resultados en relación con las metas establecidas.

También se busca revisar aquellos instrumentos que se utilizaron para ir sofisticando y evaluando la operación del programa, tales como aquellos medios por los cuales se daba y obtenía información de los posibles beneficiarios y actores en cuanto a su percepción, características y posibles opiniones del programa, por lo que se aclara que las fuentes fueron secundarias.

Algunos de los instrumentos encontrados fueron encuestas dirigidas a los beneficiarios, a las IES extranjeras, a las IPES mexicanas, a los enlaces de las instituciones. Otras se realizaron para observar el impacto del programa y monitorear acerca de la interacción entre los actores (instituciones encargadas de alguna parte del proceso) y los beneficiarios, para monitorear la participación de Canadá y para monitorear la capacitación previa a la estancia en el extranjero.

5.1.3. La Definición de objetivos e hipótesis

Por otro lado, con respecto a los objetivos, el *objetivo general* de esta investigación es hacer una evaluación de la implantación como parte del proceso de una política pública de internacionalización, a través del análisis de un programa social bilateral a favor de la educación, en México, dentro del FOBESII el Programa *Proyecta 100,000*.

Con respecto a los *objetivos específicos*, se busca hacer una comparación entre las metas establecidas en el programa y los resultados obtenidos, a través de la aplicación del EML. También se busca evaluar cómo se llevó a cabo la operacionalización del programa; identificar a las instituciones relacionadas con el procedimiento, para poder aportar al estudio de los programas a favor de la IzES, identificando los factores que impiden obtener los resultados esperados del programa estudiado; es decir, la participación de mexicanos en educación superior para mejorar sus capacidades nivel internacional.

La *hipótesis central* del trabajo es: la implantación del programa *Proyecta 100,000* no cumple con sus objetivos asignados, en buena medida debido a que en ella intervienen diferentes actores institucionales y de la administración, que no comparten la importancia y los alcances del programa.

Por otro lado, las *hipótesis asociadas* plantean que: la unificación de criterios se dificulta por el número tan grande de personas involucradas en la implantación del programa o que las decisiones sobre la implantación del programa son tomadas por personas con niveles muy diversos de capacitación, jerarquía y compromiso.

5.1.4. Las limitaciones y delimitaciones de la investigación

Sobre los alcances y limitaciones que se tienen de esta investigación de la IzES, se debe aclarar que es difícil acceder a bases de datos significativas para manejar cifras confiables en su representación y entre las pocas que existen sobre la IzES, la encuesta de la Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés) es costosa y difícil de conseguir, si no se es miembro de la Asociación. Algunos datos que genera el Banco Mundial, son útiles, pero no todos son de Educación Superior, al igual que la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En México, recientemente (2016) se realizó una encuesta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y fueron presentados sus datos en la Conferencia Anual de AMPEI 2016. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) también cuenta con algunas estadísticas en su página. En general, han sido intentos aislados pues la IES no son tan abiertas para mostrar sus cifras.

Por esa razón, estratégicamente, también es conveniente hacer estudios cualitativos, de alguna fuente secundaria, porque generar los propios datos sería exhaustivo y costoso. Por otro lado, es preciso especificar que una de las formas en las que se ha podido acceder a la información es recurriendo a alguna institución que estuvo dentro del programa, como lo es la AMEXCID. Así, factores externos como los convenios interinstitucionales, nacionales, y otro tipo de programas internacionales, entre otros factores, no pueden influir en este análisis (Peters, 1998).

También se debe aclarar ¿Por qué se seleccionó el caso de México? Ello se basó en un estudio comparativo de PIZES del British Council, que tiene como objetivo principal evaluar las políticas nacionales de la Educación Superior Internacional (internacionalización) e identificar las áreas en las que el gobierno da soporte. En este estudio se analizaron 26 países, incluyendo México. El instrumento en el que se basa la comparación del British Council es un Índice para evaluar las políticas nacionales en la Educación Superior Internacional, por 37 indicadores, que cubren 962 campos descriptivos en total.

Los ejes del índice son: apertura en el sistema educativo y movilidad; regulación que ayude al aseguramiento de la calidad; equidad de acceso y sustentabilidad en el desarrollo de las políticas. De estas tres áreas a evaluar, una que llama la atención y que ayudó a enfocar este estudio es la de apertura del sistema educativo y la equidad de acceso y sustentabilidad en el desarrollo de las políticas, como parte de los factores a evaluar del marco de políticas nacionales (Ilieva & Peak, 2016).

Así que, de estos factores, México salió calificado como bajo (específicamente muy bajo, respecto a la apertura) al igual que Botsuana, Brasil, Chile, Colombia, México, Nigeria y Sudafrica, por debajo de China, India, Indonesia, Kasajistán, Pakistán, Filipinas, Rusia, Tailandia, Turquía, Estados Unidos y Vietnam, que calificaron como altos y quedando con los puntajes más elevados Australia, Alemania, Malasia y Reino Unido, en una escala de 10 a 0.

Esto representa el grado de compromiso del gobierno en la internacionalización como lo es la estrategia de internacionalización, donde se incluyen estrategia nacional de educación superior internacional, tener un cuerpo encargado de promover la educación superior internacional, tener acuerdos bilaterales o multilaterales durante los últimos cinco años, y tener recolección de datos y monitoreo de su internacionalización.

Cabe señalar que la medición de este rubro calificó a México como el más bajo, lo que llama la atención para desarrollar el caso, pues deben existir elementos que dentro de las PIZES sean cruciales de analizar en el tema de la implantación que afectan los resultados que se buscan obtener y que evidentemente no se han obtenido. En el Gráfico 5.1, se puede observar cómo es que México está muy abajo en la escala de movilidad internacional.

En otro orden de ideas, el corte temporal de la investigación es a partir de 2013 hasta 2018, ya que el decreto presidencial a través del cual se lanzó el programa fue publicado en 2012, en México. Se limita a un estudio de caso enfocado a la *unidad de análisis* del FOBESII en su programa *Proyecta 100,000* y además se delimita a este espacio temporal, dado que la información aún está al alcance en el final de la administración que promovió e implantó el programa. Sin embargo, se hace especial énfasis en la implantación del primer año (2014). A continuación, se explica cómo se aplicó la evaluación del Marco Lógico.

5.2. Los Componentes del Marco Lógico para evaluar la implantación del programa *Proyecta 100,000*

De acuerdo con los componentes que se analizan del marco lógico, se pueden tomar en cuenta dos lógicas principales: la primera, en la *lógica vertical* del programa, mediante la cual se especifica el nivel de objetivo en: fin, propósito, componente y actividad, de los cuales se da una descripción concisa de cada uno. También se habla de una *lógica horizontal* que responde a un análisis de congruencia del programa con sus reglas de operación. Ahí se puede observar la dependencia responsable, los objetivos y alcances, las metas físicas, la programación presupuestal, los requisitos y procedimientos de acceso, difusión, registro y operación, supervisión y control, procedimiento de quejas, mecanismos de evaluación e indicadores, así como la articulación con otros programas.

Gráfico 5.1. Apertura en movilidad internacional

Table 3: Openness and international mobility
(rating indicates the level of government support provided)

Number	Country	Score	Rating
1	Australia	10	Very high
2	Germany	9	Very high
3	United Kingdom	8	Very high
4	Malaysia	7.5	Very high
5	China	7	Very high
6	Vietnam	6.5	High
7	Thailand	6	High
8	Turkey	5.5	High
9	India	5	High
10	United States	4.5	High
11	Indonesia	4	High
12	Botswana	3.5	High
13	Pakistan	3	High
14	Brazil	2.5	High
15	Russia	2	High
16	Philippines	1.5	High
17	Kenya	1	High
18	South Africa	0.5	High
19	Kazakhstan	0	Low
20	Egypt	0	Low
21	Chile	0	Low
22	Colombia	0	Low
23	Ethiopia	0	Low
24	Ghana	0	Low
25	Nigeria	0	Low
26	Mexico	0	Very low

Key:

The scores in the table are graded on a scale between 0 and 10

Maximum score = 10 (criteria fully met)

Minimum Score = 0 (criteria not met)

'Very high' indicates a weighted average score between 7.5 and 10; 'high' indicates a weighted average score between 5 and 7.5; 'low' indicates a weighted average score between 2.5 and 5; and 'very low'

Fuente: (Ilieva & Peak, 2016, pág. 8).

Además, se debe tomar en cuenta que la evaluación del programa responde aspectos agrupados principalmente en siete temas:

1. El análisis de apego y respeto a la normatividad, que se basa en hacer la revisión entre los objetivos que se plantearon y qué tanto se alcanzaron. También hace hincapié en los procedimientos de operación, monitoreo y control.
2. La estructura operativa, en la que se corrobora la organización del equipo encargado directamente de la implantación del programa y de coordinarse con otros actores.
3. Su marco lógico, hace referencia a la lógica vertical del programa, que se organiza con respecto al diseño y se vinculan las causas entre los diferentes niveles de objetivos.
4. Sus Sistemas de Información, en referencia a los sistemas que se utilizaron para el flujo de la información, para realizar las postulaciones y el padrón de beneficiarios.
5. Cobertura, donde se observa si se alcanzaron las metas físicas, de acuerdo a la población objetivo y prioritaria del programa.
6. Evaluación Institucional, que presentan los resultados de la evaluación realizada
7. Sugerencias Generales, donde se incluyen algunos resultados del análisis FODA y algunas observaciones para mejorar el planteamiento de dicho programa, por si se le diese continuidad o para dejar un precedente si se planteará algún programa relacionado (Carrillo M. M., 2014, pág. 257).

También, dentro de este análisis se incluye una *Matriz de Indicadores*, que presenta un resumen narrativo de los diferentes niveles de objetivos y presenta los diferentes logros de los objetivos, el cálculo del indicador, el tipo de indicador y la unidad de medida y su forma de verificación.

Por último, pero en otro nivel de análisis, se presenta una prueba empírica en la que se busca contrastar la hipótesis planteada y realizar un análisis estadístico del programa a través de un instrumento (Cuestionario a Becarios) que se aplicó para evaluar la implantación del programa a través de la perspectiva de los beneficiarios, para lograr un conocimiento crítico de las acciones y dar seguimiento de la implantación.

5.3. Construcción de la Prueba Empírica

Como se detallará en el capítulo de resultados, la muestra para realizar esta prueba empírica se obtuvo de una población de becarios de 7,500 (del 2014) y la encuesta *Cuestionario a Becarios* aplicada en enero de 2015, por la Coordinación de *Proyecta 100,000* de la AMEXCID en la Dirección de Innovación Académica de América del Norte, a la primera generación del programa. En ella contestaron 4,715 becarios, lo que representa el 68.86% de dicha generación. De ellos, se retomaron todos los que realizaron comentarios, que son 3,647, lo que representa el 77.34% del total de los encuestados que contestaron. Esto con el fin de tomar en cuenta a quienes emitieron comentarios y corroborar la coherencia del instrumento de acuerdo con la información de las preguntas cerradas que se realizaron en una batería de 29 preguntas asociadas a las respuestas en una escala de Likert de 1 a 5 (que va de 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo) y con siete de las 29 preguntas con respuesta dicotómica de sí y no. La encuesta se realizó para evaluar la implantación del programa a través de los becarios o beneficiarios, en una escala ordinal.

Con lo que se construyó con dicho análisis de las respuestas cerradas de la escala de Likert, se levantó un índice de la percepción de la implantación dividido en tres variables principales: operación, satisfacción e impacto, en la que, para el índice de operación se tomaron las respuestas de las preguntas: IND08, IND09, IND10, IND11, IND13, IND15 y IND16; para el de satisfacción: IND20, IND21, IND22, IND23, IND24, IND25 y finalmente, para el índice de impacto: IND12, IND14, IND17, IND18 y IND19. Además, para poder precisar el error de calificación de una escala del 1 al 5, donde el valor de 3 se puede considerar como indiferente y tomando en cuenta el criterio de quienes califican una opinión como “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” que son beneficiarios que no quieren comprometer su opinión, se decidió dar ese valor como perdido, para considerar los que estaban de acuerdo y en desacuerdo en su variante de totalidad o sólo de acuerdo y en desacuerdo, y así poder integrar las opiniones de las preguntas que se contestaron con sí o no: IND12, IND13 y IND14.

Además, se obtuvieron los análisis estadísticos de cada pregunta en cuanto a los porcentajes de las respuestas, aunque sólo se presentaron las que resultaron significativas.

En cuanto al análisis de contenido de los comentarios, debido a lo extenso de realizar el análisis se tomó una muestra aleatoria cualitativa con $\pm 3.5\%$ de error muestral y 95% de confianza para 3,647 encuestados con un mínimo de 645 comentarios⁴⁸, resultado que salió de aplicar la fórmula:

Selección de la muestra

$$n = \frac{z^2(P \cdot q)}{e^2 + (z^2(P * q))}$$

N

De este modo, se analizaron los comentarios de los becarios categorizando la opinión general del programa entre bueno, regular y malo, con base al análisis de contenido de los comentarios centrado en la concordancia de los calificativos que utilizaban los encuestados al programa. También se analizan los factores contextuales que manifiesten los beneficiarios en los comentarios, así como tiempo, dinero y calidad.

Cabe señalar que se detectó con el análisis de contenido por contexto, la identificación de los actores que estaban involucrados en el programa dada la experiencia de los becarios y los becarios que tuvieron problemas en el proceso para lo que se aplica una muestra no probabilística intencional $n_1+n_2= n_3$ en la que los criterios que se tomaron fueron:

- Actores que fueron identificados por los becarios haciendo mención de al menos algún actor que consideraron de relevancia, por su experiencia en el programa.
- Aquellos comentarios en los que los becarios resaltaban alguna parte del proceso en la cual hubiesen tenido problema.

Con el fin de poder realizar pruebas de correlación tomando en cuenta el análisis total de los comentarios que fue de 700, para poder tener una referencia de un universo más amplio.

Las pruebas estadísticas realizadas con las bases de datos fueron llevadas a cabo con la ayuda de los programas de SPSS para la estadística descriptiva y Rstudio⁴⁹ para la estadística inferencial. Ahí se pudieron desplegar varios modelos estadísticos de regresión lineal y logística; se realizó una matriz de correlaciones entre las variables detectadas, tanto de las preguntas cerradas como del análisis de comentarios con respecto a los actores y se realizaron pruebas de dependencia de chi cuadrada, donde se comprueba alguna relación entre variables; sin más se dará paso a los resultados y su análisis.

Modelo de Regresión Lineal

$$S = \sum_{i=1}^n (\hat{y} - y)^2$$

$$\hat{y} = \beta_1 X_i + \beta_0$$

$$S = \sum_{i=1}^n (\beta_1 X_i + \beta_0 - y)^2$$

Chi-cuadrada

$$\chi^2 \sum_{i=1}^n = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

⁴⁸ Sin embargo, para que no fuese ajustada se analizaron 700 comentarios.

⁴⁹ Para el manejo de la base de datos en Rstudio se codificó a las variables como P1: Pregunta 1, P2: como Pregunta 2 y así consecutivamente.

Método de cuadrados mínimos ordinarios

$$\beta_1 = \frac{Cov(x, y)}{Var(x, y)}$$

Modelo de Regresión Logística

$$\hat{y} = \beta_1 X_i + \beta_0 + \beta_2 X_i + \beta_3 X_i + \beta_0$$

$$f(\hat{y}) = \frac{1}{1 + e^{\hat{y}}}$$

Capítulo 6. Descripción de Resultados: Aplicación del Marco Lógico y Prueba Empírica

Introducción

En este capítulo se describirán los resultados de aplicar el ML al programa *Proyecta 100,000* y de las pruebas basadas en estadística descriptiva e inferencial y sus resultados para demostrar el planteamiento teórico y metodológico del estudio de la Implantación de las PlZES en México, a través del caso del Programa de Becas *Proyecta 100,000*, el cual emana del Foro Bilateral en Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), con la finalidad de realizar un análisis de evaluación de su implantación.

6.1. Marco Lógico del Programa

En razón de usar la metodología del marco lógico se plantea el objetivo general como fin: “contribuir al desarrollo del capital humano, mediante la movilidad estudiantil y docente y ofrecer la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés. Al nivel de propósito es: “a estudiantes, administrativos, investigadores, académicos, profesores y profesionales que deseen hacer estancias profesionales o investigadores a que reciban capacitación en...” Al nivel de componentes, sólo se otorgan apoyos económicos que son considerados como bienes y servicios que inciden en el objetivo al nivel de propósito: ayudar al entendimiento y construcción de la región de Norteamérica como una de las regiones más competitivas...” (Grupo de Consulta Mexicano, 2013). Sin embargo, en el Cuadro 6.1, se puede observar a detalle la sistematización de la información de forma clara, en cuanto a su lógica vertical.

Cuadro 6.1. Composición del Marco Lógico: lógica vertical de *Proyecta 100,000*

Nivel de Objetivo	Descripción
Fin	Se contribuyó a la movilidad estudiantil y docente de Instituciones Públicas de Educación Superior de México a Estados Unidos y Canadá, principalmente de aquellos en contexto de vulnerabilidad, ofreciendo la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés.
Propósito	A estudiantes, administrativos, investigadores, académicos, profesores y profesionales que deseen hacer estancias profesionales o que reciban capacitación en el idioma inglés, que pertenezcan a contextos de vulnerabilidad como municipios rurales, indígenas de alto y muy alto índice de marginación, madres jóvenes o mujeres docentes que den clases de ciencias o tecnología y a quienes se detecte que atiendan a grupos de migrantes.
Componentes	Se han otorgado apoyos económicos, becas, a estudiantes y docentes de Educación Superior, que pertenezcan a Instituciones Públicas mexicanas, principalmente que correspondan a población en contexto de vulnerabilidad, como aquellos que residan en algún municipio inscrito en el Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre o al Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y Delincuencia, así como de municipios rurales, indígenas de alto y muy alto índice de marginación, madres jóvenes o mujeres docentes que den clases de ciencias o tecnología y a quienes se detectara que atiendan a grupos de migrantes.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de beneficiarios al programa. • Entrega de apoyo económico a través de una cuenta a nombre del beneficiario con clave interbancaria. • Establecer hospedaje en las IES estadounidense receptoras de los becarios. • Cursar una capacitación de 96 horas en el trascurso de cuatro semanas en las IES estadounidenses que pertenezcan a <i>Proyecta 100,000</i> con el propósito de fortalecer las capacidades e instrucción del idioma inglés. • Otorgar seguro médico a través de la IES receptora en EUA a los beneficiarios del programa. • Orientar en el trámite de visado necesario para EUA como estudiante visitante.

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

En cuanto a la lógica horizontal y la Matriz de Indicadores, lo que busca es garantizar la coherencia interna y la viabilidad en el contexto global del ámbito del proyecto, como puede verse en los Cuadros 6.2 y 6.3.1, 6.3.2 y 6.3.3 así como en los Cuadros

Cuadro 6.2. Congruencia del Programa con sus Reglas de Operación: lógica horizontal
Proyecta 100,000

Apartado de las Reglas de Operación	Descripción del Apartado	Opera en la Práctica			Justificación
		Total	Parcial	No cumple	
Dependencia o entidad Responsable del Programa	La entidad responsable del Programa es la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo a la Dirección de Intercambio Académico, que depende de la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica	X			La Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo es la encargada de la parte operativa del programa, así como la coordinación general del mismo con instituciones externas a la SRE.
Objetivo y Alcances	El objetivo del programa: buscaba impulsar la movilidad estudiantil y docente y ofrecer la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés. Alcances: se realizó una proyección esperada en la que se planteó dar 100,000 becas para el 2018, considerando que se buscaba elevar la movilidad estudiantil de México a Estados Unidos y finalmente se cuantificaron 15,616 movilizaciones (2014-2018)		X		El presupuesto del programa estuvo sujeto durante toda su vigencia (2014-2018) a la disponibilidad del capital designado en cada ejercicio fiscal del año correspondiente, de las dependencias que aportaban al programa con presupuesto, sólo dependía de dos grandes financiadores la SEP y el Gobierno del Estado de México, quienes a través de sus programas de becas aportaron 75 MDD.
Metas Físicas	El número de beneficiarios que se buscaba alcanzar, en el primer año, se logró 7,500 becarios. Sin embargo, se alcanzaron parcialmente las metas en los años subsecuentes. Siendo prioritarios aquellos estudiantes, docentes y <i>staff</i> de IMPES ⁵⁰ , mujeres en la ciencia, beneficiarios de programas sociales, discapacitados, jefes de familia uniparental, miembros de comunidades indígenas y de municipios de alta		X		Las metas físicas se alcanzaron parcialmente, sin embargo, se puede observar que se beneficiaron a los Estados con mayor índice de deficiencia del idioma inglés como Hidalgo, Campeche, Guerrero, Quintana Roo, Tabasco y Oaxaca; algunos de ellos con el mayor número de municipios en alta marginación. A pesar de que el presupuesto se redujo, sobre todo para el año 2015 y los años subsecuentes, ya no se alcanzaron a otorgar la misma

⁵⁰Instituciones Mexicanas Públicas de Educación Superior.

	marginación con el objetivo de generar igualdad de oportunidades para la adquisición de competencias en el idioma inglés.				cantidad de becas como en el primer año.
	La entrega de los apoyos se dio mayoritariamente en las fechas establecidas en cada año para cubrir los gastos previstos en la convocatoria.		X		La gran mayoría de los becarios, el 86% que contestaron el instrumento de evaluación de la primera generación, consideraron que se entregó el apoyo a tiempo.
Metas Físicas	1.100,000 estudiantes mexicanos en Estados Unidos para el año 2018.		X		1.Se llegó a las 15,616 movilidades en todo el periodo, principalmente por falta de presupuesto.
	2.En total se espera que para el periodo 2014-2018 se hayan ido a estudiar 319,500 estudiantes.		X		2.Movilidad de 66,000 estudiantes, académicos e investigadores a EUA.
	3.Convenios de posgrado.		X		3. Firma de 100 acuerdos de colaboración. Suscripción de un Memorandum de Entendimiento de Prácticas Profesionales
	4.20 centros virtuales o proyectos binacionales de innovación.		X		4.Centros binacionales de investigación e innovación (CaliBaja Research Center en San Diego, entre otros). Proyectos CONACYT-NSF (I-Corps, PIRE y GROW)
Metas Físicas	5. 50,000 estudiantes estadounidenses en México.		X		5. Incremento del 19% en movilidad de estudiantes estadounidenses en México.
	6.Hacer de México el tercer país con más estudiantes en Estados Unidos y que Estados Unidos sea el primer país con estudiantes en México			X	1.Incremento del 15.4% en movilidad de estudiantes mexicanos en EUA y 19% estudiantes estadounidenses en México.
	2.Aumentar el conocimiento del inglés en México y del español en Estados Unidos.		X		7.De acuerdo a los beneficiarios que contestaron el instrumento de evaluación de la primera generación, 81.2% de ellos considera que la capacitación en fortalecimiento del inglés les ayudó a mejorar su nivel de comprensión, escritura y comunicación oral y que les ayudará en su formación profesional.
	3.Establecer un fondo con el apoyo del sector privado.			X	8.En este caso, no se logró el fondo, dado que no se llegó a la cooperación sectorial, dado que el marco legal para realizarlo, aún no se había

					generado y porque la prioridad fue el fortalecimiento del idioma.
--	--	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, 2015; Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016; Navarro, 2018).

Cuadro 6.3.1. Matriz de Indicadores *Proyecto 100,000*

Nivel	Objetivo	Tipo de Indicador	Fórmula de Cálculo	Periodo	Supuestos	Unidad De Medida	Medios De verificación
Fin	Contribuir a la movilidad estudiantil y docente para adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés.	Impacto	(Total de beneficiarios que participaron en el programa 2014 y contestaron la evaluación) / (Aquellos que consideraron aumentar sus habilidades de inglés) *100	2014	El curso de inglés recibido por los becarios mejoró su nivel de comprensión, escritura y comunicación oral y te ayudará en tu formación profesional.	Porcentaje	<i>Cuestionario a Becarios</i> de la primera generación (2015) que realizaron su estancia en 2014 para monitorear la percepción del programa por los beneficiarios
Propósito	La población objetivo ha tenido igualdad de oportunidades para la adquisición de competencias en el idioma inglés.	Alcance	(Número de IES que participaron en el programa de cada Estado *100) / Total de Instituciones Participantes	2015	Cada Estado participó en el programa. Sin embargo, hubo Estados con una participación alta, aunque tuvieron prioridad aquellos con municipios de alta marginación.	Porcentaje	Encuesta realizada a los <i>enlaces de las IES</i> que participaron en el programa para 2015.

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.3.2. Matriz de Indicadores *Proyecta 100,000*

Nivel	Objetivo	Tipo de Indicador	Fórmula de Cálculo	Periodo	Supuestos	Unidad De Medida	Medios De verificación
Componente	Se han otorgado becas, a estudiantes y docentes de Educación Superior para realizar estancias de capacitación en el fortalecimiento del idioma inglés.	Cobertura	\sum de las becas otorgadas de acuerdo a las convocatorias lanzadas desde 2014-2018.	2018	Cada una de las becas que se ofertaron fueron de acuerdo a los recursos que se financiaron de cada ejercicio fiscal del año en curso	Número de becas	Convocatorias conjuntas publicadas con la SRE-SEP y SRE y Gobierno del Estado de México, que de 2014-2018 hacen un total de 14,716 becas.
Actividades	1. Incorporación de becarios	Operación	$1. \text{NBEO/NBS}^{51} * 100$	2015	1. Las becas son postuladas por las IM, que conocen los requisitos de acceso y legitiman el ingreso al programa.	Porcentaje	Información interna del Programa
	2. Entrega de apoyos económicos.		$2. \sum \text{NBO por convocatoria.}$		2. Las convocatorias se realizaban en conjunto con las instancias que apoyaban al financiar de acuerdo al ejercicio fiscal de cada año.	Número de becas	Convocatorias del programa lanzadas en conjunto con la SRE y la SEP, la SRE y Gob. del Edo. Méx.

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

⁵¹ Número de Becas Obtenidas / Número de Becas Solicitadas.

Cuadro 6.3.3. Matriz de Indicadores *Proyecta 100,000*

Nivel	Objetivo	Tipo de Indicador	Fórmula de Cálculo	Periodo	Supuestos	Unidad De Medida	Medios De verificación
Actividades	3. Hospedaje para los beneficiarios	Operación	3. Total de IE con hospedaje *100/ Total de IE que contestaron el PFR ⁵² .	2015	3. Un requisito era que la IE pudiesen ofrecer hospedaje a los becarios	Porcentaje	PFR era un cuestionario en debían llenar las IE postulantes a <i>Proyecta 100,000</i> .
	4. Capacitación de mínimo 80 hrs. o cuatro semanas		4. Total de Becarios que contestaron la IND16*100/ Total de becarios de acuerdo con que se cumplió la capacitación mínima de 80 hrs.		4. Lo que se buscaba era que las IE cumplieran con estándares mínimos en la capacitación.		<i>Cuestionario a Becarios</i> de la primera generación (2015) que realizaron su estancia en 2014 para monitorear la percepción del programa por los beneficiarios
	5. Otorgar seguro médico		5. \sum de becarios que adquirieron el seguro*100/ NBO en cada convocatoria		5. El seguro médico fue contemplado en el monto de la beca.		Información interna del Programa
	6. Orientación del trámite de visado para estudiantes visitantes		6. Total de Becarios que contestaron la IND10*100/ total de becarios de acuerdo con que la Coordinación General de Programa apoyó en el trámite de visa.		6. La visa que se otorga para estudiantes visitantes es un proceso específico y pertinente de ser asesorado por la Coordinación General de Programa.		<i>Cuestionario a Becarios</i> de la primera generación (2015) que realizaron su estancia en 2014 para monitorear la percepción del programa por los beneficiarios

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

⁵² *Proposal for Request*, cuestionario para las instituciones extranjeras.

6.1.1. Sistemas de Información

Dentro del programa, el Sistema de Información que concentraba las postulaciones de los estudiantes para recibir la beca era el Sistema Único de Beneficiarios de la Educación Superior (SUBES), en el cual se subía toda la documentación solicitada en la convocatoria y dependía directamente de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES). También se tenía registro de los enlaces de cada institución que participaba en el programa, ya que, tanto en la Institución Mexicana como en la Institución Extranjera se buscaba que hubiera un encargado de coordinar las actividades del Programa, porque se recibían grupos con estudiantes y también con profesores, quienes tenían necesidades diferentes de aprendizaje.

Además, se recababa información con encuestas que han servido para manejar un flujo de información y datos que alimentaron la sofisticación del programa en su implantación, en las que se llevó un registro no sólo de las IE y las IM, de los enlaces, sino que también se midieron algunos de los elementos de operación, impacto y satisfacción.

6.1.2. Análisis de la Normatividad

En otro orden de ideas, aquí se dará un por menor de la normativa del programa, iniciando con el Acuerdo 30/12/2014, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de diciembre de 2014, y la Declaración Conjunta de los Presidentes de los Estados Unidos Mexicanos, Enrique Peña Nieto, y de los Estados Unidos de América, Barack Obama anunciada el 2 de mayo de 2013 en la Ciudad de México; la Declaración Conjunta de los Líderes de América del Norte, suscrita el 19 de Febrero de 2014 en Toluca y la Declaración Conjunta del Diálogo Económico de Alto Nivel México-Estados Unidos promulgada el 6 de enero de 2015 en Washington D.C. (Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Relaciones Exteriores, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, 2014).

Esta normatividad es la que impera y permite accionar el programa de forma oficial para promover la cooperación y el entendimiento en la relación bilateral entre México y los Estados Unidos de América, además de impulsar su dinámismo y continuidad para fortalecer a ambos países como socios comerciales, con miras a consolidar a Norteamérica como una región económicamente fuerte y competitiva.

Así mismo, el Programa Nacional de Becas tiene el objetivo de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación, así como de contribuir a la mayor cobertura, inclusión y equidad educativa y con ello procurar una sociedad más justa, mediante el otorgamiento de apoyo a través de becas para profesores y alumnos de Instituciones Públicas de Educación Superior, con el fin de darles oportunidad a través de los recursos del Estado.

Para el Estado de México se consideró la normatividad en el Marco de la Estrategia Nacional *Proyecta 100,000* (EUA) y *Proyecta 10,000*, (CND) que surge como resultado de la relación trilateral entre México, Estados Unidos de América y Canadá (a partir de la normatividad ya señalada a nivel general), así como del Programa Estatal de Becas para movilidad a los Estados Unidos de América y del Plan de Desarrollo 2011-2017 del Gobierno del Estado de México, que establece fomentar e impulsar acciones encaminadas a la enseñanza del idioma inglés, así como establecer programas y acciones como becas en el extranjero (Gobierno del Estado de México; SRE, 2018).

En cuanto a la normatividad de los beneficiarios del programa, los becarios adquieren los derechos y las obligaciones especificados en el Acuerdo número 30/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de diciembre de 2014,

en el numeral 3.5, Derechos, obligaciones y causas de incumplimiento, suspensión y cancelación de los recursos y en el Anexo 3⁵³.

Respecto a las obligaciones de los becarios, éstos deben de cumplir con todos los componentes del Programa. En caso que el beneficiario incumpla con el procedimiento descrito en la convocatoria y no concluya satisfactoriamente el curso, tendrá la obligación de devolver el monto total de la beca, independientemente de los gastos que haya realizado utilizando el monto de la beca otorgada. Otras obligaciones son:

- Proporcionar con veracidad y oportunidad, la información que le sea requerida por la instancia ejecutora; ofrecer un trato digno, atento y respetuoso a las autoridades educativas, a las del plantel y a la comunidad de la institución ejecutora correspondiente.
- Suscribir la documentación que determina la instancia ejecutora para la formalización del otorgamiento de la beca.
- Cumplir con el objeto para el cual se le otorgó la beca.
- Presentar el documento que avale la conclusión del proyecto objeto de la beca, una vez concluido y dentro de los tiempos especificados en la convocatoria.
- Participar y apoyar en actividades de servicio social comunitario que se establezcan en las convocatorias correspondientes.

6.1.3. Matriz FODA *Proyecta 100,000*

Control Interno	Control Externo
<p>Fortalezas</p> <p>F.1. El programa tuvo un total apego a la normatividad vigente en su tiempo de operación</p> <p>F.2. Existencia de una estructura operativa concreta y eficiente, tomando en cuenta el número de personas que tenían que interactuar con otras tantas instituciones involucradas.</p> <p>F.3. A partir de la firma de 100 acuerdos de colaboración. Suscripción de un Memorándum de Entendimiento de Prácticas Profesionales, se empezó a acelerar la cooperación entre los actores encargados de la implantación y los beneficiarios.</p> <p>F.4. Se tiene un buen desempeño en la entrega del apoyo, pues se ha logrado entregar en el primer año (2014) todos los apoyos programados 7,500 y mayoritariamente a tiempo.</p> <p>F.5. Los apoyos llegaron a todos los Estados, incluyendo a los que tienen mayor número de municipios marginados, también a los Estados con mayor déficit en dominio del inglés.</p> <p>F.6. El programa aplicó diferentes encuestas y cuestionarios para monitorear tanto a los beneficiarios, actores institucionales, como procesos e impacto.</p>	<p>Oportunidades</p> <p>O.1. Celebración de convenios con IES enfocadas a los sectores estratégicos que se habrían planteado para el desarrollo tecnológico y de innovación (Sector Energético).</p> <p>O.2. Obtener fuentes alternas de financiamiento, además de un financiamiento fijo.</p> <p>O.3. Planeación y diseño de las capacitaciones de fortalecimiento del idioma inglés, específicamente para las necesidades de los becarios del programa.</p>

⁵³ El cual, se puede consultar en la página de la CNBES www.cnb.es.sep.gob.mx en su sección BECARIOS, opción Derechos, obligaciones, suspensiones y cancelaciones (www.cnb.es.sep.gob.mx/?q=node/72).

Debilidades	Amenazas
<p>D.1. El personal encargado de operar y coordinar es insuficiente en relación a la cantidad de beneficiarios y de IES que se encuentran registradas en el Programa, alrededor de 900 entre IM e IE.</p> <p>D.2. Aunque existe una proyección de las becas que se planeaba entregar, no es un número que se cumpla, ya que la disponibilidad de recursos no era definida.</p>	<p>A.1. Insuficiencia de presupuesto por los mecanismos de recaudación, tanto de fondos como la dependencia de los ejercicios fiscales de cada año.</p> <p>A.2. Que aún con el apoyo y la toma de la capacitación, muchos no consideran suficiente el tiempo para tener un avance significativo en el inglés.</p>

Fuente: elaboración propia.

6.1.4. Sugerencias Generales

Al analizar la implantación del programa se pueden observar algunas cosas que no se operaron de manera óptima, en los temas del mantenimiento de las becas a través de un financiamiento fijo, sólo se dispuso buscar instituciones que financiaran el programa cuando se determinó un número fijo de apoyos económicos a entregar.

Con respecto a aquellas áreas tecnológicas y de innovación que se planteaba abordar en el FOBESII, del cual emana el programa, además de buscar convenios se deben dar incentivos para que se puedan acercar a las áreas de formación de los estudiantes impulsando la transferencia de conocimiento profesional, no sólo del idioma.

También se debería de considerar estancias más largas para poder aprovechar de mejor manera la oportunidad del apoyo económico. Lo que lleva a la planeación y diseño de las capacitaciones de fortalecimiento del idioma inglés, específicamente para las necesidades de los becarios del programa.

Por último, creo que se podría elaborar algún instrumento para dar seguimiento a los exbecarios y seguir registrando el impacto a largo plazo del Programa.

6.2. Prueba Empírica

La muestra para realizar la prueba empírica se obtuvo de una encuesta aplicada a una población de becarios de 7,500 (del 2014), la encuesta "Cuestionario a Becarios", aplicada y sistematizada en enero de 2015 por la Coordinación de *Proyecta 100,000* de la AMEXCID, en la Dirección de Innovación Académica de América del Norte, a la primera generación del programa, de la cual contestaron 4,715 becarios, lo que representa el 68.86% de dicha generación. De esos cuestionarios se retomaron todos los que realizaron comentarios, que son 3,647, lo que representa el 77.34% del total de los encuestados que contestaron; esto, con el fin de tomar en cuenta a quienes emitieron comentarios y complementar la información de las preguntas cerradas que se realizaron en una batería de 29 preguntas asociadas a las respuestas en una escala de Likert de 1 a 5 (que va de 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo); con siete de las 29 preguntas con respuesta dicotómica de sí y no. La encuesta se realizó para evaluar la implantación (variable cualitativa) del programa a través de los becarios o beneficiarios, en una escala ordinal.

6.2.1. El Cuestionario a Becarios

IND01: ¿En el marco de las iniciativas de *Proyecta 100,000* y *Proyecta 10,000* ¿cursaste tu capacitación en Estados Unidos o en Canadá?"

IND02: ¿Tu institución de origen te apoyó en tiempo y forma con la documentación necesaria para tu postulación en el SUBES?

IND03: ¿Fue fácil acceder a la lista de becarios beneficiados?

- IND04: ¿La institución en los Estados Unidos a la que fuiste asignado/a estuvo acorde con tu subsistema de educación superior (ejemplo: ¿Instituto Tecnológico a *Community College*)?
- IND05: ¿Tu trámite del pasaporte fue fácil y rápido?
- IND06: ¿La Coordinación General de *Proyecta 100,000* en la Secretaría de Relaciones Exteriores te brindó ayuda oportuna a través del enlace en tu institución?
- IND07: ¿El trámite de visa de estudiante estadounidense fue sencillo?
- IND08: ¿La Embajada de los Estados Unidos de América o el Consulado estadounidense al que acudiste te atendió de forma amable?
- IND09: ¿Tu visa te fue entregada a tiempo para iniciar tu estancia en los Estados Unidos de América?
- IND10: ¿La Coordinación General de *Proyecta 100,000* te brindó apoyo para el trámite de tu visa de estudiante?
- IND11: ¿El monto del pago que recibiste fue suficiente para cubrir los costos estipulados en la beca (apoyo para el pago de transporte, pago total de costos académicos y no académicos como colegiatura, manutención, seguro médico, etc.)?
- IND12: ¿Participar en el programa tuvo algún costo económico para ti?
- IND13: ¿Los pagos llegaron a tiempo?
- IND14: ¿El primer depósito fue suficiente para pagar los trámites migratorios y el apoyo para la transportación hacia los Estados Unidos de América?
- IND15: ¿Hubo comunicación abierta entre la institución estadounidense receptora y tú?
- IND16: ¿La institución en Estados Unidos de América respetó el tiempo establecido de cuatro semanas de cursos intensivos o de 80 horas de hora/clase (incluidas actividades culturales)?
- IND17: ¿La institución receptora en Estados Unidos cumplió tus expectativas académicas?
- IND18: ¿El curso de inglés recibido te ayudó a mejorar tu nivel de comprensión, escritura y comunicación oral y te ayudará en tu formación profesional?
- IND19: ¿La vivienda que te proporcionaron en Estados Unidos de América fue adecuada y digna?
- IND20: ¿Recomendarías a otros estudiantes participar en las Convocatoria de *Proyecta 100,000* para obtener una beca similar?
- IND21: ¿Recibiste apoyo de tu institución de origen mexicana, previo, durante y después del curso en Estados Unidos?
- IND22: ¿La comunicación con el equipo de *Proyecta 100,000* en la SRE fue óptima?
- IND23: ¿El equipo de *Proyecta 100,000* en la SRE apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes?
- IND24: ¿El trato del equipo de *Proyecta 100,000* fue amable en todo momento?
- IND25: ¿La Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior de la SEP apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes?
- IND26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas?
- IND27: ¿El programa representó tu primera experiencia de viaje al extranjero?
- IND28: ¿El programa representó tu primera experiencia de viaje a los Estados Unidos?
- IND29: ¿Estudiar un programa de idioma inglés en México es equivalente a estudiarlo en los Estados Unidos de América?
- Fuente: (AMEXCID, PNUD, 2015).

Lo que se construyó con dicho análisis fue que, de las respuestas cerradas de la escala de Likert, se levantara un índice de la percepción de la implantación dividido en tres variables principales: operación, satisfacción e impacto, en la que para el índice de operación se tomaron las respuestas de las preguntas: IND08, IND09, IND010, IND11, IND13, IND15 y IND16, para el índice de operación; para el de satisfacción: IND20, IND21, IND22, IND23, IND24, IND25 y finalmente, para el índice de impacto: IND12, IND14, IND17, IND18 y IND19. Además, se precisa el error de calificación de una escala del 1 al 5, donde el valor de 3 se puede considerar como indiferente y tomando en cuenta el criterio de quienes califican una opinión como “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” son beneficiarios que no quieren comprometer su opinión, se decidió dar ese valor como perdido, para considerar sólo a los que estaban de acuerdo y en desacuerdo en su variante de totalidad

o sólo de acuerdo y en desacuerdo, y así poder integrarlos a las opiniones de las preguntas que se contestaron con sí o no IND12, IND13 y IND14 (Cuadro 6.4).

Cuadro 6.4. Evaluación de la Implantación por los beneficiarios

Variables	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Operación	23,320	91.35%	2, 209	8.65%	25,529	100.0%
Impacto	13,509	74.08%	4,726	25.92%	18,235	100.0%
Satisfacción	19,168	87.6%	2,714	12.4%	21,882	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

En este cuadro se puede observar el ajuste de los datos por las respuestas de sí y no y quitando los valores perdidos. Sin embargo, se ve que se aplican todos los encuestados que emitieron comentarios (3,647). Por otro lado, también se puede observar de este ejercicio cada uno por separado como en el Cuadro 6.5 siguiente, en la que se pueden observar, los datos del análisis referente a la operación.

Cuadro 6.5. Operación

Respuestas	N	%
Totalmente en desacuerdo	2,059	8.83%
En desacuerdo	1,359	5.83%
De acuerdo	3,729	22.71%
Totalmente de acuerdo	13,037	62.63%
Total	23,320	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Estos datos hacen referencia a la atención en la Embajada o Consulado al cual acudió el becario con el fin de realizar su trámite de visa; la entrega de la misma a tiempo para iniciar su estancia en Estados Unidos y el apoyo que le brindó la Coordinación General de *Proyecta 100,000* para el trámite de visa. Además, si el monto del pago fue suficiente para cubrir los gastos estipulados de la beca (transporte, costos académicos, no académicos, colegiaturas, manutención y servicios médicos); la realización a tiempo de los pagos y la comunicación entre la institución receptora y el becario y si la institución receptora respeto el tiempo del curso (cuatro semanas u 80 horas clase).

La mayoría de las respuestas están inclinadas a estar de acuerdo (85.34%) con la operación de los trámites y con los actores que se relacionan con cada una de las partes del proceso que aquí se presentan.

Del mismo modo, se pueden observar los datos sobre el impacto que tuvo el programa en los becarios, de acuerdo con la evaluación que se realizó del programa desde la AMEXCID. (Cuadro 6.6)

Cuadro 6.6. Impacto

Respuestas	N	%
Totalmente en desacuerdo	1,281	9.48%
En desacuerdo	1,186	8.78%
De acuerdo	3,166	23.44%
Totalmente de acuerdo	7,876	58.3%
Total	9,862	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Estas preguntas fueron referentes a si la participación en el programa representó algún costo económico para el beneficiario, ya que eso debía haberse contemplado en el monto total de la beca; también señalan si el primer pago fue suficiente para el transporte a Estados Unidos y los trámites migratorios previos; así como si la institución receptora cumplió las expectativas académicas del becario; si el curso ayudó a mejorar el nivel de comprensión, escritura y comunicación oral, para ayudar en la formación profesional del becario, además de considerar si la vivienda proporcionada en su estancia fue digna y adecuada.

Aquí la percepción del impacto del programa a los beneficiarios es positiva (81.74%), ya que la mayoría manifestó estar de acuerdo con las condiciones que se les cuestionan del programa con respecto al impacto.

Se señala también la evaluación de la implantación a través de la satisfacción de los beneficiarios como se muestra en el Cuadro 6.7.

Cuadro 6.7. Satisfacción

Respuestas	N	%
Totalmente en desacuerdo	1,250	6.5%
En desacuerdo	1,054	5.5%
De acuerdo	4,744	24.7%
Totalmente de acuerdo	12,120	63.2%
Total	19,186	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

En esta parte los becarios manifiestan si recomendarían el programa a otro estudiante, el apoyo de su institución de origen antes, durante y después del su estancia en Estados Unidos; si la comunicación que se le dio por parte de la SRE en la AMEXCID, a través del equipo de *Proyecta 100,000* fue óptima y si se respondieron en tiempo y forma las consultas y solicitudes de apoyo; si el trato que se dio a los becarios fue amable por el equipo de *Proyecta 100,000* y finalmente, si la Coordinación de Becas de Educación Superior de la SEP apoyó con las consultas y solicitudes que se realizaron por parte de los becarios.

Al igual que en los dos índices anteriores se puede observar la consistencia de las respuestas de los becarios al estar de acuerdo en la implantación del programa, en este caso lo manifiestan en su satisfacción con el 87.9% de calificación positiva.

6.2.2. Codificación de los Comentarios

En cuanto al análisis de contenido de los comentarios, debido a lo extenso de realizar el análisis se tomó una muestra aleatoria cualitativa con $\pm 3.5\%$ de error muestral y 95% de confianza para 3,647 encuestados con un mínimo de 645 comentarios, de los beneficiarios del programa que contestaron la encuesta con comentarios, así que para no hacerla justa se tomaron 700.

De este modo, se analizaron los comentarios de los becarios categorizando la opinión general del programa entre bueno, regular y malo, con base al análisis de contenido de los comentarios centrado en la concordancia de los calificativos que utilizaban los encuestados al programa. En el Cuadro 6.8, se pueden observar los datos de cómo evaluaron el programa los beneficiarios, en las categorías consideradas

Cuadro 6.8. Evaluación por becarios de *Proyecta 100,000*

Concepto	Bueno		Regular		Malo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Valores perdidos	116	16.55%	590	84.28%	696	99.42%

Evaluación	584	83.42%	110	15.71%	4	0.57%
Total	700	100.0%	700	100.0%	700	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Además, a través del análisis contextual se encontraron variables como el tiempo, que se consideró por los beneficiarios como poco para el curso y por lo tanto los beneficiarios pedían más tiempo para tomar la capacitación, así como mayor tiempo para los trámites (Cuadro 6.9).

Cuadro 6.9. Evaluación del Tiempo

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Valores Perdidos	520	74.28%
Más tiempo de curso	152	21.71%
Más tiempo para trámites	28	4.0%
Total	700	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

También se tomó en cuenta cuando los becarios manifestaron o detectaron que el beneficiario hacía referencia a solicitar mayor tiempo del programa o mayor tiempo para el proceso de aplicación previo a tomar la capacitación en Estados Unidos. Igualmente, manifestaron falta de dinero o aumento del apoyo económico, pues en muchos casos afectó la devaluación del peso, lo que alteró el tipo de cambio y el rendimiento del monto recibido para cubrir los gastos previstos de la estancia. (Cuadro 6.10)

Cuadro 6.10. Apoyo económico

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Valores Perdidos	569	81.28%
Más dinero	131	18.71%
Total	700	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cabe señalar que se detectó con el análisis de contenido por contexto, la identificación de los actores por los beneficiarios de acuerdo a su experiencia y los problemas que manifestaron en el proceso, para lo que se realizó una muestra no probabilística intencional, en la que los criterios que se tomaron fueron:

- Actores que fueron identificados por los becarios haciendo mención de al menos algún actor que consideraron de relevancia, por su experiencia en el programa.
- Aquellos comentarios en los que los becarios resaltaban alguna parte del proceso en la cual hubiesen tenido problema.

Estos criterios dejaron un número de 256 casos de actores detectados por los beneficiarios de una muestra de 700. Los actores son: Instituciones Extranjeras (IE); Instituciones Mexicanas (IM); Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE); Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID); Secretaría de Educación Pública (SEP); Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) y el

Departamento de Estado de Estados Unidos (DE) en representación de los Consulados y Embajadas que otorgaron las visas.

También se encontró que se podían cruzar con los casos que tuvieron o detectaron problemas en el proceso, como se puede observar en el Cuadro 6.11.

Cuadro 6.11. Cruce entre actores y proceso

Actores	Proceso		Total de Casos
	A	A y P	
	Recuento	Recuento	
DE	10	16	26
AMEXCID	12	30	42
SRE	26	28	54
CNBES	6	14	20
SEP	26	27	53
IM	16	45	61
IE	87	84	172

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

También se puede observar que de los casos que se encontraron en la muestra no probabilística de 256, también se pudo detectar el porcentaje de cada actor en su aparición individual de un total de 700 (Cuadro 6.12).

Cuadro 6.12. Detección de Actores por los beneficiarios

Actor	Frecuencia	Porcentaje
DE	26	3.71%
AMEXCID	42	6.00%
SRE	54	7.71%
CNBES	20	2.86%
SEP	53	7.57%
IM	61	8.71%
IE	172	24.57%
Total de actores detectados	428	61.13%
Valores perdidos	272	38.87%
Total de Observaciones	700	100.00%

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

De acuerdo con los datos recabados, se ajustaron los números de acuerdo con los becarios que emitieron comentarios, 3,647, lo que llevó a realizar nuevamente una sistematización de datos, donde como ya se mencionó, se retiraron los valores perdidos de aquellos que no querían comprometer una opinión. (Cuadro 6.13).

Cuadro 6.13. Datos generales de los valores perdidos y válidos de la Encuesta

Pregunta	Valores válidos	Valores perdidos	Pregunta	Valores válidos	Valores perdidos
IND02	3,227	420	IND17	3,191	456
IND06	3,013	634	IND18	3,260	387
IND08	3,410	237	IND19	3,411	236
IND09	3,454	193	IND20	3,553	94
IND10	3,102	545	IND21	3,082	565
IND11	2,920	727	IND22	3,016	631
IND12	3,647	0	IND23	3,081	566
IND13	3,647	0	IND24	3,274	373
IND14	3,647	0	IND25	3,162	485
IND15	3,432	215	IND26	3,481	166
IND16	3,355	292	Total de V.	69,365	722

Fuente: elaboración propia (AMEXCID, PNUD, 2015).

Las preguntas que fueron eliminadas del estudio por su mal diseño o porque no aportaban información relevante, fueron la IND01, IND03, IND04, IND05, IND07, IND26, IND27, IND28 y IND29, todo esto se llevó a cabo con el apoyo de SPSS. Sin embargo, además de encontrar algunas variables cualitativas y contextuales para analizar, también se relacionaron diferentes variables para ello en el siguiente apartado se presentan algunas de las correlaciones que se encontraron.

6.2.3. Correlación de las variables

Por otro lado, también se realizó una matriz de correlaciones, a través regresión lineal, donde se relacionan las preguntas más significativas del cuestionario como son: P2, P6, P8, P11, P17, P20, P23, P25 y P26, las variables cualitativas de los comentarios como la percepción de los beneficiarios como bueno, regular o malo del programa, los factores de tiempo, dinero y calidad, los beneficiarios que manifestaron tener problemas con el proceso y la relación entre los actores, la cual se puede observar en el gráfico 6.1

Así mismo se realizaron algunas pruebas de **chi cuadrada** en Rstudio que nos dejan ver la dependencia o independencia de las preguntas de las cuales se retomaron las más fuertes; algunas coinciden con las relaciones de variables que se observarán en la matriz de correlación y que además nos aclaran algunas percepciones de los beneficiarios:

Prueba 1:

data: p26 and p20:

X-squared = 3363.9, df = 16, p-value < 2.2e-16

P26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas?

P20: ¿Recomendarías a otros estudiantes participar en las Convocatoria de *Proyecta 100,000* para obtener una beca similar?

En este caso se comprueba la hipótesis de que son dependientes, lo cual corrobora que al considerar participar en el programa una experiencia valiosa, lo pueden recomendar.

Prueba 2:

data: p26 and p25:

X-squared = 801.21, df = 16, p-value < 2.2e-16

P26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas?

P23: ¿El equipo de *Proyecta 100,000* en la SRE apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes?

En este caso se comprueba la hipótesis de que son dependiente, lo que corrobora que los becarios están satisfechos en sus expectativas al sentirse apoyados en sus consultas y solicitudes por el equipo encargado de la implantación.

Prueba 3:

data: p26 and p25:

X-squared = 1134.8, df = 16, p-value < 2.2e-16

P26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas?

P25: ¿La Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior de la SEP apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes?

En este caso también se comprueba la hipótesis de que son dependientes, y se plantea el mismo argumento de la prueba 2 que corrobora que los becarios están satisfechos en sus expectativas al sentirse apoyados en sus consultas y solicitudes por el equipo encargado de la implantación.

Prueba 4:

data: p26 and p11:

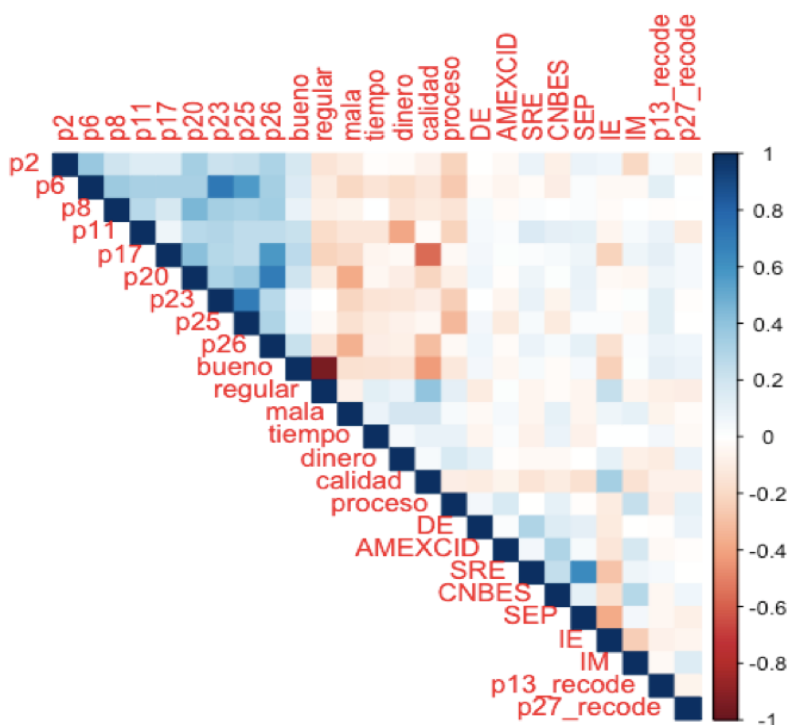
X-squared = 211.58, df = 16, p-value < 2.2e-16

P26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas?

P11: ¿El monto del pago que recibiste fue suficiente para cubrir los costos estipulados en la beca (apoyo para el pago de transporte, pago total de costos académicos y no académicos como colegiatura, manutención, seguro médico, etc.)?

Aquí la prueba también determina la hipótesis de que las variables son dependientes, lo que corrobora que las expectativas del programa fueron cumplidas porque el pago recibido fue suficiente.

Gráfico 6.1 Matriz de Correlación



Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Donde se pueden observar diferentes escenarios de las condiciones en las cuales se dieron las relaciones entre los actores del programa, a través de las percepciones de los beneficiarios, donde el coeficiente de relación puede presentar una relación positiva entre diferentes variables, así como alguna relación negativa. Por lo que en el gráfico se muestra la relación positiva en los valores que sean más cercanos a 1 y las relaciones negativas se muestran en los valores más cercanos a -1. Esta gráfica es una forma de presentar de manera

clara las correlaciones más fuertes en forma cualitativa y cuantitativa como, se puede apreciar en las siguientes observaciones:

- Existe una relación muy fuerte cuando se identifica a la SRE y a la SEP, en los comentarios, lo que indica que estos dos actores se identifican como los principales responsables en la operación del programa (análisis de actores).
- La Coordinación General de *Proyecta 100,000* en la SRE brindó ayuda oportuna, a través de los enlaces de las instituciones y la CNBES de la SEP apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes (P6 y P25).

De estas dos correlaciones se observan que las respuestas de los beneficiarios son consistentes y deja ver que el instrumento ha obtenido información fidedigna, al respaldarla con la opinión directa de los becarios.

- La institución receptora en Estados Unidos cumplió con las expectativas académicas de los becarios, lo que se relaciona con que, el viaje representó una experiencia internacional valiosa, que cumplió con las expectativas de los beneficiarios (P17 y P26).
- La percepción de falta de calidad del curso de capacitación de inglés está relacionada negativamente con las expectativas académicas de los beneficiarios (calidad y P17).

Aquí se puede apreciar que las expectativas que tenían los beneficiarios del programa fueron cumplidas a nivel general. Sin embargo, al referirse a las expectativas académicas hay una correlación negativa entre lo que manifestaron pedir más calidad en los programas de capacitación del idioma y lo que esperaban académicamente.

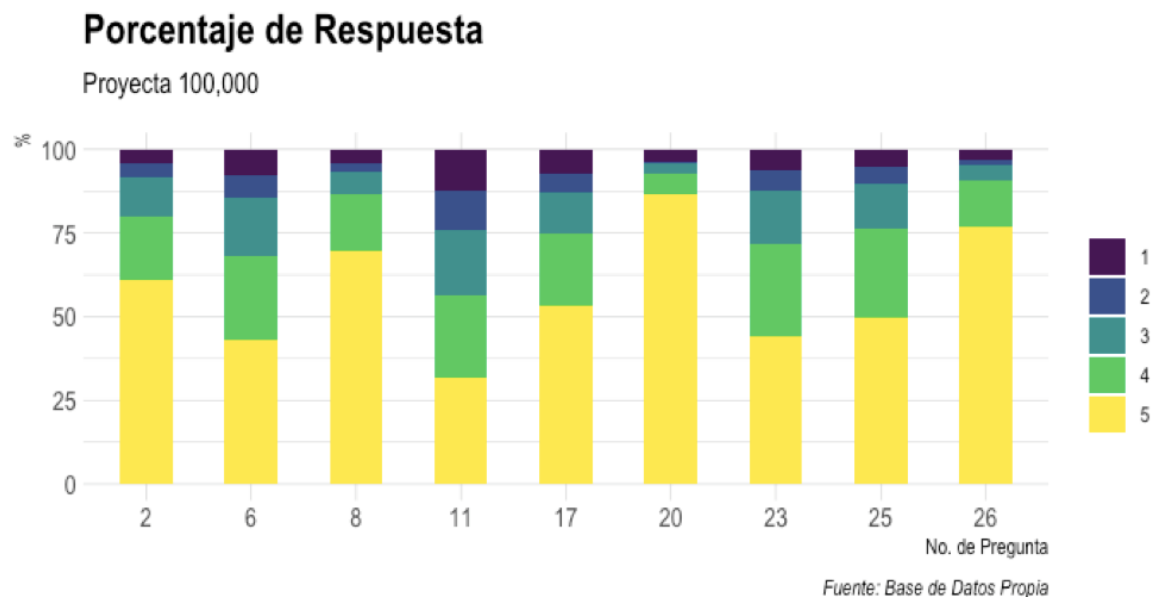
- La Coordinación General de *Proyecta 100,000* en la SRE brindó ayuda oportuna a través de los enlaces de las instituciones y el Equipo de *Proyecta 100,000* en la SRE apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes (P6 y P23).

Lo que se puede observar en dicha correlación es que la SRE apoyó en tiempo y forma las solicitudes y la relación favorable con las IES a través de los enlaces por los cuales se contestó a las solicitudes.

- La calidad del programa, es decir, pedir mayor calidad en el curso de capacitación que daban las IES, tiene una relación negativa con determinar la percepción del programa no se considere bueno (análisis de actores).
- El monto del pago que recibieron los becarios fue suficiente para cubrir los costos estipulados en la beca (transporte, costos académicos, manutención, seguro médico, entre otros) y la percepción de necesitar más dinero (P11 y más dinero). Esta es otra correlación que demuestra la consistencia del instrumento y de las opiniones de los becarios, donde se refuerza lo expresado por ellos.
- La relación entre considerar que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con las expectativas de los becarios y recomendar a otros estudiantes participar en la convocatoria del programa para obtener una beca (P26 y P20). En esta correlación se puede observar el que de acuerdo al cumplimiento de las expectativas de los usuarios consideraran el recomendarlo y dado que el programa se mantuvo del 2014-2018, es posible, que esto haya tenido efecto en la continuidad.

Asimismo, se pueden observar los resultados de las preguntas que se identificaron como significativas para la matriz de correlación como se puede observar a continuación en el Gráfico 6.2:

Gráfico 6.2. Preguntas cerradas identificadas como significativas



Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las preguntas que se detectaron como significativas para el estudio de *Proyecta 100,000*.

Cuadro 6.14

P2: Tu institución de origen te apoyó en tiempo y forma con la documentación necesaria para tu postulación en el SUBES:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	149	4.1%	4.6%	4.6%
	En desacuerdo	162	4.4%	5.0%	9.6%
	De acuerdo	689	18.9%	21.4%	31.0%
	Totalmente de acuerdo	2,227	61.1%	69.0%	100.0%
	Total	3,227	88.5%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	420	11.5%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.15

P6: La Coordinación General de *Proyecta 100,000* en la Secretaría de Relaciones Exteriores te brindó ayuda oportuna a través del enlace en tu institución:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	282	7.7%	9.4%	9.4%
	En desacuerdo	248	6.8%	8.2%	17.6%
	De acuerdo	906	24.8%	30.1%	47.7%
	Totalmente de acuerdo	1,577	43.2%	52.3%	100.0%
	Total	3,013	82.6%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	634	17.4%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.16

P8: La Embajada de los Estados Unidos de América o el Consulado estadounidense al que acudiste te atendió de forma amable

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	151	4.1%	4.4%	4.4%
	En desacuerdo	95	2.6%	2.8%	7.2%
	De acuerdo	626	17.2%	18.4%	25.6%
	Totalmente de acuerdo	2,538	69.6%	74.4%	100.0%
	Total	3,410	93.5%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	237	6.5%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.17

P11: El monto del pago que recibiste fue suficiente para cubrir los costos estipulados en la beca (apoyo para el pago de transporte, pago total de costos académicos y no académicos como colegiatura, manutención, seguro médico, etc.)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	453	12.4%	15.5%	15.5%
	En desacuerdo	418	11.5%	14.3%	29.8%
	De acuerdo	887	24.3%	30.4%	60.2%
	Totalmente de acuerdo	1162	31.9%	39.8%	100.0%
	Total	2,920	80.1%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	727	19.9%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.18

P17: La institución receptora en Estados Unidos cumplió tus expectativas académicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	256	7.0%	8.0%	8.0%
	En desacuerdo	213	5.8%	6.7%	14.7%
	De acuerdo	787	21.6%	24.7%	39.4%
	Totalmente de acuerdo	1,935	53.1%	60.6%	100.0%
	Total	3,191	87.5%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	456	12.5%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.19
P20: Recomendarías a otros estudiantes participar en las Convocatoria de *Proyecta 100,000* para obtener una beca similar:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	121	3.3%	3.4%	3.4%
	En desacuerdo	38	1.0%	1.1%	4.5%
	De acuerdo	238	6.5%	6.7%	11.2%
	Totalmente de acuerdo	3,156	86.5%	88.8%	100.0%
	Total	3,553	97.4%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	94	2.6%		
Total		3,647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.20
P23: El equipo de *Proyecta 100,000* en la SRE apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	221	6.1%	7.2%	7.2%
	En desacuerdo	237	6.5%	7.7%	14.9%
	De acuerdo	1012	27.7%	32.8%	47.7%
	Totalmente de acuerdo	1611	44.2%	52.3%	100.0%
	Total	3081	84.5%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	566	15.5%		
Total		3647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.21

P25: La Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior de la SEP apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	184	5.0%	5.8%	5.8%
	En desacuerdo	185	5.1%	5.9%	11.7%
	De acuerdo	976	26.8%	30.9%	42.5%
	Totalmente de acuerdo	1817	49.8%	57.5%	100.0%
	Total	3162	86.7%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	485	13.3%		
Total		3647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.22

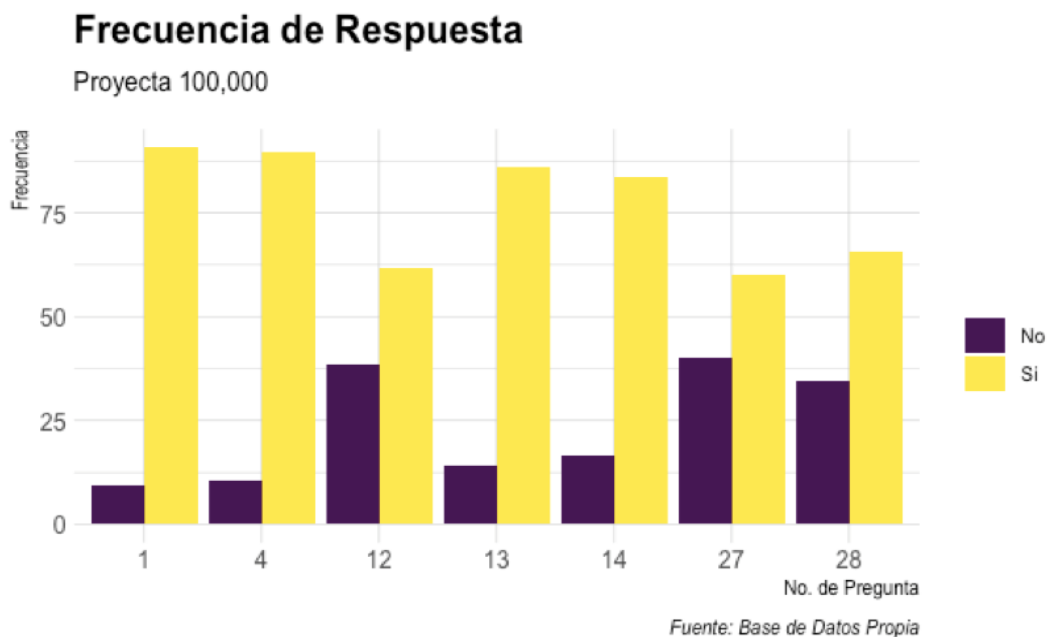
P26: Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	111	3.0%	3.2%	3.2%
	En desacuerdo	59	1.6%	1.7%	4.9%
	De acuerdo	507	13.9%	14.6%	19.4%
	Totalmente de acuerdo	2804	76.9%	80.6%	100.0%
	Total	3481	95.4%	100.0%	
Perdidos	Indiferente	166	4.6%		
Total		3647	100.0%		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Así mismo se pueden observar los resultados de las preguntas con respuestas dicotómicas de sí y no, en el siguiente gráfico 6.3. aunque con respecto a los datos, sólo se presentaran las tablas 6.23 y 6.24 de resultados de las P13 y P27, ya que fueron éstas las que se integraron en la matriz de correlación porque, fueron las que presentaron un nivel de significancia considerable.

Gráfico 6.3. Preguntas dicotómicas



Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Aquí sólo se presentarán los datos de las preguntas dicotómicas significativas estadísticamente.

Cuadro 6.23
P13: Los pagos llegaron a tiempo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	511	14.0%	14.0%	14.0%
	Si	3,136	86.0%	86.0%	100.0%
	Total	3,647	100.0%	100.0%	

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Cuadro 6.24

P27: El programa representó tu primera experiencia de viaje a los Estados Unidos:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	1259	34.5%	34.5%	34.5%
	Si	2388	65.5%	65.5%	100.0%
	Total	3647	100.0%	100.0%	

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Así que, al tener los antecedentes y datos de las variables significativas y las variables analizadas en la matriz de correlación, se puede pasar a otro nivel de análisis que es el de los **modelos de regresión logística**, que deben entenderse en términos probabilísticos, en este caso se manejan variables *dummys* o categóricas. Así que en la tabla 6.1 se pueden observar el efecto de las variables independientes (tiempo, dinero, calidad y proceso) sobre la probabilidad de que la variable dependiente tome el valor de 1.

Tabla 6.1. Variables cualitativas

=====

Variable Dependiente:

	bueno (1)	mala (2)	regular (3)
tiempo	-0.572* (0.324)	1.099 (1.379)	0.413 (0.320)
dinero	-0.593* (0.345)	20.169 (4,846.)	0.258 (0.345)
calidad	-2.201*** (0.346)	20.082 (4,854)	1.984*** (0.333)
proceso	-0.810** (0.332)	0.000 (1.405)	0.742** (0.325)
Constante	2.284*** (0.324)	-42.449 (6,859)	-2.115*** (0.309)

Observaciones:	256	256	256
Log Likelihood:	-128.660	-7.750	-131.633
Akaike Inf. Crit.	267.321	25.499	273.266
Note:	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Es decir, en el primer modelo se hace referencia a la posibilidad de que el encuestado haya contestado bueno, en relación con las demás variables. Los resultados muestran que, todas las variables tienen significancia estadística para este primer modelo, pero el signo del coeficiente de regresión es negativo, por lo que la probabilidad de considerar al programa como bueno, disminuye si las personas tuvieron algún problema con el tiempo, el dinero, la calidad y el proceso. En el caso de la variable malo, en el segundo modelo, no se encontró significancia en las variables independientes, ya que los casos que los becarios manifestaron como malos para el programa fueron muy pocos. En el tercer modelo, que es la probabilidad de que la respuesta de los encuestados sea regular, sólo se encontró significancia en las variables de calidad y el proceso con una relación positiva que da una mayor posibilidad de que el programa sea considerado como regular si se solicitaba mayor calidad en los cursos de capacitación y si tuvieron problemas en el proceso.

Por otro lado, se presentan algunos otros modelos enfocados a las mismas variables dependientes (bueno, regular y malo) donde se les relaciona con el DE, la AMEXCID, la SRE, la CNBES, la SEP, IM e IE, de ellas el único actor al que se le detectó significancia fueron las IE.

Tabla 6.2. Regresión logística de Actores

	Variable Dependiente:		
	bueno (1)	regular (2)	mala (3)
Factor (DE)	0.388 (0.548)	-0.818 (0.612)	-16.150 (10,266.990)
Factor (AMEXCID)	-0.391 (0.406)	0.321 (0.412)	-16.755 (4,238.032)
Factor (SRE)	-0.085 (0.499)	0.061 (0.511)	-34.649 (7,836.836)
Factor (CNBES)	-0.401 (0.614)	0.088 (0.652)	18.547 (4,238.032)
Factor (SEP)	-0.251 (0.489)	0.281 (0.501)	-15.294 (6,692.621)
Factor (IM)	-0.101 (0.371)	-0.078 (0.382)	2.225 (1.446)
Factor (IE)	-1.446*** (0.381)	1.366*** (0.390)	33.829 (7,303.327)
Constante	2.007*** (0.390)	-1.920*** (0.399)	-38.538 (7,303.327)

Observations	256	256	256
Log Likelihood	-148.699	-145.539	-11.149
Akaike Inf. Crit.	313.399	307.078	38.298
Note:	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01		

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

En esta tabla 6.2 se encuentra en el primer modelo, que el único actor que presenta un nivel de significancia es el de las IE y que por el signo de su coeficiente de regresión que es negativo, lleva a plantear que mientras más hay problemas con las IE hay menos probabilidad de que el programa se señale como bueno por los becarios. Además, en el segundo modelo se encuentra a la inversa, ya que el coeficiente de regresión es positivo, así que entre más se encuentren problemas con las IE más posibilidades hay de que el beneficiario del programa haga un comentario que exprese que el programa es regular.

Por otro lado, también se buscó hacer un análisis acerca de los actores sobre su relación con los problemas que hubo en el proceso, para ello se realizó una prueba de **chi cuadrada** en el programa Rstudio:

Prueba de Actores y proceso

X-squared = 1449.4, df = 1, p-value < 2.2e-16

Se puede observar, dado que el p valor es muy pequeño (casi un cero) decimos que el resultado es estadísticamente significativo y podemos concluir que hay una asociación entre las variables.

También al aplicarle una prueba de **regresión logística** en la tabla 6.3 se puede observar:

Tabla 6.3 Regresión Logística de Actores y Proceso

	Variable Dependiente:	
	proceso	
actores	0.455*** (0.029)	
Constant	0.072*** (0.017)	

Observations	700
R2	0.265
Adjusted R2	0.264
Residual Std. Error	0.366 (df = 698)
F Statistic	251.246*** (df = 1; 698)
Note	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

Que los actores tienen significancia estadística y además una relación positiva es decir que es probable que los becarios mencionen al menos a un actor, al haber tenido problemas en el proceso.

Así mismo, se buscó probar la correlación de las preguntas cerradas, lo que se puede apreciar en la tabla 6.4, en la cual se plantean dos modelos; en el primer modelo, como variable dependiente está la P26: ¿Consideras que este viaje representó una experiencia internacional valiosa que cumplió con tus expectativas? y las preguntas: P27, P25, P23, P17, P11, P13 y P6 como las variables independientes, de las cuales las que resultaron con significancia fueron: P25 de la cual se puede decir que afecta positivamente que la CNBES apoye en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes, para que los beneficiarios consideren el viaje como una experiencia internacional valiosa que cumplió con sus expectativas; la P17 que también tiene un efecto positivo en la P26, en cuanto a que las instituciones receptoras en los Estados Unidos cumplieran con las expectativas académicas del beneficiario para considerar el viaje una experiencia valiosa que cumplió con las expectativas; P13 que afecta negativamente a la P26, esto se refiere a que si los pagos no llegaban a tiempo era probable que los becarios no contestaran afirmativamente a tener una experiencia internacional valiosa.

Para el segundo modelo, en el cual se determina como variable dependiente la P: 20 ¿Recomendarías a otros estudiantes participar en las Convocatoria de *Proyecta 100,000* para obtener una beca similar? y P27, P25, P23, P17, P11, P13 y P6 como las variables independientes, de las que resultaron con significancia: la P27 que tiene un efecto negativo en P20, ya que entre más problemas tuviesen con el programa como su primera experiencia en el extranjero menos probabilidad hay de que recomienden aplicar a una beca similar a la de *Proyecta 100,000*; la P:25 que tiene una correlación positiva con la P20, ya que afecta positivamente que la CNBES apoyó en tiempo y forma todas las consultas y solicitudes a que se recomiende el programa a otros estudiantes; la P17 que tiene un efecto negativo con la P20, ya que a más problemas en cumplir las expectativas académicas por las instituciones receptoras de Estados Unidos mayor probabilidad hay de que sea recomendado el programa a otros estudiantes; la P13 que tiene un efecto negativo en P20 al tener un coeficiente de regresión negativo, ya que entre más problemas para que los pagos no llegaran a tiempo se presentasen habría menos probabilidad de que se diera la recomendación del programa y por último la P6, que tiene un efecto positivo en la recomendación del programa a otros estudiantes, a través de la ayuda oportuna que la Coordinación General de *Proyecta* dio en la SRE, por medio de los enlaces de las instituciones.

Cabe señalar que esta tabla 6.4. incluye a los valores Likert de 1 y 2 en 0, y a los 4 y 5 en 1. A los valores de 3 los excluye dado que son indiferentes; y por ello es que tiene 3,481 y 3,553 observaciones, respectivamente.

Tabla 6.4. Regresión logística de preguntas cerradas

	Dependent variable:	
	p26_r (1)	p20_r (2)
p27_recode	-0.002 (0.006)	-0.016*** (0.006)
P25	0.055*** (0.004)	0.056*** (0.004)
p23	-0.0005 (0.004)	-0.003 (0.003)
p17	0.072*** (0.003)	0.051*** (0.003)
p11	0.003 (0.002)	-0.003 (0.002)
p13_recode	-0.043***	-0.034***

Observations	3,481	3,553
Log Likelihood	1,072.778	2,046.790
Akaike Inf. Crit.	-2,129.555	-4,075.58
Note:	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

	(0.009)	(0.009)
p6	0.002 (0.003)	0.008*** (0.002)
Constant	0.447*** (0.016)	0.126*** (0.014)

Fuente: elaboración propia con base en (AMEXCID, PNUD, 2015).

En resumen, lo que se puede observar a través de la implementación del Marco Lógico es la coincidencia entre los objetivos planteados y las metas alcanzadas, el monitoreo de sus datos por los indicadores, un análisis de la operación del programa, a través la consideración de sus sistemas de información, el análisis de la normativa en la que se construyó el programa y que establecieron las diferentes instituciones colaboradoras, principalmente las que de manera conjunta elaboraron las convocatorias. También se cotejaron las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del programa, mismas de las que emanaron algunas sugerencias generales para el programa.

En cuanto a la prueba empírica, se pudieron realizar diferentes pruebas estadísticas, las primeras enfocadas a estadística descriptiva, en la que primero se elaboraron tres índices en los que a través de los becarios se pudo observar su percepción de la implantación a través de la operación donde el 85.6% de los becarios que contestaron el *Cuestionario a Becarios* estuvieron de acuerdo con la atención y el apoyo que le brindó para el trámite de visa. Además del monto y la realización a tiempo de los pagos, así como la comunicación entre la institución receptora y el becario.

Respecto al impacto 89.2% de los encuestados expresaron estar de acuerdo con que la institución receptora cumplió las expectativas académicas o que el curso ayudó a mejorar el nivel de comprensión, escritura y comunicación oral, para ayudar en su formación profesional, además de considerar que la vivienda proporcionada en su estancia fue digna y adecuada. Sin embargo, para el 61.7% el programa representó algún costo económico, aunque se puede destacar de acuerdo al análisis de los comentarios que hubo una devaluación que afectó que la beca no cubriera todo el monto previsto en la convocatoria.

Referente a la satisfacción 95.5% de los encuestados sí recomendarían el programa a otro estudiante y 88% están de acuerdo, en el apoyo de su institución de origen antes, durante y después del su estancia en Estados Unidos; en que la comunicación que se le dio por parte de la SRE en la AMEXCID, a través del equipo de *Proyecta 100,000* fue óptima y sí se respondieron en tiempo y forma las consultas y solicitudes de apoyo; acerca del trato fue amable por el equipo de *Proyecta 100,000* y finalmente, si la Coordinación de Becas de Educación Superior de la SEP apoyó a los becarios.

También se analizaron los comentarios y resultó que de los becarios 83.42% consideraron el programa como bueno; 15.71% lo consideró regular y apenas un 0.57% malo. Con respecto a los factores contextuales, 21.71% solicitaron más tiempo en el curso y 4% más tiempo para los trámites previos a la estancia en Estados Unidos; para el apoyo económico 18.71% pidieron que se aumentara el monto. De los actores, se cuantificaron con respecto a todos los comentarios analizados, aunque se encontraron entre las diferentes combinaciones de actores 38 y 256 casos de las condiciones encontradas en la muestra no probabilística y se estandarizaron las respuestas de cada pregunta de acuerdo al ajuste de los valores perdidos.

Relativo a la correlación de las variables, primero se mostró mediante una matriz de correlaciones lineales entre: las preguntas cerradas, las variables contextuales y de percepción del programa; los actores y dos preguntas dicotómicas. Los datos se corrieron y ajustaron en el programa Rstudio y se pudo observar en una serie de escenarios las correlaciones más fuertes y algunas menos importantes. Se presentaron las preguntas cerradas con significancia estadística gráficamente y las dicotómicas con sus respectivos datos,

mediante cuadros. También se realizaron pruebas de chi cuadrada en las que se pudieron corroborar algunas de las relaciones planteadas en la matriz.

Se realizaron nueve modelos de regresión logística, los tres primeros con las variables de percepción del programa, bueno, malo, regular como variables dependientes y las variables contextuales: tiempo, dinero, calidad en la capacitación y problemas en el proceso. Los siguientes tres con las variables dependientes: bueno, regular, malo y de variables independientes a los actores: DE, AMEXCID, SRE, CNBES, SEP, IM e IE. También hubo una prueba muy sencilla, pero determinante con la variable de detección de actores y problemas en el proceso. Se continuó con dos modelos de las preguntas cerradas, el primero con la P26 y las preguntas: P27, P25, P23, P17, P11, P13 y P6 y en segundo con la P20 y las mismas preguntas.

Finalmente, con estos datos y comprobaciones se darán algunas conclusiones de toda la investigación en el siguiente capítulo, donde se retomarán el planteamiento inicial de la investigación, lo que se realizó y los hallazgos para poder aportar al análisis e investigación de las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior y con ello cubrir algunos de los vacíos que se encontraron en la literatura y de los que se construyó la problemática que abordaría para esta investigación.

6.3. Conclusiones

Esta investigación surge del interés por abonar al avance del conocimiento de la Implantación de las Políticas de Internacionalización de la Educación Superior (PlzES), como parte de las políticas sociales que buscan contribuir, en última instancia, al mejoramiento en la calidad de vida de las personas, generando con ello desarrollo en las capacidades individuales, institucionales, nacionales e incluso regionales; que era uno de los fines últimos que buscaba el Foro Bilateral de Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), que tenía como objetivo general “apoyar a ambos países [México y Estados Unidos] a desarrollar la fuerza laboral del siglo XXI, para nuestra prosperidad económica compartida y un desarrollo social sostenible a través de la formación de capital humano, la investigación y la innovación” (SRE, 2018), y del cual emana el programa de *Proyecto 100,000* estudio de caso que se ha intentado construir en esta tesis.

Sin embargo, no sólo se da sustento a esta investigación por una inquietud, sino también de haber encontrado en la revisión de la literatura del fenómeno de la Internacionalización de la Educación Superior (IzES) tres **problemas de investigación** que se intentaron abordar en este estudio:

- a) la coordinación de estrategias nacionales e institucionales de la internacionalización podría generar mayores beneficios a largo plazo
- b) la escasez de investigaciones realizadas en América Latina, enfocadas a la IzES y
- c) las tendencias del estudio de las PlzES y sus limitaciones actuales.

Así que, al conjugarlos se pretendía plantear un análisis en México⁵⁴ para identificar las causas que afectan a las PlzES lo que llevo al planteamiento de la **pregunta de investigación** ¿Qué factores afectan a las PlzES en México y por qué? Enfocado al estudio de *Proyecto 100,000*, puesto que lo que se buscaba comprobar era una relación causal Sí $P \rightarrow I \rightarrow R$

donde: P: PlzES, como variable independiente
I: La Implantación del programa: Proyecto 100,000
R: IzES, como variable dependiente

⁵⁴ La selección del estudio de caso situado en México, surgió de haber encontrado en un estudio de las políticas nacionales de la Educación Superior Internacional realizado por el British Council, en el último lugar a nuestro país en el eje de apertura en el sistema educativo y movilidad (Ilieva & Peak, 2016).

Lo anterior deja claro que el **objetivo general** de esta tesis era hacer una evaluación de la implantación como parte del proceso de una política pública de internacionalización, a través del análisis de un programa social bilateral a favor de la educación, en México, del Programa *Proyecto 100,000*. Con respecto a los **objetivos específicos** se busca hacer una comparación entre las metas establecidas en el programa y los resultados obtenidos, a través de la aplicación del EML. También se busca evaluar cómo se llevó a cabo la operacionalización del programa; identificar a las instituciones relacionadas con el procedimiento, para poder aportar al estudio de los programas a favor de la IZES, identificando los factores que impiden obtener los resultados esperados del programa estudiado; es decir la participación de mexicanos en educación superior para mejorar sus capacidades nivel internacional.

De estos objetivos, se puede decir que se llevó a cabo la evaluación de la implantación como parte de las IZES, primero definiendo en la teoría que se realizaría mediante el estudio “para” las políticas públicas, que se enfoca solamente en una parte específica de del ciclo de PP, en este caso de la implementación. De las teorías de la Implementación o Implantación, donde se encuentra que el enfoque *top-down* que se ajusta a la supremacía jerárquica que es de donde viene el programa a implementar que en el caso de FOBESII: *Proyecto 100,000*, ya que emana de los jefes del ejecutivo, que en ese momento era Enrique Peña Nieto y Barak Obama.

Así mismo, de las teorías en las que encaja en programa es en el de las teorías de las políticas sociales es el modelo institucional redistributivo, ya que en el busca satisfacer las necesidades de los individuos de acuerdo a sus méritos (cumplir con el nivel académico establecido en las convocatorias) a los que se atenderán a través de las instituciones complementarias como lo son: la AMEXCID en la SRE, la CNBES en la SEP y los Consulados o Embajadas en el Departamento de Estado de EUA, quienes operaron el programa. También se resalta que en este modelo surge un sistema de redistribución para compensar a los individuos en desigualdad social, lo que en el programa se procura al definir la población objetivo, enfocada a población indígena, uniparental, de municipios marginados, en entorno de violencia y marginación.

Con respecto de la **comprobación de la hipótesis** que es: la implantación del programa Proyecto 100,000 no cumple con sus objetivos asignados, en buena medida debido a que en ella intervienen diferentes actores institucionales y de la administración, que no comparten la importancia y los alcances del programa. Se puede observar a través de las pruebas estadísticas que, la interacción de los actores es determinante en la implementación del programa, pues en uno de los modelos probabilísticos de regresión logística, en el que se determina como variable dependiente tener problemas en el proceso del programa y como variable independiente los actores detectados por la experiencia de los becarios se encuentra que los actores tienen significancia estadística y además una relación positiva con la variable dependiente; es decir, que es probable que los becarios mencionen al menos a un actor, al haber tenido problemas en el proceso.

También se encontró que en la prueba de, la chi cuadrada, de las mismas variables establece que, dado que el p valor es muy pequeño (casi un cero) decimos que el resultado es estadísticamente significativo y podemos concluir que hay una asociación entre las variables de actores detectados y problemas en el proceso. De igual forma se puede hacer referencia a la **hipótesis asociada** que plantean que: la unificación de criterios se dificulta por el número tan grande de personas involucradas en la implantación del programa o que las decisiones sobre la implantación del programa son tomadas por personas con niveles muy diversos de capacitación, jerarquía y compromiso, en este caso, a través del modelo probabilístico de las preguntas cerradas en el que se relacionan a las P26 y P20 como variables dependientes y a las P27, P25, P23, P17, P11, P13 y P6, de las cuales se pueden retomar la P17 que también tiene un efecto positivo en la P26, en cuanto a que las instituciones receptoras en los Estados Unidos cumplieran con las expectativas académicas del beneficiario para considerar el viaje una experiencia valiosa que cumplió con las expectativas, pues el simple hecho de mencionar a las “instituciones receptoras” de los Estados Unidos, representa al menos 300 IES, que además se debían de coordinar con las Instituciones Mexicanas, que también representaban un número aproximado de 700.

Además se puede retomar también a la P6, que tiene un efecto positivo en la P20 recomendación del programa a otros estudiantes, a través de la ayuda oportuna que la Coordinación General de Proyecta dio en la SRE, por medio de los enlaces de las instituciones, es decir que se corrobora que las decisiones sobre la implantación del programa son tomadas por personas con niveles muy diversos de capacitación, jerarquía y compromiso, ya que la Coordinación General de Proyecta, que pertenece a la SRE brindan ayuda oportuna, pero la llevan a cabo a través de los enlaces de las IES, sin embargo el apoyo no llegó a veces de forma eficiente, pues en los modelos probabilístico donde las variables dependientes son la percepción de los becarios al programa entre bueno, regular y malo, y las variables independientes los actores del programa se encontró una correlación estadísticamente significativa, con una relación negativa de que entre más dificultades se encuentren los becarios con las Instituciones Extranjeras, hay menos posibilidad de que califiquen como bueno al programa.

Asimismo, se puede señalar que el instrumento que se utilizó *Cuestionario a Becarios*, demostró ser consistente, pues por ejemplo al compaginar las preguntas cerradas relacionadas con el apoyo, de la CNBES, que depende de la SEP, que es la P25 y el apoyo del Equipo de *Proyecta 100,000* que depende de la SRE que es P23 tienen un nivel de correlación lineal dentro de la matriz de correlación cercano al valor de 1, lo que indica que tiene una correlación positiva, de igual forma en la misma matriz de correlación al correrse las correlaciones lineales de los actores en los comentarios de los becarios, se encuentra que la SEP y la SRE también tiene una correlación positiva.

También se pueden ahondar en que lo que se puede observar a través de la implementación del Marco Lógico es la coincidencia entre los objetivos planteados y las metas alcanzadas y aunque en este caso, no se logró llegar al indicador que determinaba el nombre del programa, se puede señalar que este fue un problema de diseño, puesto que las metas cuantificables depende del financiamiento y mientras no se definiera un plan más allá del ejercicio fiscal de cada año, se dejaba sin base financiera al programa y por tanto con pocas posibilidades de ir cumpliendo las metas paulatinas, pero también que exigían un constante incremento.

Una de las desventajas de realizar el análisis del marco lógico es que al aplicar la evaluación de los elementos como la matriz de indicadores o algunos otros componentes de este tipo de análisis es que a veces no se puede profundizar, ya que al no tener la parte del diseño bajo el marco lógico hay indicadores a los que no se tiene acceso y que no se pueden señalar con precisión.

Igualmente se puede hacer hincapié que a pesar de que, se reconoce la labor de monitorear la evolución del programa a través de todas las encuestas que se levantaron durante la vigencia del mismo se puede señalar que hubo algunas omisiones con respecto al diseño, como que sería complicado lograr una buena sistematización de los becarios al incluir una escala Likert de 1 a 5, cuando en México todos los estudiantes se rigen por una escala de valoración del 0 a 10, por tanto, al no estar acostumbrados a este tipo de escala muchos dejaban sus comentarios en el valor de los indiferentes y eso hacía que se debilitaran las respuestas definidas.

Por último, cabe señalar que el instrumento al no ser de elaboración propia y de haberse realizado para meros fines de monitoreo del programa y para ir sofisticando el proceso de implantación al interior, cuenta con estos defectos de diseño. Adicionalmente, la sugerencia con la que se pueden cerrar estas conclusiones, donde lo que viene en la tendencia de los estudios de Políticas Públicas de la Educación Superior, en el caso de las IES se han dado cambios que han generado ciertas reacciones por parte de las universidades y como ya se explicó en el desarrollo del fenómeno de la IzES, esto en algunos casos ha cambiado los esquemas y de ser problemáticas que sólo se reflejan en las instituciones han pasado a saltar a las agendas públicas de los gobiernos, pero ¿Cuáles son estas tendencias y como afectan a la agenda del conocimiento?

Básicamente, todo ha repuntado al ser la Educación Superior el nivel educativo que tiene mayor relación con el mercado laboral y que por tanto es al que más se le exige en la preparación de nuevos trabajadores que tengan las habilidades y facilidades en sus contextos para seguir creciendo profesionalmente

y con ello llevar al desarrollo, es por ello que algunos organismos e instituciones empiezan a señalar los temas nuevos de la agenda como:

- La innovación de la Educación Superior.
- La equidad e inclusión en la Educación Superior.
- La calidad y pertinencia de la Educación Superior.
- La Internacionalización de la Educación Superior y la movilidad estudiantil y académica.
- La revalidación y acreditación de títulos en la Educación Superior.
- La apertura en las políticas ligadas a promover la Educación Internacional.
- Medidas que favorezcan la retención de talentos altamente capacitados tanto nacionales como extranjeros.
- El registro de bases de datos nacionales en la eficiencia y oferta de la Educación Superior.
- La modernización de marcos legales para las necesidades actuales de la Educación Superior (América Latina).

Esto entre muchos temas más se han estado discutiendo en foros importantes de la Educación Superior y evidentemente están generando reacciones en la IES y en las agendas públicas nacionales y regionales, es por ello que lo que se plantea en esta tesis es un análisis muy sencillo a comparación del alcance que tendrán las nuevas tendencias en las políticas de la educación superior, pero sobre todo que tendrán que ser analizadas, estudiadas y abordadas desde la perspectiva de las políticas públicas, para poder hacer propuestas sólidas y responsables a estos retos.

Referencias

- Acosta, F., & Pérez, C. (2011). Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. *International Review of Education*, 477-496.
- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (21 de Agosto de 2019). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/amexcid/estructuras/amexcid-directorio-ampliado>
- Aguilar Villanueva, L. (1993). *La implememtación de las políticas*. México: Purrúa.
- Albach, F. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Palermo: Universidad de Palermo.
- Albach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- ALFA. (12 de marzo de 2011). *América Latina Formación Académica*. Obtenido de ALFA: http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regionalcooperation/alfa/index_es.htm
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (2014). *Justicia Transicional y derechos Económicos, sociales y culturales*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Amborski, D., Boyle, R., Fubini, A., Oc, T., Heath, T., & Watson, V. (2008). The Internationalisation of Planning Education: Issues, Perceptions and Priorities for Action. *The Town Planning Review*, 87-123.
- AMEXCID, PNUD. (2015). *Cuestionario a Becarios*. Ciudad de México: AMEXCID-Dirección de Innovación Académica con América del Norte.
- AMEXCID, PNUD. (2015). *Registro de Enlaces Oficiales ante Proyecta 100,000 y Proyecta 10,000*. Ciudad de México: AMEXCID-Dirección de Innovación Académica con América del Norte.
- Asociación Internacional de Universidades. (14 de mayo de 2017). *International Association of Universities*. Obtenido de IAU Statement on Internationalization: Towards a Century of Cooperation: Internationalization of Higher Education: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/declaration_Internationalization_Policy_Statement_0.pdf
- Aznar Minguet, P., & Barrón Ruiz, Á. (2017). El Desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría Educativa*, 25-53.
- Berry, C., & Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, 585-601.
- Blanco-Ramírez, G., & Berger, J. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 88-104.
- Bok, D. (2009). *Más allá de la torre de marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna*. Palermo: Universidad de Palermo.
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, 259-264.
- Bustelo, P. (1998). *Teorías cotemporaneas del desarrollo económico*. Madrid: Síntesis.
- Cambridge. (27 de julio de 2018). *Cambridge Dictionary*. Obtenido de Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org>
- Carmines, E., & Zeller, R. (1979). Chapter 1 Introduction, Chapter 2 Validity Assessment. En E. Carmines, & R. Zeller, *Reliability and Validity* (págs. 17-27). California: Sage Publication.
- Carrillo, M. (2014). *Desarrollo Regional y Evaluación de Programas Sociales a favor de la Educación*. México, D.F. : H. Congreso de la Unión, Consejo Editorial de la Cámara de Diputados, LXII Legislatura.
- Carrillo, M. M. (2014). *La evaluación de programas sociales para el desarrollo regional. Teoría y práctica en experiencias recientes de la Ciudad de México*. Ciudad de México: ICGDE-BUAP.
- Castro, R., Rosa, M. J., & Pinho, C. (2014). A Model for Stakeholders Influence on Internationalization: A Contribution from the Portuguese, Brazilian, and Dutch Case. *Journal of Studies in International Education*, 160-181.

- Castro, R., Rosa, M., & Pinho, C. (2015). A Model for Stakeholders Influence on Internationalization: A Contribution From the Portuguese, Brazilian, and Dutch Cases. *Journal of Studies in International Education*, 160-181.
- Chong, P.-Y. (2015). Internationalisation of higher education: proposed framework on international students satisfaction. *Pertanika Journal Social Sciences & Humanities*, 73-90.
- Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior. (10 de julio de 2019). *Gobierno de México Educación Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Gobierno de México Educación Secretaría de Educación Pública:
https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/convocatorias/Convocatoria_Proyecta100mil_EU_Estudiantes_2015.pdf
- Cortés, F., Escobar, A., & Gonzales de la Rocha, M. (2008). Causalidad y evaluación del impacto de la política. En F. Cortés, A. Escobar, & M. Gonzales de la Rocha, *Método Científico y Política social* (págs. 97-127). México: El Colegio de México.
- Costa, M. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 385-405.
- Cuong, H. (2017). Achievements and Lessons Learned from Vietnam's Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 153-161.
- Crawford & Bryce (2003) "Project monitoring and evaluation: a method for enhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation". *International Journal of Project Management*, 363-373.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 241-248.
- De Wit, H. (2013). En H. (. De Wit, *An introduction to Higher Education Internationalisation* (págs. 13-46). Milan: VITA E PENSIERO.
- Delgado, B., Escudero, A., & Hurtado, N. (2013). Being highly internationalised strengthens your reputation: an empirical investigation of top higher education institutions. *Higher Education*, 619-633.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, 320-326.
- Dirección General de Educación Superior y Universidades. (21 de febrero de 2019). *Programa Nacional de Educación*. Obtenido de Programa Nacional de Educación:
<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/EBESNACIONAL.aspx>
- Dos Santos, T. (1999). Neoliberalismo: doctrina y política. *Comercio Exterior*, 507-526.
- Downs, A. (1996). El ciclo de atención de los problemas sociales. En L. Aguilar, *Problemas públicos y agenda de gobierno* (págs. 141-159). México: Purrúa.
- Durston, J., & Espíndola, E. (2001). ¿Equidad por movilidad individual o por reducción de distancias? educación, empleo e ingreso en Chile. En R. Franco, *Sociología del Desarrollo, Políticas Sociales y Democracia* (págs. 244-257). México, D.F.: Siglo XXI; CEPAL.
- Elkin, G., Devjee, F., & Farnsworth, J. (2005). Visualising the internationalisation of universities. *International Journal of Educational*, 318-329.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 361-382.
- Englander, K., & Uzuner-Smith, S. (2013). The role of policy in constructing the peripheral scientist in the era of globalization. *Lang policy*, 231-250.
- English Proficiency . (19 de Agosto de 2019). *English Proficiency Index*. Obtenido de English Proficiency Index: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf>
- European Center for Strategic Management of Universities; Center for Higher Education Policy Studies; ECORYS. (30 de septiembre de 2012). *Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe: http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/53._estudio_comparativo_entre_la_ue_y_mexico_sobre_los_retos_de_la_int.pdf

- Figueiredo, E., & Mendonça, E. (2014). Estructura Lógica como metodología para avaliação de políticas. *Rev. Adm. Pública*, 721-743.
- Forero, J. (2009). La formación de los Estados-nación modernos: modelos y enfoques interpretativos desde la perspectiva comparada. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 229-250.
- Fudaka-Parr, S., Lopes, C., & Khalid, M. (2002). *Capacidad para el Desarrollo: nuevas soluciones a viejos problemas*. New York: PNUD.
- Gacel, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas*. México: ANUIES.
- Gacel, J. (2009). Marco Teórico: Modelo de Oficinas de Relaciones Internacionales. En U. d. Alicante, *Safiro II: casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades* (págs. 6-32). Alicante: INGRA Impresores.
- García, M. A. (2013). *Proyecto 100,000 Propuesta del Grupo de Consulta Mexicano del FORO BILATERAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN (FOBESII)*. CD. México: Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología.
- Garretón, M. A. (2001). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. En R. Franco, *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia* (págs. 186-201). México, D.F.: Siglo XXI; CEPAL.
- Gasper, D. (2000). Evaluating the 'Logical Framework Approach' towards learning-oriented development evaluation. *Public Administration Development*, 17-28.
- Gerring, J. (2008). Chapter 51: The case study. What it is and what it does. En R. Goodin, *The Oxford Handbook of Political methodology* (págs. 1133-1165). Oxford: Oxford University Press.
- Gobierno de México. (7 de marzo de 2019). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/organigrama/direccion-de-cooperacion-internacional>
- Gobierno del Estado de México; SRE. (27 de diciembre de 2018). Programa Proyecto 100,000 Estado de México. *Convocatoria Proyecto 100,000 Estado de México*. Toluca, Estado de México, México: SEP-Gobierno del Estado de México.
- Gómez Galán, M., & Sainz Ollero, H. (2010). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. El marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación*. Madrid: CIDEAL.
- Gómez Galán, M., & Sainz Ollero, H. (2010). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo el marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación*. Madrid: CIDEAL.
- Grindle, M. (2011). Estrategias y Modelos de Oficinas de Relaciones Internacionales. En U. d. Alicante, *Inca gestión de oficinas de relaciones internacionales en universidades de la región centroamericana: claves prácticas* (págs. 23-36). Alicante: INGRA impresores.
- Grupo de Consulta Mexicano. (2013). *Proyecto 100,000 Hacia una Región del Conocimiento: Propuesta del Grupo de Consulta Mexicano del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación*. México, D.F.: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Guarga, R. (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, 9-19.
- Guerrero, J. (1995). La Evaluación de Políticas Públicas: enfoques teóricos y realidades en nueve países desarrollados. *Gestión y política pública*, 47-117.
- Harguindéguy, J.-B. (2015). *Análisis de Políticas Públicas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: from concept to action*. Washington : NAFSA Association of International Educators.
- Ilieva, J., & Peak, M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. London: British Council.
- INCA. (18 de febrero de 2011). *Proyecto INCA*. Obtenido de Proyecto de Internacionalización de Centro América: <http://www.inca-network.org>
- Institute of International Education. (7 de junio de 2019). *Institute of International Education: The power of international education*. Obtenido de Institute of International Education: The power of international: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/International-Students/Places-of-Origin/Leading-Places-of-Origin/2012-13>

- Jones, G., & Oleksiyenko, A. (2011). The internationalization of Canadian university research: a global higher education matrix analysis of multi-level governance. *Higher Education*, 41-57.
- King, G., Keohane, R., & Sidney, V. (2000). Precisar que se va a observar. En G. King, R. Keohane, & V. Sidney, *El diseño de la investigación social* (págs. 125-160). Madrid: Alianza Editorial.
- King, R. (2010). Policy internationalization, national variety and governance: global models and network power in higher education states. *Higher Education*, 583-594.
- Knight, J. (1999). Internationalisation of Higher Education. En P. o. Education, *Quality and Internationalization of Higher Education* (págs. 13-23). París: OCDE.
- Knobel, M. (2011). Internationalizing Brazil's Universities: Creating Coherent National Policies Must Be a Priority. *Research & Occasional Paper Series*, 1-5.
- Krechetnikov, K., Pestereva, N., & Rajović, G. (2016). Prospects for the Development and Internationalization of Higher Education in Asia. *European Journal of Contemporary Education*, 229-238.
- Landman, T. (2011). *Política Comparada. Una Introducción a su objeto y métodos de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lasswell, H. (1970). The emerging conception of the policy science. *Policy Science*, 3-14.
- Lewis, A. (1984). The State of Development Theory. *American Economic Review*, 1-10.
- Lindblom, C. (1996). la ciencia de salir del paso. En L. Aguilar Villanueva, *La hechura de las políticas* (págs. 201-225). México, D.F.: Porrúa.
- Lowi, T. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, 298-310.
- Maldonado, A. (2017). *PATLANI Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. México: ANUIES.
- Malo, S., Mallea, J., & Pendergrast, D. (1999). El Comunicado de Vancouver. *Educación Global*, Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Marmolejo, F., & León, F. (2002). Entendiendo las Diferencias: LA educación superior en la frontera México-Estados Unidos: la necesidad de una visión de conjunto. *Educación Global*, 49-68.
- Martínez Alier, J. (25 de agosto de 2018). *Red de Ecología Social*. Obtenido de Red de Ecología Social: <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/MartinezAlierDeudaEcologica.htm>
- Mateia, L., & Iwinska, J. (2015). National Strategies and Practices in Internationalisation of Higher Education: Lessons from a Cross-Country Comparison. En A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi, *Higher Education Reforms in Rumania: Between the Bologna Process and National Challenges* (págs. 205-226). París: Springer Open.
- Matross, R., & Rumbley, L. (2016). National Policies for Internationalization. Do they work? *International Higher Education*, 10-11.
- Mendoza Rojas, J. (2003). La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: la experiencia de una década. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* (págs. 1-18). Panamá: CLAD.
- Mény, Y., & Thoening, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Montoro, R. (1997). Fundamentos Teóricos de la política social. En C. Aleman, & J. Garcés, *Política Social* (págs. 33-50). Madrid: Mac Graw-Hill.
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado.
- Muñoz, L. (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública. *Educación*, 11-33.
- Navarro, M. (2018). Proyecto 100 000: La estrategia de Movilidad Académica del Gobierno de México hacia Estados Unidos. *Conferencia Regional de Redes de Internacionalización de la Educación Superior*. Quito: IESALC.
- Nelson, B. (1996). La formación de una agenda, el caso del maltrato a los niños. En L. Aguilar, *Problemas públicos y agenda de gobierno* (págs. 105-140). México: Porrúa.
- OCDE. (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: Programme on Institutional Management in Higher Education.
- OCDE. (2008). Chapter 2: Basic Concepts, Definitions and Classifications. En OCDE, *Understanding Economic Statistics: An OECD Perspective* (págs. 24-64). París: OECD Publishing.

- OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance: OCDE Indicators*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *Educación Superior en México Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral*. París: OCDE.
- Parsons, W. (1995). *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México, D.F.: FLACSO.
- Peters, G. (1998). 1. The importance of comparison; 2. The logic of comparison; 3. The number of cases. En G. Peters, *Comparative Politics: Theory and Methods* (págs. 1-79). New York: New York University Press.
- Piaget, J. (1985). *Psicología y Epistemología*. México, D.F.: Ariel.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (11 de julio de 2019). *PNUD México*. Obtenido de PNUD México:
<http://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/GobernabilidadDemocratica/Proyectos/ProgramaAMEXCID/undp-mx%20Prodoc%20AMEXCID-PNUD%20diciembre%202017.pdf>
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: Sage.
- Rostow, W. (1959). The Stages of Economic Growth. *The Economic History Review*, 1-16.
- Roth, A.-N. (2006). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rudra, N. (2005). Are workers in the developing world winners or losers in the current era of globalization? *Studies in Comparative International Development*, 29-64.
- Rudzki, R. (1995). The Application of a Strategic Management Model to the Internationalization of Higher. *Higher Education*, 421-441.
- SAFIRO. (1 de abril de 2011). *Self Financing Alternatives for International Relations Offices*. Obtenido de SAFIRO: <http://www.safironetwork.org>
- Sahni, R., & Kale, S. (2004). GATS and Higher Education: Some Reflections. *Economic and Political Weekly*, 22-28.
- Schapper, J. M., & Mayson, S. I. (2004). Internationalisation of Curricula: An alternative to the Taylorisation of academic work. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 189-205.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Argentina: Biblos.
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Relaciones Exteriores, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior. (1 de agosto de 2014). Programa Nacional de Becas 2014 Programa de Capacitación de Docentes y Estudiantes SEP-SRE "Proyecto 100,000". *Convocatoria Programa nacional de becas 2014 Programa de capacitación de docentes y estudiantes SEP-SRE "Proyecto 100,000"*. CDMEC, México: SEP, SRE.
- Secretaría de Educación Pública. (20 de febrero de 2019). *Secretaría de Educación Pública, Estructura Básica*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública, Estructura Básica:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/348313/ESTRUCTURA_BASICA_SEP.pdf
- Secretaría de Gobernación. (31 de diciembre de 2013). *Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328580&fecha=31/12/2013
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (11 de Agosto de 2016). *Secretaría de Relaciones Exteriores Blog*. Obtenido de Secretaría de Relaciones Exteriores Blog: [/www.gob.mx/sre/articulos/enterate-que-es-fobesii-y-por-que-es-tan-importante-para-los-jovenes-de-mexico-y-eua?idiom=es](http://www.gob.mx/sre/articulos/enterate-que-es-fobesii-y-por-que-es-tan-importante-para-los-jovenes-de-mexico-y-eua?idiom=es)
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (19 de octubre de 2018). *Embajada de México en Estados Unidos*. Obtenido de Embajada de México en Estados Unidos:
<https://embamex.sre.gob.mx/eua/index.php/es/comunicados/comunicados-2015/905-firman-mexico-y-eeuu-memorandum-de-entendimiento-para-la-creacion-del-programa-de-practicas-profesionales>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (20 de febrero de 2019). *Secretaría de Relaciones Exteriores Estructura*. Obtenido de Secretaría de Relaciones Exteriores Estructura: <http://sre.gob.mx/sre-docs/organigrama/estructurabasica.pdf>

- Secretaría de Relaciones Exteriores y el Departamento de Estado de los Estados Unidos de América. (14 de marzo de 2017). *Embajada y Consulados de los Estado Unidos en México*. Obtenido de Embajada y Consulados de los Estado Unidos en México: <https://mx.usembassy.gov/es/education-culture-es/educacion/fobesii/>
- Selltiz, C., Wrightsman, L., & Cook, S. (1980). Selección y Formulación de un problema de Investigación. En C. Selltiz, L. Wrightsman, & S. Cook, *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales* (págs. 42-65). Madrid: RIALP.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Shields, R. (2013). Globalization and International Student Mobility: a Network analysis. *Comparative Education Review*, 609-636.
- Simon, H. (1997). *Administrative Behavior*. New York: The Free Press.
- Smeby, J., & Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, 449-466.
- Subirats, J. (1992). *Análisis de Políticas Públicas y Eficacia de la Administración*. Madrid: MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS.
- Terraza, G., Soriano, M., & Robles, H. (2015). *Calidad de la estadística educativa CEMABE Y F-911*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- The Observatory on Borderless Higher Education*. (17 de Marzo de 2010). Obtenido de The Observatory on Borderless Higher Education.; http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=814
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Umhlaba Development Services. (2017). *Introduction to Monitoring and Evaluation Using the Logical Framework Approach*. South Africa: European Commission Civil Society Fund in Ethiopia.
- Urban, E., & Bierlein, L. (2014). International students as a resource for internationalization of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 305-324.
- Van Damme, D. (2001). Quality Issues in the Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 415-441.
- Van Der Wende, M. (2001). The International Dimension in National Higher Education Policies: what has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education*, 431-441.
- Velazquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 149-187,.
- Weimer, D., & Vining, A. (2005). Limits to public intervention. Government Failures. En D. Weimer, & A. Vining, *Policy analysis. Concepts and practice* (págs. 156-191). New Jersey: Prentice Hall.
- World Bank Group. (2017). *Higher Education for Development*. Washington: World Bank Publications.
- Yingqiang, Z., & Yongjian, S. (2016). Quality Assurance in Higher Education: Reflection. *Chinese Education & Society*, 7-19.
- Yung-Chin Hou, A., Morse, R., & Wang, W. (2015). Recognition of academic qualifications in transnational higher education and challenges for recognizing a joint degree in Europe and Asia. *Higher Education*, 1211-1228.

Apéndice. La Información Soporte de la Investigación

Comandos de Rstudio para correlaciones

Para definir el directorio de trabajo es necesario el comando:

```
rm(list = ls(all=TRUE))  
setwd("~/Desktop/")
```

Después de definir el directorio, es necesario cargar las librerías o paquetes que se utilizarán posteriormente. Para este trabajo, se utilizaron las siguientes librerías:

Para gráficas y análisis econométricos:

```
library(haven)  
library(tidyverse)  
library(stargazer)  
library(corrplot)  
library(hrbrthemes)  
library(viridis)  
library(nnet)  
library(pander)  
library(sampleSelection)
```

Para nube de palabras:

```
library(ROAuth)  
library(httr)  
library(tidytext)  
library(tm)  
library(SnowballC)  
library(wordcloud)
```

Asimismo, es necesario cargar los datos.

```
data <- read_dta("~/Desktop/encuesta_base_becarios.dta")  
attach(data)
```

Correlación

```
data %>%  
  filter(actores==1) %>%  
  select(p2, p6, p8, p11, p17,  
    p20, p23, p25, p26, bueno,  
    regular, mala, tiempo, dinero,  
    calidad, proceso, DE, AMEXCID,  
    SRE, CNBES, SEP, IE, IM,  
    p13_recode, p27_recode) ->a  
corrplot(cor(a), type= "upper", method = "color")
```

Matriz de correlación

Chi cuadrado

- a) **chisq.test(p2, p11)**
- b) **chisq.test(p26, p20)**
- c) **chisq.test(p26, p23)**
- d) **chisq.test(p26, p25)**

- e) `chisq.test(p26, p11)`
- f) `chisq.test(p26, p13)`
- g) `chisq.test(p26, p28_recode)`

Dado que el pvalor es cero, se rechaza hipótesis de independencia, por lo que son dependientes
 Analicemos el caso de los individuos que identificaron actores:

```
data %>%
  filter(actores==1)-> filtro (Solo observaciones donde la variable actores tiene valor == 1)
  h) chisq.test(filtro$bueno, filtro$DE)
  i) chisq.test(filtro$bueno, filtro$CNBES)
P valor es cercano a 1. No se puede rechazar hipótesis de independencia.
  j) chisq.test(filtro$bueno, filtro$IE)
```

IE, único actor con efecto significativo. Pvalor es cero. Se rechaza hipótesis de independencia, por lo que son dependientes

Estadística Descriptiva: Gráfica de Frecuencias de las Preguntas con respuesta Sí y No

```
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p1))*100,1))-> a
a <- a %>%
  mutate(Pregunta= 1)
names(a)[names(a)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p4))*100,1))-> b
b <- b %>%
  mutate(Pregunta= 4)
names(b)[names(b)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p12))*100,1))-> c
c <- c %>%
  mutate(Pregunta= 12)
names(c)[names(c)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p13))*100,1))-> d
d <- d %>%
  mutate(Pregunta= 13)
names(d)[names(d)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p14))*100,1))-> e
e <- e %>%
  mutate(Pregunta= 14)
names(e)[names(e)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p27))*100,1))-> f
f <- f %>%
  mutate(Pregunta= 27)
names(f)[names(f)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p28))*100,1))-> g
g <- g %>%
  mutate(Pregunta= 28)
names(g)[names(g)=="Var1"] <- "Respuesta"
rbind(a,b, c, d, e, f, g) -> plot1

plot1%>%
ggplot(aes(x=factor(Pregunta), y=Freq, fill= Respuesta)) +geom_bar(stat="identity",
position="dodge") + scale_fill_viridis(discrete=TRUE, name="") +theme_ipsum() +
ylab("Frecuencia")+ xlab("No. de Pregunta")+ labs(title="Frecuencia de Respuesta",
subtitle="Proyecto 100,000",caption="Fuente: Base de Datos Propia")
```

Hagamos el mismo ejercicio para todo el resto de preguntas de interés.

```
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p2))*100,1)-> a
a<- a %>%
  mutate(Pregunta= 2)
names(a)[names(a)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p6))*100,1)-> b
b <- b %>%
  mutate(Pregunta= 6)
names(b)[names(b)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p8))*100,1)-> c
c <- c %>%
  mutate(Pregunta= 8)
names(c)[names(c)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p11))*100,1)-> d
d <- d %>%
  mutate(Pregunta= 11)
names(d)[names(d)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p17))*100,1)-> e
e <- e %>%
  mutate(Pregunta= 17)
names(e)[names(e)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p20))*100,1)-> f
f <- f %>%
  mutate(Pregunta= 20)
names(f)[names(f)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p23))*100,1)-> g
g <- g %>%
  mutate(Pregunta= 23)
names(g)[names(g)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p25))*100,1)-> h
h <- h %>%
  mutate(Pregunta= 25)
names(h)[names(h)=="Var1"] <- "Respuesta"
as.data.frame(round(prop.table(table(data$p26))*100,1)-> i
i <- i %>%
  mutate(Pregunta= 26)
names(i)[names(i)=="Var1"] <- "Respuesta"

rbind(a,b, c, d, e, f, g, h, i) -> plot2

plot2%>%
  ggplot(aes(x=factor(Pregunta), y=Freq, fill= Respuesta)) +
  geom_bar(stat="identity", width = 0.5) +
  scale_fill_viridis(discrete=TRUE, name="") +
  theme_ipsum() +
  ylab("%")+
  xlab("No. de Pregunta")+
  labs(title="Porcentaje de Respuesta",
        subtitle="Proyecto 100,000",
```

caption="Fuente: Base de Datos Propia"

)

Análisis econométrico: Modelos de regresión logísticos binomiales

Probabilidad de opinión buena para los que mencionaron tener problemas con:

```
modelo1 <- glm(bueno~ tiempo+ dinero+ calidad+ proceso, data=filtro, family=binomial)  
modelo2 <- glm(mala~ tiempo+ dinero+ calidad+ proceso, data=filtro, family=binomial)  
modelo3 <- glm(regular~ tiempo+ dinero+ calidad+ proceso, data=filtro, family=binomial)
```

Probabilidad de opinión buena para los que mencionaron a los actores:

```
modelo4 <- glm(bueno~ factor(DE)+ factor(AMEXCID) + factor(SRE)+ factor(CNBES)+  
factor(SEP)+ factor(IM)+ factor(IE), data=filtro, family=binomial)  
modelo5 <- glm(regular~ factor(DE)+ factor(AMEXCID) + factor(SRE)+ factor(CNBES)+  
factor(SEP)+ factor(IM)+ factor(IE), data=filtro, family=binomial)  
modelo6 <- glm(mala~ factor(DE)+ factor(AMEXCID) + factor(SRE)+ factor(CNBES)+  
factor(SEP)+ factor(IM)+ factor(IE), data=filtro, family=binomial)
```

Tablas de regresión conjuntas.

```
stargazer(modelo1, modelo2, modelo3, title="Results", align=TRUE, type = "text")  
stargazer(modelo4, modelo5, modelo6, title="Results", align=TRUE, type = "text")
```

Modelos de regresión logísticos multinomiales

```
modelo8<- multinom(p26 ~ p27_recode + p25 + p23 + p17 + p11 + p13_recode + p6,  
data=data)  
modelo9<- multinom(p20 ~ p26 + p27_recode + p25 + p23 + p17 + p11 + p13_recode + p6,  
data=data)
```

Modelo logístico binomial sin escala likert

En la variable p26_r y p20_r están los valores de cada observación sin indiferentes.

Las que eran 5 y 4 tienen el valor==1 y los que son 1 y 2, tienen el valor==0.

El 3 es un missing value (NA)

```
modelo10<- glm(p26_r ~ p27_recode + p25 + p23 + p17 + p11 + p13_recode + p6, data=data)  
modelo11<- glm(p20_r ~ p26 + p27_recode + p25 + p23 + p17 + p11 + p13_recode + p6,  
data=data)  
stargazer(modelo10, modelo11, title="Results", align=TRUE, type = "text")
```

Chi cuadrada de Actores y procesos

```
Base_de_datos_IV %>%  
  filter(order<=700) %>%  
  select(proceso, actores) -> a  
cor (a)  
chisq.test(proceso, actores)
```