



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Impacto Sociocultural de la Internacionalización de la Educación Superior en los Países de Origen

Análisis del Programa de Becas Internacionales de la República Dominicana para los Estudios de Turismo (2012-2022)

David Peguero Manzanares

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Impacto Sociocultural de la Internacionalización de la Educación
Superior en los Países de Origen

Análisis del Programa de Becas Internacionales de la República Dominicana para los Estudios de
Turismo (2012-2022)

David Peguero Manzanares



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2024

Impacto Sociocultural de la Internacionalización de la Educación Superior en los Países de Origen

Análisis del Programa de Becas Internacionales de la República Dominicana para los Estudios de Turismo (2012-2022)

Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas,
las Artes y las Humanidades
Facultat d'Educació

Doctorando: David Peguero Manzanares

Directora y Tutora: Dra. Carolina Martín Piñol

Directora: Dra. Concepción Fuentes Moreno

A Mamen Fontcuberta Reñé, sin ti no soy nada.

A mis padres, Amable Peguero Morales, mi ejemplo

el primer dominicano y

Chon Manzanares de la Cámara, mi fuerza.

AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral suele ser el inicio de una brillante carrera académica, en mi caso, representa la culminación de una carrera profesional. La vida me ha llevado por un camino lleno de preguntas que han movido mi curiosidad. Cuestiones que han provocado en mí la inquietud constante por conocer, por descubrir, por intentar conectar los puntos para entender el mundo que nos rodea. Ahora que empiezo a poner en orden las cosas para preparar la siguiente etapa vital, es cuando me he obligado a encontrar el tiempo para escribir esta tesis. Sé que nunca es el momento, pero ahora era mi momento.

Dra. Carolina Martín Piñol y Dra. Concepción Fuentes Moreno, mis directoras han dirigido la tesis con especial dedicación, conduciendo con respeto mi visión y rescatándome del abismo cuando más lo necesitaba. Gracias directoras por haberme guiado.

He tenido la inmensa suerte de tener un trabajo que me ha permitido buscar y explorar. Un lugar en el que he sido más yo que en ningún otro lugar y en el que siempre me han permitido e incluso incentivado el ir un poco más lejos. Mi tesis va de eso, de mi trabajo, de mi vida profesional, que es mi vida. Por lo que quiero agradecer a la presidenta de CET-UB la Dra. Maria Abellonet su cariño, amistad, exigencia y provocación intelectual. Siempre has sacado lo mejor de mí.

Un viaje así es imposible hacerlo solo. Uno es un poco de todos y todos de los que uno se rodea están en uno mismo. Mis compañeros del equipo directivo de CETT-UB han contribuido sin darse cuenta a que esta tesis pueda ver la luz. Su dedicación y determinación por hacer de nuestra institución una institución internacional ha sido fuente de energía e inspiración. Gracias, Elisabet Ferrer por tu confianza e impulso a terminar lo iniciado.

Ahora con la perspectiva que me dan los años valoro lo que hay en mí de todos aquellos que se han dedicado a la educación y que me han tenido en sus aulas. A todos mis profesores.

A todos mis alumnos, esta tesis va de vosotros. Deseo que contribuya a mejorar las condiciones de la juventud y que la internacionalización de la educación superior sea un bien común de todos.

A mis compañeros y equipos, a todos los que han ayudado a cumplir con mi cometido, ellos también están en esta tesis. Sin ellos no hubiera podido emprender el camino del doctorado.

Un agradecimiento inmenso a todos los amigos de la escena educativa internacional que me han regalado sus consejos, su tiempo, su experiencia y con los que he compartido charlas, discusiones y proyectos sobre la internacionalización de la educación superior. Muy especialmente a mis

amigos Yusuke Ishiguro, Edward Roekaert, Alejandra Yáñez, Pablo Nuño, Tomy Valdivieso, Thomas Buntru, Álvaro Sánchez y Margarita Pasquini. Con especial cariño quiero agradecer a la Dra. Lúgia Amada Melo su amistad y su contribución valiosísima a esta tesis, pero sobre todo su entrega a la juventud, a la educación y a nuestra querida República Dominicana.

A mis hermanos Alejandro, Salomé e Ignacio. Ellos no lo saben pero yo estoy aquí por ellos. Los hermanos siempre renuncian a algo por sus hermanos y eso nunca se olvida. Gracias por vuestro apoyo, eso también ayuda a escribir esta tesis.

María, Ignacio y Carlota, son el motor de mi vida, nada hubiera sido posible sin ellos y la motivación que nace del seno de nuestra familia. Este era mi reto y vosotros lo habéis soportado. Gracias enormes por acompañarme en la escritura de la tesis. Tino y acierto en vuestros retos.

Sin ti no soy nada. Sin tu apoyo no hubiera sido, porque tú me has hecho un camino mucho más fácil, este proyecto se ha forjado en muchas horas robadas a nosotros pero sobre todo a ti. Con toda mi consideración y cariño, a Mamen.

RESUMEN

La internacionalización educativa en República Dominicana es fundamental para preparar a los estudiantes en un mundo globalizado. Este proceso no solo mejora la calidad educativa, sino que también fomenta la cooperación internacional y fortalece la investigación. A medida que las instituciones educativas se adaptan a estos cambios, es crucial adoptar principios de libertad académica, responsabilidad social y equidad en la cooperación internacional para maximizar los beneficios de la internacionalización. El objetivo general es identificar los impactos socioculturales de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen. Enfocándonos en el caso de la República Dominicana para el periodo 2012-2022. Se ha optado por una metodología mixta, realizando un análisis cuantitativo para evaluar las percepciones de los exalumnos sobre el programa, incluyendo su acceso, competencias adquiridas e impactos identificados. Posteriormente, se llevó a cabo una fase cualitativa que incluyó entrevistas semiestructuradas con expertos y autoridades educativas para explorar experiencias y opiniones detalladas. Además, se utilizaron grupos focales para profundizar en las percepciones individuales y colectivas de los exalumnos, permitiendo identificar patrones y tendencias significativas en sus experiencias y desarrollo. La muestra de 161 exalumnos de becas MESCYT en República Dominicana mostró diversidad en edad y género, con predominio femenino. La mayoría tenía estudios de grado en ciencias sociales y jurídicas. Percibieron moderada accesibilidad en la información y trámites de la beca. Reportaron impactos positivos en su visión del mundo y carrera profesional, con diferencias según edad, nivel educativo y estrato social. Las mujeres destacaron mejoras significativas en habilidades y contribuciones al sector local. Asimismo, estos resultados se vieron respaldados por los resultados de entrevista a la exministra. Los programas de becas internacionales tienen un impacto positivo en la educación superior de la República Dominicana, enriqueciendo la formación académica y profesional de los participantes y fomentando la movilidad social. Mejorando estratégicamente, estos programas pueden fortalecer aún más el desarrollo educativo, profesional y socioeconómico del país, preparando a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos globales con éxito.

Palabras clave

Becas, educación superior, impactos sociales, internacionalización, República Dominicana.

ABSTRACT

Educational internationalization in the Dominican Republic is fundamental to preparing students for a globalized world. This process improves educational quality, fosters international cooperation, and strengthens research. As educational institutions adapt to these changes, it is crucial to adopt principles of academic freedom, social responsibility, and equity in international cooperation to maximize the benefits of internationalization. The overall objective is to identify the socio-cultural impacts of internationalization processes in higher education in countries of origin. Focusing on the case of the Dominican Republic for the period 2012-2022. *Methodology:* We opted for mixed methods, carrying out a quantitative analysis to assess the alumni's perceptions of the program, including their access, competencies acquired, and impacts identified. Subsequently, a qualitative phase was carried out involving semi-structured interviews with experts and educational authorities to explore detailed experiences and opinions. In addition, focus groups were used to delve deeper into the individual and collective perceptions of the alumni, allowing for the identification of significant patterns and trends in their experiences and development. The sample of 161 MESCYT scholarship alumni in the Dominican Republic showed diversity in age and gender, with a female predominance. The majority had undergraduate studies in social sciences and law. They perceived moderate accessibility of scholarship information and procedures. They reported positive impacts on their worldview and professional career, with differences according to age, educational level and social stratum. Women highlighted significant improvements in skills and contributions to the local sector. These findings were also supported by the results of the interview with the former minister. International scholarship programs have a positive impact on higher education in the Dominican Republic, enriching the academic and professional training of participants and fostering social mobility. By strategically improving these programs, they can further strengthen the country's educational, professional and socio-economic development, preparing future generations to successfully face global challenges.

Keywords: Dominican Republic, higher education, impacts, internationalization, scholarships.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

ACRONIMOS y SIGLAS

ESTILO Y TERMINOLOGIA APLICADOS AL TEXTO

CAPITULO 1. Introducción.....	17
1.1. Contexto de la investigación.....	17
1.1.1. El período 2012-2022, una década de transformación global.....	17
1.1.2. CETT-UB, Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy.....	22
1.1.3. República Dominicana.....	27
1.1.4. El puente entre República Dominicana y Europa.....	28
1.2. Justificación de la investigación.....	29
1.3. Motivaciones del investigador en la internacionalización de la educación superior. De la experiencia profesional a la motivación de la investigación.....	31
1.4. Relación de la investigación con la didáctica de las ciencias sociales.....	36
1.5. Aproximación a la internacionalización de la educación superior.....	39
1.6. Estructura de la tesis.....	43
CAPITULO 2. Objetivos e hipótesis.....	45
2.1. Objetivo general 1.....	47
2.2. Objetivo general 2.....	47
2.3. Objetivos específicos.....	48
2.4. Hipótesis de la investigación.....	49

CAPÍTULO 3. Marco teórico.....	54
3.1. La educación superior y su importancia para los países	54
3.2. Internacionalización de la educación superior	57
3.2.1. Definición y antecedentes históricos	57
3.2.2 Beneficios, retos y limitaciones del proceso	63
3.2.3 Situación actual de los procesos de internacionalización de la educación superior	73
3.3 Estado de la cuestión.....	81
3.3.1. Impacto de los programas gubernamentales de internacionalización en educación superior.....	81
3.3.2. Mercado laboral y educativo en República Dominicana.....	87
3.3.3. Internacionalización de la educación superior en República Dominicana.....	108
3.3.4. Becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB. Un elemento clave de las políticas educativas de la educación superior en la República Dominicana.....	113
CAPÍTULO 4. Metodología de investigación.....	132
4.1. Descripción del estudio	133
4.1.1. El método de investigación	133
4.1.2. Definición y justificación de la metodología de investigación.	134
4.1.3. Presentación de los instrumentos de la investigación	134
4.1.4. Población y criterios de elegibilidad	137
4.2. Diseño de los instrumentos.....	140
4.2.1. Instrumento parte cuantitativa	140
4.2.2. Instrumento parte cualitativa	142
4.3. Procedimiento de validación de los instrumentos	144
4.3.1. Selección del comité de expertos	144
4.3.2. Procedimiento.....	145
4.3.3. Ajuste del instrumento.....	147

4.3.4. Prueba piloto.....	148
4.3.5. Análisis de datos.....	149
4.4. Procedimiento de estudio definitivo.....	151
4.4.1. Estudio cuantitativo.....	151
4.4.2. Estudio cualitativo.....	152
4.5. Aspectos éticos.....	155
4.6. Análisis de datos.....	157
4.6.1. Estudio cuantitativo.....	157
4.6.2. Estudio cualitativo.....	164
CAPITULO 5. Resultados.....	172
5.1. Resultados estudio cuantitativo.....	172
5.2. Resultados estudio cualitativo.....	200
CAPÍTULO 6. Discusión.....	233
CAPÍTULO 7. Conclusiones.....	238
7.1. Consecución de objetivos.....	239
7.2. Limitaciones.....	248
7.3. Futuras líneas de investigación.....	249
BIBLIOGRAFÍA.....	251

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de preguntas de investigación, objetivos e hipótesis	51
Tabla 2. Convenios y países con los que se han suscrito.....	109
Tabla 3. Matriz de intervención estratégica.....	110
Tabla 4. Tipos de programa y especialidades año 2021	118
Tabla 5. Evolución de la distribución de becas por nivel académico desde 2012 a 2021	123
Tabla 6. Evolución de la distribución de becas por países desde 2012 a 2021	125
Tabla 7. Acuerdos del MESCYT por países, universidades y niveles	126
Tabla 8. Relación instrumento cuantitativo (piloto y final) y objetivos	158
Tabla 9. Relación instrumento cualitativo (piloto y final) y objetivos	165
Tabla 10. Distribución de la muestra por área de conocimiento	173
Tabla 11. Resultados en relación con la accesibilidad de la beca y sus trámites.....	174
Tabla 12. Medias obtenidas en la dificultad de tramitación, rigurosidad del proceso, equidad en el mismo, y facilidad de los trámites	176
Tabla 13. Resultados sobre la satisfacción con el programa e impactos de este en los participantes (parte 1)	179
Tabla 14. Resultados sobre la satisfacción con el programa e impactos de este en los participantes (parte 2)	180
Tabla 15. Resultados relacionados con el impacto profesional y experiencia que ha aportado la beca	182
Tabla 16. Diferencias entre el estrato social percibido antes y después del programa de becas	184
Tabla 17. Resultados relacionados con las mejoras que la beca ha aportado a la sociedad donde reside, conocimientos adquiridos e impacto de estos en las empresas	186
Tabla 18. Correlación de Spearman.....	198
Tabla 19. Composición grupo focal 1.....	216
Tabla 20. Composición grupo focal 2.....	222

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del mercado laboral de República Dominicana en los últimos 7 años	89
Figura 2. Evolución estudiantes de nueva matriculación (desde 2012 a 2021).....	102
Figura 3. Total estudiantes matriculados (desde el año 2012 al 2021).....	104
Figura 4. Distribución por sexos de estudiantes matriculados en IES dominicana.....	105
Figura 5. Evolución de la distribución de becas por nivel académico de 2012 a 2021	121
Figura 6. Distribución por edades de la muestra	173
Figura 7. Resultados ¿Sabías previamente lo que la beca te podía aportar?	175
Figura 8. Resultados ¿el programa de becas te ha aportado nuevas formas de ver las cosas y otra perspectiva del mundo?	178
Figura 9. Resultados adquisición y aplicación de conocimientos nuevos.....	181
Figura 10. Distribución de la muestra por ocupación actual	183
Figura 11. <i>Distribución de la muestra acorde con los proyectos posteriores llevados a cabo</i> .	187
Figura 12. <i>Rangos de la prueba Kruskal Wallis por edad</i>	190
Figura 13. <i>Rangos de la prueba Kruskal Wallis por nivel educativo</i>	193
Figura 14. <i>Rangos de la prueba Kruskal Wallis por estrato social</i>	197

ACRONIMOS y SIGLAS

ALC	:	América Latina y el Caribe
BM	:	Banco Mundial
CAF	:	Banco de Desarrollo de América Latina
CC	:	Competencias Culturales
CEFET- MG	:	Centro Federal De Educación Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL	:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CESTE	:	Escuela Internacional de Negocios
CETT-UB	:	Centro universitario de referencia de Turismo, Hotelería y Gastronomía
COIL	:	Collaborative Online International Learning
COVID 19	:	Enfermedad por coronavirus de 2019
CSMC	:	Comercializadora de Servicios Médicos Cubanos
ECTS	:	European Credit Transfer System
EEES	:	Espacio Europeo de Educación Superior
EFP	:	Sistema de educación y formación profesional
EFTP	:	Educación y formación técnica y profesional
EHEA	:	European Higher Education Area
ENAE	:	Escuela de Negocios y Administración de Empresas
EOI	:	Escuela de Organización Industrial
FACOPH	:	Facultad Especializada en Odontología
FMI	:	Fondo Monetario Internacional
FOM	:	Fundación José Ortega y Gasset – Gregorio Marañón
IED	:	Instituto Europeo di Design
IED	:	Inversión extranjera directa

IES	:	Instituciones de educación superior
INISEG	:	Instituto Internacional de Estudios en Seguridad Global
MESCYT	:	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
NABA	:	Nuova Accademia Di Belle Arti
NORAD	:	Norwegian Agency for Development Cooperation OCDE
ODS	:	Objetivos del Desarrollo Sostenible
OEI	:	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	:	Organización Internacional del Trabajo
ONE	:	Ofician Nacional de Estadísticas
ONU	:	Organización de las Naciones Unidas
PAP	:	Programa de Aprendizaje Permanente
PIB	:	Producto Interno Bruto
PISA	:	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PNUD	:	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POMA	:	Prueba de Orientación y Medición Académica
UASD	:	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UB	:	Universidad de Barcelona
UCAM	:	Universidad Católica de Murcia
UCLM	:	Universidad de Castilla-La Mancha
UDEM	:	Universidad de Monterrey
UDIMA	:	Universidad a Distancia de Madrid
UE	:	Unión Europea
UNCTAD	:	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
UNED	:	Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNILA	:	Universidad Federal de Integración Latinoamericana
UNIR	:	La Universidad de Internet
UQUAM	:	Université du Quebec en Montreal
ZEE	:	Zonas Francas de Exportación

ESTILO Y TERMINOLOGIA APLICADOS AL TEXTO

Con el fin de facilitar la lectura del texto y para no caer en reiteraciones, se ha decidido utilizar el masculino con valor genérico y no hacer explícito el género con formas dobles enteras o abreviadas (repetición de nombres y adjetivos en ambos géneros gramaticales). Siempre que ha sido posible, se han utilizado nombres genéricos, colectivos o abstractos.

Para referirnos al género femenino. Teniendo en cuenta que el doble valor del género masculino, específico (referente a los hombres) y genérico (referente a los hombres y las mujeres), ha propiciado consecuencias discriminatorias para las mujeres a lo largo de la historia, hemos querido clarificar nuestras intenciones a la hora de hacer uso del lenguaje (Universitat de Barcelona. Serveis Lingüístics, 2023)

CAPITULO 1. Introducción

1.1. Contexto de la investigación

En el presente apartado se contextualiza la investigación en el marco social en el que se ha desarrollado. Se pretende delimitar a través de las diferentes secciones los parámetros que configuran el espacio en el que esta tesis se va a desarrollar, para ello resulta fundamental; establecer un marco temporal por lo que exponemos sucintamente a modo de contexto mundial durante la década 2012-2022, describimos que es el CETT-UB y como se ha ido conduciendo hacia la internacionalización de la educación superior, ponemos el acento sobre la República Dominicana y su contexto sociocultural como uno de los sujetos de la investigación y por último, el puente que se establece entre la República Dominicana con Europa para potenciar la movilidad de los estudiantes.

1.1.1. El período 2012-2022, una década de transformación global

Durante la última década, el mundo ha sufrido una serie de transformaciones y hemos sido testigo de una sucesión de eventos que han cambiado definitivamente el curso de la historia. Desde avances en la digitalización de nuestras vidas, la nueva dimensión del cambio climático, la pandemia de la COVID19, los grandes movimientos migratorios y sus crisis hasta movimientos sociales y cambios geopolíticos. Una década plena de hechos que han dado forma a un nuevo panorama mundial. A continuación, desgranamos los cinco ámbitos que nos han parecido más relevantes con el fin de contextualizar la década en la que se centra la presente tesis doctoral.

a) Tecnología y Transformación Digital

El avance tecnológico y digital a nivel global ha sufrido un rápido avance durante la década 2012 a 2022. Según el informe 'Global Digital Yearbook 2021' (2021) publicado por Statista, el número de personas que utilizan Internet fue de 4,66 mil millones en 2021, duplicó el número de personas que lo usaban a principios de la década. El 66,6% de la población mundial (5,22 mil millones de personas) son usuarios de teléfonos móviles. Esto representa un uso enorme de varios avances tecnológicos para el desarrollo de la conectividad (redes 5G, satélites de órbita baja, redes de nueva generación, entre otros). Durante este período se ha ido desarrollando la inteligencia artificial, el internet de las cosas (Internet of Things) y el uso de soluciones de datos en la nube.

Estos avances tecnológicos han sido evidentes de forma muy especial desde la Pandemia de COVID19. Lo que cambió la forma en que vivíamos y trabajábamos (Statista, 2021).

b) Cambio Climático y Conciencia Ambiental

En la década 2012 a 2022, el cambio climático se ha convertido en uno de los temas más preocupantes de nuestra sociedad y ha pasado a formar parte de la agenda global. La crisis climática está afectando a todas las zonas del planeta. Se ha producido un aumento continuo de fenómenos climáticos destructivos y efectivos, que están afectando la agricultura, la salud y la vida de las personas en general. La transformación del clima es predeciblemente visible, sus efectos previsibles y devastadores ya son evidentes en la mayoría de los casos. Huracanes, sequías persistentes y grandes inundaciones son demostración evidente de que se está produciendo un cambio climático (IPCC, 2021). Seguramente, se ha despertado en nuestras sociedades una sensibilidad que reconoce la necesidad de tomar partido frente al clima y a la decisión política que favorezca la descarbonización y reduzca los impactos producidos por el cambio climático. Estos acontecimientos pueden llevar a la sociedad hacia el desarrollo de una conciencia medioambiental global.

c) Movimientos Sociales y Cambio Cultural

Entre el 2012 y el 2022 han ocurrido fenómenos sociales que se inician con los movimientos de 2010 en Túnez que provocaron la expansión de la Primavera Árabe en el sur de la cuenca mediterránea hasta el movimiento Black Lives Matter que protestaba contra las desigualdades raciales en Estados Unidos y los movimientos feministas en gran parte del mundo occidental que luchaban por la igualdad de género. Entre 2012 y 2022, ha habido una proliferación de movimientos sociales en todo el mundo que han provocado un cambio cultural de nuestras sociedades. Las redes sociales han contribuido significativamente a esta movilización y hemos visto movimientos surgir a un ritmo más rápido que el experimentado anteriormente (Earl et al., 2015). De hecho, hoy encontramos más movimientos sociales por época que en cualquier otro período de la historia de la humanidad (Earl et al., 2015).

Los avances tecnológicos, la proliferación de medios de transporte y el abaratamiento de los costes de viaje ha facilitado que la población de los países más desarrollados y especialmente los jóvenes realicen gran cantidad de desplazamientos internacionales. Estos elementos junto con el cambio en los estilos de vida y el cambio de determinados paradigmas laborales han venido a promover el trabajo remoto gracias al cual un número creciente de personas, especialmente jóvenes buscan una mayor flexibilidad laboral y un mejor equilibrio entre la vida profesional y personal. El fenómeno ha creado un nuevo tipo de profesional que conocemos como “nómada digital” el cual combina su carrera profesional con el descubrimiento de nuevos lugares y culturas. (Cohen y Gössling, 2015)

d) Geopolítica y Cambios en el Orden Mundial

Una poderosa reconfiguración del orden geopolítico ha sido una parte notable e importante del orden mundial. El ascenso de nuevas potencias como China ha desafiado el monopolio de las potencias occidentales como pilares globales del sistema internacional, lo que ha llevado a una reconfiguración compleja de la política internacional. The 'Rise of China vs the Logic of Strategy' (2012) de Rose sostiene que el ascenso de la economía y el ejército de China ha provocado un cambio en el equilibrio de poder en el mundo que tendrá un profundo impacto en la estabilidad y la seguridad globales (Rose, 2012).

e) Pandemia de COVID-19 y sus Ramificaciones

En los primeros días de marzo de 2020, se declara oficialmente la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Se trata de la enfermedad por coronavirus (COVID 19), una enfermedad infecciosa, provocada por el virus SARS-CoV-2.

Sin duda, el acontecimiento más trascendental de la década es la pandemia de COVID-19. En su informe Perspectivas de la economía mundial, de abril de 2021, el Fondo Monetario Internacional (FMI) afirma que: En todo el mundo, los resultados sanitarios, económicos y sociales se han visto devastados por la pandemia de COVID-19, que desencadenó una profunda recesión sin precedentes en los tiempos modernos y dejó a millones de personas luchando por sobrevivir. (FMI, 2021)

Lo primero a lo que obligo la pandemia fue a la toma de decisiones que en circunstancias normales habrían tomado semanas o incluso meses. El carácter de urgencia que ameritaba la situación requería decidir sobre si debían seguir las clases presenciales y como adaptarse a esa situación. Dar una solución viable a los estudiantes internacionales que se encontraban en los campus y aquellos que se encontraban iniciando el semestre en otro país. Se tuvo que decidir cómo se comunicaban las decisiones que se iban tomando a toda la comunidad. Decidir sobre los tipos de apoyo y como proceder para proteger a la comunidad educativa de cada institución. Toda una serie de decisiones y actuaciones que requirieron de ajustes presupuestarios y que tuvo implicaciones financieras tanto para las administraciones públicas como para las IES privadas (UNESCO, 2022a).

Inicialmente, se pensaba que la cancelación y cierre de la actividad en la educación superior sería transitorio una vez se declaró el estado de alerta mundial por la COVID-19, sin embargo, pasaron algo más de dos años de adecuación a la crisis y transformación de todo el sector educativo. En la educación superior no solo se produjeron adaptaciones y cambios en lo referente a la docencia, la forma de instrucción, sino que se produjeron impactos en los estudiantes y la calidad de la educación. La gran mayoría de instituciones migraron hacia la formación en línea con el fin de garantizar la continuidad pedagógica, priorizando la salud y el bienestar de la comunidad educativa al completo. Igualmente se produjeron cambios en la gestión y la administración de los centros educativos, en el reclutamiento de los futuros estudiantes, en la investigación debido las implicaciones derivadas de la financiación y la colaboración entre investigadores.

La afectación de la pandemia no solo se centró en aspectos relacionados con la docencia, el aprendizaje o la investigación, esta tuvo una especial incidencia en otros elementos relacionados con la gestión de las IES. Destacando el servicio a la comunidad estudiantil el cual se vio mermado por la falta de personal administrativo y de gestión en los campus universitarios, los campus virtuales y los medios de comunicación existentes eran insuficientes para servir a la comunidad. Se produjo un confinamiento de las personas que llevo a que el personal se trasladara a trabajar a sus casas y mantener las operaciones en línea. Este hecho supuso un gran reto pues muchos trabajadores debían compaginar el trabajo docente o administrativo con el cuidado de la familia, la convivencia con otras personas durante la jornada laboral y la adecuación de espacios para el trabajo (García Carrizo et al., 2020). Muchas de las personas que trabajaban en las IES, pero con contratos de corta duración o que desde su hogar no podían prestar sus servicios, fueron

despedidos o puestos en situación de suspensión temporal de empleo con la correspondiente factura social y económica para todos los afectados (Regehr y Goel, 2020).

La salud pública y su salvaguarda se convirtieron en la prioridad de los gobiernos y las autoridades en todo el mundo, lo que convirtió al distanciamiento público en la principal herramienta para cortar la propagación del virus. Este efecto provocó el cierre de centenares de campus en todo el mundo y la migración hacia la enseñanza en línea. Mientras que algunos campus cancelaron por completo las clases (Marinoni, Van't Land, y Jensen, 2020).

El cierre de fronteras provocó la paralización abrupta de las movilidades académicas que tenían previstas tanto por parte de los estudiantes como del profesorado. Hasta bien entrado el año 2022 se encontraban muchas fronteras cerradas o con enormes restricciones para la llegada de alumnos internacionales, no obstante, las medidas tomadas por los gobiernos fueron bien diversas pues algunos países como Hong Kong, Australia o Corea prohibían los vuelos entrantes mientras que en Europa las medidas eran más laxas (Bou-Karroum et al., 2021).

La crisis de la COVID-19 ha evidenciado la importancia crucial de la internacionalización del conocimiento y la investigación. Al igual que las epidemias y otros desafíos globales como el cambio climático, la colaboración en la investigación y el intercambio de recursos no pueden detenerse por fronteras. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) señala que la verdadera transformación no radica tanto en la naturaleza de los cambios, sino en la rapidez con la que se han tenido que implementar (OEI, 2022).

Probablemente la internacionalización y por ende la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores se vio ampliamente afectada. Se redujo de forma casi total la movilidad de estudiantes hasta la mitad del curso 2021-2022 (UNESCO, 2022a). Con el fin de hacer frente a este desafío las instituciones migraron los programas hacia los programas de internacionalización en casa apoyando como nunca los programas COIL (Collaborative Online International Learning). Por lo tanto, la movilidad virtual se convirtió de forma previsible en la nueva modalidad de movilidad internacional. Esta modalidad de formación desarrolla un enfoque el cual permite adquirir competencias interculturales ya que se basa en el desarrollo de proyectos colaborativos los

cuales fomentan el trabajo entre estudiantes de dos o más IES en diferentes países. Se hace necesario un balance entre la internacionalización en casa y en el extranjero que mitigue el efecto aislamiento producido por la pandemia de la COVID-19 (de Wit y Altbach, 2021).

En general, entre 2012 y 2022 se han producido una serie de acontecimientos que han transformado y cambiado el mundo entero. Desde el avance tecnológico, los movimientos sociales y los cambios geopolíticos, todos estos eventos han dejado una huella en nuestra historia y continuaran moldeando el futuro del mundo moderno en los próximos años. De esta manera, la educación superior se ha visto moldeada y transformada por los efectos generados por cada uno los hechos mencionados, es por lo tanto en este contexto global y educativo que debemos prestar atención y poner el foco en CETT-UB, Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy en tanto que institución en la que se centra esta investigación y para la cual la internacionalización y la movilidad estudiantil es fundamental.

1.1.2. CETT-UB, Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy

Una de las piedras angulares de la filosofía educativa del CETT-UB es la apuesta decidida por la internacionalización. Desde el momento en que los estudiantes cruzan el umbral de las aulas, se les brinda una experiencia educativa profundamente enraizada en una perspectiva global. El intercambio cultural se convierte en algo cotidiano, con estudiantes internacionales enriqueciendo el entorno académico desde el primer día.

La internacionalización en el CETT-UB va más allá de la diversidad en el aula. Se trata de una red intrincada de oportunidades que abarcan desde estancias académicas en el extranjero hasta prácticas en empresas internacionales. Los estudiantes tienen la posibilidad de realizar su trabajo final de grado en universidades o empresas ubicadas en otros países, lo que les brinda una visión única y enriquecedora del panorama global en el que se desenvolverán profesionalmente. Este compromiso con la internacionalización es palpable en el día a día del CETT-UB. La institución mantiene numerosos convenios con universidades e instituciones de renombre en todo el mundo, fomentando alianzas estratégicas que amplían el horizonte académico de sus estudiantes. Además, forma parte de diversas redes e instituciones internacionales, consolidando su posición como un actor relevante en el ámbito global de la educación turística y gastronómica.

CETT-UB, Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy es un referente en educación superior en turismo, hotelería y gastronomía, vinculado a la Universidad de Barcelona (UB). Su historia se remonta a 1969, cuando fue fundado por Gaspar España i Berga como una escuela de turismo. Desde entonces, ha experimentado un crecimiento constante y ha evolucionado para adaptarse a las necesidades cambiantes del sector turístico.

En la década de 1990, CETT-UB estableció una estrecha colaboración con la Universidad de Barcelona, lo que marcó el inicio de una asociación duradera. Esta alianza fortaleció la calidad académica de CETT-UB y le permitió ofrecer programas de grado y postgrado oficialmente reconocidos por la UB.

CETT-UB es un centro de titularidad privada, adscrito a la UB a partir del Decreto 97/1998 de 31 de marzo. Desde entonces imparte titulaciones universitarias de grado y postgrado además de formación profesional reconocidas por la Generalitat de Catalunya. La Escuela Universitaria de Hotelería y Turismo de CETT-UB fue el primer y único centro que inicia la impartición de la Diplomatura de Turismo en el año 1997 lo que muestra el carácter innovador del centro. Se produce un punto de inflexión que marca la trayectoria universitaria de CETT-UB cuando a partir del curso académico 2009-2010 se inicia la impartición del actual Grado de Turismo con sus dos especialidades originales la de Dirección Turística y la de Dirección Hotelera.

CETT-UB inicia la oferta de postgrados durante el curso académico 1998-1999 y en 2003 firma un convenio con la Universidad de Barcelona para la realización de masters y postgrados a través de la División de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales de la UB. Se imparte el primer master oficial durante el curso 2007-2008, siendo el año 2011 el año en el que CETT-UB obtiene la autorización para impartir su primer master oficial con dos orientaciones: la profesional y la de investigación. Asimismo, cabe destacar que desde el año 2017, CETT-UB cuenta con un grupo de investigación¹ propio reconocido por AGAUR, tanto en la convocatoria SGR 2017-2019, cómo en la convocatoria SGR-Cat 2021.

La Escuela ha ido desarrollando un perfil internacional a través de diversos programas y proyectos que han ido configurando una institución moderna y vinculada con el mundo. Actualmente CETT-UB imparte sus programas además de en lengua catalana, en castellano y en inglés.

¹ <https://www.cett.es/es/investigacion>

En 2024 CETT-UB ofrece todos los niveles de formación con reconocimiento oficial (grados y posgrados universitarios, másteres y formación profesional), formación en línea y semipresencial, y formación continua y a medida para profesionales y empresas. Como centro universitario de referencia en turismo, hotelería y gastronomía, contribuye, curso tras curso, a la profesionalización y la excelencia de estos sectores desde su nacimiento. El CETT-UB conecta personas y vincula el ámbito académico con el tejido empresarial e institucional. Con un compromiso sólido hacia la sociedad y el país, y con una mentalidad de mejora continua, el CETT-UB contribuye significativamente a la promoción de un sector más profesional y sostenible. Este compromiso se refleja en la promoción de valores como la responsabilidad, la inclusión, la igualdad, la innovación y la digitalización, con el objetivo de anticiparse a los desafíos y tendencias sociales emergentes.

En sus más de treinta y tres mil metros cuadrados se imparten entre otros trece itinerarios de másteres oficiales, tres grados universitarios, cinco ciclos formativos y veintidós programas internacionales enmarcados en la escuela de verano, la escuela de invierno y los programas a medida.

Cabe recordar que el estudio se centra en la década 2012-2022 y que el curso académico 2021-2022 es el curso en el cual se cierra la década objeto de estudio. Este curso marcó un hito en la expansión internacional del CETT-UB, con la firma de cuatro nuevos convenios con instituciones destacadas como Hadassah Academic College en Israel, Middlesex University en el Reino Unido, Università Ca' Foscari en Italia y Universidad San Ignacio de Loyola en Perú. Estos acuerdos, junto con los convenios existentes, marcan el fin de una época y abren las puertas a una nueva época, lo que podríamos llamar la época pandemia y prepandemia y la época post pandemia. La recuperación de la movilidad internacional es una realidad para el CETT-UB ya en el curso 2021-2022. En estos diez años en los que se centra la investigación se han generado gran variedad de oportunidades de movilidad académica para los estudiantes del CETT-UB, permitiéndoles sumergirse en nuevas culturas y entornos educativos. En ese curso CETT-UB cuenta con 75 convenios internacionales de cooperación, movilidad del alumnado e investigación en cuatro de los cinco continentes y ha llegado a recibir a casi 3.500 estudiantes internacionales procedentes de 74 países.

Con el fin de facilitar la integración del alumnado internacional en el CETT-UB se han venido desarrollando actividades y programas que ya forman parte de la dinámica de la institución.

Estos programas se repiten de forma recurrente, destacamos entre los que mejor contribuyen a la integración del alumnado internacional:

a) Gestión Intercultural en el CETT-UB: Fomentando la Comprensión Global

El CETT-UB ofrece sesiones prácticas de formación en Gestión Intercultural, dirigidas tanto a estudiantes como a profesores y empleados de la institución. Estas sesiones están diseñadas para capacitar a los participantes en la eficaz gestión de equipos multiculturales y diversos, así como en el manejo de relaciones con clientes y mercados de diferentes trasfondos culturales. Esta formación es considerada una formación de carácter propio del centro y se estructura como una asignatura propia que no otorga créditos. El objetivo principal de la asignatura es profundizar en la comprensión de cómo los antecedentes y las experiencias culturales moldean nuestra percepción del mundo, y cómo podemos mejorar nuestra comprensión de las normas culturales, los valores y los comportamientos de otras culturas.

b) Actos de bienvenida

Con el propósito de recibir a los estudiantes internacionales, familiarizarlos con la institución y su dinámica diaria, integrarlos a la comunidad y fomentar el inicio de relaciones interpersonales con otros estudiantes internacionales, se llevan a cabo actos de bienvenida en cada semestre académico. Cada viernes anterior al inicio del curso se dedica un día completo a recibir a los alumnos internacionales, los cuales reciben orientación sobre cómo vivir una experiencia enriquecedora tanto en la institución como en la ciudad que los acoge, se les muestra la forma de vivir en la ciudad, se les da a conocer la lengua y la cultura catalana facilitando recursos de la propia institución o de otras de la ciudad con la finalidad de incentivar la curiosidad y el deseo de conocer. Estos eventos se desarrollan, gracias a la participación del alumnado local y futuros compañeros de clase, incluyen actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a conocerse rompiendo la tensión inicial que suele existir en los grupos antes de iniciar cada curso y, en última instancia, facilitar la adaptación a la institución y a la ciudad durante los meses venideros.

c) Buddy Program

El Buddy Program² es una iniciativa dirigida a los estudiantes, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes internacionales que estudian en el centro. Además, ofrece a los estudiantes locales la oportunidad de tener una experiencia internacional sin salir de Barcelona.

² <https://www.cett.es/en/landings/bienvenida#are-you-an-international-student>

d) Newsletter/Instagram

Semanalmente se publica una Newsletter³ dirigida a toda la comunidad del CETT-UB, muy especialmente pensada para los estudiantes internacionales que acaban de aterrizar en la institución como alumnos de movilidad. La publicación es responsabilidad de la oficina internacional y propone lugares para visitar, actividades culturales, propuestas de ocio, información sobre los barrios de Barcelona, la forma de vivir de sus gentes y todo lo necesario para conocer la cultura barcelonesa, catalana y española. La plataforma que se usa para la publicación es Instagram, la conocida red social, lo que permite el acceso fácil a la información cada jueves.

e) Presencia en conferencias internacionales

CETT-UB participa anualmente en conferencias internacionales de educación como la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA⁴), la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE⁵) y la Asociación de Educadores en Asia-Pacífico (APAIE⁶). Además, el CETT-UB también ha participado en las charlas "Study in Europe" y "Study Abroad" durante la feria líder en educación superior de los Emiratos Árabes Unidos, NAJAH Connect⁷.

Pero la internacionalización no se limita al ámbito académico. Los estudiantes del CETT-UB tienen la oportunidad de adquirir experiencia laboral en empresas internacionales, ampliando así su visión del mundo profesional y cultivando habilidades interculturales esenciales en el mundo globalizado de hoy.

En resumen, el compromiso del CETT-UB con la internacionalización es un testimonio de su visión. A través de una amplia gama de iniciativas y programas, la institución se ha consolidado como un referente en educación superior globalmente orientada, preparando a sus graduados para enfrentar los desafíos y oportunidades de un mundo cada vez más interconectado.

³ https://www.instagram.com/cett_international/

⁴ <https://www.nafsa.org/conferences/nafsa-2025-annual-conference-expo>

⁵ <https://www.eaie.org/events/gothenburg.html>

⁶ <https://www.apaieconference.net/apaie-conferences/apaie-2024>

⁷ <https://informaconnect.com/najahexpo/>

Referente al proceso de contextualización de la investigación, se hace necesario introducir el escenario socioeconómico y cultural de la República Dominicana. Por tanto, en el siguiente apartado se realiza una exposición que permite contextualizar la situación del país, a pesar de que en el apartado 3.3 estado de la cuestión obtendremos una visión más profunda de la realidad que vive la República Dominicana.

1.1.3. República Dominicana

El contexto socioeconómico y cultural de la República Dominicana ofrece un telón de fondo crucial para comprender la importancia y la necesidad de evaluar los impactos del programa de becas internacionales del Ministerio de Educación Superior. La República Dominicana, como muchos otros países en desarrollo, enfrenta desafíos considerables en términos de acceso a la educación superior y desarrollo económico OCDE (2022).

El desarrollo del aprendizaje emerge como un determinante central de la competitividad del mercado laboral y la productividad empresarial en la República Dominicana, un país con importantes desafíos en términos de acceso a la educación superior y crecimiento económico. Según la OCDE (2022), los bajos niveles de educación, especialmente entre las poblaciones vulnerables, imponen límites a la capacidad laboral de los dominicanos, impactando directamente en la formalización laboral y la competitividad nacional

El avance de la condición social ha sido más lento que el crecimiento económico y, lamentablemente, empeoró durante la pandemia. A pesar de un fuerte crecimiento económico y un crecimiento sostenido, la reducción de la pobreza y la desigualdad no han sido igualmente fuertes, y tuvieron que agravarse con la crisis sanitaria (OCDE, 2021) (PNUD, 2024). La transición de la universidad al trabajo y al emprendimiento se caracteriza por desafíos complejos y desiguales, especialmente para los jóvenes (CEPAL y OIT 2017). Los jóvenes latinoamericanos enfrentan barreras estructurales que limitan dicha transición, incluido un mercado laboral que no genera empleos al mismo ritmo de crecimiento económico, bajos salarios y una gran cantidad de informalidad vinculada al empleo precario. Estos nefastos efectos se ven agravados por las presiones económicas que enfrentan los jóvenes de bajos recursos y el abandono escolar, ya que muchos perciben que las inversiones que realizan en educación superior no les traerán más beneficios económicos. Esta situación es más común en los grupos socioeconómicos desfavorecidos, donde los jóvenes tienden a abandonar las escuelas antes de graduarse y, cuando ingresan al mercado laboral, muchas veces ocupan empleos informales (OCDE 2017).

En cuanto a las habilidades académicas, las instituciones educativas en América Latina en general no están generando las habilidades y competencias que requiere la economía. Según la OCDE, la brecha más amplia del mundo entre la oferta de competencias y la demanda se encuentra en la región de América Latina y el Caribe, lo que se traduce en un gran desafío para la economía del conocimiento (OCDE, CEPAL y CAF, 2017).

Este déficit de personal altamente cualificado en la República Dominicana puede ser consecuencia de los bajos niveles de innovación en la región en comparación con las naciones desarrolladas (Ferreira et al., 2017).

Por todo ello se vienen desarrollando políticas públicas orientadas a la capacitación laboral de los jóvenes, las cuales tienen como meta primordial mejorar sus competencias profesionales y facilitar su acceso al mercado laboral. Un ejemplo elocuente es el Programa Nacional e Internacional de Becas, el cual brinda oportunidades para cursar estudios de grado, posgrado, educación técnica y profesional, con el propósito de elevar los niveles educativos y promover la especialización. En paralelo, el Plan Nacional de Alfabetización se suma a estos esfuerzos, contribuyendo a mejorar los niveles educativos bajos y a elevar la calidad de vida de la población (OCDE, CEPAL y CAF, 2017).

Por último, el Plan Estratégico (2015-2019) delineado por el Ministerio de la Juventud dispuso de pautas precisas para la ejecución de estas políticas públicas, así como en la implementación de los diversos proyectos vinculados a ellas. A través de un análisis actualizado de la situación social, económica y política de los jóvenes dominicanos, este plan buscaba abordar las necesidades particulares de este grupo demográfico y fomentar su desarrollo integral (OCDE, CEPAL y CAF, 2017).

1.1.4. El puente entre República Dominicana y Europa

Fomentar la circulación de individuos y conocimiento contribuye significativamente al establecimiento de redes de colaboración educativa y de investigación, aspectos fundamentales para la innovación y el desarrollo sostenible de las naciones. A nivel personal, esta práctica aporta habilidades interdisciplinarias, como el dominio de idiomas y la comprensión de diversas culturas, al tiempo que incrementa la empleabilidad (Comisión Europea, 2020b)

La movilidad se posiciona como una piedra angular dentro de la estrategia de internacionalización de los países desarrollados y de los países en vías de desarrollo, cuya justificación radica, por un lado, en el contexto globalizado, multicultural y altamente competitivo, y por otro, en su papel como agente impulsor tanto de la integración regional como del progreso económico y social. Asimismo, se percibe como un medio para fortalecer el prestigio de las IES y para promover la creación de un tipo de ciudadanía con valores compartidos, ya sea a nivel regional, interregional o global (Comisión Europea, 2020b).

La movilidad se considera especialmente relevante como mecanismo para construir espacios comunes de educación superior e investigación, tanto a nivel regional como interregional. En América Latina y el Caribe (ALC), el impulso hacia la internacionalización está justificado por la baja participación de sus estudiantes en programas de movilidad internacional (UNESCO, 2022b)

1.2. Justificación de la investigación

La investigación que nos ocupa pretende contribuir al desarrollo de futuros estudios que analicen la internacionalización de la educación superior y cómo esta contribuye al desarrollo sociocultural de los países. De forma muy especial cuando es impulsada por las administraciones públicas fruto de una estrategia acordada de país, como es el caso de la República Dominicana. Aunque había constancia de multitud de publicaciones y estudios (Beltrán y Sáiz, 2003; Buckner, 2019; De Wit y Altbach, 2021; Gómez López, 2020) que evidencian los impactos positivos que estos programas tienen en los estudiantes y el profesorado que se beneficia de ellos. Si que existen investigaciones que tratan la evaluación de los programas de becas, pero no se tenían antecedentes de investigaciones que examinasen el impacto en el país de origen de las políticas educativas de educación superior basadas en la internacionalización del proceso educativo, una vez que retornan los beneficiarios de la experiencia internacional. Es más, tan solo algo más de un diez por ciento de los países cuentan con una estrategia nacional de internacionalización basada en un programa de becas dirigido a sus propios ciudadanos (Teichler, 2017).

La internacionalización en la educación superior no es un fenómeno reciente. No obstante, y a excepción de determinados mercados con alto grado de experiencia como el norteamericano, el británico o el australiano y de determinadas tipologías de centros como por ejemplo las escuelas de negocios, los procesos de internacionalización en las universidades y otros centros de educación superior han sido, en general, procesos desordenados y poco profesionalizados. En este sentido, la

incorporación en los objetivos, misión y visión de una dimensión internacional y de un compromiso para con la internacionalización constituyen, hoy en día, una asignatura pendiente en la gran mayoría de centros. A modo de ejemplo, si bien universidades como Yale o Harvard, referentes a nivel mundial, ya han expresado desde hace años su compromiso con la internacionalización (Edwards 2007), las actividades internacionales en universidades latinoamericanas siguen siendo principalmente reactivas, debido en parte a la falta de estructuras organizativas y de políticas orientadas a la internacionalización en dichas instituciones (Gacel Avila 2007).

Ante ello, consideramos que resulta necesario ofrecer una visión que permita entender y visualizar el valor y los beneficios de la internacionalización, que facilite la toma de decisiones y sobre todo que influyan proactivamente al desarrollo internacional de las IES (Shchepetylnykova, y Alvis, 2020).

Es preciso conocer en qué medida se puede atribuir a la obtención de una titulación de máster en una institución de educación superior internacional los impactos posteriores en la sociedad de origen, en tanto que el beneficiado del programa se convierta en agente de cambio. Por lo que urge establecer las bases que faciliten futuras investigaciones, permitiendo desarrollar las herramientas que permitan alcanzar las conclusiones que definan políticas educativas coherentes.

Se hace evidente que la formación y la experiencia internacional de los jóvenes participantes en estos programas debería generar externalidades positivas en su país que se traduzcan en la mejora de la calidad de vida. Pero además cabe preguntarse sobre cómo se ven colmadas las aspiraciones personales de los estudiantes una vez que han cursado un programa de master en el extranjero. El estudiante es o debería ser la pieza central sobre la que gira todo este proceso y nos interesa de sobremanera que espera y que piensa de los resultados del programa.

No parece que resulte indiferente elegir un país u otro para la formación de universitarios. Los lazos culturales, económicos y sociales existentes entre determinados países deberían incidir en la decisión de a qué país dirigirse para formarse y que esta vinculación incide igualmente en el estudiante de forma directa y el país de origen de forma indirecta.

Por lo que conviene preguntarse si el país de destino contribuye a la transformación de los estudiantes que acoge y genera efectos catalizadores particulares en la sociedad de origen.

Actualmente existen múltiples estudios que versan sobre la internacionalización de la educación superior y sus impactos, sin embargo, en el momento en que iniciamos esta investigación en el año 2021, para la presente investigación no se ha podido localizar ningún estudio académico que verse sobre los impactos que generan los programas de internacionalización de la educación superior en los países de origen cuando estos programas son impulsados por los propios países.

La internacionalización de la educación superior ha supuesto un campo de estudio rico y diverso que ha ido creciendo en los últimos años (Tight, 2021). Autores como, (Knight, 2012), (De Wit y Deca, 2020), (Van der Wende, 1997), (Mestenhauser y Ellingboe, 1998, como se citó en De Wit 2011), se han centrado en las causas y los efectos de la internacionalización en la docencia, la investigación y la vida estudiantil, lo que ha permitido crear un campo de estudio relativamente nuevo en la educación superior. Por lo tanto, se sugiere avanzar de forma continuada en el estudio de la internacionalización, monitorear la evolución, identificar tendencias que permitan contextualizar este campo de estudio. Perseguimos desarrollar una visión general del desarrollo de la internacionalización de la educación superior a través de las contribuciones académicas que la van moldeando

Para proseguir con el contexto de la investigación, se ha considerado adecuado dedicar un espacio a explicar en detalle las dos motivaciones de índole personal que nos han llevado a escoger el tema de estudio. Estas motivaciones han sido cruciales a la hora de sumergirnos en la cuestión de la tesis. A continuación, procedemos a relatar nuestra experiencia personal en el proceso de internacionalización de la educación superior.

1.3. Motivaciones del investigador en la internacionalización de la educación superior. De la experiencia profesional a la motivación de la investigación.

Esta investigación está tejida e imbricada con la experiencia y la vida profesional del investigador ya que su carrera profesional ha ido de la mano de la internacionalización, por lo tanto, se hace necesario conocer la labor profesional del doctorando a lo largo de estos años para

entender cómo surge la motivación por este estudio. El camino se remonta a los años vividos en Suiza, llegado desde España para estudiar la carrera de Administración de Empresas Hoteleras en una escuela internacional (1989), pasando por las estancias profesionales en Suiza, Reino Unido, Francia y Japón. Posteriormente se gradúa en Turismo (2017), obtiene un máster en Dirección de Empresas Hoteleras (2018), realiza cursos de Econometría y un programa de Administración de Empresas (1998). El investigador durante algo más de tres décadas se ha encontrado trabajando en entornos internacionales y en países como Marruecos, China, República Dominicana, México, Ecuador, Perú, Corea, Australia entre otros, desarrollando su perfil profesional y con una gran sensibilidad por los entornos multiculturales y los contextos internacionales. Desde el año 1993 que se inicia como docente, ya nunca abandona las aulas lo que le ha permitido estar cerca y sentir lo que necesita el alumnado de CETT-UB. El conocimiento de varias lenguas le ha permitido desarrollar una carrera profesional vinculada con instituciones educativas y empresas de todo el mundo. El interés principal del investigador es la combinación de los diferentes aprendizajes que ha tenido a lo largo de la vida académica y profesional en aras a contribuir a la internacionalización para el dialogo, el progreso social y muy especialmente el desarrollo de competencias multiculturales en los jóvenes.

Entre los años 2003 y 2004 CETT-UB ejecuta un proyecto europeo en Marruecos que tiene por objeto el desarrollo de un modelo de escuela técnica profesional para ser implantado en forma de red en treinta y cinco ciudades marroquíes, teniendo el Instituto Hotelero de Tánger como centro piloto. El doctorando dirige el proyecto y se traslada a Marruecos de forma periódica con el fin de avanzar en la implementación de los trabajos que se desarrollan en Tánger, Rabat y Casablanca. El proyecto que tiene como beneficiario el ministerio de turismo de reino de Marruecos significa la primera experiencia del doctorando en un proceso de internacionalización de la educación y se ejecuta con equipo multidisciplinar de profesores y consultores.

Durante el mismo periodo 2003-2004 se inician en CETT-UB, en su sede en Barcelona unos cursos de tecnificación para directivos de la empresa pública de gestión turística y hotelera de Cuba. Se producen un total de tres ediciones con una duración de un mes cada uno de los cursos lo que permite capacitar a casi sesenta directivos y altos funcionarios del turismo cubanos. En verano de 2005 el CETT-UB recibe el primer grupo de estudiantes universitarios de la Universidad de

Monterrey (UDEM). La universidad mexicana nos encarga un curso de verano que debe ser impartido en Barcelona y que versa sobre la planificación y la gestión turística de destinos.

Son estos acontecimientos los que desencadenan una reflexión interna en CETT-UB que lleva a la institución y al doctorando a plantearse el rol de la institución en el mundo, el enfoque hacia el exterior y las ventajas que tiene para nuestro alumnado la educación en un entorno y con un enfoque internacional. CETT-UB había firmado su primer convenio internacional con la Université du Quebec en Montreal (UQUAM) al inicio de los 70 pero hasta el momento la internacionalización del CETT-UB era más una voluntad que una realidad ya que el alumnado de intercambio no superaba la decena por año y los proyectos internacionales eran puntuales.

A inicios del año 2005 una delegación del gobierno dominicano liderada por su presidente Dr. Leonel Fernández Reyna visita la Universidad de Barcelona. Se establece el primer contacto entre CETT-UB y el gobierno de la República Dominicana, liderando el doctorando las conversaciones y los acuerdos se logra firmar el primer convenio durante el mes de junio de 2005. Los primeros estudiantes dominicanos que vienen a CETT-UB como fruto del programa de becas internacionales del MESCYT llegan en el mes de octubre del mismo año y desde entonces el programa se viene desarrollando a plena satisfacción de los firmantes del convenio.

Durante estos años se ha ido suscitando un interés creciente por diversas universidades internacionales por fomentar la movilidad de sus estudiantes hacia el extranjero, es cuando el investigador ve la necesidad de crear la escuela de verano de CETT-UB dirigida a estudiantes internacionales para dar respuesta a las necesidades observadas, recibiendo el primer grupo de estudiantes en junio de 2006. Es durante ese mismo año que se inaugura la residencia universitaria internacional Àgora BCN. La residencia supone un punto de inflexión en el proceso de internacionalización de CETT-UB ya que favorece la llegada de grupos y estudiantes internacionales. Hasta ese momento los grupos de estudiantes internacionales que visitaban CETT-UB para recibir una formación se alojaban en el hotel Alimara, hotel que junto con la escuela y la residencia configuran el Campus CETT-UB.

El doctorando lleva prácticamente treinta años desarrollando su actividad profesional en el campo de la educación superior tanto en el ámbito de la docencia como de la gestión. Pero ha sido

el proceso de internacionalización de CETT-UB el proyecto casi personal que ha venido ocupando al doctorando durante los últimos veinte años. Me ha parecido conveniente aportar información sobre las motivaciones personales que me han conducido a elaborar esta investigación, en este sentido se destacan dos aspectos principales.

El primero es la implicación del doctorando en el proceso de internacionalización que ha sufrido el CETT-UB, estableciendo, dirigiendo y ejecutando la estrategia de internacionalización de la institución desde el año 2004 hasta la actualidad. Incidiendo en la formación y adquisición de competencias de centenares de jóvenes mediante la creación y puesta en marcha de proyectos dirigidos tanto a estudiantes de las carreras universitarias que se cursan en CETT-UB como a estudiantes procedentes de otras instituciones internacionales de educación superior que han realizado carreras completas, semestres o cursos cortos, estudiantes internacionales que en definitiva han elegido CETT-UB para completar o finalizar sus carreras y master universitarios.

El segundo aspecto hace referencia a la relación profesional que el doctorando ha venido desarrollando con el Gobierno de la República Dominicana desde el año 2004. Con la firma del primer convenio y hasta el día de hoy se han desarrollado programas de máster impartidos ad-hoc al profesorado de las carreras de turismo de las universidades dominicanas, se ha rediseñado la carrera de turismo a impartir en las universidades dominicanas y se ha acogido en las aulas de CETT-UB a centenares de estudiantes beneficiarios del programa de becas internacionales. Todos han sido proyectos auspiciados y financiados por el MESCYT. Cabe decir también que el doctorando es fundador y director de la revista científica ARA, Journal of Tourism and Research coeditada por CETT-UB y FUNGLODE, Fundación Global Democracia y Desarrollo presidida por el expresidente de la República Dominicana (2004-2012) Dr. Leonel Fernández, promotor de la publicación y presidente de honor de esta. Esta experiencia ha sido de gran valor para el doctorando ya que gracias a ella ha podido profundizar en la realidad de la sociedad dominicana y conocer los retos que afronta el país desde una posición privilegiada.

Impulsado por el investigador y con el apoyo de la dirección general de CETT-UB en el año 2010 se crea Barcelona Academic Services (BAS), una unidad de negocio que tiene como fin ordenar toda la actividad que en términos de internacionalización está desarrollando el CETT-UB. En estos momentos ya se estaban recibiendo decenas de estudiantes en los programas de verano y de invierno. Este mismo año el programa de becas internacionales del MESCYT ya cuenta con 39

estudiantes y se ha consolidado como uno de los principales programas internacionales de CETT-UB. El programa de intercambio de estudiantes había alcanzado unos números que requerían de una organización específica para garantizar la calidad de los procesos y el mantenimiento de las relaciones bilaterales con las universidades socias y las instituciones internacionales con las que CETT-UB ha venido firmando convenios de forma proactiva.

En el año 2014 el investigador asiste por primera vez a la conferencia anual de NAFSA (Association of International Educators) que se celebra del 25 al 30 de mayo en San Diego (California-USA) y en 2015 a la conferencia anual de EAIE (European Association for International Education) que se celebró del 15 al 18 de septiembre en Glasgow (Escocia-Reino Unido). A partir de dichas conferencias el doctorando se convierte en miembro activo de ambas asociaciones las cuales tienen por misión el fomento y desarrollo de la internacionalización de la educación superior. Ambas conferencias son las más importantes que se organizan a nivel mundial con el fin de interconectar una comunidad global que tiene como núcleo un objetivo común compartido: La internacionalización de la educación superior a través de la colaboración

En el año 2016 se ponen las bases de la estrategia de internacionalización que formaría parte de lo que sería el plan estratégico⁸ CETT-UB para los años 2018-2023. La alta dirección entiende que la internacionalización de la institución requiere de una estrategia y de un plan operativo que permita lograr las metas propuestas, incrementar el número de estudiantes internacionales en CETT-UB y desarrollar una mayor exposición al extranjero. Lo que significa enfocar hacia la consecución de nuevos convenios de intercambio, reorientar los programas impartiendo ya no solo algunas asignaturas en inglés, sino carreras y masters impartidos íntegramente en este idioma y fomentar la movilidad de los estudiantes de CETT-UB hacia el exterior. Por lo tanto, se crean e implementan proyectos que buscan mejorar la ratio de diversidad cultural, incrementando el número de nacionalidades y culturas presentes en el CETT-UB y desarrollar la cultura internacional de centro.

⁸ Hemos introducido en el [anexo 1](#) un extracto del documento de plan estratégico en el que se pueden ver algunas partes generales y los objetivos estratégicos relacionados con la internacionalización.

El doctorando es invitado como profesor visitante por el gobierno japonés a la universidad de Hokkaido para el trienio 2018-2020, es durante este periodo que David Peguero inicia su investigación en el campo de la internacionalización de la educación superior. De una forma poco estructurada pero movido por una gran inquietud el doctorando estudia cuáles son los procesos de internacionalización de la educación superior y aprovecha sus estancias quincenales por semestre en Sapporo para construir la base de lo que sería la presente investigación. Una vez asumido por el doctorando que la única forma de profundizar conocer y cuestionarse todo lo que le inquieta es cursar un programa doctoral, es cuando decide emprender la aventura de realizar el doctorado en educación para, guiado por una dirección avanzar modestamente hacia el conocimiento anhelado a través del estudio y la investigación.

El doctorando crea la oficina internacional de CETT-UB en 2018 con la finalidad de gestionar la movilidad estudiantil, coordinar las relaciones con las veinte instituciones con las que existen acuerdos de colaboración en esos días y gestionar todos los procesos que inciden en el envío y acogida de estudiantes de intercambio. En estos momentos (abril de 2024) CETT-UB cuenta con ochenta convenios de movilidad en universidades de los cinco continentes, recibe estudiantes de setenta y seis países de todo el mundo, el treinta y siete por ciento de sus graduados han disfrutado de una experiencia de movilidad internacional y la totalidad de los estudiantes egresados de las carreras universitarias desde el año 2021 han recibido una formación específica sobre las competencias multiculturales para la internacionalización.

Se ha considerado crear este marco relacionado con la experiencia laboral ya que la siguiente investigación no tendría sentido sin este contexto y con el fin de expresar brevemente de qué forma la experiencia profesional ha sido fundamental para la elección del tema de estudio. No se pretende revisar exhaustivamente la vida profesional del investigador, sino destacar aquellos eventos que han forjado su motivación por el tema de estudio. En contraposición a las tesis doctorales elaboradas como continuación de los estudios de grado y postgrado que marcan el punto de partida de la gran mayoría de los futuros doctores, podríamos considerar por la edad, trayectoria y experiencia del investigador que nos encontramos ante una tesis que representa un legado profesional en forma de trabajo académico para la década 2012-2022.

1.4. Relación de la investigación con la didáctica de las ciencias sociales

Esta tesis doctoral se ha realizado dentro del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades y se enmarca de forma sustancial en la línea de investigación de la Didáctica del Patrimonio, las Artes y el Turismo Cultural. El título del trabajo es “Impacto Sociocultural de la Internacionalización de la Educación Superior en los Países de Origen: Análisis del Programa de Becas Internacionales de la República Dominicana para los Estudios de Turismo (2012-2022)”. La investigación se enmarca de forma sustancial en la temática del programa ya que el contexto general del mismo se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y el eje principal de la misma se centra en los estudios de segundo grado o de educación superior. A su vez no podemos olvidar que el espacio donde se desarrolla parte del trabajo de campo es en la escuela de turismo de la Universidad de Barcelona (CETT-UB) por tanto en relación directa con el Turismo Cultural uno de los tres ejes principales de la línea en la que se enmarca la investigación. Sin olvidar tampoco que parte del contenido que se ofrece a los destinatarios del máster en innovación pivota alrededor del valor del patrimonio, de su gestión y didáctica.

Encontrar este tipo de estudio en la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene sentido cuando se parte de la idea de que la educación superior en un entorno internacional es susceptible de contribuir a la adquisición de competencias sociales. La educación superior hoy se ha convertido en un motor de cambio en las sociedades (Cheung et al., 2011 citado en Jiang & Carpenter, 2014). Las naciones han desarrollado agencias y programas para promover la internacionalización de la educación superior con el fin de generar todo tipo de externalidades como la captación de talento, la mejora de las condiciones de vida de las personas, el intercambio cultural y la mejora de las sociedades (Cheung et al., 2011). Las agencias de promoción de la internacionalización de la educación superior y otras agencias nacionales trabajan intensamente para promover la educación superior como una forma de mejorar la marca país y así competir con otras naciones (Samokhvalova, 2017).

La internacionalización de la educación superior tiene por objeto provocar cambios en la forma que tienen los individuos de entender el mundo, enriquecer la visión global de las personas que viven una experiencia educativa internacional, incrementar los saberes a través del intercambio académico, ampliar el horizonte cultural y descubrir nuevas realidades (De Wit, 2009). Queremos pensar que todo ello tiene un propósito superior; Que repercuta en la sociedad

emisora generando modernidad, recuperación y conservación del patrimonio, prosperidad cultural e impacto en el territorio.

Según Ayoubi & Al-Habaibeh (2006), para entender la internacionalización de la educación superior es necesario establecer tres categorías de investigación. La primera categoría representa los estudios que investigan cuál debe ser la estrategia de internacionalización (el diseño del proceso de internacionalización). La segunda categoría representa los estudios que se ocupan de los pasos organizativos de la internacionalización (la implementación del proceso de internacionalización). La tercera categoría representa los estudios que investigan los obstáculos, dificultades y ventajas de la internacionalización sus impactos y externalidades que es la en la que se incardina nuestra investigación.

Vivir en el extranjero brinda numerosas oportunidades para aprender (Morrice, 2014; Murphy-Lejeune, 2003; Webb, 2015). La teoría del aprendizaje transformador la plantea Mezirow (1981) en un contexto de educación para adultos universitarios y es completada y refrendada treinta años después por (Lilley et al., 2015) y se considera como una de las principales teorías del aprendizaje de adultos (Cox y John, 2016). Según Mezirow (1990) el aprendizaje transformador se produce cuando existe un cambio en las perspectivas generadas.

La interpretación de la actividad turística se ha centrado casi exclusivamente en su capacidad para acelerar el crecimiento económico de una región con potencial turístico. Esta perspectiva se ha configurado paradigmáticamente bajo el predominio de una visión, influenciada por el pensamiento de la estructura histórico-social moderna como consecuencia de una visión economicista del turismo (molina, 2019). El turismo cultural añade una componente humanista ya que recientemente ha adoptado una nueva tendencia que refleja la importancia del legado no solo material sino también inmaterial como integrantes fundamentales de la oferta turística, y de las comunidades locales como legítimas herederas del patrimonio, trasmisoras de la cultura viva y anfitrionas del visitante (Espeso, 2019)

Alertados por la UN Tourism, basado en datos históricos en el año 2000 el número de turistas a nivel mundial fue de 678 millones, llegando a los 940 millones en 2010 por lo que se

espera que el número de turistas continuará creciendo a nivel mundial como mínimo hasta el horizonte 2030, superando los 1.800 millones de turistas (UN Tourism, 2019), el turismo excesivo continuará y crecerá (Butler y Dodds, 2022.). Como consecuencia los niveles de saturación serán muy elevados no solo en los países tradicionalmente receptores de turismo sino en muchas otras economías nacionales que han considerado esta industria como motor de desarrollo económico (UN Tourism, 2019). La confrontación entre residentes y visitantes (Richards, 2018), la capacidad de carga de los destinos (Ivars-Baidal et al., 2019), (Mondragon Mejia et al., 2019, p.1145), la puesta en valor y desarrollo del “patrimonio inmaterial” (Egea, 2019). Estos son solo algunos de los retos que enfrenta el turismo en general y el turismo cultural en particular, lo que necesariamente nos conduce a revisar la planificación, la gestión y el marketing de los destinos turísticos. Por lo tanto, se hace necesario priorizar la formación de los futuros gestores y decisores que es lo que precisamente pretende el gobierno de la República Dominicana a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Teniendo en cuenta lo anterior y centrándonos en el objeto del estudio de esta tesis, consideramos que podemos enmarcar la investigación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Esta tesis debería suponer el primer paso de un camino a seguir por futuros investigadores de CETT-UB y de otras instituciones en lo referente a los impactos que generan los masters o postgrados de turismo y de otras especialidades en los países de origen de los estudiantes. Gracias al enfoque internacional de la institución, la procedencia cada vez mayor de estudiantes de otros países, la necesidad de fomentar una internacionalización responsable que genere prosperidad en los países de los estudiantes y el carácter universal del turismo. Creemos que en CETT-UB se dan las condiciones para que esta línea de investigación enraíce, pues entre los masters que se cursan en CETT-UB existe la posibilidad de cursar la vía investigadora y que los estudiantes que siguen esta orientación soliciten seguir sus estudios de doctorado en la facultad de educación de la Universidad de Barcelona.

1.5. Aproximación a la internacionalización de la educación superior

El advenimiento de la globalización, entendida como el derrumbamiento de las barreras espaciotemporales que limitaban la comunicación a nivel económico, institucional y social, ha producido importantes procesos de cambio en las instituciones educativas. En efecto, las mismas

están abrazando los retos de la globalización, y por este motivo han ido ampliando progresivamente el ámbito de su quehacer educativo más allá de las fronteras nacionales (García, 2005). De esta forma, las instituciones de educación superior (IES) han ido introduciendo en la educación componentes y enfoques, así como estrategias y medidas de progresiva internacionalización, con el fin de favorecer la plena comprensión por parte de los estudiantes de la dimensión cada vez más global de las competencias a adquirir y de las perspectivas a asumir en la sociedad globalizada (De Wit, 2011).

No obstante, pese a que la expresión “internacionalización de la educación” se viene utilizando desde finales de los años ochenta para referirse a un conjunto de actividades internacionales promovidas por las IES de todo el mundo con el fin de renovar la enseñanza superior y la investigación, potenciando la dimensión intercultural y global. En la actualidad, la atención dedicada a la dimensión internacional de la educación superior está creciendo rápidamente, tanto a escala internacional como nacional e institucional (Sanchez-Tarragó et al., 2016).

Dicho lo cual, son diversos los expertos que se han pronunciado a favor de una definición de esta, como es el caso de Arum y Van der Water (1992, citado en Camacho, 2017) quienes definen la internacionalización de la educación como el conjunto de actividades y servicios prestados en el marco de los planes de estudios universitarios internacionales y de los programas de intercambio y cooperación educativos. Unos años más tarde, Van der Vende (1997) desarrolló una definición más amplia de la internacionalización de la educación, entendida como la tendencia a hacer que la educación superior, tanto de grado como de postgrado, sea capaz de responder a las demandas de la globalización de la sociedad, la economía y el mercado de trabajo.

Una definición ampliamente utilizada es la propuesta por Knight (2012). que define la internacionalización como un proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones o impartición de la educación postsecundaria. En esta descripción basada en una definición anterior y de carácter más institucional, se aprecia un cambio de mentalidad, favoreciendo la idea de internacionalización más como proceso que como producto, es decir, simplemente educación internacional, que prevaleció hasta los años noventa. De este modo, Knight (2012), al identificar la internacionalización con un "proceso" y, por tanto, con un fenómeno dinámico, refleja, en sus diversas manifestaciones, los cambios de la sociedad, con el fin último de crear puntos en común y objetivos compartidos a escala mundial.

Sin embargo, la internacionalización como concepto y agenda estratégica es un fenómeno relativamente nuevo, amplio y diverso en la enseñanza superior, impulsado por una combinación dinámica de motivaciones y agentes políticos, económicos, socioculturales y académicos, lo que se traduce en que su impacto en regiones, países e instituciones varía según los contextos específicos. Además, la internacionalización ha evolucionado y, durante este proceso, las prioridades del pasado han sido sustituidas (o superadas en importancia) por otras. En los últimos 30 años, han prevalecido las motivaciones económicas, pero dados los retos extremos a los que se enfrenta la sociedad global (resumidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU), la internacionalización está llamada ahora a contribuir a la realización de estos retos y objetivos sociales, pero para ello debe enfrentarse a nuevos desafíos geopolíticos (de Wit y Deca, 2020).

La tensión entre el carácter universal y la integración en contextos nacionales y locales es una característica dominante de la enseñanza superior. Las referencias al carácter global de las universidades ignoran el hecho de que muchas de ellas se fundaron o transformaron en los siglos XVIII y XIX con una orientación claramente nacional (Byram, 2018).

Los acontecimientos políticos, en particular las dos guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX llevaron a centrarse en la promoción de la paz y el entendimiento mutuo a través de la cooperación y el intercambio internacionales. En los años siguientes, además de la paz y el entendimiento mutuo, las motivaciones de la Guerra Fría en materia de seguridad nacional y política exterior cobraron cada vez más importancia. La Guerra Fría se convirtió en la principal motivación para promover una dimensión internacional de la enseñanza superior. Lo que comenzó como actividades puntuales e individuales evolucionó hasta convertirse en programas estructurados de educación internacional, impulsados más por los gobiernos nacionales que por las universidades (Byram, 2018).

El énfasis tradicional de la internacionalización se ponía en los intercambios y la cooperación para contribuir a una mejor comprensión de las diferentes culturas y lenguas, así como en la colaboración en materia de investigación. Sin embargo, desde mediados de los noventa, e incluso antes en el Reino Unido y Australia (hacia 1980), se ha producido un cambio gradual pero cada vez más visible hacia una mayor competencia. El optimismo de finales de los ochenta, cuando se pensaba que la internacionalización, de ser una actividad ad hoc, marginal y fragmentada, pasaría a convertirse en una parte central de la agenda de la enseñanza superior, condujo a una amplia aceptación de la internacionalización como uno de los principales motores de la innovación y el cambio en la enseñanza superior. Pero la dirección tomada fue la captación

de estudiantes internacionales y el desarrollo de la educación transfronteriza como fuente de ingresos, competencia por el talento (inmigración cualificada) y reputación (Sanchez-Tarragó et al., 2016).

No obstante, la internacionalización de la enseñanza superior está entrando en una nueva fase, entendida como el proceso de incorporación, integración y transversalidad de la dimensión internacional en las actividades académicas de enseñanza e investigación, es una de las condiciones clave para renovar y mejorar la investigación y la enseñanza superior, cuyo progreso, a su vez, influye decisivamente en el desarrollo de las naciones. En particular, la movilidad de profesores, estudiantes y titulados es uno de los elementos clave del desarrollo del sistema universitario, ya que crea oportunidades de crecimiento personal, fomenta la cooperación internacional entre individuos e instituciones y mejora la calidad de la enseñanza superior y la investigación (de Wit, 2020).

La necesidad de proyectar las universidades en un contexto internacional nace del deseo de mejorar la calidad de la educación, de consideraciones económicas y estratégicas y de la conciencia de que actúan como vehículo insustituible para la transferencia de conocimientos en los procesos de desarrollo social, civil, cultural y humano. Las universidades son también un motor para el desarrollo de estrategias y estructuras de cooperación e intercambio internacional a nivel institucional nacional y europeo (de Wit, 2020).

Por tanto, los beneficios de la internacionalización de la educación son bastante evidentes: aprendizaje intercultural; cooperación interinstitucional; solidaridad; respeto mutuo; asociación. La internacionalización exige que las instituciones de todo el mundo actúen como ciudadanos globales responsables, comprometidos a contribuir y definir un sistema global de educación superior que valore la integridad académica, la calidad, el acceso equitativo a la educación y la reciprocidad (Sharipov, 2020).

Como consecuencia, al momento de diseñar y aplicar sus estrategias de internacionalización, se insta a las IES a que adopten y apliquen los siguientes valores y principios: compromiso con la promoción de la libertad académica, la autonomía institucional y la responsabilidad social, búsqueda de prácticas socialmente responsables a escala local e internacional, como la igualdad de acceso al éxito educativo y la no discriminación, adhesión a las normas aceptadas de integridad e investigación científica. También es fundamental para las políticas de internacionalización la consecución de objetivos académicos como el aprendizaje de los estudiantes, el avance de la investigación, la creación de comunidades internacionales de

investigación y la preservación y promoción de la diversidad cultural y lingüística también a través del respeto de las prácticas locales cuando se trabaja fuera del propio país (Sharipov, 2020).

Teniendo esto en cuenta, es importante desarrollar programas internacionales que incluyan actividades de enseñanza e investigación, buscando equilibrar la cooperación con la competencia. Así mismo, la internacionalización propuesta en la actualidad conlleva el desarrollo del ciclo complejo de internacionalización, ya que muchos estudiantes vuelven a sus países de origen para continuar con su actividad profesional en los mismos. Esto supone que las naciones dispongan de nuevos activos altamente cualificados, lo que conlleva la mejora de la fuerza laboral, y tiene una incidencia directa en los mercados nacionales. Sin embargo, es importante mencionar que estos aspectos no han sido abordados de manera detallada por el marco académico, ya que la carencia de resultados empíricos al respecto resulta evidente, lo que justifica el desarrollo de la investigación planteada para en esta tesis.

1.6. Estructura de la tesis

Acorde con los objetivos que se encuentran en el capítulo 2. La metodología que se ha planteado en el apartado 4.1 descripción del estudio, la tesis se conforma de siete capítulos. De esta forma, el primer capítulo recoge la introducción la cual establece el contexto de la investigación, centrándose en el periodo de 2012 a 2022, una década caracterizada por transformaciones globales significativas. Durante este tiempo, el CETT-UB, *Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy*, se convierte en un punto focal de estudio debido a su papel en la formación de profesionales internacionales, especialmente de la República Dominicana. Este país caribeño sirve como un puente entre América Latina y Europa, facilitando la movilidad académica y profesional de sus ciudadanos.

La investigación se justifica por el interés en comprender las experiencias de internacionalización de la educación superior y su relevancia para la didáctica de las ciencias sociales. Además, la motivación del estudio radica en explorar cómo estas experiencias impactan tanto a nivel individual como societal, destacando la conexión entre la educación internacional y el desarrollo socioeconómico de los países de origen de los estudiantes.

En el segundo capítulo, la tesis aborda los objetivos e hipótesis que guían el desarrollo del estudio. Por ende, se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación, así como

la hipótesis que guía el estudio. El primer objetivo general es identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen. El segundo objetivo general se centra en analizar los posibles impactos de estos procesos en la República Dominicana, específicamente para los participantes del programa de becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022. Los objetivos específicos incluyen: definir la internacionalización de la educación superior y analizar sus beneficios y limitaciones; evaluar el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, especialmente en la República Dominicana a través de las becas del MESCYT; evidenciar los beneficios del programa de becas para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales cualificados a su país de origen; e Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.

El tercer capítulo se enfoca en el marco teórico de la tesis. Acorde con esta premisa, se realiza un recorrido por el desarrollo de la internacionalización de la educación superior, proporcionando una definición clara y revisando sus antecedentes históricos. Se analizan tanto los beneficios como las limitaciones del proceso de internacionalización, y se examina la situación actual de estos procesos a nivel global.

El estado de la cuestión incluye un análisis del impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con un enfoque especial en el mercado laboral y educativo de la República Dominicana. Además, se explora cómo la internacionalización de la educación influye en el país y se describe detalladamente el programa de becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB, destacando su importancia y resultados.

Por otra parte, el cuarto capítulo describe la metodología de investigación, definiendo el diseño, la población y los criterios de elegibilidad aplicados en el mismo. Se emplean enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno. Se detalla el diseño de los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de validación, incluyendo la selección del comité de expertos y la realización de una prueba piloto. Además, el procedimiento del estudio definitivo, tanto cualitativo como cuantitativo, se explica con detalle, incluyendo los aspectos éticos considerados. Mientras que, el análisis de datos se realiza de manera sistemática, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados.

En cuanto al quinto capítulo, este se enfoca en los resultados del estudio, presentando los hallazgos fundamentales del mismo, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Los hallazgos incluyen entrevistas con la exministra de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana y resultados de grupos focales, proporcionando una perspectiva rica y diversa sobre el impacto de la internacionalización de la educación superior. Asimismo, los resultados destacan los beneficios y desafíos experimentados por los participantes del programa de becas del MESCYT en CETT-UB y cómo estos influyen en sus trayectorias profesionales y personales.

El capítulo sexto se centra en la discusión, interpretando los hallazgos del estudio, comparándolos con la literatura existente y analizando sus implicaciones. Se exploran las diferencias y similitudes encontradas, proporcionando una comprensión profunda del impacto de la internacionalización en los estudiantes y sus países de origen.

Finalmente, el capítulo séptimo recoge las conclusiones, centradas en un resumen de los logros del estudio en relación con los objetivos propuestos. Se reflexiona sobre las limitaciones encontradas durante la investigación y se sugieren futuras líneas de estudio. Las conclusiones enfatizan la contribución del estudio al conocimiento sobre la internacionalización de la educación superior y su impacto en el desarrollo socioeconómico de la República Dominicana, proponiendo estrategias para maximizar los beneficios de estos procesos en el contexto de un país en desarrollo.

CAPITULO 2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos y la hipótesis de la presente investigación van de la mano e intentan responder a una serie de preguntas, las cuales trazan el camino de la investigación. Con el fin de clarificar este proceso, detallaremos a continuación el contenido y el carácter de las preguntas de investigación que no sólo han dado lugar a la concreción de los objetivos y la hipótesis, sino que han acompañado el transcurso de la investigación. Las preguntas son fundamentales para definir el propósito y la dirección de la tesis, además soportan y guían la investigación (Creswell, J. W., & Creswell, J. D., 2018)

La implementación del programa de becas internacionales se orienta de una forma clara a la consecución de los propósitos del gobierno del país caribeño por lo que hemos centrado la investigación en el estudio de los impactos socioculturales que dicho programa genera. Por la falta

de estudios académicos sobre los impactos socioculturales derivados del programa de becas internacionales en los países de origen, consideramos que puede ser de interés la aportación de esta investigación, tanto en ámbitos de educación internacional como de la didáctica de las ciencias sociales. Para que quede constancia de la importancia de los programas de becas internacionales y se establezcan las bases que permitan analizar en mayor profundidad y extensión los impactos que estos generan en las personas que son directamente beneficiarias de los programas de becas, así como en los países de origen.

La primera pregunta deriva del propósito del gobierno dominicano y que justifica la política educativa, la estrategia de internacionalización de la educación superior. De esta forma la pregunta nos invita a ramificar los impactos y las externalidades, tratando de identificar los impactos socioculturales, económicos o de otra índole que se puedan generar. La pregunta representa la intención principal de esta investigación.

P.1: ¿Cuál es el impacto que se genera en la sociedad dominicana a través del trabajo del joven graduado de una institución de educación superior al retorno de la experiencia internacional?

La segunda pregunta debe ser respondida desde un enfoque estrictamente teórico con el fin de enmarcar el trabajo. Se hace necesario arrojar luz sobre un concepto que a priori parece claro pero que ofrece una gran variedad de matices y enfoques. Adentrarse en la internacionalización de la educación superior requiere de una revisión de la literatura que ayude a entender los beneficios, limitaciones, los factores que inciden en la educación superior, los mecanismos de internacionalización, las estrategias y los indicadores.

P.2: ¿Qué sabemos las instituciones de educación superior de la internacionalización de la educación superior?

Esta pregunta es el detonante de la presente investigación, ya que en cierta manera es el objetivo primordial del programa que desarrolla el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.

P.3 ¿En qué medida los estudiantes universitarios que obtienen una titulación de máster en una institución de educación superior internacional alcanzaran unas capacidades suficientes que desarrollen el crecimiento profesional idóneo para convertirse en agentes de cambio en su lugar de origen?

La formulación de esta pregunta nos lleva hacia los anhelos y las aspiraciones más personales de los estudiantes que participan en el programa. Los estudiantes que participan en el programa tienen sus propias aspiraciones personales.

P.4: ¿Cómo se ven colmadas las aspiraciones personales de los estudiantes una vez han cursado un programa de máster en una institución de educación superior internacional?

Esta pregunta nos induce a pensar que el país de destino actúa como agente clave en la transformación de los estudiantes que acoge. Tal y como han comentado autores citados anteriormente (De Wit, 2009) (Cheung et al., 2011 citado en Jiang & Carpenter, 2014) la importancia que tiene el referente cultural que suponga el país de destino en la adopción de creencias y modelos a replicar al retorno al país de origen.

P.5: ¿El país de destino puede influir en la transformación de los estudiantes que acoge?

2.1. Objetivo general 1

Acorde con la pregunta previamente expuesta, se ha determinado que el objetivo general 1 de esta investigación sea “Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.”

2.2. Objetivo general 2

Al mismo tiempo, el objetivo general 2 se centra en analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.

2.3. Objetivos específicos

En línea con el objetivo general 1 formulado, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- *Objetivo específico 1.1.*

Definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, y analizando la situación actual

- *Objetivo específico 1.2.*

Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.

En lo que respecta al objetivo general 2, se han considerado los siguientes objetivos específicos:

- *Objetivo específico 2.1.*

Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros.

- *Objetivo específico 2.2.*

“Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz”

2.4. Hipótesis de la investigación

A pesar de que esta investigación se basa en un conjunto de preguntas que solo están planteadas, su enunciado se formula partiendo de un conjunto de indicios que han ido delimitando el campo de estudio guiándonos hacia la formulación de la hipótesis.

La hipótesis planteada es el resultado una de etapa empírica basada en la observación de indicios producida a lo largo de los años de experiencia profesional del doctorando. Fruto de esta etapa empírica surge la hipótesis de investigación.

De esta forma, queda definida la hipótesis de la investigación.

Los procesos de internacionalización de la educación superior impulsado por los países pueden generar externalidades positivas en los países que los promueven, y como consecuencia, ese beneficio generado gracias a la experiencia de movilidad repercute en la sociedad emisora generando modernidad, recuperación y conservación del patrimonio, prosperidad cultural e impacto en el territorio.

Acorde con la pregunta expuesta en los apartados previos, el primer objetivo general, *"Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen"*, se desglosa en dos objetivos específicos. El Objetivo específico 1.1 busca definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, así como analizando la situación actual. Este objetivo está directamente relacionado con la pregunta de investigación P.3. La pregunta, *"¿Qué sabemos las instituciones de educación superior de la internacionalización de la educación superior?"*, busca una definición clara del concepto que permita enmarcar la tesis y explora el conocimiento existente sobre el tema. Esto nos permite abordar de manera exhaustiva la definición y la comprensión de la internacionalización, que son cruciales para el análisis propuesto en el objetivo específico.

Asimismo, el Objetivo específico 1.2 se enfoca en analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB. Este objetivo también está vinculado con la pregunta P.3, ya que comprender lo que se sabe sobre la internacionalización y cómo se define es fundamental para evaluar el impacto de dichos programas. La conexión entre estos objetivos y la pregunta permite un análisis más profundo y contextualizado de la internacionalización en el ámbito dominicano.

Por otro lado, el segundo objetivo general, "*Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022*", se desglosa en dos objetivos específicos. El Objetivo específico 2.1 pretende evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros aspectos. Este objetivo está estrechamente relacionado con las preguntas de investigación P.1, P.4 y P.5. La pregunta "*¿Cuál es el impacto que se genera en la sociedad dominicana a través del trabajo del joven graduado de una institución de educación superior al retorno de la experiencia internacional?*" explora el impacto social del retorno de estos profesionales. La pregunta "*¿En qué medida los estudiantes universitarios que obtienen una titulación de máster en una institución de educación superior internacional alcanzarán unas capacidades suficientes que desarrollen el crecimiento profesional idóneo para convertirse en agentes de cambio en su lugar de origen?*" examina el desarrollo profesional de los graduados. La pregunta "*¿Cómo se ven colmadas las aspiraciones personales de los estudiantes una vez han cursado un programa de máster en una institución de educación superior internacional?*" investiga las aspiraciones personales satisfechas, mientras que "*¿El país de destino puede influir en la transformación de los estudiantes que acoge?*" analiza la influencia del entorno educativo internacional.

Por otro lado, el Objetivo específico 2.2 se propone identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz. Este objetivo se relaciona principalmente con las preguntas P.1 y P.3, ya que el impacto en la sociedad dominicana y el desarrollo profesional de los estudiantes son consecuencia entre otros factores de la eficacia del programa. Como consecuencia, la tabla 1 expone la relación entre las preguntas de investigación, los objetivos e hipótesis formuladas para guiar la presente tesis.

Tabla 1. Relación de preguntas de investigación, objetivos e hipótesis

Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Hipótesis de estudio
P.1: ¿Cuál es el impacto que se genera en la sociedad dominicana a través del trabajo del joven graduado de una institución de educación superior al retorno de la experiencia internacional?	O.G.2: “Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.”	O.E.2.1: Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros. O.E.2.2: Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.	<i>Los procesos de internacionalización de la educación superior impulsado por los países pueden generar externalidades positivas en los países que los promueven, y como consecuencia, ese beneficio generado gracias a la experiencia de movilidad repercute en la sociedad</i>
P.2: ¿Qué se sabemos las instituciones de educación superior de la internacionalización de la educación superior?	O.G.1: “Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.”	O.E.1.1: Definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, y analizando la situación actual. O.E.1.2: Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de	<i>Los procesos de internacionalización de la educación superior impulsado por los países pueden generar externalidades positivas en los países que los promueven, y como consecuencia, ese beneficio generado gracias a la experiencia de movilidad repercute en la sociedad</i>

		las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.	<i>emisora generando modernidad, recuperación y conservación del patrimonio, prosperidad cultural e impacto en el territorio.</i>
P.3: ¿En qué medida los estudiantes universitarios que obtienen una titulación de máster en una institución de educación superior internacional alcanzaran unas capacidades suficientes que desarrollen el crecimiento profesional idóneo para convertirse en agentes de cambio en su lugar de origen?	O.G.2: “Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.”	O.E.2.1: Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros. O.E.2.2: Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.	

P.4: ¿Cómo se ven colmadas las aspiraciones personales de los estudiantes una vez han cursado un programa de máster en una institución de educación superior internacional?

O.G.2: “Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.”

O.E.2.1: Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros.

P.5: ¿El país de destino puede influir en la transformación de los estudiantes que acoge?

O.G.2: “Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.”

O.E.2.1: Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros.

CAPÍTULO 3. Marco teórico

Acorde con la línea argumental establecida para la consecución de objetivos formulados, este primer capítulo recopila la evidencia teórica sobre el objeto de estudio de la tesis. De esta forma, el capítulo comienza con la definición y establecimiento de los antecedentes históricos de la internacionalización de la educación superior, continuando con la enumeración y análisis de los beneficios y limitaciones del proceso, y cerrando el apartado con el estudio de la situación actual de los procesos de internacionalización de la educación superior.

El segundo apartado que completa el capítulo teórico es el correspondiente al estado de la cuestión, donde se analiza el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, así como los procesos de internacionalización de la educación en República Dominicana, y finalmente las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.

3.1. La educación superior y su importancia para los países

Resulta innegable que, el objetivo primordial de la educación va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se orienta hacia el cultivo de un conjunto robusto de destrezas y competencias dentro de un marco formalizado e innovador. Este enfoque educativo no solo abarca el desarrollo de habilidades académicas tradicionales, sino que también promueve el crecimiento de capacidades críticas y creativas, esenciales para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos contemporáneos y futuros de manera efectiva.

Además, la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la identidad personal y profesional de los individuos, proporcionando las herramientas necesarias para que puedan contribuir de manera significativa a la sociedad. Al hacerlo, no solo se fomentan las habilidades técnicas necesarias para el éxito profesional, sino también las cualidades éticas y sociales que forman ciudadanos responsables y comprometidos. Este enfoque integral permite a los estudiantes no solo adaptarse a los cambios constantes del entorno laboral y social, sino también influir positivamente en el mismo (Kruss et al., 2015).

La educación superior juega un papel estratégico en el fomento de sociedades más informadas, productivas y resilientes. Los centros de educación superior no solo son lugares de aprendizaje, sino también centros de investigación y de pensamiento crítico que contribuyen al avance del conocimiento y al desarrollo sostenible. Además, estas instituciones actúan como catalizadores de cambio y progreso, abordando desde cuestiones locales hasta desafíos globales a través de sus programas educativos y de investigación (Cartwright, 2012).

Investigaciones económicas revelan una relación directa entre niveles educativos elevados y varios indicadores de éxito económico, incluyendo mayor PIB per cápita, mayor estabilidad laboral y mayores ingresos. Además, la educación tiene un impacto directo en la reducción de la desigualdad social, al proporcionar a todos los sectores de la población las herramientas necesarias para mejorar su calidad de vida. La educación fomenta la equidad social al ofrecer oportunidades de movilidad ascendente y al reducir brechas socioeconómicas históricas (Hamdan et al., 2020; Hryhorash et al., 2022), (Ziberi et al., 2022).

La internacionalización de la educación ha transformado el panorama educativo global, promoviendo el intercambio de ideas, estudiantes y recursos académicos a través de fronteras nacionales. Sin embargo, es crucial distinguir entre la internacionalización genuina, que busca un intercambio equitativo y

beneficioso para todas las partes, y la globalización de modelos educativos que pueden favorecer a las instituciones de países desarrollados en detrimento de las de países en desarrollo. Este último fenómeno a menudo perpetúa estructuras de poder existentes y puede no contribuir de manera efectiva al desarrollo local (De Oliveira y Baeta Neves, 2020; Trifonova, 2020).

El futuro de la educación superior debe abordar los desafíos emergentes, como la necesidad de adaptación a la economía digital, la integración de tecnologías avanzadas en el currículo y la promoción de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Las instituciones educativas deben ser proactivas en la adaptación de sus métodos de enseñanza y aprendizaje para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio. Además, es imperativo que la educación superior se comprometa activamente con las comunidades locales y globales para fomentar soluciones sostenibles y equitativas a problemas sociales complejos (Trifonova, 2020).

En definitiva, la inversión en educación y educación superior es crucial para el avance de cualquier sociedad. No solo cataliza el crecimiento económico y reduce la desigualdad, sino que también fortalece las bases de la democracia y promueve una mayor cohesión social. Al innovar y adaptar continuamente los sistemas educativos para enfrentar los retos del futuro, podemos asegurar que la educación continúe desempeñando su papel esencial como motor del desarrollo humano, económico y social global.

3.2. Internacionalización de la educación superior

3.2.1. Definición y antecedentes históricos

El término internacionalización es objeto de un enorme debate, dada su evolución desde los años ochenta. En efecto, el significado de internacionalización cambia en cuanto cambiamos de país, de región o de establecimiento. Ante esta panoplia de terminología relacionada, la orientación y la dirección que ha tomado la noción de internacionalización, Callan (2000), que quería medir la velocidad de desarrollo de este fenómeno dentro de la comunidad europea y comparar esta progresión con la de Estados Unidos, la autora no se resigna a que dar una definición al concepto de internacionalización es una causa perdida, ya que cada universidad, institución y país puede emprender un proceso de internacionalización de manera diferente y por múltiples razones, en función de los intereses políticos y de los acuerdos de los organismos internacionales. En su lugar, sugiere adoptar un nuevo enfoque para comprender este fenómeno intentando delimitar la política, el proceso, el valor educativo y los cambios sociales que puede provocar.

Algunos expertos (Deniko et al., 2015; Jiang y Carpenter, 2014) han planteado los nuevos retos y problemas a los que tendrán que enfrentarse las universidades al embarcarse en un proceso de este tipo, y describen la internacionalización de la educación como un constructo multidimensional complejo y, en consecuencia, no existe un medio único o simple de describirlo. El comportamiento de la internacionalización es una respuesta a las condiciones específicas de la situación, así como al carácter general de las instituciones educativas, sus miembros y su entorno.

A tenor de lo expuesto, otros expertos (Abba, 2015; Mayer y Catalano, 2018). también han definido la internacionalización como un proceso relacionado

con el aumento de la participación en actividades internacionales y la integración de estas.

No obstante, la evidente dificultad para brindar una definición exacta de la internacionalización de la educación fue abordada por De Wit (2011) en su análisis comparativo del desarrollo internacional de la educación entre Europa y Estados Unidos. De esta forma, el autor señaló que esta variedad de definiciones refleja diferentes enfoques del papel de la dimensión internacional en la enseñanza superior. Dado que cada enfoque tiene sus propios aspectos que lo distinguen de los demás, es difícil dar una definición que refleje adecuadamente la diversidad de los sistemas de educación superior y los diferentes países y culturas.

En este marco, podemos encontrar una definición más funcional ha sido sugerida por autores que consideran la internacionalización de la educación como un proceso de integración de las dimensiones internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación y las funciones institucionales (Warwick y Moogan, 2013).

Otros expertos (Gao, 2015; Middlehurst y Woodfield, 2007) también coinciden en hacer una distinción en la definición de la noción de internacionalización de la educación. En efecto, los autores establecen una diferencia muy importante entre internacionalización y globalización de la educación. De esta manera, los expertos afirman que la distinción entre los términos "globalización" y "internacionalización" en el contexto de las instituciones universitarias es crucial y a menudo objeto de debate entre los expertos en educación superior. Se argumenta con frecuencia que mientras la "internacionalización" se refiere al proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio público de las universidades, el término "globalización" sugiere una dinámica más amplia

y posiblemente más homogeneizadora (Gao, 2015; Middlehurst y Woodfield, 2007).

Los críticos sostienen que el fenómeno de la globalización, en el ámbito universitario, implica una extensión de prácticas, normas y valores predominantes en las instituciones de países desarrollados hacia aquellas en países en desarrollo. Este proceso, según argumentan, no necesariamente conduce a una verdadera reciprocidad ni a un intercambio equitativo de saberes y recursos. En cambio, podría perpetuar o incluso profundizar las desigualdades existentes entre universidades de naciones ricas y aquellas de naciones menos desarrolladas (Gao, 2015; Middlehurst y Woodfield, 2007).

Además, se observa que, bajo la apariencia de internacionalización, lo que en realidad puede estar ocurriendo es una forma de globalización que refuerza la hegemonía de los países desarrollados en el campo educativo global. Esto se manifiesta en la adopción de modelos académicos y administrativos que priorizan criterios y estándares establecidos por instituciones líderes en el mundo desarrollado. Tales prácticas, aunque modernizadoras en algunos aspectos, rara vez abordan la disparidad fundamental en el acceso a recursos, oportunidades y visibilidad entre las universidades del norte global y las del sur global (Gao, 2015; Middlehurst y Woodfield, 2007).

Por tanto, se plantea la necesidad de revisar críticamente las políticas y estrategias de internacionalización para asegurar que contribuyan genuinamente al desarrollo de capacidades en las instituciones de países en desarrollo, promoviendo un intercambio más justo y equitativo que beneficie de manera global y recíproca a todas las partes involucradas en el ámbito académico internacional (Gao, 2015; Middlehurst y Woodfield, 2007).

El campo de la literatura en *International Business* ha generado una clara delimitación entre los conceptos de globalización e internacionalización. No obstante, la realidad en el caso particular de la educación superior es sensiblemente distinta. En este sentido, la línea entre dichos conceptos no está claramente definida en la literatura; existiendo cierta confusión entre los conceptos de globalización e internacionalización en la educación superior (Bostrom 2010; Altbach & Knight 2007; Knight 2004).

La dificultad en la definición del concepto de internacionalización (Bartell 2003), así como la falta de consenso entre los distintos autores sobre el mismo (Elkin, Devjee & Farnsworth 2005) han dado lugar a diversos estudios que han reflexionado sobre la relación entre ambos conceptos. ¿El entorno presiona las universidades y otros centros de educación superior a internacionalizarse? ¿La internacionalización en la educación superior es un fenómeno reciente? Globalización versus Internacionalización: ¿Qué llegó en primer lugar?

La literatura presenta dos perspectivas distintas en la relación entre globalización e internacionalización (Maringe 2010). De este modo, encontramos una primera línea que entiende la internacionalización como una consecuencia de la globalización (Altbach 2009), siendo el proceso de internacionalización una respuesta de los centros de educación superior a las presiones económicas, sociales y competitivas del entorno, entre otros. En paralelo, existe una segunda perspectiva que sostiene que la internacionalización de las universidades precedió a la globalización (Knight & de Wit 1997).

En el contexto de la internacionalización, las desigualdades entre los países desarrollados (con mayores recursos económico) y aquellos en desarrollo (con menos recursos) siguen siendo notables, independientemente de que se trate de relaciones estratégicas. Por tanto, la educación superior no es una excepción, ya que la movilidad de estudiantes internacionales, los intercambios de personal y las asociaciones entre universidades de distintos países están condicionados en gran medida por este contexto geopolítico (Bradford et al., 2017).

Ante estos antecedentes, es posible afirmar que esta situación no solo refleja el proceso de competitividad global. También implica la intensificación de la colaboración como división global del trabajo entre la fabricación en masa de bajo coste y la prestación de servicios y la tecnología de alto valor y la innovación (Soliman et al., 2019).

Acorde con esta premisa, podemos afirmar que Internacionalización y globalización se consideran conceptos distintos, unidos por una relación dinámica, ya que la globalización tiene un efecto catalizador al que la internacionalización responde activamente (Soliman et al., 2019).

Crăciun (2015) ha adaptado un modelo de gestión estratégica a la internacionalización de las instituciones de enseñanza superior en Europa, definiendo la misma como una política estratégica a largo plazo para el establecimiento de vínculos en el extranjero con fines de movilidad de los estudiantes, desarrollo del personal e innovación curricular.

También la describió como un rasgo definitorio de todas las universidades, que abarca el cambio organizativo, con el fin de alcanzar la excelencia en la enseñanza y la investigación. En su estudio, el autor enumera una serie de factores críticos que pueden acelerar el proceso de internacionalización, como es el caso de (Crăciun, 2015):

- a) La actitud favorable del personal: el cual se compromete y trabaja de manera activa en la consecución de los objetivos de los programas.
- b) El apoyo activo de la alta dirección: invirtiendo, evaluando y buscando fórmulas que sirvan para mejorar los programas y las inversiones que se realizan en los mismos
- c) El personal que domine la lengua extranjera: porque facilita las comunicaciones entre los países de origen y los países receptores de los programas de internacionalización
- d) El personal con experiencia en la enseñanza en el extranjero: ya que dispondrá de experiencia previa para ayudar a resolver las limitaciones y propondrá mejorar continuas en el programa, especialmente durante la preparación de estos
- e) La disponibilidad de fondos adicionales a nivel interno: los cuales se pueden destinar para las necesidades reales de los programas y suponer una ventaja competitiva clara en relación con el resto de las ofertas educativas.

Al mismo tiempo, otros autores han identificado los obstáculos que podrían ralentizar el proceso y que era absolutamente necesario evitar. Entre ellos se encontraban: la falta de financiación, la falta de tiempo y la necesidad de priorizar el tiempo del personal académico, la falta de estudiantes con conocimientos lingüísticos, etc. (Romani et al., 2019).

También se ha intentado analizar la posible relación entre la internacionalización de la educación y la internacionalización de las instituciones educativas. Algunos expertos han utilizado una definición bastante simplista de la internacionalización de la educación, considerando la misma como un grupo de elementos intelectuales, culturales y educaciones que se comparte entre personas o

grupos de personas de diferentes países y que conlleva un movimiento entre los ciudadanos de diferentes países (Marinoni y de Wit, 2019).

La internacionalización de la educación es un intercambio de conocimientos. Es un proceso de mejora del intercambio internacional de conocimientos a través de la movilidad internacional del personal docente, los estudiantes, la puesta en común de conocimientos de enseñanza e investigación para el desarrollo económico y social, y la adaptación de la agenda de la globalización (Marinoni y de Wit, 2019).

Como consecuencia, existen una serie de elementos a considerar en la internacionalización de la educación, especialmente los que tienen que ver con los beneficios y las limitaciones que podemos encontrar en el proceso de internacionalización en los diversos organismos educativos superiores. Por tanto, en los siguientes apartados se realiza una exposición de los citados beneficios y limitaciones más importantes del proceso que analizaremos de manera detallada.

3.2.2 Beneficios, retos y limitaciones del proceso

Sin lugar a duda los mayores beneficiarios han sido los estudiantes que forman parte de estos programas, ya que han tenido la oportunidad de pasar un periodo de estudios o de prácticas en un país extranjero. Estos estudiantes han vivido experiencias extraordinarias, porque han entrado en contacto con realidades académicas distintas, experimentaron nuevos métodos de enseñanza, interactuaron con estudiantes y profesores de culturas diferentes y organizaron sus vidas en contextos desconocidos. Por ende han analizado dimensiones como el desarrollo de habilidades interculturales (evaluando cómo la exposición a nuevas culturas y sistemas educativos aumenta la capacidad de los estudiantes para navegar y apreciar diferencias culturales), la adquisición de habilidades

lingüísticas (centrándose en la mejora de estas habilidades, especialmente cuando los estudiantes se sumergen en un entorno donde pueden practicar un idioma extranjero de manera intensiva), el desarrollo personal (abarcando el crecimiento personal que experimentan los estudiantes al enfrentarse a desafíos y navegar por situaciones fuera de su zona de confort), el rendimiento académico (analizando si los estudiantes que participan en programas de intercambio muestran mejoras en su rendimiento académico debido a la exposición a diferentes métodos de enseñanza y recursos educativos), las perspectivas de empleo (valorando si la experiencia internacional mejora las perspectivas de empleo de los estudiantes), entre otros (Beltrán y Sáiz, 2003).

Muchos de ellos aprovechan también la oportunidad para viajar y profundizar en su conocimiento del país de acogida. Existe abundante bibliografía sobre el impacto de las experiencias de estudios en el extranjero en los estudiantes. En primer lugar, los estudiantes que han formado parte de estos programas de movilidad se han beneficiado académicamente al experimentar nuevas metodologías de enseñanza y prácticas de estudio. Esto ha dado lugar a mejores resultados de aprendizaje, una mayor capacidad para gestionar su propia educación y una colocación más fácil en el mercado laboral (Gómez López, 2020).

No obstante, estos no han sido los únicos beneficios, porque a nivel cultural, los estudiantes que disfrutaron de estos programas de movilidad han ampliado sus horizontes, desarrollando una actitud de tolerancia, mejorando su capacidad de interacción social y aumentando su capacidad de adoptar múltiples perspectivas. El impacto más fuerte, o al menos más percibido por los propios

estudiantes, es el del crecimiento personal y el desarrollo de la personalidad (Sebastian, 2017).

En concreto, se ha constatado que estos estudiantes han adquirido mayor autonomía y autoestima y mayor determinación para alcanzar sus objetivos, al mismo tiempo que han crecido como estudiantes y como personas (Rodríguez et al., 2016).

Sin embargo, estos beneficios no se limitan solo a los estudiantes, sino que los docentes que han formado parte de los programas de movilidad en el extranjero también han informado que han obtenido beneficios similares de su experiencia. La participación de los docentes en programas de movilidad internacional no solo enriquece su desarrollo profesional, sino que también tiene un impacto transformador en las instituciones educativas y las comunidades a las que sirven. Estos programas permiten a los docentes fortalecer sus competencias disciplinarias a través de la interacción con colegas internacionales y la exposición a diferentes enfoques pedagógicos y recursos educativos. Esta profundización en sus áreas de conocimiento es esencial para mantener la relevancia académica en un contexto globalizado y dinámico (De Wit y Altbach, 2021).

Además, los programas de movilidad expanden las redes profesionales de los docentes, facilitando futuras colaboraciones en investigación, co-publicaciones y oportunidades de co-enseñanza que benefician tanto a los individuos como a sus instituciones de origen. Esta expansión de contactos es crucial para fomentar un intercambio académico continuo y enriquecedor a nivel internacional (Buckner, 2019).

El contacto con nuevos métodos de enseñanza y diferentes entornos educativos motiva a los docentes a innovar en sus propias aulas. Esto puede

manifestarse en la incorporación de tecnologías educativas avanzadas, técnicas didácticas interactivas y métodos de evaluación alternativos que enriquecen la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La innovación pedagógica no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la internacionalización del currículo, elevando el perfil académico de la institución y mejorando su competitividad a nivel global (De Wit y Altbach, 2021).

La adquisición o el fortalecimiento de habilidades interculturales permite a los docentes gestionar de manera más efectiva la diversidad en el aula. Esta competencia es invaluable en contextos educativos cada vez más internacionales y multiculturales, facilitando un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Buckner, 2019).

Finalmente, los beneficios individuales adquiridos por los docentes se traducen en mejoras en la enseñanza y en la dinámica institucional, teniendo un efecto directo en el desarrollo educativo, cultural y económico de sus comunidades locales. Al introducir perspectivas globales en el aula, preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades del mundo contemporáneo, fomentando un entorno más innovador y competitivo. En conclusión, los programas de movilidad para docentes promueven la circulación de conocimientos y metodologías avanzadas, fortaleciendo los vínculos entre la educación y los desafíos globales y preparando a las próximas generaciones para contribuir de manera efectiva en un mundo interconectado (Buckner, 2019).

En una línea similar, la diversificación y la mejora del entorno de aprendizaje ilustran otros dos puntos positivos de la internacionalización y los programas contenidos en la misma, ya que contribuyen a formar a los estudiantes mediante la adquisición de conocimientos internacionales y sensibilidad

intercultural. Por ejemplo, la movilidad académica permite a los estudiantes trasladarse a un entorno diferente del habitual, donde tienen la oportunidad de estudiar y darse cuenta de la conexión que existe entre el entorno local y el global (Dias et al., 2021).

Como consecuencia, la internacionalización de la educación universitaria puede servir para promover el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos globales que actuarán en una economía global, desarrollando una mentalidad abierta e internacional, así como habilidades lingüísticas, flexibilidad de pensamiento, tolerancia y respeto por los demás (Buckner, 2019). Además, Stallivieri (2017). afirma que el compromiso ético ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad cívica.

Algunos estudios llevados a cabo a nivel global sobre el tema en cuestión han puesto en evidencia que la gran mayoría de los países estudiados ven la internacionalización como un fenómeno que promueve beneficios y ventajas para la educación superior y todos sus agentes implicados, resultado que explica los puntos mencionados anteriormente. Sin embargo, la idea de que la internacionalización de la educación está asociada a ciertos retos también genera consenso entre la mayoría sobre la tergiversación que se ha producido de los objetivos iniciales de estos programas (Aggelos y Theodora, 2022; Jibeen y Khan, 2015). De esta forma, los estudios en cuestión se enfocan en la internacionalización de los estudiantes, y que han implicado un aumento de la movilidad de los estudiantes a través de programas de intercambio o estudios en el extranjero. Los estudiantes han tenido la oportunidad de estudiar en otro país por un semestre, un año o incluso durante todo un programa de grado, lo cual les permite experimentar diferentes sistemas educativos y culturas. Este tipo de internacionalización busca enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes,

mejorar sus habilidades lingüísticas y culturales, y prepararlos para carreras en un entorno globalizado.

La internacionalización de la educación superior ha traído consigo una serie de desafíos y preocupaciones que merecen una consideración detallada. Entre estos desafíos, destacan la comercialización y mercantilización de los programas educativos. Este fenómeno se refiere a la tendencia creciente de tratar la educación como un producto comercializable, donde las instituciones pueden verse motivadas a maximizar sus ingresos atrayendo estudiantes internacionales, a menudo a expensas de la calidad educativa. Esto puede resultar en una competencia intensa por captar estudiantes, a veces a través de prácticas de marketing agresivas, sin garantizar necesariamente la excelencia académica (Wadhwa, 2016).

Además, la proliferación de títulos de baja calidad emitidos por instituciones extranjeras es otro problema emergente. Con la expansión global de la educación superior, han surgido numerosas instituciones que ofrecen programas rápidos y a menudo poco rigurosos, dirigidos principalmente a estudiantes internacionales en busca de una credencial académica. Estos títulos pueden no cumplir con los estándares educativos esperados, lo que pone en riesgo la credibilidad de los sistemas de educación transfronteriza y puede tener implicaciones negativas para los estudiantes que buscan una formación sólida y reconocida internacionalmente (Fragouli, 2020).

Asimismo, la movilidad internacional de estudiantes y académicos también plantea desafíos significativos. Aunque esta movilidad es fundamental para la internacionalización y puede enriquecer la experiencia educativa y cultural de los individuos, también puede dar lugar a la "fuga de cerebros", donde personas

altamente cualificadas optan por trabajar en el extranjero en lugar de contribuir al desarrollo de sus propios países de origen. Esto puede tener consecuencias negativas para la capacidad de desarrollo de los países menos desarrollados, que podrían perder a sus talentos más prometedores y capacitados (Wadhwa, 2016).

Como consecuencia, mientras que la internacionalización de la educación superior promete beneficios significativos, también plantea desafíos complejos que deben abordarse de manera integral. Es crucial encontrar un equilibrio entre la apertura global de la educación y la preservación de estándares educativos rigurosos y equitativos, asegurando que todos los actores involucrados en los programas de movilidad internacional se beneficien de manera justa y sostenible (Fragouli, 2020).

Como argumenta Firoz (2016), la anteriormente mencionada “fuga de cerebros” al extranjero puede obstaculizar el crecimiento y el desarrollo del país de origen. Para los países objeto de estudio, la pérdida de identidad nacional, la disminución de la calidad de la enseñanza y la homogeneización de los planes de estudio son los retos con menor impacto.

Así mismo, según Courtois (2018), la internacionalización de la educación superior puede contribuir a aumentar las diferencias entre clases socioeconómicas, generando discriminación hacia los estudiantes de países en desarrollo, y la preocupación de los países desarrollados por preparar a sus estudiantes para que ocupen posteriormente puestos mejor cualificados se considera una amenaza para los países en desarrollo.

En su trabajo, de Wit y Deca, (2020) señalan que, dado que la calidad de la educación es una preocupación recurrente, las cualificaciones y los programas de enseñanza deben ser reconocidos a nivel nacional e internacional. Otro reto

asociado al fenómeno de la internacionalización es el registro y reconocimiento por parte de los países que envían y reciben estudiantes, ya que muchos países no cuentan con sistemas rígidos que les permitan hacer un seguimiento y control de sus actividades fuera del país.

Por consiguiente, también resulta difícil normalizar y mantener la calidad de la experiencia académica de los estudiantes internacionales en los países en desarrollo.

En la literatura académica se ha indagado en los diversos retos sobre la internacionalización de la educación superior, llegando a la conclusión de que existen dos tipos principales, los retos individuales y los retos institucionales. Los primeros se refieren a la falta de competencias, conocimientos personales, experiencia e incentivos. Mientras que los segundos hacen alusión a la falta de apoyo financiero, la escasez de recursos humanos y las diferentes estructuras educativas entre países reflejan los retos a nivel institucional (Bradford, 2016).

Dicho lo cual, los citados retos están directamente relacionados con los problemas económicos y el nivel de desarrollo de los países (Hamidifar et al., 2023). De esta forma algunos autores también mencionan que existen más retos a solventar al respecto, como puede ser el caso de:

- La falta de apoyo económico y los problemas de financiación de los programas de movilidad
- El gran número de solicitantes que entran en las instituciones y la limitación de las universidades para aceptar estudiantes
- La coordinación de los programas de estudio
- El uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- La protección de los recursos propios de cada institución
- La coordinación del programa de enseñanza con las normas internacionales

No obstante, la barrera lingüística también puede identificarse como un reto para la internacionalización. A pesar de ser considerado un idioma universal, el uso del inglés por parte de las instituciones universitarias dentro de sus programas educativos en países que no lo dominan puede suponer un reto e incluso puede poner en peligro el interés por aprender el idioma nacional por parte de los estudiantes extranjeros (Stein et al., 2016).

Además, en el contexto de la educación superior, la calidad universitaria se ha convertido en un aspecto crucial tanto para instituciones académicas como para estudiantes y profesionales en todo el mundo. Dada la creciente globalización de la educación, las universidades enfrentan el desafío constante de mantener y mejorar la calidad de sus programas académicos para cumplir con las expectativas internacionales y preparar a los estudiantes para un mercado laboral global (Wysocka et al., 2022).

La calidad universitaria se evalúa frecuentemente a través de varios indicadores, incluyendo la excelencia académica, la calificación del cuerpo docente, la infraestructura, los recursos de aprendizaje, y los resultados de los egresados, entre otros. Estos indicadores son vitales no solo para atraer a nuevos estudiantes sino también para establecer y mantener la reputación de la institución a nivel mundial. Además, con el incremento de la movilidad estudiantil, las universidades están cada vez más presionadas para asegurar que sus ofertas educativas sean competitivas y relevantes en un escenario internacional (Li y Xue, 2022).

Uno de los componentes clave de la calidad universitaria es la capacidad del cuerpo docente para impartir educación en un contexto globalizado. Esto incluye no solo dominar los contenidos disciplinarios, sino también tener

competencias lingüísticas y culturales adecuadas para enseñar a un cuerpo estudiantil diverso. Sin embargo, como señalan algunos estudios, existen desafíos significativos que pueden comprometer esta calidad.

Algunos autores (Ma y Yue, 2015) también hace hincapié en la decepción de un porcentaje de estudiantes que han participado en estos programas de movilidad, y siendo una de las razones más importantes las limitaciones sobre los conocimientos lingüísticos del profesorado, lo que a su vez puede perjudicar la calidad de la enseñanza. Además, se ha señalado (Koh et al., 2022) que, en algunos países, el profesorado puede no estar adecuadamente desarrollado para orientar a los estudiantes hacia el mundo global, abogando por la necesidad de programas internacionales que permitan el desarrollo de competencias para una enseñanza globalizada con la mentalidad de pensar globalmente.

Acorde con la citada premisa, los profesores suelen tener dificultades, por ejemplo, para enseñar a estudiantes internacionales porque están acostumbrados a un sistema educativo diferente (Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015). Además, aunque las nuevas tecnologías y las redes sociales son una ventaja para que las instituciones compartan información, pueden considerarse un reto dentro de la movilidad de la educación superior.

Ciertos expertos (como es el caso de Tuisk et al., 2015), los individuos rodeados de nuevas tecnologías se preocupan por consultar asiduamente las publicaciones online, lo que obliga a las instituciones a tener una presencia regular y activa en los medios digitales. Wadhwa (2016) señala que los requisitos para conseguir los visados y permisos de residencia como estudiantes, la seguridad (terrorismo, por ejemplo) en determinados países, los costes asociados a la educación en el extranjero y la garantía de calidad pueden ser obstáculos a la movilidad a largo plazo.

En definitiva, siendo las instituciones de educación superior las principales interesadas en desarrollar estrategias de internacionalización favorables y equilibradas deben velar por que las políticas gubernamentales orienten la internacionalización de la educación universitaria se desarrolle en la dirección correcta, cumpliendo los objetivos académicos. De este modo, para garantizar estos objetivos es necesaria una evaluación constante de los efectos positivos y negativos asociados a la internacionalización, y no un mero acuerdo sobre el papel (Yemini y Sagie, 2016).

Sobre esta premisa, parece ser que el estado actual de los programas de internacionalización ha variado sustancialmente en los últimos años, especialmente tras la llegada de la pandemia y el cambio de paradigma que esta supuso para diversos aspectos de nuestra vida. Por tanto, en el siguiente apartado se realiza un análisis sobre la situación actual de los procedimientos de internacionalización dentro de la educación universitaria.

3.2.3 Situación actual de los procesos de internacionalización de la educación superior

Durante las últimas dos décadas han sido notables los avances en materia de internacionalización de la educación superior, ampliando la oferta educativa, países participantes y nuevas modalidades de trabajo, siendo la UE una de las principales promotoras de los citados programas (Romero y Sánchez, 2022).

La iniciativa de la Unión Europea de crear programas educativos armoniosos que ofrecieran sistemas comparables, compatibles y coherentes respondía a la necesidad de mejorar el atractivo y la competitividad de la enseñanza superior en la unión y de consolidar la capacidad competitiva del bloque en términos de economía basada en el conocimiento. También pretendía acomodar mejor la expansión demográfica estudiantil en la enseñanza superior

européa, que ya había empezado a avanzar hacia una realidad de educación masiva (Alonso y Arandia, 2017).

La premisa mencionada fue el principal objetivo que impulsó la creación del Proceso de Bolonia, que se inició con la Declaración de Bolonia en 1999, inspirada a su vez en la Declaración de la Sorbona de 1998. Entre los firmantes figuraban entonces 15 miembros de la Unión Europea, tres miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio y 11 países candidatos. También participaron en la redacción del documento instituciones como la Comisión Europea, el Consejo de Europa, asociaciones universitarias, rectores y estudiantes europeos. En la actualidad, el Proceso cuenta con 48 miembros (Alonso y Arandia, 2017).

Bajo este marco, las universidades y los sistemas educativos nacionales trabajarían para conseguir una estructura de titulaciones fácilmente comparable y reconocible, así como la introducción de un sistema común de créditos académicos, la implantación de un sistema basado en dos ciclos de estudios principales, la puesta en marcha de un mecanismo de garantía de calidad, el fomento de la movilidad de estudiantes y personal académico y administrativo entre instituciones y países, y la promoción de la cooperación interinstitucional. Actualmente, el Proceso de Bolonia destaca como posiblemente el mayor y más importante proceso de reforma de la educación superior en el mundo, que ha desencadenado diversas reformas en la educación superior en los países firmantes y fuera de ellos (Reyes Miguel, 2015).

El Proceso de Bolonia cumple una serie de funciones, pero una de las principales es el espacio que ofrece entre los países europeos y también con el resto del mundo para el debate político sobre la naturaleza de los cambios que están experimentando los países. También proporciona un marco que ayuda a comprender las relaciones entre las políticas institucionales, nacionales y

supranacionales que se están desarrollando y aplicando para satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento (Robson y Wihlborg, 2019).

Cuando se trata de promover la movilidad de los estudiantes, la Unión Europea creó en 1987 el programa que se ha convertido en una de las iniciativas más visibles y populares de la organización, el denominado programa Erasmus. Con el paso de los años, Erasmus+ se ha convertido en el mayor programa de movilidad del mundo, promoviendo la movilidad de aproximadamente un millón de estudiantes solo en 2021 (para estudios, prácticas y voluntariado), con la participación de unas 71.000 organizaciones y un coste de más de 2.900 millones de euros. El programa fue uno de los principales impulsores de la creación del EEES, el establecimiento del ECTS, la internacionalización de la educación y la mejora general del sistema de educación superior en Europa (Comisión Europea, 2023).

Durante este periodo se crearon otras iniciativas relacionadas con la educación, pero ninguna con la envergadura e importancia de Erasmus, como es el caso de los programas:

- Petra: para la formación de los jóvenes (Sellín, 1999)
- Lingua: para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras (Sellín, 1999)
- Force: para estimular la formación continua (Sellín, 1999)
- Eurotechnet: para fomentar la innovación tecnológica (Colás, 1991)
- Comenius: para la educación escolar (Olivera, 2005)
- Grundtvig: para la educación de adultos (Padilla et al., 2013)
- Minerva: para la información y la tecnología en la educación (Hernández, 2014)

En 1995, Erasmus y estos siete programas pasaron a formar parte del programa de educación Sócrates, ampliando el espectro de sus actividades para

incluir la movilidad docente y la cooperación interinstitucional (Fernández López et al., 2009).

En 2007, Sócrates fue sustituido por el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), que permitía a personas en cualquier etapa de la vida participar en experiencias de aprendizaje y formación en toda Europa. Desde 2014, las acciones del PAP continúan en el ámbito de Erasmus+ (Fernández López et al., 2009).

Por lo tanto, puede considerarse que la creación de todo este aparato ha sido, de hecho, un importante motor para la aplicación de reformas estructurales y sistemas de garantía de la calidad, generando una mayor movilidad y mejorando la calidad y el reconocimiento de la enseñanza superior europea no sólo entre los países miembros de la UE, sino también fuera de ella. No es un proceso exento de defectos o fallos en su realización y medición, ni está acabado sin margen de mejora y cambios políticos. Sin embargo, no cabe duda de que ha aportado beneficios inconmensurables para la integración regional, para la formación académica y profesional, para la economía de los países y para la reputación internacional de la educación europea (Verbytska, 2019).

No obstante, mientras se discutían los grandes temas de la internacionalización, el debate se vio súbitamente interrumpido por el estallido de la pandemia, lo que conllevó que otras cuestiones imprevistas pasaran a primer plano (Li y Eryong, 2022).

Esta situación llevo a diversos expertos a preguntar cómo afectará la pandemia al futuro de la internacionalización, o si la misma sería sólo un paréntesis, tras el cual todo volverá a ser como antes. También se puso en duda si la misma incidiría sólo a la intensidad del proceso, dejando inalteradas las formas de su manifestación, o si, por el contrario, afectaría precisamente a sus

modalidades, reforzando algunas actividades en detrimento de otras (Li y Eryong, 2022).

No obstante, resulta indudable que la internacionalización y la consecuente movilidad que esta conlleva puede considerarse como una de las herramientas privilegiadas para fomentar, en los jóvenes y futuros profesionales, la adaptación a la compleja sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, sirve como aliciente para que los estudiantes puedan alejarse geográfica y culturalmente de las fronteras de su país de origen, lo que conlleva la promoción de una sana deconstrucción de su propio sistema de valores y códigos para llegar finalmente a la reconstrucción del propio ser a través de nuevas y más elevadas formas de conciencia (Knight, 2020).

Hemos podido detectar una serie de efectos externos e internos de la movilidad internacional de los estudiantes, los cuales se encuentran simultáneamente en dos dimensiones, la social y la individual. Los efectos positivos de la experiencia de movilidad internacional en la dimensión interna-individual intervienen directamente en el sistema estructural de formación de la identidad del estudiante. Como muestra ampliamente la literatura en la materia, pasar un periodo en el extranjero aumenta la confianza personal, estimula la asunción de responsabilidades y actitudes más maduras, ayuda a tolerar la ambigüedad en las relaciones interpersonales y facilita la consecución de los objetivos académicos (Teichler, 2017).

Las investigaciones sobre el tema muestran que los estudiantes internacionales presentan predominantemente perfiles de identidad maduros y una percepción mucho más cultural y orientada a la independencia y a compartir valores y códigos comunes a los grupos de pertenencia. En cambio, los que nunca han estudiado en el extranjero presentan predominantemente perfiles de identidad menos maduros y un ser interior cultural poco orientado y rígido. Esta situación se puede observar en una menor aptitud para ponerse en juego y reevaluar los

esquemas mentales y los códigos de valores heredados de la familia y la cultura de pertenencia, así como en un modelo de comportamiento orientado hacia el respeto de los roles jerárquicos y la competencia (Serpa et al., 2020).

Así mismo, los efectos a largo plazo de la movilidad estudiantil se refieren también a la dimensión externo-social ya que, como se ha debatido ampliamente, cuando la experiencia de movilidad estudiantil internacional reúne a individuos de realidades incluso profundamente diferentes, tiene el efecto de promover una descentralización del propio ser, que es condición necesaria para el encuentro con "otros" modelos culturales (Bamberger et al., 2021).

Sobre la base de esta evidencia empírica, por lo tanto, es posible afirmar que la experiencia de estudiar en el extranjero representa un trampolín para los jóvenes, porque en el encuentro con culturas diferentes, los individuos se abren a "otras" culturas, desencadenando la llamada "conciencia prospectiva", es decir, la capacidad de salir del propio sistema de códigos de valor y abrirse a lo nuevo (House y Parker, 2015; Kahn et al., 2019).

En un marco tan complejo, lleno de oportunidades y desafíos como el actual, las universidades representan las estructuras encargadas de "conducir" a las futuras generaciones hacia la sociedad del conocimiento; para ello, están llamadas a afrontar una serie de retos, ya que deben preparar a los estudiantes para una ciudadanía activa en una sociedad democrática, para una futura carrera profesional que les permita su plena realización personal, al mismo tiempo que les permita crear y preservar una amplia base de conocimientos de nivel avanzado, y estimular la investigación y la innovación (Burganova et al., 2019).

Como consecuencia, en los albores del siglo XXI, la internacionalización es (junto con la innovación) una tendencia mundial reconocida en los sistemas de educación superior se mire por donde se mire. La Conferencia Interministerial de París de mayo de 2018 lo refuerza y añade (EHEA, 2018):

“Es igualmente importante que proporcione hechos factuales para facilitar el debate público, y ayudar a la toma de decisiones. Proporcionar a su alumnado y otros estudiantes oportunidades de aprendizaje continuo, las instituciones de educación superior expanden sus posibilidades de empleabilidad y propician sociedades democráticas dotadas de ciudadanías activas.” (p. 1)

El éxito del EEES es un buen ejemplo de internacionalización transnacional, sin pretender ser la única vía posible para profundizar en la convergencia de los sistemas de educación superior a nivel transnacional. En efecto, la internacionalización está impulsada por una combinación dinámica y en constante evolución de justificaciones políticas, económicas, socioculturales y académicas. Estas justificaciones pueden adoptar formas y dimensiones diferentes en las distintas regiones y países y en las distintas instituciones y sus programas. Por tanto, no existe un modelo único, ya que las diferencias regionales y nacionales son variadas y están en constante evolución, y lo mismo ocurre dentro de las instituciones (De Oliveira y Baeta, 2020).

Sin embargo, un mejor conocimiento de la experiencia europea puede ser de interés para la creación del Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, como sostienen Veiga y Neave (2015) quienes destacan que el proceso de Bolonia puede constituir un marco adecuado para estudiar los procesos de convergencia, no para adoptarlos acríticamente.

No obstante, diversos autores también han manifestado que resulta innegable que existen obstáculos a superar debido a una marcada heterogeneidad en cuanto al diseño y organización de las titulaciones académicas, la acreditación de las instituciones, la organización de los programas de postgrado, etc. Pasqualin et al., (2019) también profundizan en la cuestión y considera problemas que dificultan la implantación de un modelo universitario similar al Proceso de Bolonia en otros rincones del planeta, poniendo énfasis en la falta de un espacio

común a nivel político, económico, monetario y de conocimiento, así como de las cuestiones geográficas.

Esto se debe a que los países se pueden concebir como un mosaico de naciones agrupadas por la geografía, pero separadas por todo lo demás, con diferentes niveles y modelos de desarrollo, diversas formas de integración al mundo global, diferentes tradiciones institucionales, diversas visiones de futuro, y también la tensión entre autonomía universitaria y autoridad estatal también limita la integración de la educación superior y universitaria en la región (De Wit, 2019a).

En cuanto a la tensión entre la autonomía de las IES y la autoridad que ejercen las administraciones gubernamentales, es necesario tener en cuenta que la Comisión Europea ha aparecido históricamente como un nuevo actor supranacional, y para algunos autores, el establecimiento de políticas educativas a nivel nacional está severamente restringido, dado que las prioridades nacionales deben ajustarse, al menos en términos generales, a los objetivos fijados a nivel europeo (De Wit, 2019a). En otras palabras, según un modelo de toma de decisiones “de arriba hacia abajo” puede o no ser factible en los países latinoamericanos o de otros rincones del mundo.

De esta forma, son diversos los autores que abogan por la internacionalización en distintos países y zonas del mundo (Alsharari, 2020; Bruhn-Zass, 2022; Iosava, 2019; Tight, 2022; Williams et al., 2021; Zapp y Lerch, 2020), ya que el mismo puede tener un impacto sustancial en los países receptores y emisores de estudiantes, aunque esta labor no puede llevarse a cabo de manera autónoma por las propias universidades, sino que requiere de la colaboración con los diversos sectores y con en mayor medida de las políticas públicas. Como consecuencia, es necesario profundizar en el estado de la cuestión al respecto, comenzando por el análisis de la incidencia de los programas gubernamentales de

que promueven la internacionalización, y también en la situación específica de la República Dominicana, tal como se expone de forma detallada en el siguiente apartado.

3.3 Estado de la cuestión

3.3.1. Impacto de los programas gubernamentales de internacionalización en educación superior.

Considerando que no podemos indagar en ningún elemento sin tener en cuenta su entorno, es importante considerar (a tenor de la evidencia recopilada en apartados previos) que, por internacionalización se entiende un cambio de los sistemas nacionales de enseñanza superior, que antes miraban hacia dentro, a otros que miran hacia fuera. Además, la internacionalización es un fenómeno multinivel que abarca varias escalas, incluidos los esfuerzos institucionales, nacionales, regionales, internacionales y transnacionales (Zapp y Lerch, 2020).

Adoptar una definición tan amplia tiene la ventaja de abarcar una mezcla ecléctica de acontecimientos que han repercutido en los sistemas e instituciones de educación superior. Sin embargo, esto tiene el coste de diluir el concepto y considerar internacionalización cualquier proceso que traspase o penetre las fronteras nacionales (Huang et al., 2022).

Como consecuencia, para el desarrollo de esta investigación se entenderá por internacionalización el compromiso activo con el diseño de políticas, planes, programas, estrategias y enfoques en los distintos niveles de toma de decisiones, con el fin de promover la idea de internacionalidad en la educación superior (Belousova, 2019). En otras palabras, la internacionalización se considera un proceso impulsado por la formulación activa de políticas, no por la deriva de estas. Aunque esta definición no proporciona una descripción más exacta de lo

que implica la internacionalización, permite identificar e investigar los esfuerzos políticos específicos y explícitos para promover el proceso. En este contexto, resulta crucial comprender el papel de los distintos agentes en la internacionalización de la enseñanza superior (Chowdury et al., 2022).

Tradicionalmente, la Universidad ha sido un medio de promoción de las culturas nacionales a través de metodologías de enseñanza e investigación estandarizadas, que dependía del Estado-nación para su financiación (De Wit, 2019b). En general, se argumenta que la globalización ha cuestionado la naturaleza misma de la educación superior, empujándola a reformar tanto el contenido como el alcance de sus actividades (Veeratomy, 2021).

Partiendo de la premisa de que existe una contradicción inherente entre la "internacionalización", que refleja un orden mundial dominado por los Estados-nación, y la globalización, que implica un proceso de competitividad global, algunos expertos defienden que se ha puesto en tela de juicio la propia existencia de la Universidad (Kusumawati et al., 2020).

En el plano nacional, la internacionalización es sólo una de las formas en que un país responde al impacto de la globalización, pero al mismo tiempo respeta la individualidad de la nación (Sahin y Brooks, 2023). Sin embargo, estas estrategias nacionales de respuesta imponen a la educación superior dos leyes del movimiento contrapuestas, como es el caso de la internacionalización del aprendizaje y la nacionalización de sus fines. En otras palabras, existe una tensión entre la internacionalidad del fondo, frente a la nacionalidad de la forma (Bamberger y Morris, 2023).

Al analizar la situación actual, es posible identificar que la internacionalización de la enseñanza superior de forma estratégica no es un fenómeno muy extendido, ya que alrededor del 80% de los países de todo el mundo no cuenta con ninguna estrategia nacional de internacionalización de la

enseñanza superior. De hecho, algo más del 10% de los países cuentan con una estrategia oficial en este sentido (Teichler, 2017).

Además, si se observan los años de publicación de las estrategias de cada país, es posible comprobar que pensar estratégicamente en la internacionalización de la enseñanza superior es un fenómeno nuevo. La mayoría de estas estrategias se han publicado en los últimos 5 años, por lo que resulta difícil evaluar sus resultados e impacto. Estos resultados son sorprendentes si se tiene en cuenta que se considera que las políticas y el contexto nacionales desempeñan el papel más importante en la internacionalización de la educación superior (Alpenidze, 2015). Resulta aún más sorprendente si tenemos en cuenta que, desde hace años, no solo las instituciones de educación superior, sino también las organizaciones supranacionales han fomentado y apoyado la participación de los Estados-nación en el proceso (Rosyidah y Rosyidi, 2020).

En primer lugar, pensar estratégicamente en la internacionalización de la enseñanza superior es principalmente un fenómeno europeo. Si observamos la distribución de los países según las regiones del mundo (basada en la Agrupación de Países de las Naciones Unidas) encontramos la siguiente distribución de países que tienen una estrategia nacional de internacionalización de la educación superior: que alrededor del 80% se encuentra en Europa, el 15% en Asia, el 5% en Oceanía, y el 1% en América del Norte, con un 1% también en el Caribe, y cero en África, América Central, Oriente Medio y respectivamente América del Sur (Teichler, 2017).

No obstante, la internacionalización no está tan relacionada con el Proceso de Bolonia y el EEES, aunque sí parece estarlo con la Unión Europea (casi el 90% de los países son Estados miembros de la UE). Una explicación de la falta de estrategias nacionales de internacionalización en tantos de los países de Bolonia podría ser que el Proceso ya cubre algunos de los aspectos centrales de la

internacionalización y también promueve una especie de internacionalización regional en la zona a través de sus políticas de armonización (Teichler, 2017).

En segundo lugar, pensar estratégicamente en la internacionalización de la enseñanza superior es principalmente un fenómeno de los países desarrollados. Si nos fijamos en los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (que es una organización intergubernamental con 35 países miembros fundada en 1960 para estimular el progreso económico y el comercio) encontramos que el 77% de los países que tienen una estrategia de internacionalización de la educación superior son miembros de la OCDE (Crăciun, 2018).

En tercer lugar, los países que tienen una estrategia de internacionalización de la enseñanza superior reciben la mayor parte de los estudiantes con movilidad internacional. De los más de 4 millones de estudiantes de educación superior que estudiaron en el extranjero, los 35 países de la OCDE atrajeron a más del 70% de ellos (OCDE 2016). En comparación, nueve de los países con una estrategia nacional de internacionalización de la educación superior acogieron a más del 40% de todos los estudiantes que estudiaron en el extranjero (Crăciun, 2018).

Ya es de dominio público que la realidad de la educación internacional es geográficamente desigual y dista mucho de ser global en cuanto a su ámbito y alcance (Wysocka et al., 2022). Los estudiantes con movilidad internacional no se distribuyen uniformemente entre los países, sino que están muy concentrados en los Estados económicamente avanzados, especialmente en las sociedades anglosajonas (Van Gaalen, 2020).

Las investigaciones han demostrado que más del 50% de los estudiantes que cursan estudios en el extranjero se concentran en sólo cuatro países anglófonos: Estados Unidos de América, Reino Unido, Australia y Canadá (Beecher y Streitwieser, 2019). Estos países se han beneficiado de que el inglés

sea "el latín del siglo XXI" (Liyanage, 2018) y de la reputación y capacidad de sus sistemas de enseñanza superior (Changyuan et al., 2019).

Si se dispusiera abiertamente de datos de todos los países, se podría afirmar que la gran mayoría de los países con políticas nacionales de internacionalización probablemente reciben más de la mitad de los estudiantes con movilidad internacional de todo el mundo. Esto se debe también a que dos tercios de estos países tienen el inglés (la Lengua Franca académica) como (una de) las lenguas oficiales de enseñanza (Van Gaalen, 2020).

Sin duda, EE. UU., es el caso anecdótico a este respecto, ya que no cuenta con una política nacional de internacionalización. Esto puede explicarse por el hecho de que, a diferencia de la mayoría de los demás países, la responsabilidad de dirigir la enseñanza superior en EE. UU., no recae en el gobierno nacional, sino en el gobierno estatal (Veerasamy, 2021). Aunque se ha reclamado una política a nivel federal, los principales argumentos en contra han sido el tamaño, la diversidad institucional y la descentralización del sistema de educación superior estadounidense. La cuestión que se plantea entonces es cuál es el compromiso a nivel estatal con la internacionalización de la educación superior (Veerasamy y Durst, 2021).

Tradicionalmente, los estados se han mostrado ambivalentes, cuando no abiertamente hostiles, hacia los compromisos internacionales de sus centros educativos y universidades (George y Yao, 2020). Investigaciones recientes sobre el estado actual de la cuestión han llegado a la conclusión de que el apoyo a la internacionalización a nivel estatal es bastante limitado, ya que hay muy pocos estados con una agenda política internacional de educación superior (en su mayoría se basan en iniciativas que, de hecho, están dirigidas y financiadas en su mayoría por instituciones de educación superior a través de cuotas de afiliación),

escasa financiación estatal, y una falta de estructuras administrativas formales para gestionar la internacionalización (Sickaa y Houb, 2023).

De hecho, sigue dándose el caso de que la mayoría de los esfuerzos internacionales siguen proviniendo de miembros del profesorado, estudiantes y miembros del personal, y que el apoyo relacionado con la internacionalización sigue estando muy centrado en oportunidades y actividades individuales (Sickaa y Houb, 2023).

Una posible explicación de este estado de cosas podría ser que otros países adoptaron estrategias integrales de internacionalización como mecanismo de recuperación para competir con EE. UU., (esta afirmación se ve respaldada por el hecho de que la adopción de políticas nacionales en otras partes del mundo es muy reciente) (Sickaa y Houb, 2023). Sería necesario seguir investigando sobre la cuestión para poner a prueba esta hipótesis. Sin embargo, puede concluirse razonablemente que, aunque la enseñanza superior estadounidense se encuentra en un nivel avanzado de internacionalidad, existe poco apoyo a la internacionalización a nivel de sistema.

La internacionalización de la enseñanza superior sigue siendo un campo desordenado, ya que sólo se han hecho tímidos intentos de sistematizar el proceso (Gérard y Lebeau, 2023). No obstante, se ha planteado una comparativa a gran escala de las estrategias nacionales de internacionalización de la enseñanza superior puede sacar a la luz nuevos aspectos del proceso que, de otro modo, quedarían ocultos en los estudios de casos en profundidad a pequeña escala. En definitiva, diversos expertos han abogado por la elaboración de un mapa de las políticas de internacionalización de la enseñanza superior en todo el mundo para hacer transparente la diversidad del sistema.

Se observa como determinados países desarrollan programas de becas internacionales como elemento fundamental pero no único en su política de

internacionalización de la educación superior (Mawer, 2017). Los programas de internacionalización superior que usan programas de becas como herramienta principal son diversos en función del objetivo que persiguen y varían entre los que promueven los compromisos históricos con la comunidad internacional (Pietsch, 2011), las becas de diplomacia pública y desarrollo internacional (Atkinson, 2010) y el desarrollo de capacidades de mercado laboral (NORAD, 2009). Las tres modalidades son necesarias para enfrentar los retos continuados del desarrollo y ayudar a configurar relaciones diplomáticas favorables (Mondino, 2011). Solo algunos de estos programas de internacionalización centrados en programas de becas internacionales se enfocan además en perseguir el alivio de la pobreza, el desarrollo del liderazgo y el empoderamiento (Volkman, Dassin y Zurbuchen, 2009)

De esta forma, no resulta novedoso que distintos gobiernos y administraciones gubernamentales a nivel mundial, aboguen por estos procesos de internacionalización, ya que los mismos tienen una serie de ventajas para los estudiantes que participan en los mismos, pero también para los centros educativos y para el crecimiento del propio país. Como consecuencia, estas iniciativas se han planteado a nivel global, como acontece con la República Dominicana, caso que se analiza de forma detallada en los apartados posteriores de la tesis.

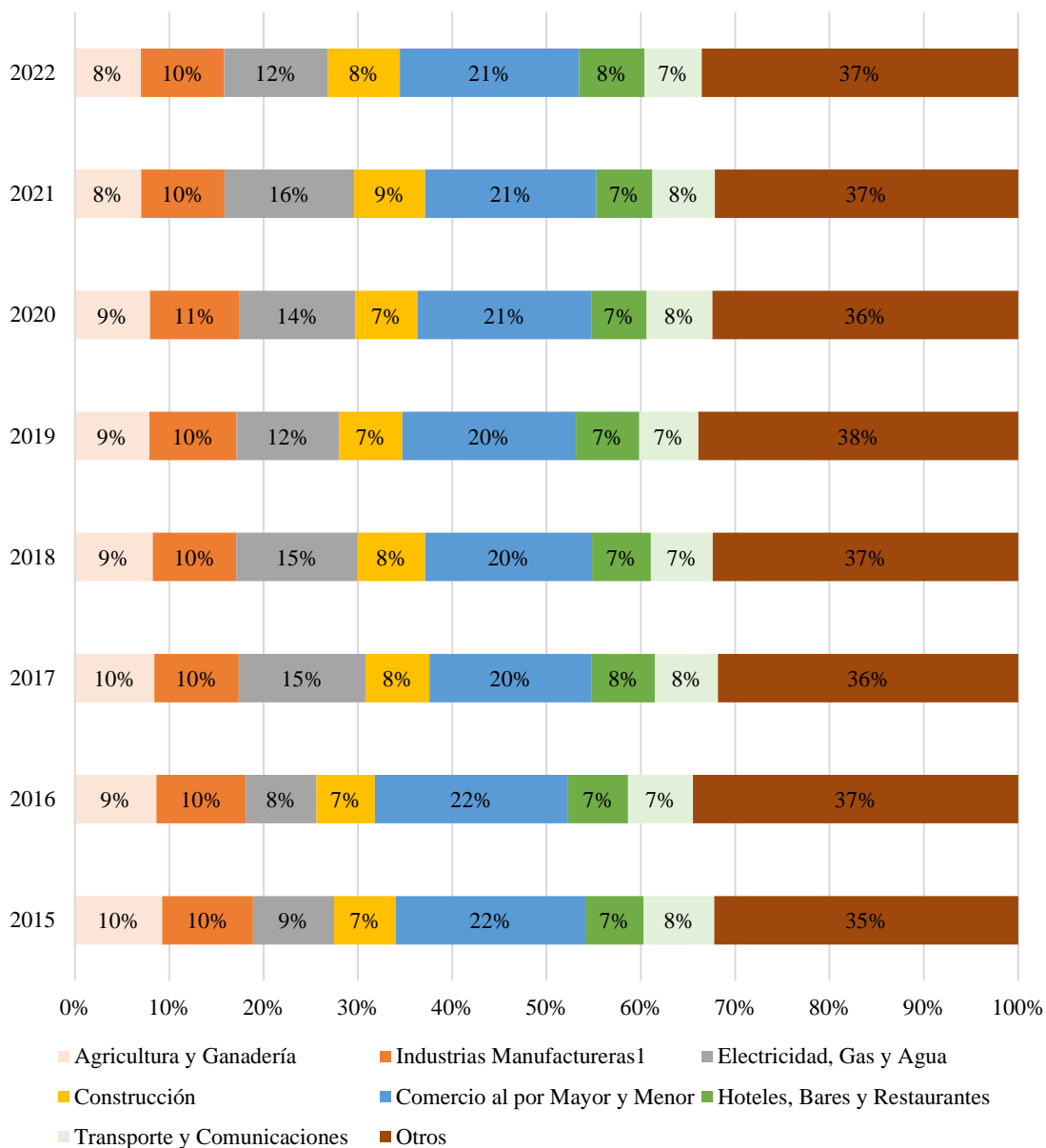
3.3.2. Mercado laboral y educativo en República Dominicana.

La República Dominicana ha experimentado una notable trayectoria de avances socioeconómicos en su historia reciente. Destacándose como una de las principales economías de la región de América Latina y el Caribe (ALC), el país ha mantenido un impresionante crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), con

una tasa media anual de algo más del 5% entre las décadas de 1990 y 2020, según datos del Fondo Monetario Internacional (Ardanaz et al., 2022). Esta sólida expansión económica permitió a la República Dominicana alcanzar el estatus de país de renta media alta en 2010, en menos de una década después de superar la grave crisis bancaria de 2003-04.

A pesar de estos logros, la pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto importantes debilidades estructurales en el país, así como la necesidad de un desarrollo más inclusivo y sostenible, según indican estudios de la OCDE (OCDE, 2021). En la actualidad, los trabajadores se distribuyen en los sectores que se describen en la figura 1

Figura 1. Evolución del mercado laboral de República Dominicana en los últimos 7 años



Fuente. Elaboración propia basado en ONE (2024)

La figura 1 revela un panorama notable de transformación en la estructura laboral de la República Dominicana en los últimos años. Se destaca una reducción continua y sistemática en el número de trabajadores dedicados al sector agrícola, representando ahora tan solo el 8% de la fuerza laboral total. Este declive refleja una tendencia global hacia la urbanización y la diversificación económica, con una disminución gradual en la dependencia agrícola (ONE, 2024).

Contrastando con esta disminución, el sector de servicios ha experimentado un aumento significativo en la cantidad de trabajadores empleados. Este incremento indica un cambio hacia una economía más orientada hacia los servicios, lo que podría estar impulsado por el crecimiento del turismo, el sector financiero y otros servicios relacionados (ONE, 2024).

Sin embargo, uno de los aspectos más destacados es la situación del sector de electricidad, gas y agua, que ha sido notablemente afectado por los cambios en la economía dominicana. Este sector ha experimentado desafíos significativos, posiblemente debido a cambios en la regulación, la inversión insuficiente en infraestructura o la competencia de fuentes de energía alternativas (ONE, 2024).

En cuanto a la productividad laboral, se ha observado una mejora significativa, especialmente a partir de 2010. Sin embargo, esta sigue siendo aproximadamente de un 60% menor que el promedio de la OCDE, al tiempo que se sitúa en niveles similares al promedio de América Latina y el Caribe. Esta disparidad se atribuye, en parte, a las bajas tasas de participación laboral de las mujeres, que en 2020 apenas alcanzaron el 43%, en comparación con algo más del 70% registrado para los hombres (Banco Mundial, 2024a).

En este orden de cosas, durante el período comprendido entre 2010 y 2018, se identificaron como los sectores económicos de mayor crecimiento en la República Dominicana la minería, la construcción y los servicios, destacándose especialmente el turismo y la intermediación financiera. Esta tendencia consolidó

una estructura económica donde el sector servicios juega un papel preponderante, representando el 60% del Producto Interno Bruto (PIB), aproximadamente la mitad del crecimiento económico anual y empleando a casi el 75% de la fuerza laboral total, según datos del Banco Central de la República Dominicana (2024a).

Dentro del amplio abanico de servicios, el turismo ha sido un pilar fundamental, aunque ha sufrido considerablemente los impactos de la pandemia de COVID-19. Las exportaciones de mercancías, por su parte, están mayormente dominadas por las manufacturas en las Zonas Francas de Exportación (ZEE), representando el 56% del total de las exportaciones de mercancías en 2021. En paralelo, el sector minero ha experimentado notables flujos de Inversión Extranjera Directa (IED), particularmente en la extracción de oro y plata, lo que ha impulsado significativamente las exportaciones, alcanzando alrededor del 15% del total de las exportaciones de mercancías en el mismo año (Banco Central de la República Dominicana, 2024a).

La estructura económica de la República Dominicana se caracteriza por una dualidad marcada entre las empresas nacionales y las ubicadas en las ZEE, que han experimentado un cambio estructural significativo desde la llegada del nuevo milenio. Mientras que las industrias textiles y de prendas de vestir, tradicionalmente prominentes, requerían una gran cantidad de mano de obra y empleaban a trabajadores poco cualificados, las industrias emergentes, como la farmacéutica, los equipos médicos y quirúrgicos, así como la producción electrónica, demandan un menor número de trabajadores, pero con un nivel de cualificación más elevado (Briceño, 2023).

En el año 2021, los equipos médicos y quirúrgicos, los productos electrónicos y los productos manufacturados del tabaco representaron alrededor del 25%, 15% y 15% respectivamente del total de las exportaciones de mercancías de las ZEE. Por otro lado, las exportaciones de las empresas situadas fuera de las

ZEE están dominadas por productos de recursos naturales o de bajo contenido tecnológico, como productos agrícolas, alimentarios y minerales.

Esta diferencia en la composición exportadora refleja la mayor intensidad tecnológica de las industrias emergentes en las ZEE, así como las amplias exenciones arancelarias y fiscales que estas empresas disfrutaban. Sin embargo, debido a estas diferencias y a las políticas de incentivo, los vínculos con las empresas nacionales fuera de las ZEE son relativamente bajos, según señalan informes de la OCDE et al. (2020).

Este panorama evidencia la necesidad de políticas que fomenten una mayor integración entre las empresas nacionales y las ubicadas en las ZEE, aprovechando las ventajas competitivas de cada sector para impulsar un crecimiento económico más equitativo y sostenible en la República Dominicana (OCDE et al., 2020).

No obstante, también encontramos ciertos desafíos y problemas para la citada economía, ya que la informalidad laboral representa uno de los desafíos críticos y persistentes para la República Dominicana. Este fenómeno erosiona la recaudación de impuestos, mina el crecimiento de la productividad y expone a los trabajadores a la inseguridad laboral al carecer de protección social. Además, perpetúa los bajos niveles de productividad, la escasa sofisticación de las estructuras económicas y los deficientes niveles de cualificación de la fuerza laboral. Sin embargo, estos factores no solo son consecuencias de la informalidad, sino también contribuyen de manera significativa a su persistencia (OCDE et al., 2020).

La informalidad laboral se manifiesta como un fenómeno complejo y multidimensional que, a su vez, actúa como impulsor y resultado de los bajos niveles de desarrollo. Durante décadas, el mercado laboral de la República Dominicana ha exhibido niveles alarmantemente altos de informalidad,

consistentemente superando el 50%. En el año 2021, la tasa de empleo informal alcanzó algo menos del 60%, un ligero aumento con respecto al 55% registrado en 2019, atribuible principalmente a los impactos de la pandemia (OCDE, 2022).

Como consecuencia, abordar la informalidad laboral requiere estrategias integrales que fortalezcan las políticas de protección social, promuevan la formalización del empleo y fomenten el desarrollo de habilidades para mejorar la productividad y la empleabilidad de los trabajadores. Estas medidas son fundamentales para impulsar un crecimiento económico más inclusivo y sostenible, así como para mejorar las condiciones laborales y el bienestar general de la población dominicana.

Esta cifra supera ligeramente el nivel medio observado en ALC, que se sitúa en el 56% según datos de la OCDE. En este contexto, resulta crucial que la República Dominicana intensifique sus esfuerzos para colocar la formalización en el centro de su estrategia de desarrollo por diversas razones (OCDE, 2022).

Más allá de la necesidad de mitigar las consecuencias sociales generadas por la informalidad laboral, una estrategia efectiva de formalización debe abordar las diversas barreras y desincentivos que enfrentan las empresas para operar dentro del marco legal establecido. Es importante reconocer que, en muchas ocasiones, la formalización de las empresas precede a la formalización laboral. No obstante, persisten desafíos significativos que dificultan que las empresas, especialmente las más pequeñas, opten por la formalización (OCDE, 2022).

Según el Banco Central de la República Dominicana, en la República Dominicana, la formalización sigue siendo poco atractiva o inaccesible para muchas empresas, sobre todo las más pequeñas. Mientras que algunos sectores altamente productivos pueden costear los gastos asociados a la formalidad, otros sectores o empresas menos productivos pueden no tener los recursos necesarios o pueden no desear realizar la transición hacia la formalidad. Esta situación se

refleja en las estadísticas, donde el 90% de los empleados de pequeñas empresas y el 20% de los empleados de medianas empresas trabajan en la informalidad. En contraste, solo algo menos del 4% de los empleados de grandes empresas están empleados informalmente (Banco Central de la República Dominicana, 2024b).

Para abordar esta disparidad y fomentar una mayor formalización, es esencial implementar políticas que reduzcan las barreras administrativas, simplifiquen los procesos de registro y promuevan un entorno empresarial favorable para todas las dimensiones de empresas. Además, se deben desarrollar estrategias específicas para apoyar a las empresas más pequeñas en su transición hacia la formalidad, brindándoles asistencia técnica, acceso a financiamiento y capacitación empresarial. Al hacerlo, se puede avanzar significativamente hacia un mercado laboral más inclusivo y dinámico en la República Dominicana (OCDE, 2022).

Por otra parte, y como cabría de esperar, el desarrollo de competencias representa un factor determinante para la competitividad de los trabajadores en el mercado laboral, así como para la productividad de las empresas y el sector productivo en general. Estas dimensiones son esenciales para impulsar la formalización laboral. Sin embargo, el nivel de competencias de los trabajadores dominicanos se encuentra limitado, principalmente debido a los bajos niveles educativos, especialmente entre los grupos vulnerables (OCDE, 2022).

Según los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), hasta un 80% de los estudiantes dominicanos de 15 años no alcanzan el nivel 2 de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, el cual se considera como el nivel mínimo de competencia que todos los niños deberían adquirir al finalizar la enseñanza secundaria. Esta situación refleja un importante desafío en el sistema educativo dominicano que requiere ser abordado de manera prioritaria (OCDE, 2022).

Este déficit de competencias también es reconocido por las empresas, ya que algo menos del 30% de las empresas manufactureras en la República Dominicana identifican a una mano de obra inadecuadamente educada como una limitación importante (Banco Mundial, 2024b). Mejorar las competencias no solo aumenta la probabilidad de que un trabajador acceda a un empleo formal, sino que también genera otras externalidades positivas, como la innovación, el emprendimiento y la transformación productiva en general, lo que a su vez favorece la creación de más oportunidades de empleo formal.

Para abordar este desafío, es necesario implementar políticas integrales que fortalezcan el sistema educativo, proporcionen programas de capacitación y formación continua, y promuevan la conexión entre la educación y las necesidades del mercado laboral. Al invertir en el desarrollo de competencias, se puede avanzar hacia un mercado laboral más dinámico y competitivo, contribuyendo así al crecimiento económico y al bienestar de la sociedad dominicana (OCDE, 2022).

El desarrollo de la educación y formación técnica y profesional (EFTP) puede desempeñar un papel fundamental en el impulso de la formalización laboral en la República Dominicana. Sin embargo, actualmente la oferta de EFTP en el país se encuentra fragmentada, lo que resalta la necesidad de una mayor coordinación y orientación estratégica para satisfacer de manera más eficaz las demandas presentes y futuras de competencias en el mercado laboral (OCDE, 2022).

Es crucial fortalecer tanto la cobertura como la calidad de la educación y formación técnica y profesional en los niveles secundario y postsecundario. Este enfoque es fundamental para la generación de competencias en la fuerza laboral, permitiendo a los trabajadores adquirir habilidades pertinentes y actualizadas que sean demandadas por el sector productivo (Montiel, 2023).

Un ejemplo importante en este sentido es el esfuerzo en curso para establecer un Marco Nacional de Cualificaciones. Este marco proporcionará una estructura sólida para alinear la enseñanza de la EFTP con la educación secundaria y terciaria en general. Además, facilitará la identificación de las cualificaciones profesionales requeridas por el sistema productivo nacional, lo que permitirá una mejor adaptación de la oferta educativa a las necesidades del mercado laboral (Montiel, 2023).

Además de la coordinación y alineación entre los diferentes niveles educativos, es necesario invertir en la mejora de la infraestructura y los recursos para la EFTP, así como en el desarrollo profesional de los docentes y formadores. Esto garantizará que la educación y formación técnica y profesional en la República Dominicana esté equipada para enfrentar los desafíos del mercado laboral del siglo XXI y contribuir significativamente a la formalización del empleo (Cruz et al., 2023).

Como consecuencia, es esencial mejorar la correspondencia entre la demanda y la oferta de cualificaciones para promover la empleabilidad y la formalización del empleo en la República Dominicana. Sin embargo, en la actualidad, existe una falta de información significativa en estos ámbitos. Para abordar esta brecha, es fundamental invertir en mejores recursos y métodos para analizar tanto la oferta como la demanda de competencias, lo que permitirá implementar políticas de educación y formación más efectivas y pertinentes a las necesidades del mercado laboral (Cruz et al., 2023).

Facilitar la transición de la educación al mundo laboral no solo sirve para aligerar la carga para las empresas, sino que también brinda a los jóvenes una sólida base para iniciar su trayectoria profesional de manera exitosa. Proporcionar herramientas y programas que fomenten esta transición de manera fluida y

eficiente es clave para garantizar que los jóvenes puedan integrarse de manera exitosa al mercado laboral formal (García, 2023).

Además, es necesario fomentar la colaboración entre los diferentes actores, incluyendo instituciones educativas, empresas y organismos gubernamentales, para asegurar una alineación efectiva entre las habilidades adquiridas por los individuos y las necesidades del mercado laboral. Esta colaboración estratégica permitirá identificar áreas de oportunidad y desarrollar programas de formación que respondan de manera más precisa a las demandas del mercado (García, 2023).

Los cambios son disruptivos por naturaleza, desafiando modelos y paradigmas establecidos y generando resistencias y emergencias en diversos aspectos del desarrollo humano. Ante estas transformaciones, es crucial cultivar una conciencia crítica que permita reorientar nuestras decisiones hacia el futuro (Cáceres y Gómez, 2023).

El trazado de escenarios posibles basados en diversas categorías y variables del contexto social, económico, político y cultural constituye una herramienta invaluable para abordar estos cambios de manera asertiva. Al considerar múltiples perspectivas y factores, podemos anticipar y prepararnos mejor para los desafíos que se avecinan (Cáceres y Gómez, 2023).

En el ámbito de la educación superior, adoptar una mirada renovada implica cuestionar, eliminar y modificar aquellas formas de gestión que se perciben como obsoletas o poco efectivas en el contexto actual. Esto implica un proceso de evaluación continua y adaptación, donde se promueva la innovación y se busquen soluciones creativas a los desafíos emergentes (Sánchez y Martín, 2023).

Es importante reconocer que el cambio no ocurre de la noche a la mañana, sino que requiere un compromiso constante con el aprendizaje y la mejora

continua. Al fomentar una cultura de adaptabilidad y flexibilidad en la educación superior, podemos asegurar que nuestras instituciones estén mejor preparadas para enfrentar los desafíos del mundo en constante evolución.

Este proceso tuvo lugar en Europa con la creación del EEES, en el que más de 30 países del continente adoptaron una visión renovada de la educación universitaria, en consonancia con los modelos políticos de regionalización y globalización. La Declaración de Bolonia en 1999 marcó el inicio de este proceso, con el objetivo de promover la movilidad y la capacitación integral de los ciudadanos europeos mediante la armonización de los sistemas de educación superior en los países de la Unión Europea (UE) (Sánchez y Martín, 2023).

A lo largo de este proceso, se han implementado diversas iniciativas destinadas a la convergencia y el fortalecimiento de la enseñanza en la región. Esto incluye la reestructuración de los sistemas educativos, la adopción de un sistema común de créditos y calificaciones, la eliminación de barreras para la circulación de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, así como la promoción de programas de movilidad y colaboración conjunta en la formación (Sánchez y Martín, 2023).

Entre las prioridades establecidas por La Declaración de Bolonia se encuentran la adaptación del desarrollo de capacidades en la educación superior a las necesidades del mercado laboral, el aumento de la eficacia, la inclusión y la capacidad de innovación. A pesar de los desafíos institucionales que aún persisten, se han abordado estratégicamente obstáculos de índole cultural, político y económico en el camino hacia la implementación plena de este proceso de transformación educativa en Europa.

En América Latina y el Caribe, las universidades han sido impactadas por el modelo global y la creciente influencia de la economía de mercado en las últimas décadas. Este contexto ha promovido la adopción del concepto de

universidad-empresa, donde se espera que los egresados respondan directamente a las demandas del mercado laboral. Como resultado, las carreras enfocadas en negocios, tecnología y servicios han experimentado un notable aumento en popularidad, mientras que las disciplinas de ciencias y humanidades han quedado rezagadas en comparación (Sánchez y Martín, 2023).

En los últimos 25 años, la República Dominicana ha experimentado avances significativos en el acceso y la promoción de estudiantes en las universidades, así como en la mejora de las infraestructuras y la formación del profesorado. Estos avances han sido parte de un proceso de institucionalización y gestión que ha contribuido al desarrollo general del sistema educativo del país. Por tanto, se han establecido programas destinados a la modernización de las estructuras en la educación superior, la implementación de plataformas de servicios digitales y el fomento del emprendimiento a nivel nacional. Además, se han implementado programas de formación docente para mejorar la calidad educativa, junto con planes de mejora para aquellas instituciones que lo requieran (Montero y Gallur, 2023).

Estas iniciativas han sido fundamentales para fortalecer el sistema educativo dominicano y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, aún quedan retos por superar y es necesario continuar trabajando en la mejora constante de la calidad y la equidad educativa en el país (Montero y Gallur, 2023).

El impulso de reformas y la eliminación de prácticas educativas tradicionales no son solo características del EEES, sino que también reflejan una tendencia global en el ámbito educativo. La idea de estandarizar la educación, garantizando que los graduados de universidades dominicanas, por ejemplo, posean competencias comparables a las de países del "primer mundo", ha sido un objetivo perseguido. Sin embargo, esta aspiración se enfrenta a desafíos

significativos debido a las diferencias culturales, científicas, económicas y políticas entre los países (Sánchez y Martín, 2023).

Indudablemente, el panorama educativo ha evolucionado considerablemente en los últimos 15 o 20 años. Los desafíos que enfrenta tanto la educación pública como la privada, y en especial la universitaria, han experimentado transformaciones significativas en este tiempo. Hoy en día, nos encontramos ante un contexto globalizado y altamente tecnológico, donde la sociedad demanda habilidades y competencias diferentes a las que se requerían en décadas anteriores. La educación debe adaptarse a estos cambios, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, que incluyen la rápida evolución tecnológica, la globalización económica y cultural, y la necesidad de desarrollar habilidades blandas como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas (Sánchez y Martín, 2023).

En este contexto cambiante, es fundamental que tanto las instituciones como los sistemas educativos en su conjunto sean flexibles, innovadores y centrados en el estudiante. Se requiere una mayor colaboración entre los diferentes actores del sistema educativo, así como una mayor inversión en infraestructura tecnológica y en la formación docente, para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para tener éxito en el mundo actual y futuro.

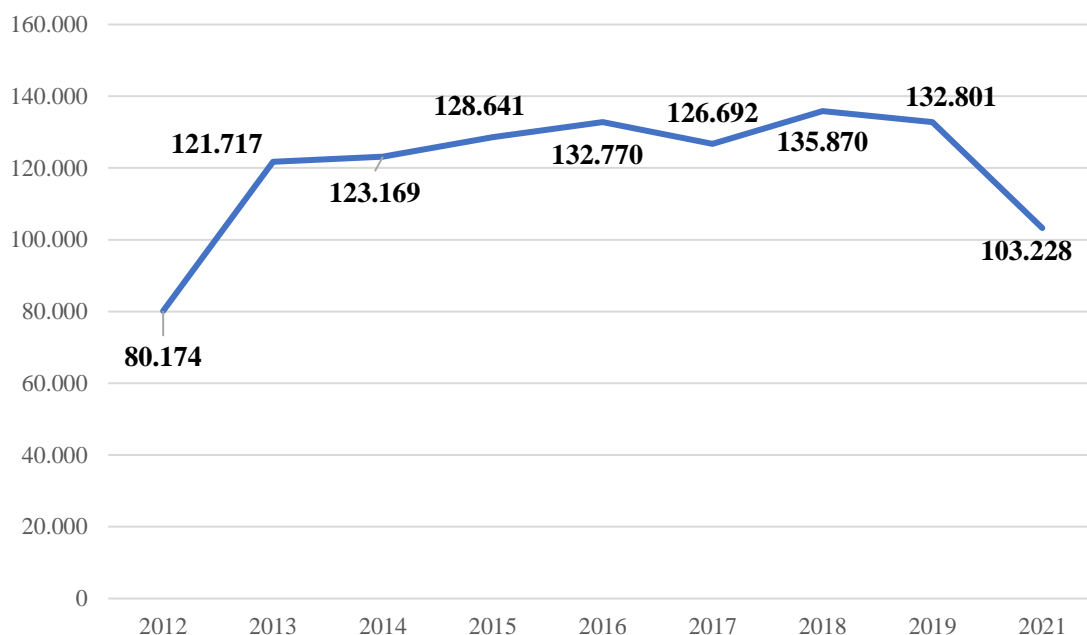
La República Dominicana cuenta con seis centros de enseñanza superior públicos que son: la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la Universidad Nacional para la Defensa, el Instituto de Estudios Superiores en Medio Ambiente y Recursos Naturales, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, el Instituto Técnico Superior Comunitario, y el Instituto Tecnológico de las Américas. Además de 45 privados, en los que estudian alrededor de 530.000 estudiantes. La enseñanza es gratuita en el sector público. El máximo exponente

de la universidad pública es sin duda alguna la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que cuenta con 17 Centros Universitarios Regionales en todo el país y que ostenta un porcentaje de matrícula superior al 30% del total de estudiantes de las IES del país (Universidad Autónoma de Santo Domingo, 2024).

Al mismo tiempo, y atendiendo al carácter académico de las IES de la República Dominicana, podemos establecer una clasificación de las mismas acorde con las siguientes categorías:

- Universidades
- Institutos especializados de estudios superiores
- Institutos técnicos superiores

Figura 2. Evoluciones estudiantes de nueva matriculación (desde 2012 a 2021)



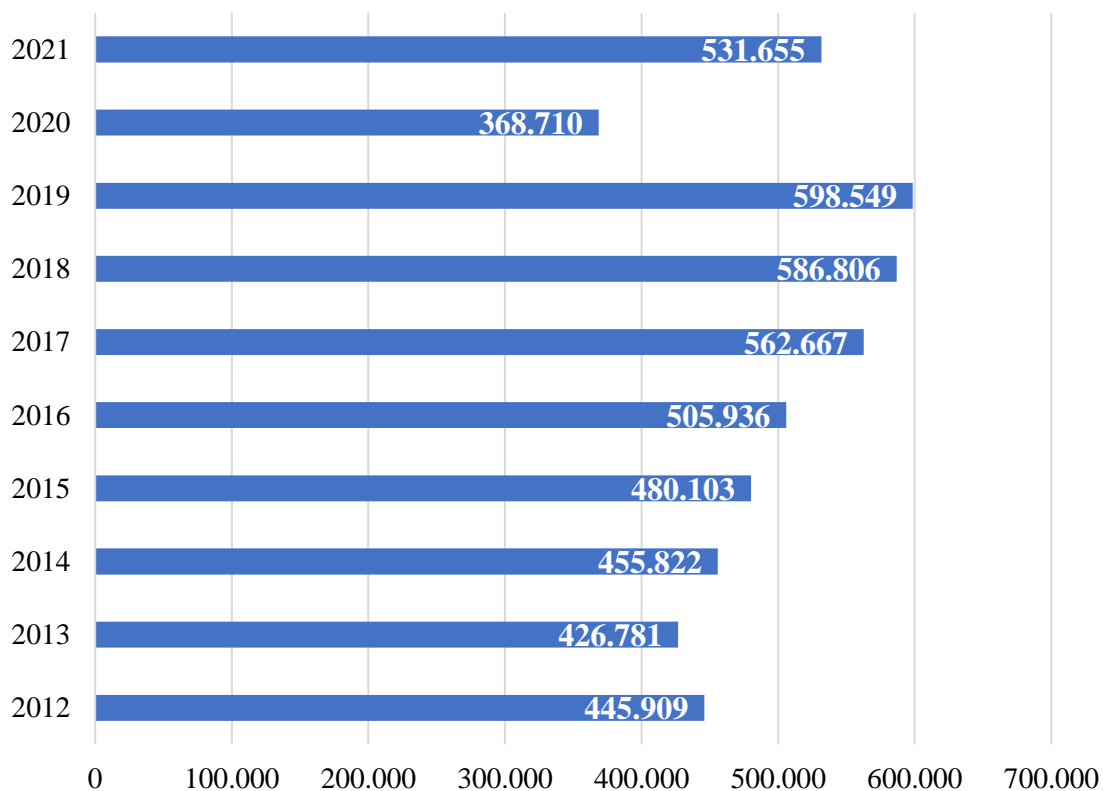
Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT (2020, 2022).

En cuanto a las variaciones en los nuevos ingresos y total de las matriculaciones de las IES de la República Dominicana desde 2012 a 2021, en la siguiente figura (figura 2), observamos un incremento sostenido desde los años 2012 a 2019, con pequeñas fluctuaciones respecto a la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso. Mientras que en lo que respecta al año 2021 encontramos un descenso específico el cual podría verse justificado por el desarrollo de la reciente crisis sanitaria (MESCYT, 2020, 2022).

Una situación similar se puede encontrar en el total de estudiantes que se han matriculado y cursan estudios en los centros de IES de la República Dominicana, ya que encontramos que se hasta el desarrollo de la crisis sanitaria se

había producido un incremento notable en la cantidad de estudiantes que cursaban estudios superiores, contando con 445.909 en el año 2012, llegando a aumentar en más de 150.000 en el año 2019, aunque durante la pandemia el número se redujo considerablemente en más de 200.000 estudiantes (368.710) (MESCYT, 2020, 2021).

Figura 3. Total, estudiantes matriculados (desde el año 2012 al 2021)

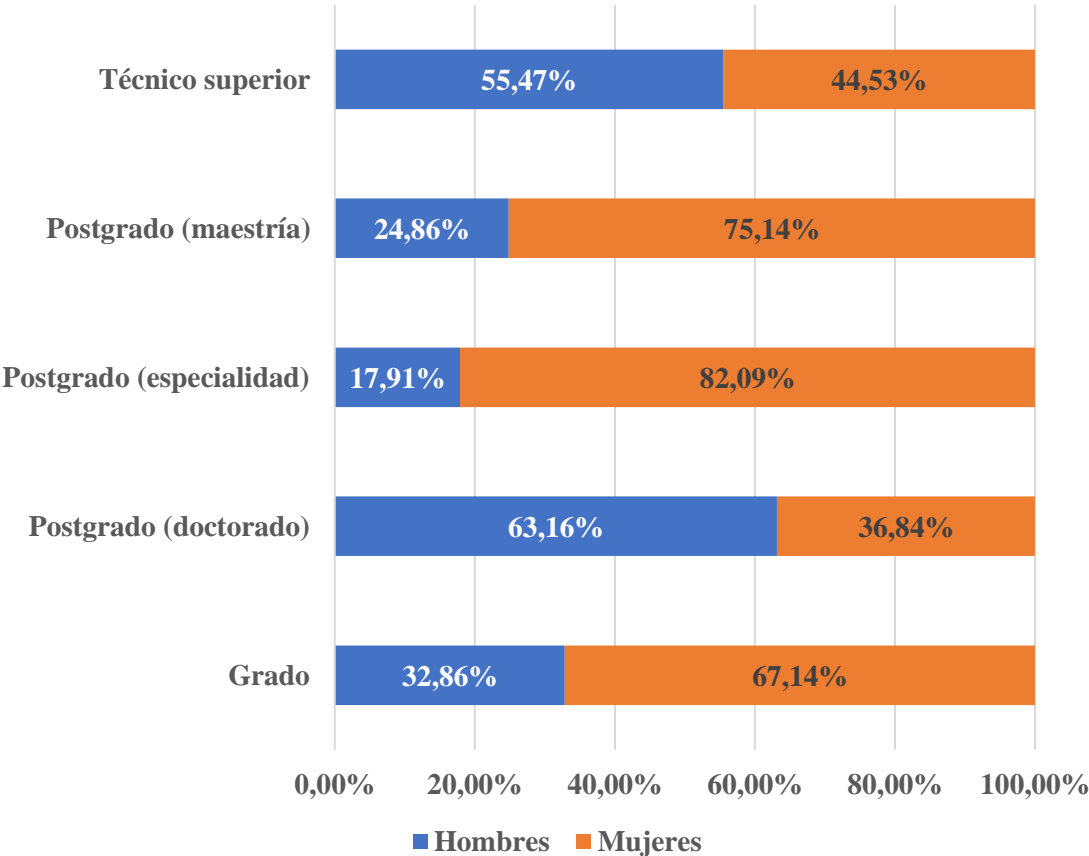


Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT (2020, 2021a, 2022).

No obstante, pese a estas variaciones en el total de estudiantes matriculados, podemos observar que las estadísticas del año 2021 (las últimas disponibles hasta la fecha que han sido elaboradas por el MESCYT) (MESCYT, 2022), la cantidad de estudiantes matriculados (531.655) ha vuelto a recuperar niveles superiores incluso a los de año 2016 (505.936), aunque aún por debajo de los registrados antes de la crisis sanitaria, tal como se describe de manera detallada en la figura 3 expuesta.

Casi el 92% de los estudiantes matriculados actualmente en la IES de la República Dominicana están matriculados en el nivel de grado, mientras que el 0.02% se encuentran en programas de doctorado, el 0.54% en estudios de especialidad, y 3.15% en estudios de maestría, al mismo tiempo que el 3.35% lo hace en estudios de técnico superior (MESCYT, 2022).

Figura 4. Distribución por sexos de estudiantes matriculados en IES dominicana



Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT (2022).

En esta distribución, gran parte de los estudiantes que cursan los distintos niveles son mujeres, siendo superadas por el porcentaje de hombres solo en el caso de los estudiantes de posgrado (63.16% de hombres). Al mismo tiempo que en las carreras de especialidad, es superior la cantidad de mujeres en comparación con la de hombres, tal como se recoge en la siguiente figura 4.

En realidad, el problema del sistema educativo dominicano comienza en el nivel primario y elemental, caracterizado por su escasa calidad y eficacia, con altas tasas de abandono escolar, los cuales pueden ser problemas difíciles de remediar a corto y largo plazo (Banco Mundial, 2024c).

De esta forma, la UASD utiliza un programa de nivelación que trata de llenar algunos de estos vacíos. El programa de nivelación ofertado por la UASD pretende ayudar a reducir las carencias formativas de los estudiantes que quieren acceder a la universidad, especialmente la de aquellos estudiantes procedentes de entornos en los cuales se observan deficiencias notables en la adquisición de competencias. La detección de necesidades e identificación de los estudiantes que deben pasar por los programas de nivelación se realiza a través de la Prueba e Orientación y Medición Académica (POMA). La prueba POMA tiene un carácter obligatorio para todos los que deseen acceder a la educación superior y es administrada por el MESCYT. La prueba está diseñada para evaluar la inteligencia académica del alumno, entendida como la capacidad que tiene el alumno de aplicar los procesos mentales a los contenidos académicos (MESCYT, 2001)

Pero este programa solo llega al 20% de los estudiantes de nuevo ingreso cada año (Rivadulla, 2018). Es importante tener en cuenta, que la UASD matricula un promedio de 30.000 estudiantes anualmente, un número que supera a algunas de las principales instituciones. Por desgracia, la relativamente alta tasa de matriculación terciaria se ve atenuada significativamente por una tasa media de

abandono escolar de aproximadamente el 50% (Universidad Autónoma de Santo Domingo, 2024).

Las deficiencias de su educación previa obligan a los estudiantes a no completar sus estudios a tiempo, lo que se traduce en que cada alumno tarda una media de entre 5 y 6 años en completar una licenciatura, y la mayoría nunca llega a terminarla (MESCYT, 2021). Dicho lo cual, cuando nos referimos a la matrícula de los estudiantes, el sistema de educación superior en la República Dominicana es lo que se consideraría un éxito, sin embargo, cuando se trata de la retención de los estudiantes, el sistema tiene un rendimiento muy bajo (Banco Mundial, 2024c).

A la luz de estas conclusiones, el Gobierno de la República Dominicana se ha propuesto dar mayor prioridad a la educación secundaria y postsecundaria (MESCYT, 2021). Estas reformas han incluido no solo la construcción de infraestructuras, sino también una educación y formación profesional eficaz y con credenciales.

Los desafíos emergentes que plantea la educación superior requiere la consideración de aspectos prioritarios que deben ser considerados por los principales actores de la educación superior, instituciones y administraciones públicas entre los que se encuentran la cualificación del personal, la movilidad estudiantil, la investigación, la formación del profesorado, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y el fomento de las ciencias, las humanidades y las nuevas tecnologías, incluyendo la robótica y la inteligencia artificial en todas sus dimensiones. Siendo la internacionalización de la educación, una estrategia clara para ello, tal como se aprecia en el siguiente apartado.

3.3.3. Internacionalización de la educación superior en República Dominicana.

El plan estratégico institucional del MESCYT 2019-2024 (MESCYT, 2019) ha planteado como objetivo estratégico lo siguiente:

“Contribuir al fortalecimiento de la Educación Superior a Distancia y Virtual en las IES de la República Dominicana, para garantizar la calidad de la oferta curricular en los niveles de Técnico Superior, Grado y Posgrado a través del cumplimiento de las políticas definidas con la finalidad de propiciar la acreditación de las instituciones que incluyan las modalidades virtual y semipresencial.” (p. 54)

Así mismo, dentro del eje 5 del programa en cuestión, se describen los aspectos clave sobre la internacionalización de la educación superior, estableciendo como una base de la estrategia la búsqueda de alianzas de carácter internacional para fortalecer los vínculos definidos con los diversas instituciones y organismos que puedan apoyar al sistema de educación superior de la República Dominicana (MESCYT, 2019).

Además, se considera como objetivo general lo siguiente:

“Promover el desarrollo de un sistema de alianzas con Estados, instituciones de educación superior, organismos internacionales y organizaciones que ayuden a viabilizar el desarrollo educativo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en la República Dominicana, fomentando el intercambio de experiencias científico-técnicas, educativas e innovaciones con un espíritu de colaboración.” (p. 109)

De esta forma, en la memoria del plan citado, el MESCYT reconoce que se han firmado 23 acuerdos con diversos organismos e instituciones en el año 2018, mientras que seis más se encontraban en proceso de renovación. Acorde con

esta premisa, es posible identificar los siguientes acuerdos del MESCYT y otras IES a nivel internacional (tabla 2):

Tabla 2. Convenios y países con los que se han suscrito

País	Cantidad de centros y estado de los convenios
Reino Unido	6 convenios cerrados + 1 en proceso de renovación
Alemania	1 convenio
Estados Unidos	6 convenios + 2 en proceso de renovación
España	10 convenios + 2 en proceso de renovación

Fuente. Elaboración propia basado en MESCYT (2019).

Tabla 3. Matriz de intervención estratégica

OBJETIVO ESTRATÉGICO 1:	
Contribuir a la Internacionalización de la Educación Superior de la República Dominicana, a través de la gestión de acuerdos y convenios con organismos e instituciones internacionales, en cumplimiento de lineamientos y políticas públicas.	
<i>ESTRATEGIA A:</i> Gestionar acuerdos y convenios entre las IES del país e instituciones de Educación Superior extranjeras como medio de elevar la calidad.	
Programa \ Proyecto	Resultado
Seguimientos a convenios suscritos representando al país en lo que se refiere a la Educación Superior	Lograr ampliar la educación superior a un nivel humanístico y científico logrando una revolución pedagógica.
<i>ESTRATEGIA B:</i> Propiciar aquellas actividades con las que se pueda llevar a cabo la incorporación en el currículum educativo de la visión multicultural y multilingüística.	
Creación de un sistema de redes universitarias nacionales e internacionales para el reconocimiento de títulos y diplomas.	Implementación de un sistema de acreditación de carreras de grado y posgrado a partir de la consignación de convenios firmados.
OBJETIVO ESTRATÉGICO 2:	
Elaborar y mantener vigentes los convenios con IES internacionales dando seguimiento a lo pactado en los términos y fechas.	
<i>ESTRATEGIA A:</i> Fortalecer los acuerdos y convenios con las Instituciones de Educación Superior extranjeras como medio de elevar la calidad.	
Evaluación de los programas ofertados acompañado del Viceministerio de Educación Superior	Obtener mejor calidad en nuestros currículums universitarios para garantizar la excelencia académica
Realización de alianza con nuevas instituciones y universidades extranjeras	Verificar que los programas ofertados cumplan tanto con las necesidades académicas, sociales y económicas del país
<i>ESTRATEGIA B:</i> Promover la concertación de acuerdos y convenios entre el MESCYT con instituciones de educación superior.	
Monitoreo de los acuerdos y convenios vigentes	Lograr un efectivo aprovechamiento de estos con una gestión eficiente de los costos
OBJETIVO ESTRATÉGICO 3:	
Propiciar un sistema de movilidad académica de profesores, estudiantes e investigadores científicos y tecnológicos, con el propósito de garantizar una inserción para el logro de estándares globales.	
<i>ESTRATEGIA A:</i> Modular interacciones entre IES nacionales e internacionales para el mejoramiento del sistema de movilidad.	
Realización de congresos, conferencias y mesas de trabajos	Profesores y estudiantes con mejor desempeño en sus diferentes áreas académicas

Fuente. Elaboración propia basado en MESCYT (2019, p. 114).

Como consecuencia, la internacionalización de la educación está desempeñando un rol esencial dentro del sistema educativo de la República Dominicana, contando con diversas iniciativas y medidas que promuevan la misma, como acontece con las becas de Postgrado del MESCYT y especialmente en los centros españoles, tal como se describe en el siguiente apartado al respecto.

En una línea similar, el documento recoge una serie de objetivos relacionados, con las correspondientes estrategias, programas y resultados, tal como se describe de manera detallada en la tabla extraída del propio documento (Tabla 3).

Como consecuencia, tal como se ha podido apreciar en la evidencia desarrollada, la evolución de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la República Dominicana entre 2012 y 2021 revela un panorama complejo de progresos y desafíos. En la primera parte de la década, se observó un crecimiento sostenido en los nuevos ingresos y el total de matriculaciones, alcanzando un pico en 2019. Este incremento refleja una tendencia positiva que subraya el atractivo y la expansión de la oferta educativa superior en el país. Sin embargo, la crisis sanitaria global de 2020 trajo consigo una disminución significativa en el número de estudiantes, impactando profundamente el sistema educativo. A pesar de esta caída, los datos más recientes del 2021 muestran una recuperación notable, con las cifras de matrícula superando incluso los niveles de 2016, aunque aún no alcanzan los máximos previos a la pandemia.

Esta recuperación parcial puede verse como un indicio de la resiliencia y capacidad de adaptación del sistema de educación superior dominicano frente a crisis externas. No obstante, el análisis detallado de la distribución por niveles educativos revela que la mayoría de los estudiantes se concentran en programas de

grado, con una presencia mucho menor en los niveles de postgrado y especialidades. Esta estructura sugiere que, mientras la educación de grado sigue siendo la principal vía de formación superior, la educación postgraduada aún necesita ser fortalecida y promovida.

Más allá de las cifras, el sistema educativo enfrenta retos estructurales significativos que se originan en niveles educativos anteriores. La calidad y eficacia de la educación primaria y secundaria son preocupantes, con altas tasas de abandono escolar que se reflejan luego en el sistema terciario. A pesar de los esfuerzos por mejorar estos indicadores, como los programas de nivelación de la UASD, el impacto sigue siendo limitado. Esta situación se agrava por una alta tasa de abandono en la educación superior, donde los estudiantes enfrentan dificultades para completar sus estudios dentro de los plazos previstos, reflejando deficiencias en la preparación previa y en el soporte académico durante la carrera universitaria.

En respuesta a estos desafíos, el gobierno, a través del MESCYT, ha puesto en marcha un conjunto de reformas destinadas a mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior. El Plan Estratégico Institucional 2019-2024 del MESCYT se centra en fortalecer la Educación Superior a Distancia y Virtual, asegurando la calidad de la oferta curricular y promoviendo la acreditación de las instituciones que ofrecen estas modalidades. Además, la internacionalización de la educación se ha establecido como una prioridad estratégica, buscando fortalecer los vínculos internacionales y fomentar el intercambio de conocimientos y buenas prácticas a través de convenios con instituciones y organizaciones globales.

La internacionalización no solo se refleja en el aumento de acuerdos internacionales, sino también en iniciativas como becas para postgrado en el extranjero, lo que subraya el compromiso con la mejora de la calidad educativa y

la expansión de las oportunidades para los estudiantes dominicanos. Este enfoque holístico busca no solo remediar las deficiencias del sistema, sino también elevar el perfil de la educación dominicana en el ámbito global, asegurando que los estudiantes no solo ingresen a la educación superior, sino que también completen sus estudios con las competencias necesarias para prosperar en un entorno cada vez más interconectado y competitivo.

Por tanto, la situación de la educación superior en la República Dominicana es un reflejo de un sistema en transformación, que enfrenta desafíos significativos, pero también muestra signos de progreso y adaptación. Las políticas y estrategias implementadas en los últimos años son pasos cruciales hacia un sistema educativo más inclusivo, resiliente y competitivo a nivel internacional.

3.3.4. Becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB. Un elemento clave de las políticas educativas de la educación superior en la República Dominicana

La política educativa de la República Dominicana ha sido diseñada para enfrentar los desafíos contemporáneos y capitalizar las oportunidades del siglo XXI, asegurando que la educación contribuya significativamente al desarrollo nacional. Este enfoque se enmarca en una estrategia más amplia que busca mejorar no solo el acceso y la calidad de la educación en todos los niveles, sino también fortalecer el vínculo entre la educación y las necesidades socioeconómicas del país (Ideice, 2021).

Desde la promulgación de la Ley General de Educación 66-97 (Ley N.º 66-97), que establece los principios fundamentales del sistema educativo, la República Dominicana ha puesto un énfasis particular en la reforma y

modernización de su educación. Esta ley marcó un punto de partida hacia una educación inclusiva y de calidad, poniendo especial atención en la universalización de la educación básica y la mejora de la educación media y superior.

En años recientes, el MESCYT ha jugado un papel crucial en la implementación de políticas que refuerzan la calidad de la educación superior a través de diversos programas y proyectos. Uno de los enfoques principales ha sido la promoción de la equidad y la excelencia académica. Esto se evidencia en la implementación de programas de becas nacionales e internacionales que permiten a estudiantes dominicanos acceder a oportunidades de educación superior sin precedentes, tanto dentro como fuera del país (MESCYT, 2019).

Además, la política educativa dominicana se ha enfocado en la internacionalización de sus instituciones de educación superior. Este proceso no solo busca mejorar la calidad educativa mediante la incorporación de estándares internacionales, sino también fomentar la movilidad estudiantil y académica y la cooperación internacional en investigación y desarrollo. Ejemplo de ello es el incremento en la firma de acuerdos con universidades y centros de investigación internacionales, facilitando así un intercambio enriquecedor de conocimientos y experiencias (MESCYT, 2019).

La formación técnica y tecnológica también ha recibido un impulso significativo bajo las políticas actuales. El MESCYT ha desarrollado programas específicos destinados a alinear la oferta educativa con las demandas del mercado laboral, promoviendo así el desarrollo de competencias clave que impulsan la innovación y la competitividad económica. Estos programas están diseñados para responder a las necesidades emergentes de la economía dominicana,

especialmente en sectores como tecnología, turismo, agroindustria e ingeniería (MESCYT, 2019).

Asimismo, el compromiso con la mejora continua de la educación se refleja en la inversión en infraestructuras educativas y en la capacitación del profesorado. El gobierno dominicano reconoce que la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad de sus docentes, por lo que ha intensificado los esfuerzos en formación docente y desarrollo profesional continuo, asegurando que los educadores estén bien equipados para enfrentar los retos de un entorno educativo en constante cambio (Mariñez Báez, 2024).

Como consecuencia, la política educativa de la República Dominicana está orientada hacia la creación de un sistema educativo robusto, inclusivo y adaptado a las necesidades globales y locales. Al hacerlo, el país no solo está mejorando las oportunidades educativas para su población, sino que también está sentando las bases para un desarrollo socioeconómico sostenible y a largo plazo.

Acorde con la propia web institucional del MESCYT (MESCYT, 2024), los programas de apoyo educativo son ofertados por el Ministerio atendiendo a la igualdad de oportunidades y requisitos para todos los ciudadanos de la República Dominicana. Estas becas se llevan a cabo a través de un procedimiento de carácter institucional y justo. Por ende, la web describe los requerimientos y certificaciones indispensables para postular e integrarse en la competencia a nivel nacional de índole anual. Al mismo tiempo, y atendiendo a las propias descripciones del MESCYT (2024), se determina que:

“En este certamen se evalúan a todos y cada uno de los candidatos para así hacer la selección en concordancia con las políticas y plan de desarrollo nacional. Los candidatos seleccionados son confirmados individualmente. Aquellos

postulantes no seleccionados pueden optar por volver a concursar en la próxima convocatoria.” (N/d)

En este orden de cosas, es importante tener en cuenta que el MESCYT mejora la eficiencia mediante las iniciativas y medidas desarrolladas por su Departamento de Becas Internacionales, promoviendo la educación continua a través de la implementación de programas en colaboración con organizaciones internacionales y gobiernos de naciones cercanas y con las que se ha suscrito un acuerdo específico al respecto.

La estructura especializada del departamento, en constante evolución, gestiona de manera efectiva la atracción de talento, ofreciendo igualdad de oportunidades para todos. Esto contribuye al fortalecimiento de la preparación de profesionales técnicos con las habilidades necesarias para abordar las demandas cambiantes tanto a nivel local como internacional (MESCYT, 2024).

Asimismo, el MESCYT considera de suma importancia la adquisición y posterior aplicación de diversas habilidades y conocimientos para el progreso del país, al igual que el fomento de actitudes y valores para el desarrollo de la sociedad, contemplando que el ofertar diferentes programas de becas puede ayudar a la adquisición de estos aspectos.

No obstante, esta labor conlleva el desarrollo de diversas investigaciones a nivel internacional, las cuales han identificado las mismas como esencial porque coinciden de forma directa con la estrategia de desarrollo de cada país. De esta manera, de forma anual, las diversas áreas de estudios especializados y prioritarios se evalúan bajo el marco de desarrollo y contexto de los profesionales egresados y en línea con los objetivos establecidos para el desarrollo nacional (MESCYT, 2024).

Acorde con esta premisa, los requisitos para poder acceder al programa de becas que promueve el MESCYT (tanto para las becas de grado como de postgrado), son:

- a) Ser dominicanos con residencia de carácter permanente en el país
- b) En el caso de las becas de grado: Contar con un título de Bachiller. En el supuesto de las becas postgrado: Contar con una titulación de graduado en estudios superiores. Y en ambos casos, disponer de un índice académico mínimo de 80 sobre una escala de 0 a 100 y 3 en una escala que oscila entre los 0 y 4

Dicho lo cual, el MESCYT determina que una de las prioridades de su “Departamento de Becas Internacionales”, es conseguir que se concedan becas para el extranjero, en las cuales los estudiantes cuenten con la posibilidad de conseguir conocimientos y habilidades dentro de los programas que se llevan a cabo en los citados centros.

Por tanto, y teniendo en consideración las áreas esenciales para la gestión, los objetivos del programa son desarrollados como una pieza del entramado planificado para reforzar el sistema de educación superior nacional, y conceder al mismo la calidad que requiere en esta época actual. En este marco, el progreso del país y la conformación de un mecanismos de incentivos y promociones a los estudiantes e instituciones parece fundamental, incluyendo también los requerimientos básicos de igualdad, con el fin de salvaguardar la formación de los futuros profesionales de los ámbitos de la tecnología y las ciencias, y otras especialidades que pueden ser claves para mejorar la competencia y desempeño a nivel nacional, como acontece con la educación de los profesores para construir una formación de calidad. Por tanto, los programas de becas de carácter internacional se llevan a cabo de forma anual (MESCYT, 2021b).

Formar parte de la cooperación y contribución al desarrollo de los recursos humanos, especialmente en relación con los niveles de postgrado, contando al mismo tiempo con los medios y certificaciones de nivel internacional, son un aliciente más que importante para promover el desarrollo de la nación. Por ende, el MESCYT contempla la concesión de más de 3300 becas internacionales (considerando en este total las de especialidad, maestría y doctorado).

En este orden de cosas, el MESCYT sostiene que este programa tiene la capacidad de duplicar su tamaño si se tienen en cuenta las becas de carácter semipresencial u online. Como consecuencia, el Ministerio menciona que el programa de becas definido para los años 2021-2024 se centrarán en los ámbitos de educación, ciencias básicas, salud, agroindustria e ingenierías (MESCYT, 2021b), tal como se recoge en la tabla 4 expuesta a continuación:

Tabla 4. Tipos de programa y especialidades año 2021

Tipo de programa	Programas
Especialidad	Educación, salud, ciencias básicas,
Maestría	ingenierías, agroindustrias, economía,
Doctorado	turismo y programas digitales, derecho, finanzas, arqueología, comunicación, marketing, publicidad entre otros.

Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT. (2021a y 2021b).

Acorde con esta premisa, la convocatoria de los programas se presenta a comienzo del año natural, determinando la oferta académica en los ámbitos que pueden ser esenciales para el país. A su vez, los requisitos establecidos para

aplicar las misma y el plazo de recepción de los expedientes de la convocatoria se anuncian en el mismo momento. Una vez se cumpla con el procedimiento establecido, se procede a la evaluación y revisión de cada uno de los expedientes, llevando a cabo la preselección de los posibles candidatos. Al mismo tiempo, se emiten los informes correspondientes a las IES sobre los preseleccionados del programa, y estas son las encargadas de anunciar a los interesados que se encuentran matriculados en sus centros.

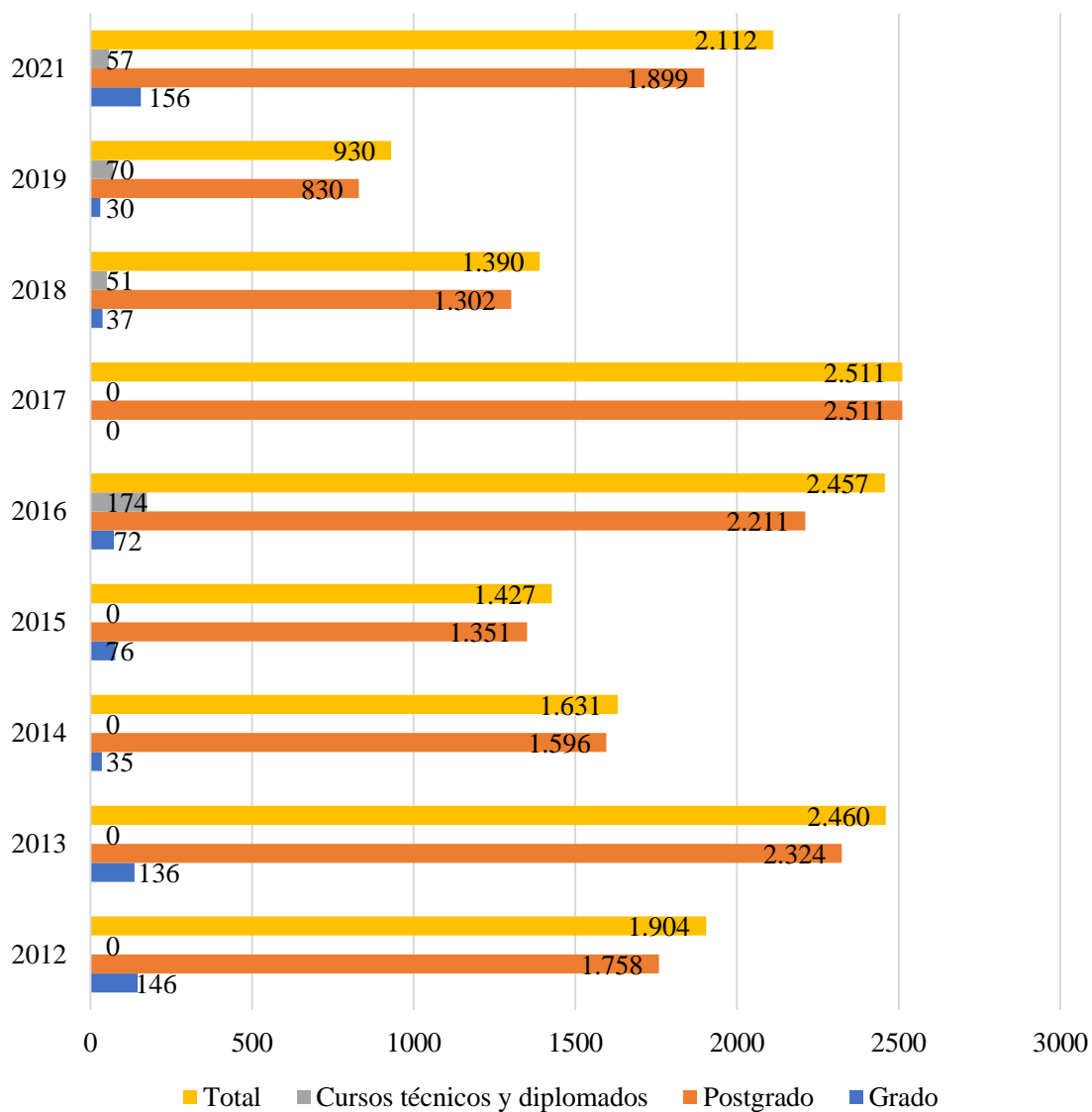
En el desarrollo del procedimiento podemos identificar uno de los pasos finales de la tramitación, como es el caso del desarrollo de los contratos de los estudiantes que ya han sido seleccionados. Por tanto, se suele convocar a los seleccionados a reuniones para recibir y otorgar las becas, procediendo a la firma de contratos, disposición de la carta de aceptación en el programa y diversas informaciones relativas al lugar donde podrán cursar los estudios contemplados en la beca. Además, el alumno debe encargarse de toda la tramitación relativa al pasaje y al visado necesario para ingresar en el país extranjero (MESCYT, 2021b).

A tenor del proceso detallado, es el “Departamento de becas internacionales” el encargado de brindar un seguimiento a cada uno de los procedimientos y desarrollo de los becarios en activo que están cursando sus estudios en el extranjero, teniendo en consideración el área y el nivel de cada uno, así como las diversas carreras de especialidad y postgrado, con el objetivo de poder aportar las respuestas necesarias sobre sus solicitudes acorde con lo que requiera cada uno de ellos (MESCYT, 2021b).

No obstante, este programa de becas ha tenido un desarrollo sustancial (aunque irregular) durante los últimos 9 años, ya que el mismo se ha incrementado casi en 500 becas en los dos primeros años (2012 a 2013), aunque ha vuelto a descender por encima de su índice inicial en los años 2014 y 2015.

De esta forma, observamos que la tendencia ha mantenido la citada oscilación con el paso de los años, al menos en lo que respecta a la cantidad total. Si nos centramos en las diferencias por nivel educativo, podemos apreciar que las becas de postgrado han sido las más cuantiosas en todos los años, alcanzando su punto álgido en el curso 2017 (2.511), y su cifra más baja en el año 2019 (830), siendo el año 2021 (el más reciente del que se dispone información estadística del MESCYT) el que ha contado con un total levemente superior al inicial (1.899), tal como se describe de manera detallada en la siguiente figura (figura 5) (MESCYT, 2021b).

Figura 5. Evolución de la distribución de becas por nivel académico de 2012 a 2021



Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT. (2021a y 2021b).

En lo que respecta a los porcentajes que representan las becas concedidas por nivel, podemos identificar que el nivel de postgrado es el que acumula los mayores porcentajes en prácticamente todos los años analizados, siendo especialmente notorio en el año 2017 (con el 100% de las becas concedidas), y el 2014 (98%) (MESCYT, 2021b).

Asimismo, el nivel de grado presenta porcentajes que varían al largo de los años con una media de 3.68 durante estos últimos 10 años, mientras que el nivel de cursos técnicos y diplomados cuenta con una media de 2.09 y la de estudiantes de postgrado con una media de 84.21 tal como se describe de forma detallada en la siguiente tabla (tabla 5) (MESCYT, 2021b).

Tabla 5. Evolución de la distribución de becas por nivel académico desde 2012 a 2021

Año	Grado	%	Postgrado	%	Cursos técnicos y diplomados	%	Total
2012	146	7.67	1.758	92	0	0	1.904
2013	136	5.53	2.324	94	0	0	2.460
2014	35	2.15	1.596	98	0	0	1.631
2015	76	5.33	1.351	95	0	0	1.427
2016	72	2.93	2.211	90	174	7.08	2.457
2017	0	0	2.511	100	0	0	2.511
2018	37	2.66	1.302	94	51	3.67	1.390
2019	30	3.23	830	89.25	70	7.53	930
2021	156	7.38	1.899	89.91	57	2.71	2.112

Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT. (2021a y 2021b).

En lo que respecta a la distribución por países de las becas concedidas en estos últimos 10 años, la tabla 6 expone los resultados detallados al respecto. De esta forma, podemos observar la misma tendencia oscilante durante los últimos años, considerando que se han concedido 16.822 becas en el transcurso de estos, siendo el año 2017 el que contó con la mayor cantidad de becas concedidas (2.511), seguido el año 2013 (2.460), y 2016 (2.457). en lo que respecta al año 2021, la cantidad total de becas concedidas fue de 2.112.

Si llevamos a cabo un análisis por países, podemos apreciar que España es el país con la mayor cantidad de destinatarios de estas becas (69.92% en total), seguido de Estados Unidos (7.20%). Esta situación se repite a lo largo de los años, siendo nuestro país líder en destinatarios de estas becas en todos ellos.

Tabla 6. Evolución de la distribución de becas por países desde 2012 a 2021

País	Año										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	Total	%
Estados Unidos	292	237	64	70	163	176	69	54	86	1.211	7,20%
España	1.296	1.660	1.028	897	1.837	1.783	1.065	629	1.517	11.712	69,62%
Reino Unido	0	25	53	145	137	151	45	22	88	666	3,96%
Francia	85	74	98	46	81	75	49	20	35	563	3,35%
Rusia	12	0	0	10	0	0	27	0	0	49	0,29%
Alemania	0	20	3	21	14	14	7	6	11	96	0,57%
Rep. Checa	0	8	1	7	9	9	4	0	0	38	0,23%
Brasil	96	96	139	116	2	0	28	21	81	579	3,44%
México	25	19	9	30	19	19	7	42	134	304	1,81%
Puerto Rico	0	0	0	45	39	40	5	0	0	129	0,77%
Cuba	15	0	0	9	108	50	14	0	75	271	1,61%
Honduras	10	16	0	22	10	10	1	0	0	69	0,41%
Costa Rica	4	4	0	0	0	0	10	8	15	41	0,24%
Corea del Sur	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0,01%
Otros países	69	301	236	7	38	184	59	128	70	1.092	6,49%
Total	1.904	2.460	1.631	1.427	2.457	2.511	1.390	930	2.112	16.822	100%

Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT. (2021a y 2021b)

Acorde con la última convocatoria de la que se tienen antecedentes estadísticos (2021) la misma se lanzó en el mes de mayo del mismo año, recibiendo un total superior a las 15.300 solicitudes, pasando a preseleccionar alrededor de 7.600 (aplicando los criterios de selección descritos para ello), y evaluando en los niveles postgrados, maestría y doctorados correspondientes a las más de 60 IES con la que se tiene convenio. De esta forma, se ha invertido un total de 1,700,000,000.00 (pesos dominicanos, alrededor de 26.500.000 de euros) para atender a la solicitud de más de 1700 becarios (MESCYT, 2021b).

De esta forma, podemos destacar en la tabla 7 los países, IES, y niveles formativos en los que se han concertado programas para el desarrollo de las becas en cuestión, que suponen más de 65 convenios:

Tabla 7. Acuerdos del MESCYT por países, universidades y niveles

Países	Universidades	Maestría	Doctorado
Reino Unido	University of Wolverhampton	14	
	Harper Adams University	0	2
	Middlesex University London	30	
	Edinburgh Napier University	5	
	Newcastle University	11	
	Prifysgol Bangor University	9	7
	University of Portsmouth	10	
	Estados Unidos	Utah State University	0
Concordia University Chicago	0		
Fordham University	15		
Florida Polytechnic University	15		

	University of Central Florida	0
	MONTCLAIR STATE UNIVERSITY	0
	Marconi International University	50
	Auburn University	6
	URBE University	0
	Western Michigan University	0
Francia	Campus France (Central Val de Loire Universite, Universite Federale, Comue D'Aquitaine, Comue Languedoc-Roussillon Universites, Communaute D'Universites et Etablissements, Normandie Universite, UBFC Universite Bourgogne Franche-Comte, Universite De Lyon, Universite Paris-Saclay, Universite Paris-Est, UPL Universite Paris Lumieres, Universite Paris-Seine, Universite De Strasbourg, Universite De Champagne Comue, Universite De Picardie Julie Verne, Hesam Universite, Universite Cote D'Azur, Universite Confederale Leonardo Da	22

	Vinci, Universite Grenoble Alpes, Universite De Lorraine, Universite Clemont Auvergne, Aix Marseille Universite Socialement Engagée)	
	Montpellier Business School	13
Cuba	Comercializadora de Servicios Médicos Cubanos (CSMC)	75
España	Universidad Politécnica de Cartagena	10
	Instituto Superior de Derecho y Economía (ISDE)	30
	Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy (CETT-UB)	20
	Universidad de País Vasco	0
	Universidad de Navarra	7
	Escuela de Organización Industrial (EOI)	380
	Escuela Internacional de Negocios (CESTE)	40
	ENAE Business School	111
	Universidad Nebrija	150
	Universidad de Sevilla	50
	Universitat Politecnica de Valencia	25
	LAE EDUCACIÓN INTERNACIONAL	0

Universidad de Coruña	10	
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)	200	
Universidad Alfonso X el Sabio	45	
FOM (Fundación José Ortega y Gasset – Gregorio Marañón)	60	
IEM Emergencia Training	47	
(UNIR) La Universidad de Internet	10	
(UCAM) Universidad Católica de Murcia	30	
(INISEG) Instituto Internacional de Estudios en Seguridad Global	48	
(IED) Instituto Europeo di Design	28	
Universidad San Jorge (Grupo San Valero)	0	
Universidad Camilo José Cela	40	
Universidad de Alcalá	10	
Universitas Miguel Hernández	16	
UNED	25	25
CMI Business School	50	
(UCLM) Universidad de Castilla-La Mancha	30	
Universidad de Barcelona	20	

Canadá	Royal Roads University	10	
Alemania	BERLIN SCHOOL OF BUSINESS & INNOVATION	11	
Australia	Torrens University Australia	8	
México	Universidad Benito Juarez	5	11
	Universidad Anáhuac Cancún	76	4
	Universidad Internacional Iberoamericana	30	8
Honduras	Zamorano	0	
Costa Rica	Catie	15	
Brasil	(FACOPH) Facultad Especializada en Odontología (ESPECIALIDAD)	47	
	(UNILA) Universidad Federal de Integración Latinoamericana	0	
	CPO (ESPECIALIDAD)	34	
	CEFET-MG Centro Federal De Educación Tecnológica de Minas Gerais	0	
Italia	Instituto Marangoni	10	
	Universita di Pisa	25	
	Universita Della Calabria	3	
	(NABA) Nuova Accademia Di Belle Arti	0	
Suiza	SWISS EDUATION	14	

Fuente. Elaboración propia, basado en MESCYT. (2021a y 2021b).

De esta forma, es posible apreciar que nuestro país es el que dispone de la mayor cantidad de centros y ofertas para los becarios de República Dominicana, lo que justifica la cantidad de becarios que se concentran en la oferta educativa española. Asimismo, y con relación a la distribución por centros, podemos identificar que el Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy (CETT-UB) cuenta con 20 programas (MESCYT, 2021b), aspecto especialmente relevante si tenemos en cuenta que es el centro que se ha escogido para esta investigación.

Si descartamos las universidades tradicionales, el centro se posiciona en la media de la oferta educativa y convenios suscritos con el MESCYT, no obstante, su peculiaridad e importancia principal radican en que es el único centro enfocado en el turismo y gastronomía de España, y también el único centro de este tipo con el que se ha suscrito un convenio a nivel internacional.

En línea con este principio, un número significativo de estudiantes ha sido beneficiado con las becas mencionadas, lo que les ha permitido reintegrarse en sus respectivos países de origen y retomar su actividad académica o profesional. Esta población de beneficiarios constituye el foco principal de la presente investigación, la cual también incluye la participación de expertos y autoridades que han estado involucrados en el programa.

El propósito fundamental de este estudio es evaluar el impacto de las becas en la población mencionada, así como en el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas durante su participación en el programa. Asimismo, se busca comprender en detalle el proceso de implementación del programa, incluyendo sus aspectos más relevantes y los desafíos enfrentados por los beneficiarios.

Un aspecto central de la investigación es determinar si los beneficiarios perciben que su estadía en el extranjero ha contribuido a mejorar la fuerza laboral y el desarrollo económico de sus países de origen. Este análisis se llevará a cabo en el marco del capítulo metodológico, donde se describirá en detalle la metodología y las herramientas utilizadas para recopilar y analizar la información relevante.

Se espera que los hallazgos de esta investigación proporcionen información valiosa para evaluar la efectividad y el impacto del programa de becas MESCYT, así como para identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento. Además, se espera que los resultados contribuyan a informar futuras políticas y decisiones relacionadas con la educación superior y la movilidad académica en el contexto de los países beneficiarios de este programa de becas, tal como se describe en el siguiente capítulo que aborda la metodología de investigación.

CAPÍTULO 4. Metodología de investigación

El estudio que se describe en este capítulo se ha desarrollado en un contexto que abarca múltiples dimensiones, comenzando por la descripción exhaustiva del mismo. Al mismo tiempo, la población objetivo y los criterios de elegibilidad se han delineado de manera precisa tanto para el estudio cualitativo como para el cuantitativo. En el diseño de los instrumentos, se ha intentado buscar la congruencia y coherencia entre ambos tipos de estudio, permitiendo una comparación y complementariedad adecuada.

También se expone el proceso de validación de los instrumentos, el cual constituye un paso crucial, subdividido en diferentes etapas: desde la selección del comité de expertos hasta el ajuste del instrumento, pasando por una prueba piloto que contribuye a adecuar correctamente dichos instrumentos para obtener una mayor especificidad y calidad de los datos recolectados.

A continuación, el capítulo continúa con la descripción del procedimiento del estudio definitivo, el cual ha seguido un esquema bien definido, con particularidades en cada tipo de estudio (cualitativo y cuantitativo) que responden a las especificidades de cada enfoque metodológico. Así mismo, también se abordan los aspectos éticos, intrínsecos a cualquier investigación, describiendo los mismos con rigurosidad y consideración tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo, garantizando el respeto y la integridad de los participantes.

Finalmente, se detalla el análisis de datos, fase culminante de la investigación, el cual se ha llevado a cabo de manera minuciosa y sistemática, adaptándose a las particularidades de cada tipo de estudio. De esta forma, el enfoque cualitativo y cuantitativo conlleva procesos

distintos pero complementarios, que permiten una comprensión profunda y holística de los fenómenos estudiados.

4.1. Descripción del estudio

4.1.1. El método de investigación

La investigación que sustenta esta tesis adopta el método mixto, un enfoque estratégico que integra tanto métodos cualitativos como cuantitativos en el diseño, recolección, análisis e interpretación de datos. Este enfoque híbrido, ampliamente respaldado en la literatura de investigación educativa y social por expertos como Abutabenjeh y Jaradat (2018), Chaumba (2013), Cohen y Manion (2017), Mertens (2023), y Watkins y Gioia (2015), ofrece una plataforma robusta para una exploración exhaustiva de fenómenos complejos.

Según Sánchez et al. (2022), el método mixto no solo fomenta una comprensión más profunda y holística de las cuestiones de investigación, sino que también capitaliza la riqueza y profundidad de los datos cualitativos junto con la precisión y extensibilidad de los datos cuantitativos.

“La investigación científica se ha centrado en torno a dos grandes paradigmas: el cuantitativo donde se confía en la medición numérica, el conteo, la estadística para establecer indicadores exactos; y el cualitativo que utiliza la recolección de datos, sin medición numérica para descubrir o afirmar preguntas de investigación para su interpretación (1). Ambos paradigmas han demostrado su eficiencia, efectividad y aportes en los distintos campos del saber. La riqueza y especificidad de ambos paradigmas permiten integrar los hallazgos en la búsqueda de la comprensión holística de un fenómeno o tema en particular, dando origen al método mixto (MM).” (p. 10)

Por tanto, la idoneidad del método mixto para esta investigación específica radica en su capacidad para abordar de manera comprensiva los diversos aspectos del impacto de las políticas educativas en la República Dominicana. Al evaluar tanto el alcance cuantitativo de estas políticas (por ejemplo, el número de becas otorgadas, tasas de graduación, etc.) como las experiencias cualitativas de los beneficiarios (sus percepciones, desafíos enfrentados y el impacto personal y profesional de las becas), esta metodología proporciona una comprensión

completa y detallada que es crucial para formular recomendaciones políticas efectivas y basadas en evidencia.

4.1.2. Definición y justificación de la metodología de investigación.

Como consecuencia del método de investigación seleccionado, la metodología se divide en dos secciones fundamentales. La primera sección comprende un análisis cuantitativo dirigido a los exalumnos que fueron beneficiarios de las becas MESCYT. El objetivo primordial de este análisis es evaluar diversas dimensiones, entre las que se incluyen las percepciones de los exalumnos sobre el programa de becas, su experiencia y facilidades de acceso al mismo, así como las competencias adquiridas durante su participación y los impactos que han identificado tras su formación.

La elección de un enfoque cuantitativo se fundamenta en la necesidad de recopilar datos numéricos y estadísticos que permitan un análisis riguroso y sistemático de las percepciones y experiencias de los exalumnos beneficiarios. Esta metodología ofrece la ventaja de generar resultados cuantificables y comparables, lo cual facilita la identificación de patrones y tendencias en la información recopilada.

4.1.3. Presentación de los instrumentos de la investigación

Este enfoque metodológico se alinea con las recomendaciones proporcionadas por López y Sandoval (2016), quienes abogan por la utilización de métodos cuantitativos en estudios que requieren una medición precisa de variables y la obtención de datos cuantificables para su análisis, determinando lo siguiente:

“La investigación cuantitativa se basa en técnicas mucho más estructuradas, ya que busca la medición de las variables previamente establecidas, por esta razón en este apartado se hará referencia a el cuestionario estructurado. Un cuestionario puede ser definido como un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación. Existe una relación muy estrecha entre los objetivos e hipótesis y el cuestionario en su conjunto.” (p. 5)

Asimismo, se reconoce que la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de realizar inferencias válidas sobre una población más amplia, lo que contribuye a la generalización de los hallazgos obtenidos.

En resumen, el análisis cuantitativo realizado en esta investigación se fundamenta en un enfoque riguroso y sistemático que busca proporcionar una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y efectos de las becas MESCYT en los exalumnos beneficiarios, siguiendo las directrices establecidas por López y Sandoval (2016) para este tipo de investigaciones.

En adición a los resultados cuantitativos, se ha decidido complementar el estudio con una segunda fase que adopta un enfoque cualitativo. Esta etapa implica la realización de entrevistas semiestructuradas a expertos y autoridades educativas. La elección de esta metodología cualitativa se sustenta en la naturaleza exploratoria de las entrevistas, las cuales permiten capturar experiencias, percepciones y opiniones de manera directa y detallada.

El método de las entrevistas semiestructuradas brinda la flexibilidad necesaria para profundizar en temas específicos y explorar diferentes perspectivas relacionadas con el programa de becas MESCYT. Siguiendo las recomendaciones de Trindade (2016), este enfoque cualitativo se considera idóneo para obtener una comprensión más holística y contextualizada de los diversos aspectos del programa, así como para identificar posibles áreas de mejora y buenas prácticas, porque según la autora (Trindade, 2016):

“La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias.” (p. 19)

Al trabajar con expertos y autoridades educativas, se espera obtener *insights* valiosos sobre el diseño, implementación y efectividad del programa de becas MESCYT. Las opiniones y recomendaciones de estos actores clave en el ámbito educativo pueden enriquecer significativamente el análisis y proporcionar una visión más completa de los desafíos y oportunidades asociados con las becas.

Como parte de este proceso, se ha empleado un guion meticulosamente diseñado y validado para conducir las entrevistas. Este guion, elaborado específicamente para este estudio, abarca una amplia gama de temas y áreas de interés relacionadas con el programa de becas MESCYT y su evolución a lo largo del tiempo, como se detalla en secciones posteriores de este trabajo.

El guion de las entrevistas se ha desarrollado con el propósito de garantizar la exhaustividad y coherencia en la recopilación de información. Su diseño se basa en la

identificación previa de temas clave y preguntas relevantes que permitan explorar a fondo las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes sobre el programa de becas MESCYT.

La validación del guion se ha llevado a cabo a través de un proceso riguroso que incluye la revisión por parte de expertos en el tema y la realización de pruebas piloto para ajustar y perfeccionar su contenido. Los expertos que han participado en este proceso son investigadores expertos en métodos cualitativos pertenecientes a disciplinas relacionadas con la educación, el turismo y las ciencias sociales. Con el fin de mantener la privacidad de los datos cumpliendo con el Reglamento (UE) 2016/679 General de Protección de Datos (RGPD) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD)⁹, hemos tratado de anonimizar a los expertos, estos son:

1. Investigadora, experta en métodos cualitativos. Universidad de Barcelona.
2. Investigador, experto en ciencias sociales. Universidad de Barcelona.
3. Investigador, experto en métodos cuantitativos y cualitativos. Universidad de Barcelona.
4. Investigadora, experta en lingüística. Universidad de Barcelona.
5. Investigadora, experta en internacionalización. Universidad de Barcelona.

De esta manera, se asegura que el guion sea efectivo para capturar la diversidad de perspectivas y experiencias de los entrevistados de manera precisa y completa.

La utilización de un guion validado proporciona una estructura clara y coherente para las entrevistas, lo que facilita tanto la conducción de estas como el análisis posterior de los datos recopilados. Asimismo, garantiza la consistencia en la obtención de información entre diferentes entrevistadores y entrevistados, promoviendo la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

En resumen, el uso de un guion especialmente diseñado y validado para las entrevistas constituye una herramienta fundamental en este estudio, que permite explorar de manera

⁹ Más adelante en el apartado 4.5 se tratan ampliamente los aspectos éticos de la investigación.

sistemática y detallada diversos aspectos relacionados con el programa de becas MESCYT, conforme se describe en secciones posteriores del trabajo.

A fin de enriquecer nuestra comprensión y valorar directamente las experiencias de nuestros exalumnos, hemos decidido implementar grupos focales como parte integral de nuestra estrategia. Estos grupos proporcionaron un espacio dedicado para discutir y profundizar en las percepciones y aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo y la participación en el programa de becas del MESCYT en CETT-UB.

Los grupos focales nos permitieron explorar de manera más detallada las experiencias individuales, así como identificar patrones y tendencias que pudieron surgir. Al reunir a exalumnos en un entorno colaborativo y abierto, hemos tenido la posibilidad de capturar una variedad de perspectivas y opiniones que enriquecerán nuestra comprensión colectiva.

A través de estas discusiones, buscamos no solo obtener retroalimentación sobre los aspectos positivos del programa, sino también identificar áreas de mejora y oportunidades de crecimiento. Valoramos sinceramente las voces de nuestros exalumnos y estamos comprometidos a utilizar esta información para fortalecer y enriquecer continuamente nuestra oferta de becas. Por tanto, se espera fomentar un diálogo constructivo y significativo que contribuya a la evolución y el éxito continuo del programa de becas. Con este fin, se ha considerado el trabajo con un guion sobre los temas y preguntas clave que faciliten la interacción entre los participantes para profundizar en la experiencia de estos el cual se abordará con cada uno de los grupos focales (Rodas y Pacheco, 2020)

Será más adelante en los apartados 4.2 y 4.3 donde trataremos los instrumentos en profundidad, desde el diseño hasta el análisis de datos posterior a la prueba piloto.

4.1.4. Población y criterios de elegibilidad

4.1.4.1. Estudio cuantitativo

Para calcular la muestra, seguimos las pautas propuestas por Cvetkovic-Vega et al. (2021) para estudios transversales descriptivos, quienes mencionan el uso de la siguiente fórmula para el cálculo de la muestra cuando el tamaño de la población total es conocido, porque conocemos el número exacto de estudiantes que han cursado sus estudios con una de las becas del MESCYT, y que, en teoría, han regresado a ejercer sus profesiones en su país de origen (República Dominicana) (N=278):

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

n: Tamaño de muestra buscado

N: Tamaño de la Población o Universo

Z: Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza (NC)

e: Error de estimación máximo aceptado (5%)

p: probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

q: Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado

Como consecuencia, al aplicar esta fórmula, el cálculo de la muestra realizado ha definido que la muestra esté compuesta por 161 exalumnos, determinados por los criterios de elegibilidad descritos a continuación:

1. Se requirió que los participantes fueran exalumnos beneficiarios de este tipo de becas
2. Exalumnos que hayan disfrutado del programa en los años establecidos para el estudio (2012-2022)
3. Exalumnos que decidieran participar voluntariamente de este estudio
4. Participantes que disfrutaron del programa y se encuentran actualmente ejerciendo en su país de origen (República Dominicana).

Estos criterios se han establecido cuidadosamente para garantizar la selección de participantes apropiados y éticamente responsables, así como para salvaguardar la integridad y seguridad de todos los involucrados en el estudio. Hemos seguido el método no probabilístico consecutivo para la selección de la muestra, lo que nos permite reclutar casos hasta completar el número de encuestados necesarios para completar la muestra (Otzen y Manterola, 2017)

4.1.4.2. Estudio cualitativo

En cuanto al estudio cualitativo, se ha diseñado un enfoque que se desglosa en dos partes distintas. La primera fase involucra la posible participación de exministros u otras autoridades relevantes, con la posibilidad de contar con la contribución de una exministra de Educación de la República Dominicana. Esta perspectiva aportará una visión única y profunda desde la óptica de quienes han tenido un papel significativo en el ámbito educativo del país.

La investigación se fundamenta con el método intencional, no probabilístico para la selección de la muestra. Lo que nos permite seleccionar elementos característicos de una población limitando solo la muestra a los casos que más convengan (Otzen y Manterola, 2017). En nuestro caso consideramos que los elementos de mayor valor para el estudio vienen representados por las personas que tienen o han tenido la máxima responsabilidad en la política educativa de la República Dominicana ya que estas personas no solo disponen de la información, por regir o haber regido la política educativa del país, sino que además como parte del gobierno han tenido que promover leyes, decretos y reglamentos que promuevan la educación superior.

Además, se ha concebido el desarrollo de dos grupos focales, un elemento crucial para explorar las experiencias y percepciones de exalumnos que han sido beneficiarios de las becas ofrecidas por el MESCYT y han completado sus estudios en España. Hemos seguido una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, que nos permite trabajar con aquellos casos accesibles y que acepten ser incluidos en el estudio (Otzen y Manterola, 2017). Estos grupos se formarán con base en criterios específicos de elegibilidad, los cuales incluyen:

1. Ser exalumnos que hayan disfrutado del programa de becas (sin tener en cuenta un marco temporal específico).
2. Incluir tanto a hombres como mujeres, sin distinción de género.
3. Abrir la participación a personas de cualquier edad que cumplan con los demás criterios.
4. Requerir que los participantes estén actualmente empleados, lo que garantiza una perspectiva laboral enriquecedora.
5. Establecer como requisito que los participantes residan y trabajen en la República Dominicana, consolidando así la conexión con la realidad nacional.
6. Exigir que los potenciales participantes acepten voluntariamente involucrarse en este estudio, promoviendo la transparencia y el compromiso genuino con el proceso de investigación.

Se realizarán dos grupos focales, uno participado por exalumnos que se desarrollan profesionalmente en una zona turística de primer nivel como es el caso de Punta Cana y otro grupo focal por exalumnos que trabajan en Santo Domingo, la capital de la República Dominicana. Los grupos estarán conformados por al menos cuatro sujetos que hayan finalizado y obtenido el título de máster dentro del periodo 2012-2022.

Este enfoque integral y selectivo nos permitirá obtener una comprensión profunda y diversa de las experiencias de los exalumnos, así como una visión amplia de los desafíos y oportunidades que enfrentan al regresar a la República Dominicana después de completar sus estudios en el extranjero.

4.2. Diseño de los instrumentos

Como se ha mencionado anteriormente, este estudio adopta el método mixto que combina tanto enfoques cuantitativos como cualitativos para abordar de manera integral los objetivos de investigación planteados. En este sentido, se han desarrollado dos instrumentos distintos, cada uno diseñado específicamente para las respectivas metodologías utilizadas, como se detalla a continuación en los apartados siguientes:

4.2.1. Instrumento parte cuantitativa

Respecto al cuestionario se ha creado un cuestionario estructurado que abarca variables cuantitativas relevantes para la investigación. Este instrumento está diseñado para recopilar datos numéricos y estadísticos que permitan analizar de manera objetiva las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes en relación con el programa de becas MESCYT.

La herramienta se basa en escalas de medición, preguntas cerradas y otros elementos específicos que facilitan la cuantificación de los datos recolectados, determinando seis bloques principales en el mismo. Es importante mencionar que estos bloques son fundamentales para comprender y analizar diversos aspectos relacionados con el programa de becas MESCYT y su impacto en los beneficiarios y en el país de origen. A continuación, se expone una versión mejorada y ampliada para cada bloque:

- *Bloque 1:* Este bloque recopila información sociodemográfica clave, incluyendo la edad, sexo, antecedentes académicos previos, estrato social y área de especialización de los participantes. Estos datos proporcionan un contexto fundamental para entender las características y diversidad del grupo de beneficiarios de las becas MESCYT.
- *Bloque 2:* En este bloque, se indaga sobre las características de las becas, como el conocimiento previo que los participantes tenían sobre el programa, la accesibilidad de la beca y la dificultad experimentada durante el proceso de

solicitud y tramitación. Este bloque ayuda a evaluar la eficacia y transparencia del proceso de selección y acceso a las becas.

- *Bloque 3:* Relacionado con los procedimientos de selección y los trámites previos para disfrutar de la beca, este bloque examina la percepción de los participantes sobre la rigurosidad, equidad, complicaciones y el nivel de asesoramiento proporcionado durante el proceso. Esto permite evaluar la experiencia y la satisfacción de los beneficiarios con el proceso administrativo.
- *Bloque 4:* Este bloque se enfoca en la valoración de la experiencia académica durante la estancia, explorando aspectos como el cambio de perspectiva, la satisfacción con el programa, la mejora de la visión cultural, las relaciones personales desarrolladas y los nuevos conocimientos adquiridos a través de la beca. Estos aspectos son fundamentales para comprender el impacto personal y académico de la beca en los beneficiarios.
- *Bloque 5:* Aquí se analiza el impacto de la beca en la vida profesional de los beneficiarios, incluyendo la profesión actual, las mejoras laborales y el avance en la carrera profesional. Este bloque permite evaluar el valor añadido que la beca ha aportado a la trayectoria profesional de los participantes.
- *Bloque 6:* Este bloque se centra en el impacto de la beca en el país de origen de los beneficiarios, evaluando las mejoras generales en el país, los conocimientos adquiridos que podrían aplicarse en el contexto nacional y la incidencia de la experiencia en proyectos personales de los participantes. Este análisis es crucial para comprender la contribución de las becas MESCYT al desarrollo nacional y al progreso individual de los beneficiarios.

En conjunto, estos bloques proporcionan una visión integral y detallada del impacto y la efectividad del programa de becas MESCYT, así como de su contribución al desarrollo personal y profesional de los beneficiarios y al avance de sus países de origen.

Respecto al formato de respuestas, la gran mayoría corresponde a respuestas cerradas (sí, no, Ns/Nc), mientras que, en el caso de las valoraciones, se ha optado por una escala tipo Likert de 5 ítems, siendo 1 el equivalente a “nada importante” / “nada valioso” / “nada sencillo” (entre otros) y 5 a “altamente importante” / “muy valioso” / “completamente sencillo” (entre otros).

Con el fin de facilitar la consulta del documento hemos incorporado un enlace que nos permite llegar directamente al [anexo 7](#).

4.2.2. Instrumento parte cualitativa

Entrevista semiestructurada: Para complementar el análisis cuantitativo, se ha desarrollado un guion de entrevista semiestructurada destinada a profundizar en las experiencias, perspectivas y vivencias de los participantes en relación con el programa de becas MESCYT. Estas entrevistas se centran en la exploración de narrativas personales, percepciones subjetivas y contextos individuales, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada de los temas abordados.

Se han delineado cinco bloques de preguntas que abarcan diversos aspectos clave del programa de becas MESCYT y su integración en la estrategia nacional de formación superior de la República Dominicana. Estos bloques se describen detalladamente a continuación:

- *Bloque 1:* En este segmento, se profundiza en las características y objetivos del programa de becas internacionales. Las preguntas están diseñadas para explorar la finalidad del programa, su alineación con la estrategia nacional del país, los beneficios que aporta a la sociedad y las características distintivas que lo diferencian de otras ofertas similares. Se busca comprender la visión y el propósito del programa desde la perspectiva de los participantes y los responsables de su implementación.
- *Bloque 2:* Aquí se examina con mayor detalle la estrategia de formación superior de la República Dominicana. Se busca evaluar el nivel de conocimiento del entrevistado sobre las características de esta estrategia y su contribución al desarrollo social y económico del país. Además, se analizan los posibles impactos que el programa de becas MESCYT puede tener en la implementación y el éxito de esta estrategia a nivel nacional.
- *Bloque 3:* Enfocado en las actividades de formación superior contempladas en la estrategia nacional, este bloque busca indagar sobre diversos aspectos relacionados con el programa de becas MESCYT. Se

exploran las actividades complementarias ofrecidas, las motivaciones detrás de la implementación del programa, las limitaciones identificadas y los requisitos establecidos para los organismos internacionales que participan en este programa educativo. Se busca obtener una comprensión integral del funcionamiento y los alcances del programa de becas.

- *Bloque 4:* Este bloque se dedica a evaluar los programas ofrecidos por las instituciones internacionales dentro del programa de becas MESCYT. Se analiza la diversidad de la oferta de programas, se identifican beneficios y limitaciones de estos, se considera la viabilidad de replicar modelos exitosos en la República Dominicana y se examinan las posibles ventajas que estos programas pueden aportar al país en términos de desarrollo académico y profesional.
- *Bloque 5:* Por último, este bloque se enfoca en los impactos sociales y económicos del programa de becas MESCYT. Se discuten las metodologías disponibles para evaluar estos impactos, tanto en términos sociales como económicos, y se detallan las variables consideradas en dicha evaluación. Además, se analiza si el retorno de los estudiantes becados al país se percibe como un indicador de éxito del programa y se exploran las implicaciones de este retorno en el desarrollo nacional.

Estos bloques de preguntas proporcionan una estructura integral para explorar y comprender la percepción y el impacto del programa de becas MESCYT desde una perspectiva cualitativa, permitiendo un análisis detallado y contextualizado de su efectividad y contribución al desarrollo nacional.

Con el fin de facilitar la consulta del documento hemos incorporado un enlace que nos permite llegar directamente al [anexo 8](#).

Grupos focales: Se ha trabajado en una guía de siete temas a abordar con los exalumnos:

- Percepción del impacto de la beca en su vida profesional
- Incremento de la cualificación como consecuencia de la participación en el programa de becas
- Cambios que han experimentado después de participar en el programa de becas
- Repercusión de la beca sobre el país
- Replicación de aprendizaje en la República Dominicana
- Posibilidad de programas paralelos
- Otros temas relacionados con el programa

Los instrumentos han sido diseñados con base en la revisión exhaustiva de la literatura existente, así como en la consideración de las necesidades específicas del estudio y los objetivos de investigación planteados. Además, se han llevado a cabo procesos de validación y piloteo para garantizar la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la recopilación de datos.

En resumen, la metodología mixta empleada en este estudio se apoya en la utilización de dos instrumentos distintos, cada uno adaptado a las características y requerimientos de las respectivas metodologías [cuantitativas](#) y [cualitativas](#).

4.3. Procedimiento de validación de los instrumentos

4.3.1. Selección del comité de expertos

La selección del panel de expertos se abordó mediante dos estrategias complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de profesionales destacados en el ámbito educativo, con especial énfasis en aquellos con experiencia en la internacionalización de la educación. Se consideraron criterios como sus roles jerárquicos, responsabilidades, años de experiencia en el campo y participación en comités relacionados. La identificación de estos expertos se realizó mediante consultas a administradores de

instituciones educativas y la exploración de bases de datos especializadas que recopilan la evidencia científica publicada en el ámbito correspondiente.

Después de completar los procedimientos iniciales, se procedió a realizar invitaciones telefónicas a un total de 28 profesionales del ámbito educativo y de la internacionalización de la educación. Durante estas comunicaciones, se proporcionaron detalles exhaustivos sobre los objetivos del estudio, asegurando a los participantes que su contribución se manejaría de manera individual y confidencial, manteniendo en reserva la identidad de los demás miembros del panel (Hall et al., 2018). Además, se hizo hincapié en la garantía de confidencialidad y protección de los datos personales, en estricto cumplimiento con lo establecido por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, referente a la Protección de Datos Personales y la salvaguarda de los derechos digitales, lo que se recoge en el apartado 4.5. Aspectos éticos de forma más extendida.

Siguiendo esta premisa, se definieron los siguientes criterios de inclusión para la selección del comité:

- Profesionales con al menos 5 años de experiencia en el ámbito educativo y de internacionalización de la educación.
- Profesionales que hayan participado previamente en investigaciones similares en roles comparables.
- Individuos con una disponibilidad evidente y la capacidad de ofrecer opiniones y sugerencias de manera clara y efectiva.
- Profesionales que muestren una clara motivación y disposición para participar activamente en el estudio.

Como consecuencia, una vez definidos los criterios se procedió al desarrollo de la investigación, tal como se plantea en los siguientes apartados.

4.3.2. Procedimiento

El proceso de diseño y validación de los instrumentos para esta investigación ha sido meticuloso y riguroso. Tal como se ha apreciado previamente, se han creado dos herramientas distintas, un cuestionario y una entrevista, cada una adaptada para capturar aspectos específicos de la investigación. El cuestionario comprende 35 preguntas divididas en seis

bloques, mientras que la entrevista se compone de 20 preguntas distribuidas en cinco bloques distintos.

Cada ítem de los instrumentos ha sido evaluado bajo tres dimensiones según el modelo propuesto por Repetto y Pérez (2004):

- *Claridad:* Esta dimensión se enfoca en asegurar que el ítem sea comprensible de manera clara para los participantes. Se evalúa la redacción del ítem para garantizar que sea precisa y libre de ambigüedades. Además, se verifica que se utilice un vocabulario apropiado y que la interpretación del ítem sea unívoca, es decir, que solo tenga una interpretación posible. La claridad del ítem es crucial para garantizar que los participantes comprendan correctamente lo que se les está preguntando y puedan proporcionar respuestas precisas.
- *Coherencia:* En esta dimensión, se busca determinar la adecuación entre cada pregunta y los objetivos de la investigación. Se evalúa el grado de concordancia entre la pregunta y el objetivo, asegurando que la pregunta esté directamente relacionada con los objetivos planteados. Se analiza en qué medida la pregunta contribuye a abordar los aspectos clave de la investigación y cómo se alinea con el propósito general del estudio. La coherencia garantiza que las preguntas estén bien fundamentadas y contribuyan de manera efectiva a la obtención de información relevante para alcanzar los objetivos de la investigación.
- *Relevancia:* Esta dimensión evalúa el grado de trascendencia de la pregunta en relación con los objetivos de la investigación. Se busca determinar si la pregunta es pertinente y significativa para abordar los temas centrales de la investigación. Se considera el impacto potencial de la pregunta en la comprensión y el análisis de los resultados, así como su contribución al logro de los objetivos específicos del estudio. La relevancia asegura que las preguntas sean pertinentes y estén alineadas con el propósito general de la investigación, evitando la inclusión de elementos irrelevantes que puedan desviar la atención de los aspectos clave del estudio.

Para llevar a cabo la validación de los instrumentos, se ha adoptado el método Delphi, reconocido por su capacidad para integrar la opinión de expertos de manera eficiente y efectiva, como señalan Briceño y Romero (2011).

“Una de las ventajas de esta técnica es la posibilidad de poder contar con diversidad de expertos ubicados en lugares distintos, permitiendo el ahorro de tiempo y dinero. Por otra

parte, favorece la negociación de un equipo interdisciplinario en torno a una problemática en particular.” (p. 44)

De esta forma, el proceso que se contempla en el citado método puede variar dependiendo de la investigación, aunque para el caso que nos compete, seguiremos lo dispuesto por Briceño y Romero (2011), quienes describen 8 fases en todo el proceso:

- Fase 1: Elección de expertos (como se describe en el apartado 2.4.1).
- Fase 2: Elaboración del primer cuestionario de validación (como se ha expuesto en el apartado 2.3) y las tablas de validación correspondientes
- Fase 3: Envío de la primera versión con las tablas correspondientes
- Fase 4: Recopilación de los resultados de la primera versión
- Fase 5: Ajuste y desarrollo de la segunda versión de los instrumentos
- Fase 6: Envío de la segunda versión y tablas de validación
- Fase 7: Recopilación de los resultados de la segunda versión
- Fase 8: Remisión de los resultados finales

La primera fase consistió en la selección de expertos, quienes fueron elegidos por su experiencia y conocimientos en áreas relevantes para la investigación, solicitando su participación por escrito y adjuntando el consentimiento de participación correspondiente (anexo 4). Posteriormente se realizó el proceso detallado de la fase 2, el cual se refleja en los anexos 2 y 3, donde se presentan las tablas de validación diseñadas para cada ítem de los instrumentos, utilizando una escala de Likert que va desde 1 (muy bajo) hasta 5 (muy alto) para evaluar distintas dimensiones. Ante cualquier falta de coherencia, sugerencia o duda respecto a un ítem, se ha solicitado a los expertos que proporcionen observaciones para mejorar la pregunta, indicando si esta debe mantenerse, eliminarse o modificarse.

4.3.3. Ajuste del instrumento

En consonancia con este enfoque, se han analizado las tablas de validación de cada experto, conservando aquellos ítems que alcanzaron un 95% de aceptabilidad alta o muy alta. Esto ha resultado en la retención de aproximadamente el 80% del cuestionario y el 75% del guion de la entrevista semiestructurada. El 20% y 25% restante se han sometido a un análisis adicional mediante las siguientes fases del método Delphi (fase 5, ajuste y desarrollo de la

segunda versión de los instrumentos), tomando en consideración las recomendaciones y ajustes propuestos por los expertos.

Una vez ajustados y modificados los ítems que generaron problemas u opiniones encontradas entre los expertos, se procedió al envío de la segunda versión de los ítems problemáticos, utilizando la misma tabla de validación, pero esta vez únicamente con los ítems en cuestión. Posteriormente, se recopilaron los resultados y se analizaron nuevamente los ítems, conservando aquellos que alcanzaron una aceptabilidad alta o muy alta (puntuaciones de 4 a 5), y descartando aquellos que obtuvieron una media de aceptabilidad menor, tal como se refleja en la matriz de puntuaciones de cada uno de los ítems recogidos en los anexos 5 y 6.

Finalmente, se remitió la versión final de los instrumentos a los expertos (anexos 7 y 8), junto con los resultados de las pruebas estadísticas realizadas sobre los mismos. Este paso permitió informar sobre los resultados finales del instrumento y avanzar hacia el desarrollo de la prueba piloto con los instrumentos validados y ajustados de manera apropiada.

4.3.4. Prueba piloto

Para la implementación de la prueba piloto del estudio, se seleccionó cuidadosamente una muestra representativa que comprendió 10 exalumnos y se consultó a 2 expertos en la materia relevante. Estos participantes fueron sometidos a la versión final de los instrumentos de investigación que previamente fueron validados por expertos en el campo.

En cuanto a los exalumnos (parte cuantitativa), se les facilitó la versión del cuestionario a través de medios electrónicos, proporcionándoles un plazo de tres semanas para completar las respuestas. Para asegurar una participación óptima, se enviaron tres recordatorios a lo largo de este periodo (uno por semana), con el objetivo de recordar a los participantes la importancia de completar el cuestionario y fomentar su colaboración activa en el proceso de la prueba piloto.

Este enfoque estratégico en la recolección de datos permitió obtener información valiosa de una muestra representativa, asegurando la participación de los exestudiantes y maximizando la calidad de los datos recopilados. El uso de medios electrónicos para la distribución del cuestionario facilitó la accesibilidad y comodidad para los participantes,

mientras que los recordatorios periódicos contribuyeron a minimizar posibles olvidos y aumentaron la tasa de respuesta, fortaleciendo la validez y la fiabilidad de la prueba piloto.

El proceso de realización de las entrevistas (parte cualitativa) se llevó a cabo con un enfoque estratégico que aseguró la participación de los expertos y facilitó la posterior revisión detallada de los contenidos. En primer lugar, se coordinó con los expertos previamente para establecer la fecha y hora más conveniente para llevar a cabo las entrevistas. Este paso garantizó la disponibilidad y la colaboración de los participantes, optimizando así la calidad y la efectividad del proceso de entrevistas.

Una de las entrevistas se llevó a cabo de manera presencial, lo que permitió un contacto directo y una interacción más cercana entre el entrevistador y el experto. Por otro lado, con el segundo experto, la entrevista se realizó por medios electrónicos, lo que proporcionó flexibilidad y comodidad tanto para el entrevistador como para el entrevistado, superando las posibles limitaciones geográficas y de disponibilidad de tiempo.

Para garantizar la integridad y la precisión de la información recopilada, ambas entrevistas fueron grabadas en dispositivos electrónicos, previa obtención del consentimiento informado de los participantes. Este consentimiento aseguró el cumplimiento ético y legal de las prácticas de investigación, además de facilitar el análisis detallado de las respuestas y la identificación de patrones y temas relevantes durante la fase de análisis de datos.

Por tanto, el proceso de realización de las entrevistas se diseñó de manera cuidadosa y ética, priorizando la colaboración y la comodidad de los participantes, al tiempo que se garantizaba la calidad y la integridad de los datos recopilados para el posterior análisis y evaluación que se describe en el siguiente apartado.

4.3.5. Análisis de datos

El proceso de análisis cuantitativo de los cuestionarios se llevó a cabo con un enfoque sistemático y riguroso, utilizando herramientas estadísticas avanzadas para extraer conclusiones significativas, considerando los siguientes pasos o fases del análisis en cuestión:

- a) Procesamiento de datos en Excel y SPSS: Todos los cuestionarios recopilados fueron procesados inicialmente en una base de datos Excel para su organización y gestión. Posteriormente, se trasladaron al programa estadístico SPSS para un análisis más

exhaustivo y detallado. Este enfoque permitió una manipulación eficiente de los datos y facilitó su análisis estadístico posterior (tanto descriptivo como inferencial).

- b) Revisión y depuración de cuestionarios: Se llevó a cabo una revisión minuciosa de cada cuestionario para identificar y descartar aquellos que estuvieran incompletos o que presentaran errores de cualquier tipo. Esta fase garantizó la calidad y la integridad de los datos analizados, asegurando la fiabilidad de los resultados obtenidos.
- c) Anonimización de datos y asignación de códigos alfanuméricos: La información recopilada se tabuló y procesó de manera anónima, siguiendo los principios éticos establecidos en el apartado correspondiente del estudio (apartado 2.6). Se asignó un código alfanumérico único a cada participante para proteger su privacidad y confidencialidad, evitando la identificación personal de los datos.
- d) Análisis estadístico descriptivo: Se realizaron diversas pruebas estadísticas descriptivas para examinar las características generales de los datos, incluyendo medias, desviaciones estándar, porcentajes y frecuencias. Este análisis proporcionó una visión general de la distribución y la variabilidad de los aspectos estudiados.
- e) Pruebas estadísticas inferenciales: Se llevaron a cabo pruebas estadísticas inferenciales para explorar las posibles relaciones y correlaciones entre variables específicas, como el género, la edad y otras variables recogidas en los cuestionarios. Estas pruebas permitieron identificar patrones significativos y determinar la fuerza y la dirección de las relaciones entre las variables.

Como consecuencia, el proceso de análisis cuantitativo se llevó a cabo de manera sistemática y detallada, utilizando herramientas estadísticas avanzadas para explorar y comprender los datos recopilados. Este enfoque permitió obtener conclusiones significativas y respaldadas por evidencia, contribuyendo así al objetivo general del estudio.

Por otra parte, el proceso de análisis cualitativo de las entrevistas se llevó a cabo de manera meticulosa y rigurosa, siguiendo una serie de pasos para garantizar la integridad y la confiabilidad de los datos obtenidos, contando con las siguientes fases o pasos:

- a) Grabación y transcripción de las entrevistas: Las entrevistas fueron grabadas con el previo consentimiento de los participantes, asegurando la exactitud y la integridad de la información. Posteriormente, se transcribieron de manera íntegra utilizando un programa informático especializado, lo que permitió una revisión detallada del contenido de las entrevistas.

- b) Ordenamiento y corrección de errores: Se realizó un proceso de ordenamiento de las respuestas, asegurando una estructura coherente y comprensible. Además, se corrigieron posibles errores tipográficos y se garantizó la fidelidad en la transcripción de las respuestas, evitando la pérdida de información relevante.
- c) Extracción de ideas principales: Se identificaron y extrajeron las principales ideas y temas emergentes de cada ítem de las entrevistas. Este proceso permitió resaltar los aspectos más relevantes y significativos del contenido de las entrevistas, facilitando su posterior análisis e interpretación.
- d) Confidencialidad y anonimato de los participantes: Se mantuvo una estricta confidencialidad y anonimato de los participantes, asignándoles un código correlativo de identificación en lugar de sus nombres reales. Esta medida protegió la privacidad y la confidencialidad de los participantes, asegurando la integridad ética del estudio.

Por tanto, el proceso de análisis cualitativo se llevó a cabo con atención meticulosa a cada detalle, desde la grabación y transcripción de las entrevistas hasta la extracción de ideas principales. Se respetaron los principios éticos de confidencialidad y anonimato, garantizando la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos en el estudio.

Los resultados obtenidos de la prueba piloto de ambos instrumentos fueron satisfactorios, ya que se alinearon con las recomendaciones previamente mencionadas por los expertos durante la fase de validación. Estos resultados positivos validaron la idoneidad y la efectividad de los instrumentos de investigación, lo que facilitó su aplicación en el estudio definitivo que se detalla en los apartados posteriores.

4.4. Procedimiento de estudio definitivo

4.4.1. Estudio cuantitativo

El proceso del estudio cuantitativo se llevó a cabo de manera sistemática y bien estructurada, garantizando la participación efectiva de los exalumnos del programa del MESCYT y la gestión adecuada de los datos recopilados. Por tanto, a continuación, se detallan las etapas del proceso del estudio cuantitativo:

- a) Selección de participantes a través de la base de datos oficial: Se accedió a la base de datos oficial de los exalumnos del programa del MESCYT para seleccionar a los participantes del estudio. Dado que muchos de ellos se encontraban en sus países de

origen, se optó por contactarlos a través de medios electrónicos para facilitar su participación.

- b) Envío de correo electrónico informativo y memoria del proyecto: A cada participante se le envió un correo electrónico informativo que incluía la memoria del proyecto con una breve introducción, los objetivos del estudio, el proceso a seguir y las fechas de apertura del cuestionario en línea. Además, se proporcionó información de contacto del investigador para resolver cualquier duda o problema que pudieran surgir.
- c) Envío del consentimiento de participación y enlace al cuestionario: En la fecha programada, se remitió otro correo electrónico a los posibles participantes con el consentimiento de participación informado y el enlace para acceder y completar el cuestionario en línea (por medio de la plataforma Google forms) (Anexo 9). El acceso al cuestionario se mantuvo disponible durante dos meses, con recordatorios automáticos cada 15 días para fomentar la participación.
- d) Organización de los datos y exportación a SPSS: Una vez finalizado el plazo, se exportó la base de datos del instrumento Google Forms a Excel para organizar las respuestas. Se asignó un número correlativo alfanumérico a cada participante para identificar sus respuestas de manera única. Posteriormente, la base de datos se exportó al programa estadístico SPSS, donde se codificó y reorganizó para su análisis estadístico detallado.

Este proceso meticuloso garantizó una alta tasa de participación y la calidad de los datos recopilados, así como una gestión eficiente y ordenada de la información para su posterior análisis estadístico. La combinación de herramientas electrónicas y métodos de seguimiento efectivos contribuyó al éxito general del estudio cuantitativo y a la obtención de resultados significativos para alcanzar los objetivos establecidos.

4.4.2. Estudio cualitativo

Para llevar a cabo este estudio, se estableció un proceso riguroso de contacto con expertos y autoridades relevantes a través de correo electrónico y comunicación telefónica. El objetivo era asegurar la participación de al menos 7 posibles colaboradores en el proyecto. A cada uno de ellos se les proporcionó una memoria del proyecto que incluía una introducción concisa, los objetivos del estudio y el proceso a seguir, además del formulario de consentimiento para su participación.

Se asignó un plazo de un mes durante el cual el investigador principal trató de contactar con los participantes y de esa manera, resolver cualquier inquietud que pudieran tener y confirmar su disponibilidad para participar en el estudio. Sin embargo, de la muestra total, solo 1 participante confirmó su inclusión en el estudio, lo que influyó en el ajuste del calendario y la logística de la entrevista.

Inicialmente se preveía contar con 7 participantes en el proyecto entre los que se encontraban 1 ministro, 2 exministros, 1 viceministro, 1 exviceministro y 2 técnicos de educación superior ciencia y tecnología de la República Dominicana. Pero, por diversas razones solo ha sido posible entrevistar a la Doctora Ligia Amada Melo y al Dr. Rafael González. Se han administrado las invitaciones y se han argumentado cuestiones técnicas o de índole político para excusar amablemente la invitación, cabe remarcar que durante el periodo de administración de las entrevistas la República Dominicana se encontraba inmersa en un proceso electoral y que la gran mayoría de las personas entrevistadas se encontraban inmersas en dicho proceso. Entendemos que el principio de no intervención e imparcialidad recogido en la Ley Orgánica de Régimen Electoral No. 15-19 de la República Dominicana es el que ha motivado el desistimiento a la participación de las personas que ostentan un cargo público. A pesar de contar con dos únicos testimonios, se tuvo en cuenta que el testimonio de las personas entrevistadas contaba con la idoneidad necesaria para arrojar luz sobre el tema de la investigación. La exministra Melo, posee un gran valor .a. por el conocimiento profundo que atesora de la educación dominicana a todos los niveles y su prestigio personal siendo en la actualidad asesora en educación superior del gobierno de la República, al igual que el Dr. González el cual ha sido viceministro de relaciones internacionales y nacionales del MESCYT desde el año 2004 al 2012 y viceministro de educación superior desde el 2012 hasta el año 2020, ejecutando la política educativa del país por veinte años.

Por lo tanto, estamos en condiciones de afirmar que las dos voces atesoran una amplia experiencia y conocimiento en el tema. Sus perspectivas aportan una visión profunda y fundamentada, lo cual justifica la realización de solo dos entrevistas para obtener información significativa y relevante."

La exministra ha sido ministra de educación superior ciencia y tecnología en tres ocasiones por periodos de cuatro años (2004-2008, 2008-2012, 2012-2016) y secretaria de estado de educación en una ocasión. La Dra. Melo ha sido clave en la implementación de la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Ligia Amada Melo, es una de las figuras más respetadas en el ámbito educativo de la República Dominicana, y su trabajo ha sido fundamental para la modernización y mejora de la educación en el país.

Doctora en Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid; Maestría en Educación Superior; Postgrado en Estudios Sociales Dominicanos en el Centro de Estudios de la Realidad Dominicana (CERES); Técnico en Biología y Licenciatura en Educación, mención Ciencia, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) de la República Dominicana.

El Dr. González ha sido viceministro del MESCYT desde el 2004 hasta el 2020, su gestión se ha centrado principalmente en el desarrollo y ejecución del plan de internacionalización de la educación superior de la República Dominicana como responsable de la coordinación del programa de becas internacionales desde su formulación. Doctor en educación por la Universidad de Murcia. Y especialista en el desarrollo de políticas socioeducativas.

Es importante conocer el perfil profesional de los participantes y todos los cargos ocupados para demostrar que las respuestas de su entrevista tienen un elevado valor para la presente investigación.

Con el objetivo de adaptarse a la agenda del participante, el investigador principal propuso un calendario tentativo de fechas para la entrevista, ofreciendo la opción de llevarlas a cabo de manera presencial o a través de medios electrónicos. La entrevista con la Dra. Melo se llevó a cabo de forma presencial en Santo Domingo durante los primeros días de enero de 2024. La entrevista del Dr. González fue entregada en septiembre de 2024.

Al igual que en la prueba piloto, para la Dra. Melo se grabó toda la entrevista, pero únicamente en formato de voz y con el consentimiento previo de la participante. Mientras que para el Dr. González la entrevista se administró por correo electrónico y fue entregada por el mismo canal. Este enfoque garantizó la precisión y la integridad de la información recopilada, además de respetar los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado.

Este proceso meticuloso y bien estructurado aseguró la participación de los expertos clave, permitió la planificación eficiente de la entrevista y garantizó el cumplimiento de los estándares éticos y de calidad del estudio. Además, proporcionó una base sólida para la

recopilación y el análisis de datos significativos para el desarrollo del estudio que se describe en el apartado 4.6.

Al mismo tiempo, se ha llevado a cabo el desarrollo de los grupos focales, contando con la participación de 8 estudiantes divididos en dos grupos focales. Primero se estableció una primera toma de contacto con los estudiantes interesados en participar, remitiendo a los mismos la carta informativa y el consentimiento informado de participación (anexo 10) y los temas que se abordarían en cada una de la discusión. Así mismo, y teniendo en cuenta la disponibilidad de los interesados, se concretaron dos fechas diferentes para el desarrollo de la dinámica, con el fin de ajustarse a los horarios y disponibilidad de los interesados.

La dinámica se llevó a cabo de forma presencial, realizando una grabación de la voz de esta, con el fin de facilitar el proceso de transcripción de los argumentos y análisis de los datos, tal como se describe en el apartado 4.6.2.

4.5. Aspectos éticos

Los aspectos éticos que se han tenido en cuenta para este estudio se basan en lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y Garantía de los Derechos Digitales, la cual establece una serie de disposiciones que abarcan diferentes aspectos fundamentales, además de considerar la misma como el instrumento de adaptación del ordenamiento jurídico español al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, con el fin de garantizar la protección de los datos personales y su libre circulación, en línea con el derecho fundamental a la protección de datos. Así mismo, la normativa contempla la necesidad de garantizar los derechos digitales de la ciudadanía, en concordancia con lo establecido en el artículo 18.4 de la Constitución.

En este orden de cosas, y estrechamente vinculado con la protección de datos, el artículo 5 de la citada norma (Ley Orgánica 3/2018) establece el deber de confidencialidad, el cual afecta a todos los responsables y encargados del tratamiento de datos, así como a cualquier persona involucrada en cualquier fase del proceso. Este deber complementa los deberes de secreto profesional conforme a la normativa aplicable y se mantiene incluso después de finalizada la relación con el responsable del tratamiento.

Además de cumplir con las disposiciones legales, el estudio se ha llevado a cabo siguiendo estrictos principios éticos para garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes, como es el caso de los siguientes:

- **Confidencialidad absoluta:** Todos los datos personales de los participantes han sido tratados con la máxima confidencialidad, en conformidad con la Ley y otras normativas aplicables. Se ha asegurado que la información recopilada se mantenga protegida y no sea divulgada a terceros sin autorización previa.
- **Anonimato de los participantes:** Para preservar el anonimato de los participantes, se les ha asignado un código alfanumérico identificativo en lugar de utilizar sus nombres reales. Esto garantiza que la identidad de los participantes permanezca protegida durante todas las etapas del estudio.
- **Consentimiento informado:** Antes de participar en el estudio, se ha requerido el consentimiento expreso de los participantes mediante la firma del documento adjunto. Este proceso asegura que los participantes estén plenamente informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos involucrados y los posibles riesgos y beneficios de su participación.
- **Respeto a la autonomía y la voluntad de los participantes:** Se ha garantizado que la participación en el estudio sea completamente voluntaria y que los participantes tengan la libertad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias de ningún tipo. Se ha respetado la autonomía de los participantes y se han evitado presiones indebidas para participar en el estudio.

El estudio se ha llevado a cabo con un enfoque ético específico, que garantiza el respeto hacia los participantes, la protección de su privacidad y la integridad de los datos recopilados. Estos principios éticos fundamentales han guiado todas las etapas del estudio, desde la selección de los participantes hasta el análisis y la interpretación de los resultados. Hemos adoptado el *Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona*, elaborado por la Universidad de Barcelona (2018).

4.6. Análisis de datos

4.6.1. Estudio cuantitativo

El proceso del estudio cuantitativo ha seguido una serie de etapas para garantizar la calidad y la coherencia en el análisis de los datos recopilados, tal como se describe en los siguientes apartados:

- a) Exportación y organización de la base de datos. Una vez finalizado el plazo de cumplimentación de los cuestionarios en Google Forms, se ha exportado la base de datos a Excel. Posteriormente, se ha asignado un código alfanumérico único a cada participante para identificar sus respuestas de manera individual. Además, durante esta etapa, se han corregido los posibles errores identificados durante el análisis preliminar de los datos, garantizando la integridad y la precisión de la información.
- b) Importación y codificación en SPSS: Los datos organizados en Excel se han importado al programa estadístico SPSS para su análisis, y posteriormente, se ha llevado a cabo una codificación adecuada de las variables, asegurando la consistencia y la uniformidad en el análisis de los datos.
- c) Análisis descriptivo de las variables: Se ha realizado un análisis descriptivo exhaustivo de las variables, examinando su distribución y características principales, al mismo tiempo que se han reagrupado las respuestas, especialmente las relacionadas con aspectos sociodemográficos, para facilitar la interpretación y la comparación entre grupos.
- d) Análisis estadístico inferencial: Se han realizado pruebas de distribución para evaluar la normalidad de los datos, y posteriormente, se han llevado a cabo pruebas de correlación para explorar las relaciones entre variables y determinar posibles patrones o asociaciones significativas.
- e) Organización de resultados en el informe de tesis: La información obtenida del análisis en SPSS se ha organizado de manera detallada y sistemática en el apartado de resultados de la tesis, específicamente en el capítulo 3. De esta forma, se han presentado los resultados de manera clara y comprensible, comenzando con el análisis descriptivo por bloques de preguntas y luego abordando el análisis inferencial.

El citado proceso de análisis cuantitativo ha seguido una secuencia para garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. La combinación de técnicas estadísticas y

una presentación estructurada de los hallazgos contribuye a la solidez de la consecución de los objetivos formulados al comienzo de la investigación.

INVESTIGACIÓN.

Tabla 8. Relación instrumento cuantitativo (piloto y final) y objetivos

INSTRUMENTO CUANTITATIVO (CUESTIONARIO ESTUDIANTES)			
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E.1: Definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, y analizando la situación actual	Bloque 6: <i>Impacto de la beca en su país</i>	Bloque 6: <i>Impacto de la beca en su país</i>
		6.1. Valore las mejoras que ha aportado la beca a la sociedad en la que vive.	6.1. Valora las mejoras que ha aportado la beca para la sociedad en la que vive, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes
		6.2. Evalúe los conocimientos adquiridos y el beneficio que estos han aportado a las empresas en las que ha trabajado después de obtener la beca	6.2. Evalúe los conocimientos adquiridos y el beneficio que estos han aportado a las empresas en las que ha trabajado después de obtener la beca, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes
		6.3. ¿Ha desarrollado algún proyecto personal posterior a la beca en el que se pueda visualizar el impacto positivo de lo aprendido en el postgrado que ha cursado?	6.3. ¿Ha desarrollado algún proyecto personal posterior a la beca en el que se pueda visualizar el impacto positivo de lo aprendido en el postgrado que ha cursado?
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.	O.E. 2.2. Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.	Bloque 2: <i>Característica de la beca, conocimiento de esta y tramitación.</i>	Bloque 2: <i>Característica de la beca, conocimiento de esta y tramitación.</i>
		2.1. ¿Conocía previamente el alcance de la beca?	2.1. ¿Conocía previamente el alcance de la beca?
		2.2. ¿En qué grado la información sobre las becas era accesible?	2.2. ¿En qué grado la información sobre las becas era accesible? siendo 1 nada accesible y 5 completamente accesible

2.3. Valore del 1 al 5 la accesibilidad de los trámites para gestionar la beca.

2.3. Valora del 1 al 5 la accesibilidad de los trámites para gestionar la beca, siendo 1 nada accesible y 5 completamente accesible

2.4. ¿Sabía previamente lo que la beca le podía aportar?

2.4. ¿Sabías previamente lo que la beca te podía aportar?

2.5. Valore la dificultad en la tramitación de la beca

2.5. Valora la dificultad en la tramitación de la beca, siendo 1 nada sencillo y 5 completamente sencillo

Bloque 3: *Proceso de selección, trámites previos al disfrute de la beca*

Bloque 3: *Proceso de selección, trámites previos al disfrute de la beca*

3.1. Valore del 1 al 5 la rigurosidad del proceso de selección.

3.1. Valora del 1 al 5 la rigurosidad del proceso de selección, siendo 1 nada riguroso y 5 demasiado riguroso

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado	O.E. 1.2. Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.	Bloque 3: <i>Proceso de selección, trámites previos al disfrute de la beca</i> 3.2. Evalué del 1 al 5, si el proceso de selección le pareció justo.	Bloque 3: <i>Proceso de selección, trámites previos al disfrute de la beca</i> 3.2. Evalúa del 1 al 5, si el proceso de selección te pareció justo, siendo 1 nada justo y 5 muy justo

del MESCYT durante el periodo 2012-2022.		3.3. Valore del 1 al 5 la complicación de los trámites cuando ya se ha obtenido la beca.	3.3. Valora del 1 al 5 la complicación de los trámites cuando ya se ha obtenido la beca, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil
		3.4. ¿Estuvo en riesgo de perder la beca por no cumplir con los tramites?	3.4. ¿Estuviste en riesgo de perder la beca por no cumplir con los tramites?
		3.5. Valore el asesoramiento por parte del MESCYT para la realización de los trámites previos al disfrute de la beca	3.5. Valora el asesoramiento por parte del MESCYT para la realización de los trámites previos al disfrute de la beca, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho

O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros.	Bloque 1: <i>variables sociodemográficas</i> Edad	Bloque 1: <i>variables sociodemográficas</i> Edad
--	---	--	--

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país	Bloque 1: <i>variables sociodemográficas</i> Género 1.3. Antecedentes académicos previos a la realización del máster del MESCYT en CETT-UB. 1.4. Estrato social al que pertenecía o con el que el encuestado se identificaba antes de realizar el máster.	Bloque 1: <i>variables sociodemográficas</i> Género 1.3. Antecedentes académicos previos. 1.4. Estrato social al que pertenecía o con el que el encuestado se identificaba antes de realizar el máster.

el periodo 2012-2022.	de origen, entre otros.	1.5. Ámbito de conocimiento con el que más se identifica el encuestado previo al disfrute de la beca	1.5. Ámbito de conocimiento al que pertenece el encuestado previo al disfrute de la beca
		Bloque 4: <i>Valoración de la experiencia, aprendizajes informales durante la estancia académica, y aprendizajes basados en Modelos replicables.</i>	Bloque 4: <i>Valoración de la experiencia, aprendizajes informales durante la estancia académica, y aprendizajes basados en Modelos replicables.</i>
		4.1. ¿El programa de becas le ha aportado nuevas formas de ver las cosas, otra perspectiva del mundo?	4.1. ¿El programa de becas te aportado nuevas formas de ver las cosas, otra perspectiva del mundo?
		4.2. Valore el nivel de satisfacción con el programa de becas	4.2. Valora tu nivel de satisfacción con el programa de becas
		4.3. Valore la posibilidad de enriquecimiento desde el punto de vista técnico y mejora de su conocimiento sobre la materia tratada.	4.3. Valore la posibilidad de enriquecimiento desde el punto de vista técnico y mejora de su conocimiento sobre la materia tratada, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho
		4.4. Valores el enriquecimiento de su cultura.	4.4. Valore el enriquecimiento de su cultura.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país	Bloque 4: <i>Valoración de la experiencia, aprendizajes informales durante la estancia académica, y aprendizajes basados en Modelos replicables.</i> 4.5. Valores su visión del mundo por la experiencia en el programa de becas.	Bloque 4: <i>Valoración de la experiencia, aprendizajes informales durante la estancia académica, y aprendizajes basados en Modelos replicables.</i> 4.5. Valore su visión del mundo por la experiencia en el programa de becas, siendo 1 muy mala, y 5 muy buena

el periodo 2012-2022. de origen, entre otros.	4.6. Valore la satisfacción con la experiencia de vivir en otro país	4.6. Valore su satisfacción con la experiencia de vivir en otro país, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho
	4.7. Valore el posible enriquecimiento que ha experimentado al respecto.	4.7. Valore el posible enriquecimiento que has experimentado al respecto, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho
	4.8. Evalué la mejora de tus relaciones personales.	4.8. Evalúe la mejora de sus relaciones personales, siendo 1 muy baja mejora y 5 muy alta mejora
	4.9. Evalué la posible ampliación de tu red de relaciones y contactos.	4.9. Evalúe la posible ampliación de su red de relaciones y contactos, siendo 1 muy mala, y 5 muy buena
	4.10. ¿La beca le ha aportado conocimientos que no hubiera conseguido en tu país?	4.10. ¿La beca le ha aportado conocimientos que no hubiera conseguido en su país?
	4.11. ¿Considera que los estudios cursados y lo aprendido en el mismo se aplican en su país?	4.11. ¿Considera que los estudios cursados y lo aprendido en el mismo se aplican en su país?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros	Bloque 5: <i>Impacto de la beca en su vida (post beca)</i> 5.4. ¿Considera que ha sido decisivo para su desarrollo profesional haber cursado esta beca? 5.1. Valore el impacto que ha tenido la beca en su vida profesional.	Bloque 5: <i>Impacto de la beca en su vida (post beca)</i> ¿Considera que ha sido decisivo para su desarrollo profesional haber cursado esta beca? 5.1. Valora el impacto que ha tenido la beca en tu vida profesional, siendo 1 nada importante, y 5 altamente importante

5.2. Valore la experiencia y lo que ha aportado el programa de estudios a su carrera profesional.

5.2. Valore la experiencia y lo que ha aportado el programa de estudios a su carrera profesional, siendo 1 nada valioso a 5 muy valioso

5.3. Evalúe las mejoras que ha apreciado en sus condiciones laborales tras finalizar el postgrado

5.3. Evalúe las mejoras que ha apreciado en sus condiciones laborales tras finalizar el postgrado, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes

5.5. ¿Cuál es la ocupación profesional que tiene en estos momentos?

5.5. ¿Cuál es la ocupación profesional que tiene en estos momentos?

5.6. Valore cual es el estrato social al que pertenece o con el que el encuestado se identifica actualmente.

5.6. Valore cual es el estrato social al que pertenece o con el que el encuestado se identifica actualmente.

4.6.2. Estudio cualitativo

El proceso de análisis cualitativo en la investigación, similar al realizado en el estudio piloto, ha seguido una serie de pasos sistemáticos para garantizar la precisión y la coherencia en la extracción de información significativa de las entrevistas, como es el caso de los siguientes:

- a) Transcripción de la entrevista: Una vez completada la entrevista y recopilada la información, se ha empleado una herramienta informática especializada para transcribir de manera precisa y completa el contenido de las grabaciones. Esta herramienta facilita un proceso eficiente y asegura la fidelidad en la representación del diálogo.
- b) Revisión y corrección de errores tipográficos: Se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de las transcripciones para identificar y corregir posibles errores tipográficos o de interpretación. Este paso es crucial para garantizar la precisión y la fiabilidad de los datos analizados.
- c) Extracción de información e ideas principales: Se ha procedido a la extracción de las ideas y la información clave de las dos entrevistas, organizándolas en tablas de Excel según los bloques de preguntas predefinidos. Se han resaltado las ideas fundamentales utilizando colores distintivos, lo que facilita la identificación y el análisis posterior.
- d) Identificación de patrones y diferencias entre los expertos y los exalumnos: Se han identificado ideas similares y respuestas divergentes en comparación a las de los estudiantes. Esta comparación ha permitido detectar patrones y tendencias en las respuestas, así como diferencias significativas en las perspectivas de los participantes. Se ha realizado una categorización de forma inductiva
- e) Exposición de resultados por categorías de preguntas: Los resultados se han presentado siguiendo la estructura de los bloques de preguntas diseñados para la investigación. Se han diferenciado a los participantes mediante el código distintivo asignado, lo que facilita la comprensión y la interpretación de los resultados.

Este proceso de análisis cualitativo ha permitido una exploración profunda y detallada de la información recopilada durante las entrevistas. La sistematización de los datos, la identificación de patrones y la presentación estructurada de los resultados contribuyen a la coherencia y la robustez del estudio, proporcionando una base sólida para la interpretación y la discusión de los hallazgos.

De manera similar, se ha seguido un proceso para analizar las dinámicas emergentes en los grupos focales con nuestros exalumnos. Estas sesiones han sido cruciales para profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, y se han convertido en un componente clave para enriquecer nuestra comprensión general.

Al igual que con la entrevista individual, hemos aplicado un enfoque meticuloso para identificar y categorizar los temas recurrentes surgidos de los grupos focales. Esta estrategia nos ha permitido no solo capturar la diversidad de perspectivas presentes, sino también validar y contextualizar los hallazgos obtenidos de otras fuentes.

La triangulación de datos provenientes de la entrevista y los grupos focales ha enriquecido significativamente nuestra comprensión global del fenómeno en estudio. Esta integración de perspectivas múltiples nos ha proporcionado una visión más completa y matizada de los temas abordados, fortaleciendo así la validez y la fiabilidad de nuestros resultados.

Tabla 9. Relación instrumento cualitativo (piloto y final) y objetivos

INSTRUMENTO CUALITATIVO (ENTREVISTA)			
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E.1: Definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, y analizando la situación actual	Bloque 2	8. ¿Podría nombrar cuáles son los impactos más visibles de la aplicación de esta estrategia en el país?
		2.4. ¿Podría nombrar cuales son los posibles impactos más visibles de la aplicación del programa?	
	2.1. ¿Conoce la estrategia de educación superior de la República Dominicana?	7. ¿Cuál es la estrategia de educación superior de la República Dominicana?	
	2.2. ¿En caso afirmativo cuáles son sus principales características?	Anulada	
	O.E. 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización,	Bloque 2	Anulada
		2.3 ¿Cómo cree que impacta la citada estrategia en el desarrollo económico y social de la República Dominicana?	

con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.

Bloque 5

5.1. ¿Disponen en el Ministerio, o en el Gobierno de la República Dominicana de una metodología para medir el impacto económico y social del programa de becas internacionales?

14. ¿Disponen ministerio o el Gobierno de la República Dominicana de una metodología para medir los impactos socioculturales del programa de becas internacionales?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E. 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.	5.2. En caso, afirmativo, si nos puede dar detalles de dichas metodologías o alternativa ¿Qué tipo de metodologías o herramientas, si es el caso, tienen disponibles desde el Ministerio o en el Gobierno de la República Dominicana para medir el impacto económico y social del programa de becas internacionales?	Anulada
		5.3. Teniendo en cuenta las herramientas/metodologías a su disposición, desde la aplicación del programa ¿Cómo (y con qué frecuencia) se ha	Anulada

valorado o medido el impacto de este programa en la economía del país?

5.4. ¿Cuáles son las variables que se tienen en cuenta, y el proceso que se lleva a cabo para determinar si el programa de becas genera un impacto positivo a nivel económico y social?

Anulada

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E. 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.	5.5. ¿En qué medida se considera que el retorno del alumno becado al país es un indicador de éxito del programa por el MESCYT?	15. En base a su respuesta a esta pregunta hay algunas preguntas de la entrevista que las vamos a obviar pues no se pueden responder. Por lo tanto, la última pregunta sería, ¿en qué medida se considera que el retorno del alumno becado al país es un indicador de éxito escolar?
		Bloque 1: 1.1. ¿Podría explicar cuál es el objetivo principal del programa de Becas Internacionales del MESCYT?	1. ¿Podría explicar cuál es el objetivo principal del programa de becas internacionales?

1.2. ¿Podría mencionar qué otros objetivos secundarios se podrían derivar de este programa?

2. ¿Podría mencionar que otros objetivos secundarios se derivan del programa de becas internacionales?

1.3. Acorde con el desarrollo del programa ¿En qué medida el plan de becas responde a una estrategia de país?

3. ¿En qué medida el plan de becas responde a una estrategia de país?

1.4. ¿Cuáles son los beneficios que cree que aporta el programa de Becas del MESCYT a la sociedad?

4. ¿Qué beneficios aporta el programa de becas a la Sociedad Dominicana?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E. 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.	1.5. ¿Podría identificar los beneficios que aporta también al país?	16. Recuerdo que el presidente Fernández decía que tener una diáspora formada capacitada ya era un valor para El País y que, además, el envío de remesas también era una forma de aportar riqueza y desarrollo para la República Dominicana.
		Bloque 3: 3.1. ¿Cómo definiría el programa de becas internacionales del MESCYT?	Anulada
		3.2. ¿Conoce las actividades complementarias que se desarrollan para alcanzar el objetivo del plan de becas?	6. ¿Cuáles son los programas complementarios al programa de becas internacionales?

	3.3. ¿Podría comentar algunas?	Anulada
	3.4. ¿Por qué se utiliza el programa de becas?	Anulada
	3.5. Desde su perspectiva, ¿Cuáles cree que son sus puntos fuertes?	Anulada
	3.6 ¿Cuáles son las principales limitaciones u obstáculos que genera el plan de becas?	9. ¿Cuáles son las principales limitaciones u obstáculos que tiene el programa de becas?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 1: Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen.	O.E. 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB.	3.7. ¿Qué características deben cumplir las instituciones internacionales que participan en el programa de becas internacionales?	11. ¿Qué características deberían cumplir las instituciones de educación superior internacionales para participar en el programa de becas?
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación	Bloque 4: 4.1. Desde su percepción ¿Cómo evalúa los programas que ofrecen las instituciones internacionales de educación superior? 4.2. Acorde con los resultados del programa ¿Podría identificar los beneficios y limitaciones	12. ¿Cuál es su opinión? ¿Cómo evalúan los programas que ofrecen las instituciones internacionales? Anulada

2022.	y preparación a su país de origen, entre otros.	que ofrecen el programa de becas internacionales?	
		4.3. ¿En qué medida considera que las formas de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones internacionales de educación superior inciden en modelos que son replicables en la República Dominicana?	13. ¿En qué medida considera que las formas de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones internacionales son replicables en la República Dominicana?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.	O.E. 2.1. Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros.	4.4. ¿Considera que la experiencia internacional y los aprendizajes inducidos por la experiencia de los estudiantes beneficiarios, pueden aportar algún tipo de desarrollo ventajoso para la República Dominicana?	Anulada
		4.5 ¿Podría nombrarlos?	Anulada
O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.	O.E. 2.2. Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.	Bloque 1: 1.6. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las principales características del programa de becas internacionales del MESCYT?	5. ¿Cuáles son las principales características del programa de becas?

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEM INSTRUMENTO PILOTO	ÍTEM INSTRUMENTO FINAL
<p>O.G. 2: Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022.</p>	<p>O.E. 2.2. Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz.</p>	<p>Bloque 1: 1.6. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las principales características del programa de becas internacionales del MESCYT?</p>	<p>10. Durante el periodo que duró su gestión ministerial el CETT-UB realizó en la República Dominicana diversos Masters dirigidos a la capacitación del profesorado dominicano, tanto de universidades públicas como de universidades privadas. Los resultados fueron excelentes y me consta que el claustro en la carrera de turismo se ha mejorado en todas las universidades gracias a ese esfuerzo. ¿Qué opina de esos programas y su resultado?, ¿Fue una forma de salvar los obstáculos del programa de becas internacionales nombrados por usted anteriormente?</p>

CAPITULO 5. Resultados

En el presente capítulo se analizan los resultados del estudio y se muestran los diferentes análisis, distinguiendo por un lado los resultados derivados del estudio cuantitativo y por otro lado los resultados del estudio cualitativo.

En primer lugar, se muestra un análisis descriptivo de la muestra, en este análisis describimos frecuencia y porcentaje para algunos de los de las preguntas que han configurado el cuestionario, así como media y desviación estándar para otras preguntas. Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con el propósito de evaluar la distribución de los datos, pero al no seguir la muestra una distribución normal se optó por emplear la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis como alternativa para analizar las diferencias significativas entre los diversos grupos de la muestra.

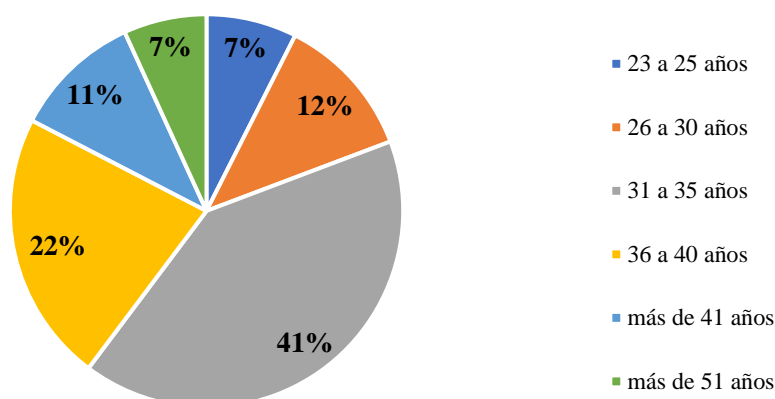
En segundo lugar, se muestran los resultados del estudio cualitativo. En el que se exponen los resultados de la entrevista y los resultados de los grupos focales.

Se han realizado diversos tipos de análisis

5.1. Resultados estudio cuantitativo

En cuanto a la muestra final, esta estuvo compuesta por 161 exalumnos. El grupo más numeroso comprendió a aquellos con edades entre 31 y 35 años, representando el 41% del total (N=66). Le siguió el grupo de exalumnos con edades entre 36 y 40 años, que representaron aproximadamente el 22% (N=36). Por otro lado, el grupo menos numeroso fue el de exalumnos mayores de 51 años, con menos del 7% (N=11) de representatividad. Estos datos se presentan detalladamente en la siguiente figura:

Figura 6. Distribución por edades de la muestra



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la distribución por sexo, observamos que el 81% (N=131) de la muestra se conformó de mujeres, mientras que el 19% (N=30), fueron hombres. Referente al nivel académico previo al acceso de la beca que ostentaba la muestra, el 50% (N=81) contaba con estudios de grado, a la vez que el 7.5% (N=12) contaba con estudios de nivel técnico superior y alrededor del 42% (N=68) con estudios de postgrado.

En relación con el campo de estudio al que pertenecen los participantes, se presenta en la Tabla 10 un resumen de las frecuencias y porcentajes correspondientes. Los resultados muestran que el grupo más representado es el de ciencias sociales y jurídicas, con un 88.2% (N=142), seguido por los estudiantes de Artes y Humanidades, que representan el 8.7% (N=14).

Tabla 10. Distribución de la muestra por área de conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Artes y humanidades	14	8,70%
Ciencias	4	2,50%
Ciencias sociales y jurídicas	142	88,20%
Ingeniería y arquitectura	1	0,60%
Total	161	100,00%

Fuente. Elaboración propia

En relación con el conocimiento previo sobre el alcance de la beca, el 68.3% (N=110) de los participantes afirmó estar informado, mientras que el 31.1% (N=50) declaró no tener conocimiento al respecto. Solo el 0.6% (N=1) indicó desconocimiento y prefirió no comentar al respecto.

En cuanto a las preguntas sobre la accesibilidad de la beca y sus procedimientos, se presentan las medias y desviaciones estándar correspondientes en la Tabla 11. De esta forma, en lo referente a la accesibilidad de la información sobre las becas, podemos identificar una media de 3.89, lo que se traduce en que los participantes perciben que la información sobre las becas estuvo moderadamente accesible en general. Esto sugiere que la mayoría de los participantes consideraron que la información estaba disponible en cierta medida, aunque puede haber habido aspectos que podrían haber mejorado en términos de accesibilidad.

Referente a la accesibilidad de los trámites para gestionar la beca (Tabla 11), podemos apreciar una media de 3.97, de forma que los participantes perciben que los trámites para gestionar la beca estuvieron moderadamente accesibles en general. Esto indica que la mayoría de los participantes consideraron que los trámites eran relativamente fáciles de realizar. La desviación estándar de 0.869 indica una variabilidad en las respuestas, lo que sugiere que algunas personas pueden haber encontrado los trámites más accesibles que otras, pero en general, la percepción de accesibilidad fue bastante consistente entre los participantes.

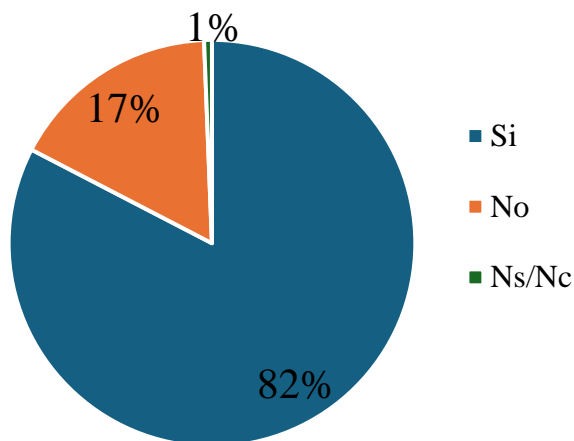
Tabla 11. Resultados en relación con la accesibilidad de la beca y sus trámites

	Mín.	Máx.	Media	DE
¿En qué grado la información sobre las becas era accesible? siendo 1 nada accesible y 5 completamente accesible	1	5	3,89	,926
Valora del 1 al 5 la accesibilidad de los trámites para gestionar la beca, siendo 1 nada accesible y 5 completamente accesible	1	5	3,97	,869

Fuente. Elaboración propia

En cuanto al conocimiento que poseían los participantes respecto a la beca y a los aportes que la misma podía tener en sus carreras profesionales, podemos observar en la siguiente figura (figura 7) que alrededor del 82% conocía perfectamente los aportes y beneficios del programa, mientras que el 17% los desconocía.

Figura 7. Resultados ¿Sabías previamente lo que la beca te podía aportar?



Fuente. Elaboración propia

En relación a la dificultad en la tramitación de la beca, los resultados de la tabla 12 ofrecen una visión general de la percepción de los participantes sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso de obtención de la beca, como es el caso de la dificultad en la tramitación de la beca, con una media de 3.68 sugiere que la mayoría de los participantes consideran que la tramitación de la beca no fue ni completamente sencilla ni completamente difícil, sino que se situó en un punto intermedio. La desviación estándar de 1.028 indica cierta variabilidad en las respuestas.

Referente a la rigurosidad del proceso de selección, este ítem contó con una media de 3.46, los participantes percibieron el proceso de selección como riguroso en general, aunque no excesivamente. La desviación estándar de 0.981 indica que las respuestas tienden a estar más agrupadas en comparación con la dificultad en la tramitación, lo que sugiere una percepción más uniforme entre los participantes.

Sobre la valoración de la justicia del proceso de selección, la misma contó con una media de 4.17, los participantes consideraron que el proceso de selección fue bastante justo en general. La desviación estándar de 0.833 indica una menor variabilidad en las respuestas en comparación con la dificultad en la tramitación, lo que sugiere una percepción más uniforme de justicia entre los participantes.

En cuanto a la complicación de los trámites posteriores a la obtención de la beca: La media de 3.04 indica que los participantes perciben que los trámites posteriores a la obtención de la beca fueron, en general, moderadamente complicados. La desviación estándar de 1.167 sugiere una mayor variabilidad en las respuestas.

Finalmente, sobre el asesoramiento por parte del MESCYT para la realización de trámites previos al disfrute de la beca, observamos una media de 3.39, los participantes tienen una percepción moderadamente positiva del asesoramiento recibido por parte del MESCYT para la realización de trámites previos al disfrute de la beca. La desviación estándar de 1.157 indica una variabilidad en las respuestas, lo que sugiere que algunas personas pueden haber estado más satisfechas con el asesoramiento recibido que otras.

Tabla 12. Medias obtenidas en la dificultad de tramitación, rigurosidad del proceso, equidad en el mismo, y facilidad de los trámites

	Mín.	Máx.	Media	DE
Valora la dificultad en la tramitación de la beca, siendo 1 nada sencillo y 5 completamente sencillo	1	5	3,68	1,028
Valora del 1 al 5 la rigurosidad del proceso de selección, siendo 1 nada riguroso y 5 demasiado riguroso	1	5	3,46	,981
Evalúa del 1 al 5, si el proceso de selección te pareció justo, siendo 1 nada justo y 5 muy justo	1	5	4,17	,833
Valora del 1 al 5 la complicación de los trámites cuando ya se ha obtenido la beca, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil	1	5	3,04	1,167

Valora el asesoramiento por parte del MESCYT para la realización de los trámites previos al disfrute de la beca, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho	1	5	3,39	1,157
--	---	---	------	-------

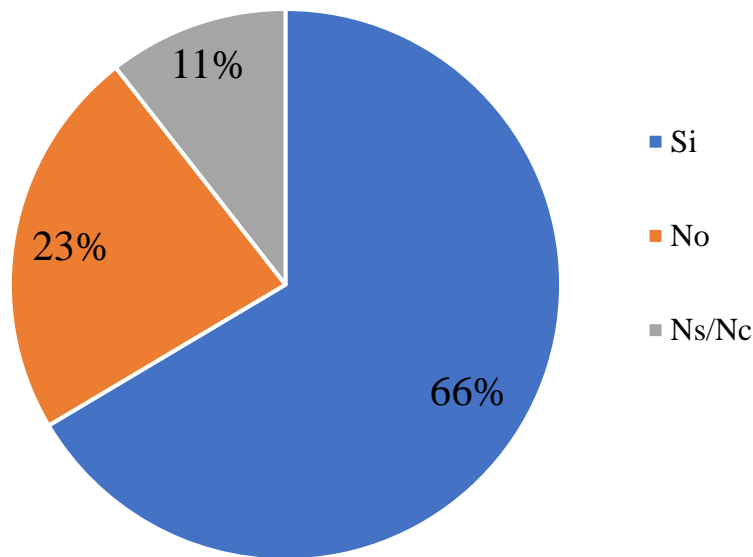
Fuente. Elaboración propia

En este orden de cosas, también hemos comprobado que a la pregunta 3.4 del cuestionario que es ¿Estuvo en riesgo de perder la beca por no cumplir con los tramites? que la tramitación y facilidad del proceso sirvieron para que más de un 88% (N=142) de los participantes afirmaran que no estuvieron en riesgo de perder la beca por no poder cumplir con los trámites solicitados.

Respecto al cambio de perspectiva o contribuciones que la beca ha brindado a los estudiantes en relación con su visión del mundo, los resultados presentados en la Figura 8 revelan que un significativo 66.5% de los participantes perciben que este programa ha influenciado su percepción. Esto sugiere que la beca ha desempeñado un papel importante en la forma en que los estudiantes comprenden y ven el mundo que les rodea.

Por otro lado, el 23% de los encuestados no perciben un cambio en su percepción como resultado de la beca. Este hallazgo indica que, aunque la beca puede tener un impacto positivo en la perspectiva de la mayoría de los estudiantes, no necesariamente afecta a todos de la misma manera. Además, es importante señalar que el 10.5% de los participantes no están seguros o prefieren no responder.

Figura 8. Resultados ¿el programa de becas te ha aportado nuevas formas de ver las cosas y otra perspectiva del mundo?



Fuente. Elaboración propia

Acorde con los resultados dispuestos en la tabla, 13, es posible afirmar que los participantes del programa de becas en general están altamente satisfechos con su experiencia y perciben un alto nivel de enriquecimiento en varios aspectos. En cuanto al programa de becas y su capacidad para mejorar el conocimiento técnico y sobre la materia tratada, la puntuación media es de 4.42, lo que sugiere que los participantes están muy satisfechos con esta faceta del programa. Similarmente, la valoración del enriquecimiento desde el punto de vista técnico y la mejora del conocimiento sobre la materia tratada también es alta, con una media de 4.40.

El enriquecimiento cultural también es destacable, con una puntuación media de 4.64, lo que sugiere que los participantes consideran que el programa ha contribuido significativamente a su comprensión y apreciación de diferentes culturas.

En términos de la visión que obtienen los encuestados sobre el mundo una vez han salido de su país de origen y reconocen otra realidad social, cultural y económica, los participantes califican la experiencia de manera muy positiva, con una media de 4.65, lo que indica que la experiencia del programa de becas ha tenido un impacto significativo en su

forma de ver el mundo. Este es probablemente uno de los resultados que más incidirán sobre el impacto que estos programas tienen en los países de origen.

Tabla 13. Resultados sobre la satisfacción con el programa e impactos de este en los participantes (parte 1)

	Mín.	Máx.	Media	DE
Valora tu nivel de satisfacción con el programa de becas y la posibilidad de enriquecimiento desde el punto de vista técnico y mejora de tu conocimiento sobre la materia tratada, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho	1	5	4,42	,818
Valore la posibilidad de enriquecimiento desde el punto de vista técnico y mejora de su conocimiento sobre la materia tratada, siendo 1 altamente	2	5	4,40	,727
Valore el enriquecimiento de su cultura, siendo 1 muy poco enriquecedora, y 5 altamente enriquecedora	1	5	4,64	,676
Valore su visión del mundo por la experiencia en el programa de becas, siendo 1 muy mala, y 5 muy buena	2	5	4,65	,615

Fuente. Elaboración propia

La satisfacción con la experiencia de vivir en otro país también es alta, con una media de 4.70, lo que sugiere que los participantes valoran positivamente la oportunidad de vivir y estudiar en un entorno internacional. Además, la percepción de enriquecimiento derivada de esta experiencia es también alta, con una media de 4.58, lo que indica que los participantes consideran que la experiencia ha sido muy enriquecedora en términos personales y académicos.

En cuanto a la mejora de las relaciones personales, la evaluación es positiva, aunque ligeramente menor en comparación con otras dimensiones, con una media de 4.39. Finalmente, la ampliación de la red de relaciones y contactos también es considerada positiva,

con una media de 4.16, lo que sugiere que los participantes han experimentado un aumento en sus conexiones personales y profesionales como resultado de la experiencia de la beca.

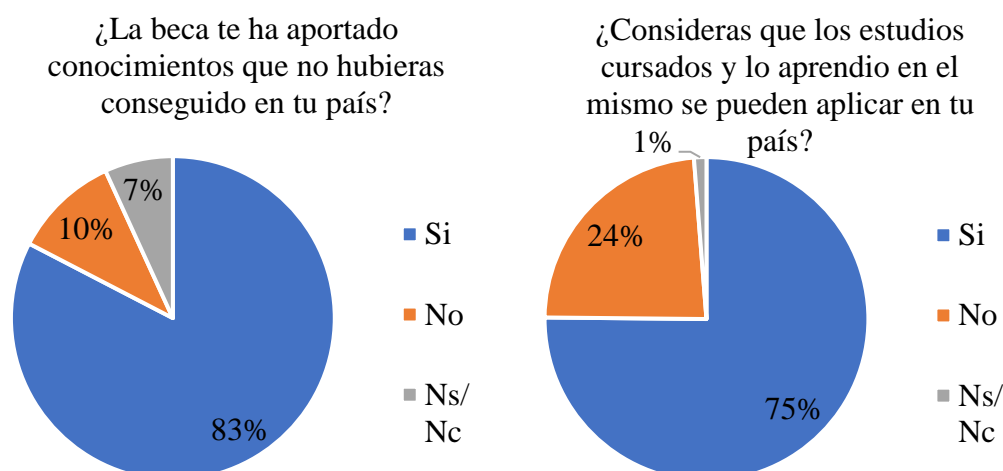
Tabla 14. Resultados sobre la satisfacción con el programa e impactos de este en los participantes (parte 2)

	Mín.	Máx.	Media	DE
Valora tu satisfacción con la experiencia de vivir en otro país, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho	3	5	4,70	,510
Valore el posible enriquecimiento que has experimentado al respecto, siendo 1 altamente insatisfecho y 5 altamente satisfecho	2	5	4,58	,598
Evalúa la mejora de tus relaciones personales, siendo 1 muy mala, y 5 muy buena	2	5	4,39	,743
Evalúe la posible ampliación de su red de relaciones y contactos, siendo 1 muy mala, y 5 muy buena	2	5	4,16	,873

Fuente. Elaboración propia

En relación con la adquisición de nuevos conocimientos y su aplicación en el país de origen, los resultados presentados en la Figura 9 revelan que una parte significativa de la muestra (más del 75%) afirma que los conocimientos adquiridos durante la beca son aplicables en su país de origen. Además, un porcentaje similar sostiene que estos conocimientos no podrían haber sido adquiridos de otra manera que no fuera a través de la beca.

Figura 9. Resultados adquisición y aplicación de conocimientos nuevos



Fuente. Elaboración propia

En cuanto al impacto que la beca ha tenido en la vida profesional de los participantes y en su percepción de la experiencia del programa de estudios, la tabla 15 recoge los resultados detallados al respecto. De esta manera, observamos que el impacto de la beca en la vida profesional contó con una media de 4.18. Por tanto, los participantes perciben que la beca ha tenido un impacto significativo en su vida profesional. Esto sugiere que la mayoría de los participantes consideran que la beca ha sido importante para el desarrollo de su carrera profesional. Además, se registró una desviación estándar de 0.908.

Referente a la valoración de la experiencia y lo que ha aportado el programa de estudios a su carrera profesional, el ítem contó con una media de 4.26, lo que nos lleva a determinar que los participantes perciben que la experiencia del programa de estudios ha sido muy valiosa para su carrera profesional. Esto sugiere que la mayoría de los participantes consideran que el programa de estudios ha aportado beneficios significativos a su desarrollo profesional. La desviación estándar de 0.833 indica una menor variabilidad en las respuestas en comparación con el impacto de la beca, lo que sugiere una percepción más uniforme entre los participantes en cuanto al valor de la experiencia del programa de estudios.

Finalmente, en lo relacionado con las posibles mejoras en las condiciones laborales tras finalizar el programa, podemos encontrar una media de 3.81, lo que se podría traducir en que los participantes perciben que han experimentado mejoras significativas en sus

condiciones laborales tras finalizar el programa. Al mismo tiempo, esto indica que la mayoría de los participantes consideran que el programa de estudios ha tenido un impacto positivo en sus condiciones laborales. La desviación estándar de 1.074 indica una variabilidad en las respuestas, lo que sugiere que algunas personas pueden haber experimentado mejoras más significativas que otras, pero en general, la percepción de importancia fue bastante consistente entre los participantes.

Tabla 15. Resultados relacionados con el impacto profesional y experiencia que ha aportado la beca

	Mín.	Máx	Media	DE
Valora el impacto que ha tenido la beca en tu vida profesional, siendo 1 nada importante, y 5 altamente importante	1	5	4,18	,908
Valore la experiencia y lo que ha aportado el programa de estudios a su carrera profesional, siendo 1 nada valioso a 5 muy valioso	1	5	4,26	,833
Evalúe las mejoras que ha apreciado en sus condiciones laborales tras finalizar el programa, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes	1	5	3,81	1,074

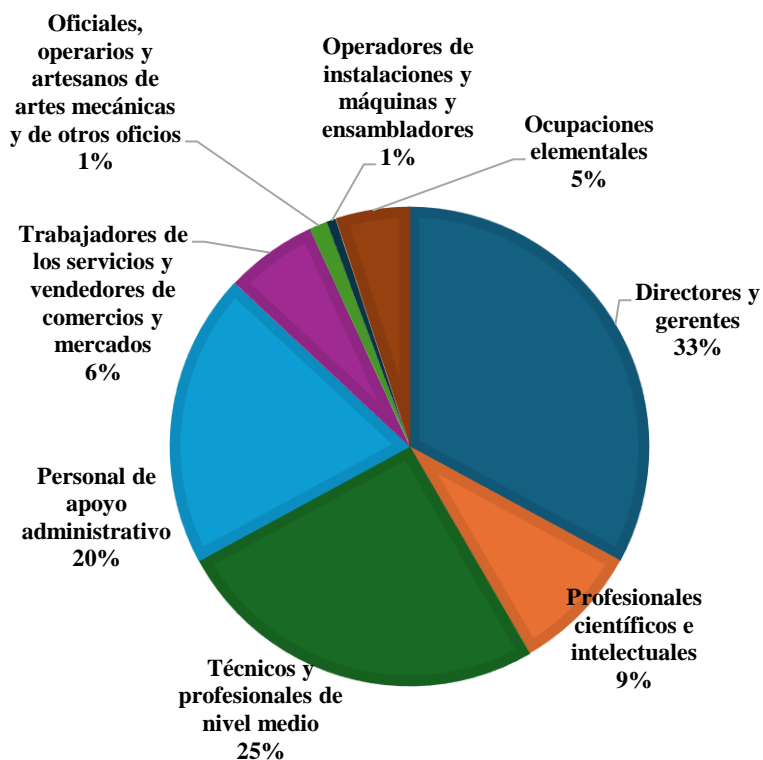
Fuente. Elaboración propia

En lo que respecta a la cuestión 5.4, ¿Considera que ha sido decisivo para su desarrollo profesional haber cursado esta beca? Los participantes consideran que ha sido decisivo haber cursado la beca en cuestión pudiendo observar que para el 81% (N=130), el programa ha marcado una diferencia sustancial, mientras que para el 19% (N=31) la beca no ha sido decisiva en su vida.

En lo que respecta a las ocupaciones actuales de los participantes, podemos observar que los directores y gerentes representan el grupo más numeroso, con el 32.9% (N=53), indicando una parte significativa de los encuestados en roles de dirección o gerencia. Los

profesionales científicos e intelectuales, con el 8.7% (N=14), son menos comunes y suelen estar asociados a niveles educativos más altos y actividades especializadas.

Figura 10. Distribución de la muestra por ocupación actual



Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, los técnicos y profesionales de nivel medio constituyen el 25.5% (N=41), desempeñando funciones intermedias y con habilidades técnicas específicas. Así mismo, el personal de apoyo administrativo, con el 19.9% (N=32), proporciona apoyo en áreas operativas y administrativas. En este contexto, los trabajadores de servicios y vendedores, con el 6.2% (N=10), se dedican a servicios directos al cliente o ventas.

También observamos que los oficiales, operarios y artesanos, con el 1.2% (N=2), poseen habilidades técnicas relacionadas con la artesanía. Mientras que los operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores, con el 0.6% (N=1), son menos comunes y están involucrados en el mantenimiento de equipos.

Finalmente, las ocupaciones elementales representan el 5.0% (N=8), implicando tareas simples en diversas industrias. Estos datos resaltan la diversidad de roles dentro del grupo, con énfasis en los porcentajes que indican la proporción de cada ocupación.

En una línea similar, se ha analizado la percepción sobre el estrato social previo a la participación en el programa y al posterior una vez finalizado el mismo. De esta forma, en la siguiente tabla (tabla 16), podemos apreciar las diferencias al respecto:

Tabla 16. Diferencias entre el estrato social percibido antes y después del programa de becas

	Antes de participar en el programa		Después de participar en el programa		Variación	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	2	1,2%	1	0,6%	-1	-0.6%
Medio bajo	36	22,4%	17	10,6%	-19	-11.8%
Medio	85	52,8%	72	44,7%	-13	-8.1%
Medio alto	36	22,4%	66	41,0%	30	18.6%
Alto	2	1,2%	5	3,1%	3	1.9%

Fuente. Elaboración propia

Acorde con estos resultados, es posible afirmar que las citadas variaciones representan cambios en la percepción del estrato social antes y después de participar en el programa de becas, como es el caso del estrato social bajo, el cual experimentó una disminución del 0.6%, lo que sugiere que algunos participantes percibieron un cambio hacia una posición social ligeramente más alta después de participar en el programa.

Así mismo, aquellos que pertenecían al estrato social medio bajo también cambiaron su percepción al respecto, ya que se observó la mayor disminución, con un cambio del -

11.8%. Esto indica que una parte significativa de los participantes experimentó una percepción de aumento en su estrato social después del programa.

En lo que respecta al estrato social medio, podemos apreciar que experimentó una disminución del -8.1%, lo que sugiere que una proporción significativa de los participantes percibió un cambio hacia un estrato social ligeramente más alto después del programa.

Según las respuestas de los participantes, los estratos sociales que presentaron las mayores variaciones fueron el estrato social medio alto, registrando un aumento del 18.6%. Así mismo, el estrato social alto mostró un aumento del 1.9%, lo que sugiere que algunos participantes percibieron un cambio hacia una posición social ligeramente más alta después del programa.

En lo que respecta a los últimos ítems del cuestionario, los cuales se relacionaban con el impacto de una beca en la sociedad y en el desarrollo profesional de quienes la reciben, en la valoración de las mejoras que ha aportado la beca para la sociedad en la que viven los encuestados, la media de las respuestas es de 3,94, lo que indica que en general las personas consideran que la beca ha tenido un impacto positivo en la sociedad. Así mismo, la desviación estándar (DE) es de 0,933, lo que sugiere que las respuestas están bastante cercanas a la media, indicando una opinión consistente entre los encuestados.

Por otra parte, en lo relativo a la evaluación de los conocimientos adquiridos y el beneficio que estos han aportado a las empresas en las que han trabajado los encuestados después de obtener la beca, observamos que la media de las respuestas es de 3,88, lo que implica que los encuestados consideran que los conocimientos adquiridos a través de la beca han sido beneficiosos para las empresas en las que trabajan. Al mismo tiempo, la desviación estándar es de 1,109, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas en comparación con la primera pregunta.

Esto podría indicar que algunas personas experimentaron un beneficio considerable en sus empresas, mientras que otras quizás no tanto. Como consecuencia, los resultados muestran que tanto la beca como los conocimientos adquiridos a través de ella parecen tener un impacto positivo tanto en la sociedad como en las empresas donde trabajan los beneficiarios.

Tabla 17. Resultados relacionados con las mejoras que la beca ha aportado a la sociedad donde reside, conocimientos adquiridos e impacto de estos en las empresas

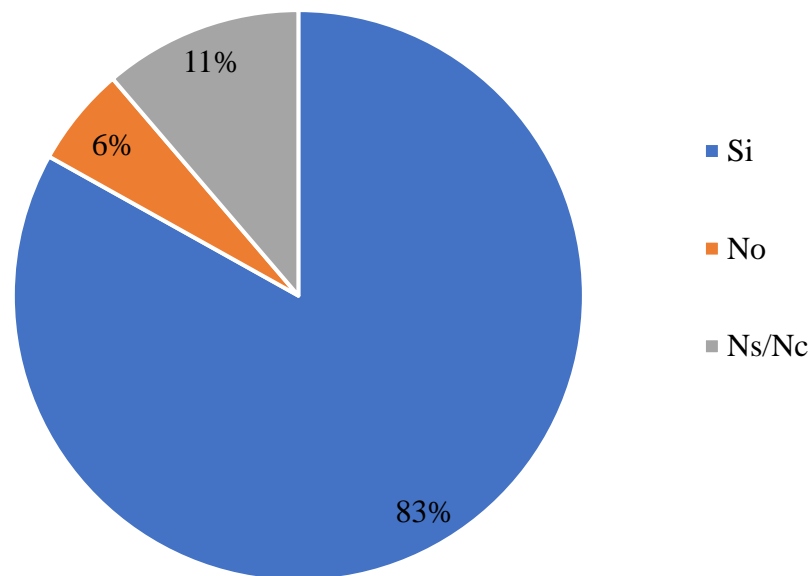
	Min	Max	Media	DE
<i>Valora las mejoras que ha aportado la beca para la sociedad en la que vive, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes</i>	1	5	3,94	0,933
<i>Evalúe los conocimientos adquiridos y el beneficio que estos han aportado a las empresas en las que ha trabajado después de obtener la beca, siendo 1 nada importantes y 5 muy importantes</i>	1	5	3,88	1,109

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, en el estudio, se analizó la participación de los encuestados en actividades de desarrollo personal posteriores a la obtención de la beca, con el objetivo de evaluar el impacto del postgrado cursado. En respuesta a la pregunta sobre si han llevado a cabo algún proyecto personal después de la beca en el que se evidencie el impacto positivo del postgrado que se expone en la figura 11, se observaron los siguientes hallazgos: De acuerdo con los datos recopilados, se constató que una abrumadora mayoría de los participantes, representando aproximadamente el 83.1% del total de encuestados, afirmaron haber emprendido proyectos personales tras finalizar la beca. Este resultado sugiere una tendencia significativa hacia la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante el programa de postgrado en iniciativas personales.

Por otro lado, se identificó que un pequeño porcentaje de los encuestados, cerca del 5.6%, declararon no haber desarrollado ningún proyecto personal posterior a la beca. Esta cifra, aunque menor en comparación con el grupo mayoritario, proporciona información valiosa sobre una minoría que, por diversas razones, no ha logrado implementar los conocimientos del postgrado en proyectos personales. Asimismo, se encontró que alrededor del 11.3% de los encuestados optaron por no responder a la pregunta o indicaron que la misma no aplicaba en su caso particular.

Figura 11. *Distribución de la muestra acorde con los proyectos posteriores llevados a cabo*



Fuente. Elaboración propia

Para llevar a cabo el análisis estadístico inferencial, se implementaron pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con el propósito de evaluar la distribución de los datos. Los resultados de estas pruebas revelaron que las muestras no seguían una distribución normal, lo cual constituye un supuesto fundamental para la aplicación de determinadas pruebas paramétricas.

Dado este hallazgo, se optó por emplear la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis como alternativa adecuada para analizar las diferencias significativas en las respuestas entre los distintos grupos de la muestra. Específicamente, se examinaron las variaciones en las respuestas en función de la edad, nivel académico, estrato social previo al programa y el área de conocimiento a la que pertenecían los encuestados.

El enfoque en las diferencias entre grupos demográficos y contextuales clave se considera esencial para comprender cómo influyen estos factores en las percepciones y experiencias de los participantes. La elección de la prueba de Kruskal-Wallis se fundamenta en su capacidad para manejar datos no distribuidos normalmente y su idoneidad para comparar múltiples grupos sin hacer supuestos sobre la distribución de los datos subyacentes,

lo que facilita una evaluación sólida y significativa de las diferencias en las respuestas entre los grupos de interés, lo que contribuye a una comprensión más profunda de los factores que influyen en los resultados del estudio.

En relación con el análisis de las disparidades entre grupos de edad, los resultados derivados de la prueba de Kruskal-Wallis han revelado la existencia de diferencias significativas en varios aspectos relacionados con la percepción de la beca. Específicamente:

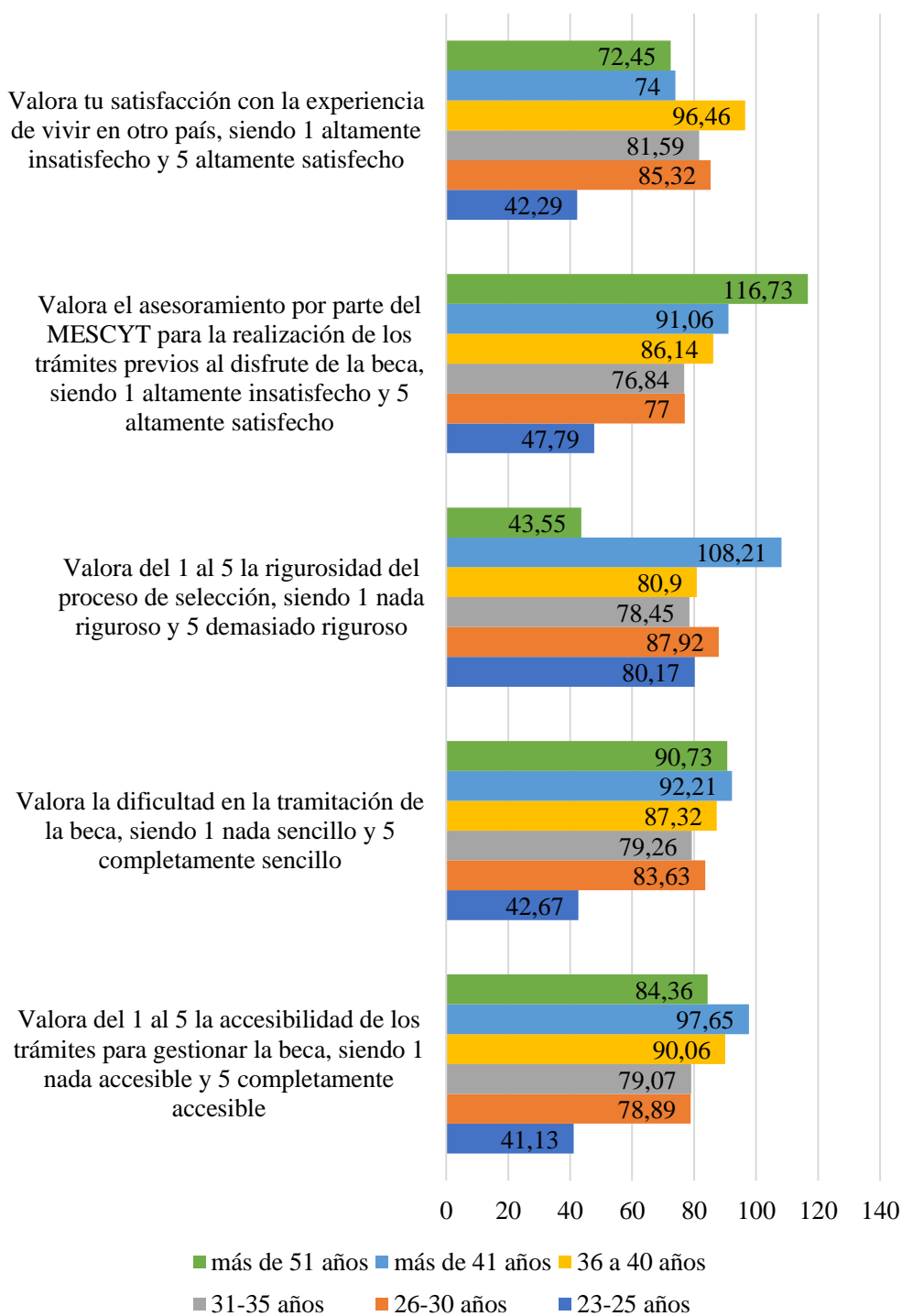
- Se observaron diferencias significativas en la valoración de la accesibilidad a los trámites de la beca ($X^2(1) = 14,25, p < 0.05$). Este hallazgo sugiere que la percepción de la facilidad de acceso a los trámites de la beca varía considerablemente según el grupo de edad, lo que puede reflejar diferencias en la familiaridad con los procedimientos administrativos o las barreras percibidas en el proceso.
- Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción de la dificultad en el proceso de tramitación de la beca ($X^2(1) = 11,39, p < 0.05$). Esto indica que la percepción de la complejidad del proceso de solicitud puede variar entre los diferentes grupos de edad, lo que puede tener implicaciones en la eficiencia y efectividad del proceso de aplicación.
- Además, se registraron diferencias significativas en la percepción de la rigurosidad del proceso de solicitud de la beca ($X^2(1) = 15,00, p < 0.05$). Este resultado sugiere que la percepción de la exigencia del proceso puede variar según la edad, lo que puede influir en la disposición de los participantes a participar en el programa de becas.
- Se identificaron diferencias significativas en la percepción del asesoramiento proporcionado por el MESCYT ($X^2(1) = 15,40, p < 0.05$). Esto sugiere que la calidad y efectividad del asesoramiento pueden ser percibidas de manera diferente por individuos de diferentes grupos de edad, lo que destaca la importancia de adaptar las estrategias de orientación a las necesidades específicas de cada grupo.

- Finalmente, se destacaron diferencias significativas en la satisfacción con la experiencia de residir en otro país como parte del programa de beca ($\chi^2(1) = 21,89$, $p < 0.05$). Este hallazgo resalta la variabilidad en la percepción de la experiencia internacional según la edad, lo que puede reflejar diferencias en las expectativas y experiencias previas de los participantes.

Por lo tanto, estos resultados indican que la percepción de diversos aspectos relacionados con la beca varía significativamente entre los diferentes grupos de edad, lo que subraya la importancia de considerar la edad como un factor importante en el diseño y la implementación de programas de becas.

El análisis de las diferencias en la percepción de varios aspectos relacionados con la beca, considerando los distintos rangos de edad de los participantes, reveló patrones significativos que merecen ser destacados.

Figura 12. Rangos de la prueba Kruskal Wallis por edad



Fuente. Elaboración propia

En lo que respecta a la accesibilidad a los trámites de la beca, se observó que el grupo de participantes mayores de 41 años valoró este aspecto de manera más favorable, con un promedio de 97.65, mientras que aquellos de 23 a 25 años mostraron la percepción menos accesible, con un promedio de 41.13.

En cuanto a la dificultad en la tramitación, nuevamente los participantes de mayor edad, específicamente aquellos mayores de 41 años definieron el proceso como más sencillo, con un promedio de 92.21, en contraste con los participantes de 23 a 25 años, quienes manifestaron mayores dificultades, con un promedio de 42.67.

Referente a la rigurosidad del proceso, se encontró una tendencia similar, con el grupo de más de 41 años mostrando los mayores niveles de percepción de rigurosidad, con un promedio de 108.21, mientras que los participantes mayores de 51 años exhibieron los rangos más bajos, con un promedio de 43.55.

Con respecto al asesoramiento proporcionado por el MESCYT, nuevamente el grupo de más de 51 años expresó el mayor nivel de satisfacción, con un promedio de 116.73, en comparación con los participantes de 23 a 25 años, quienes reportaron el promedio más bajo, con un promedio de 47.79.

Finalmente, en lo que respecta a la satisfacción de la experiencia de residir en otro país, se observó que el grupo de 36 a 40 años mostró el promedio más elevado, con 96.46, mientras que los participantes de 23 a 25 años registraron el promedio más bajo, con 42.29, como se detalla en la figura 12 del informe.

En lo que respecta al análisis de las diferencias entre grupos por nivel educativo, los resultados obtenidos mediante la prueba de Kruskal-Wallis revelaron la presencia de diferencias significativas en varios aspectos relacionados con la percepción de la beca y el nivel educativo de la muestra. Los hallazgos se detallan a continuación:

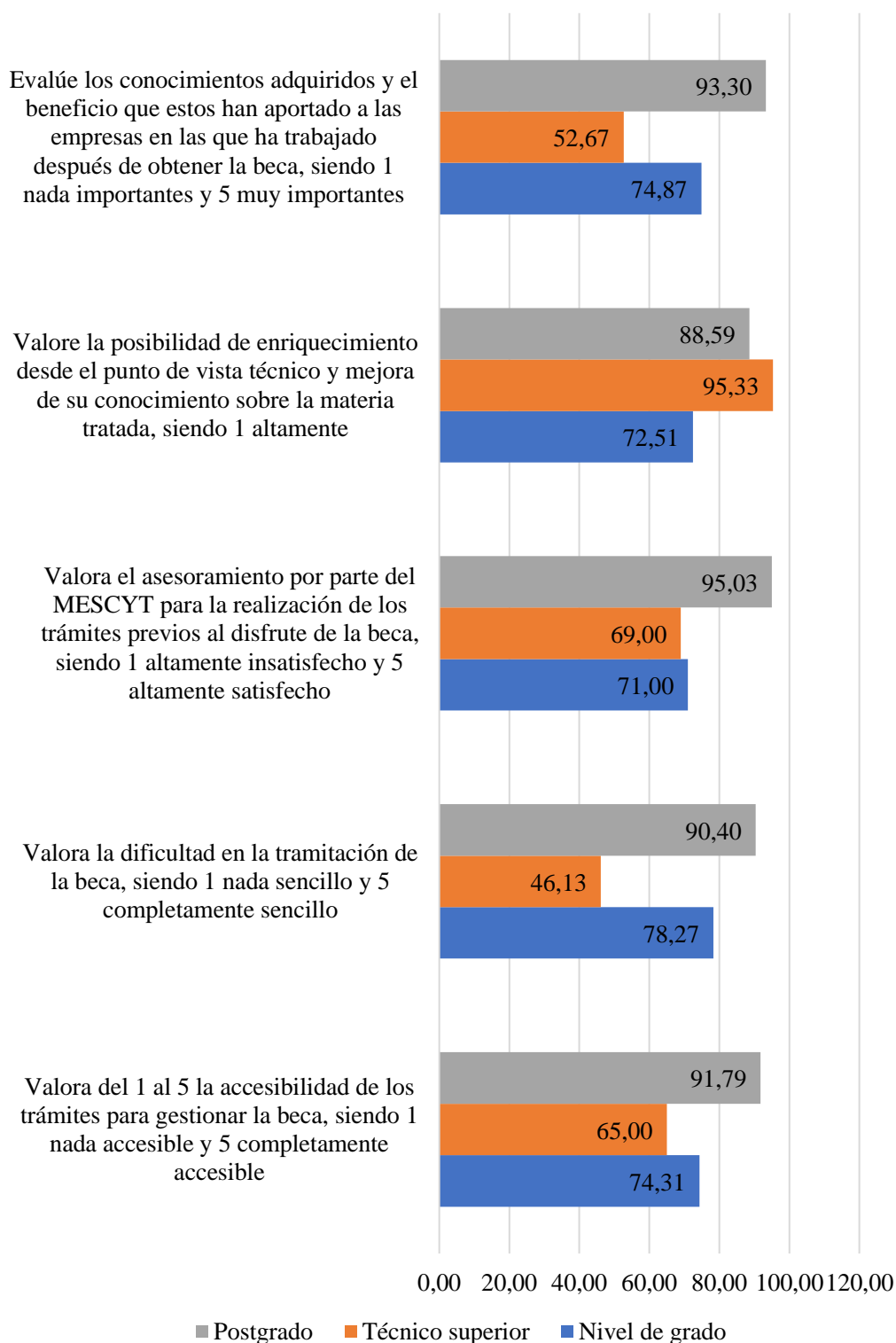
- Se observaron diferencias significativas en la valoración de la accesibilidad a los trámites de la beca ($X^2(1) = 7,66$, $p < 0.05$).
- Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción de la dificultad en el proceso de tramitación de la beca ($X^2(1) = 10,708$, $p < 0.05$).
- También se apreciaron diferencias significativas en la percepción del asesoramiento proporcionado por el MESCYT ($X^2(1) = 11,389$, $p < 0.05$).

- Se identificaron diferencias significativas en la valoración del enriquecimiento técnico de la materia abordada durante el programa de becas ($\chi^2(1) = 6.967, p < 0.05$).
- Por último, se destacaron diferencias significativas en los conocimientos adquiridos y el beneficio de estos en las empresas en las que ha trabajado posteriormente ($\chi^2(1) = 11,588, p < 0.05$).

El análisis pormenorizado de las diferencias en la percepción de diversos aspectos relacionados con la beca, considerando los diferentes niveles educativos de los participantes, reveló patrones notables que arrojan luz sobre las experiencias y perspectivas individuales en el contexto del programa de becas.

En relación con la accesibilidad a los trámites de la beca, se encontró que los participantes de postgrado mostraron una percepción más positiva, con un promedio de 91.79, mientras que aquellos con nivel técnico superior expresaron una percepción menos favorable, con un promedio de 65.00. Este hallazgo sugiere que el nivel educativo puede influir en la percepción de la facilidad de acceso a los trámites, destacando la importancia de considerar estas diferencias al diseñar y gestionar procesos administrativos.

Figura 13. Rangos de la prueba Kruskal Wallis por nivel educativo



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la dificultad en la tramitación, se observó una tendencia similar, donde los participantes de postgrado reportaron encontrar el proceso más sencillo, con un promedio de 90.40, en comparación con los participantes de nivel técnico superior, quienes experimentaron mayores dificultades, con un promedio de 46.13. Así mismo, en lo que respecta al asesoramiento proporcionado por el MESCYT, se encontró que los participantes de postgrado expresaron el mayor nivel de satisfacción, con un promedio de 95.03, mientras que los participantes de nivel técnico superior reportaron el promedio más bajo, con un promedio de 69.00.

En términos de la posibilidad de enriquecimiento técnico y mejora de conocimientos gracias al programa de becas, se evidenció que los participantes de nivel técnico superior mostraron una mayor satisfacción, con un promedio de 95.33, en comparación con los estudiantes de grado, cuyo promedio fue de 72.51. Este resultado subraya la importancia percibida de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional proporcionadas por el programa de becas, especialmente para aquellos en niveles educativos más específicos.

Finalmente, en relación con los conocimientos adquiridos y su beneficio para las empresas, se encontró que los participantes de postgrado evaluaron estos aspectos de manera más favorable, con un promedio de 93.30, mientras que los participantes de nivel técnico superior expresaron una valoración más baja, con un promedio de 52.67.

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto una comprensión más completa de cómo el nivel educativo influye en la experiencia y percepción de los beneficiarios de becas, y destacan la importancia de adaptar las políticas y prácticas de becas para abordar las necesidades y expectativas específicas de cada grupo educativo

En el contexto del análisis de las disparidades entre grupos según el estrato social al que pertenecían antes de su participación en el programa de becas, los resultados derivados de la prueba de Kruskal-Wallis revelaron la existencia de diferencias significativas en múltiples aspectos vinculados con la percepción de la beca y el estrato social de los participantes. A continuación, se detallan los hallazgos:

- Se identificaron diferencias significativas en lo concerniente a la apreciación de la justicia del proceso ($X^2(1) = 16.678$, $p < 0.05$). Este resultado sugiere que la percepción de la equidad en el proceso de selección o aplicación de la beca varía en función del estrato social, lo

que implica posibles disparidades en el acceso y tratamiento igualitario de los candidatos de diferentes grupos socioeconómicos.

- Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción del impacto de la beca en la vida personal ($X^2(1) = 11.485$, $p < 0.05$). Esta observación indica que las percepciones sobre cómo la beca afecta la vida personal pueden diferir según el estrato social de los participantes, reflejando posibles variaciones en las oportunidades y recursos disponibles para aprovechar la beca de manera significativa.
- También se observaron diferencias significativas en la valoración de la experiencia durante el programa de estudio de su carrera ($X^2(1) = 9.675$, $p < 0.05$). Este hallazgo sugiere que la experiencia de los participantes durante el programa educativo puede estar influenciada por su posición socioeconómica previa, lo que puede afectar su percepción de la calidad y el valor del programa.
- Se identificaron diferencias significativas en las condiciones laborales al finalizar el programa ($X^2(1) = 9.955$, $p < 0.05$). Esto indica que las condiciones laborales experimentadas por los participantes al concluir el programa pueden variar según su estrato social, lo que resalta la importancia de considerar factores socioeconómicos al evaluar el impacto de la beca en la trayectoria laboral de los beneficiarios.
- Por último, se destacaron diferencias significativas en relación con las mejoras que ha aportado la beca en la sociedad en la que viven ($X^2(1) = 11.26$, $p < 0.05$). Este resultado indica que la percepción de los efectos positivos de la beca en la sociedad puede diferir según el estrato social de los participantes, lo que subraya la importancia de abordar las desigualdades sociales al diseñar e implementar programas de becas.

El minucioso análisis de las discrepancias en la percepción de diversos aspectos relacionados con la beca, considerando los diferentes estratos sociales de los participantes, ha revelado patrones significativos que arrojan luz sobre las experiencias y perspectivas individuales dentro del contexto del programa de becas.

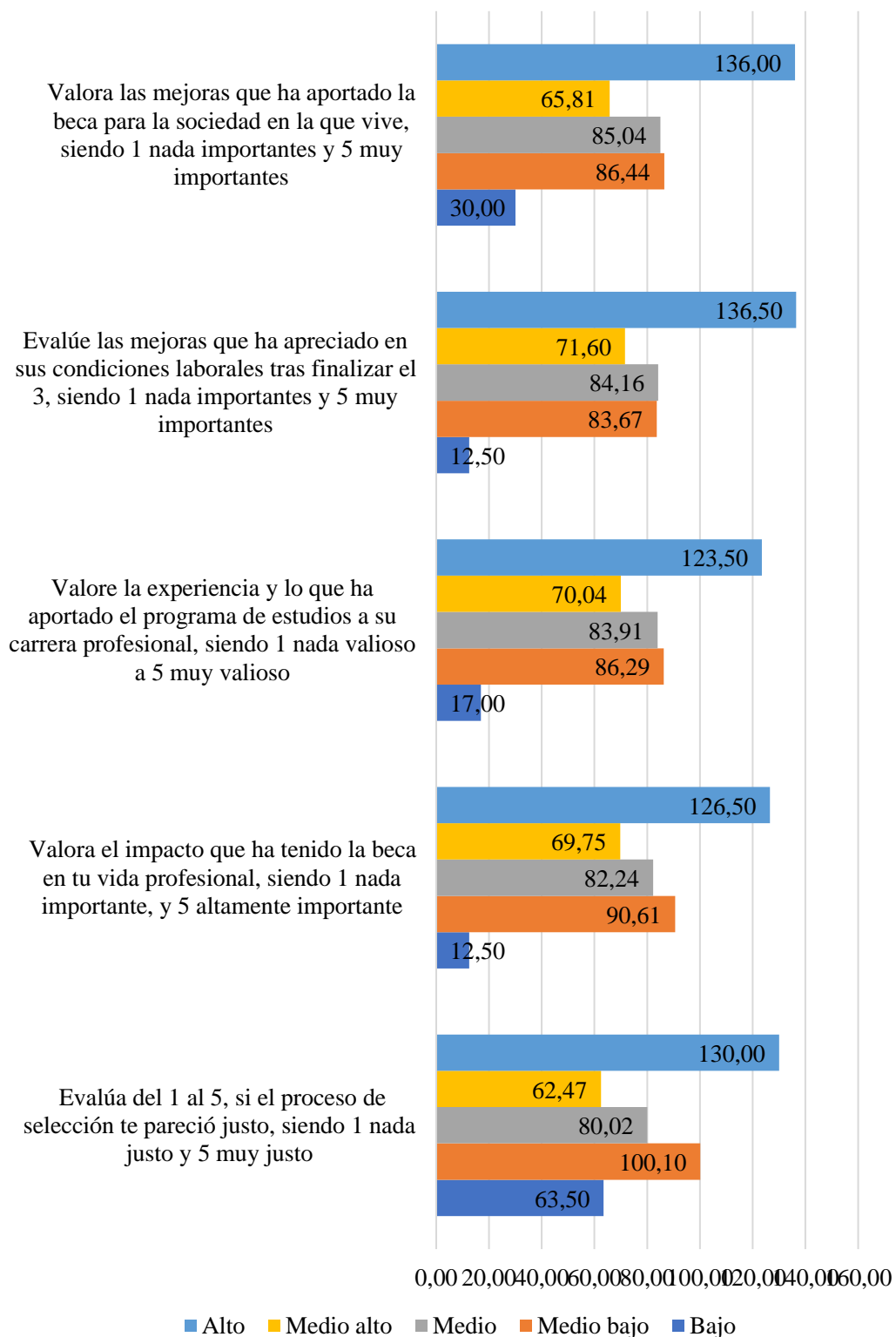
En cuanto a la percepción de la justicia del proceso, se observó que los participantes de estratos sociales más altos calificaron el proceso como más justo, con un promedio de 130, mientras que aquellos pertenecientes a estratos sociales medio altos fueron los que reportaron la percepción más baja de justicia en el proceso, con un promedio de 62.47. Este hallazgo sugiere que la percepción de la equidad en el proceso de selección o aplicación de la beca varía significativamente según el estrato social, lo que puede reflejar diferencias en el acceso y tratamiento equitativo de los candidatos de distintos niveles socioeconómicos.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción del impacto de la beca en la vida personal. Los participantes de estratos sociales más altos reportaron los mayores impactos en su vida profesional después de la beca, con un promedio de 126.50, mientras que aquellos con estratos sociales más bajos evidenciaron el promedio más bajo en cuanto al impacto percibido, con un promedio de 12.50.

Además, se observaron diferencias significativas en la valoración de la experiencia durante el programa de estudio. Una vez más, los participantes de estratos sociales más altos valoraron de manera más positiva el aporte del programa de estudios a su desarrollo profesional, mientras que aquellos de estratos sociales más bajos otorgaron las valoraciones más bajas en este aspecto (17 de promedio).

Esta tendencia también se reflejó en las mejoras en las condiciones laborales al finalizar el programa. Los participantes de estratos sociales más altos experimentaron mejoras más significativas en sus condiciones laborales, mientras que aquellos con estratos sociales más bajos registraron las mejoras más modestas (12.50 de promedio). Esto sugiere que el estrato social puede afectar la capacidad de los participantes para capitalizar plenamente las oportunidades proporcionadas por el programa de becas en el ámbito laboral.

Figura 14. Rangos de la prueba Kruskal Wallis por estrato social



Fuente. Elaboración propia

Finalmente, se destacaron diferencias significativas en cuanto a las mejoras que ha aportado la beca en la sociedad en la que viven. Los participantes de estratos sociales más altos registraron las valoraciones más altas (136 de promedio), mientras que aquellos de estratos sociales más bajos se ubicaron en el extremo opuesto (30 de promedio).

En conclusión, estos hallazgos resaltan la necesidad de considerar el contexto socioeconómico de los participantes al evaluar el impacto y la efectividad de los programas de becas, y destacan la importancia de adoptar enfoques equitativos y centrados en la equidad para abordar las disparidades sociales en la educación y el acceso a oportunidades.

En cuanto a las diferencias entre los encuestados en función del ámbito de conocimiento al que pertenecían, los resultados muestran que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los casos. Esto se determinó mediante la prueba de significación asintótica, donde todos los valores obtenidos fueron mayores a 0.05. Este hallazgo sugiere que, independientemente del ámbito de conocimiento al que pertenecían, los encuestados mostraron similitudes en sus respuestas, lo que indica una tendencia generalizada en las percepciones o comportamientos estudiados.

Respecto a las pruebas de correlación, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) para analizar la relación entre el estrato social identificado al inicio del estudio y el estrato social actual de los participantes. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa de 0.597. Esto indica que existe una asociación fuerte y positiva entre el estrato social inicialmente identificado por los participantes y el estrato social actual al concluir el estudio. Además, se observó un aumento notable en el estrato social de los participantes a lo largo del programa, lo que sugiere que el programa ha tenido un impacto positivo en el ascenso social de los encuestados.

Tabla 18. Correlación de Spearman

		5.6. Valore cual es el estrato social al que pertenece o con el que el encuestado se identifica actualmente.
1.4. Estrato social al que pertenece o con el que el encuestado se identifica	Coeficiente de correlación	,597**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	161

Fuente. Elaboración propia

Los resultados de la muestra final de 161 exalumnos revelan una diversidad significativa en cuanto a edad y género. El grupo más numeroso se encuentra en el rango de edades entre 31 y 35 años, representando el 41% del total, seguido por el grupo de 36 a 40 años con aproximadamente el 22%. Respecto al género, el 81% de la muestra son mujeres, mientras que el 19% son hombres.

En términos de nivel académico previo, la mitad de los participantes tenían estudios de grado, un pequeño porcentaje tenía estudios de nivel técnico superior, y alrededor del 42% contaba con estudios de postgrado. Además, la mayoría de los participantes provienen del campo de ciencias sociales y jurídicas.

Los resultados indican que la mayoría de los participantes estaban informados sobre el alcance de la beca, aunque un tercio declaró no tener conocimiento al respecto. En general, percibieron que la información y los trámites relacionados con la beca estuvieron moderadamente accesibles.

En cuanto a la percepción sobre el impacto de la beca, la mayoría de los participantes consideraron que el programa influyó en su visión del mundo y en su vida profesional. Además, valoraron positivamente la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, así como el enriquecimiento cultural y la experiencia de vivir en otro país.

El estudio también reveló que la beca tuvo un impacto positivo en la sociedad y en las empresas donde trabajan los beneficiarios. La mayoría de los encuestados afirmaron haber emprendido proyectos personales posteriores a la beca, lo que sugiere una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante el programa de postgrado.

El análisis estadístico inferencial reveló que la percepción de los participantes en programas de becas varía según la edad, nivel educativo y estrato social. Se observaron diferencias significativas en la accesibilidad a los trámites, la dificultad en la tramitación, la calidad del asesoramiento y la satisfacción con la experiencia internacional. Sin embargo, no se encontraron diferencias por área de conocimiento. Asimismo, se identificó una correlación positiva entre el estrato social inicial y actual, destacando el impacto del programa en el ascenso social de los participantes.

5.2. Resultados estudio cualitativo

En lo que respecta a los resultados del estudio cualitativo, primero se exponen los resultados de la entrevista llevada a cabo a la Dra. Lúgia Amada Melo, Exministra de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la Republica Dominicana y al Dr. Rafael González Ex–viceministro Educación Superior Ciencia y Tecnología de la Republica Dominicana ([Anexo 11](#)), y posteriormente, los resultados de las dinámicas de grupos focales. Los resultados se han organizado en cinco categorías, las cuales nos permiten observar los aspectos claves del programa de becas del MESCYT y su integración en la estrategia de educación superior de la República Dominicana. Esta organización facilita la presentación y la comprensión por parte del lector. A continuación, las categorías de las cuales expondremos los resultados más adelante en este mismo capítulo:

1. Características y objetivos del programa de becas internacionales.
2. Estrategia de formación superior de la República Dominicana.
3. Actividades de la estrategia de formación superior de la República Dominicana.
4. Valoración de los programas que ofrecen las instituciones internacionales para el programa de becas (Valoración aprendizajes basado en Modelos replicables).
5. Impactos económicos y sociales

Resultados categoría 1: Características y objetivos del programa de becas internacionales.

Referente a la primera pregunta que abordaba la identificación del objetivo principal del programa de becas internacionales, la Dra. Melo sostuvo que el mismo se centraba en la formación de especialistas de diversas áreas que contaran con el nivel más elevado, cumpliendo con los estándares de carácter internacional que sirvieran para potencial el desarrollo económico del país. *“El objetivo principal del programa de becas internacionales es formar especialistas en diferentes áreas a alto nivel, con estándares internacionales que contribuyan al desarrollo económico y social de la República Dominicana”*.

Así mismo, la entrevistada sostuvo que los objetivos secundarios del programa de becas internacionales se centraron prácticamente en cuatro aspectos claves:

- A) Exposición a nuevas tecnologías: ya que el programa buscaba proporcionar a los estudiantes acceso a nuevas tecnologías, lo que puede ampliar sus horizontes y mejorar su preparación para el futuro.
- B) Acceso a profesores con alto nivel académico: considerando el bajo número de profesores con un alto nivel académico en la República Dominicana, el programa busca ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender de profesores altamente cualificados, como doctores.
- C) Experiencia intercultural: el programa enfatiza la importancia de que los estudiantes conozcan nuevas culturas y participen en intercambios culturales e intelectuales. Esto puede promover la comprensión intercultural y el intercambio de ideas.
- D) Desarrollo de una visión global del mundo: El programa aspira a que los estudiantes desarrollen una perspectiva amplia y global del mundo, lo que puede ayudarles a enfrentar los desafíos globales y a tener éxito en un entorno cada vez más interconectado.

Cuando se ha preguntado sobre los beneficios que aporta el programa de becas a la sociedad dominicana, la entrevistada identifica dos principales impactos positivos del mismo; Primero, este proporciona la oportunidad de formar recursos humanos con habilidades y conocimientos especializados en áreas que la República Dominicana no forma internamente pero que son necesarias para el país. Y segundo, los estudiantes formados a través de este programa regresan al país con conocimientos y experiencia adquiridos en el extranjero, lo que les permite contribuir directamente al desarrollo nacional. Su experiencia en áreas específicas puede ser aplicado en diversos sectores para impulsar el crecimiento económico y social del país.

De esta forma, preguntamos sobre las principales características del programa de becas a la Dra. Amada, la cual especifica las siguientes particularidades del programa:

- a) Selección de carreras estratégicas: El programa se enfoca en seleccionar carreras que formen personal necesario para el desarrollo del país, especialmente profesionales de alto nivel en áreas fundamentales para la República Dominicana.
- b) Apoyo a estudiantes de bajos recursos: Prioriza a estudiantes con buen rendimiento académico pero que provienen de familias con recursos económicos limitados, brindándoles oportunidades de educación superior que de otro modo podrían no tener.

- c) Transparencia y no politización: Se compromete a aplicar los recursos con total transparencia, sin discriminación política, racial o de otro tipo, asegurando que el programa sea accesible para toda la juventud dominicana de manera democrática y universal.
- d) Tipos de becas diferenciadas: Ofrece tres tipos de becas con características específicas para cubrir diferentes necesidades de los estudiantes.
 - Becas completas: Cubren gastos de matrícula académica, seguro médico, manutención (comidas diarias) y alojamiento en residencia universitaria en universidades internacionales con acuerdos establecidos.
 - Medias becas: Cubren únicamente la matrícula académica y proporcionan una ayuda económica en dólares o euros.
 - Apoyo a carreras no tradicionales: Reconoce la importancia de áreas como las artes y apoya a estudiantes que obtienen becas parciales en instituciones prestigiosas, complementando el apoyo financiero del Ministerio.
- e) Apoyo a estudios en el extranjero: Facilita el acceso a estudios en el extranjero, incluyendo programas de grado y postgrado, priorizando los programas de postgrado como maestrías y doctorados para fortalecer los niveles académicos en la República Dominicana.

“Merece la pena nombrar ejemplo, las áreas de arte, las cuales no teníamos especificadas Y, sin embargo, la universidad Berklee College of Music ofrecía a algunos jóvenes dominicanos una beca parcial por lo que era justo que desde el propio Ministerio cubriéramos el resto de la beca de esos estudiantes excelentes que habían conseguido una beca en tan importante institución.

Otro ejemplo se produce con instituciones rusas ya que hay muchos estudiantes que quieren ir a Rusia a cursar carreras que no tenemos especificadas, para lo cual aplicamos el mismo sistema que he comentado en el ejemplo anterior también se hace por este sistema.

Estas son las modalidades de becas existentes. No obstante, cabe destacar que el programa de becas internacionales también tiene contemplado otorgar becas de grado en carreras que no se impartan en la República Dominicana, aunque el programa potencia

principalmente los programas de postgrado como es el caso de las maestrías y los doctorados ya que se trata de los niveles académicos más débiles en la República Dominicana”.

Estas características reflejan el enfoque integral del programa de becas para impulsar el desarrollo educativo y profesional del país, brindando oportunidades equitativas a la juventud dominicana.

El Dr. González coincide con la Dra. Melo al identificar como objetivo principal del programa el contribuir con el desarrollo económico y social de la República Dominicana a través de la formación de alto nivel dirigida a formar a jóvenes universitarios. *“Contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación superior y la competitividad de los sectores productivos de la economía nacional, mediante la formación de recursos humanos de alta calidad y pertinencia para el desarrollo del país”.*

En tanto que objetivo secundario señala, facilitar el acceso de estudiantes de escasos recursos y alto desempeño académico del nivel superior a becas de estudios de postgrado: Maestrías y Doctorados, en universidades extranjeras de prestigio internacional.

Resultados categoría 2: Estrategia de formación superior de la República Dominicana.

Cuando planteamos que en qué medida el plan de becas responde a una estrategia de país, obtenemos por respuesta que ante los desafíos económicos e institucionales de cara al aprovechamiento de las oportunidades derivadas de los tratados de integración económica y de libre comercio suscritos con Centro América, los Estados Unidos, el sistema educativo superior debía ser relanzado para contribuir a proporcionar respuesta a esos desafíos con un personal docente y egresados altamente calificados. La reconversión tecnológica de la industria, el incremento de la capacidad exportadora, las ventajas logísticas derivadas de la posición geográfica del país sólo pueden ser aprovechadas en función de la capacidad innovadora de los sectores productivos y de los servicios, para ello se debía propiciar una alianza entre las Instituciones de Educación Superior y estos sectores.

De esta forma, hemos comprobado que el plan de becas también responde a la estrategia establecida como país, ya que la Dra. Amada expone que, el programa de becas internacionales responde a la estrategia nacional de desarrollo de la República Dominicana de

varias maneras, ya que la estrategia nacional de desarrollo 2030 tiene como objetivo la formación de recursos humanos calificados para el desarrollo sostenible del país. El programa de becas internacionales contribuye a este objetivo al proporcionar oportunidades de educación superior de calidad en el extranjero para estudiantes dominicanos, lo que les permite adquirir conocimientos avanzados y habilidades especializadas que son fundamentales para el progreso del país.

Asimismo, el programa de becas internacionales está alineado con el Objetivo General 3.1 de la estrategia nacional de desarrollo, que busca una economía articulada, innovadora y ambientalmente sostenible. Al ofrecer becas para estudios en áreas de relevancia estratégica y fomentar la inserción competitiva en la economía global, el programa contribuye al desarrollo de una estructura productiva que genera crecimiento alto y sostenido.

Por último, la Dra. Amada expone que el programa de becas internacionales se enmarca específicamente en la línea de actuación 3.3.3 de la estrategia nacional de desarrollo, que busca consolidar un sistema de educación superior de calidad que responda a las necesidades del desarrollo nacional. Al financiar la formación de estudiantes dominicanos en instituciones educativas reconocidas a nivel internacional, el programa contribuye a elevar los estándares de la educación superior en el país y a preparar a los graduados para enfrentar los desafíos del desarrollo nacional y global.

Al ser preguntado por la estrategia de la formación superior, el Dr. González nos habla de que se han realizado importantes esfuerzos para la transformación del sistema educativo de la educación superior. Entre dichos esfuerzos podemos destacar:

1. El Plan Decenal 2008-2018. Este Plan Decenal de Educación Superior, PDES, se concibió como un esfuerzo de planificación nacional, que define la orientación de la educación superior dominicana del presente y del futuro. El mismo plantea las políticas, objetivos, metas, programas estratégicos, acciones programáticas y proyectos, que permitan la inserción nacional e internacional de la educación superior dominicana en la sociedad del conocimiento y la economía global.
2. El plan de Ciencias y Tecnologías 2008-2018 el cual destaca por priorizar las áreas de ciencia, tecnología e investigación, como relevantes.

3. Los programas de Evaluación Quinquenal de las Instituciones de Educación Superior, cuyos resultados han permitido introducir mejoras significativas en dichas instituciones, a partir de los resultados que arrojan dichas evaluaciones.

El Dr. González considera que la estrategia de educación superior ha impactado de manera positiva en los sectores productivos y la sociedad en general. Entre los impactos más relevante señala:

1. La Reforma Curricular en las Instituciones de Educación Superior
2. La Inserción de los egresados de las becas internacionales en producir innovaciones en los sectores productivos y de servicios en los cuales se han insertado.
3. La Inserción de los egresados de las becas internacionales en el mercado laboral dominicano e internacional en base a la excelencia lograda a través de una formación innovadora y de calidad
4. Cumplimiento del sueño de muchos jóvenes dominicanos que por sus escasos recursos económicos no podían salir del país a profesionalizarse en carreras que no se ofertaban en las instituciones de educación superior dominicanas, lo que posibilitó que en las IES dominicanas iniciaran ofertas en esas nuevas carreras

Resultados categoría 3: Actividades de la estrategia de formación superior de la República Dominicana.

Relativo a los programas complementarios al programa de becas mencionado, la Dra. Amada detalla que, el programa de becas internacionales se complementa con varios programas adicionales para apoyar a los becarios tanto durante como después de su experiencia académica en el extranjero. Uno de estos programas es la Oficina de Seguimiento al Regreso de los Egresados, cuya función es registrar a los becarios a medida que regresan al país al finalizar sus becas. Esta oficina tiene la responsabilidad de realizar un seguimiento de los egresados y recopilar información sobre su experiencia académica y profesional en el extranjero.

Además, se estableció una Bolsa de Empleo para Egresados del Programa de Becas, con el objetivo de facilitar la inserción laboral de los becarios. Esta iniciativa implicaba proporcionar los datos y currículum vitae de los becarios a empresas y sectores productivos interesados en contratar profesionales cualificados. Sin embargo, lamentablemente, esta bolsa de empleo dejó de funcionar en algún momento.

Otro programa complementario consistía en invitar a los becarios retornados a participar en cursos de actualización organizados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). Estos cursos tenían como objetivo mantener actualizados a los egresados en sus respectivas áreas de estudio y facilitar su reintegración al ámbito laboral nacional.

Como consecuencia, y considerando la información proporcionada por la entrevistada, era esencial consultar a la misma sobre la estrategia de educación superior de la República Dominicana, que, en palabras de la Dra. Amada, se fundamenta en varias líneas de acción delineadas por la ley 139-01, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, conocida como MESCYT. Este ministerio se encarga de regular tanto la educación superior pública como privada, con el propósito de formar profesionales a nivel técnico, de grado y de posgrado en diversas áreas, adaptándose a las necesidades del país.

En primer lugar, la estrategia se centra en contribuir al desarrollo de los sectores productivos, estableciendo vínculos y colaboraciones que fomenten la innovación y la productividad en la industria nacional. Se busca incentivar la relación entre la educación y el sector productivo para promover la generación de conocimiento aplicado.

Otro aspecto clave es el impulso a la innovación, que se considera fundamental para el desarrollo del país. El MESCYT busca fomentar la innovación en diferentes áreas, promoviendo la investigación aplicada que responda a las necesidades específicas de la República Dominicana.

La investigación es otro pilar importante de la estrategia educativa, con un énfasis en la investigación aplicada para abordar problemas concretos detectados en el país. El ministerio se encarga de sufragar los gastos de investigación, así como de promover la formación de profesores investigadores y subvencionar sus investigaciones.

Además, el MESCYT es responsable de crear nuevos centros educativos de nivel superior y aprobar los planes de estudio desarrollados en estas instituciones. Se ofrecen

diversos niveles educativos, desde formación técnica de dos años hasta programas de posgrado, incluyendo especialidades, maestrías y doctorados.

Finalmente, el programa de becas internacionales busca elevar el nivel académico de las universidades dominicanas mediante la incorporación de profesorado altamente calificado formado en instituciones internacionales de renombre. Esta estrategia busca garantizar una renovación y actualización continua del conocimiento y los saberes impartidos en las universidades del país. *“El programa de becas internacionales se propone mejorar el nivel académico de las universidades dominicanas, proporcionando profesorado de alta cualificación, formado en instituciones internacionales de alto nivel que fortalezcan el claustro. Aportando una renovación y actualización continua del conocimiento y los saberes que se deben impartir en nuestras universidades”.*

Al ser preguntado el Dr. González por ¿Cómo definiría el programa de becas internacionales del MESCYT? Este responde que se trata de uno de los programas más novedosos, significativos e impactantes para los jóvenes y la sociedad dominicana. Es un programa de un gran impacto social que facilita salir de la pobreza a los jóvenes y sus familias.

Por otro lado, remarca que con el programa de Becas Internacionales se influyó en la internacionalización del país y la creación de nuevos vínculos comerciales con los países de alrededor de 100 instituciones internacionales y nacionales con las cuales se firmaron acuerdos.

Según el entrevistado las actividades complementarias del programa de becas se centraba en:

1. Visitar a las universidades extranjeras, lo que permitía confirmar que los programas respondían a las necesidades y objetivos que daban origen al establecimiento de los acuerdos.
2. Mantener el contacto directo con los becarios, lo cual permitirá verificar los avances que los mismos iban logrando en su formación.
3. Estrechar las relaciones con las Autoridades de las instituciones que recibían becarios. Para mantener el apoyo y vinculación de las autoridades con los becarios, entre otras muchas actividades.

Por último, entre las limitaciones del programa de becas el entrevistado señala La falta de recursos para su ampliación y que las becas no lleguen a los que más las necesitan

Resultados categoría 4: Valoración de los programas que ofrecen las instituciones internacionales para el programa de becas (Valoración aprendizajes basado en Modelos replicables).

En cuanto a las características que deben cumplir las instituciones de educación superior de carácter internacional para poder ser partícipes de las becas, la exministra Amada expone que las instituciones que deseen participar en el programa de becas deben cumplir con ciertas características para garantizar la calidad y pertinencia de la formación ofrecida a los becarios dominicanos. En primer lugar, es fundamental que estas universidades estén reconocidas por el estado correspondiente al país de origen, ya sea público o privado. Este reconocimiento garantiza que las instituciones cumplen con estándares de calidad y credibilidad académica.

Además, es necesario que las universidades cuenten con planes de estudio aprobados y reconocidos, que sean pertinentes y se ajusten a las necesidades específicas de la República Dominicana. Esto implica que las carreras y programas ofrecidos estén alineados con las demandas del mercado laboral y las áreas prioritarias de desarrollo del país.

Otro requisito importante es que una parte significativa del cuerpo docente de estas instituciones tenga un nivel académico de doctorado. Esto asegura que los becarios recibirán una educación de alta calidad impartida por profesionales altamente calificados y expertos en sus campos respectivos. *“Para otorgar las becas, en primer lugar, es fundamental que la Universidad fuera reconocida por el estado de respectivo a donde íbamos a enviar nuestros estudiantes. Las universidades podían ser públicas o privadas, pero reconocidas por el estado correspondiente. Segundo, teníamos que reconocer y aprobar los planes de estudio de las carreras ofertadas con el fin de seleccionar aquellas que mejor se ajustaban a las necesidades de la República Dominicana. Además, exigíamos que una parte importante del cuerpo de profesores tuviera un nivel académico de doctorado”.*

Además, es crucial que las universidades cuenten con coordinadores o programas específicos designados para atender las necesidades y requerimientos particulares de los becarios. Estos coordinadores desempeñan un papel importante en brindar apoyo y orientación a los estudiantes durante su estadía en el extranjero, asegurando una experiencia académica y personal exitosa. Además, expone que, ellos terminaron el periodo gubernamental en 2012 con convenio con 70 Instituciones de diferentes países, Estados Unidos, España, Francia, Rusia, Reino Unido, Alemania, México, Honduras, Brasil.

En referencia a la forma en que se evalúan los programas que ofertan las instituciones internacionales, la Dra. Amada expone que, desde su perspectiva, los programas ofrecidos por las instituciones internacionales son altamente valorados y se evalúan positivamente. Se brinda un seguimiento detallado a estos programas, lo que garantiza una atención especial a los estudiantes dominicanos que participan en ellos. Esta atención personalizada es fundamental para asegurar el éxito académico y personal de los becarios.

Asimismo, afirma que no han tenido problemas con ninguna universidad participante, lo que demuestra una coordinación efectiva y un respeto mutuo entre el Ministerio, las instituciones dominicanas y las autoridades universitarias internacionales. Este buen entendimiento y cooperación contribuyen significativamente al desarrollo exitoso de los programas y al cumplimiento de los objetivos de formación académica y profesional de los becarios.

Además, es notable el respeto y la consideración que muestran los administradores, rectores y otros responsables de las instituciones internacionales hacia el programa de becas. Este reconocimiento resalta la calidad y el valor de los programas ofrecidos y refuerza la colaboración continua entre todas las partes involucradas.

Sobre la replicabilidad de las formas de aprendizaje adquiridas en las instituciones internacionales, la Dra. Amada considera que las formas de aprendizaje desarrolladas en las instituciones internacionales son altamente replicables en la República Dominicana. Desde el Ministerio, siempre han estado interesados en esta cuestión y creemos firmemente en la posibilidad de transferir metodologías de enseñanza innovadoras de las universidades internacionales a las instituciones educativas en nuestro país.

Estas metodologías de aprendizaje se centran en el fomento de habilidades analíticas y de gestión de la información, alejándose de la memorización tradicional. Se promueve el uso del estudio de casos y se desarrolla la capacidad de razonamiento como base fundamental de

la formación universitaria. Este enfoque más práctico, dinámico y actualizado en la enseñanza es clave para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual.

También han observado cómo estas metodologías innovadoras están ganando terreno en la universidad dominicana, posiblemente como resultado del impacto de nuestros programas de becas y la capacitación del profesorado derivada de ellos. La introducción de estrategias de aprendizaje más innovadoras y efectivas contribuye a mejorar la calidad de la educación superior en la República Dominicana y a preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI.

Cuando preguntamos al Dr. González ¿Cómo evalúa los programas que ofrecen las instituciones internacionales de educación superior? Este responde que Durante los 16 años que supervisó y dio seguimiento de manera directa al programa, observo que todas las instituciones ofrecían programas pertinentes, actualizados y de calidad.

En relación a la forma en que los aprendizajes que se desarrollan en las instituciones internacionales de educación superior inciden en modelos que son replicables en la República Dominicana, el entrevistado señala que las instituciones de Educación Superior Dominicanas que han logrado insertar a sus egresados en el mercado laboral y en la academia, se han beneficiado de la implementación de estructuras académicas influenciadas por las ideas de esos egresados, lo que se ha traducido en el fortalecimiento de la formación en muchas IES dominicanas. Esto gracias a la internacionalización lograda por el programa de becas del MESCYT.

Por último, afirma que la experiencia internacional y los aprendizajes inducidos por la experiencia de los alumnos beneficiarios, aportan desarrollos ventajosos para la República Dominicana y señala a modo de ejemplo que en el sector turístico se refleja ese comportamiento, con las innovaciones y transformaciones visibles que hoy presenta el turismo dominicano, que es un sector cada vez más pujante, competitivo e influyente para el país. De igual manera señala que el sector productivo nacional ha podido introducir innovaciones significativas en áreas como la robótica para mejorar la producción, y sobre todo las academias, en las cuales, a partir de la inserción de los egresados del programa de becas, se han logrado implementar nuevas y atractivas metodologías en los programas educativos.

Resultados categoría 5: Impactos económicos y sociales

Sobre los impactos más visibles de la aplicación de esta estrategia en el país, la entrevistada enumera los siguientes:

- Primero, se ha apreciado un incremento en la formación de nuevos profesionales, ya que se ha observado un aumento significativo en la formación de profesionales en diversas áreas, lo que ha contribuido a cubrir las necesidades de personal calificado en el país.
- Segundo, la mayoría de los nuevos profesionales formados a través de esta estrategia se han integrado al mercado laboral dominicano, tanto en el sector público como en el privado.
- Tercero, muchos de estos profesionales han contribuido al fortalecimiento de instituciones estatales, especialmente en áreas administrativas, a través de su formación y su posterior incorporación al trabajo.
- Cuarto, se ha observado un impacto significativo en sectores clave como la salud, la ingeniería y la educación. Los profesionales formados han aportado sus conocimientos y habilidades en áreas críticas de estos sectores, contribuyendo así a su desarrollo y mejora.
- Quinto, se ha logrado incentivar la vocación por la docencia entre los profesionales formados, lo que ha llevado a un aumento en el número de profesionales que eligen dedicarse a la enseñanza en el país.

No obstante, la exministra también reconoce ciertos obstáculos o limitaciones del programa en cuestión, porque, a pesar de contar con un alto nivel de popularidad y respaldo gubernamental, el presupuesto asignado aún no es suficiente para satisfacer la gran demanda de formación de recursos humanos altamente calificados en el país. Esta restricción financiera limita la cantidad de becas disponibles y restringe el acceso a la educación superior internacional para muchos estudiantes dominicanos. *“A pesar de que el programa fue creado en año 2005 durante la Presidencia del doctor Leonel Fernández (presidente de la República Dominicana entre 2004 y 2012) y por lo tanto el programa ya cuenta con una gran popularidad entre la juventud dominicana y dada la importancia que tiene para el país y que el mismo goza de un gran apoyo gubernamental. Nos encontramos con que el presupuesto de que se dispone todavía no es el suficiente para la demanda tan alta que tenemos de formación de Recursos Humanos de alta calificación para el país”*.

Otro obstáculo importante radica en los requisitos de licencia con sueldo para profesores universitarios que desean especializarse a niveles más altos. Mientras algunas instituciones, como la Universidad Autónoma de Santo Domingo, ofrecen esta licencia, la mayoría de las universidades privadas no lo hacen. Esto genera dificultades para que los profesores puedan acceder a las becas y continuar su formación en el extranjero, ya que no cuentan con los recursos necesarios para mantener a sus familias durante ese período.

Esta limitación en la especialización de los profesores universitarios tiene un impacto directo en la mejora y fortalecimiento de las universidades dominicanas. Sin un cuerpo docente altamente capacitado, las instituciones enfrentan dificultades para cumplir con la necesidad de formar perfiles profesionales de alto nivel, lo que repercute negativamente en la calidad de la educación superior en el país.

Relacionado con estos obstáculos, también se preguntó sobre los masters centrados en los docentes dominicanos, especialmente en el sector turismo, y como los mismos fueron una respuesta para solventar las limitaciones y obstáculos antes mencionados. La Dra. Amada sostuvo que estos programas fue una respuesta efectiva a los obstáculos identificados en el programa de becas internacionales, especialmente en relación con los profesores que no podían viajar al extranjero debido a compromisos familiares u otros impedimentos. Para superar esta limitación, se desarrollaron programas de maestría impartidos por universidades internacionales en la República Dominicana.

Estos programas, realizados en colaboración con la Universidad Carlos III y otras instituciones, abarcaron áreas como administración y planificación universitaria, con el objetivo de mejorar la gestión y capacidad académica de las universidades dominicanas. Los resultados fueron evidentes, con algunos participantes ascendiendo a puestos de mayor responsabilidad dentro de las instituciones académicas.

Además de las maestrías, se llevaron a cabo programas de actualización y educación continua, que permitieron la participación de profesores internacionales en cursos y talleres mensuales. Esto contribuyó significativamente a la mejora de la calidad universitaria en el país, en línea con los objetivos del programa de becas internacionales.

“Desarrollamos un total de nueve programas con la Universidad Carlos III entre los que se encontraban una maestría en administración y planificación universitaria a nivel superior, fundamentalmente orientada a funcionarios de universidad, profesores, y vicerrectores. El objetivo era mejorar a través de la transferencia de conocimiento la gestión

y la capacidad académica de las universidades dominicanas. Estos programas dieron como resultados que algunos de los vicerrectores participantes fueron promovidos a rectores.

Estos programas se desarrollaban en un marco de cooperación entre las universidades internacionales y el MESCYT como fruto de los acuerdos y convenios establecidos durante ese periodo. El Gobierno de la República Dominicana a través del MESCYT cubría una parte y la universidad española también cubría otra parte. La universidad mandaba sus profesores a la República Dominicana y la maestría se desarrollaba durante un año durante el cual los participantes iban a España y pasaban alrededor de un mes donde visitaban instituciones universitarias en la parte administrativa conociendo de primera mano las buenas prácticas que posteriormente se implementarían en las universidades dominicana.

Por otra parte, y como has comentado anteriormente celebramos cinco maestrías con CETT-UB, Barcelona School of Tourism, Hospitality and Gastronomy, centro adscrito a la Universidad de Barcelona. Dichos programas iban dirigidos a profesores que imparten la carrera de turismo y que mayoritariamente tenían un background de ciencias sociales pero alejado de las especialidades turísticas. Celebramos dos maestrías aquí en Santo Domingo, una en la ciudad de Barahona, una en Santiago y otra en Higüey”.

Por otra parte, también se ha preguntado sobre las metodologías que dispone el ministerio para poder valorar o medir el impacto sociocultura de los programas de carácter internacional. La Dra. Amada menciona que, hasta la fecha, el Ministerio o el Gobierno de la República Dominicana no disponen de una metodología formal para medir los impactos socioculturales del programa de becas internacionales. A pesar de que se había planificado y diseñado una metodología para la medición del impacto antes de finalizar el mandato gubernamental en 2012, este plan nunca se llevó a cabo. Desde entonces, no se ha realizado ningún estudio formal para evaluar los impactos socioculturales del programa de becas internacionales.

Las evaluaciones realizadas hasta ahora se basan más en apreciaciones de resultados que en análisis científicos. Aunque se realizan evaluaciones periódicas para evaluar los resultados del programa, estas no siguen una metodología científica formal para medir el impacto sociocultural en la sociedad dominicana.

A tenor de la falta de instrumentos y medidas que permitan determinar el impacto del programa, se ha preguntado sobre la posibilidad de considerar el retorno de los estudiantes becados como un indicador de éxito escolar. La Dra. Amada expone que, el retorno del alumno becado al país puede considerarse como un indicador de éxito escolar en ciertos aspectos, pero también presenta desafíos que deben tenerse en cuenta. Según las palabras de la exministra, la Dra. Amada, muchos estudiantes optan por quedarse fuera del país debido a la falta de oportunidades para ejercer el aprendizaje adquirido durante su postgrado en la República Dominicana. Esta situación se debe en parte a las limitaciones del sector productivo local, que ofrece sueldos bajos y pocos incentivos para los profesionales cualificados.

A pesar de estos desafíos, muchos estudiantes becados deciden regresar al país, lo que puede considerarse un indicador de éxito escolar en el sentido de que han completado su formación y están dispuestos a contribuir al desarrollo de su nación. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes opten por quedarse en el extranjero debido a mejores oportunidades laborales plantea interrogantes sobre la capacidad del país para retener talento y proporcionar condiciones laborales atractivas.

Es importante destacar que algunos becarios que no logran encontrar empleo en el sector público o privado optan por emprender y crear sus propias empresas, especialmente en áreas tecnológicas. Estas empresas no solo generan empleo, sino que también contribuyen al desarrollo económico del país al introducir nuevas carreras y áreas de especialización. Por lo tanto, el retorno de los estudiantes becados puede considerarse un indicador de éxito escolar en la medida en que contribuyen al crecimiento y la diversificación del tejido empresarial y laboral de la República Dominicana.

Además, la entrevistada rememora su experiencia como ministra y su intercambio de opiniones con relación al programa como el presidente de la época, ofreciendo una perspectiva optimista sobre el impacto positivo que tienen las becas internacionales en la vida de los estudiantes y sus familias. La Dra. Amada sostiene que el presidente tenía una visión a largo plazo y confiaba en que el retorno eventual de los estudiantes becados beneficiaría al país. Esta visión se basaba en la idea de que los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos en el extranjero que eventualmente podrán aplicar para contribuir al desarrollo de la República Dominicana. *“Cuando yo le decía, presidente, estoy preocupada porque muchos estudiantes se están quedando fuera del país, y él me respondía ¿pero y por qué se*

preocupa?, ellos están aprendiendo nuevas tecnologías, están conociendo nuevas formas de hacer y cuando ellos vuelvan al país. Olvídense, que van a volver algún día de una manera u otra el país se beneficiará. Bueno, esa es su visión, que es una visión siempre a largo plazo y es así, es así”.

Además, la ex - ministra destaca el impacto transformador que tienen las becas en la vida de los estudiantes y sus familias, mencionando que el acceso a una educación internacional ha mejorado significativamente los ingresos y la perspectiva de vida de los becarios, lo que a su vez ha inspirado a otros miembros de la comunidad a esforzarse académicamente para también optar a una beca. Asimismo, comparte una anécdota sobre el encuentro con un joven becario de medicina en Alemania, la cual ilustra cómo estas oportunidades educativas han cambiado radicalmente la vida de los beneficiarios. Este testimonio personal resalta el poder transformador de las becas internacionales y subraya la importancia de continuar apoyando este tipo de programas educativos. *“Yo he tenido la satisfacción del reconocimiento, muchos padres de esos egresados que me encuentro, que yo no los conozco porque cuando se seleccionan yo nunca he hecho contacto directo con los padres, sino con los estudiantes. Esos padres me dan las gracias porque dicen que no solamente han cambiado la vida de los que estudiaron, dicen que la familia completa ha cambiado la vida.*

Porque mejoraron sus ingresos, les mejoró su visión del mundo y de la vida y al mismo tiempo ellos contribuyeron a incentivar a nuevos hijos de esas familias a que mejorarán académicamente con el fin de optar ellos también a una beca. Esto me lo encuentro en cualquier lugar público al que yo vaya, personas que me piden permiso para darme las gracias y felicitarme por la beca que se le entregó y según ellos, les han cambiado la vida”.

Finalmente, la Dra. Amada concluye la entrevista reconociendo el déficit existente en términos de evaluación de impacto y agradece el esfuerzo del investigador por abordar este tema con seriedad y profesionalidad. Al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de obtener datos objetivos y cuantitativos para comprender mejor el impacto del programa de becas en diversos aspectos, como la creación de empleo, la reducción de la pobreza y la mejora del nivel

académico universitario. Además, señala la importancia de recopilar información sobre los becarios, como el aumento de sus ingresos y su progresión profesional, para comprender mejor cómo las becas han influido en sus vidas y en el desarrollo del país.

Aunque se reconoce que la investigación en curso proporciona una visión del impacto sociocultural de las becas internacionales, la Dra. Amada destaca la necesidad de realizar análisis más detallados y exhaustivos en el futuro para obtener una comprensión completa de los efectos del programa.

El Dr. González coincide plenamente con la Dra. Melo en que el país adolece de un sistema que facilite la evaluación del impacto que estas tienen en la sociedad y que hasta el momento se contabiliza el retorno de los estudiantes como uno indicador.

1.1.1. Resultado grupo focal 1

Para este grupo se ha contado con la colaboración de cuatro exalumnos (un hombre y tres mujeres) (transcripción completa en el anexo 12). El grupo se conformó por cuatro personas que han completado sus estudios en el CETT-UB en diferentes años. Actualmente, ocupan diversas posiciones en el sector hotelero y empresarial en República Dominicana, como directora territorial de calidad y sostenibilidad, Revenue Manager, asistente de Dirección y gerente de alimentos y bebidas.

Tabla 19. Composición grupo focal 1

Participante	Perfil Profesional	Año de graduación
Participante 1	Dir. territorial de calidad y sostenibilidad en cadena Hot.	2013
Participante 2	Revenue Manager en cadena hotelera	2013
Participante 3	Asistente de Dirección	2019
Participante 4	Gerente de alimentos y bebidas en grupo hotelero	2018

En lo que respecta a la primera pregunta sobre el impacto que ha tenido la beca en la vida profesional de los participantes, las respuestas de estos revelan una perspectiva compartida sobre el impacto positivo de haber cursado el máster en el CETT-UB en sus carreras profesionales.

El primer participante destaca cómo la maestría no solo proporciona conocimientos, sino que también añade peso y valor al currículum, especialmente en comparación con estudios realizados en el extranjero. El segundo participante señala que, si bien el máster es importante, puede generar expectativas demasiado altas al salir de la escuela, lo que puede llevar a la percepción de estar sobrecalificado para algunos puestos. Sin embargo, enfatiza que la experiencia previa puede complementar el valor de la maestría en el mundo laboral.

La tercera participante comparte una experiencia similar, destacando cómo la maestría le abrió puertas profesionales y personales, aunque reconoce los desafíos asociados con la falta de experiencia previa en ciertos casos. Finalmente, el cuarto participante enfatiza el valor agregado que una maestría proporciona en la industria hotelera, aunque reconoce las dificultades económicas asociadas con la educación superior en lugares como Punta Cana.

Asimismo, se ha preguntado sobre la sobre cualificación, y necesidad de experiencia laboral, evidenciando que, el participante 4 enfatiza la importancia de que los estudiantes adquieran experiencia laboral antes de graduarse. Destaca que esta experiencia permite a las empresas ver que los estudiantes son capaces de aplicar sus conocimientos en un entorno laboral real. Esta visión práctica puede contrarrestar la preocupación de las empresas sobre la falta de preparación de los graduados debido a la falta de experiencia. Además, señala que la falta de experiencia puede ser un obstáculo para los recién graduados al enfrentarse a las demandas operativas del sector hotelero.

Por otro lado, el participante 3 apoya la idea de realizar prácticas durante o después de la maestría. Basándose en su propia experiencia, destaca cómo las prácticas pueden mejorar las perspectivas laborales de los estudiantes al regresar a su país de origen. Esto sugiere que la combinación de educación académica con experiencia práctica puede ser especialmente beneficiosa para los estudiantes internacionales que deseen integrarse en el mercado laboral de su país de origen.

El participante 2 propone una planificación más integral entre las autoridades académicas y el sector empresarial. Sugiere identificar las necesidades específicas de la industria y adaptar los programas de maestría en consecuencia. Además, propone la creación de programas de pasantías alineados con estas necesidades específicas. Esto no solo facilitaría la integración de los graduados en el mercado laboral, sino que también proporcionaría a los estudiantes una valiosa experiencia práctica que complementarían su formación académica.

Finalmente, el participante 1 destaca la importancia de preparar psicológicamente a los estudiantes para enfrentar las expectativas del sector laboral. Sugiere que los programas de pasantías podrían proporcionar una valiosa experiencia práctica que complementaría la formación académica de los estudiantes. Además, resalta cómo la combinación de la formación académica con la experiencia práctica puede abrir oportunidades laborales para los estudiantes en sectores específicos, como la calidad en la industria hotelera.

Como se puede observar, las respuestas de los participantes sugieren que existe un consenso en torno a la importancia de combinar la formación académica con la experiencia práctica para mejorar las perspectivas laborales de los estudiantes. Además, resaltan la necesidad de una planificación más integral entre las instituciones académicas y el sector empresarial para adaptar los programas de maestría a las necesidades cambiantes de la industria.

En cuanto a si el cursar la beca ha sido decisivo para los participantes, se ha podido corroborar que, las respuestas reflejan un consenso generalizado en cuanto a la importancia de la beca en sus trayectorias. La respuesta de cada participante confirma que la beca ha sido determinante para ellos: Participante 4 confirma rotundamente que la beca ha sido crucial para él. Participante 3 expresa su acuerdo, destacando la importancia de la beca en su camino. Participante 2 afirma categóricamente que la beca ha sido decisiva para él. Participante 1 expresa su total convicción sobre la relevancia de la beca, señalando que ha definido tanto su rumbo profesional como personal. Como consecuencia, todas las respuestas muestran que la beca ha tenido un impacto significativo y positivo en la vida y carrera de los participantes.

También se ha preguntado sobre el impacto que la beca ha tenido en el país, así como en el sector hotelero en particular. Evidenciando que las respuestas de los participantes ofrecen distintas perspectivas sobre este tema, ya que el Participante 1 destaca el impacto positivo que la beca tiene en el país al proporcionar profesionales más preparados, lo que contribuye al crecimiento y mejora de la calidad en sectores específicos como la hostelería. Señala que esto beneficia a la economía y mejora la dinámica general.

No obstante, el participante 2 ofrece una visión más crítica, sugiriendo que la falta de una planificación integral en la formación de profesionales limita el impacto positivo de la beca a nivel nacional. Mientras reconoce que la beca puede beneficiar al sector hotelero y turístico al mejorar la calidad de los profesionales, señala que la falta de coordinación entre la formación y las necesidades reales del país impide que este se beneficie plenamente.

Aunque el participante 3 coincide en que la beca ha tenido un impacto positivo en el sector hotelero al permitir que profesionales locales ocupen puestos de alta gerencia que antes eran ocupados principalmente por extranjeros. Sin embargo, también reconoce que aún falta mucho para que el país se beneficie plenamente de esta formación.

Finalmente, el participante 4 resalta el impacto positivo a nivel operacional que la beca ha tenido en la industria hotelera, pero señala que todavía hay deficiencias en la capacitación de personal, especialmente en la división de alimentos y bebidas. Destaca la necesidad de un mayor esfuerzo a nivel nacional para capacitar a personas que puedan ingresar a la industria hostelera con conocimientos básicos necesarios para brindar un servicio de calidad.

En este contexto, también se ha debatido sobre la posibilidad de replicar en la República Dominicana las metodologías de aprendizaje utilizadas en instituciones internacionales como el CETT-UB, donde los participantes del grupo focal obtuvieron sus becas. Las respuestas de los participantes, como cabría de esperar, ofrecen una variedad de perspectivas sobre esta cuestión. El participante 2 expresa confianza en su capacidad para aplicar lo aprendido en el CETT-UB en su vida profesional en la República Dominicana, utilizando los conocimientos adquiridos para mejorar procesos y aumentar la eficiencia en sus roles laborales.

En una línea similar, el participante 3 cree que es posible implementar una metodología similar en República Dominicana, basándose en su experiencia en el CETT-UB donde las clases se centraron en las experiencias previas de los estudiantes. Aunque al principio le resultó desafiante debido a su falta de experiencia laboral local, encontró que el enfoque era aplicable y beneficioso.

Por otra parte, el participante 4 destaca la importancia de tener profesores con experiencia laboral actual en la industria hotelera, como fue el caso en el CETT-UB. Considera que esta experiencia enriquecedora podría replicarse en la República Dominicana, proporcionando a los estudiantes una perspectiva práctica y actualizada de la industria.

Asimismo, el participante 1 cree que la metodología utilizada en el CETT-UB es totalmente replicable en la República Dominicana e incluso podría mejorarse. Destaca la importancia de tener profesionales activos en la industria como profesores, algo que encontró valioso durante su experiencia en el CETT-UB. Además, sugiere que permitir a los estudiantes realizar prácticas en la misma zona hotelera sería beneficioso para su formación.

Como consecuencia, las respuestas muestran una confianza generalizada en la posibilidad de replicar las metodologías de aprendizaje del CETT-UB en la República Dominicana, destacando la importancia de tener profesionales activos en la industria como parte del proceso educativo y la necesidad de adaptar estas metodologías a las necesidades y características locales.

En este contexto, también se ha preguntado sobre la posibilidad de desarrollar programas paralelos por parte del MESCYT para facilitar que los egresados con experiencia internacional puedan incorporarse como docentes en instituciones educativas en la República Dominicana. Sobre este tema, el participante 4 expresa su total acuerdo con la idea, destacando que actualmente en la República Dominicana uno de los requisitos para ser maestro docente es tener una maestría. Considera que sería ideal poder replicar un modelo de enseñanza basado en la experiencia adquirida en instituciones internacionales, ya que muchas personas en el sector hotelero dominicano desearían ser guiadas por aquellos con experiencia académica. Destaca la importancia de compartir conocimientos para el crecimiento profesional y personal.

Acorde con lo expuesto, el participante 3 también está de acuerdo con la propuesta, aunque su respuesta es más breve. Simplemente afirma que sería favorable que personas egresadas sean docentes, sin profundizar en detalles adicionales.

Asimismo, el participante 2 respalda la idea y comparte su experiencia como docente en varias universidades. Considera fundamental que los profesores en el sector posean conocimientos teóricos y experiencia práctica, siendo especialmente beneficioso si están ejerciendo actualmente. Destaca la importancia de integrar la experiencia y la perspectiva fresca de los egresados de maestrías para formar profesionales competentes.

También el participante 1 enfatiza la necesidad de contar con un banco de profesionales egresados dispuestos a enseñar en el ámbito del turismo. Sugiere que sería beneficioso reunir a estos profesionales y ponerlos a disposición de las universidades. Destaca que la docencia se realiza por amor a la enseñanza y el deseo de transmitir conocimientos, y que existe una gran demanda de profesionales dispuestos a impartir docencia.

Para ir cerrando la dinámica, se ha invitado a los participantes a abordar un tema que consideren importante pero que no haya sido mencionado previamente, siendo el participante 4 el único interesado en aportar nuevos aspectos al debate, destacando la preocupación por la falta de profesionales cualificados en la industria hotelera dominicana. Expresa inquietud por

la falta de preparación de algunos trabajadores y la necesidad de programas de capacitación que aborden esta brecha. También resalta la importancia de considerar el futuro de la industria y garantizar que las personas estén entrenadas en áreas clave, como *Revenue Management*. Además, hace hincapié en la importancia de desarrollar programas accesibles y prácticos para atraer y formar a una variedad más amplia de profesionales en el sector.

Finalmente, el entrevistador realiza una síntesis de los resultados del grupo focal, haciendo especial énfasis en el denominado Informe Cero, creado por el gobierno, es un primer paso para entender las necesidades de formación del país, especialmente en sectores clave como el turismo y la hostelería. Sin embargo, aunque este informe proporciona una visión general, aún se necesita una mayor profundización y precisión para identificar las necesidades específicas de capacitación y desarrollo profesional en estos campos.

La falta de personal cualificado es un problema persistente en la industria hotelera, tanto en República Dominicana como en España, y se refleja en una limitada perspectiva de futuro para los jóvenes que desean ingresar a estos sectores. Aunque algunos individuos logran avanzar hacia posiciones intermedias y de liderazgo, la mayoría se ve atrapada en roles de base debido a la estructura piramidal de la industria y la falta de oportunidades de ascenso.

Este problema se agrava en países con un alto desarrollo turístico, como República Dominicana, donde la escasez de talento se convierte en un obstáculo significativo para el crecimiento sostenible de la industria. A medida que destinos como Cabo Rojo continúan desarrollándose, la demanda de mano de obra calificada aumenta, exacerbando aún más la situación.

Para abordar esta problemática, es necesario implementar estrategias integrales que no solo se centren en la capacitación y formación de profesionales, sino también en la creación de oportunidades de progresión y desarrollo personal dentro de la industria. Esto podría implicar la creación de programas de formación accesibles y prácticos, así como la promoción de políticas que fomenten la retención de talento y la equidad en el acceso a oportunidades laborales.

En última instancia, resolver la falta de personal cualificado en la industria hotelera requerirá un enfoque colaborativo entre el gobierno, las instituciones educativas y el sector privado para garantizar que las necesidades del mercado laboral se aborden de manera efectiva y sostenible.

Después de un exhaustivo análisis de las respuestas de los participantes en el grupo focal, se puede concluir que existe un consenso generalizado sobre la importancia y el impacto positivo de la beca en sus trayectorias profesionales y personales. Los participantes resaltan cómo la beca proporcionó conocimientos y oportunidades que no estaban disponibles en su país de origen, especialmente en áreas específicas relacionadas con el turismo y la hostelería. Además, destacan la necesidad de combinar la formación académica con la experiencia práctica para mejorar las perspectivas laborales de los estudiantes y adaptar los programas de maestría a las necesidades cambiantes de la industria.

En cuanto a la posibilidad de replicar las metodologías de aprendizaje del CETT-UB en la República Dominicana, los participantes muestran una confianza generalizada en esta posibilidad, resaltando la importancia de tener profesionales activos en la industria como parte del proceso educativo y la necesidad de adaptar estas metodologías a las necesidades locales.

En relación con la necesidad de desarrollar programas paralelos para facilitar que los egresados con experiencia internacional se incorporen como docentes en instituciones educativas en la República Dominicana, los participantes apoyan la idea, resaltando la importancia de compartir conocimientos para el crecimiento profesional y personal.

Por último, los participantes expresan preocupación por la falta de profesionales cualificados en la industria hotelera dominicana y proponen estrategias integrales para abordar este problema, incluyendo la creación de programas de formación accesibles y prácticos, así como la promoción de políticas que fomenten la retención de talento y la equidad en el acceso a oportunidades laborales.

1.1.2. Resultado grupo focal 2

El grupo segundo focal (transcripción al completo en el anexo 13) estuvo compuesto exclusivamente por siete mujeres con roles diversos en el turismo y la educación en la República Dominicana. Se contó con la participación de profesionales de áreas como análisis de redes sociales, coordinación de programas educativos en turismo, docencia en gastronomía, gestión hotelera, consultoría académica y dirección de gestión académica universitaria. El debate generado en el grupo ofrece una variedad de perspectivas y experiencia en diferentes aspectos de la industria hotelera y el sector turístico dominicano.

Tabla 20. Composición grupo focal 2

Participante	Perfil Profesional	Año de graduación
---------------------	---------------------------	--------------------------

Participante 1	Analista de redes sociales en Ministerio de RD	2016
Participante 2	Coordinación de programas educativos de turismo en IES	2015
Participante 3	Docente universitaria en gastronomía	2014
Participante 4	Guest relations y asistente de dirección en hotel de cadena	2015
Participante 5	Docente universitaria y consultoría académica	2012
Participante 6	Dirección de gestión académica universitaria	2015
Participante 7	Docente universitaria	2015

La primera pregunta de la dinámica focal se centra en el impacto del programa de becas en las perspectivas y formas de ver el mundo de cada participante. Las respuestas muestran que todas las participantes reconocen un cambio significativo en su visión y enfoque profesional después de completar sus programas de maestría en España.

Por ejemplo, la participante 1 reconoce que la beca le brindó nuevas perspectivas en marketing digital, un campo en el que República Dominicana estaba en una etapa inicial en ese momento. Al mismo tiempo que, destaca cómo pudo aplicar estos conocimientos en su trabajo en la industria automotriz y cómo contribuyó al desarrollo del marketing digital en el país.

En esta línea, la participante 2 también menciona cómo la maestría en dirección hotelera y restauración le ha sido útil en su rol actual como coordinadora de la carrera de alojamiento turístico en el ITSC. Si bien no entra en detalles sobre cómo ha aplicado específicamente estos conocimientos, sugiere que la formación obtenida ha sido relevante para su labor profesional.

Acorde con todo lo expuesto por la participante 2, la participante 3 realizó la misma maestría en dirección hotelera y restauración. De esta manera, destaca cómo esta formación ha sido beneficiosa tanto en su desempeño docente como en su ámbito profesional en servicios y catering, aunque no proporciona detalles específicos sobre cómo ha integrado estos conocimientos en su trabajo.

Por otra parte, la participante 4 describe cómo la maestría en gestión de calidad y sostenibilidad le ha ayudado en su trabajo en la Fundación Sabores Dominicanos, donde se ocupaba de temas de gastronomía sostenible, y actualmente en su rol centrado en garantizar el

estándar de calidad en la marca de hoteles para la que trabaja. Además, destaca la relevancia de la formación en su práctica profesional.

Una situación similar encontramos en la participante 5, quien señala cómo la maestría en gestión hotelera y restaurantes ha ampliado su visión del mundo, tanto como estudiante como docente. Destaca cómo los estudiantes que han realizado estudios en el extranjero, como en el CETT-UB de Barcelona, regresan con una mentalidad más amplia y madura, lo que enriquece su enseñanza y su propia perspectiva.

Asimismo, la participante 6 explica cómo la maestría le ha permitido observar desde una perspectiva académica la situación de sus egresados, actualizar sus conocimientos y estrategias en el sector, y contribuir al diseño curricular de varias instituciones en República Dominicana. Destaca cómo ha utilizado los conocimientos adquiridos como referencia en su trabajo de diseño curricular en UNIBE.

Continuando con el debate, se planteó la pregunta sobre el nivel de satisfacción de las participantes con el programa de becas. La participante 1 expresó un alto nivel de satisfacción con el programa de becas, destacando la transparencia en el proceso de selección y el seguimiento posterior. Además, aprecia el esfuerzo del país por promover el crecimiento profesional e internacional de los estudiantes, y señala que la experiencia ha sido satisfactoria y en constante evolución.

En este contexto, la participante 2 también considera que el programa de becas fue muy satisfactorio, especialmente en su caso, donde se trató de una maestría para profesores. Destacando la cobertura brindada durante la estancia en Barcelona y el seguimiento adecuado por parte del Ministerio de Educación.

Una situación análoga la encontramos con la participante 3, la cual describe la experiencia como sumamente significativa, aunque señala la intensidad del ritmo de estudio como un desafío. No obstante, también sugiere la necesidad de incrementar el número de becas para docentes, permitiendo la incorporación de nuevos profesores con experiencia internacional.

La participante 4 menciona que, a pesar de algunas dudas iniciales sobre el proceso de selección y la actitud de algunos participantes, considera que la experiencia fue satisfactoria. Destaca la oportunidad de aprender y la comodidad proporcionada durante su estancia en Barcelona. Mientras que, la participante 5 manifiesta una gran satisfacción con el programa de becas, destacando la eficiencia y organización del MESCYT en su experiencia personal y la

de su ahijado. Destaca la importancia de desmitificar los rumores negativos sobre el programa y alienta a otros a solicitar las becas.

Finalmente, la participante 6 expresa un alto nivel de satisfacción, destacando que su formación académica ha sido posible gracias a las becas. A la vez que aprecia la rigurosidad en el proceso de selección y destaca el impacto transformador del programa en su visión del turismo y su trabajo profesional.

Continuando con la dinámica, se ha preguntado sobre la experiencia de vivir en otro país como una forma de ampliar la perspectiva y enriquecer la vida personal y profesional. Al respecto la participante 4 destaca la experiencia en México, Estados Unidos y Barcelona como enriquecedora y reflexiva. Asimismo, aprecia la oportunidad de observar y comparar estilos de vida, comportamientos y sistemas sociales entre países. Aunque subraya la importancia de aprender de otras culturas y llevar esas lecciones a su trabajo y vida diaria.

La participante 6 describe vivir en otro país como una oportunidad para convertirse en un mejor ciudadano, independientemente del lugar. Enfatizando la importancia de desconectarse emocionalmente del lugar de origen para aprovechar al máximo la experiencia en el extranjero, y Considerando que la experiencia refuerza el respeto por las reglas y valores de otras culturas.

Por otra parte, la participante 5 sostiene que vivir en otro país es una experiencia educativa que aumenta la conciencia sobre uno mismo, su país y su entorno. Destacando la oportunidad de observar y adoptar prácticas positivas de otros países, así como reconocer áreas de mejora en su país de origen.

A su vez, la participante 7 menciona que, la experiencia en Barcelona como enriquecedora y reveladora, especialmente en términos de orden, seguridad y calidad de vida. También aprecia la similitud entre las prácticas en Barcelona y en su trabajo en la República Dominicana, lo que refuerza su confianza en su propio trabajo.

En una línea muy similar, la participante 3 sostiene que, vivir en otro país proporciona una ampliación mental y espiritual, y fomenta el respeto, la apreciación y la valoración. Por ello, destaca la importancia de aprender de otras culturas y llevar esas lecciones a su vida diaria y profesional, especialmente en el ámbito educativo y hotelero.

Situación que también se repite con la participante 2, la cual describe su experiencia en Barcelona como muy interesante y enriquecedora, destacando la organización y el

aprendizaje de cómo funciona un país más desarrollado. También aprecia el esfuerzo de los maestros por hacer que la experiencia sea amena y enriquecedora.

Finalmente, la participante 1 también comparte una experiencia multicultural en Barcelona, donde vivió diferentes temporadas y tuvo la oportunidad de conocer a personas de diversas nacionalidades. Para ella, lo más importante fue la apertura mental, la independencia y el contacto continuo con compañeros como aspectos positivos de vivir en otro país.

También se ha debatido sobre el desarrollo de nuevas relaciones personales gracias al programa de becas y cómo estas han influido en el desarrollo personal y profesional, ya que, en algunos casos, también se tradujeron en vínculos profesionales significativos.

La participante 4 describe que, aunque ha mantenido contacto con algunos compañeros a través de redes sociales, no ha establecido relaciones profesionales significativas con personas que conoció durante el programa. Destacando que su relación más estrecha fue con una compañera de la universidad local que fue su compañera de habitación en el extranjero.

Por otro lado, la participante 6 reconoce que la relación con un conocido previo, David, se ha vuelto más valiosa y cercana a nivel académico gracias a la experiencia en Barcelona. También ha mencionado el aprecio por esta nueva relación que ha surgido a partir del programa de becas.

Asimismo, la participante 7 expresa que el grupo con el que estuvo en Barcelona en 2013 sigue manteniendo una amistad cercana y fortalecida. Por ello, agradece el vínculo creado durante el programa y destaca la relación cercana con los otros participantes, incluido el equipo entrevistador, comparándola con la de hermanos. Además, en una segunda intervención, destaca que la experiencia fortaleció y estrechó los lazos personales entre ellos, aunque no estaban al tanto de las relaciones profesionales de sus compañeros antes del programa.

Por su parte, la participante 2 describe cómo ha mantenido relaciones profesionales y personales con antiguos compañeros y profesores del programa a través de reuniones, redes sociales y grupos de WhatsApp. De esta manera, destaca la relación estrecha y el apoyo mutuo que han mantenido desde su regreso de Barcelona.

Finalmente, la participante 1 pone especial énfasis en la creación de una red de amistades valiosa y confiable gracias al programa de becas, tanto a nivel nacional como

internacional. Señala que mantiene comunicación con compañeros de diversos países, lo que le brinda la seguridad de poder contar con ellos en caso de necesidad profesional. Por tanto, aprecia la importancia de mantener relaciones personales a nivel internacional para enriquecerse personal y profesionalmente.

También se ha debatido sobre si la beca ha aportado conocimientos que no podrían haberse conseguido en el país de origen, y las respuestas de los participantes revelan una visión unánime sobre la importancia y el valor de la experiencia educativa en el extranjero. Por ejemplo, la participante 4 destaca que la beca le proporcionó conocimientos sobre sostenibilidad en la hostelería, un área que no estaba disponible en su país en ese momento. Reconociendo que este enfoque no era común en la oferta educativa local.

En una línea similar, la participante 6 afirmó que la beca le brindó conocimientos en el área financiera del turismo, aspectos que no se abordaban integralmente en su país. Por ende, la misma destaca la aplicabilidad directa de estos conocimientos en su trabajo profesional y en consultorías.

Acorde con la respuesta anterior, la participante 5 menciona que la beca le proporcionó conocimientos en el área de turismo que no estaban disponibles en su país en ese momento, llenando un vacío dejado por la falta de programas de maestría locales. Además, la participante 7 coincide en que la beca les ofreció acceso a recursos y materiales educativos que no estaban disponibles en su país en ese momento. Destacando que estudiar en el extranjero les dio una ventaja comparativa en términos de los recursos educativos disponibles.

Por tanto, la participante 3 también se centró en destacar que algunas materias del programa de becas impactaron positivamente en su desarrollo como docente, al punto de reformular parte del material educativo que imparte en la actualidad.

No obstante, es importante destacar que la participante 2 también mencionó que actualmente existe una oferta de maestría en turismo en su país, reconoce que, en el momento de su beca, esta oferta no estaba disponible. Centrando el foco en que la beca le proporcionó conocimientos en áreas que antes no consideraba, como la dirección hotelera y la restauración.

Finalmente, la participante 1 recuerda que, en el momento de su beca, en 2011-2012, los estudios en turismo estaban en una fase inicial en cuanto a lo digital. Por ello, destaca que los conocimientos adquiridos fueron impactantes, ya que en ese momento no existía un programa similar en su país.

Con relación a si los estudios cursados y lo que han aprendido los participantes durante los mismos, se pueden aplicar en su país, las respuestas coincidieron en que los estudios y conocimientos adquiridos en el ámbito hotelero se pueden aplicar en el país, aunque existen matices en sus respuestas. La participante 4 afirmó que, aunque no en todo el país, los estudios sí se pueden aplicar en ciertas áreas (aunque no profundizó en las mismas). La participante 6 proporcionó una respuesta detallada, destacando que muchos de los elementos del curso incluían una sección sobre *Revenue Management*, un concepto que en su momento era novedoso en la mayoría de las propiedades hoteleras locales. Este enfoque no solo pudo replicarse, sino que comenzó a manejarse con mayor fuerza, logrando una mayor eficiencia en muchos hoteles. En resumen, las prácticas aprendidas se aplicaron y adoptaron exitosamente.

La participante 5 fue concisa y reafirmó que los estudios han sido aplicados y tienen un potencial continuo de aplicación. Por su parte, la participante 3 reconoció el crecimiento y la aplicación actual de los conocimientos, pero señaló que todavía hay mucho margen para expandirse, especialmente en áreas como los spas y los restaurantes. Según este participante, aunque ha habido crecimiento, aún se pueden aplicar más conocimientos.

Asimismo, la participante 2 fue optimista respecto a la aplicabilidad de los estudios y destacó la necesidad creciente de formación en el sector hotelero, debido al aumento en el número de habitaciones hoteleras. Este participante subrayó la importancia de que más personas se formen en temas relacionados con hoteles para acompañar el auge que se está experimentando. Finalmente, la participante 1 destacó que las prácticas aprendidas no solo se aplicaron en el pasado, sino que continúan siendo relevantes y aplicables en el presente.

Como consecuencia, y con relación a la citada aplicación, apreciamos que las respuestas reflejan un consenso positivo sobre la aplicabilidad de los estudios en el país, con varios ejemplos de éxito y un reconocimiento del potencial de crecimiento continuo en diferentes áreas del sector hotelero. Los comentarios subrayan tanto los logros alcanzados como las oportunidades futuras para seguir mejorando y expandiendo las prácticas aprendidas.

Respecto a las posibles mejoras profesionales y labores como consecuencia del máster, las respuestas de las participantes revelan una perspectiva amplia y diversa sobre el impacto del máster en sus vidas profesionales, económicas y laborales, como es el caso de la participante 4, quien afirma que ha mejorado significativamente en términos económicos y

laborales tras el máster, aunque no lo considera decisivo para su posición actual, ya que no trabaja directamente en el área de Calidad. Sin embargo, reconoce que ha obtenido mejores trabajos desde que realizó el máster.

En una línea similar, la participante 6 ve el área de hotelería como una inversión a largo plazo y considera que la universidad le ha brindado conocimientos valiosos, especialmente en temas de reforma. Aunque no practica estos conocimientos diariamente, reconoce que el máster ha mejorado su capacidad de contribuir en diferentes procesos del sector.

Acorde con esta premisa, la participante 5 encuentra el máster decisivo para su carrera profesional. Destaca que los estudios le han permitido mejorar su práctica docente y conseguir trabajos de consultoría en la elaboración de programas curriculares. Subraya que su experiencia y participación en reformas curriculares están influenciadas por los estudios realizados en el máster.

Además, la participante 7 valora que el máster ha validado su experiencia profesional previa en hotelería y le ha permitido hacer comparaciones útiles entre los hoteles de Barcelona y su país. Actualmente, trabaja en el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y encuentra que lo aprendido en España sigue siendo relevante y útil en su trabajo actual.

Mientras que la participante 3 afirma que el máster le ha aportado significativamente, ampliando sus posibilidades laborales. Esta respuesta sugiere un impacto positivo en su carrera, aunque no entra en detalles específicos. Asimismo, la participante 2 considera que el máster le ha proporcionado una promoción laboral al pasar de ser docente a coordinadora. Destaca que esta formación ha sido un plus para su currículum y ha abierto muchas puertas en su carrera profesional.

Continuando con una línea similar, apreciamos que la participante 1 describe el máster como un punto de inflexión en su carrera, marcando un antes y un después. Menciona que la formación adquirida le permitió innovar en su campo y superar el escepticismo de las empresas respecto al marketing digital, demostrando su capacidad para gestionar esta área internamente.

Finalmente, la participante 6, en una segunda intervención, comparte una experiencia específica de selección de docentes para un proyecto del Instituto Técnico Superior Comunitario. Subraya que valoró especialmente a aquellos candidatos que habían estudiado

en el CETT-UB, debido a la reputación y calidad del programa y su relevancia en el campo de congresos, eventos y convenciones, más allá de la hotelería tradicional.

A tenor de estos resultados, es posible observar que todas las participantes coinciden en que el máster ha tenido un impacto positivo en sus vidas profesionales, ya sea mejorando sus condiciones laborales, proporcionando nuevas oportunidades o validando y ampliando sus conocimientos y habilidades. Algunas consideran el máster decisivo para su desarrollo profesional, mientras que otras lo ven como una herramienta importante pero no exclusiva en su crecimiento.

Por último, el debate de la dinámica grupal se cerró con el aporte de las participantes a ciertos aspectos que no se hubieran abordado durante el mismo, evidenciando que, las respuestas revelan preocupaciones y sugerencias sobre el impacto de las becas y el compromiso de los becarios con su país de origen, así como el deseo de mantenerse actualizadas en su campo profesional.

En este marco, la participante 6 expresa su preocupación por el compromiso de los becarios con su país de origen, la República Dominicana. Sin embargo, no le molesta que los becarios se queden en el país de destino, como España o Estados Unidos, porque cree que estos individuos actúan como embajadores del país. Considera que, aunque los becarios se queden en el extranjero, siguen conectados con su país de origen y contribuyen a su desarrollo al facilitar negocios y apoyar a los compatriotas en eventos internacionales, como ferias de turismo. Para ella, es importante reconocer que estos emigrantes no se desconectan del todo y continúan aportando desde el extranjero.

Asimismo, la participante 7 sugiere que el CETT-UB podría mejorar su comunicación con los exalumnos proporcionando un canal de información sobre las últimas tendencias en turismo. Aunque actualmente reciben correos sobre actividades, considera que sería beneficioso contar con materiales que los mantengan actualizados sobre las novedades del sector. Ella misma tiene información hasta el año 2013 y ha seguido aprendiendo por su cuenta, pero le gustaría estar al día con los desarrollos recientes en la industria del turismo, aprovechando el acceso a información actualizada que el CETT-UB puede ofrecer.

Por su parte, la participante 1 aborda el tema del compromiso de los becarios desde una perspectiva personal. Relata su experiencia de haber aplicado para una beca y su participación en reuniones al regresar, donde discutieron la reintegración y el impacto en el mercado laboral. Propone que se realice un estudio de seguimiento, cinco años después, para

evaluar el impacto de las becas en la vida profesional de los beneficiarios y su reintegración en el país.

En este marco, la participante también comparte su experiencia personal de haber recibido una oferta para enseñar en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UAS) pero no haberla aceptado de inmediato. Más tarde, se formó para enseñar y trató de volver a contactar con la universidad sin éxito, señalando las dificultades para ingresar al ámbito docente. Además, subraya que muchos de sus compañeros están haciendo contribuciones significativas en el sector hotelero y otras áreas, y sugiere que se realicen seguimientos periódicos para evaluar cómo han contribuido a la sociedad y justificar el gasto significativo que estos programas representan para el Estado.

Por tanto, las participantes destacan la importancia de mantener el compromiso con su país de origen, la necesidad de acceso continuo a información actualizada y la utilidad de realizar estudios de seguimiento para evaluar el impacto de las becas en el desarrollo profesional y social de los beneficiarios.

Acorde con los resultados del grupo focal, es posible concluir que el mismo se encuentra compuesto exclusivamente por mujeres profesionales en turismo y educación en la República Dominicana revela una visión rica y diversa sobre el impacto del programa de becas en sus vidas personales y profesionales. Las participantes representan una variedad de roles dentro del sector turístico y educativo, y sus experiencias reflejan el valor de las becas en la ampliación de sus perspectivas y habilidades.

Todas las participantes coinciden en que las becas han transformado significativamente sus perspectivas y enfoques profesionales. Han aplicado los conocimientos adquiridos en diversas áreas, desde marketing digital hasta gestión hotelera y sostenibilidad, contribuyendo así al desarrollo de sus respectivas áreas en la República Dominicana. Este cambio de enfoque profesional y la incorporación de nuevas habilidades han sido cruciales para su desempeño y evolución en el sector.

Además, el nivel de satisfacción con el programa de becas es alto. Las participantes valoran la transparencia del proceso de selección, el seguimiento posterior y la oportunidad de crecimiento profesional que las becas les han proporcionado. Aprecian también la organización y eficiencia del MESCYT y destacan la importancia de la experiencia internacional en su formación.

Asimismo, la experiencia de vivir en otro país ha sido enriquecedora y ha ampliado sus horizontes tanto personales como profesionales. Han podido observar y comparar diferentes culturas y sistemas, lo que ha fortalecido su capacidad de innovación y adaptación. La exposición a nuevas ideas y prácticas ha sido crucial para su desarrollo y para la implementación de mejoras en sus respectivos campos de trabajo.

También se ha destacado que, el programa de becas ha facilitado la creación de valiosas redes de contactos a nivel nacional e internacional. Las relaciones personales y profesionales establecidas durante el programa han sido significativas y han contribuido al desarrollo continuo de las participantes. Estas redes proporcionan apoyo y oportunidades de colaboración, lo que enriquece sus experiencias profesionales.

Por tanto, las becas han proporcionado conocimientos que no estaban disponibles en la oferta educativa local en su momento. Las participantes han podido llenar vacíos significativos en su formación, especialmente en áreas como sostenibilidad, gestión hotelera y marketing digital. Estos conocimientos han sido aplicables y beneficiosos en sus roles profesionales en la República Dominicana.

De esta forma, los estudios y conocimientos adquiridos son aplicables en el contexto dominicano. Las participantes han implementado prácticas innovadoras y eficientes en sus áreas de trabajo, contribuyendo al crecimiento y mejora del sector hotelero y turístico. Además, el máster ha sido decisivo en muchos casos para su promoción laboral y desarrollo profesional.

En este contexto, las participantes expresan la importancia de mantener el compromiso con su país de origen, sugiriendo la necesidad de acceso continuo a información actualizada y la realización de estudios de seguimiento para evaluar el impacto de las becas. También destacan la importancia de que los becarios actúen como embajadores de su país, contribuyendo desde el extranjero al desarrollo de la República Dominicana.

Por tanto, los hallazgos del grupo focal demuestran que el programa de becas ha tenido un impacto positivo y transformador en las vidas de las participantes. La experiencia internacional, el acceso a conocimientos avanzados y las nuevas relaciones establecidas han enriquecido su desarrollo personal y profesional, beneficiando al sector turístico y educativo dominicano.

CAPÍTULO 6. Discusión

El análisis cuantitativo de una muestra de 161 exalumnos y las entrevistas con la Dra. Lúgia Amada Melo y el Dr. Rafael González, complementados con los resultados de los grupos focales, proporcionan una visión integral del impacto del programa de becas internacionales en la República Dominicana. Esta discusión sintetiza los principales resultados y explora las implicaciones de estos para el desarrollo educativo y socioeconómico del país.

La muestra de este estudio refleja una diversidad notable en términos de edad y género, con un claro predominio de mujeres que constituyen el 81% de los participantes. Esta tendencia hacia una mayor participación femenina en programas de intercambio de estudiantes no es única en este estudio, sino que se ha observado en investigaciones anteriores. Por ejemplo, Hovdhaugen y Wiers-Jenssen (2023) encontraron resultados similares al destacar que las mujeres tienden a tener un espectro más amplio de motivaciones y un mayor interés por la lengua y la cultura en tales programas. Este fenómeno puede explicarse por varios factores interrelacionados.

En primer lugar, Hovdhaugen y Wiers-Jenssen (2023) evidenciaron que, las mujeres suelen estar más abiertas a explorar nuevas experiencias y culturas, lo que las lleva a buscar oportunidades de estudio en el extranjero con mayor frecuencia. Su disposición a aventurarse en lo desconocido puede estar relacionada con su enfoque en las relaciones interpersonales y la comunicación, lo que las motiva a sumergirse más en la vida y la cultura del país anfitrión durante su estancia en el extranjero. Además, las mujeres a menudo buscan oportunidades de desarrollo personal y profesional para superar los desafíos adicionales que enfrentan en entornos académicos y laborales. La búsqueda de nuevas habilidades y perspectivas en un entorno internacional puede ser una forma efectiva para ellas de alcanzar estos objetivos.

Estos hallazgos están respaldados por otros estudios, como el de Farrugia y Bhandari (2020) y Fuentes et al. (2018), que han observado patrones similares de participación femenina en programas de intercambio de estudiantes. Estas investigaciones sugieren que el interés y la motivación de las mujeres por el aprendizaje intercultural son consistentes y generalizados en diversos contextos educativos y culturales. Por lo tanto, la mayor presencia de mujeres en este estudio no solo refleja una tendencia demográfica particular de esta muestra, sino que también resalta la importancia de comprender y apoyar las necesidades y

aspiraciones específicas de este grupo de estudiantes en programas de intercambio internacional.

Los resultados de este estudio revelan una distribución significativa de participantes en diferentes rangos de edad, con la mayoría concentrada en el grupo de 31 a 35 años, seguido por el grupo de 36 a 40 años. Esta distribución refleja una tendencia demográfica interesante en la población de participantes en programas de intercambio de estudiantes. Además, en términos de nivel académico previo, se observa una diversidad notable en la muestra. La mitad de los participantes tenía estudios de grado, mientras que un porcentaje menor había completado estudios de nivel técnico superior, y alrededor del 42% había cursado estudios de postgrado. Esta composición académica refleja una variedad de trayectorias educativas entre los participantes, lo que sugiere un interés significativo en el desarrollo profesional y académico a través de la participación en programas de intercambio.

Es interesante destacar que la mayoría de los participantes provienen del campo de las ciencias sociales y jurídicas, lo que sugiere un enfoque particular en áreas relacionadas con estas disciplinas en la selección y participación en programas de intercambio de estudiantes. Esta observación coincide con hallazgos similares en la literatura académica, como los estudios de Chaiyasat (2020), Nam y Jiang (2023), y Stewart y Lowenthal (2021), que han identificado una tendencia similar en la distribución de campos de estudio entre los participantes en programas de intercambio. Estos estudios respaldan la idea de que los programas de intercambio de estudiantes atraen particularmente a individuos con antecedentes académicos en áreas como las ciencias sociales y jurídicas, lo que puede reflejar un interés común en la exploración de perspectivas interculturales y el desarrollo de habilidades globales en estos campos específicos.

En relación con el conocimiento y la accesibilidad del programa de becas, los resultados muestran que, si bien la mayoría de los participantes estaban informados sobre el alcance de la beca, aproximadamente un tercio declaró no tener conocimiento al respecto. Este hallazgo sugiere una oportunidad clara para mejorar la difusión y accesibilidad de la información del programa, lo que podría aumentar la participación y el alcance de este. Es crucial reconocer esta brecha en el conocimiento y tomar medidas para abordarla, ya sea a través de campañas de información más efectivas, plataformas en línea accesibles o canales de comunicación más directos y claros.

En cuanto a la percepción sobre la accesibilidad de los trámites y la información relacionada con el programa, los resultados sugieren una evaluación moderadamente positiva por parte de los participantes. Sin embargo, también se identificaron áreas para mejorar y simplificar estos procesos. Este hallazgo subraya la importancia de optimizar la experiencia del usuario y garantizar que los procedimientos administrativos sean claros, eficientes y accesibles para todos los solicitantes. Al abordar estas cuestiones, se puede promover una mayor participación y satisfacción entre los posibles beneficiarios del programa.

Es relevante señalar que estos hallazgos están en línea con investigaciones previas realizadas por Song y Kim (2022), quienes también abordaron la accesibilidad y la percepción de los trámites en programas similares. Sus conclusiones respaldan la importancia de mejorar la comunicación y la usabilidad de los procesos administrativos en programas de becas, lo que sugiere que estos desafíos son comunes y requieren atención continua en el diseño e implementación de iniciativas de este tipo.

En otro aspecto crucial, los participantes manifestaron una percepción positiva acerca del impacto del programa de becas en su visión del mundo y en su desarrollo profesional. Valoraron en gran medida la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como el enriquecimiento cultural y la experiencia enriquecedora de vivir en otro país. Estos resultados reflejan una tendencia consistente con investigaciones previas, como la de McKay et al. (2022a), quienes también encontraron evidencia sólida de que los programas de intercambio de estudiantes son altamente efectivos para fomentar el desarrollo de la Competencia Cultural (CC).

Además del conocimiento, las habilidades y las experiencias valiosas que remodelan las perspectivas de los estudiantes, participar en un programa de internacionalización facilita que los atributos adquiridos permitan a estos adoptar enfoques innovadores con la finalidad de afrontar desafíos que faciliten cambios sociales a su regreso como advierten Wang et al. (2024)

La apreciación de los participantes por los beneficios cognitivos, culturales y profesionales derivados del programa subraya la importancia y el valor percibido de estas experiencias internacionales. Además, estos hallazgos resaltan la relevancia de la dimensión intercultural en la formación integral de los estudiantes y en la preparación para los desafíos globales del siglo XXI.

En esta línea de investigación, los hallazgos de McKay et al. (2022) adquieren una relevancia significativa al destacar que la duración de la estancia en el extranjero está estrechamente relacionada con el nivel de desarrollo de la Competencia Cultural (CC) experimentado por los estudiantes. La idea de que más tiempo en el extranjero conduce a resultados más positivos cobra especial importancia en este contexto, ya que sugiere que una mayor inmersión en la cultura y el entorno extranjero contribuye de manera significativa al desarrollo de las habilidades interculturales.

Es crucial destacar que, independientemente del destino elegido o de la experiencia previa en viajes, los estudiantes tienden a experimentar beneficios similares en términos de desarrollo de la CC. Este hallazgo sugiere que el impacto positivo de la experiencia internacional no depende exclusivamente de factores contextuales, sino que también está influenciado por el compromiso y la disposición del estudiante para aprovechar al máximo la oportunidad de aprendizaje intercultural.

Además, la validez de estos hallazgos se ve respaldada por investigaciones adicionales, como las realizadas por Dolga et al. (2015), Kurnaz (2020) y Nwosu (2022), que también llegaron a conclusiones similares en cuanto a los beneficios de la movilidad internacional para el desarrollo de la CC.

Por otro lado, estos resultados refuerzan los objetivos del programa de becas internacionales, tal como los describe la Dra. Lígia Amada Melo, quien enfatiza la importancia de la formación internacional como un vehículo para el desarrollo económico y social del país. La promoción de la movilidad estudiantil internacional no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al crecimiento y la competitividad de la nación en un contexto globalizado.

En esta línea de investigación los hallazgos de Wang et al. (2024) han identificado de la misma manera que los estudiantes retornados pueden contribuir a estimular la innovación, fomentar la mejora de los servicios, reforzar la capacidad de investigación, impartir conocimiento. Por lo que estos estudiantes una vez regresan a su país de origen pueden actuar como agentes de cambio y que los cambios sociales que pueden generar están interconectados y se influyen mutuamente. De la misma manera que los hallazgos de Rasamoelison, et. al (2021) revelan que los estudiantes que no regresan a su país de origen generan externalidades positivas que, si bien no contribuyen al desarrollo del país en el corto plazo por el envío de remesas, sí que ayudan a mejorar las condiciones de vida de esas sociedades forma inmediata.

En una línea similar, el estudio cuantitativo arroja resultados que respaldan la idea de que las becas no solo tienen un impacto positivo en los individuos beneficiarios, sino también en la sociedad y en las empresas donde estos trabajan, como exponen también Barmeyer y Mayrhofer (2021) en su investigación. La mayoría de los encuestados afirmó haber emprendido proyectos personales posteriores a la beca, lo cual sugiere una aplicación práctica y efectiva de los conocimientos adquiridos durante el programa de becas.

Los análisis estadísticos inferenciales revelaron que la percepción de los participantes varía significativamente según la edad, el nivel educativo y el estrato social, lo que indica que el programa ha desempeñado un papel importante en el ascenso social de los beneficiarios. Estos hallazgos están en línea con los resultados de otros estudios similares, como los de Chen et al. (2021), Du. (2019), McKay et al. (2022b) y Rhein y Jones (2020), quienes también han encontrado diferencias significativas entre grupos demográficos en términos de percepción y beneficios derivados de los programas de becas.

Asimismo, estos resultados subrayan la importancia de los programas de becas como instrumentos efectivos para promover la movilidad social y el desarrollo personal y profesional de los individuos, al tiempo que generan impactos positivos en la sociedad en general y en el ámbito empresarial. La evidencia obtenida respalda la idea de que la inversión en educación y movilidad internacional puede tener efectos duraderos y beneficiosos para múltiples sectores de la sociedad. Hallazgos que se confirman con la investigación llevada a cabo por Volkman et al. (2009).

Además, la entrevista con la Dra. Melo y los grupos focales resaltan la replicabilidad de las metodologías de aprendizaje desarrolladas en instituciones internacionales en la República Dominicana. Los participantes de los grupos focales expresaron confianza en la posibilidad de adaptar estas metodologías a las necesidades locales, destacando la importancia de profesionales activos en la industria como parte del proceso educativo.

También, se subrayó la necesidad de combinar la formación académica con la experiencia práctica para mejorar las perspectivas laborales de los estudiantes. En este contexto, algunos estudios desarrollados a nivel internacional también han profundizado en la replicabilidad de las metodologías de aprendizaje, aunque enfocadas a aspectos específicos como la competencia intercultural (Wilson et al., 2017), al modelo de clases híbrido puesto en marcha durante la pandemia (Sangster et al., 2020).

A pesar de los beneficios evidentes, el programa enfrenta desafíos, como el presupuesto insuficiente para satisfacer la demanda de formación de recursos humanos altamente calificados y la falta de oportunidades laborales atractivas en el sector productivo local. La falta de una metodología formal para medir los impactos socioculturales del programa es otra área que requiere atención.

Por otra parte, la Dra. Melo reconoce la necesidad de una evaluación más exhaustiva y cuantitativa del impacto del programa de becas. Es esencial obtener datos objetivos para comprender mejor cómo estas becas han influido en la creación de empleo, la reducción de la pobreza y la mejora del nivel académico universitario en la República Dominicana, tal y como conviene en su investigación Mawer (2017). Los hallazgos de los grupos focales también enfatizan la importancia de mantener el compromiso con el país de origen y la necesidad de estudios de seguimiento para evaluar el impacto a largo plazo de las becas.

Por tanto, el programa de becas internacionales ha tenido un impacto positivo y transformador en los participantes, contribuyendo al desarrollo socioeconómico de la República Dominicana. Sin embargo, es crucial abordar los desafíos existentes y mejorar la evaluación del impacto para maximizar los beneficios del programa. Las recomendaciones incluyen mejorar la difusión de información, simplificar los trámites, asegurar un financiamiento adecuado y desarrollar metodologías formales para medir los impactos socioculturales y económicos del programa. La colaboración entre el gobierno, las instituciones educativas y el sector privado será fundamental para continuar fortaleciendo este programa y garantizar su sostenibilidad y éxito a largo plazo.

CAPÍTULO 7. Conclusiones

En este capítulo nos proponemos y una vez desarrolladas cada una de las etapas descritas en el apartado de la estructura de la tesis, pasamos a concluir definitivamente esta investigación. A tal efecto procederemos a validar cada uno de los dos objetivos generales de la investigación con sus correspondientes objetivos específicos. Seguidamente, recogeremos las limitaciones detectadas a lo largo del proceso de investigación para finalmente proponer futuras líneas de investigación.

7.1. Consecución de objetivos

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la tesis, es posible afirmar que en términos generales se ha validado el primer objetivo general de la investigación: *Identificar los impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en los países de origen*, entre los que destacan el desarrollo de competencia cultural(CC), debido a que la participación en programas de becas internacionales ha demostrado un desarrollo significativo de la competencia cultural (CC) entre los participantes. Este desarrollo incluye una mayor apertura y comprensión de nuevas culturas, lo que enriquece la perspectiva global de los estudiantes y les permite interactuar de manera más efectiva en entornos internacionales. Como consecuencia, la duración de la estancia en el extranjero está directamente relacionada con el nivel de desarrollo de estas competencias.

Asimismo, se ha podido observar un claro empoderamiento femenino, porque el estudio reveló una tendencia notable hacia la mayor participación femenina en programas de intercambio, con el 81% de los participantes siendo mujeres. Este fenómeno sugiere un empoderamiento significativo de las mujeres a través de estas oportunidades educativas, permitiéndoles adquirir nuevas habilidades y perspectivas que pueden superar desafíos en entornos académicos y laborales. Las mujeres tienden a tener un espectro más amplio de motivaciones y un mayor interés por la lengua y la cultura, lo que las impulsa a buscar estas oportunidades con mayor frecuencia.

En este marco, también se ha comprobado un especial impacto en el desarrollo profesional y académico. La diversidad en términos de edad y nivel académico previo de los participantes refleja un interés significativo en el desarrollo profesional y académico. La mayoría de los participantes provienen del campo de las ciencias sociales y jurídicas, indicando una atracción particular hacia áreas relacionadas con estas disciplinas. Los exalumnos valoran altamente las oportunidades de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, lo que contribuye a su crecimiento profesional y académico.

También se han apreciado beneficios cognitivos y culturales, ya que los exalumnos perciben el programa de becas como una oportunidad para enriquecer sus conocimientos y experiencias culturales. La inmersión en la vida y cultura del país anfitrión durante su estancia

en el extranjero ha sido valorada positivamente, lo que subraya la importancia de la dimensión intercultural en la formación integral de los estudiantes.

Acorde con esta premisa, también se ha detectado la consolidación de una movilidad social y ascenso económico real. Esto se debe a que los programas de becas internacionales han desempeñado un papel importante en el ascenso social de los beneficiarios. Los análisis estadísticos muestran que la percepción de los participantes varía según la edad, nivel educativo y estrato social, sugiriendo que las becas han sido efectivas en promover la movilidad social y el desarrollo personal y profesional. Este impacto es significativo tanto para los individuos como para la sociedad y las empresas donde trabajan.

Es importante destacar que, los participantes de los grupos focales expresaron confianza en la posibilidad de adaptar las metodologías de aprendizaje desarrolladas en instituciones internacionales a las necesidades locales. Esta replicabilidad sugiere que la formación internacional puede tener un impacto positivo duradero en el sistema educativo local, mejorando las perspectivas laborales de los estudiantes y contribuyendo al desarrollo del país. No obstante, a pesar de los beneficios detectados, se ha constatado que el programa enfrenta desafíos, como el presupuesto insuficiente para satisfacer la demanda y la falta de oportunidades laborales atractivas en el sector productivo local. Es crucial mejorar la difusión de información sobre el programa, simplificar los trámites y asegurar un financiamiento adecuado. Además, se destaca la necesidad de desarrollar metodologías formales para medir los impactos socioculturales y económicos del programa.

Por tanto, es posible afirmar que, los programas de becas internacionales han tenido un impacto transformador en los participantes, contribuyendo al desarrollo socioeconómico de la República Dominicana. Para maximizar estos beneficios, es fundamental abordar los desafíos existentes y mejorar la evaluación del impacto del programa. La colaboración entre el gobierno, las instituciones educativas y el sector privado será esencial para fortalecer y garantizar la sostenibilidad y éxito a largo plazo del programa.

En línea con el primer objetivo general, podemos concluir que en cuanto al *objetivo específico 1.1. Definir la internacionalización de la educación superior, identificando sus beneficios y limitaciones, y analizando la situación actual*, hemos podido definir la internacionalización de la educación superior, evidenciando que la internacionalización de la

educación superior integra dimensiones internacionales e interculturales en la enseñanza, investigación y funciones de las universidades. Este proceso promueve la movilidad estudiantil y del personal académico, la creación de vínculos estratégicos con instituciones extranjeras y la innovación curricular, beneficiando tanto a individuos como a la sociedad en general.

Por tanto, se ha comprobado que, el concepto varía según el contexto de cada país e institución, abarcando aspectos educativos, sociales, políticos y económicos. La internacionalización fomenta una comprensión global y enriquece las experiencias académicas, profesionales y culturales de los participantes. Además, hemos apreciado que la definición es distinta de la globalización, ya que la internacionalización responde a ella, enfocándose en integrar perspectivas internacionales y superar desigualdades entre países desarrollados y en desarrollo. Es una política estratégica que requiere el apoyo del personal, fondos adicionales y habilidades lingüísticas para tener éxito.

Al mismo tiempo, hemos identificado entre sus beneficios que, la internacionalización de la educación superior ofrece experiencias académicas y culturales enriquecedoras para los estudiantes. Aquellos que participan en programas de movilidad tienen la oportunidad de estudiar en el extranjero, experimentar nuevos métodos de enseñanza y convivir con personas de diversas culturas. Estas experiencias no solo enriquecen su formación académica, sino también su desarrollo personal. Los estudiantes mejoran su autonomía, autoestima y habilidades interculturales, lo que facilita su inserción en el mercado laboral. Además, desarrollan una mentalidad abierta y global, habilidades lingüísticas y una actitud tolerante. Los estudiantes que participan en un programa de internacionalización pueden adoptar enfoques innovadores con la finalidad de afrontar desafíos que faciliten cambios sociales a su regreso, gracias a los atributos adquiridos durante el programa.

Los beneficios de la internacionalización no se limitan a los estudiantes; los docentes también se ven favorecidos. Participar en programas de movilidad les permite mejorar sus competencias disciplinarias, ampliar su red de contactos y adoptar innovaciones en sus métodos de enseñanza. Estos beneficios individuales se transmiten a las instituciones educativas y al contexto local, diversificando y mejorando el entorno de aprendizaje. La internacionalización fomenta el desarrollo de estudiantes como ciudadanos globales,

preparados para actuar en una economía global con un sentido de responsabilidad cívica y un compromiso ético.

Por otra parte, en lo que respecta a las limitaciones, se ha apreciado la comercialización de programas educativos y el aumento de títulos de baja calidad pueden desacreditar la educación internacional. Además, la "fuga de cerebros" puede perjudicar a los países de origen de los estudiantes, ya que muchos no regresan a sus países de origen. La internacionalización puede exacerbar las diferencias socioeconómicas y geopolíticas, creando discriminación hacia los estudiantes de países en desarrollo y aumentando la preocupación de los países desarrollados por preparar a sus estudiantes para ocupar puestos mejor cualificados.

Asimismo, se ha comprobado que, las instituciones educativas enfrentan desafíos significativos, como la falta de financiamiento, recursos humanos limitados y la coordinación de programas de estudio con normas internacionales. La barrera lingüística también es un reto importante; la enseñanza en inglés en países no anglófonos puede afectar la calidad de la enseñanza y la integración de los estudiantes extranjeros.

Finalmente, los desafíos administrativos y de seguridad, como la obtención de visados, la seguridad en ciertos países y los costos asociados a la educación en el extranjero, pueden ser obstáculos significativos para la movilidad estudiantil. En conclusión, aunque la internacionalización de la educación superior ofrece numerosos beneficios, como la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal, también presenta desafíos significativos. Las instituciones deben evaluar continuamente estos efectos para desarrollar estrategias equilibradas y eficaces, garantizando que las políticas gubernamentales orienten la internacionalización en la dirección correcta y cumplan los objetivos académicos establecidos.

En cuanto al análisis de la situación actual, se ha comprobado que, en las últimas dos décadas, la internacionalización de la educación superior ha avanzado significativamente, con la Unión Europea (UE) como una de sus principales promotoras. Este proceso ha ampliado la oferta educativa y las modalidades de trabajo, con el objetivo de mejorar la competitividad y el atractivo de la enseñanza superior en Europa, además de adaptarse al aumento de la población estudiantil.

Al mismo tiempo, el Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, fue clave para estas reformas, estableciendo estructuras de titulaciones comparables, un sistema común de créditos, ciclos de estudios principales, y mecanismos de garantía de calidad. Actualmente, este proceso incluye a 48 miembros y es considerado una de las reformas educativas más importantes a nivel mundial. Además, el programa Erasmus, creado en 1987, es uno de los principales motores de la movilidad estudiantil en Europa. En 2021, Erasmus+ promovió la movilidad de alrededor de un millón de estudiantes, consolidándose como el mayor programa de movilidad del mundo. Otros programas, como Petra, Lingua y Comenius, también contribuyeron a la internacionalización y fueron integrados en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), que desde 2014 se encuentra bajo Erasmus+.

No obstante, también hemos comprobado que, la pandemia de COVID-19 interrumpió temporalmente estos programas, generando incertidumbre sobre el futuro de la internacionalización. Sin embargo, la movilidad internacional sigue siendo crucial para fomentar la adaptación de los jóvenes a la sociedad contemporánea y mejorar su conciencia intercultural. Sin embargo, a pesar de sus desafíos, la internacionalización ha mejorado la calidad y el reconocimiento de la educación superior europea, y la experiencia europea puede ser un modelo para otras regiones como América Latina. No obstante, deben considerarse las diferencias regionales y nacionales para implementar adecuadamente estos procesos de convergencia.

En cuanto al *Objetivo específico 1.2. Analizar el estado de la cuestión sobre el impacto de los programas gubernamentales de internacionalización, con especial énfasis en la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB*, se ha demostrado que, la internacionalización de la educación superior implica un cambio hacia sistemas educativos que miran más allá de las fronteras nacionales. Este proceso, definido ampliamente como la formulación activa de políticas y estrategias para promover la internacionalidad en todos los niveles de decisión, abarca desde esfuerzos institucionales hasta políticas nacionales e internacionales.

A nivel global, la Unión Europea ha sido un pionero en la internacionalización mediante el Proceso de Bolonia y el programa Erasmus+. Estas iniciativas han facilitado la armonización de sistemas educativos y la movilidad estudiantil dentro de Europa,

estableciendo un Espacio Europeo de Educación Superior y posicionando a la UE como líder en integración educativa regional.

Sin embargo, la internacionalización sigue siendo desigual geográficamente. La mayoría de los países que han adoptado estrategias nacionales en este sentido se encuentran en Europa y en países desarrollados miembros de la OCDE, que atraen a la mayoría de los estudiantes internacionales. Los países anglófonos, como Estados Unidos y Reino Unido, destacan por recibir una gran proporción de estos estudiantes, aprovechando el inglés como lengua franca académica.

En contraste, aproximadamente el 90% de los países del mundo carecen de una estrategia nacional formal de internacionalización en la educación superior. Esta disparidad subraya la necesidad de un enfoque más sistemático y equitativo para la promoción de la internacionalización a nivel global, considerando las tensiones entre la globalización y la preservación de identidades nacionales.

Por tanto, aunque la internacionalización está en ascenso, impulsada por políticas y programas gubernamentales en algunos lugares, sigue siendo un campo en desarrollo con desafíos significativos de implementación y equidad global. La experiencia de la UE con el Proceso de Bolonia y Erasmus+ proporciona un modelo de cómo los esfuerzos coordinados pueden transformar el panorama educativo regional, mientras que la falta de estrategias en muchos países destaca la necesidad de un compromiso más amplio y sistemático para avanzar hacia una educación superior verdaderamente globalizada.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la República Dominicana a través de las becas de Postgrado del MESCYT en CETT-UB, se ha comprobado que, el país alberga una diversidad de instituciones de educación superior, incluyendo cinco públicas y más de 45 privadas, con una matrícula total aproximada de 530,000 estudiantes. Destaca la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que ofrece educación gratuita y representa más del 30% de la matrícula nacional. El país clasifica sus instituciones según universidades, institutos especializados de estudios superiores e institutos técnicos superiores. Entre 2012 y 2019, hubo un crecimiento constante en la matrícula, aunque la pandemia de 2020 causó una disminución significativa.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) ha priorizado mejorar la educación primaria y secundaria, además de fortalecer la educación superior con iniciativas como becas de postgrado y convenios internacionales. En particular, el MESCYT ha firmado acuerdos con países como Estados Unidos, España, Alemania y el Reino Unido para fortalecer la cooperación educativa. Las becas del MESCYT, especialmente en colaboración con instituciones españolas, han facilitado la internacionalización educativa, apoyando programas de grado y posgrado que promueven la calidad y la innovación en la educación superior dominicana.

El MESCYT de la República Dominicana administra programas de becas anuales para promover la igualdad de oportunidades educativas. Estos programas son transparentes y justos, con criterios estrictos para la selección de candidatos, quienes pueden volver a aplicar si no son seleccionados. El departamento de Becas Internacionales del MESCYT colabora con organizaciones internacionales y gobiernos extranjeros para fortalecer la preparación de profesionales dominicanos. Las becas se ofrecen para programas de grado y posgrado, destacando áreas prioritarias para el desarrollo nacional. España y Estados Unidos son destinos principales para estas becas, reflejando un interés continuo en formación avanzada y especializada.

Por otra parte, también se ha diseñado y aplicado una investigación de carácter mixto (cuantitativo y cualitativa) sobre la trayectoria profesional de los beneficiarios de los programas de becas, y sobre las visiones y las políticas aplicadas por distintas administraciones gubernamentales. De esta manera, el estudio aborda múltiples dimensiones, comenzando por una detallada descripción del contexto. Se establecen criterios precisos de población y elegibilidad para los estudios cualitativo y cuantitativo, con instrumentos diseñados para asegurar coherencia y complementariedad entre ambos tipos de investigación. La validación de los instrumentos se realizó en varias etapas, incluyendo la selección de expertos y pruebas piloto.

El procedimiento del estudio final se describe con esquemas específicos para cada tipo de investigación, respetando las particularidades metodológicas. Se abordan aspectos éticos con rigurosidad en ambos enfoques, asegurando la integridad de los participantes. El análisis de datos se llevó a cabo de manera minuciosa y sistemática, adaptándose a las necesidades de

cada estudio, cualitativo y cuantitativo, para ofrecer una comprensión holística de los fenómenos estudiados.

Siguiendo con el desarrollo de las conclusiones, abordamos a partir de ahora aquellos objetivos específicos que se agrupan bajo el objetivo general 2: *Analizar los posibles impactos de los procesos de internacionalización de la educación superior en la República Dominicana para los participantes de las becas de Postgrado del MESCYT durante el periodo 2012-2022*. De esta forma podemos comprobar que los dos objetivos específicos han sido concluidos, pasando en este momento a abordar el objetivo específico 2.1. *Evidenciar los beneficios del programa de becas de postgrado del MESCYT en CETT-UB para sus estudiantes, destacando el retorno de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, entre otros*. Observamos que los beneficios que el programa de becas en cuestión facilita a sus estudiantes, como es el caso de la devolución de profesionales con mayor cualificación y preparación a su país de origen, se ha comprobado que, los programas de becas han contribuido significativamente a la devolución de profesionales con mayor cualificación y preparación a sus países de origen. A pesar de que la muestra presenta una diversidad en términos de edad y género, con la mayoría de los participantes siendo mujeres y en el rango de 31 a 40 años, el impacto educativo y profesional es notable. Se recomienda considerar la edad de los participantes como un factor importante en el diseño y la implementación de los programas de becas internacionales.

La mayoría de los participantes poseían estudios de postgrado, principalmente en áreas como ciencias sociales y jurídicas, lo cual indica una alta especialización adquirida durante el programa de becas en el extranjero. Además, los encuestados valoraron positivamente la influencia del programa en su visión del mundo, enriquecimiento cultural, y adquisición de nuevas habilidades.

El análisis también reveló que los beneficiarios han aplicado estos conocimientos en sus entornos laborales y sociales, liderando proyectos personales y contribuyendo al desarrollo de la sociedad y las empresas locales. Esto subraya el impacto positivo en la devolución de conocimientos y experiencias a sus países de origen, fortaleciendo el capital humano y potenciando el ascenso social de los participantes.

Como consecuencia, es posible afirmar que, los programas de becas no solo han mejorado la cualificación académica y profesional de los participantes, sino que también han promovido un retorno efectivo de estos profesionales altamente capacitados a sus comunidades y países de origen.

Para finalizar vemos como en el *objetivo específico 2.2. Identificar áreas de mejora y oportunidades de fortalecimiento del programa de becas que puedan incidir en un proceso más eficaz*, se recomienda una evaluación más exhaustiva de los procesos, incluyendo métricas formales que faciliten la toma de decisiones de los administradores de los programas de becas internacionales. La colaboración efectiva entre el gobierno, las instituciones educativas y el sector privado será fundamental para fortalecer el programa de becas internacionales, asegurando su sostenibilidad y su capacidad para impulsar el desarrollo integral del país. El presupuesto asignado al programa de becas es un impedimento para cubrir todas las necesidades de formación que tiene el país. De la misma manera se identifica como área de mejora el desarrollo de una modalidad que facilite el acceso a la beca de aquellos jóvenes que no pueden abandonar la República Dominicana, desarrollando programas impartidos por universidades internacionales en el mismo país.

Cabe destacar que la falta de instrumentos y medidas que permitan determinar el impacto del programa de forma objetiva y cuantificada se revela como un área de mejora acuciante. Ya que el retorno del becado en tanto que indicador válido adolece por completo del rigor que merece una medición que sin duda es fundamental para la toma de decisiones de política educativa.

A tenor de los resultados expuestos, es posible concluir que, la internacionalización de la educación superior a través de programas de becas tiene un impacto significativo y positivo tanto a nivel individual como social en la República Dominicana. Los resultados del estudio destacan cómo estos programas no solo enriquecen la formación académica y profesional de los participantes, sino que también contribuyen al desarrollo socioeconómico del país al fomentar la movilidad social y mejorar la competitividad global de sus profesionales.

En conclusión, si se implementan mejoras estratégicas, los programas de becas internacionales pueden seguir desempeñando un papel crucial en el desarrollo educativo, profesional y socioeconómico de la República Dominicana, fortaleciendo su posición en el

panorama global y preparando a futuras generaciones para enfrentar los desafíos del siglo XXI con éxito y competencia.

7.2. Limitaciones

En relación con las limitaciones del estudio, se identificaron varios aspectos durante el desarrollo de la investigación. Uno de los principales es el tamaño muestral. La muestra de 161 exalumnos podría no ser completamente representativa de todos los beneficiarios de programas de becas internacionales en la República Dominicana. Aunque significativa, es posible que la muestra esté sesgada hacia aquellos exalumnos con experiencias particularmente positivas o negativas, lo cual podría limitar la generalización de los hallazgos a una población más amplia.

Para abordar la citada limitación, el estudio complementó el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo de dinámicas focales. Este enfoque permitió recolectar de manera directa las experiencias, expectativas y recomendaciones de los participantes del programa, enriqueciendo así la comprensión del impacto y las percepciones sobre el mismo. Sin embargo, es importante reconocer que la naturaleza cualitativa de este análisis también implica limitaciones inherentes, como la posible influencia del sesgo de los participantes en la interpretación de sus experiencias.

Otra limitación se relaciona con la medición de variables subjetivas, como la percepción del impacto del programa. Aunque valiosa, esta información está sujeta a sesgos de respuesta y puede reflejar interpretaciones subjetivas de los participantes. La falta de mediciones objetivas o indicadores específicos sobre el impacto socioeconómico concreto en la República Dominicana limita la robustez de algunas conclusiones, ya que la evaluación se basa principalmente en las percepciones retrospectivas de los participantes. Sería beneficioso para investigaciones futuras incorporar métodos mixtos que combinen percepciones subjetivas con datos objetivos para obtener una imagen más completa y equilibrada del impacto de los programas de becas.

Asimismo, la dependencia de la memoria y la retrospectiva en las respuestas de los participantes podría introducir imprecisiones en la recolección de datos. Recordar eventos

pasados o detalles específicos de la experiencia con el programa de becas puede afectar la precisión de los datos recopilados, especialmente en contextos donde las experiencias individuales pueden variar ampliamente. El diseño de estudios longitudinales o el uso de técnicas de recolección de datos más directas y frecuentes podrían mitigar este tipo de sesgo y mejorar la precisión de los resultados.

Finalmente, aunque se discuten las implicaciones para la República Dominicana, la aplicabilidad directa de los resultados a otros contextos o países puede ser limitada debido a las diferencias en políticas educativas, estructuras socioeconómicas y culturales. Investigaciones comparativas entre diferentes contextos nacionales podrían proporcionar perspectivas adicionales sobre la transferibilidad de los efectos observados y ayudar a contextualizar mejor los hallazgos dentro de un marco global.

7.3. Futuras líneas de investigación

Acorde con los resultados del estudio, es posible identificar diversas áreas para futuras investigaciones que podrían ampliar y profundizar nuestro entendimiento del impacto de los programas de becas internacionales en la República Dominicana y otros contextos similares. Una primera línea de investigación sugerida consiste en realizar estudios longitudinales que sigan a los beneficiarios de programas de becas a lo largo del tiempo. Esto permitiría evaluar de manera más precisa cómo los efectos observados, como el ascenso social y el desarrollo profesional, se mantienen o evolucionan a largo plazo. Además, tales estudios podrían proporcionar información sobre los factores que contribuyen a la sostenibilidad de los beneficios individuales y sociales a lo largo del tiempo.

Otra área de investigación sería la realización de análisis comparativos entre diferentes cohortes de beneficiarios de programas de becas internacionales (incluyendo otro tipo de programas en el estudio). Comparar grupos que han participado en diferentes tipos de programas, con diferentes duraciones de estadía en el extranjero y en diferentes campos de estudio, podría ayudar a identificar qué elementos específicos de los programas tienen los impactos más significativos en términos de desarrollo personal, profesional y socioeconómico, y realizar los ajustes pertinentes a los programas en cuestión.

Además, sería beneficioso explorar más a fondo el papel de las instituciones educativas y el sector privado en la implementación y apoyo de estos programas. Investigar cómo las colaboraciones entre diferentes sectores pueden fortalecer la calidad y el alcance de los programas de becas, así como mejorar las oportunidades laborales y el impacto socioeconómico local, podría proporcionar recomendaciones prácticas para mejorar la efectividad y la sostenibilidad de tales iniciativas.

Por último, dada la importancia creciente de la competencia intercultural en un mundo globalizado, las futuras líneas de investigación podrían profundizar en cómo los programas de becas pueden fortalecer específicamente estas habilidades en los participantes. Esto podría incluir la evaluación de métodos pedagógicos efectivos para el desarrollo de la competencia intercultural, así como la medición de su impacto en la empleabilidad y la adaptación cultural de los beneficiarios una vez que regresan a sus países de origen.

Estas áreas de investigación no solo podrían ampliar el conocimiento académico sobre los programas de becas internacionales, sino también proporcionar recomendaciones prácticas para optimizar su diseño, implementación y evaluación en beneficio de los individuos y las sociedades en las que operan.

BIBLIOGRAFÍA

- Abba, M. J. (2015). Las oficinas de relaciones internacionales en el proceso de internacionalización de la educación superior. Un análisis a través de variables de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(4), 20-37. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319343257003.pdf>
- Abutabenjeh, S., & Jaradat, R. (2018). Clarification of research design, research methods, and research methodology: A guide for public administration researchers and practitioners. *Teaching Public Administration*, 36(3), 237-258. <https://doi.org/10.1177/0144739418775787>
- Aggelos, K., & Theodora, G. (2022). European Higher Education Area, Internationalization and Students' Mobility in 21st Century. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9(2), 60-74, <https://bit.ly/3R8cMxb>
- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000300199&script=sci_arttext
- Alpenidze, O. (2015). Conceptualizing internationalization strategies for higher education institutions. *Central and Eastern European Journal of Management and Economics*, 3(3), 229-242. <https://www.econstor.eu/handle/10419/128591>
- Alsharari, N. M. (2020). Internationalization market and higher education field: institutional perspectives. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 315-334. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0402>
- Altbach, G., (2009). Higher Education: An Emerging Field of Research and Policy. *International Organizations and Higher Education Policy: Thinking Globally, Acting Locally*, 9-25.
- Ardanaz, M., Cavallo, E., Izquierdo, A., y Puig, J. Los beneficios de proteger la inversión pública durante la consolidación fiscal. BID, 18 de febrero de 2022. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/gestion-fiscal/es/los-beneficios-de-proteger-la-inversion-publica-durante-la-consolidacion-fiscal/>

- Atkinson, C. (2010). Does soft power matter? A comparative analysis of student exchange
- Ayoubi, R. M. and Al-Habaibeh, A. (2006) ‘An investigation into international business collaboration in higher education organisations’, *International Journal of Educational Management*, 20(5), 380–396. <https://doi.org/10.1108/09513540610676449>
- Bamberger, A., & Morris, P. (2023). Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism. *Critical Studies in Education*, 1-19.
- Bamberger, A., Kim, T., Morris, P., & Rizvi, F. (2021). Diaspora, internationalization and higher education. *British Journal of Educational Studies*, 69(5), 501-511. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572>
- Banco Central de la República Dominicana. (2024a). Sector real. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://www.bancentral.gov.do/a/d/2533>
- Banco Central de la República Dominicana. (2024b). Mercado de trabajo, Encuesta continua (ENCFT). Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://www.bancentral.gov.do/a/d/2541-encuesta-continua-encft>
- Banco Mundial. (2024a). Data Bank World. Development Indicators. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- Banco Mundial. (2024b). Enterprise surveys, what businesses experience. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://www.enterprisesurveys.org/en/enterprisesurveys>
- Banco Mundial. (2024c). República Dominicana. Banco Mundial Datos. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/pais/republica-dominicana>
- Barmeyer, C., & Mayrhofer, U. (2021). Contextualizing Intercultural Competences: Genesis, Concepts, and Research Agenda. *Managing Competences*, 233-252. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9781003043355-15/contextualizing-intercultural-competences-genesis-concepts-research-agenda-christoph-barmeyer-ulrike-mayrhofer>

- Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185-201.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499915571707>
- Beecher, B., & Streitwieser, B. (2019). A risk management approach for the internationalization of higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, 10, 1404-1426. <https://doi.org/10.1007/s13132-017-0468-y>
- Belousova, T. (2019). Internationalization of higher education in Kerala: A performance audit. *Higher education for the future*, 6(1), 7-21.
<https://doi.org/10.1177/2347631118802647>
- Beltrán Antolín, J., & Sáiz López, A. (2003). Estudiantes asiáticos en Cataluña. La internacionalización de la educación superior. *Documentos CIDOB. Serie Asia*, (4), 105-120. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/estudiantes-asi%C3%A1ticos-en-catalu%C3%B1a-la-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-e-5>
- Bou-Karroum, L., Khabsa, J., Jabbour, M., Hilal, N., Haidar, Z., Abi Khalil, P., Khalek, R. A., Assaf, J., Honein-AbouHaidar, G., Samra, C. A., Hneiny, L., Al-Awlaqi, S., Hanefeld, J., El-Jardali, F., Akl, E. A., & el Bcheraoui, C. (2021). Public health effects of travel-related policies on the COVID-19 pandemic: A mixed-methods systematic review. *Journal of Infection*, 83(4), 413–423.
<https://doi.org/10.1016/j.jinf.2021.07.017>
- Bradford, A. (2016). Toward a typology of implementation challenges facing English-medium instruction in higher education: Evidence from Japan. *Journal of Studies in International Education*, 20(4), 339-356.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315316647165>
- Bradford, H., Guzmán, A., & Trujillo, M. A. (2017). Determinants of successful internationalisation processes in business schools. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(4), 435-452,
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360080X.2017.1330798>
- Briceño, J. D. (2023). La eliminación de zonas económicas especiales: una cuestión de tiempo y acuerdos. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 162(162), 1-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9228336>

- Bruhn-Zass, E. (2022). Virtual internationalization to support comprehensive internationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 240-258. <https://doi.org/10.1177/10283153211052776>
- Buckner, E. (2019). The internationalization of higher education: National interpretations of a global model. *Comparative Education Review*, 63(3), 315-336. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/703794>
- Burganova, R. I., Shaiheslyamova, K. O., & Mogilnaya, A. V. (2019). Internationalization as the basis of modernization of higher education. *News of the national academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, 161-166. <http://rmebrk.kz/journals/5175/83828.pdf#page=161>
- Butler, Richard & Dodds, Rachel. (2022). Overcoming overtourism: a review of failure. *Tourism Review*. 77. 35-53. 10.1108/TR-04-2021-0215. https://www.researchgate.net/publication/358280531_Overcoming_overtourism_a_review_of_failure
- Byram, M. (2018). Internationalisation in higher education—an internationalist perspective. *On the horizon*, 26(2), 148-156. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OTH-11-2017-0090/full/html>
- Cáceres, D., & Gómez, I. (2023). La transformación digital en Latinoamérica, una necesidad y oportunidad para mejorar la educación superior. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 11(3), 4-11. DOI: <https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.362>
- Callan, H. (2000). Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: A decade of evolution. *Higher Education in Europe*, 25(1), 15-23. <https://doi.org/10.1080/03797720050002161>
- Camacho Lizárraga, M. C. (2017). Reflexiones finales sobre la internacionalización. *PATLANI Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*, 129, 129-140. http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf#page=129

- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- CEPAL y OIT. (2017). Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe (n.º 17): La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral. Recuperado de <https://bit.ly/2W5TIkN>
- Chaiyasat, C. (2020). Overseas students in Thailand: A qualitative study of cross-cultural adjustment of French exchange students in a Thai university context. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(8), 1060-1081. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1792386>
- Changyuan, L., Kopylovskaya, M., Rubtsova, S., & Dobrova, T. (2019). Synergy of multilingualism and multiculturalism from the perspective of internationalization of higher professional education. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 517-530. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1904517C>
- Chaumba, J. (2013). The use and value of mixed methods research in social work. *Advances in Social Work*, 14(2), 307-333. <https://journals.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/1858>
- Chen, A. S. Y., Lin, G. H., & Yang, H. W. (2021). Staying connected: Effects of social connectedness, cultural intelligence, and socioeconomic status on overseas students' life satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 151-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.002>
- Cheung, A. C. K. et al. (2011) 'Strategies and policies for Hong Kong's higher education in Asian markets: Lessons from the United Kingdom, Australia, and Singapore', *International Journal of Educational Management*, 25(2), 144-163. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1904517C>
- Chowdury, S. R. H., Göktaş, V., & Al Mahmud, A. (2022). Internationalization of Higher Education Policy in Japan: The Role of International Student Mobility. *Journal of*

Higher Education Theory & Practice, 22(4), 1-12
<https://articlearchives.co/index.php/JHETP/article/view/3376>

Cohen, L., & Manion, L. (2017). Mixed methods research (pp. 31-51). En Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (Ed.). *Research methods in education*. Londres, Routledge.

Cohen, S. A., & Gössling, S. (2015). "A darker side of hypermobility." *Environment and Planning A*, 47(8), 1661-1679.

Colás Sanz, E. (1991). Una nueva realidad europea: la enseñanza a distancia. *RED. Revista de educación y formación profesional a distancia*, 67- 71,
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80394>

Comisión Europea (2020b). Erasmus+ International Credit Mobility. Handbook for Participating Organisations. Comisión Europea. 2020. Acceso el 17 de abril de 2024. Recuperado de https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/handbookerasmus-icm_feb2020_en.pdf

Comisión Europea. (2023). Factsheets and statistics on Erasmus+. Acceso el 23 de noviembre de 2023. Recuperado de: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>

Courtois, A. (2018). 'It doesn't really matter which university you attend or which subject you study while abroad. 'The massification of student mobility programmes and its implications for equality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(1), 99-114.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2017.1373027>

Cox, A. J., & John, V. M. (2016). Transformative learning in postapartheid South Africa: Disruption, dilemma, and direction. *Adult Education Quarterly*, 66(4), 303-318.
<https://doi.org/10.1177/0741713616648376>

Crăciun, D. (2015). Systematizing internationalization policy in higher education: Towards a typology. *Perspectives of Innovations, Economics and Business, PIEB*, 15(1), 49-56,
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=440904>

- Crăciun, D. (2018). National policies for higher education internationalization: A global comparative perspective. *European higher education area: The impact of past and future policies*, 95-106. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications. Recuperado de https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Cruz Rodríguez, A., Victoria Fazio, M., Laura Oliveri, M., Viollaz, M., y Zentner, J. (2023). *El mercado laboral de la República Dominicana antes y después de la pandemia: nuevas tendencias y viejos desafíos*. NOTA TÉCNICA N o IDB-TN-2868. BID. Acceso el 22 de marzo de 2024, recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-mercado-laboral-de-la-Republica-Dominicana-antes-y-despues-de-la-pandemia-nuevas-tendencias-y-viejos-desafios.pdf>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López, L. E. C. (2021). Estudios transversales. *Revista de la facultad de medicina humana*, 21(1), 179-185. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312021000100179&script=sci_arttext
- De Oliveira Barbosa, M. L., & Baeta Neves, C. E. (2020). Internationalization of higher education: institutions and knowledge diplomacy. *Sociologías*, 22, 22-44. <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- De Wit, H. (2019a). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. *Educational Studies Moscow*, (2), 8-34. <https://cyberleninka.ru/article/n/evolving-concepts-trends-and-challenges-in-the-internationalization-of-higher-education-in-the-world>
- De Wit, H. (2019b). Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>

- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- De Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. *European higher education area: Challenges for a new decade*, 3-11. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42916/1/2020_Book_EuropeanHigherEducationAreaChallenges.pdf#page=55
- Deniko, R. V., Shchitova, O. G., Shchitova, D. A., & Lan, N. T. (2015). Learning terminology in the age of higher education internationalization: problems and solutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 215, 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.582>
- Dias, G. P., Barbosa, B., Santos, C. A., Pinheiro, M. M., Simões, D., & Filipe, S. (2021). Between promises and pitfalls: The impact of mobility on the internationalization of higher education. *Journal of further and higher education*, 45(1), 79-94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2020.1735321>
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students' beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006-1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Du, H. (2019). Enhancing Students' Social Skills in Chinese Higher Education. *Frontiers in Educational Research*, 2(5), 92-104. DOI: 10.25236/FER.034043
- Earl, J., Kimport, K., Prieto, G., & Rush, C. (2015). *Global Activism: A Research Agenda*. John Wiley & Sons.

- Egea, M. G. (2019). Los usos del patrimonio inmaterial en la promoción del turismo. El caso del Pirineo catalán. *Revista Pasos*, 17(6), 1113–1126. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.077>
- EHEA. (2018). Comunicado de París. París, 25 de mayo de 2018. Acceso el 13 de diciembre de 2023. Recuperado de: <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/Par%C3%ADs-1.pdf>
- Espeso-Molinero, P. (2019). Tendencias del turismo cultural. *PASOS Revista De Turismo Y Patrimonio Cultural*, 17(6), 1101–1112. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.076>
- Farrugia, C., & Bhandari, R. (2020). Global trends in student mobility (pp. 560-568). En Nuno Teixeira, P. & Cheol Shin, J. (ed.). *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_231
- Fernández López, S., Pérez Esparrells, C., & Vaquero García, A. (2009). Movilidad internacional de la universidad española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista de estudios regionales*, (85), 143-172. <https://www.redalyc.org/pdf/755/75511762006.pdf>
- Ferreira et al. (2017). Momento decisivo, Banco Mundial, pp. 22-23. Recuperado de <https://www.redage.org/publicaciones/momento-decisivo-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe>
- Firoz, T. (2016). A Result or Condition of Internationalisation of Higher Education: Brain Drain. *International Journal of Science Arts and Commerce*, 1(7), 54-62. <http://www.ij sac.net/sites/default/files/2016-10/1.7.06.pdf>
- Fondo Monetario Internacional. (2021). World Economic Outlook, April 2021. Recuperado de <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2021/03/23/world-economic-outlook-april-2021>
- Fragouli, E. (2020). A critical discussion on issues of higher education: Curriculum internationalization, challenges, and opportunities. *International Journal of Education and Learning*, 2(2), 67-75. <https://doi.org/10.31763/ijele.v2i2.110>

- Fuentes-Nawrath, J., Llermaly-Rodríguez, S., & Silva-Rodríguez, M. (2018). Tipos Psicológicos y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de la Carrera de Odontología en la Universidad de La Frontera, Chile. *International journal of odontostomatology*, 12(2), 182-187. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2018000200182>
- Gao, Y. (2015). Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker's perspective. *Higher Education*, 70, 359-373, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9834-x>
- García Carrizo, J., Gołębiowski, D., Ravindra Pan-chal, D. M., Reynoso Jurado, M., & Saavedra Reyes, A. F. (2020). COVID-19 Impact on higher education. Comparative analysis of the European member universities. Report 2020. Extraído de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/63526/1/Covid19-Impact-Re-port-2020-The-Europaeum-2.pdf>
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082005000100003
- García Rosado, L. F. G. (2023). Implementación de políticas públicas en educación superior, mediadas por las tecnologías digitales en la República Dominicana. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(5), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292139>
- George Mwangi, C. A., & Yao, C. W. (2020). US higher education internationalization through an equity-driven lens: An analysis of concepts, history, and research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Volume 36*, 1-62. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-43030-6_11-1
- Gérard, E., & Lebeau, Y. (2023). Trajectories within international academic mobility: A renewed perspective on the dynamics and hierarchies of the global higher education field. *International Journal of Educational Development*, 100, 1-15 <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102780>
- Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en*

Docencia Universitaria, 14(2), 1-15, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000200005&script=sci_arttext

Group.

Hall, D. A., Smith, H., Heffernan, E., & Fackrell, K. (2018). Recruiting and retaining participants in e-Delphi surveys for core outcome set development: Evaluating the COMiTID study. *PloS one*, 13(7), 1-20, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0201378>

Hamdan, A., Sarea, A., Khamis, R., & Anasweh, M. (2020). A causality analysis of the link between higher education and economic development: empirical evidence. *Heliyon*, 6(6), 1-18, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04046>

Hamidifar, F., Yusoff, K., & Ebrahimi, M. (2023). Leadership and management in the internationalization of higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(1), 49-71. https://journal.irphe.ac.ir/article_702917.html?lang=en

Hernández Zambrano, S. M. (2014). Formación de espíritus científicos en Enfermería: gestando líderes de una transformación necesaria. *Index de Enfermería*, 23(3), 121-123, https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962014000200001&script=sci_arttext&tlng=pt

House, M., & Parker, M. J. (2015). Transformational Education through Intercultural Service-Learning Immersions. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*, 35, 189-201. <https://journals.sfu.ca/rpfs/index.php/rpfs/article/download/400/391/790>

Hovdhaugen, E., & Wiers-Jenssen, J. (2023). Motivation for full degree mobility: analysing sociodemographic factors, mobility capital and field of study. *Educational Review*, 75(2), 195-216. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1912712>

Hryhorash, O., Bocharov, D., Korneyev, M., Rudyanova, T., & Hryhorash, T. (2022). The quality of higher education and its funding in countries with different levels of socio-economic development. *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 49-61. [http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.05](http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.05)

- Huang, F., Crăciun, D., & de Wit, H. (2022). Internationalization of higher education in a post-pandemic world: Challenges and responses. *Higher education quarterly*, 76(2), 203-212. <https://doi.org/10.1111/hequ.12392>
- IDEICE. (2021). Las políticas educativas y decisiones acertadas en educación se formulan a partir de resultados de investigaciones confiables. 2 de diciembre de 2021. Acceso el 12 de julio de 2024. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/noticias-msg-cat-id-12-congreso-internacional-ideice-2021-38-art-las-politicas-educativas-y-decisiones-acertadas-en-educacion-se-formulan-a-partir-de-resultados-de-investigaciones-confiables-170>
- Iosava, L. (2019). Internationalization and Academic Mobility: Trends and Prospects in Georgian Higher Education. *Annual Review of Comparative and International Education 2018*, 37, 255-267. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037019>
- Ivars-Baidal, J.A., Hernandez, M.G. and de Miguel, S.M. (2019), Integrating Overtourism in the SmartTourism Cities Agenda e-Review of Tourism Research (eRTR), Vol. 17 No.2, pp.122-139. (3) (PDF) Overcoming overtourism: a review of failure. Available from: https://www.researchgate.net/publication/358280531_Overcoming_overtourism_a_review_of_failure
- Jiang, N. and Carpenter, V. (2014) 'A Case Study of Emerging Challenges and Reflections on Internationalization of Higher Education', *International Education Studies*, 7(9), pp. 56–68. doi: 10.5539/ies.v7n9p56.
- Jiang, N., & Carpenter, V. (2014). A case study of emerging challenges and reflections on internationalization of higher education. *International Education Studies*, 7(9), 50-56. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n9p56>
- Jibeen, T., & Khan, M. A. (2015). Internationalization of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(4), 196-199. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1091722>
- Kahn, P. E., & Misiaszek, L. I. (2019). Educational mobilities and internationalised higher education: critical perspectives. *Teaching in Higher Education*, 24(5), 587-598. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1625120>

- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://bit.ly/3SdivCL>
- Knight, J. (2020). The internationalization of higher education scrutinized: International program and provider mobility. *Sociologias*, 22, 176-199. <https://www.scielo.br/j/soc/a/xr4BCZZJq5rsLYRhyrzPhBd/?lang=en>
- Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2022). Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching*, 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2022.2119381>
- Kruss, G., McGrath, S., Petersen, I. H., & Gastrow, M. (2015). Higher education and economic development: The importance of building technological capabilities. *International Journal of Educational Development*, 43, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.04.011>
- Kurnaz, S. Ç. (2020). As an EU Education Programme, the Effect of Erasmus Exchange Mobility on Intercultural Communication and Language Learning. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, 14(2), 56-70. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=933757>
- Kusumawati, N. S., Nurhaeni, I., & Nugroho, R. (2020). The content of higher education internationalization policy: stakeholders' insight of internationalization of higher education. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(2), 255-262. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.14581>
- Ley General de Educación, No. 66-97, G. O. No. 9951, del 10 de abril de 1997. Acceso el 12 de julio de 2024. Recuperado de: <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Leyes/LEY%2066-97%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.%20Versin%202.PDF>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018.
- Li, J., & Eryong, X. (2022). New directions towards internationalization of higher education in China during post-COVID 19: A systematic literature review. *Educational*

Philosophy and Theory, 54(6), 812-821.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2021.1941866>

Li, J., & Xue, E. (2022). Exploring high-quality institutional internationalization for higher education sustainability in China: Evidence from stakeholders. *Sustainability*, 14(13), 1-18, <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/13/7572>

Lilley, Michelle Barker, Neil Harris (2015) Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set, *Journal of Studies in International Education*.
<https://doi.org/10.1177/1028315314547822>

Liyanage, I. (2018). Internationalization of higher education, mobility, and multilingualism. *Multilingual education yearbook 2018: Internationalization, stakeholders & multilingual education contexts*, 1-20.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77655-2_1

Luttwak, E. N. (2012). *The Rise of China vs. the Logic of Strategy*. London. Harvard University Press.

Ma, W., & Yue, Y. (2015). Internationalization for quality in Chinese research universities: Student perspectives. *Higher Education*, 70, 217-234.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9899-1>

Maringe, Felix en Nick Foskett. 2010. *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Continuum International Publishing Group, Londen

Marinoni, G., & de Wit, H. (2019). Is Strategic Internationalization a Reality? *International Higher Education*, (98), 12-13,
<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11187>

Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World: IAU Global Survey Report. Extraído de:
https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Mawer, M. (2017). Approaches to Analyzing the Outcomes of International Scholarship Programs for Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 21, 230 - 245. <https://doi.org/10.1177/1028315316687009>

Mayer, L., & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19-41. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=

Mckay, S., Lannegrand, L., Skues, J., & Wise, L. (2022a). International experience and cultural intelligence development: A longitudinal assessment of Australian and French exchange students. *International Journal of Intercultural Relations*, 91, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.08.009>

McKay, S., Lannegrand, L., Skues, J., & Wise, L. (2022b). Identity development during student exchange: A qualitative study of students' perspectives on the processes of change. *Emerging Adulthood*, 10(2), 420-433. <https://doi.org/10.1177/2167696820969464>

Mertens, D. M. (2023). *Mixed methods research: Research methods*. Bloomsbury Publishing.

MESCYT. (2001). Ley 139-01 que crea el sistema de Educación superior, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://mescyt.gob.do/niveltecnicosuperior/index.php/marco-legal/>

MESCYT. (2019). MESCYT, Plan estratégico Institucional, 2019-2024. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Estrat%C3%A9gico-Institucional-MESCYT.pdf>

MESCYT. (2020). Informe general sobre Estadísticas de Educación Superior, y resumen histórico de 2005-2019. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2023/03/ESTADISTICAS-DE-EDUCACION-SUPERIOR-2019-Y-RESUMEN-HISTORICO-2005-2019.pdf>

MESCYT. (2021a). Datos de estudiantes matriculados en educación superior correspondientes al año 2020. Gobierno de la República Dominicana. Acceso el 10 de

enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2020/10/DATOS-DE-EDUCACION-SUPERIOR-2020-MATRICULASEGRESADOSDOCENTES-E-INVESTIGADORES.xlsx>

MESCYT. (2021b). Memoria Institucional. Gobierno de la República Dominicana. Acceso el 24 de enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2022/01/MEMORIA-MESCYT-2021.pdf>

MESCYT. (2022). Datos de estudiantes matriculados en educación superior correspondientes al año 2021. Gobierno de la República Dominicana. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2022/10/DATOS-DE-EDUCACION-SUPERIOR-2021-MATRICULASEGRESADOSDOCENTES-E-INVESTIGADORES.pdf>

MESCYT. (2024). Becas internacionales. Gobierno de la República Dominicana. Acceso el 24 de enero de 2024. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/becas/internacionales/>

Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2007). International activity or internationalisation strategy? Insights from an institutional pilot study in the UK. *Tertiary Education and Management*, 13, 263-279, <https://link.springer.com/article/10.1080/13583880701502190>

Molina, M. E. (2019). Un acercamiento teórico a la significación del turismo desde lo fenomenológico. *PASOS Revista De Turismo Y Patrimonio Cultural*, 17(1), 9–23. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.001>

Mondino, M. (2011). An analysis of flagship scholarship programs—Policy, communication

Mondragon Mejia, J. A., Ensenat Soberanis, F., & Blanco Gregor, R. 2019. La percepcion de multitud como indicador de gestion sostenible de los cenotes de uso turistico en Yucatan, Mexico. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(6), 1143-1158. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.079>

Montero Lora, M. A., & Gallur Santorum, S. (2023). Tendencias en el uso de recursos y herramientas tecnológicas educativas en la Educación Superior de la República
266

Dominicana. Revisión sistemática de literatura. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(1), 116-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9008264>

Montiel Reyes, L. (2023). Equivalencia de los perfiles de egreso de las carreras de ingeniería con la propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, 1-15, <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1>

Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: towards a conceptual understanding. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), 149-159. 10.3384/rela.2000-7426.rela9044

Murphy-Lejeune, E. (2003). An experience of interculturality: Student travellers abroad (pp. 101-103) En Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). *Intercultural experience and education*, Clevedon. Ed. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087-010>

Nam, B., & Jiang, X. (2023). Aspiration for cosmopolitan capital and ambiguous loss: Chinese exchange students' experiences in US higher education institutions during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 1256-1271. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.2016372>

NORAD, Evaluation of the Norwegian Programme for Development, Research and Education (NUFU) and of Norad's Programme for Master Studies (NOMA). Oslo: Norad. Recuperado de <https://www.norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/vedlegg-til-publikasjoner/evaluation-of-the-norwegian-programme-for-development-research-and-education-nufu-and-of-norads-programme-for-master-studies-noma.pdf>

Nwosu, C. (2022). Does study abroad affect student academic achievement? *British Educational Research Journal*, 48(4), 821-840. <https://doi.org/10.1002/berj.3796>

- OCDE, CEPAL y CAF. (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- OCDE, UNCTAD, y CEPAL. (2020). *Production Transformation Policy Review of the Dominican Republic: Preserving Growth, Achieving Resilience*, OECD Development Pathways, OECD Publishing, Paris. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/development/production-transformation-policy-review-of-the-dominican-republic_1201cfea-en
- OCDE. (2021). "Tax and fiscal policies after the COVID-19 crisis", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/5a8f24c3-en>.
- OCDE. (2022). *Estudio multidimensional de la República Dominicana: Hacia un mayor bienestar, Caminos de Desarrollo*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8044a9c9-es>. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/560c12bf-en>.
- OEI (2022). Informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. OEI 2022. Acceso el 18 de abril de 2024. Recuperado de: <http://cafscioteca.azurewebsites.net/handle/123456789/1924>
- Olivera Contreras, M. L. (2005). Microproyectos para la educación intercultural en Europa. *Uno: revista de Didáctica de las Matemáticas*, (38), 70-81. <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1143101>
- ONE. (2024). Población ocupada (PO) por sexo y año, según actividad económica, 2008-2022. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://www.one.gob.do/datos-y-estadisticas/temas/estadisticas-sociales/trabajo/>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Padilla-Góngora, D., Bermejo, V. S., & Fernández, M. I. R. (2013). "Empowering marginalized elders": proyecto Grundtvig. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 311-316. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173020.pdf>

- Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC). (2021). Informe del IPCC sobre el Cambio Climático 2021. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>(<https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>)
- Pasqualin, L. F., Friedl, C., Pözl-Hobusch, U., & Beinhauer, R. (2019). Internationalization: A Global Phenomenon with Regional Differences—Perspectives of Young Universities in Austria, Chile, and Peru. *Intercultural Studies in Higher Education: Policy and Practice*, 79-108. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15758-6_4
- Pietsch, T. (2011). Many Rhodes: Travelling scholarships and imperial citizenship in the British academic world, 1880 - 1940. *History of Education*, 40, 723-739. doi:10.1080/0046760X.2011.594096
- PNUD. (2024). Tendencias del desarrollo humano en República Dominicana: Una mirada al bienestar y la desigualdad de las regiones de planificación, PNUD Publishing, Acceso el 17 de abril de 2024. Recuperado de: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-03/idh_pnud.pdf
- programs 1980 - 2006. *Foreign Policy Analysis*, 6(1), 1-22. doi:10.1111/j.1743-8594.2009.00099.x
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy futures in education*, 1(2), 248-270. <https://www.academia.edu/download/75810934/7d5c96eda0e6a3e92983f1bebf00ef3e1d5b.pdf>
- Rasamoelison, J. D., Averett, S., & Stifel, D. (2021). International student-migrant flows and growth in low- and middle-income countries: brain gain or brain drain? *Applied Economics*, 53(34), 3913–3930. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/00036846.2021.1886237>
- Regehr, C., & Goel, V. (2020). Managing COVID-19 in a Large Urban Research-Intensive University. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 523–539. Extraído de: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1771846>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la

Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). «DOUE» núm. 119, de 4 de mayo de 2016.

Reyes Miguel, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y cambio social*, 12(42), 1-23, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456404>

Rhein, D., & Jones, W. (2020). The impact of ethnicity on the sociocultural adjustment of international students in Thai higher education. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(3), 363-388. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-020-09263-9>

Rivadulla, M. (2018). La UASD y el programa de nivelación. Acento, 17 de octubre de 2018. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://acento.com.do/opinion/la-uasd-programa-nivelacion-8615492.html>

Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127-134. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904119834779>

Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

Rodríguez Bulnes, M. G., Vences Esparza, A., & Flores Alanís, I. M. (2016). La internacionalización de la educación superior. Caso UANL. *Opción*, 32(13), 560-582. <https://eprints.uanl.mx/25106/>

Romani-Dias, M., Carneiro, J., & Barbosa, A. D. S. (2019). Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 300-316, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-07-2017-0184/full/html>

Romero Huesca, S. J., & Sánchez Gutiérrez, M. G. G. (2022). La Internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: Una ruta posible. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 445-468, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843950>

- Rose, G. (2012). *The Rise of China vs. the Logic of Strategy*. Princeton University Press.
- Rosyidah, N., & Rosyidi, U. (2020). Internationalization in Higher Education: University's Effective Promotion Strategies in Building International Trust. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 351-361. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241206>
- Sahin, B. B., & Brooks, R. (2023). Nation-bounded internationalization of higher education: a comparative analysis of two periphery countries. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1071-1085. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2193723>
- Samokhvalova, A. (2017). Branding higher education: the case of malaysian higher education promotion on the internet. *Kajian Malaysia*, 35(2), 87-104. <https://doi.org/10.21315/km2017.35.2.5>
- Samokhvalova, A. 2017. Branding higher education: The case of Malaysian higher education promotion on the Internet., *Kajian Malaysia*, 35(2), 87–104
- Sánchez, F., & Martín Bardera, S. (2023). Oportunidades y avances en la construcción del Espacio de Educación Superior EU-CELAC. Acceso el 22 de marzo de 2024. Recuperado de: <https://eulacfoundation.org/sites/default/files/2024-01/EU-LAC-Oportunidades-Avances-Educacion-Superior.pdf>
- Sánchez, M. Z., Mejias, M., & Olivety, M. (2022). Diseño de Metodologías Mixtas una revisión de las estrategias para combinar. *Human@s-Enfermería en Red*, 1(3), 10-13. https://www.portal.uasj.unpa.edu.ar/_files/ugd/f9834d_784cc19611714c87890006bc7cb4715d.pdf#page=10
- Sanchez-Tarragó, N., Bufrem, L. S., & dos Santos, R. N. M. (2016). La ciencia de la información y la internacionalización de la educación superior. *Informação & Sociedade*, 26(1), 73-89. <https://bit.ly/3Mk0Wgz>
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Sebastian, J. (2017). Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), 119-145, <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/30>

- Sellin, B. (1999). Los programas de formación de profesionales de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico. *Revista Europea de Formación Profesional*, (18), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/236474.pdf>
- Serpa, S., Caldeira, S. N., Serpa, M. S. D., Gonçalves, R. L., Montenegro, H. M., & Rego, I. E. (2020). Mobility in the Internationalisation of Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 46-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255741>
- Sharipov, F. (2020). Internationalization of higher education: definition and description. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 127-138. <https://mentaljournal-jspu.uz/index.php/mesmj/article/view/18/16>
- Shchepetylnykova, I., & Alvis, S. (2020). Contribution of International Development Activities to Comprehensive Internationalization of U.S. Public Universities. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 12(Spring), 15–26. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v12iSpring.1425>
- Sickaa, B., & Houb, M. (2023). Internationalization of Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 5(15), 27-43.
- Soliman, S., Anchor, J., & Taylor, D. (2019). The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*, 44(8), 1413-1424, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2018.1445985>
- Song, I., & Kim, Y. (2022). Short-term exchange programs in Korean Universities: International student mobility stratified by university mission. *International Journal of Chinese Education*, 11(3), 1-18, <https://doi.org/10.1177/2212585X221133502>.
- Stallivieri, L. (2017). Understanding the internationalization of higher education. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, 26(50), 37-47. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/699>
- Statista. (2021). Global Digital Yearbook 2021. Recuperado de <https://www.statista.com/outlook/digital-markets#>(<https://www.statista.com/outlook/digital-markets#>

- Stein, S., Andreotti, V., Bruce, J., & Suša, R. (2016). Towards different conversations about the internationalization of higher education. *Comparative and international education*, 45(1), 1-18, <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cie-eci/article/view/9281>
- Stewart, W., & Lowenthal, P. (2021). Experiences and perceptions of exchange students learning online during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea: An exploratory descriptive study. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 119-140. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/551>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of international Mobility*, (4), 177-216. <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-177.htm>
- Tight, M. (2019). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52–74. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Tight, M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: challenges and opportunities—the research evidence. *Educational Research and Evaluation*, 27(3-4), 239-259. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853>
- Trifonova, L. (2020). Building a model of internationalization as a factor of development of integration processes of higher economic education in the Republic of Moldova. *Journal of Research on Trade, Management and Economic Development*, 14(2), 64-78. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/118216
- Tuisk, T., Nekrassova, N., & Miller, L. (2015). Digitization and Student Communication Patterns in Higher Education. *Australian & New Zealand Journal of European Studies*, 7(2), 87- 100, <https://bit.ly/3ul8c5J>
- UNESCO (2022a). Resuming or Reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 on higher education after two years disruption. Recuperado de: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_ENG.pdf
- UNESCO (2022b). *Primera reunión del Nuevo Convenio Regional de la UNESCO pone en marcha el reconocimiento en educación superior en América Latina y el Caribe*. 15 de

abril de 2023. Acceso el 15 de enero de 2024. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2023/04/15/primera-reunion-del-nuevo-convenio-regional-de-la-unesco-pone-en-marcha-el-reconocimiento-de-titulos-en-america-latina-y-el-caribe/>

Universidad Autónoma de Santo Domingo (2024). Estadísticas Institucionales. Acceso el 10 de enero de 2024. Recuperado de: <https://transparencia.uasd.edu.do/?q=estadisticas-intitucionales-3er-y-4to-trimestre-2022>

Universidad de Barcelona (2018). *Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona, elaborado por la Universidad de Barcelona*. Barcelona. Vicerrectorado de investigación de la universidad de Barcelona. Acceso el 15 de enero de 2024. Recuperado de https://www.ub.edu/comissiobioetica/sites/default/files/documents/normativa/codi_din_tegritat_en_la_recerca_de_la_universitat_de_barcelona.pdf

Universidad de Barcelona (2023). Uso no sexista del lenguaje, [en línea]. A: *Llibre d'estil de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Serveis Lingüístics. <https://www.ub.edu/livre-estil/criteri.php?id=2850>

UNWTO. 2019. World Tourism Barometer. (Excerpt No. 17-1). Madrid: UNWTO.

Recuperado de http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/unwto_barom19_01_january_excerpt.pdf

Van der Wende, M. (1997). Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective. *Journal of studies in international education*, 1(2), 53-72. <https://shorturl.at/hkBJ5>

Van Gaalen, A. (2020). Mapping undesired consequences of internationalization of higher education. *Inequalities in study abroad and student mobility: Navigating challenges and future directions*, 11-23. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780367855130-3/mapping-undesired-consequences-internationalization-higher-education-adinda-van-gaalen>

- Veerasamy, Y. S. (2021). Emerging direction of us national higher education internationalization policy efforts between 2000 and 2019. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 13(4), 4-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1326561>
- Veerasamy, Y. S., & Durst, S. S. (2021). “Internationalization by Stealth”: The US National Higher Education Internationalization Policy-Making Arena in the Twenty-First Century. *Higher Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00257-7>
- Veiga, A., & Neave, G. (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms: How institutional actors re-construct the policy framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59), 1-12, <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>
- Verbytska, A. (2019). The stimulating directions of higher education internationalization in the process of integration into the European higher education and research area. *Economics & Education*, 4(1), 34-39. <http://baltijapublishing.lv/index.php/econedu/article/view/1037>
- Volkman, T., Dassin, J., & Zurbuchen, M. (2009). *Origins, journeys and returns: Social justice in international higher education*. New York, NY: Social Science Research Council.
- Wadhwa, R. (2016). New phase of internationalization of higher education and institutional change. *Higher Education for the Future*, 3(2), 227-246. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347631116650548>
- Warwick, P., & Moogan, Y. J. (2013). A comparative study of perceptions of internationalisation strategies in UK universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 102-123, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2013.746573>
- Wang, Z., Hanley, N., Kwak, J., Vari-Lavoisier, I., Al Hussein, M., Tyson, L. S., Akkad, A., & Chankseliani, M. (2024). [How do international student returnees contribute to the development of their home countries?¹ A systematic mapping and thematic synthesis²](#). *International Journal of Educational Research*, 125, 102330. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102330>
- Watkins, D., & Gioia, D. (2015). *Mixed methods research*. Oxford University Press, USA.

- Webb S (2015) Learning to be through migration: Transformation learning and the role of learning communities. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning* 8(1): 62–84. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.705876980590122>
- Wiers-Jenssen, J. (2023). International students in Norway: Satisfaction, coping and social networks. *Journal of Studies in international Education*, 27(3), 447-467. <https://doi.org/10.1177/10283153221082720>
- Williams, J. H., Brehm, W., & Kitamura, Y. (2021). Measuring what matters? mapping higher education internationalization in the Asia–Pacific. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(2), 65-80. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJCED-10-2020-0071/full/html>
- Wilson, J., Ward, C., Fetvadjiev, V. H., & Bethel, A. (2017). Measuring cultural competencies: The development and validation of a revised measure of sociocultural adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1475-1506. <https://doi.org/10.1177/002202211773272>
- Wysocka, K., Jungnickel, C., & Szelągowska-Rudzka, K. (2022). Internationalization and quality assurance in higher education. *Management*, 26(1), 204-230. DOI 10.2478/manment-2019-0091
- Yemini, M., & Sagie, N. (2016). Research on internationalisation in higher education—exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 90-98. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603108.2015.1062057>
- Younas, A., Durante, A., & Fàbregues, S. (2023). Understanding the Nature of and Identifying and Formulating “Research Problems” in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15586898231191441>
- Zapp, M., & Lerch, J. C. (2020). Imagining the world: Conceptions and determinants of internationalization in higher education curricula worldwide. *Sociology of Education*, 93(4), 372-392. <https://doi.org/10.1177/003804072092930>

Ziberi, B. F., Rexha, D., Ibraimi, X., & Avdiaj, B. (2022). Empirical Analysis of the Impact of Education on Economic Growth. *Economies*, 10(4), 1-10.
<https://www.mdpi.com/2227-7099/10/4/89>