



Universidad de Guanajuato
Campus Celaya-Salvatierra
División de Ciencias Sociales y Administrativas

Movilidad Académica Internacional:
Un análisis a las contribuciones de la experiencia en la construcción de
capital sociocultural sobre el *habitus*

TESIS

Que para obtener el título de:

Maestro en Estudios Sociales y Culturales

Presenta:

OSCAR ALFONSO GARCÍA RAMÍREZ

Directores:

Dr. Ricardo Contreras Soto

Dra. Perla Shiomara Del Carpio Ovando

Revisora:

Dra. Alma Maldonado - Maldonado

Celaya, Guanajuato. Octubre de 2021

Becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro del Programa
Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)

DEDICATORIA

A mi madre, quien se encuentra en vida en este trabajo. Tu inspiración es divina y tu alma eterna.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN.....	7
ANTECEDENTES.....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
JUSTIFICACIÓN	22
CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA BOURDEANA	22
1.1 Introducción al constructivismo y al estructuralismo	23
1.2 El origen de una epistemología, el constructivismo-estructuralista	28
CAPITULO II. UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA	30
2.1 El campo y el espacio social.....	30
2.2 Los tipos de capitales y la distinción	34
2.3 La percepción y el <i>habitus</i>	41
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	46
3.1 Enfoque	46
3.2. Técnicas.....	49
3.3 Muestra	55
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
4.1 Características y perfiles sociodemográficos de la población de estudio	58
4.2 Capital económico de los participantes.....	62
4.3 Capitales sociales y culturales de los participantes.....	71
4.4 Capital social y cultural incorporado.....	80
4.5 Apropiaciones e incorporaciones al <i>habitus</i>	81
<i>Habilidades interpersonales</i>	81
<i>Habilidades intrapersonales</i>	89
<i>Valores</i>	103
La experiencia y el impacto en el <i>habitus</i> personal y profesional.....	114
<i>Comentarios finales</i>	119
CONCLUSIONES.....	121
REFERENCIAS	126

<i>ANEXO I</i>	135
<i>ANEXO II</i>	136
<i>ANEXO III</i>	137
<i>ANEXO IV</i>	138
<i>ANEXO V</i>	139

PRESENTACIÓN

Esta investigación tiene por objetivo conocer y analizar cuales son las contribuciones así como apropiaciones socioculturales al sistema de prácticas y valores en la estructura del *habitus* de un grupo de 32 personas de nacionalidad mexicana, de los cuales 20 son mujeres y 12 hombres, siendo egresados de una (IES) Institución de Educación Superior en la ciudad de Celaya, Guanajuato, cuyos estudios de licenciatura han sido realizados en disciplinas relacionadas a las áreas económico-administrativas, así como de las ciencias de la salud e ingenierías y cuya condición es que hayan realizado un intercambio académico en el extranjero durante seis meses, en el marco del programa de movilidad semestral de su institución, entre los años correspondientes al periodo 2013-2017.

Se ha seleccionado dicha temporalidad a razón de que se precisa una población de estudio en dónde existan como mínimo seis meses de asimilación del proceso y de las diferentes etapas que acompañan una experiencia como la movilidad académica, es decir, a lo que se refiere en la literatura como choque cultural, descrito por Ward *et al* (2001) como una serie de procesos adaptativos y de reajustes tanto en lo psicológico como social, relacionados con el impacto pasar de una cultura que resulta familiar a una desconocida.

Con lo anterior se busca obtener un discurso más claro, pero sobre todo auténtico desde la reflexión y la asimilación de las diversas situaciones que ocurrieron durante el tiempo en que se desarrolló dicha experiencia de vida, evitando caer en ciertas percepciones o recuerdos idealizados o inclusive romantizados, como lo podría hacer algún otro perfil de viajero cuyas características o propósitos sean más de naturaleza lúdica o de tránsito.

La presente tesis está constituida por cuatro capítulos. En relación a los capítulos I y II les son correspondientes el establecimiento y análisis del marco teórico. El capítulo I: *Fundamentos de la teoría bourdeana* busca realizar una introducción al origen de la propuesta epistemológica de Pierre Bourdieu con el tema del constructivismo-estructuralista, exponiendo así de qué manera las corrientes de pensamiento dan forma al aparato interpretativo de ciertos fenómenos sociales.

El capítulo II: *Una teoría de la práctica*, aborda y deconstruye una serie de ideas esenciales que se diferencian las unas de las otras, pero al mismo tipo su articulación y relación en términos de coexistencia es fundamental para esta teoría, dichas referencias están conformadas por los conceptos de: campo, espacio social, tipos de capitales y finalmente *habitus*.

A lo largo del capítulo III: *Metodología*, se describe la naturaleza cualitativa de la presente investigación, así como su enfoque, mencionando que las técnicas empleadas para la recolección, posterior tratamiento de la información, así como el proceso de codificación de los discursos fueron la observación participante y principalmente la entrevista semiestructurada. Aclarando el uso inspirado de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) meramente como marco referencial para la sistematización, ordenamiento y agrupación axial de los diferentes datos que se desprenden del análisis discursivo de los participantes.

El guion estuvo constituido y diseñado por 10 preguntas, siendo detallado el instrumento en el capítulo de metodología y cuyas temáticas principales fueron:

- Experiencia del idioma y/o variante dialectal en el extranjero, su impacto en el *habitus*.
- Tipos de capitales culturales, sociales y económicos contados de origen.
- El *habitus*: Prácticas que cambiaron y elementos que fueron apropiados.
- El *habitus* y la experiencia de vida.
- La experiencia y el impacto en el *habitus* personal y profesional.

Como técnica de interpretación sobre la *doxa* se acude al método hermenéutico profundo propuesto por J. Thompson (1993). El trabajo de campo se dividió en dos partes, realizándose en un primer término durante el periodo enero-junio 2018 en el que se contactó a los participantes y se llevaron a cabo las entrevistas. En un segundo momento, agosto-diciembre de 2018 se realizó el proceso interpretativo de la información, generando categorías de análisis que llevarán a la discusión conceptual de los hallazgos encontrados desde las diferentes valorizaciones de la referida experiencia.

De esta manera se llega al capítulo IV: *Análisis de resultados*, en el cual se presenta la interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo. Se cierra esta tesis con una sección de conclusiones y reflexiones en la cual se recapitulan las aportaciones posibles que hace la presente investigación a las ciencias sociales, así como el proceso de investigación y los *problemas o cuestiones abiertas* a considerar en futuras investigaciones.

INTRODUCCIÓN

Identificar los posibles desarrollos y construcciones de una serie de perspectivas así como de disposiciones resultantes de la experiencia de intercambio las cuales se integran a un sistema de prácticas es parte central de este estudio, así es cómo se pretende describir y explicar desde la tradición sociológica bourdeana del *habitus* cómo se manifiestan y construyen dichas conductas y actitudes, por ello se acude aquí al concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (1979), quien lo define como:

“Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas y predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes–, que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (p.54).

En otras palabras, el *habitus*, al tratarse de una serie de acciones que siguen una lógica sujeta a condiciones rutinarias que se desarrollan tanto en una espacialidad como temporalidad son generadores de prácticas y al mismo tiempo de esquemas clasificatorios. Pero, sobre todo en este caso, se buscan identificar aquellas prácticas y representaciones que se hacen cuerpo durante una experiencia internacional cuya temporalidad es al menos de seis meses y se ve desplegada en la vida cotidiana de los sujetos de estudio dado el retorno al país de origen.

Ahora bien, en el contexto actual en que se desenvuelven los programas de movilidad académica internacional es el siguiente: En México existen instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), El Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT) e instituciones de educación superior (IES) cuyos programas tienen un futuro incierto desde sus financiamientos y en consecuencia de sus alcances, lo anterior debido a los recortes presupuestales a la educación superior que tuvieron lugar en el año 2019, de los cuales informa El Economista (2019). En dicha nota se relata que al menos 22 universidades públicas estatales realizaron un paro más simbólico que operativo, en protesta por las llamadas “restricciones presupuestales” del gobierno federal, lo cual evidentemente pronóstica una disminución de recursos, por ende, la continuidad de ciertos programas (El Economista, 2019).

Otro evento que termina por desarmar a los programas de movilidad académica tanto nacional como internacional es la contingencia sanitaria que tuvo lugar durante el año 2020, en donde las IES a lo largo de México suspendieron todos sus programas inclusive repatriando tantos alumnos como docentes. (El Financiero, 2020).

A pesar de estas dificultades, ya sean presentes o futuras, la movilidad académica como programa continúa siendo una actividad importante en el área de la cooperación académica y las relaciones internacionales. Por ejemplo, la Dirección General de Relaciones Internacionales perteneciente a la SEP, señala que su misión es: “Promover e incrementar las actividades de cooperación e intercambio científico, educativo, cultural, técnico y artístico con otros países, así como fortalecer los vínculos con los organismos internacionales y ministerios de educación de otras naciones” (SEP, 2016).

La Dirección de Cooperación Internacional, unidad articulada al CONACYT, señala que el propósito de esta entidad es la concertación de acuerdos y acciones de carácter internacional que permitan el apoyo a los programas de formación de recursos humanos de alto nivel y de intercambio de personas que realicen actividades de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación (CONACYT, 2019).

En ambas declaraciones se establece que la naturaleza de estos organismos es el impulso a la formación de capital social y cultural utilizando como vehículo una serie de actividades, en este caso aquellas relacionadas con el intercambio de personas con fines educativos y culturales en otros países.

De igual forma, es importante conocer las diferentes perspectivas de las IES ya que a través de sus respectivas oficinas de relaciones internacionales es donde se implementan los programas de intercambio y movilidad estudiantil, por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara, se menciona que este tipo de programas tienen por finalidad el de ayudar a los jóvenes universitarios a desarrollar competencias que mejoren su perfil profesional y los ayuden a interactuar más eficazmente en el ambiente globalizado en que viven (U. de G. 2019).

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León (UANL) señala que el intercambio entendido como movilidad académica sirve como una estrategia que ofrece múltiples beneficios, como incrementar la calidad de la formación de estudiantes,

visitar otras fuentes potenciales de formación profesional, valorar la calidad de otras instituciones y de la propia, desarrollar habilidades de convivencia, mejorar los sistemas de trabajo, descubrir capacidades de aprendizaje y adaptación, conocer otros idiomas y culturas, así como obtener una madurez personal (UANL, 2019).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por medio de su Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales por sus siglas (CRAI) menciona que estos programas buscan promover oportunidades de movilidad internacional para alumnos y egresados de licenciatura, con la finalidad de fortalecer el perfil de egreso de sus alumnos y desarrollar cuadros académicos con competencias internacionales (UNAM, 2019).

En el caso de la región bajío del país, instituciones como la Universidad de Guanajuato a través de la Dirección de Relaciones Internacionales y Colaboración Académica (DRICA) se promueve la internacionalización entre los miembros de la comunidad universitaria utilizando los programas de movilidad así como de gestión de convenios y proyectos interinstitucionales en miras de fomentar al interior la participación en una experiencia multiformativa cuyo objetivo sea el desarrollar habilidades, competencias y valores mediante la oportunidad de conocer diversos individuos pertenecientes a otras culturas (UG, 2019).

Como se puede observar se establece desde el discurso institucional que estos programas de movilidad académica plantean un escenario de oportunidad genuinamente interesante para desarrollar un conjunto de competencias y valores en diferentes campos formativos, potencializando habilidades interpersonales y académicas de los estudiantes, pudiéndoles proveer una perspectiva más amplia del mundo, así como de las diversas dinámicas que se despliegan en entornos competitivos y multiculturales, es por ello que resulta importante para esta investigación conocer la historia de quienes han participado en este tipo de experiencias.

Si bien se sugiere que este tipo de actividades son altamente formativas para sus participantes, a continuación, se busca conocer desde la rigurosidad de los datos estadísticos cuales son los niveles de participación de los estudiantes mexicanos en los últimos años hacia este tipo de actividades, contrastándolas con otros referentes como lo

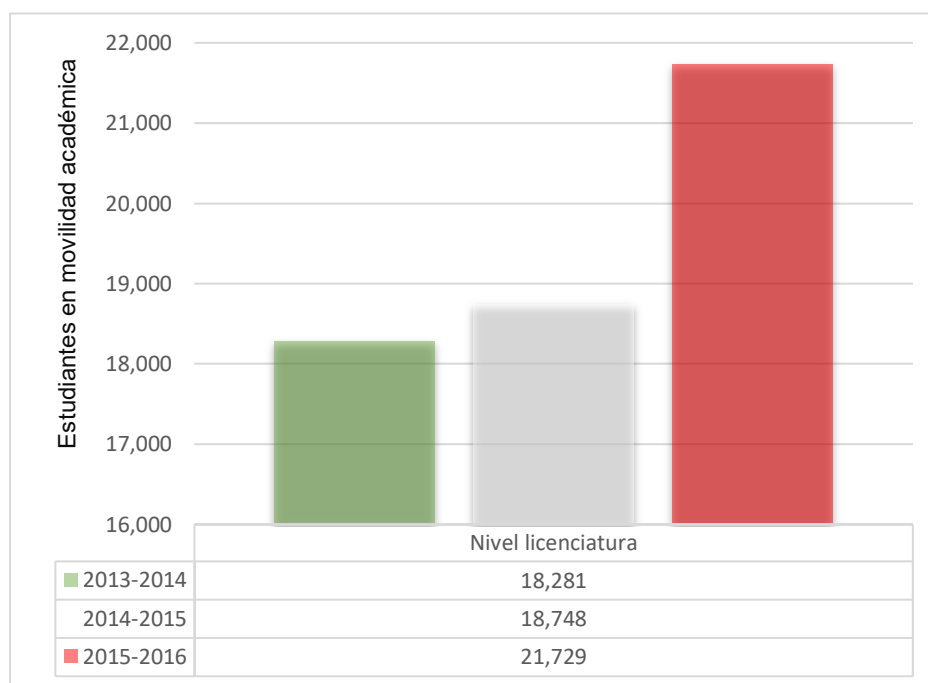
es en el caso de los Estados Unidos y la Unión Europea. El propósito de este breve ejercicio es el de mostrar tanto la permeabilidad como el alcance que tienen estas actividades en México a comparación de los Estados Unidos y la Unión Europea, para identificar cuantitativamente sus alcances y niveles de participación.

Según la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional, en México durante los ciclos 2013-2014, 12,281 alumnos tuvieron una movilidad académica internacional, durante 2014-2015 fueron 18,748 estudiantes, mientras que en 2015-2016 se contabilizaron 21,729.

Desafortunadamente no se incluye el ciclo 2016-2017 puesto que al tratarse de un informe bianual aún no se precisan dichos datos. Estas cifras representan apenas un 1% total de los alumnos de la matrícula total de las IES encuestadas, siendo incluidas instituciones tanto públicas como privadas (Maldonado-Maldonado, A. 2017).

Gráfica 1

Movilidad académica, nivel licenciatura de mexicanos en el extranjero.

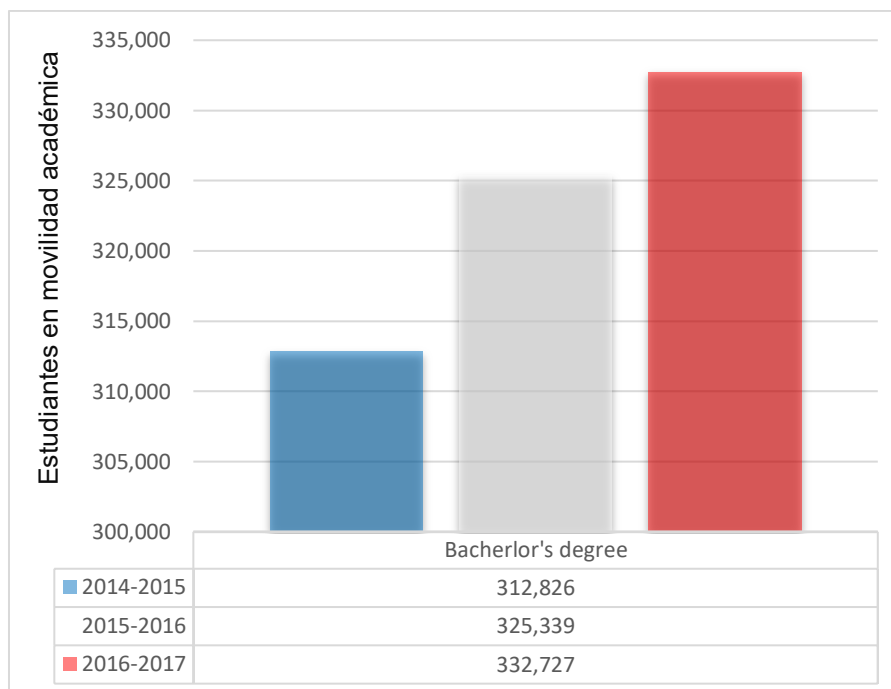


Fuente: Elaboración propia a partir de Maldonado-Maldonado, A. (2017).

Referente a la movilidad académica en los Estados Unidos de América para alumnos de nivel *undergraduate* o *bachelor's degree* cuyo equivalente es el grado de licenciatura en México, se representa través de la siguiente gráfica:

Gráfica 2

Movilidad académica de estadounidenses, nivel licenciatura en el extranjero.



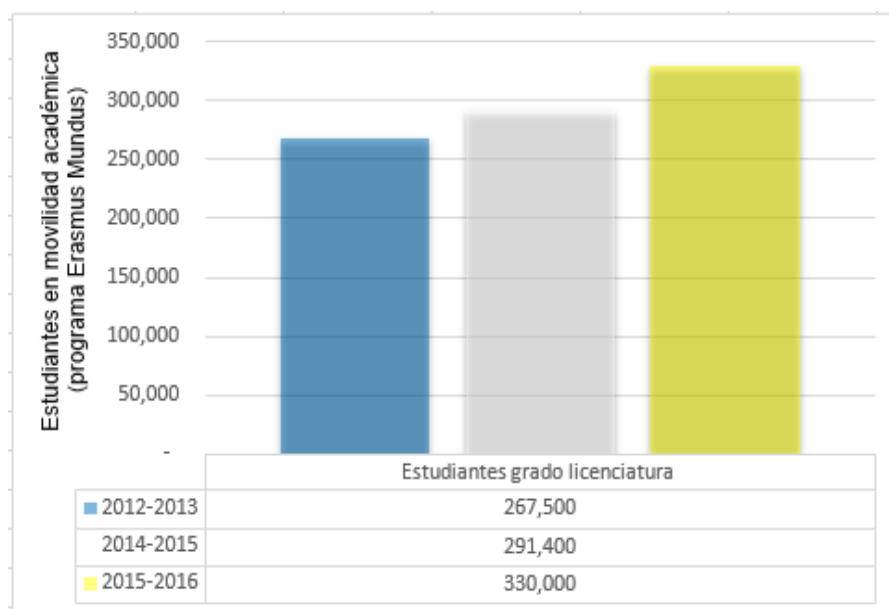
Fuente: Elaboración propia a partir de *NAFSA*. 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017 (2019).

Como se puede observar en cifras de la agencia *USA Study Abroad* perteneciente al Buro de Asuntos Culturales y Educativos, la movilidad académica en ese país es superior a la mexicana. No obstante, en términos de porcentaje son similares ya que de acuerdo con la *Association of International Educators* (NAFSA, 2019), estas cifras representan que tan solo el 1.68% del total de estudiantes de licenciatura en universidades norteamericanas realiza actividades académicas fuera de su país.

En Europa la tendencia es similar, de acuerdo con cifras reportadas por la Comisión Europea para la Educación (UE, 2019) tan solo el 1.7% de los estudiantes europeos participan en este tipo programas de movilidad, se reporta este indicador de la siguiente manera:

Gráfica 3

Movilidad académica en Europa a través del programa *Erasmus Mundus*.

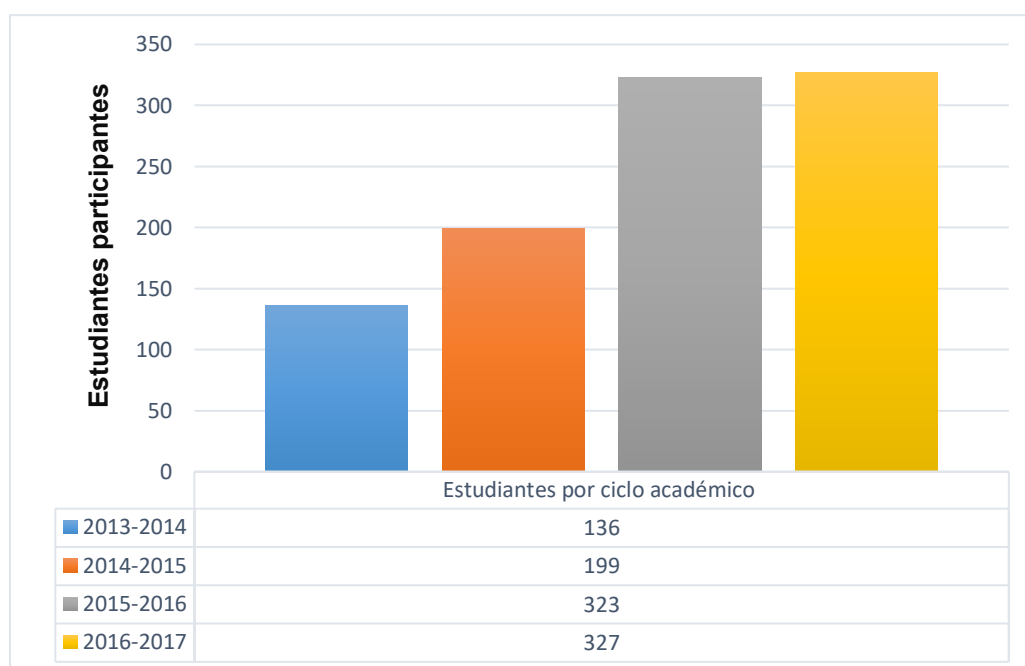


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del programa *Erasmus Mundus*. 2012-2013, 2014-2015 y 2015-2016 (2019).

Los datos anteriores permiten señalar que los programas de movilidad académica internacional no cuentan con una masiva cantidad de participantes, si se toma como referencia el 1.68% de los Estados Unidos, el 1% de México o el 1.7% de la Unión Europea, eso apenas representa que en un país tan solo 1 de cada 10,000 estudiantes de nivel licenciatura de un país participa en un programa de movilidad académica internacional semestral, inclusive en países con alto poder adquisitivo como lo supondrían los Estados Unidos o aquellos que en su mayoría integran la Unión Europea, En consecuencia se considera que este tipo de actividades tienen un porcentaje de participación limitado, dejando una línea abierta de investigación para indagar en conocer cuales son las razones por las que no terminan de convencer, permear o interesar a un segmento más amplio de población universitaria.

En el caso de la institución de la que proceden los participantes en este estudio, durante cuatro años consecutivos que comprenden desde 2013 hasta 2017 se registran una significativa tendencia al alza la cual puede ser vista en la gráfica 4, capitalizada por un compromiso en conjunto entre varios actores tales como: organismos internacionales, las mismas instituciones socias y padres de familia cuyos recursos económicos permiten ampliar la cobertura de aplicantes y operatividad de estos programas.

Gráfica 4
Movilidad académica de los estudiantes de la IES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes de la IES de procedencia los participantes. 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. (2019).

El escenario es alentador y, por ende, prometedor al menos en el sentido cuantitativo, ya que se procura cumplir con las metas institucionales y al mismo tiempo hacer visible que los apoyos y recursos económicos llegan al estudiante, no obstante y aún con las estadísticas ya referidas, podría considerarse que el tema de la movilidad académica internacional en México ha sido ampliamente estudiado, sin embargo, esto no es así, existiendo pocos trabajos al respecto que analicen cuales son las aportaciones y el impacto que tienen este tipo de programas en la construcción de experiencias significativas que conlleven a una serie de cambios o al menos reflexiones dentro del ámbito personal y hasta profesional en aquellos participantes.

Así es como se llega a este trabajo, partiendo de una necesidad de abordar la experiencia de movilidad académica internacional, describiéndola desde el discurso que aporta la experiencia y la vivencialidad de sus participantes, permitiendo conocer e identificar aquellos elementos socioculturales que lograron trascender la temporalidad de la experiencia, incorporándose y manifestándose en un repertorio de prácticas hechas cuerpo, encarnadas. Es decir: manifestadas a través del sistema de *habitus* producto de este tipo de actividad académica.

ANTECEDENTES

Los antecedentes permiten tener un acercamiento a la literatura desarrollada tanto con el objeto de estudio como con el fenómeno a estudiar, también pueden llegar a sugerir sutilmente la aproximación a otras áreas de oportunidad, es decir, aquellas aristas aún no trabajadas a profundidad o que estén ligeramente exploradas.

A continuación se contrastan una serie de trabajos e investigaciones de las cuales se buscan identificar en qué contexto se han estado realizando y hacia qué o quiénes van dirigidas dichas contribuciones científicas, con el objetivo de generar un trabajo creativo e innovador que busque aportar y complementar a los estudios afines con la internacionalización de la educación superior, relaciones internacionales, desarrollo de competencias, habilidades o valores y, sobre todo, sirvan para su aplicabilidad en el desarrollo de políticas institucionales.

El primer trabajo para referenciar es un producto de la Universidad Autónoma de Colima, con título: *“Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, caso Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad Autónoma de Colima 2000-2004”*.

El objetivo general de este trabajo menciona el autor es el describir el impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, desde un análisis cuantitativo centrado en el desempeño académico, aprendizajes significativos tales como: crecimiento personal, convivencia con otras culturas, sentido de responsabilidad, competencias adquiridas, por tan solo mencionar algunos. (Tene, 2005).

Los resultados a las que se llegan en esa investigación son que para el 59% de los participantes la experiencia de movilidad fue un detonante para mejorar su rendimiento académico y en consecuencia ver incrementadas sus calificaciones así como su promedio académico general, otro de los resultados relevantes son que para el 100% de los participantes (52 alumnos) esta experiencia desarrolló en ellos la competencia de adaptarse a diferentes entornos, el 92% de los participantes afirma que la movilidad resultó un importante factor de crecimiento, tanto personal como profesional.

En relación al dominio de un idioma extranjero el 49% de los participantes mencionan haber incrementado sus competencias en una segunda lengua, calificando dicha experiencia como necesaria para poder practicar y desenvolverse en espacios en donde es necesaria la comunicación en idioma no español.

Así es como, dentro de las varias conclusiones que deja ver este estudio, una de las más importantes es el determinar que sí existe una serie de desarrollos y mejoras de las diferentes habilidades, capacidades y competencias que constituyen tanto a la persona como al profesionista en formación en este estudio en particular.

Un trabajo más reciente, es la tesis doctoral titulada: *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación* realizado por López, M. (2015), al interior del centro de estudios sociológicos como parte del doctorado en ciencias sociales del Colegio de México. Esta investigación (nos dice la autora) responde principalmente a la necesidad de comparar el proceso de toma de decisión de un grupo de 43 estudiantes de ingeniería de nacionalidad mexicana (todos ellos becarios CONACYT) para analizar desde la perspectiva de quienes deciden salir o permanecer en el país para continuar su formación a nivel doctoral y al mismo tiempo indagar que tomaron en cuenta y valoraron a la hora de seleccionar el programa de doctorado, así del porqué seleccionaron alguna de las siguientes universidades extranjeras: *The University of California* en Estados Unidos, *L'Institut National Polytechnique* de Toulouse, *L'Université Paul Sabatier* ambas en Francia y *The University of Manchester* en Reino Unido.

Las conclusiones del referido estudio son interesantes debido a la diversidad de planteamientos que busca abordar, en uno de estos hallazgos se menciona la importancia del capital social como recurso diferenciador en el sentido que se evidenció como participantes cuyos orígenes sociales que se pueden categorizar como privilegiados poseen una ventaja competitiva ya que a través de este llamado capital social pueden ser capaces de movilizar voluntades, velocidad de información, consejos de pares, acceso a convenios institucionales y/o redes académicas, apoyos de hospedaje con algún conocido en otro país, pero también este grupo de personas cuentan con capital cultural que les permite desde la autopercepción fortalecer su autoconfianza en sus capacidades académicas e intelectuales.

Al interior de los análisis realizados se sustenta que dentro de la formación académica en nuestro país se mantiene una serie de desigualdades horizontales, así como estructurales las cuales son evidentes en las trayectorias académicas, ya que en cuanto a los llamados recursos internacionalizantes, entendidos como convenios, becas y apoyos que si bien son existentes tanto en instituciones públicas como privadas y permiten “aligerar” la carga económica, ciertamente son insuficientes para aquellos cuyas condiciones económicas no sean las más favorables, marcando desde un comienzo del proceso un claro filtro de selección y distinción para cualquier aspirante a una experiencia de movilidad académica haciéndose notar de manera inmediata, ya que antes de emprender el viaje, el futuro participante por ejemplo tiene que realizar los siguientes gastos: pagos del pasaporte, pagos de transporte y hospedaje a la sede de la embajada del país receptor, pagos de visa, pagos del seguro médico, evidencia de una cuenta bancaria ante la embajada del país receptor para mostrar cierta solvencia económica, años de cursos y formación en alguna lengua extranjera y naturalmente el pago del examen que sustente la competencia del idioma en cuestión, estos exámenes en ocasiones son a liquidar en dólares.

Teniendo en cuenta lo anterior se concluye de manera realista que no todos pueden financiar la experiencia de formarse en el extranjero y en consecuencia mucho menos plantearse la posibilidad de aspirar a ello.

Por último, refiere la investigadora que este trabajo ha posibilitado develar ciertos mecanismos que operan en el complejo proceso al momento de tomar tal importante decisión, así como las interacciones, el llamado interjuego y convergencia de estos en destinos específicos. Mostrando, por ejemplo, que la continuación de los estudios de posgrado no responde en la mayoría de ocasiones a motivos vocacionales, sino a las circunstancias del mercado laboral, en donde se valoran habilidades, capacidades y competencias, dejando ver que la movilidad académica sirve de manera instrumental como una plataforma para la autorrealización individual.

Una tesis de maestría que contribuye a la comprensión de los complejos procesos que involucran la gestión de convenios de movilidad estudiantil internacional es la realizada por Cortes, C. (2015), para ello, menciona el autor, se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de diversos documentos que involucran las formalidades administrativas, se estudia el perfil de los encargados de gestionar los convenios, su manera de tomar decisiones y los diferentes retos que enfrentan a la hora de gestionar los convenios, así como las estructuras institucionales que operan en la creación de convenios. Lo anterior se desarrolla en cuatro universidades mexicanas en el marco de la internacionalización de la educación superior.

Las conclusiones a las que se llegan en la investigación revelan cuestiones muy relevantes que buscan abrir la discusión sobre los siguientes cuatro elementos:

- El personal que integra las áreas de convenios cuenta con una formación académica diversa (no confundir con deficiente o insuficiente), muchas veces no vinculatoria con las necesidades y requisitos de las actividades sustantivas del área.
- El personal de apoyo de las coordinaciones de convenios al interior las instituciones de educación superior estudiadas cuentan con limitada experiencia en el área y frecuentemente son contratados a partir de cuestiones personales o accidentales, más que por el establecimiento de un perfil requerido.
- Los procesos de generación de convenios en las universidades se estructuran mediante mecanismos que fomentan el isomorfismo institucional, es decir, se copian las mismas estrategias y los modelos de internacionalización que siguen las instituciones de países desarrollados.
- Los principales retos que las instituciones y sus administrativos enfrentan son: la creación de imágenes institucionales atractivas, los cuestionables resultados en rankings universitarios internacionales, el conseguir acreditarse internacionalmente, la pertenencia a redes, el dominio de un idioma, así como el clima de violencia existente en México.

Los hallazgos de este estudio deberían sensibilizar a directivos, comunidad universitaria y en específico a los responsables en las tomas de decisiones para que se entienda e interiorice que los convenios de movilidad académica internacional son instrumentos que deben funcionar y obedecer a objetivos estrictamente institucionales, articulados a estrategias propias partiendo desde sus diferentes realidades, sus recursos, infraestructuras, características del alumnado e inclusive a su localización geográfica, no hacia los beneficios y/o complacencias de docentes o impulsores individuales de estos acuerdos de voluntades. En otro punto se deja entrever la necesidad de la profesionalización del personal administrativo en estas áreas para formar recurso humano más especializado, competente y con formación de carrera en estos temas.

Por otro lado, Cruz (2016) realiza un trabajo del mismo corte al anterior, es decir, orientado a los convenios a través de la investigación: *“La internacionalización de la educación superior. Una mirada a las cooperaciones universitarias entre Alemania y México en el área de educación”*, el cual examina a la educación superior en México, las cooperaciones universitarias bilaterales existentes entre México y Alemania, así como el análisis de algunos casos, tanto de estudiantes alemanes realizando movilidad en México, como de estudiantes mexicanos que realizaron movilidad en Alemania por medio de entrevistas y el análisis de las experiencias personales.

De acuerdo con la investigadora, los resultados confirman que la internacionalización de la educación superior mexicana se encuentra fuertemente vinculada con países norteamericanos y europeos, no obstante, la de participación de las universidades mexicanas públicas y privadas con instituciones extranjeras resulta ser una relación asimétrica.

Así mismo, concluye que las relaciones y cooperaciones académicas, culturales y económicas entre Alemania y México son estables, no obstante, marcadas por la subvención y asistencia de Alemania como país económicamente más fuerte. Al mismo tiempo entrevisté que los componente culturales y económicos son los incentivos para la movilidad estudiantil, siendo las áreas de ingeniería y económico-administrativas las más demandadas con una limitada colaboración en el área de educación.

Por último, se comparte la propuesta de Aguilar, J. (2020), quien a través de su investigación explora y analiza de manera pionera la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades internacionales en un grupo de 26 estudiantes normalistas de escuelas oficiales y rurales en el marco de los programas bilaterales de movilidad internacional “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la Organización de Estado Iberoamericanos y el “Programa de Becas en Francia”.

En una de las conclusiones se plantea que los estudiantes normalistas desarrollaron un conjunto de habilidades internacionales que se ven matizadas por la competencia intercultural y la ciudadanía global, identificándose desde la autopercepción como sujetos más comprensivos, tolerantes y empáticos.

En relación a las aspiraciones, se logra identificar que éstas se construyen más contundentemente en los estudiantes cuyo capital económico y cultural es considerado como bajo o precario, debido a ser su primera experiencia fuera del país. Sin embargo, en los estudiantes con capitales considerados “altos” sus aspiraciones al respecto son más moderadas.

Como se observa en esta revisión de antecedentes se han venido realizado un número considerable de esfuerzos a lo largo de los últimos años para examinar la movilidad estudiantil internacional y los instrumentos de vinculación entre universidades, abordándolos desde diferentes ángulos y actores, ya sea desde la voz institucional o la experiencia del participante, se debe reconocer que cada uno de estos trabajos son altamente valiosos, contribuyendo al robustecimiento bibliográfico y naturalmente de conocimiento que permita ir comprendiendo a profundidad el impacto tanto social, como personal y cultural de los participantes en estos programas de movilidad académica internacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación tiene por objetivo conocer y analizar cuales son las contribuciones, así como apropiaciones socioculturales al sistema de prácticas y valores conocido desde la tradición bourdeana como *habitus*, en este caso: mexicanos egresados de una institución de educación superior del estado de Guanajuato, los cuales regresan a su país después de una estancia formativa de seis meses en una institución educativa extranjera.

Este estudio se precisa por la necesidad de analizar qué impacto tuvo esta experiencia en términos de la posible generación, adquisición y posterior reproducción de ciertas prácticas, valores o competencias en el llamado sistema de *habitus*, así mismo identificar cómo se incorpora en el ámbito ya sea de la vida personal o profesional, siendo esencial en esta investigación.

A lo largo de la presente revisión de la literatura se puede observar que existen esfuerzos cuantitativos respecto al estudio de la movilidad académica internacional, lo anterior principalmente orientado al registro y divulgación de cuestiones estadístico-demográficas, limitando significativamente la posibilidad de generar estudios con un enfoque cualitativo que permita, a través del análisis de las respectivas experiencias de los participantes, recolectar conocimiento empírico que pueda ser de utilidad para la comprensión de una serie de cuestiones adyacentes relacionadas con la autopercepción, la revalorización de la vida misma, la proyección a futuro entre otras más, inclusive con la axiología definida por Bahm, A. (1993) como aquella rama de la filosofía que estudia los valores, la jerarquización e importancia de ciertas prácticas de unas sobre otras.

Así es como a través del conocimiento de sus historias y las experiencias que se desprenden de ellas, se busca ampliar la comprensión de cómo el encuentro y la vivencialidad al interior de una cultura distinta desarrollada bajo circunstancias que serían imposibles de experimentar en el país de origen, posiblemente permitan contribuir al desarrollo de capacidades e incorporación de prácticas socio-culturales en los sujetos de investigación que si bien, desde el discurso institucional ya se establece como una oportunidad de crecimiento en diversas áreas, es importante conocer desde la experiencia de vida del participante cual es su percepción y autorreflexión de la misma.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1.- ¿Cuáles son las principales contribuciones y apropiaciones socioculturales en el *habitus* de egresados de una institución de educación superior pública en Celaya, Guanajuato, después de una experiencia de movilidad internacional?

OBJETIVO GENERAL

Conocer y analizar las contribuciones, así como apropiaciones socioculturales incorporadas en el *habitus* de alumnos egresados que participaron en el programa de movilidad internacional (durante el periodo 2013-2017) de una Institución de Educación Superior Pública en Celaya, Guanajuato.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer desde la autopercepción y las valoraciones personales, las habilidades, conocimientos, actitudes y valores generados durante la experiencia de movilidad internacional incorporados a *posteriori* de la misma.
- Conocer las influencias que han constituido el capital social, cultural y económico de los participantes y cómo se articulan con sus reproducciones, así como ciertas prácticas sociales al sistema de *habitus*.

JUSTIFICACIÓN

Los programas de movilidad académica internacional requieren una considerable inversión de tiempo, gestión de recursos económicos y compromisos por un extenso número de actores que se articulan para su funcionamiento, esto genera una serie de preguntas y de expectativas, así como de objetivos a ser cumplidos alrededor de estas actividades académicas.

Así es como la presente investigación, en primera instancia, es conveniente en términos de contribuir al estudio de una realidad sociocultural que se desarrolla en las instituciones de educación superior y que tiene su trascendencia sobre los individuos.

El aporte es ofrecer una interpretación sociológica desde el concepto *habitus*, utilizando de relieve los diferentes hallazgos obtenidos a través del análisis del discurso, rescatando elementos teóricos bourdeanos tales como: capital social, capital cultural y capital económico desde el enriquecimiento e incorporación de los acervos, así como su reproducción en las distintas prácticas diarias en el escenario social.

La expectativa desde su valor práctico y relevancia social es obtener información que busque mejorar la comprensión de un conjunto de temas y cuestiones que son de interés para las instituciones educativas, padres de familia, agencias especializadas y estudiantes, proveyendo información que permita enriquecer y ampliar los conocimientos relacionados con la experiencia de movilidad académica internacional, los cuales se traduzcan en guías, manuales, artículos o inclusive actividades tales como talleres o cursos que sirvan como instrumento para los diferentes actores involucrados en este tipo de programas suavizando sus transiciones de la cultura de origen a una receptora, el retorno a la cultura origen, manejo de las expectativas, mejor comprensión y orientación en temas relacionados con el choque cultural, entre otras.

De tal manera el presente estudio pretende sumarse a los vastos esfuerzos que naturalmente ya se existen y se realizan desde las universidades, fundaciones, organismos internacionales y agencias de cooperación internacional para contribuir a la educación, comprensión, orientación y sensibilización de este tipo de actividades y cómo sus actores experimentan dicho fenómeno, lo viven e interpretan.

CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA BOURDEANA

1.1 Introducción al constructivismo y al estructuralismo

Como prefacio al planteamiento epistemológico del constructivismo estructuralista y los conceptos que circulan alrededor de este, se decide abordar brevemente los elementos que constituyen dicha corriente de pensamiento.

El constructivismo sociológico se encuentra en la confluencia de dos corrientes en la historia de la sociología: la sociología del conocimiento y la sociología de la ciencia. El primero (y en el cual se hace énfasis para este marco teórico) fue moldeado por la visión de tres pensadores: Marx, Mannheim y Durkheim. Todos ellos enfatizaron el papel causal de los factores sociales en la formación de las creencias individuales. Marx argumentó que la clase social determina varias actitudes intelectuales, en tanto Durkheim amplió el rango de factores sociales causalmente relevantes como el rango de actitudes intelectuales que caen bajo su influencia¹.

Hablar del constructivismo es complejo ya que extrae sus influencias de una serie de disciplinas, incluidas la psicología, la pedagogía, la lingüística, la educación y la sociología, por lo que es de naturaleza multidisciplinaria. Desde la perspectiva sociológica Twomey, C. (2013) señala que la idea clave establecida por este enfoque es que el conocimiento no tiene ni puede tener el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que tiene una función adaptativa².

En otras palabras, el constructivismo sugiere que un conocimiento nuevo no brota de la generación espontánea, más bien tiene su origen en experiencias previas, siendo el aprendizaje esencialmente dinámico, incorporándolo activamente a sus esquemas y estructuras mentales propias. Como refieren Berger y Luckmann (1995), es un proceso altamente subjetivo, un viaje personal en el que cada individuo va modificándolo a partir de sus vivencias, el conocimiento orienta la conducta en la vida cotidiana y la sociedad se encuentra intrínsecamente relacionada.

1 Kukla (2013) menciona a Marx, Mannheim y Durkheim como arquitectos del proto-constructivismo, pioneros en establecer los fundamentos de esta epistemología.

2 Kahle (2013) define adaptación como parte de un reajuste (*adjustment*) inteligente del comportamiento en el que se es condescendiente ante ciertas conductas y actitudes para minimizar un riesgo de no ser aceptado en el nuevo entorno sociocultural.

A esta corriente se suma el aporte del construccionismo social –no confundir con constructivismo social³–, rama del constructivismo cuya tesis plantea que la realidad aparece como una construcción del hombre, informando de las relaciones entre los individuos y el contexto. El individuo aparece como un producto social –*homo socius*⁴–, definido por los sedimentos del conocimiento que conforman su propia biografía, ambiente y experiencia (Berger y Luckmann, 2011).

A continuación, se abordan dos cuestiones, en primera instancia Burr, V. (2015) menciona que:

“El construccionismo social insiste en que adoptemos una postura crítica hacia nuestras formas de entender el mundo y a nosotros mismos. Nos invita a ser críticos con la idea de que nuestras observaciones del mundo nos brindan su naturaleza sin problemas, para desafiar la opinión de que el conocimiento convencional se basa en la observación objetiva e imparcial del mundo”. (p.2).

Es decir, el construccionismo social busca responder las formas en que comúnmente entendemos el mundo, las categorías y los conceptos que usamos, siendo histórica y culturalmente específicos. Y en segunda instancia Burr (2015) señala que: “Es a través de las interacciones cotidianas entre las personas en el curso de la vida social que nuestras versiones del conocimiento se fabrican. Por lo tanto, la interacción social de todo tipo, especialmente el lenguaje, es de gran interés” (p.5).

La estructura de significados, así como de ciertas prácticas y conductas, tiene su génesis en los vínculos tanto de las interacciones, como las experiencias y el contexto social-cultural específico; en el conflicto, pero también en la negociación; en la armonía, pero también en la entropía. Estos tratos sociales pueden producir una variedad de posibles construcciones sociales de eventos. Pero cada construcción diferente también trae consigo, o invita, un tipo diferente de acción de los seres humanos.

3 Cubero (2005). Aunque frecuentemente se usan de manera indistinta, siendo esto incorrecto, el constructivismo y el construccionismo constituyen dos planteamientos posmodernos acerca de cómo se construye la realidad. Siendo el constructivismo social la experiencia individual de la realidad, incluyendo el hecho de que esta experiencia de la realidad surge de nuestra socialización con otros individuos, por lo tanto, el construccionismo social explica esta dimensión extra y los andamiajes que se crean a través de las interacciones sociales de un grupo.

4 Berger y Luckmann (1967). La humanidad específica del hombre y su socialidad están inextricablemente entrelazadas. El *homo sapiens* es siempre, y en la misma medida, *homo socius*. En otras palabras, el análisis del lenguaje es la clave y, de hecho, superior a todos los demás puntos de partida, para la comprensión y / o análisis de las relaciones sociales.

Sin llegar a poner tanto énfasis en esta ocasión sobre las entrañas del estructuralismo, este segundo eje que compone la epistemología bourdeana también cuenta con una naturaleza multidisciplinaria.

Como refiere Dosse (1997), este peculiar término vino para describir la forma en que las piezas de un ser concreto se articulan en un todo, y podría aplicarse a una diversidad de estructuras tales como: las anatómicas, las psicológicas, las geológicas, y matemáticas. Fue solo más tarde que el enfoque estructural permeó en las ciencias sociales. Morgan, Spencer y Marx describieron un fenómeno duradero que vincula las partes de un todo de una manera compleja y más abstracta con el término "estructura".

El estructuralismo moderno como lo conocemos tuvo su desarrollo y consolidación en Francia durante las décadas de los años cincuenta y sesenta⁵, Desde entonces ha sido incorporado como *episteme* por un extenso número de filósofos y científicos sociales, algunos de ellos tales como: Levi Strauss, Saussure, Louis Althusser, Talcott Parsons, Michel Foucault, por tan solo mencionar algunos⁶.

Independientemente de su sentido semántico, la estructura como concepto sociológico es definida por Pardo (2001) como:

“Un conjunto operacional de significación indefinida que agrupa, en cualquier número, elementos cuyo contenido no se especifica, pero de las cuales se define la función y algunos resultados en cuanto a los elementos. Sí se especifica de manera determinada el contenido de los elementos y la naturaleza de las relaciones, se obtienen un modelo –un paradigma–, de esta estructura” (p.28).

5 De acuerdo a Dosse (1997) en su obra: “*History of Structuralism: The rising sign, 1945 – 1966*. Reconoce y reivindica a los pioneros y fundadores del paradigma, siendo Robert Hertz a principios del siglo XX, Marcel Mauss década de los años veinte y Lévi-Strauss década de los años treinta con sus trabajos de campo en la selva amazónica del Brasil.

6 Para tener una perspectiva con mayor claridad y profundidad acerca de cada uno de ellos, sus aportaciones e ideas se sugiere llevar acabo la siguiente lectura. *The Age of Structuralism: From Lévi-Strauss to Foucault* de (Kurzweil, 2017).

El concepto anterior señala la importancia de las partes, sobre el determinismo durkheimiano del todo, o en términos sociológicos que la sociedad como organización humana no puede ser reducida a la suma de sus partes, y aunque esta sería una de las bases con la que la sociología se cimentaría, el estructuralismo da un giro copernicano en términos de análisis, reflexión e interpretación siendo concluyente Merrel (1997) en cuanto a que la meta de toda actividad estructuralista es reconstruir las piezas un objeto, de tal manera que revele las reglas por las cuales funciona el mismo. La óptica estructuralista propone comprender los fenómenos sociales y culturales desde el interior, no como objeto, sino analizando sus componentes, sus unidades de manera sincrónica o diacrónica y las reglas que hace que funcione.

Así es como se llega a la mitad siglo XX con dos paradigmas que contrastan el uno del otro, que sin llegar a ser antagónicos sí limitan su interacción por la naturaleza de sus abordajes, así como planteamientos. Es Pierre Bourdieu quien ensambla estos dos paradigmas en un ejercicio dialéctico para dar nacimiento al llamado constructivismo estructuralista.

La obra y figura de Pierre Bourdieu ha sido ampliamente estudiada y valorada, si bien esta tesis no busca ser un homenaje a su obra y figura, sí un reconocimiento que sirva para divulgarla, permitiendo al mismo tiempo contribuir al fortalecimiento del estado de la cuestión.

La idea de Bourdieu es intermedia –aunque a lo largo de su obra es evidente una decantación hacia el estructuralismo–, por ello es frecuentemente considerado parte del movimiento postestructuralista⁷ al lado de intelectuales como Foucault, Derrida, Butler, Habermas, entre otros. Intermedia ahora en el sentido en el cual Bourdieu se esfuerza por hilvanar el estructuralismo con el constructivismo, “su interés por presentar un modelo dialógico entre la estructura y la manera en el que los individuos construyen la realidad social”, a este particular abordaje Bourdieu le definiría como estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista (Ritzer, 2011, p.501).

7 Dosse, F. (1997) Da seguimiento a la historia del estructuralismo en su obra recopilatoria: “*History of Structuralism: Volumen 2. The sign sets, 1967-present*.” lectura sugerida en la comprensión del movimiento posestructuralista, así como las ideas y principales aportaciones de autores tales como: Foucault, Derrida, Habermas, Butler, entre otros más.

En esta continuidad de ideas, la epistemología del autor galo se sustenta en tres pilares, los cuales someramente se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. La posición epistemológica del constructivismo – estructuralista

<i>Ejes epistémicos</i>	<i>Proposición</i>
<i>Filosofía de la ciencia relacional</i>	No se preocupa de realidades sustanciales, sino de relaciones objetivas que se validan científicamente.
<i>Filosofía de la acción disposicional</i>	Entiende que la práctica, a partir de la relación entre las potencialidades inscritas en el cuerpo, son de los agentes y aquellas que se inscriben en la estructura situacional en que ellos actúan.
<i>Una sociología reflexiva</i>	En donde el observador de la sociedad esté consciente de las características sociales que determinan su propia observación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Beytía (2012, p.14).

Los postulados centrales que le dan su unidad y empuje general a la postura de Bourdieu son esbozados a grandes rasgos a continuación por él y Wacquant (1992):

“Se basa en una ontología social no cartesiana que se niega a dividir objeto y sujeto, intención y causa, materialidad y representación simbólica, Bourdieu busca superar la reducción debilitante de la sociología a una física objetivista de estructuras materiales o una fenomenología constructivista de formas cognitivas mediante un estructuralismo genético capaz de subsumir ambos” (p. 5).

Lo anterior expresa el profundo compromiso por la sociología y la seriedad con la que la abordaba, De acuerdo con el mismo Bourdieu (2001): “la tarea de la sociología es un instrumento de autoanálisis que permite a cada uno comprender las propias condiciones sociales de producción y de la posición que ocupa en el mundo social” (p.101).

Dicho en otras palabras, la sociología ayuda a descubrir las estructuras más enterradas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o su transformación”.⁸

⁸ Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An invitation to a Reflexive Sociology*, p. 7.

1.2 El origen de una epistemología, el constructivismo – estructuralista

Así como los mitos y los sistemas filosóficos, una teoría científica señala no solo un tipo determinado de objetos, sino una determinada organización lógica de estos objetos que no es más que el reverso de su propia organización sintáctica⁹. Teniendo en cuenta la anterior premisa como idea introductoria, en esta sección se analizará el *complexus* teórico del pensamiento bourdeano. El autor se circunscribe al movimiento constructivo-estructuralista, término acuñado por el mismo, buscando un sentido distinto y en consecuencia diferenciarse de otras tradiciones de la ciencias sociales como la antropológica de Lévi-Strauss o la lingüística de Saussure.

- a) Por constructivismo, el autor quiere decir: “Hay un génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de los que se llaman generalmente clases sociales”.¹⁰
- b) Por estructuralismo, entiende: “Que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, el lenguaje, el mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones”.¹¹

En la interpretación llevada a cabo por Gutiérrez (2012) al texto anterior, se identifica un modo de pensamiento relacional: pensar de esta manera es enfocar el estudio en la estructura de las relaciones objetivas que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades, así como de sus prácticas.

9 Sebag, L. (1976). Marxismo y estructuralismo. pág. 170.

10 Bourdieu, P. (1987). Cosas dichas: El espacio social y el poder simbólico. pág. 127.

11 Ibidem, pág. 127.

El enfoque de Bourdieu en lo que se refiere a los llamados mecanismos de orden y los conceptos que considera necesarios conocer para el entendimiento del mundo social de acuerdo con Medvetz y Sallaz (2018) son poderosos, pero muy sutiles y cuyos principales componentes son: el campo, el *habitus*, el poder simbólico, la violencia simbólica y los tipos de capitales. No obstante, para efectos de este trabajo y con el fin de robustecer esta examinación teórica-conceptual se enfoca a su bien conocido triunvirato de *habitus*, capital y campo.

La aproximación para analizar estos conceptos es la de Corcuff (2019), quien señala que el ente social es una suerte de entramado, en donde en la unión de la historia hecha cuerpo (*habitus*) e historia hecha cosa (campo), se presenta como el mecanismo principal en los cuales se dinamizan ciertas producciones (capitales) que se encuentran en el mundo social. En dicha unión ocurre lo que llama el autor “un movimiento de interiorización del exterior” (*habitus*/clases de *habitus*) y de “exteriorización de lo interior” (campos/campos de fuerzas y luchas).

En el capítulo siguiente se desarrolla el marco analítico con el que Bourdieu propone a través del proceso dialéctico entre el constructivismo y el estructuralismo sugerir una tercera vía, una síntesis¹² en términos hegelianos, esta epistemología se robustece de conceptos integrados e integradores de otras disciplinas tales como: la economía, la sociología, la psicología e inclusive la antropología. Lo anterior intentando aportar una teoría social propia, en la cual por medio del diálogo entre las condiciones materiales y las construcciones ideológicas se busque comprender el orden de ciertas realidades sociales y las prácticas que las constituyen.

12 Schnitker y Emmons (2013) señalan que una síntesis debe ser entendida como la armonización por la cual dos ideas en conflicto se reconcilian para formar una nueva proposición. Aunque este método se conoce comúnmente como la dialéctica hegeliana. Hegel de hecho le atribuyó la terminología a Immanuel Kant. Además, muchos estudiosos argumentan que la dialéctica está representada por el idealismo alemán desarrollado por Johann Gottlieb Fichte.

CAPITULO II. UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

El nombre de este capítulo tiene su inspiración en la fórmula planteada por Bourdieu (2016) es decir: [(Capital) (Habitus)] + Campo = Práctica. Este enfoque propone que la conjunción de estas relaciones objetivadas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder, en suma al conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción, más los bienes simbólicos que permiten la adquisición de ciertas capacidades así como de reconocimientos resultan en una serie prácticas desde lo individual hasta lo colectivo, permitiendo comprender ciertos elementos del mundo social. De ahí que campo, *habitus* y capital sean conceptos ligados.

A lo largo del capítulo se desarrollarán estos conceptos, así como sus interrelaciones y su importancia en el mundo empírico en el cual se desarrolló la presente investigación.

2.1 El campo y el espacio social

Para definir qué es un campo y cómo se articula con esta idea del agente¹³, primeramente, hay que visualizarlo a través de una representación mental. Para ello se debe imaginar un cierto perímetro bien delimitado, definido bajo ciertas convenciones o reglas de operación en donde se encuentran dispuestos un conjunto de recursos, sin embargo, como todo recurso este no es abundante, sino finito y limitado, tanto en su uso como adquisición. Su distribución no siempre es la más equitativa, ocasionando austeridad y acaparamiento de esos recursos por agentes que poseen indudablemente en consecuencia algunas ventajas sobre otros individuos, grupos o colectividades, la accesibilidad a estos medios o tipos de capitales puede ser por herencia, pero también por arduo trabajo propio, por casualidad, pero también por causalidad.

13 Gallino, L. (2011). Define el concepto “agente” como aquel sujeto individual o colectivo también designado como actor, el cual lleva acabo una secuencia intencional de actos con sentido, escogiendo entre varias alternativas posibles, con base en un proyecto concebido anteriormente pero que puede evolucionar en el transcurso de la misma con el fin de conseguir un objetivo en la medida en que dispone de informaciones y conocimientos al respecto.

En consecuencia, la disputa y la búsqueda de la supervivencia es esperada, convirtiendo al campo entonces en un área de conflicto, en una arena en dónde convergen la abundancia, pero también la escasez y su lucha entre los grupos sociales es de alguna manera esperada.

Como señala Lane (2000), los campos son entornos dinámicos, los cuales tienen diferentes formas de acuerdo con el juego que se juega en ellos, contando con sus propias reglas, historias, jugadores estrella, leyendas y tradiciones. Esta reflexión en relación a la idea de campo anticipa su definición acudiéndose al concepto sociológico de Bourdieu (1995) quien le define de la siguiente manera:

“En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones (*situs*), por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferencias especies de poder (o de capital), cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y de necesidades específicas que son irreductibles a las que rigen en los demás campos”. (p.64).

En otras palabras, el campo es portador de un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, en donde se despliegan ciertos recursos y se compiten por el dominio, la superioridad y hasta el acaparamiento de estos.

A lo anterior se suma el concepto de espacio social, cuya característica tiene el establecer las relaciones de alianza entre los miembros, en una constante búsqueda del beneficio y la legitimidad de aquello que les define como grupo y les mantenga en ciertas posiciones, teniendo la capacidad de tanto incluir como excluir a otros agentes o grupos.

Bourdieu (1997) señala que:

“Esta idea de separación, está en la base de la noción misma de espacio, conjunto de posiciones distintas y coexistentes las unas de las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre otras numerosas propiedades, así pues el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en dos principios diferenciadores: el capital económico y el capital cultural”. (p.30).

En este punto del abordaje se puede realizar un paralelismo entre el espacio social¹⁴ y un espacio geográfico en el interior del cual se recortan regiones. Pero este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran circunscritos poseen más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio, tantas menos cuanto más alejados. Otra forma de decirlo sería que las distancias espaciales coinciden con las distancias sociales, así pues, en los espacios geográficos.

Reed-Danahay (2019) señala que debido a las percepciones de distancia y proximidad en el espacio social se forman y son construidas por relaciones de desigualdad y dominación social. El enfoque de Bourdieu al espacio social tiene implicaciones importantes para la comprensión de la circulación de personas e ideas en el mundo contemporáneo. Por ello concluye Reed-Danahay (2019) señala que:

“La lente del espacio social ayuda a iluminar la relación entre las prácticas espaciales y las posiciones en las jerarquías sociales, es decir, las formas en que algunas personas tienen más privilegios asociados con la movilidad que otras, ayudando también a explorar procesos sociales relacionados con la inmovilidad, el emplazamiento y los anclajes” (p.9).

14 Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social.

Se considera importante realizar dos precisiones. La primera es que el concepto de campo propuesto por Bourdieu ha evolucionado y se ha complejizado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el llamado campo de producción es en donde se producen los bienes o capitales, a estos se incluyen varios campos de alta especialización, como lo pueden llegar a ser el deporte competitivo, la literatura, la política, el periodismo y, uno de sus favoritos, la educación, de los cuales se desprenden subcampos como en el caso de la educación: las instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas.

La segunda precisión es que, como refiere Reed-Danahay (2019), los conceptos campo y espacio social son frecuentemente usados indistintamente, lo cual resulta ser poco adecuado, siendo ambos conceptos igualmente importantes para la comprensión de la propuesta teórica de Bourdieu, resultando este último en estricto sentido “aquella estructura subyacente de clasificaciones simbólicas que se expresan y construyen mediante posicionamientos y relaciones entre los hábitos en el espacio físico” (p.7).

El concepto de campo está fuertemente ligado al concepto de capital, cada capital está determinado de acuerdo a la lógica de un campo específico, de igual manera, cada campo social está definido por un tipo específico de capital, por ejemplo: al campo académico le corresponde un cierto tipo de capital en el sentido que para lograr una carrera en la academia uno requiere la acumulación de conocimientos teórico-conceptuales, especializaciones técnico-pedagógicas y títulos de carácter simbólico que refuercen y, sobre todo, reconozcan la legitimidad de varios años de formación educativa.

Otro ejemplo pudiese ser del campo de la política, en este se requieren otro tipo de *sets* o conjunto de capitales, estos pueden ser los tipos de redes de apoyo entendido como contactos que permitan una introducción o acceso a ciertos círculos sociales, habilidades como la retórica¹⁵ que posibilite convencer, conmover o, inclusive, persuadir a través de la oralidad del discurso la transmisión de mensajes ya sea desde el *pathos*, *ethos* o *logos*.

15 Para una mayor comprensión de los elementos que integran la retórica *pathos*, *ethos* y *logos*, así como del concepto en sí mismo se sugiere la lectura de Aristóteles y Yunis (2018). *The Art of Rhetoric*.

2.2 Los tipos de capitales y la distinción

El concepto de capital frecuentemente se encuentra asociado a las ciencias económicas, las cuales han encontrado su desarrollo más estructurado a lo largo de los últimos 400 años, desde la época mercantilista de los siglos XVI, XVII y la primera mitad del XVIII hasta el modelo originario del capitalismo *laissez-faire* a comienzos del siglo XIX y más recientemente los modelos contemporáneos del keynesianismo y el neoliberalismo.¹⁶

Esta larga historia ha ocasionado una opacidad conceptual en cuanto al nivel de interpretación, así como de reflexión que tiene esta compleja abstracción, desde su génesis moderno con Adam Smith pasando por David Ricardo y hasta lo propuesto por Marx (2001), quien le define genéricamente como el conjunto de bienes que un sujeto individual o colectivo posee en un determinado momento, en cuanto distinto del rédito percibido por este mismo sujeto en un período definido.

Bourdieu crítica la tendencia homogénea del pensamiento económico otorgando un matiz sociológico, una consideración extendida a la vida en lo social. Bourdieu (1984) usa el término capital para referirse ampliamente a cualquier recurso socialmente valorado: “cualquier colección de bienes y habilidades, de conocimiento y reconocimientos que uno pueda movilizar para desarrollar influencia, ganar poder, o negociar otros recursos” (p.12).

Así, el capital adquiere sentido no solo por su referencialidad en términos económicos, sino que al plantear una multiplicidad de capitales, Bourdieu pluraliza tanto los objetivos de la acción social como los orígenes del poder social en sí mismo, dotándoles de un valor intrínseco y multivalente cuyas propiedades poseen características únicas de acuerdo al espacio social en donde se despliegan y como se generan al interior de ciertos campos ya sea desde el interés humano de manera consciente o inconsciente.

Considerando la tradición bourdeana esta incluye básicamente cuatro tipos de capital: Capital social, cultural, económico y simbólico. Sin embargo, hay tantos tipos de capital como campos existan.

¹⁶ Landreth, H. y Colander, D. (2006). Historia del pensamiento económico. Cuarta edición.

Capital Social

El concepto de capital social es extremadamente popular a lo largo de las ciencias sociales inclusive en las económico – administrativas de manera concreta al interior de las teorías de las organizaciones. No obstante, en su definición sociológica se entiende como:

“El capital social es el producto de interacciones sociales con el potencial de contribuir al bienestar social, cívico o económico individual o de una comunidad de propósito común. Las interacciones atraen recursos de conocimiento e identidad, el capital social depende de varias dimensiones cualitativas de las interacciones en las que se produce, como la calidad de las interacciones internas-externas, la historicidad, la futuridad, la reciprocidad, la confianza, así como valores y normas compartidas.”¹⁷

Lo anterior hace referencia a la importancia y valor que tienen las estructuras, los hilos que se construyen a través de las diferentes relaciones sociales las cuales son amplias abarcando desde el parentesco, lo laboral, el compadrazgo, los compañerismos, las amistades e inclusive los vínculos que se forman por el matrimonio o noviazgo.

A esto Bourdieu (2001) refiere que: “El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (p.148).

Se trata de la suma de recursos con base en la pertenencia a ciertos grupos de cuyas relaciones de intercambio se generan tanto favores como beneficios simbólicos, los cuales deben cuidarse como una inversión, una estrategia que prometa tarde o temprano un provecho.

¹⁷ Fine, B. (2005). Social Capital versus Social Theory. pág. 223.

Capital cultural

El concepto de capital cultural es complejo de abordar ya que la palabra cultura en sí misma tiene diversas acepciones, por ejemplo, en este caso por cultura no se refiere a lo que se puede considerar como lo estudioso, a lo fino, a lo de buen gusto ni a la superioridad de que ciertas clases sociales consideran virtuoso, es decir, a la acepción docta de la palabra, ni tampoco a la definición antropológica de cultura entendida por Marzal (2016) como: “aquella construcción del mundo simbólico creado por nuestra especie en la que se describe el cuerpo total de las creencias, comportamientos o conductas, saberes, sanciones, valores y objetivos que señalan el modo de vida de un pueblo en cierto tiempo y lugar”. (p.26)

No obstante, a lo que sí se refiere Bourdieu (1997) por cultura y por lo tanto a capital cultural, como la colección de elementos simbólicos como: habilidades, gustos, posturas, ideologías, vestimentas, gestiones, pertenencias materiales, credenciales, etc.

Estos acervos o conjuntos de conocimientos, saberes, objetos, títulos y demás que poseen los sujetos se adquieren de diversas maneras, según Bourdieu (2001) pueden encontrarse en tres formas:

a) Capital cultural incorporado:

“Remite a la capacidad del individuo a cultivarse, el conocimiento puede ser adquirido a través de una larga inversión de tiempo de manera consciente y/o bien a través de la herencia social, siendo introyectada pasivamente, destacando la familia como el vehículo que lo permite mediante la socialización y la tradición. A diferencia de la propiedad, este no es transmisible, ya que se imprime en el *habitus* de la persona (carácter y forma de pensar), este capital incorporado se es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, se ha hecho carne, del tener ha surgido ser. El capital cultural incorporado, es el medio de comunicación y autopresentación de una persona el espacio social”¹⁸.

18 Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Segunda edición. pág. 139-143.

b) Capital cultural objetivado:

“Comprenden las diferentes posesiones y propiedades de un agente que están en relación con su capital cultural incorporado o interiorizado. Así, el capital cultural en esta forma es materialmente transferible ya que consiste en bienes tangibles, esas posesiones adquieren un significado simbólico, es decir, el poseedor las considera significativas ya que desde sus disposiciones y conocimientos le permiten apreciarlos de forma legítima otorgándoles genuinamente un valor”¹⁹.

c) Capital cultural institucionalizado:

“Se refiere a la forma legal que adquiere el capital incorporado, el cual se formaliza por medio de certificaciones, la obtención de títulos avalan y determinan el valor cultural del poseedor de un título, respecto de otros, así pues el título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor duradero y legalmente garantizado, a través de un reconocimiento institucional cuyo valor le permite emplearse, poner a disposición su capital cultural en el mercado laboral ya sea desde lo intelectual, lo técnico u operativo”²⁰.

La importancia del capital cultural radica en la capacidad de adquirir saberes y la capacidad de estructurarlos relacionándolos con la vida diaria, a mayor capital cultural, la persona estará en mejores condiciones de encontrar significación en los diferentes discursos, planteamientos, ideas e informaciones que se producen y circulan en la sociedad emplazándose en diferentes campos y en consecuencia espacios sociales.

19 Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Segunda edición. pág. 144-145.

20 Ibidem. pág. 146 – 148.

Capital económico

Este tipo de capital junto al simbólico es aquél que ha acompañado a la humanidad en su largo proyecto como civilización. Harari (2014) declara que las primeras manifestaciones escritas de las civilizaciones antiguas mucho antes que la literatura o las leyes fueron las contables, teniendo su génesis como necesidad de conocer y administrar sus recursos, es decir, la cantidad de activos y propiedades, siendo estos dos elementos una manifestación primigenia de lo que se consideraba riqueza, la primer expresión humana de lo anterior es el documento conocido como la tablilla de *Kushim* ²¹ cuya referencia refleja la importancia por la tangibilidad y la acumulación de los bienes materiales.

En consecuencia, se puede decir que el primer tipo de capital reconocido es efectivamente el económico legitimado debido a su propia tangibilidad y fácilmente transmutable a otro tipo de bienes, de posesiones o de representaciones simbólicas en palabras de Bourdieu (1986): “El capital económico es la raíz de todos los otros tipos de capital y todos los tipos de capital son reductibles en última instancia a capital económico” (p.252).

En suma, a lo anterior Bourdieu (1986) menciona lo siguiente: “El capital económico, se puede convertir inmediata y directamente en dinero y puede institucionalizarse en forma de derechos de propiedad” (p.243). Por ello se le considera por algunos autores como Anthony Giddens ²² como el más dominante de los 4 tipos de capitales ya que en el dinero, propiedades y solvencia económica recae la capacidad de generar ciertas estructuras de poder que se traducen en amplias ventajas y privilegios, otorgando accesos inmediatos a sus poseedores a ciertos bienes, servicios inclusive saberes, sin costos secundarios.

21 La tableta de Kushim está hecha de arcilla cuyo texto data de hace aproximadamente de 3,400 años antes de Cristo y perteneciente a la extinta civilización sumeria. Dichos documentos económicos rupestres si se gusta llamarlos de alguna manera eran monótonos y básicos, sin embargo, registraban el pago de impuestos, la acumulación de deudas y la propiedad de bienes. Harari, (2014). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. pág. 139-142.

22 Giddens y Sutton (2015). *Conceptos esenciales de Sociología*. Tema 7. Interacción y comunicación.

Capital simbólico

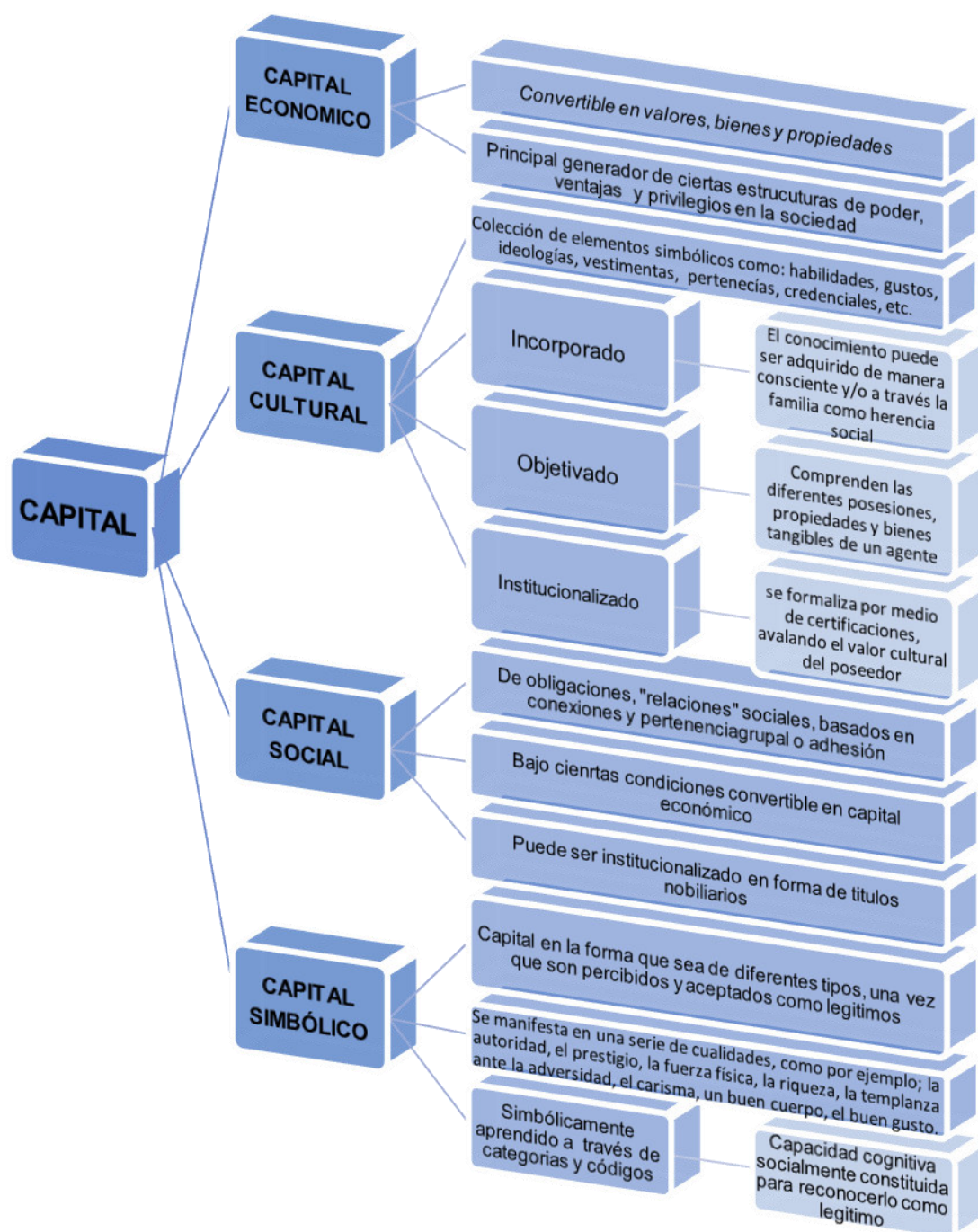
Este capital resulta ser el último en este largo proceso de análisis y reflexión, encontrándose en una dimensión entre el mundo de las percepciones, lo sociológico y las convenciones sociales. Ahora, de acuerdo con Jiménez (2014) el capital simbólico se trata de ciertas propiedades que parecen inherentes a la persona misma del agente, pudiéndose manifestar en una casi infinita serie de cualidades como, por ejemplo: la autoridad, el prestigio, la fuerza física, la riqueza, la templanza ante la adversidad, el carisma, un buen cuerpo, el buen gusto, simplemente por mencionar algunos ejemplos. Para que estas propiedades sean valoradas y percibidas como capital simbólico los agentes sociales deben estar dotados de las categorías y códigos que les permitan conocerlas y reconocerlas para su legitimidad, y en consecuencia, sean simbólicamente eficientes.

Fowler (1997) señala que tanto las sociedades precapitalistas como las capitalistas tempranas se organizaron alrededor del capital simbólico, en términos de identificar las propiedades o características –en términos actuales de cualidades–, de sus individuos. Un líder de una tribu para alcanzar dicho honor debía ser reconocido por el grupo, ya sean por sus capacidades físicas, vigor, sentido del deber tal vez, reputación así mismo los reyes medievales poseían su capital simbólico, el cual se desprendía de las estructuras socioculturales de la época y naturalmente de la percepción que se tenía de él, como legítimo portador del poder y dominación por gracia divina.

El capital simbólico es, por lo tanto: “Un ser percibido, que existe en la relación entre unas propiedades, poseídas por unos agentes, y unas categorías de percepción, siendo a la vez una suerte de instrumento de prestigio, autoridad e inclusive de dominación derivado de la posesión de capital económico, cultural o social ²³”. En la siguiente página se desarrolla un esquema en el cual se compacta de manera gráfica lo anteriormente.

23 Rojas, C. (2010). Filosofía de la educación. De los griegos a la tardo-modernidad. (P.300)

Esquema 1. Tipos de capitales y sus propiedades



Fuente. Elaboración propia a partir de los componentes teóricos desarrollados.

2.3 La percepción y el *habitus*

El concepto de *habitus* ha generado amplios debates a lo largo de la sociología contemporánea y aunque no es un abordaje enteramente nuevo, ya que desde Aristóteles se encuentra el concepto *hexis*.²⁴ El *habitus* puede ser entendido como una posición en el espacio social y tiene una trayectoria social relacionada con las opciones y aspiraciones disponibles, haciendo que entre el *habitus* y el campo exista una relación simbiótica, de complicidad, es decir: uno no puede operar sin el otro constituyendo el mundo social ²⁵.

El concepto *habitus* es de los más confusos, de igual manera siendo objeto de múltiples interpretaciones dentro de la sociología de la *praxis* de Bourdieu, no obstante, tiene un papel determinante, en tanto que permite dar cuenta a la vez de distintas dimensiones sociales que se interrelacionan: relaciones culturales, económicas, políticas, de dominación, que exigen un pensamiento también relacional.

Para Ritzer (2011) El *habitus*:

“Es una estructura mental o cognitiva internalizada mediante la cual el agente se maneja en el mundo social. El *habitus* produce la sociedad de la misma manera que la sociedad produce el *habitus*.” (p.95).

Así es como las estructuras que caracterizan una determinada clase de existencia producen las estructuras del *habitus* que, a su vez, son la base de la percepción y apreciaciones de todas las experiencias posteriores.

24 Achtenberg (2012). Menciona que *hexis* es una palabra en griego antiguo, importante en la filosofía aristotélica refiriéndose al conjunto de disposiciones relativamente estables que se encuentran en posesión y conocimiento de los individuos, *hexis* no es meramente una tendencia sino una verdadera interiorización de las prácticas como una virtud siendo desplegada de manera prolongada en diferentes esferas de la vida cotidiana. Pág.111-112.

25 Bourdieu y Passeron (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Segunda edición. pág. 16.

Bourdieu (1999) define *habitus* como:

“Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que come el obrero (y sobre todo su forma de comerlo), el deporte que práctica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial–, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero”. (p.20)

En otras palabras, el *habitus* como estructura social incorporada media la posición y la toma de posición dentro del campo guiando a los ocupantes de un lugar dado en el espacio social hacia las posiciones sociales ajustadas a sus propiedades, y hacia las prácticas o bienes que ruegan a los ocupantes de esa posición ²⁶.

En este sentido como refieren Bourdieu y Passeron (1996), el *habitus* se refiere a un aprendizaje práctico que no es consciente ni intencional, ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en el que se desenvuelven los sujetos. Lo anterior es importante mencionarlo ya que estas cuestiones constantemente, ocasionando esta confusión y multiplicidad en sus interpretaciones, siendo asociado con algo innato, pues se olvida que fueron incorporados de forma involuntaria a través de la socialización y ciertas experiencias de vida.

26 Costa y Murphy (2015). Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application. Part II. Habitus, Transitions and Trajectories.

Pinto (2002) indica que dentro de la misma conformación de este concepto habita una estructura y tiene una constitución bien definida, pudiéndose distinguir 4 dimensiones básicas:

- a) La dimensión disposicional: “La cual tiene que ver con las habilidades prácticas, adquiridas dentro de una trayectoria que provee de un sentido práctico para saber cómo realizar ciertas actividades, sin que haya sido necesario enseñarlas, pues son producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales previos, adquiridos de forma no intencional, esta situación contribuye a que se olvide su origen de inculcación y aparezcan como dones²⁷.
- b) La dimensión distributiva: El *habitus* de los sujetos varía de acuerdo con su posición en el campo. Esto proporciona una percepción del lugar que ocupan, las cosas que le son deseables y las características de este espacio, así como de las diferentes relaciones de distancia o acercamiento que tienen con el resto de los sujetos²⁸.

En este sentido, esta multidimensionalidad proporciona al sujeto de una perspectiva del mundo acorde con una posición, las expectativas posibles para él por ser naturales para su grupo, y define también las cosas imposibles por su lugar y características, es decir, las cosas con las que debe mantener distancia.

Bourdieu (1979) refiere que la construcción de estas disposiciones son el resultado de la incorporación de las estructuras sociales, donde las relaciones de poder y fuerza aparecen como naturales, consecuentemente de la apropiación de las estructuras objetivas, lo que crea un ordenamiento en el que el sujeto se ubica a sí mismo y a los demás. En complemento a esta idea esta percepción del mundo se ve afirmada por las condiciones materiales en que se desarrollan los individuos.

27 Pinto (2002). Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social.

28 Ibidem.

- c) La dimensión económica: Se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital, a través del interés y el sentido del juego dentro del campo. El sujeto adquiere esta inclinación a través de la trayectoria y los ambientes en que se desenvuelve, y de acuerdo con sus condiciones objetivas seleccionará las alternativas que considere más ligadas a sus intereses y posición. En este sentido, la disposición no remite a una elección racional. En cambio, para aquéllos ajenos a estos espacios, lo que se juega no tiene sentido, no le conceden valor ni conocen los principios en los que se basa ²⁹.
- d) La dimensión categorial: Se refiere al ordenamiento del mundo, fuerza formadora de esquemas de percepción y de sentido común, que permite resolver problemas de forma cotidiana. En otras palabras, se refiere a la escala de apreciaciones y valores que poseen los sujetos. ³⁰.

En síntesis, el *habitus* como estructura estructurante, es el generador de ciertas prácticas distintas y distintivas que permiten la creación de esquemas, así como de ciertos principios clasificatorios, principios de visión, tanto como de percepción y generalmente en consecuencia de divisiones ya sea por gusto, por interés, por historia de vida inclusive por objetivos individuales o hasta colectivos.

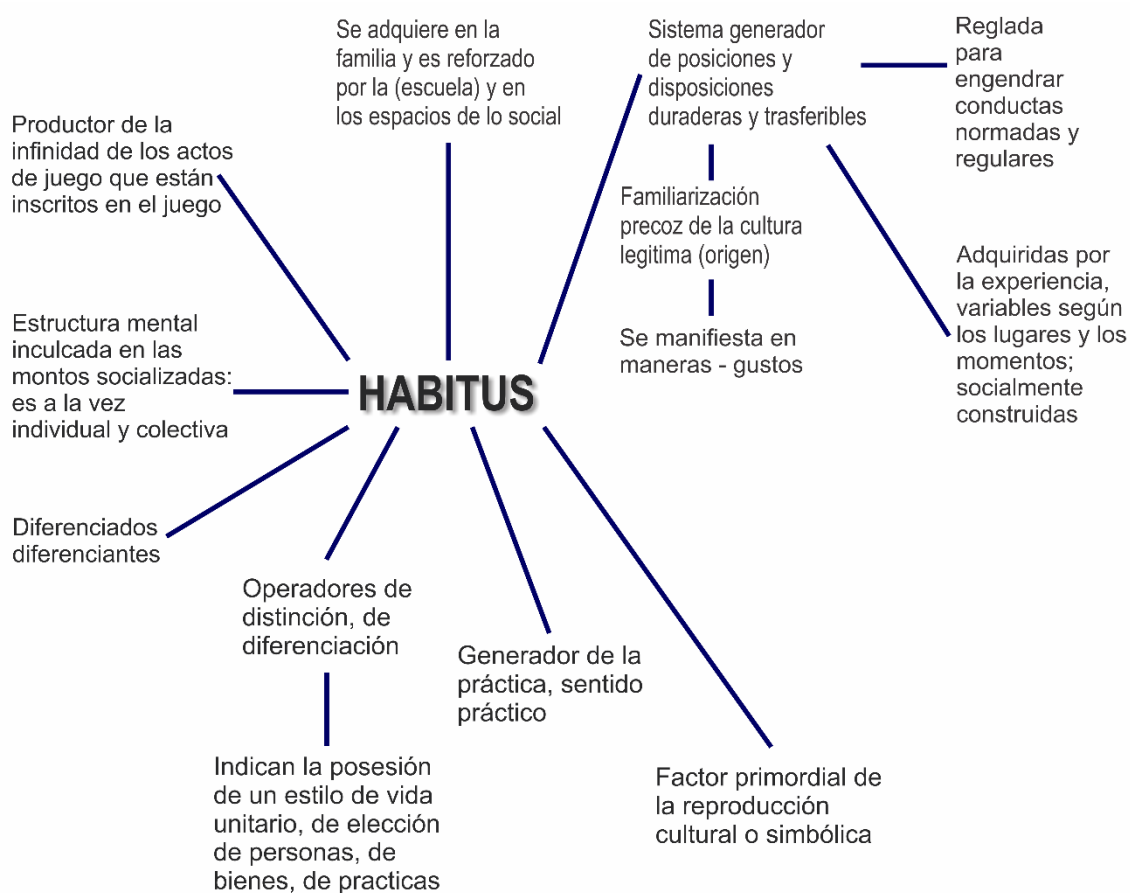
Es como a través del *habitus* al mismo tiempo se generan y se construyen las diferencias y por lo tanto ciertas afinidades y asociaciones de acuerdo con el campo de juego, a la capacidad lúdica del agente para relacionarse con sus símiles o bien no jugar en los espacios sociales en los cuales su *habitus* no cuenta con las conductas, prácticas y códigos necesarios para desplegarse en las mejores condiciones.

A continuación, se comparte un esquema de los diferentes elementos que componen el *complexus* del concepto *habitus*.

29 Pinto (2002). Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social.

30 Ibídem

Esquema 2. El *habitus* y sus componentes



Fuente. Elaboración propia a partir de Bourdieu y Passeron (1996).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se abordan los diferentes componentes que integran el tejido del aparato metodológico de esta investigación, es decir, aquellos concernientes a la construcción del diseño, la descripción del enfoque, las técnicas empleadas para la recolección de datos, así como proceso el dialógico entre el análisis e interpretación de la información.

3.1 Enfoque

Bernal (2006) señala que la metodología debe ser entendida como “el conjunto de aspectos operativos del proceso de investigación” (p.55). Kumar (2008), por su parte, menciona que: “la metodología de la investigación es una forma de resolver sistemáticamente los problemas de investigación” (p.5). Lo anterior significa que la metodología debería permitir trabajar en un ordenamiento que posibilite generar conclusiones – o al menos acercamientos – de lo que puede estar causando las cosas que se observan, inclusive como las personas visualizan el mundo y sus respectivas realidades.

A fin de posibilitar lo anterior es necesario un método que se ponga en práctica, el cual es definido como: “Un conjunto de técnicas reconocidas por la mayoría de los científicos sociales como apropiadas para la creación, recopilación, codificación, organización y el análisis de los datos” (Bellamy, 2012, p.9). Al considerar esta reflexión el método y la metodología tienen una relación simbiótica importante en las Ciencias Sociales, ya que construyen y diseñan un marco que permiten describir, explicar e interpretar los problemas planteados por el investigador de una cierta realidad social siguiendo las directrices científicas.

Este trabajo como se ha referido anteriormente tiene por objetivo conocer y analizar las contribuciones, así como apropiaciones socioculturales en el *habitus* de alumnos egresados que participaron en el programa de movilidad internacional entre los años correspondientes al periodo 2013 – 2017.

Para alcanzar tal objetivo se requieren un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos específicos que permitan profundizar en el análisis y sus significados. En este sentido Creswell (2013) menciona que si lo que se pretende es alentar a los individuos a compartir sus historias, como investigador colaborar directamente con los participantes, así como comprender los contextos, entornos, motivaciones o percepciones de los sujetos de un estudio entonces sugiere adoptar el método cualitativo para tal fin.

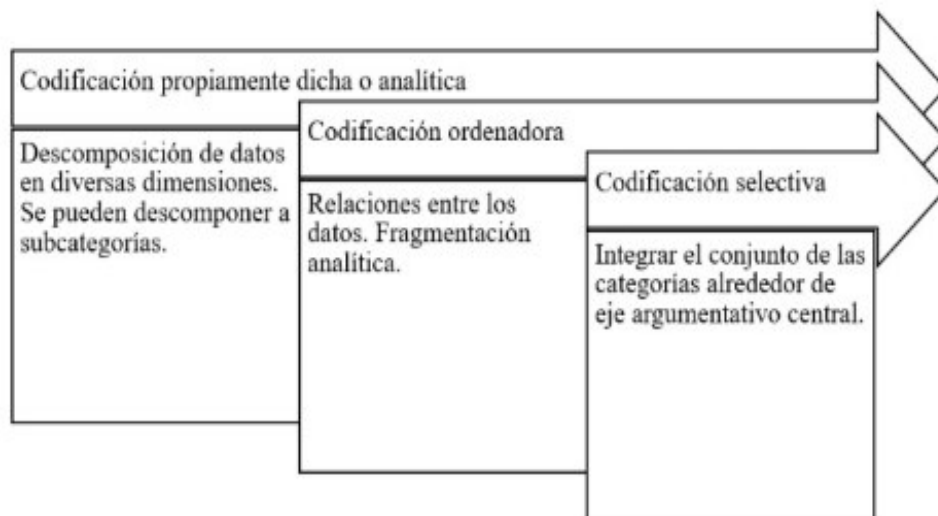
No obstante, es pertinente indagar en la literatura para tener una comprensión más amplia. Al respecto Kothari (2004) señala que el enfoque del método cualitativo estriba en descubrir las motivaciones y deseos subyacentes por medio del análisis de las subjetividades del mundo social tales como: las características, las tipologías, las percepciones, cualidades que se tienen de un hecho, fenómenos o experiencias.

En complemento a lo anterior Håkansson (2013) ofrece una perspectiva en cuanto a que el método de investigación cualitativo se refiere a la comprensión de significados, opiniones y comportamientos para llegar a hipótesis y teorías. De manera similar Sampieri (2014) refiere que el método de investigación cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358).

El conocer cada una de las diferentes conceptualizaciones que tienen los autores consultados, permite comprender la naturaleza así como el objetivo con el que se conduce la metodología con enfoque cualitativo, seleccionándolo no de manera azarosa, sino a plena conciencia de acuerdo a las características y objetivos de esta investigación, de tal manera que se puede precisar que este estudio será de corte cualitativo como método de acercamiento a la explicación e interpretación, y aunque si bien se incluirán tablas, gráficas e información estadística, así como la interpretación de las mismas, sirven de complemento para conocer cuestiones relacionadas con el entorno y contexto del fenómeno, así como de sus participantes.

Como instrumento para la codificación de los discursos y agrupamiento de categorías se propuso el siguiente modelo:

Figura 1
Componentes incorporados en esta propuesta



Fuente: Elaboración propia, inspirada a partir de Strauss y Corbin (2002).

Concerniente a la saturación teórica, se presentó a lo largo del estudio, no obstante, a pesar de ello se continuaron realizando entrevistas atendiendo las sugerencias de Ruiz-Olabuénaga (2012) con el propósito de enriquecer la calidad de la información buscando contribuir a futuras líneas de investigación sin que lo anterior haya tenido injerencia en el objetivo principal.

Ahora, en lo referente a los llamados códigos Charmaz (1994) menciona que estos deberían ser tratados como categorías conceptuales, vinculados a la teoría central en este caso el *habitus* delimitando cuidadosamente su contexto, significado y sus propiedades explicando su contexto. Así es como en este trabajo se abordan dos tipos de códigos, el primero "*in vivo*" se entiende como aquellos conceptos adoptados directamente como categoría a través del propio lenguaje de los participantes (Mills y Birks, 2014).

En otras palabras, los códigos "*in vivo*" provienen directamente del discurso de los participantes de la investigación, estos códigos se caracterizan por tener un significado muy preciso, de tal modo que responden directamente a la naturaleza de la pregunta.

Por su parte, los códigos nombrados analíticos, son aquellos formulados mediante el uso del ejercicio hermenéutico profundo, transformando la *Doxa* en conceptos claros, sujetos a análisis que trascienden los datos en un principio cualitativo (Trinidad *et al*, 2006).

Es importante reflexionar que dichos códigos, no son independientes, antagónicos o uno sobresale del otro, En palabras de Charmaz (2014) ambos deberían dialogar constantemente en un vaivén comparativo que permita enriquecer conceptualmente las categorías con el fin de integrarse a entender el fenómeno.

En síntesis, se comparte el siguiente cuadro, en el cual se muestran las etapas, así como el propósito de cada una de las mismas.

Cuadro 2. Etapas y propósitos en el proceso de la codificación discursiva.

Etapa	Propósito
Códigos	Identificar anclajes que permitan recopilar los puntos clave de los datos.
Conceptos	Colecciones de códigos de contenido similar que permite agrupar los datos.
Categorías	Amplios grupos de conceptos similares que se integran un eje de análisis.

Fuente. De elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002).

3.2. Técnicas

Al centrar la atención en el estudio de las contribuciones que tiene una movilidad académica internacional sobre el sistema de *habitus*, así como de construcción de ciertas disposiciones que orbitan alrededor de esta experiencia, es necesario el uso de una herramienta que permita interpretar la *doxa* u “opinión común” así como valorizaciones cualitativas más complejas que se desprenden de un discurso.

Foucault (1992) señala que, a través del uso del lenguaje, el ser humano manifiesta y expresa de manera verbalizada sus experiencias sensibles, por ello en este estudio es necesario examinar a profundidad el discurso de los entrevistados. No obstante, el lenguaje en una lectura mucho más profunda y completa, refiere el mismo Foucault (2010) lo siguiente: “Es aquel principio ordenador, entre la mirada ya codificada y el conocimiento reflexivo, anudadas con el espacio y el tiempo, para formar el pedestal positivo de los conocimientos” (p.14).

En otras palabras, el lenguaje es trascendental en el proyecto de la civilización humana como lo conocemos, el lenguaje es *episteme* e historicidad marcando e inclusive imponiendo el umbral de nuestra modernidad, el orden a partir del cual pensamos, por ejemplo, no tiene el mismo modo de ser que el de la época primitiva, antigua o medieval.

Por ello en este trabajo el énfasis de explorar la correlación entre el discurso-acción que permite ir reconstruyendo diferentes campos y condiciones de participación, rescatando sus historias personales y contextos sociales con base en un marco socio cultural. Entendiendo que el lenguaje no es meramente un producto cultural evolucionado a partir de las diferentes necesidades sociales o inclusive biológicas del ser humano, ni que tampoco se encuentra enteramente consagrada a la etimología o encorsetada a la rigidez de definiciones teórico-conceptuales, sino que genuinamente el lenguaje se constituye de una anatomía cuya transversalidad como sustenta Foucault (2010) “tiene una relación total con la totalidad del mundo, en el entrecruzamiento de su espacio con los lugares y las figuras del cosmos”. (p.56).

Ahora, es importante mencionar que dentro de las tradiciones hermenéuticas existe un amplio y añejo debate en el “*Verstehen*” (comprender) vs. “*Erklären*” (explicar)” (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016). Sin embargo, dada la naturaleza y el propósito de la investigación esta se enfoca en el *Verstehen* como postura ontológica y epistemológica.

Por lo tanto, esta investigación se apoya de la tradición hermenéutica para la interpretación, es decir, a través de un enfoque metodológico desde adentro (por medio de entrevistas) para su eventual análisis en el marco de la metodología del *Verstehen* en las ciencias sociales, en esta investigación, *Verstehen* es entendida de la siguiente manera: “El proceso de descubrir un patrón subyacente, que se puede hacer al reconocer que existen relaciones entre los actos mentales, y a su vez entre los actos mentales y físicos” (Dilthey, 2012, p. 27).

En otras palabras, con el “*Verstehen*” se busca hacer el mundo del hombre inteligible por medio de la comprensión de sus eventos o experiencias bajo un proceso de descubrir una serie de patrones internos. Lo anterior aquí se ha realizado desde el método de hermenéutica profunda. Gadamer (1977, p.7.) define hermenéutica como: “El arte de evitar mal entendidos”.

No obstante, la hermenéutica busca como lo refiere Heidegger (2005):

“Lograr una comprensión filosófica de la vida y asegurarle a esta comprensión un fundamento interpretativo a partir de la vida misma, comprender la vida en sus conexiones históricas evolutivas y de interacción con el mundo como la manera del ser del hombre permitiendo un auto esclarecimiento de este comprender”. (p.383).

Una definición actual del concepto es proporcionada por Given (2003) como: “El estudio de la teoría y la práctica de la comprensión e interpretación” (p. 385). El concepto está basado en Hermes, el dios mensajero de la antigua mitología Grecia, cuya labor principal se dice era traducir los mensajes de los dioses para los hombres. De tal manera que *Spencer* (1997) puntualmente señala que:

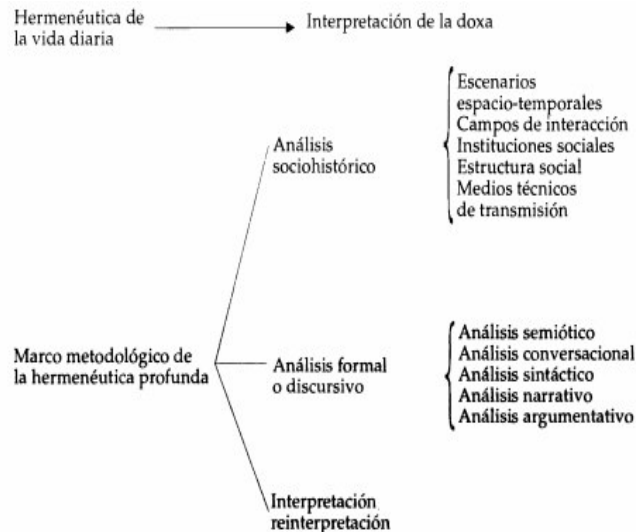
“La hermenéutica está preocupada por los problemas, métodos y propósito de las interpretaciones, por lo tanto, se convierte en una ciencia de interpretación en sí misma. Ayuda a determinar el verdadero significado de un texto con precisión. Incluye varios factores como historia, cultura, idioma, distancia de tiempo entre el autor y el intérprete, el contexto”. (p. 157).

Este trabajo se apoya en la hermenéutica profunda propuesta por Thompson (1993) como técnica interpretativa de la *doxa* para asignar un significado conceptual hacia aquellos datos que por su naturaleza son de alto orden cualitativo y en consecuencia requieren de un tratamiento especial hacia esa subjetividad. El propósito de emplear esta herramienta tiene los siguientes objetivos:

- 1) Centrarse en lo que hay por los datos sin dar nada por supuesto.
- 2) Escuchar lo que dice la gente.
- 3) Descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías.

La hermenéutica profunda en éste caso fue empleada para proporcionar una mayor profundidad o visión interna del sujeto desde su discurso e historia de vida, y en consecuencia entender en extenso como vivió el fenómeno o experiencia, éste enfoque incluye tres fases o procedimientos principales. Estas fases pueden describirse como análisis socio-historico, análisis formal o discursivo e interpretación / reinterpretación.

Figura 2. Las tres fases del método hermenéutico profundo



Fuente: Recuperado de Thompson (1993, p. 408).

Como señala Contreras (2011):

“La hermenéutica profunda es un esquema de estudio para comprender los fenómenos culturales, pues considera que el análisis cultural se puede interpretar como el estudio de las formas simbólicas en relación con contextos y procesos históricos específicos y socialmente estructurados, dentro de los cuales se producen, transmiten y residen estas formas simbólicas” (p. 31).

A continuación, se describen cuales fueron las técnicas cualitativas empleadas en esta investigación, así como las construcciones del instrumento de recolección de datos y por último las características que se consideraron para los participantes del estudio.

La entrevista semiestructurada y la observación participante

En este estudio se emplearon técnicas cualitativas tales como la observación participante y la entrevista semiestructurada principalmente, es por ello es fundamental alejarnos de los conceptos simples de la entrevista, tal y como Kumar (2011) cita en la definición de Monette *et al.* (1986): “Una entrevista involucra a un entrevistador que lee preguntas a los encuestados y registra sus respuestas” (p. 156).

Se acudió a la entrevista semiestructurada con alcance exploratorio – descriptivo como técnica principal de recolección de información ya que como indica Báez (2009): “La entrevista es una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya” (p. 95). En otras palabras, lo anterior permite flexibilizar el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, profundizando en detalles durante el ejercicio narrativo que se vaya desarrollando.

Como reafirma Flick (2009) el objetivo de este instrumento está relacionado con la expectativa de obtener datos, especialmente cuando el objeto de estudio lo constituyen los individuos específicos de un grupo social y el tema contempla cierta complejidad e importancia, permitiendo una intervención del entrevistador.

Otra técnica empleada fue la observación participante, Denzin & Lincoln (2015) mencionan que: “La observación participante se definirá como una estrategia de campo que simultáneamente combina el análisis de documentos, la entrevista de los encuestados e informantes, participación y observación directa, e introspección” (p. 158). Angrosino (2012) complementa esta idea señalando que esta técnica permite al investigador percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo, permitiendo al investigador el integrarse a dinámicas más contextuales.

El guion de entrevista estuvo constituido por 10 preguntas, a continuación, se detallan sus características.

Tabla 1. Esquematización de categorías

Investigación	Preguntas	Categorías	Tipo de interpretación
Contribuciones socioculturales en el <i>habitus</i> producto de la movilidad académica internacional	1.- ¿Habías tenido alguna experiencia internacional previa a tu estancia de intercambio? En caso de indicar sí, entonces comentar destino y por cuánto tiempo.	Tipos de capitales culturales, sociales y económicos contados de origen	Hermenéutica Profunda
	2.- ¿Algún familiar, pariente, amigo o conocido tuyo, había tenido alguna experiencia internacional (migrante, vacaciones, estudios)		
	3.- ¿Cuál es la profesión o actividad económica que desarrollan tus padres? De ser posible compártenos, por favor, con que estudios cuentan.		
	4.- ¿Tuviste el apoyo de tus padres a nivel económico, motivacional y/o moral? Compartir detalles, por favor.		
	5.- ¿La experiencia de intercambio te permitió mejorar tus habilidades en un segundo idioma o de comunicación, aun siendo el país de destino uno hispanoparlante?	Experiencia del idioma y/o variante dialectal en el extranjero, su impacto en el <i>habitus</i> sobre el capital social	
	6.- ¿Es posible que hayas adoptado algún valor, costumbre, posicionamiento, manera de pensar, modismo, muletilla o algo similar a partir de tu experiencia en el extranjero?	El <i>habitus</i> , elementos que cambiaron y fueron apropiados	
	7.- Dime, por favor, con detalle si crees que han existido cambios en ti, cuales fueron esos cambios en tu forma de pensar y actuar en función a tu experiencia en el país receptor.		
	8.- ¿Consideras que tus dinámicas familiares o con tus amigos han cambiado o se han visto modificadas por tu movilidad?		
	9.- ¿Cómo consideras que la experiencia de un intercambio ha contribuido en tu formación personal y profesional?	La experiencia y el impacto en el <i>habitus</i> personal y profesional	
	10.- ¿Qué impacto tuvo esta experiencia en tu vida y que valoración le das?		

Fuente. Elaboración propia a partir del diseño del guion de entrevista.

3.3 Población estudiada

En esta investigación participaron egresados de una institución de educación superior en la ciudad de Celaya, Guanajuato quienes durante el periodo 2013 – 2017 los entrevistados debieron participar en una movilidad académica internacional cuya temporalidad debió de ser de al menos seis meses para considerarles participantes en la investigación.

El tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia fue el utilizado en este estudio. Como indican Toro y Parra (2006): “Permite al investigador seleccionar los elementos que a su juicio son representativos en términos de las necesidades del estudio y de la población objetivo, lo que exige por su parte un conocimiento previo de ese universo” (p.317). Como señala Monje (2011): “En las muestras no probabilísticas la selección no depende del azar, los elementos se escogen de acuerdo con unas características definidas por el investigador o la investigación” (p.125).

Así es como se llegó a identificar una población de 60 individuos quienes cumplieron con el requisito de haber realizado una movilidad académica internacional semestral durante el periodo 2013 – 2017 y ser egresados de una institución pública de educación superior en la ciudad de Celaya, Guanajuato.

Se invitaron a los 60 egresados a participar en este proyecto, no obstante dada la imposibilidad y complejidad en términos de empleo de recursos económicos, logísticos, así como el hecho que algunos de ellos se encontraban laborando fuera de la ciudad en donde se llevaron a cabo las entrevistas, inclusive otros estudiando posgrados en el extranjero, eso no fue posible. Sin embargo, se lograron realizar 32 entrevistas bastante nutridas y significativas.

A lo anterior, se complementa la información mencionando que los participantes en las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera: 12 del sexo masculino y 20 de sexo femenino.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión que se mencionan a continuación:

De inclusión:

1.- Haber sido alumno de una IES en Celaya, Guanajuato durante el periodo 2013-2017 y hayan participado en el programa de movilidad académica internacional semestral.

De exclusión:

1.- Aquellos alumnos que fueron invitados a participar en el estudio pero que no aceptaron dicha invitación.

Ahora, para llevar a cabo el análisis descriptivo de los perfiles sociodemográficos de los participantes se utilizaron los siguientes indicadores:

- Edad en la que se realizó la experiencia de movilidad académica.
- Procedencia de estudios medios terminales.
- Nivel educativo de los padres.
- Ingreso familiar mensual.
- País de destino.

En cuanto a la temporalidad del trabajo de campo se comenzaron el viernes 11 de agosto del 2017 a las 14:00 horas se realizó la primera entrevista piloto a una alumna egresada de la Licenciatura en Psicología Clínica, a la cual nombraremos “participante piloto” quien durante el semestre agosto – diciembre del 2015 llevó a cabo movilidad académica internacional a la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

La entrevista se desarrolló con fluidez al interior de las instalaciones de la IES en la ciudad de Celaya, en los cubículos dedicados a estudio en el área de la biblioteca teniendo una duración de cuarenta y dos minutos.

Este primer acercamiento fue altamente satisfactorio y positivo en el sentido que permitió explorar la dimensión familiar, las dinámicas de las relaciones interpersonales actuales e inclusive la percepción que se tiene de la propia identidad nacional, cuestiones que no se encontraban en la primer batería de preguntas, por lo que se “recalibró” el instrumento en relación al número de ítems y la composición de las preguntas para analizar más a profundidad los “detonadores” que motivan a realizar un intercambio, así como el probable impacto que tienen estas experiencias académicas.

Los trabajos formales tuvieron lugar al interior de las instalaciones de la IES en cuestión, en una primera etapa durante los meses de enero a abril de 2018 se realizaron 20 entrevistas las mismas que fueron transcritas durante los meses de mayo a junio, en una segunda etapa se efectuaron las 12 entrevistas restantes durante los meses de agosto a octubre y sus respectivas transcripciones en septiembre y diciembre de 2018.

Es importante mencionar que en esta investigación se consideró la participación voluntaria y el cuidado de no revelar datos de identificación de los participantes en el estudio.

En el tratamiento y organización de la información implicó realizar las entrevistas (que fueron grabadas), teniendo una duración en promedio de 55 minutos. Cada entrevista fue resguardada con el objetivo de su preservación, así como eventual visita en un futuro en caso de requerirse, de igual manera se realizó la transcripción de la totalidad de la misma, Se utilizó el *software* “Audacity” de libre descarga, el cual tiene por característica principal aislar ruido, estática y disminuir la velocidad de la reproducción del audio para tener mayor velocidad de transcripción.

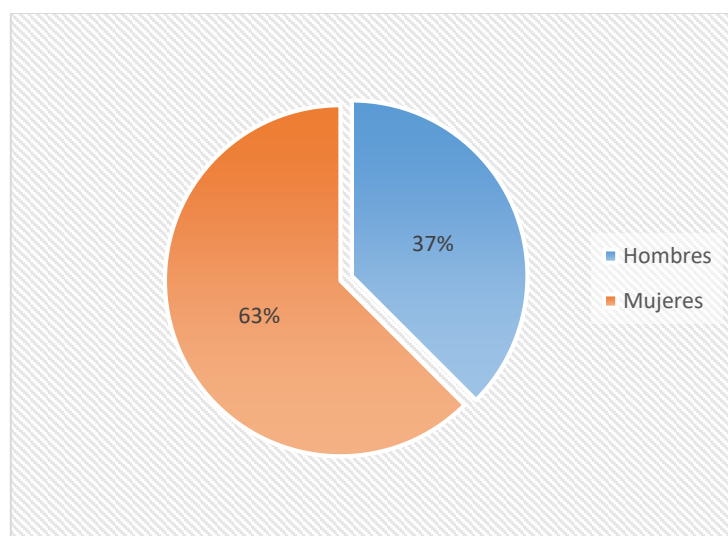
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Características y perfiles sociodemográficos de la población de estudio

Como se mencionó en el capítulo anterior se identificaron 60 participantes en el Programa de Movilidad Interinstitucional en un Institución de Educación Superior Guanajuatense durante el periodo 2013 – 2017, conformado por 23 hombres y 37 mujeres, mostrándose una predominancia del sexo femenino con un 63%, en comparación con la participación del sexo masculino (37%).

Gráfica 5

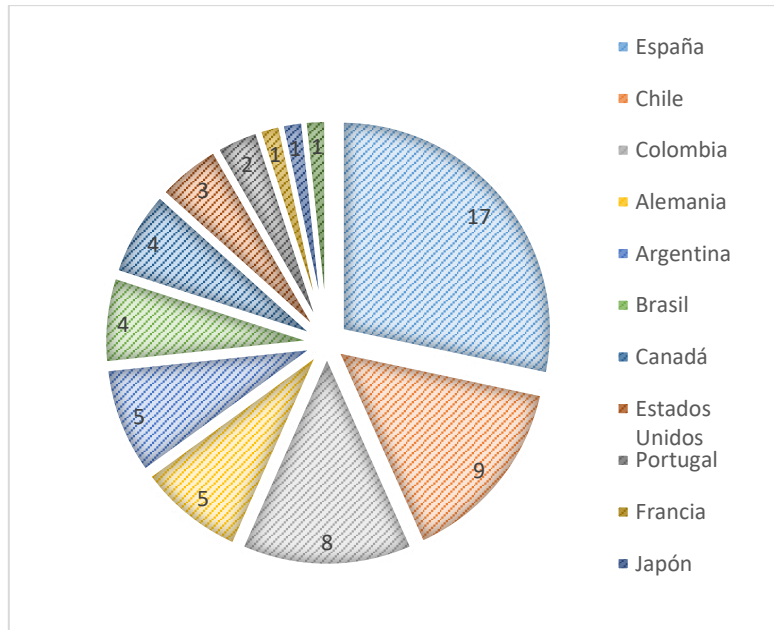
Estudiantes participantes en movilidad académica por sexo 2013-2017



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

La distribución de estos 60 individuos en términos de países de destino se muestra en la gráfica 6, predominando los países hispano hablantes tales como: España (28.33%), Chile (15%), Colombia (13.33%) y Argentina (8.33%). En su conjunto representa el 65% total de las movilidades académicas. En un segundo grupo se encuentran los países no hispanohablantes los cuales son representados por: Alemania (8.33%), Brasil y Canadá con (6.66%), Estados Unidos (5%) y otros (5%). Representando en su sumatoria el 35% total de las movilidades académicas.

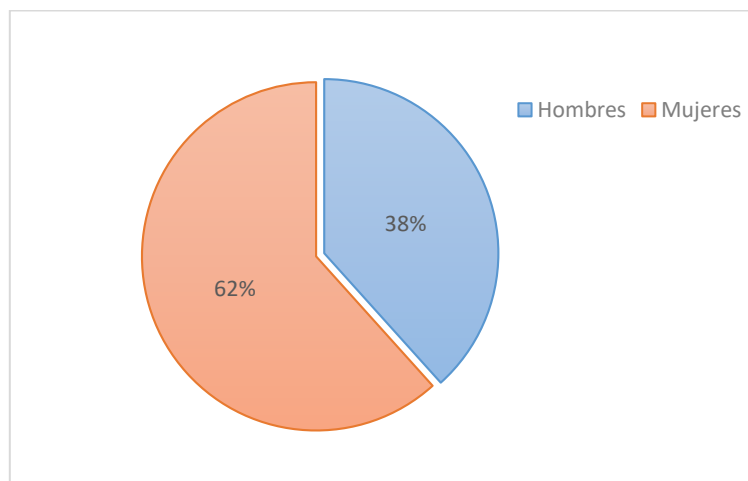
Gráfica 6
Histórico Movilidad Académica Semestral 2013-2017



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Ahora, respecto a los 32 egresados que participaron en este estudio se tuvo una colaboración similar a la gráfica 5 en términos de porcentaje, mostrando una amplia cooperación y disposición por parte del sexo femenino en la participación hacia esta investigación, la distribución de dichos participantes fueron 12 hombres (38%) mientras que del sexo femenino fueron 20 mujeres que representa el 62%.

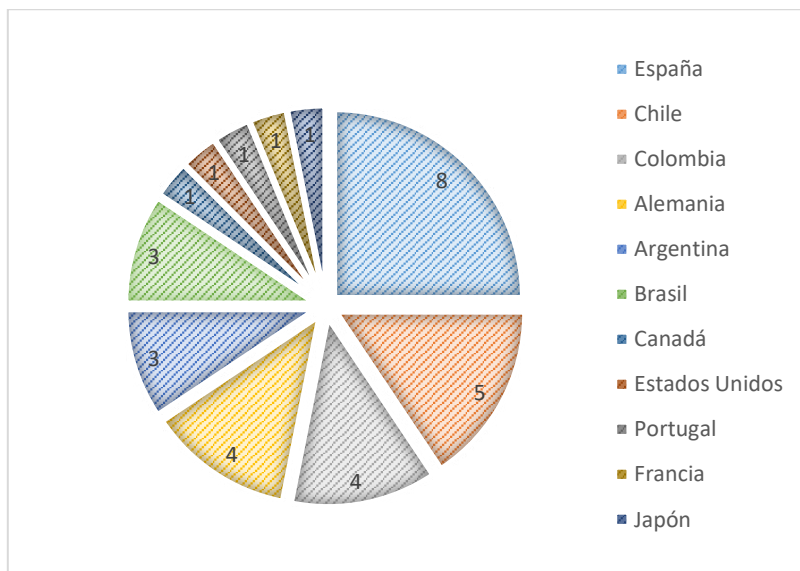
Gráfica 7
Participantes entrevistados movilidad por sexo 2013-2017



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

En cuanto a los 32 participantes en esta investigación se muestra la distribución de países destino por medio de la siguiente gráfica, numerada 8 mostrando una proporción similar a la gráfica 7, es decir, con predominio de participantes hacia países hispanoparlantes con un 62.5% mientras que los países no hispanoparlantes cuentan con un 37.5%.

Gráfica 8
Destinos académicos de los participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Como se puede observar en las gráficas 6 y 8 existe una preferencia por parte de los participantes de este estudio por realizar estancias de movilidad académica internacional en países hispanoparlantes, emplazándose sobre todo en España lo cual supondría un revisión en futuras líneas de investigación tanto un análisis como una reflexión al respecto, abriendo la discusión para indagar la razón por la cual los participantes seleccionan sus destinos, que los orienta a tomar una decisión de tal naturaleza, así como de las motivaciones y objetivos que se buscan cumplir en el país destino, inclusive cuestionando si son vinculantes tanto con las metas personales como profesionales a mediano – largo plazo.

Continuando con el análisis de datos se observan dos cuestiones. La primera es referente a la clara tendencia del volumen de participación del sexo femenino sobre el masculino, en actividades relacionadas con la movilidad académica internacional, es importante mencionar que aunque no es menester de esta investigación un análisis a profundidad de este fenómeno, sí es relevante mencionar que existe una clara tendencia a nivel mundial –al menos en occidente–, ya siendo parte del ejercicio de reflexión en varios países, por mencionar un ejemplo muy claro en los Estados Unidos: el diario *The Atlantic* (2019), *The University Star* (2020), *The Washington Post* (2015) e inclusive agencias gubernamentales como la *International Institute of Education* (2019) ya han visibilizado esta brecha de género por medio de artículos y reportes en donde se evidencia que durante varios ciclos académicos, especialmente en 2016 – 2017 de los poco más de 332,000 estudiantes americanos participantes en programas de movilidad internacional el 65% de ellos son mujeres, tan solo un tercio de los estudiantes en movilidad académica internacional son hombres.

En México a través de encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de del 2017 se cuentan con datos ligeramente similares a los de Estados Unidos, mostrando una participación superior por parte de las mujeres sobre hombres durante el ciclo 2014-2015 se contabiliza un porcentaje de 54% de mujeres sobre 46% hombres y en el ciclo 2015-2016 se incrementó ligeramente de un 55% sobre 45%.

Identificar este fenómeno como tendencia abre la discusión en el futuro para generar ciertas condiciones que estimulen investigaciones con el objetivo de indagar en los diferentes conjuntos de motivaciones, objetivos y naturalmente los tipos de *habitus* con los que cuentan las mujeres y hombres para realizar movilidad académica así mismo conocer a través de sus discursos las diferentes causas y orígenes de esta tendencia claramente arrojada desde los datos cuantitativos.

4.2 Capital económico de los participantes

Uno de los elementos importantes a considerar en este acercamiento al análisis de los datos es el referente al ingreso familiar de los diferentes entrevistados expresado en términos sociológicos como capital económico, el ejercicio se lleva a cabo ya que frecuentemente en el imaginario se consideran a los programas de movilidad académica internacional como actividades costosas y exclusivas dirigidas a ciertos estratos socioeconómicos preferentemente altos, en consecuencia, se busca encontrar una cierta existencia o relación simétrica ante previa declaración.

De acuerdo con la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación del año 2018 (por sus siglas AMAI) en México se identifican seis niveles socioeconómicos de clasificación referentes a los ingresos totales del hogar. A continuación, se organiza tal información en una tabla para facilitar la ubicación de dichos niveles.

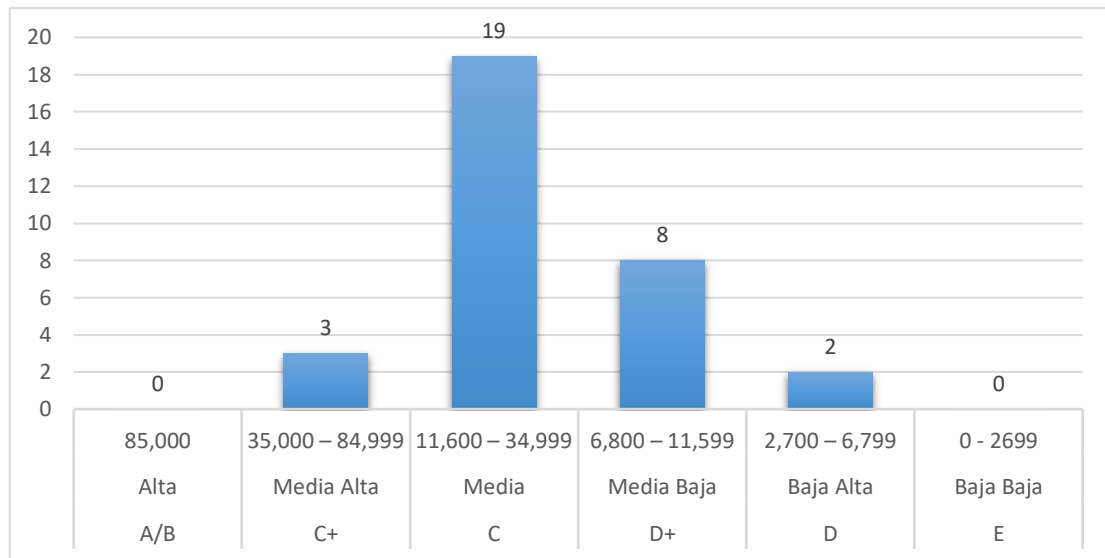
Tabla 2. Niveles socioeconómicos en México

A/B	Alta	+ 85,000 mnx
C+	Media alta	35,000 – 84,999 mnx
C	Media	11,600 – 34,999 mnx
D+	Media baja	6,800 – 11,599 mnx
D	Baja alta	2,700 – 6,799 mnx
E	Baja máx.	0 – 2,699 mnx

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos AMAI, 2019.

De acuerdo a la información recuperada de las entrevistas el 59.37% de los entrevistados pertenecen al nivel socio económico medio, cuyo rango de ingresos oscila entre los \$11,600.00 y los \$34,999.00 mensuales, el segundo grupo de concentración se encuentra en la clase “media baja” con una representatividad de 25%. Por último, el tercer y cuarto grupo “clase media alta” y “clase baja alta” representan un 9.37% y un 6.25% respectivamente. A continuación, en la gráfica 9 se muestra la distribución del capital económico de los participantes en este estudio:

Gráfica 9
Perfiles socioeconómicos de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Los datos anteriores son evidencia que entre los grupos de “clase media” y “clase media alta” se concentra el 68.75% de esta población de estudio. Ahora, dentro de este segmento, el 90% de los participantes mencionan haber recibido apoyo incondicional por parte de los padres, al hacer referencia a esta denominación “apoyo incondicional” se entiende como el completo y no-negociado soporte y, por lo tanto, entrega o transferencia de los recursos tanto económicos como afectivos del núcleo familiar que permitan llevar a cabo la experiencia académica en el extranjero, a esta serie de discursos se dan narrativas tales como:

“Yo creo que el apoyo de mis papás fue lo que más me motivó a hacerlo porque de hecho yo estaba preocupada porque me iba a atrasar un año, entonces me daba miedo decirles eso y que me dijeran que no, pero le dije a mi papá que es con el que con quien más hablaba de eso y me dijo que valía la pena que aunque me retrasara lo que fuera y que lo tomara más como experiencia que como ir a estudiar totalmente que lo aprovechara y que me apoyaba en todo, por eso me animé más” (Participante 10, mujer, 24 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, España, 2014).

En complemento, a la entrevista de la participante 10 se suma otro discurso bastante similar al anterior en el sentido del apoyo económico, afectivo y motivacional como impulso esencial por parte de los padres:

“Sí, mis papás siempre me han apoyado yo me quise ir desde muy chica pero en ese entonces no me dejaban ir y pues ni modo que la universidad me diga que no, mi papá como que le daba miedo porque de mi casa soy la única niña y soy la más chica y mi mamá me animaba mucho, ósea los dos saben que era mi sueño pero mi mamá me decía: Este es el momento, toma tus decisiones y económicamente la verdad es que yo no les pedía nada pero de repente ya había dinero en la cuenta, jamás me desampararon ni nada y, por ejemplo, para los viajes, para comprar los boletos en línea y mi papá me prestó su tarjeta (Participante 21, mujer, 26 años, Celaya, Mercadotecnia, noveno semestre, Alemania, 2015).

Así es como se identifica un discurso de respaldo y comprensión por parte de los padres en relación al tipo de proyecto académico y personal que sus hijos van a realizar en el extranjero y el cual están dispuestos a invertir los recursos familiares, visualizando la experiencia como una auténtica herencia a largo plazo, pero sobre todo una inversión al capital cultural de su hijo o hija, un ejemplo de esta afirmación se puede encontrar en el participante número 7:

“Moralmente mis papás siempre me han apoyado inclusive he cambiado de carrera una vez y siempre he tenido el apoyo y el respaldo de ellos, ellos me han dicho que prácticamente mi herencia es el estudio, que lo aproveche y pues yo me lo tomé muy a pecho, en esa situación económicamente la verdad sí me respaldaron, Aunque yo esperaba como un tipo de beca que no llegó por algunas circunstancias, pero sí fue un gasto relativamente fuerte en el cual me dijeron: No importa, no hay problema, vamos a quedar igual, tú aprovecha tu estudio y es bueno que tengas esa experiencia”. (Hombre, 23 años, Moroleón, Psicología clínica, séptimo semestre, Chile, 2016).

Los participantes que refieren haber recibido esta clase de *apoyo incondicional* se encuentran en seguida en la tabla 3:

Tabla 3.

Participantes cuya movilidad se vio caracterizada por apoyo *familiar ilimitado e incondicionado*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
1	Hombre, 23 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	Alemania	2017
2	Hombre, 24 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
4	Mujer, 21 años, Celaya.	Administración	Francia	2016
5	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Enfermería	Colombia	2016
6	Mujer, 22 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	España	2016
7	Hombre, 23 años, Moroleón.	Psic. Clínica	Chile	2016
10	Mujer, 24 años, Celaya.	Nutrición	España	2014
11	Hombre, 25 años, Celaya.	Enfermería	España	2014
12	Hombre, 25 años, Celaya.	Nutrición	Chile	2017
13	Hombre, 22 años, Celaya.	Mercadotecnia	España	2017
15	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Brasil	2013
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
17	Mujer, 21 años, Tlaxcala.	Mercadotecnia	Brasil	2017
18	Hombre, 24 años, Celaya.	Psic. Clínica	Argentina	2017
19	Mujer, 22 años, Celaya.	Nutrición	España	2017
20	Mujer, 23 años, Celaya,	Nutrición	Portugal	2016
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
22	Hombre, 24 años, Celaya.	Contador Público	España	2015
23	Hombre, 21 años, Celaya.	Terapia Física y Rehabilitación	Colombia	2017
24	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2017
25	Mujer, 22 años, Tamaulipas.	Ing. Biotecnología	Argentina	2017
31	Mujer, 25 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Alemania	2016

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En el otro extremo de esta variable se encuentra que el 31.25% de los participantes se ubican en el rango de lo que supondría pertenecer a un sector socioeconómico sino vulnerable, sí más limitado por carecer de ciertos privilegios que el capital económico y la solvencia del mismo otorga, de este porcentaje el 100% de estos participantes experimentaron un “apoyo limitado y autogestionado” el mismo se caracteriza por no haber recibido un soporte económico y/o moral sólido, inclusive se mostró resistencia por parte de su estructura familiar para llevar acabo el intercambio académico. No obstante, su anhelo por tener dicha experiencia les motivó a buscar ciertas fuentes de financiamiento externo, pudiendo lograr alcanzar su objetivo, siendo sus testimonios fundamentales para conocer los matices y situaciones en las que se encontraban en dicho momento, a continuación, la participante 9 comparte su experiencia:

“Sí, en el apoyo moral siempre fue: está bien tú puedes hacerlo, sí se puede, pero además en el aspecto económico no fue tan fuerte, pero aun así con lo que ellos podían me ayudaban. Bueno, yo creo que siempre se ve como un poco lejano de que te vas a ir hasta que ya se empiezan a acercar trámites, fechas, documentos y demás. Y allí es cuando sí se siente por parte de la familia cierta resistencia a que te vayas, pero aun así con el dolor de su corazón me dejaron ir” (Participante 9, mujer, 23 años, Estado de México, Mercadotecnia, noveno semestre, Estados Unidos, 2016).

En suma, a este discurso de resistencia y no contar con el apoyo ni económico ni moral por parte de los padres se encuentra el testimonio de la participante 29, quien comparte su experiencia a continuación y quien, pese a todo, a través de su perseverancia logró irse de intercambio a Japón, obteniendo una beca completa por parte la institución receptora:

“Mi primer rocé fue con una oportunidad de hacer una estancia internacional fue en Holanda y mi madre sí quiso, pero mi padre no, fue un rotundo no, nunca me dio razones, me sentí triste y frustrada y no sabía porque él me ponía esa barrera. Durante el proceso hubieron (*sic*) veces que me quisieron echar para atrás, de: ¿Por qué te vas? es mucho dinero, gasta tu dinero aquí. Fue una etapa muy extraña y me frustré mucho, no sé, tuve muchas etapas: En un primer si, luego un no, luego me querían detener, luego un sí vete, fue un proceso un poco extraño. Algunas veces mi madre me decía cosas como: haces tanto y no vale la pena, porque me veía de un lado a otro” (Mujer, 22 años, Celaya, Ing. Biotecnología, octavo semestre, Japón, 2017).

En las entrevistas 26 y 14 se encuentra un discurso distinto, más abierto y empático en el sentido de contar con el apoyo moral y motivacional de la familia, no tanto así del económico, a lo que tuvieron que ser perseverantes y generar la autogestión a fin de poder llevar a cabo el intercambio académico, viéndose en la necesidad de pedir créditos u otros esquemas que les permitieran financiar la estancia:

“Claro que sí, sinceramente no tuve como tal el apoyo económico, tal vez moral porque todas las personas ven como al intercambio como un gasto excesivo dónde piensan que tienen que hacer una gran inversión para poder cumplir ese sueño, vaya todos piensan que son vacaciones por un largo tiempo pero en realidad no, de donde yo obtuve mis recursos fue por mi cuenta por los convenios que la Universidad de Guanajuato ofrece en este caso un convenio de bilateralidad que incluía hospedaje y alimentación con la Universidad Nacional del Litoral, más aparte yo hice un trámite con Educafin que otorga préstamos para desarrollar este tipo de sueños”. (Hombre, 26 años, Celaya, Administración, octavo semestre, Argentina, 2014).

En ese mismo tenor la participante número 14 comparte lo siguiente:

“Como 15 días o 1 semana antes de irme mi mamá se quedó sin trabajo y económicamente fue muy difícil, no tuve el apoyo económico directamente por parte de ella, porque ella pidió un préstamo a través de otra persona, pero no estaba muy contenta de endeudarse, lo hizo finalmente para apoyarme, pero esa fue como una situación muy fuerte, lo económico. Pero aun así ya después de eso sí me ha manifestado que está feliz que tuve la oportunidad, ósea antes de irme sí fue complicado, pero ya después de eso y una vez cubierta esa deuda sí me dijo que para ella era muy importante que yo me haya ido”. (Mujer, 23 años, Celaya, Psicología clínica, noveno semestre, Colombia, 2016).

Este último discurso es importante ya que expresa el orgullo de la madre y la trascendencia que tiene este tipo de actividades para la formación de la hija en este caso, llegando a comprometer ciertos aspectos de su patrimonio al endeudarse, por ello la riqueza de conocer los distintos matices y la heterogeneidad de los discursos.

Para ir cerrando, conforme a los datos estadísticos arrojados desde los perfiles socioeconómicos estos indican que sí se encuentra evidentemente mucho más cercana la posibilidad de realizar un intercambio académico internacional a mayor disponibilidad de capital económico y apoyo tanto moral como motivacional por parte del núcleo familiar, existiendo una definida tendencia entre estos grupos.

No obstante, esta información no es concluyente para afirmar que se debe pertenecer a estos grupos socioeconómicos para realizar movilidad académica internacional, ya que tanto en instituciones públicas como privadas es posible aplicar a ciertas becas y otra serie de estímulos que no son contemplados en este análisis y que en algunos casos este fue el vehículo el cual permitió realizar tal actividad y hubiera sido imposible de otra manera, por ejemplo:

“Yo de hecho dos años antes del intercambio, empecé a trabajar y a ahorrar para hacer el intercambio, en el caso de mi familia mi mamá tenía una situación entre moral-personal por la cual no me quería dejar ir de intercambio y digamos una traba que ella quiso poner fue el dinero, entonces me dijo que ella no tenía forma de apoyarme y que entonces si yo quería ir pues yo iba a ser la que lo iba tener que subsidiar todos esos gastos y afortunadamente fui favorecida con una beca con la cual me apoyé en su totalidad y apoyo económico de la DCSI con los vuelos”. (Participante 32, mujer, 25 años, Nutrición, séptimo semestre, Colombia, 2014).

Por último, es importante mencionar que varios participantes en esta investigación tuvieron complicaciones económicas bastante serias, las carencias y limitaciones estuvieron latentes a lo largo de su experiencia de intercambio generando estrés, ansiedad y algunos problemas de salud, y aunque no es el objetivo de esta investigación indagar ni mucho menos realizar una “relatoría heroica” al respecto, es necesario visibilizar que este tipo de situaciones ocurren más frecuentemente de lo que se piensa. Como llegaron a mencionar algunos participantes, la falta de capital económico puede llegar a condicionar ciertas cuestiones como el desempeño académico, así como la salud física y mental. A continuación, un testimonio referente a ello:

“En la segunda parte de mi intercambio yo ya no tenía del crédito educativo, entonces cuando lo quise renovar Educafin los quitó todos, entonces mi única opción fue la de la CNBES, la de los \$84,000.00, apliqué para la beca y afortunadamente me la dieron el problema es que no me la depositaron por 5 meses, imagínate 5 meses estar pensando constantemente en las cosas que tienes que pagar, ya no comía bien, no dormía bien, la verdad fue muy pesado a mí me apoyó mi familia con lo que podía, me apoyó mucho mi ex novio y fue muy pesado, iba a estudiar luego a trabajar de niñera, obviamente de no dormir bien, de no comer bien de todo eso yo me empecé a enfermar tuve una reacción en la piel bien rara por el estrés, ni poder ir al doctor porque no tenía con que pagar las medicinas”. (Mujer, 23 años, Mercadotecnia, décimo semestre, Alemania, 2016).

Lo anterior también pudiese ser una invitación a que las diferentes instituciones de educación superior, agencias y organismos que ofertan y otorgan este tipo de recursos mejoren sus procesos de gestión, permitiendo agilizar los procedimientos para hacer llegar en tiempo y forma este tipo de becas, así como la transparencia con la que se seleccionan a los beneficiarios de estos recursos con el fin de que tengan mayor penetración en rangos más amplios de población y, al mismo tiempo, no genere incertidumbre ni sospechas en aquellos alumnos que se encuentran ya realizando estos intercambios académicos o en futuros aplicantes.

Los alumnos que se encuentran bajo la denominación de *Apoyo limitado y autogestionado* se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Participantes cuya movilidad se vio caracterizada por apoyo *familiar limitado y condicionado*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
3	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
8	Mujer, 23 años, Apaseo el Grande.	Contador Público	Brasil	2015
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
14	Mujer, 23 años, Celaya.	Psic. Clínica	Colombia	2016
23	Hombre, 21 años, Celaya.	Terapia física y Rehabilitación	Colombia	2017
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2014
27	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	Canadá	2017
28	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Psic. Clínica	España	2017
29	Mujer, 22 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Japón	2017
30	Mujer, 23 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016
32	Mujer, 25 años, Celaya.	Nutrición	Colombia	2014

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

4.3 Capitales sociales y culturales de los participantes

Enseguida, se explora un aspecto aún más personal e íntimo de los participantes y es la cuestión a sus disposiciones socioculturales de origen que conforman el *habitus* en los que se incluyen sus marcos de referencia, experiencias, saberes previos e inclusive de manera superficial las motivaciones para haber realizado la movilidad académica, para ello se analiza el contenido de tres preguntas fundamentales:

- ¿Habías tenido alguna experiencia internacional previa a tu estancia de intercambio? En caso de indicar sí, entonces agradecería comentaras al respecto.
- ¿Algún familiar, pariente o amigo había tenido alguna experiencia internacional (migrante, vacaciones, estudios)? De ser así menciona, podría, por favor, mencionar ¿Cuál? ¿A dónde? Y ¿qué opinas al respecto?
- ¿Cuál es la profesión o actividad económica que desarrollan tus padres? De ser posible compártenos, por favor, con que estudios cuentan.

En relación a los antecedentes internacionales un 63% de los participantes comentan que el intercambio académico que realizaron fue su primera experiencia fuera del país, no obstante, en tres casos específicos los entrevistados mencionan el hecho haber realizado viajes a otros estados y ciudades de la República planteando la existencia de un cierto antecedente por viajar. No obstante, los discursos no son suficientemente contundentes como para desarrollar un análisis a profundidad, un ejemplo se encuentra con la participante número 27:

“No, nunca había salido del país incluso rara vez había viajado dentro del país, mi familia casi toda vive aquí y la que no en el Estado de México entonces solo es de aquí para allá lo demás por parte de la escuela han sido como viajes a Guadalajara, a San Luis, pero cosas más cortas por así decirlo, pero fuera de ahí no ninguna experiencia”. (Mujer, 21 años, Celaya. Psic. Clínica, séptimo semestre, Canadá, 2017).

Por otro lado, el 37% restante contestó que personalmente sí habían podido viajar y realizar actividades fuera del país, estas actividades se ven caracterizadas por las siguientes tres variables: vacaciones, estancias académicas e inclusive un caso de migración con residencia permanente. En lo referente a las experiencias internacionales se pueden encontrar estancias para continuar con la formación en el idioma inglés, como menciona la participante 17:

“Cuando salí de la preparatoria me fui a Canadá por 6 meses, a Toronto, a estudiar inglés en una escuela de idiomas se llama *English First* y estuve seis meses allí aprendiendo inglés”. (Mujer, 21 años, Tlaxcala, Mercadotecnia, octavo semestre, Brasil, 2017).

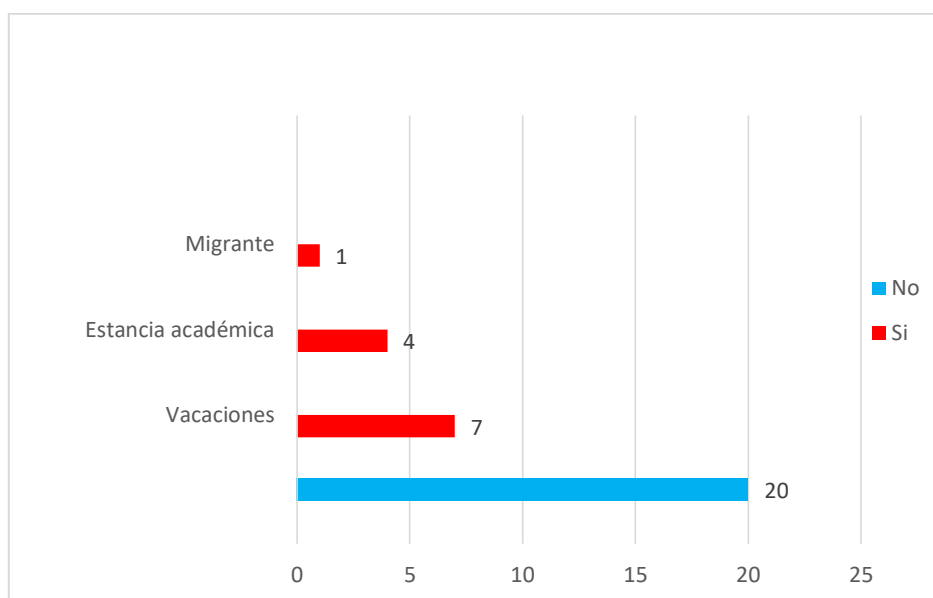
Aunque también se encuentran experiencias relacionadas con estancias académicas de corta duración como las que refieren los participantes 22 y 32 una a Colombia y otro en Cuba respectivamente:

“Sí previo a la estancia semestral 2015 había salido en 2014 a Cuba a un congreso que se llama GESEMAP pero la estancia fue corta, solamente siete días”. (Hombre, 24 años, Celaya, Contador Público, Octavo semestre, España, 2015).

“Si, tuve una experiencia en el 2011 y fue en Colombia, por eso me motivé para ir allá fue una estancia corta que duró 11 días en la Universidad de Antioquia”. (Mujer, 25 años, Nutrición, séptimo semestre, Colombia, 2014).

A continuación, se representa gráficamente la distribución de las respuestas de los participantes.

Gráfica 10
Experiencias internacionales propias anteriores

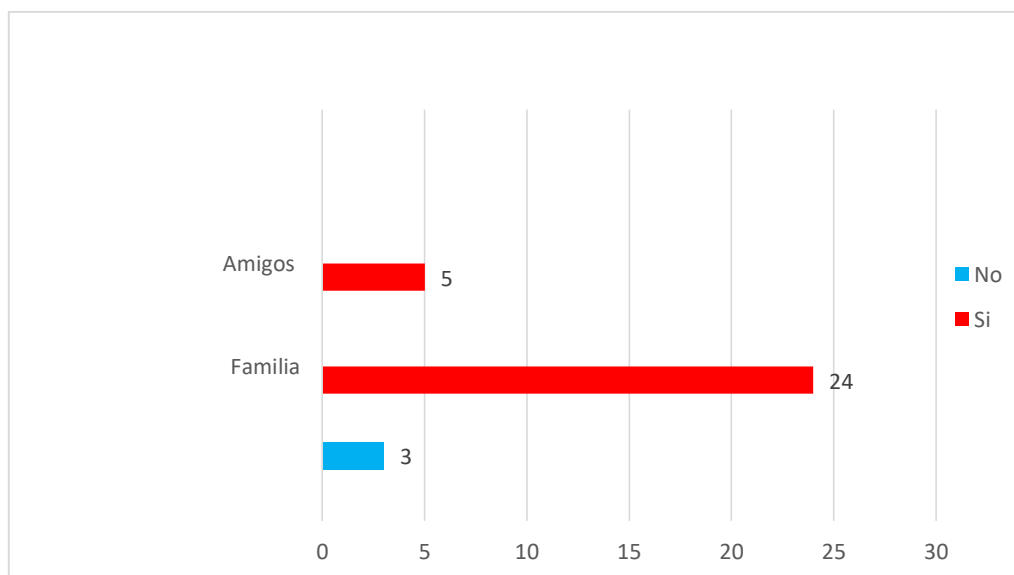


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Se puede observar que gran porcentaje de los entrevistados no han tenido experiencias de viajes internacionales previos a la estancia académica semestral, el resto de los que sí han tenido experiencias internacionales se detecta desde el discurso de los participantes que genuinamente no se cuenta (o al menos no se identifican) tanto en significado como en significado que dichas experiencias en el extranjero hayan generado las disposiciones necesarias para asegurar, así como concluir, que de manera intrínseca se haya producido un cierto capital cultural incorporado, en consecuencia se traduzcan en la producción de prácticas que construyan *habitus*.

En complemento a lo anterior se pretende encontrar aquellos elementos referenciales para poder localizar y, así mismo, emplazar ciertos orígenes de una posible generación de capital cultural incorporado desde sus estructuras y dinámicas sociales adyacentes, a esto se explora la cuestión de la pregunta número dos, concerniente a la posibilidad de que algún familiar o amigo haya tenido alguna experiencia internacional, encontrándose que de los 32 entrevistados 29 mencionaron que sí cuentan estos antecedentes, es decir, el 90% de los participantes mostrándose la distribución de la siguiente manera:

Gráfica 11
Familiares o amigos con experiencias internacionales previas



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Al interior de la exploración de la familia se identifican dos subcategorías en términos de aquellos familiares con experiencias de migración por trabajo y aquellos con experiencias lúdicas y / o formativas, algunos discursos que respaldan lo anterior son los siguientes.

El participante 7 menciona:

“Bueno, pues prácticamente sí muchos, vengo de una familia en la cual muchos tienen permiso de trabajo en Estados Unidos y otros se han ido de manera ilegal, toda la vida he convivido con esto y en un principio pensaba que era como algo fuerte dejar a la familia e irse a trabajar al otro lado no sé hasta 3, 4 o 5 años sin venir”. (Hombre, 23 años, Moroleón, Psicología. Clínica, séptimo semestre, Chile, 2016).

Un discurso bajo el mismo tenor, aunque con mayor matiz es compartido por el entrevistado 24:

“Mi familia viene de una comunidad de Dolores Hidalgo donde predomina la migración a Estados Unidos entonces todos mis tíos a Estados Unidos y mi papá casi toda la vida en Estados Unidos y para mi familia representa el sustento durante muchos años y esa parte sí la tengo muy presente la de la migración en la familia y algunos otros de mis hermanos, mi hermano mayor por cuestiones de trabajo encontró trabajo en una empresa y lo mandaron en su momento de capacitación y eso representa para mí como ver que sí se podía aspirar a ir un poco lejos, a hacer otras cosas que por el origen económico de mi familia no contemplaba como irme de intercambio”. (Hombre, 23 años, Celaya, Ing. Civil, décimo semestre, Chile, 2017).

En los discursos anteriores se observa un código bastante interesante el cual se relaciona con lo aspiracional, como una tendencia natural de actuar, aprendida desde la estructura familiar y la migración como un campo en el que se escenifican ciertas posibilidades, y sobre todo que sugiere esta actividad como una herencia social, permeando de manera pasiva en la construcción de un *habitus* orientado al capital cultural incorporado. A continuación, se comparten un par de entrevistas que suman a este análisis. El participante 1 comparte lo siguiente, en un sentido similar:

“En el récord de esto empezamos por mi tía Alejandra ella se fue a Canadá y ya prácticamente se fue de migrante antes de todo el problema de las visas, ella se va por una oferta de trabajo que prácticamente era de vivir allá para mejorar la situación de su familia”. (Hombre, 23 años, San Miguel de Allende, Mercadotecnia, séptimo semestre, Alemania, 2017).

Los entrevistados 12 y 13 esbozan un discurso no del orden aspiracional, sino orientado a un determinismo en el sentido que la migración como proceso es un recurso en el que se puede recurrir para la mejora de los diferentes capitales que constituyen la experiencia y dinámica social humana.

“Mis tíos migrantes en Estados Unidos, por necesidad, por buscar una mejor vida”. (Participante 12, Hombre, 25 años, Celaya, Nutrición, séptimo semestre, Chile, 2017).

“Bueno como te comento mis papás emigraron a Estados Unidos por oportunidades de trabajo, pero hablando de la familia más de la mitad de mi familia materna y paterna residen en los Estados Unidos, podría decir que es el único país donde personas cercanas a mí han estado residiendo”. (Participante 13, hombre, 22 años, Celaya, Mercadotecnia, sexto semestre, España, 2017).

Lo que muestran estos discursos son narrativas en donde se evidencia más que la normalización o idealización de la migración, es el reconocimiento de estos procesos de desplazamiento como un evento que cuenta con el potencial de transformar ciertas condiciones sociales y económicas de la estructura familiar.

En cuanto a aquellos entrevistados con familiares o amigos cuyas estancias en el extranjero son caracterizadas por cuestiones más lúdicas, de vacaciones, de formación académica o de idiomas enseguida un par de testimonios para ejemplificar:

“Si, dos de mis primas viajaron a Europa por placer, por conocer. Fue alrededor de mes y medio y eso como que me motivó más a buscar salir, me contaban sus experiencias todo lo que había vivido, las fotos también y a mí me dio mucho gusto que se fueran porque fue un objetivo de ellas conocer Europa”. (Participante 5, mujer, 22 años, Salvatierra, Enfermería, quinto semestre, Colombia, 2016).

“Si, el primero una compañera de la Universidad misma de la carrera ella se fue un semestre antes que yo y al verla a ella sus fotos me motivaron muchísimo eso como de amigos, en familia mi papá tuvo un viaje a Canadá por parte de su trabajo y también ver todos los preparativos sacar la visa los pasaportes, fue como otra motivación más para decir sí lo puedo hacer, yo también quiero vivir una experiencia fuera del país”. (Participante 28, mujer, 22 años, Salvatierra, Psicología Clínica, octavo semestre, España, 2017).

En el mismo nivel de narrativa se encuentran los testimonios de las entrevistas número 22 y 29:

“Bueno, algunos compañeros que conocí en algunas actividades en Guanajuato que habían salido igual a estancias semestrales a Galicia y a América Latina, y a congresos, para mí eso lo veía alcanzable porque estudiábamos en la misma universidad, porque a lo mejor su situación era poquito diferente, pero por las pláticas no veía que fuera un gasto imposible”. (Participante 22, hombre, 24 años, Celaya, Contador Público, octavo semestre, España, 2015).

“Si, mi tío y mi abuelo en Estados Unidos mi tío se quedó a vivir allá y mi abuelo trabajo allá. Pero fue más mi inquietud por amigos que se habían ido a España y otro después de Ingeniería Civil que se fue a Chile”. (Participante 29, mujer, 22 años, Celaya, Ing. Biotecnología, octavo semestre, Japón, 2017).

Estos discursos son importantes, ya que establecen un primer eslabón a ese inicio que vincula el ser parte de ese mundo de historias, de anécdotas y de viajes, con la posibilidad de pertenencia a un grupo con cierta exclusividad en el cual se comparten experiencias selectas, no siendo precisamente un *habitus* consolidado, sino como se verá a continuación de algo distinto, no obstante relacionado, a lo que se ha decidido nombrar como *disposiciones aspiracionales* como antecedente constitutivo del capital cultural incorporado.

Al interior de este concepto de reciente configuración se sitúan discursos cuyas narrativas contienen elementos con matices de emular o trazarse rutas a partir de experiencias de vidas ajenas que les permitan vivencializar una situación o circunstancia, sino de manera similar a sus amigos o familiares, sí con sus propios tonos y búsquedas personales.

A lo anterior la participante 9 menciona:

“Mis amigos sí pues porque se habían ido precisamente a estudiar a otro país y pues mi opinión al respecto fue: qué padre, quiero hacerlo en algún momento de mi vida, cuando entré a la universidad quise irme de intercambio en algún momento y esa fue como mi visión desde que entré a la universidad y bueno quería hacerlo precisamente por el hecho de conocer otra cultura de otro país por ver cómo se llevaban las cosas fuera de México por conocer más personas fuera de aquí y simplemente por tener la experiencia de conocer otra parte del mundo”.

(Participante 9, mujer, 23 años, Estado de México, Mercadotecnia, noveno semestre, Estados Unidos, 2016).

En un sentido similar la entrevistada 14 refiere:

“Pues, sé que una de mis primas por parte de mi familia materna ha estado varias veces en el extranjero haciendo estancias académicas durante sus estudios de maestría y de doctorado, tuvo la oportunidad yo sé que estuvo recientemente en París, y en Estados Unidos son los dos que se, ella es ingeniera química y como ella es investigadora pues va a congresos a presentar sus trabajos allá, no tengo claro si tiene algo que ver pero para mí ella siempre ha sido un ejemplo a seguir, pues para mí siempre ha sido muy padre escuchar las experiencias que ha tenido y de una manera creo que sí ha tenido que ver ese tipo de cosas”. (Participante 14, mujer, 23 años, Celaya, Psicología Clínica, noveno semestre, Colombia, 2016).

Es incuestionable la fuerte influencia externa de las diferentes esferas sociales, para la toma de decisiones relacionadas con el llevar a cabo un intercambio académico internacional, por ello se fortalece la postura que aquí la construcción de *habitus*, es sutil a través de lo que se llamará *disposiciones aspiracionales*, entendido este concepto por el autor de este trabajo como: “aquellos anhelos de viaje y reconocimiento simbólico constituidos e inspirados a través de experiencias internacionales de terceros”.

Lo anterior suena a una simple copia y replica por parte de lo que sus compañeros o familiares han realizado, no obstante es más complejo que eso, ya que dentro de la construcción de la personalidad, consecución de objetivos individuales, así como de las complejas curvas y crestas que conforman la experiencia de vida de un sujeto, estas le desarrollan a lo largo de la vida formativa, siendo necesario visibilizar que este tipo de actividades se emplazan en diferentes espacios de socialización como lo es la familia, las amistades y, naturalmente, las instituciones educativas.

Es importante mencionar que el campo educativo es dinámico y está enriquecido transversalmente para que los individuos generen y despierten sus mejores virtudes, competencias y referencias del mundo por medio de una serie de actividades como lo es en este caso movilidad académica, siendo un detonante y viéndose potenciado por sus diferentes capitales sociales como impulsores que a final de cuentas son aquellos que van a permitir formar el *habitus*.

No obstante, también existen discursos con elementos más característicos no propiamente de una introyección pasiva de estas disposiciones, identificando tan solo dos participantes en donde es palpable una cimentación más orgánica de estas series de estructuras ya que se encuentran instaladas directamente en la familia nuclear a la construcción de este tipo de capital de manera activa o, dicho en otros términos, estructuras originarias para la conformación de capital cultural incorporado, son en las próximas entrevistas 10 y 17 donde se encuentra estas singularidades:

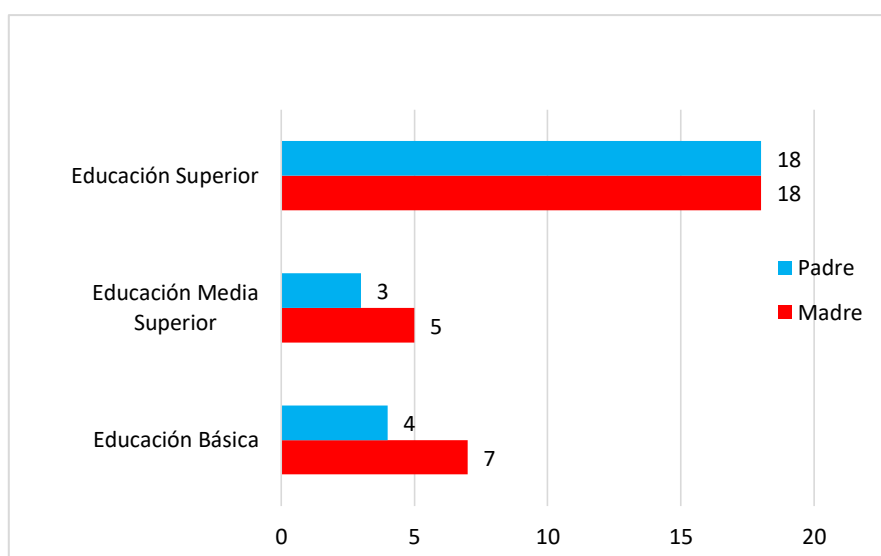
“Ah ok. Sí, se habían ido 3 de mis hermanos. Mi hermano mayor se fue de vacaciones nada más a Europa también específicamente se fue a Alemania, después mi otro hermano Eduardo que sigue del mayor también, él sí se fue de estudios, se fue a España un semestre se fue después hacer cursos en Estados Unidos. También se fue a hacer otros cursos de idiomas a Canadá y de mi hermana menor también se fue a Canadá un verano también a curso”. (Participante 10, mujer, 24 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, España, 2014).

“Cuando me fui a Canadá no me fui sola, me fui con mi hermana estuvimos en la misma escuela y después cuando regresamos mi hermano tuvo un curso o congreso (no estoy segura) en Cuba por parte en la universidad donde estuvo”. (Participante 17, mujer, 21 años, Tlaxcala, Mercadotecnia, octavo semestre, Brasil, 2017).

Así es como en tan solo dos casos se pueden identificar que existe una genuina cimentación a la construcción del *habitus* en cuanto a la orientación, preparación e inclusive consciencia hacia este tipo de actividades, ya que no buscan emular o alimentar la curiosidad, sino precisamente parte de estas disposiciones heredadas y aprendidas que son evidentemente parte del capital cultural incorporado del individuo.

Por último y como cierre se analiza educativo de los padres conforme a la información proporcionada por los entrevistados, detallándose a continuación:

Gráfica 12
Nivel educativo de los padres



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Como se observa en la gráfica 12 el 65.45% de los padres y madres de familia cuentan con estudios de educación superior dedicándose o habiéndose dedicado a un diverso número de actividades económicas, tales como: la docencia, gestión y administración de un negocio propio, así como empleados de diferentes sectores gubernamentales. En contraste, el segmento que dice contar con educación media superior y educación básica está constituido por un 34.54% dedicándose a actividades tales como: ventas por catálogo, empleados en general y pensionados o jubilados.

La información arrojada con anterioridad en su conjunto muestra que dos tercios de los entrevistados cuentan con lo que se consideraría un capital económico relativamente medio-alto desde una edad temprana, dichos componentes constituyen definitivamente una ventaja, cuya posibilidad como establece la teoría les permite una mayor accesibilidad a este tipo de actividades, capacidad de preparación en lenguas, entre otras, siendo especialmente enfáticos en la transformación de los recursos económicos en oportunidades que frecuentemente se ven como gastos y no parte de una inversión en la formación educativa.

Las características sociodemográficas presentadas permiten identificar una serie de indicadores que configuran un contexto socioeconómico y educativo de la población participante en el estudio, disposiciones que integran el *habitus* de quienes han tenido la experiencia de un intercambio académico internacional.

4.4 Capital social y cultural incorporado

A continuación, se presentan y analizan los elementos que se considera constituyen el capital social y cultural incorporado en los participantes a partir de la experiencia en el extranjero. Para la generación de la tabla 5 se utilizan de insumo las siguientes dos preguntas:

- ¿Es posible que hayas adoptado algún valor, costumbre, posicionamiento, manera de pensar, modismo, muletilla o algo similar a partir de tu experiencia en el extranjero?
- Cuéntame, por favor, si consideras que ha existido cambios en ti, cuales fueron esos cambios en tu forma de pensar y actuar, a partir de tu experiencia en el país receptor.

Se analizan cuales son los valores, apropiaciones culturales y/o prácticas sociales que los entrevistados consideran han sido un aporte a su sistema de *habitus*. Lo anterior busca encontrar cómo ciertas disposiciones se manifiestan a través de competencias sociales y habilidades interpersonales, así de cómo se incorporan en el sistema de *habitus* de los entrevistados. Estos elementos incorporados al capital cultural se encuentran representados en la siguiente tabla.

Tabla 5. Lista de códigos conceptuales

CÓDIGOS CONCEPTUALES	PROCESO SOCIAL	CATEGORÍA CENTRAL
<i>Conciencia ecológica</i>	Adopción, cambios y apropiaciones socio-culturales	El habitus, elementos incorporados
<i>Independencia</i>		
<i>Comunicación intercultural</i>		
<i>Conciencia política y social</i>		
<i>Responsabilidad</i>		
<i>Revaloración y fortalecimiento de las relaciones familiares/Amistad</i>		
<i>Tolerancia</i>		
<i>Autocuidado a la salud y alimentación</i>		
<i>Autoconfianza</i>		
<i>Adaptación sociocultural</i>		

Fuente: Elaboración propia a partir de interpretación de los discursos.

4.5 A apropiaciones e incorporaciones al *habitus*

Habilidades interpersonales

De acuerdo a Janasz (2014), las habilidades interpersonales son un conjunto de competencias que se desarrollan a lo largo de las diferentes experiencias de vida, constituyendo la capacidad de interactuar, comunicarse e inclusive actuar con cierta destreza ante otros individuos dentro una organización o un contexto social determinado. Dentro de estas aptitudes o competencias sociales se identifican dos:

- La adaptación sociocultural y
- La comunicación intercultural.

En suma a la anterior definición se integra la competencia social como concepto, mismo que es entendido por Marina & Bernabeu (2014) como: “La capacidad de responder a demandas complejas movilizandorecursos psicológicos y sociales en un contexto concreto”. (p.20).

A continuación, se analizan las dimensiones relacionadas con la adaptación sociocultural y la comunicación intercultural.

Adaptación sociocultural

El siguiente código sujeto a análisis es uno que *a priori* se podría pensar conformaría una categoría importante en términos de frecuencia cuantitativa, ya sea desde el *código in vivo* o en lo discursivo. No obstante, tan solo un 28.1% de los entrevistados refirieron haber integrado a su sistema de *habitus* la adaptación sociocultural como disposición adquirida, la cual conlleva a ciertos ajustes al comportamiento conductual para comprender, así como aceptar a la otredad para llegar a una buena convivencia que permita conducirse en nuevos entornos.

Tal como mencionan las entrevista número 4 y 6 en donde manifiestan la importancia de la prudencia en los comentarios, de la estrategia en términos de explorar el nuevo terreno de lo sociocultural, comenzando un viaje hacia la comprensión de las diferentes sensibilidades y como estas son importantes para navegar en la otredad cuyo fin último es la integración en la misma, sin perder los elementos de identidad propia los dos testimonios a continuación:

“La forma de pensar, de expresarme soy muchísimo más cuidadosa con mis palabras trato de reflexionar las antes de decirlas o al menos soy más consciente de lo que sale de mi boca, la cuestión es que conforme pasó el tiempo y yo nunca fui cerrada en juntarme con latinos. Yo nunca me casé con la idea de no juntarme con latinos porque se aprende muchísimo de todos”. (Participante 4, mujer, 21 años, Celaya, Administración, quinto semestre, Francia, 2016).

En el testimonio que a continuación se comparte, la entrevistada comparte detalles respecto a cómo llevó a cabo ese proceso de adaptación y como empleó diferentes estrategias conductuales:

“Sí, antes como que decía todo lo que pensaba, así sin filtro de nada, llegué allá y me doy cuenta de que los españoles eran igual, pero a veces no es tan bueno ser así. Sí hay que ser sinceros y decir lo que piensas, pero hay que decirlo en el momento y con las palabras que tienen que ser porque sí, no sabes si puedan herir o se puedan malinterpretar o puedan tener otro sentido totalmente diferente al que tú le quería andar, en eso sí fue algo que modifiqué muchísimo también era muy, muy platicona en clase. Allá aprendí más como escuchar y observar, ya era observadora pero allá reforcé muchas cositas como sueltas, Entonces allá ya era observadora pero no con la dedicación o atención que debía de tener, porque observando descubres muchas cosas muchísimo. Entonces me volví más observadora porque como no conocía el país tenía que saber que hacían que decían y cómo eran o como reaccionaban a ciertas cosas, Entonces eso fue a lo que me dediqué como unas dos semanas que fue casi al inicio de clases para más o menos cómo saber cómo relacionarme con las personas, para lograr entender cómo es que para ellos... como te vas relacionando allí entre ellos no para caerles bien pero no podía llegar invasiva a su lugar porque es de ellos. Entonces no quería ser invasiva quería simple y sencillamente ver cómo eran y si me gustaba lo tomaba y si no lo dejaba”. (Participante 6, mujer, 22 años, San Miguel de Allende, Mercadotecnia, quinto semestre, España, 2016).

En este fragmento de entrevista se observa lo indicado por autores como Kahle (2013), quien señala que la adaptación parte de un reajuste (*adjustment*) inteligente del comportamiento en el que se es condescendiente ante ciertas conductas y actitudes para minimizar un riesgo de no ser aceptado en el nuevo entorno sociocultural. Es decir, el encontrarse en entornos y dinámicas distintas a la del país de origen, la adaptación surge

como una necesidad para la convivencia y supervivencia en el espacio de lo sociocultural, como manifiestan los siguientes casos, en donde comparten la adaptación como un eje importante en la integración:

“Empezando como te decía en Argentina el trato con la gente es muy diferente, la educación completamente diferente, entonces tú debes empezar a manejarte de cómo te vas a adaptar ante distintos escenarios, en distintas situaciones con otras personas que tal vez no hablan tu mismo idioma, no comparten las mismas creencias o la misma cultura”. (Participante 26, hombre, 26 años, Celaya, Administración, octavo semestre, Argentina, 2014).

El participante identificado con el número 13 también se suma a la reflexión, señalando que:

“Aprendes a adaptarte y a agarrar el gusto, eso es de las cosas que más me han dejado, el aprender a adaptarme. Te pueden servir porque aprendes, si sale bien mejor. Entonces todos los cambios que yo he vivido en el aspecto profesional también se la atribuyo a mí intercambio porque me ayudó bastante a aprender a adaptarme a los cambios rápido”. (Hombre, 22 años, Celaya, Mercadotecnia, sexto semestre, España, 2017).

Se observa la adaptación como eje clave, en el sentido que es una de las diversas formas de socializar, ya que requiere autogestionar ciertas habilidades sociales con las que el sujeto ya cuenta o bien está dispuesto a incorporarlas.

Como menciona Gallino (2011) la adaptación sociocultural se entiende como una serie de habilidades necesarias para desenvolverse en la cotidianidad dentro de un nuevo ambiente cultural, la integración parte como estrategia esencial, permitiendo tanto la participación como el contacto entre distintos grupos o individuos con diferentes antecedentes sociales. Señala que para la creación de formaciones sociales existen los siguientes tres grados:

“Por acercamiento, los primeros pasos que preparan para la asociación, por adaptación la asociación acompañada por el reconocimiento de la diferencia, por asimilación el intento de superar la diferencia, y por unión, la instauración”. (Gallino, 2011, p.14).

Para concluir, esta sección en la que se ha abordado la adaptación sociocultural, el extrañamiento que se realiza hacia la frecuencia relativamente baja con la que se encuentra esta categoría de análisis, deviene de la experiencia y el éxito con la que los entrevistados manifiestan haber concluido su experiencia de intercambio académico, resultándoles satisfactoria, positiva y de aprendizajes significativos.

Los participantes que desarrollan una narrativa entorno a esta categoría de la adaptación sociocultural son los siguientes:

Tabla 6

Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición de *adaptación sociocultural*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
4	Mujer, 21 años, Celaya.	Administración	Francia	2016
6	Mujer, 22 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	España	2016
13	Hombre, 22 años, Celaya,	Mercadotecnia	España	2017
14	Mujer, 23 años, Celaya.	Psic. Clínica	Colombia	2016
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2014
27	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	Canadá	2017
28	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Psic. Clínica	España	2017
29	Mujer, 22 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Japón	2017
30	Mujer, 23 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

El segundo eje que integra el andamiaje de los capitales culturales incorporados encontrados en esta investigación es la comunicación intercultural. Habiendo un número de definiciones de la misma dependiendo el enfoque teórico-conceptual al que se acuda y la disciplina o al área que se consulte: antropología, los estudios culturales, la psicología, estudios de la comunicación, internacionalización de la educación superior, estudios en globalización, negocios, relaciones internacionales, otros. Cada una reflejando diferentes raíces y entendimientos, buscando interpretar el concepto, así como su compleja multidimensionalidad.

Para este texto, la comunicación intercultural se refiere a la comunicación interpersonal entre individuos (o grupos) que han socializado en diferentes entornos socioculturales, proviniendo de contextos ajenos, generalmente con el propósito de manifestar ideas y sentimientos, satisfaciendo eficazmente sus necesidades comunicativas que se traduzcan en cumplir sus objetivos personales y de interacciones sociales (Jackson, 2019).

En este caso la comunicación intercultural se da a través de encuentros cara a cara, la presente categoría suma uno de los registros cuantitativos más altos de esta investigación. De igual manera, siendo una de las más significativas en términos cualitativos debido a su riqueza en diversidad de historias y anécdotas que son compartidas para su análisis por 19 de los 32 entrevistados que manifestaron cómo a través del lenguaje y una serie de diferentes manifestaciones del mismo, tales como: los modismos, muletillas, gesticulaciones y otros elementos que permiten la comunicación de las ideas fueron aprendidos en el país receptor, convirtiéndose en factor clave durante la experiencia, al respecto del lenguaje Romer (2005) señala que desde la perspectiva psicológica es: “Un medio de expresión y de comprensión propia de los seres humanos” (p. 85).

A lo largo de los discursos se identifican dos tipos de comunicación intercultural una tiene que ver con la verbalización del lenguaje y otra como lo veremos en los dos siguientes testimonios es de carácter simbólico, es decir, expresándose a través de ciertos ademanes, gesticulaciones y movimientos corporales.

“Si, hay una muletilla súper francesa, y que todavía la tengo, sobre todo cuando hablo en francés, me sorprende a mí misma haciéndola muchísimo, es un tipo relinchar todo el tiempo, esa es una muletilla que viene de allá”. (Participante 4, mujer, 21 años, Celaya, Administración, quinto semestre, Francia, 2016).

Ahora un testimonio en relación con la cultura japonesa y el empleo del cuerpo como vehículo de comunicación:

“Por ejemplo me pasaba allá que para decir gracias movía la cabeza, ósea para decir gracias *arigato* bajaba la cabeza y me quedó mucho eso aquí, a veces lo hago o para decir sí o no, allá se dice: *hmmm*, también me quedó eso y mi mamá cuando me pregunta algo a veces le respondo *hmmm* o frases que se me salen en japonés como listo o ya está: es una expresión un poco extraña y digo: *joh yosh!* o cositas un poco *random*”. (Participante 29, mujer, 22 años, Celaya, Ing. Biotecnología, octavo semestre, Japón, 2017).

Ferdinand de Saussure (2013) señala que el lenguaje es a la vez un producto social derivado de la facultad dotada para hablar y, al mismo tiempo, una colección o cuerpo de convenciones necesarias que han sido adoptadas por la sociedad permitiéndole a sus miembros ejerzan esa facultad, en ese sentido el lenguaje no solo comunica información desde la oralidad sino también logra transmitir ideas manifestándolas a través del uso del cuerpo como mencionan las participantes 4 y 29 anteriormente referidas.

Dentro de ese cuerpo de convenciones y sus diferentes marcos referenciales se identifica la necesidad del interlocutor de integrar en su léxico palabras, modismos, así como otras variantes dialectales en principio como vehículo para desenvolverse en el espacio sociocultural del momento. A continuación, algunos testimonios al respecto:

“Cómo que muletillas al principio, ahorita con el tiempo ya no, sí fue como la forma de hablar pues, como que al final nosotros éramos mexicanos y hablamos diferente, como que sí se nos pegaban palabras o así, por ejemplo, hay una palabra que era: ¡pucha que pasó! que esa todavía me queda, pero la primera vez que la escuché allá dije: ¡que les pasa! y de repente ahora digo pucha”. (Participante 2, hombre, 24 años, Celaya, Ing. Civil, noveno semestre, Chile, 2016).

“Ya sobre muletillas y eso sí, allá dicen: el ‘dale’, el ‘qué sé yo’... el acento nunca se me pegó, pero ciertas expresiones sí como es ‘dale’, Como el ‘mira vos’ a veces por diversión, pero inconscientemente que se me pegaron y también cierta entonación”. (Participante 18, hombre, 24 años, Celaya, Psic. Clínica, décimo semestre, Argentina, 2017).

Enseguida, se comparten una serie de entrevistas las cuales visibilizan la importancia del lenguaje y las diversas expresiones de este como vehículo integrador a la cultura y sociedad de destino y su manifestación *a posteriori* de la experiencia.

“Al principio sí se me salían ciertas palabras como ‘bacán’ es que lo usan demasiado, o también chévere pero ya no tanto, unos amigos me dijeron que se me había pegado el acento, pero no es cierto”. (Participante 5, mujer, 22 años, Salvatierra, Enfermería, quinto semestre, Colombia, 2016).

“Pues puede que sea algo muy sencillo, pero cuando hablo en inglés uso mucho el *like*, que era como la muletilla que usaban, se me sale como inconsciente al hacer pausas o al querer como decir otra cosa”. (Participante 9, mujer, 23 años, Estado de México, Mercadotecnia, noveno semestre, Estados Unidos, 2016).

En estos últimos testimonios se pone de manifiesto la importancia de los préstamos lingüísticos, se observa el anglicismo *like*, los hispanismos “bacán”, “chévere”, “pues nada”, “vale”, “vos”, “dale”, entre otros. Volviéndose norma en el acervo idiomático de los que viven dicha experiencia como un camino de integración y socialización durante e inclusive después, ya en una etapa de regreso, reiterando y vinculando como estos préstamos lingüísticos resultan incorporarse al *habitus* a través en este caso de disposiciones lingüísticas en el capital cultural.

Se identifica como la comunicación tiene que sufrir una modificación, en palabras de Martin y Corona (2017), un mestizaje en donde dos culturas interactúan, arriesgando una parte de lo suyo para construir un intercambio dialógico, de tal manera que enriquezca la comprensión de ciertos mensajes no solo textual sino en lo simbólico. Sin embargo, lo anterior también se puede volver una problemática al retorno, dado que ciertos miembros del círculo social de la persona esperan mantenga sus convenciones y referencias lingüísticas intactas como menciona la siguiente entrevista:

“La muletilla de vale, yo no lo decía y aquí a veces lo digo mucho, que se enojan mis papás y amigos cuando la digo”. (Participante 28, mujer, 22 años, Salvatierra, Psic. Clínica, octavo semestre, España, 2017).

Como se mencionó al principio estos 19 testimonios: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29. Visibles en la tabla 7 dentro del *ANEXO I*) Constituyen un 60% del total de participantes siendo relevante esta categoría de análisis no solo desde lo cuantitativo sino desde la riqueza de las narrativas.

La adopción de muletillas, variantes dialectales, así como los diferentes préstamos de expresiones lingüísticas es una estrategia no solamente necesaria, sino fundamental para la socialización y el proceso de integración al nuevo entorno sociocultural, el cual requiere un conjunto de nuevos códigos orales y simbólicos, siendo asimilados (según sea el caso), en menor o mayor medida, a las expresiones lingüísticas de los mismos como instrumento de vinculación a la sociedad receptora, buscando su entendimiento y naturalmente acercamiento en sus propios términos.

Sin embargo, como advierte Rodrigo (1999) la comunicación intercultural no debería solo suponer la comunicación con otras culturas o un conjunto anecdótico de historias para confirmar nuestros propios valores, sino también un espacio para la autorreflexión e invitarnos a hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura.

Comentarios finales

Lo dicho hasta ahora permite subrayar las habilidades interpersonales desplegadas a través de las competencias sociales aquí descritas son importantes y tienen su integración en el capital cultural, ya que en su conjunto establecen comportamientos los cuales son necesarios para resolver problemas en la vida real, construir relaciones interpersonales que se puedan traducir en fortalecer las redes de contactos (capital social), mostrando si no una salida en situaciones críticas, sí una guía, una orientación ante eventos que pudieran parecer complejos en el vasto mundo social.

En otras palabras, estas competencias son recursos que ayudan al individuo a saber desenvolverse en sociedades específicas de manera correcta, permitiéndole funcionar de acuerdo con ciertas convenciones y códigos sociales en un entorno que le supondría problemas o bien complicaciones y que cuya trascendencia e integración supone construcción de *habitus*.

Habilidades intrapersonales

Las habilidades intrapersonales tienen que ver con la autoconciencia, la autorregulación, pero sobre todo el control de las actitudes propias (Noonan y Gaumer, 2017). Así mismo involucra la autorreflexión de las fuerzas y capacidades de uno mismo, al mismo tiempo reconociendo sus debilidades, las cuales forman la base sobre la cual se construye sus relaciones con los demás porque lo ayudan a navegar más fácilmente en sus relaciones interpersonales así como dinámicas sociales.

Dentro del repertorio o conjunto de disposiciones que se encuentran como parte de esta aportación al capital cultural se encuentran seis:

- El autocuidado a la salud y la alimentación
- La autoconfianza
- La independencia
- La madurez
- Conciencia política y social y,
- La conciencia ecológica.

Autocuidado a la salud y alimentación

A pesar que la frecuencia con la que se encuentra esta categoría es muy baja (tan solo cuatro entrevistados 11, 16, 21, 26 (visibles en la tabla 8) la sola mención de la adquisición de algunos hábitos o costumbres relacionados con el autocuidado en los ámbitos de la salud y alimentación, merece una mención y exploración al discurso.

Tabla 8
Participantes cuya experiencia de movilidad académica
se vio caracterizada por la adquisición de prácticas en el *autocuidado a la salud*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
11	Hombre, 25 años, Celaya.	Enfermería	España	2014
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2014

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

El participante número 11 refiere lo siguiente:

“El hacer ejercicio porque al final es una buena costumbre y me cuido mucho en salud que antes no lo hacía por ejemplo antes era así de... pues no me preocupaba ni por los alimentos, ni por sí salía de fiesta o no sé, sí andaba en la calle exponiéndome a ciertos peligros y ahora que regrese dije ah no manches pues allá se cuidan y yo también me empecé a cuidar mucho”. (Participante 11, hombre, 25 años, Celaya, Enfermería, octavo semestre, España, 2014).

Otro participante, en este sentido, ha señalado que:

“Sí, los hábitos alimenticios, Me gustó mucho prepararme lo que allá preparaban para desayunar que es pan con jitomate, jamón serrano y queso y yo acá me preparo igual para desayunar mi pan de centeno con mi queso manchego y jamón serrano y eso lo sigo manteniendo hasta el día de hoy porque me gustó mucho ese tipo de desayuno, como más ligero”. (Participante 16, mujer, 21 años, Celaya, Psic. Clínica, sexto semestre, España, 2016).

Pero a todo lo anterior, ¿Qué es el autocuidado? El autocuidado es definido por Ziguras (2004) como: “El proceso activo de recuperación, mantenimiento y mejora de la salud” (p. 3).

En complemento Mauss (1973) propone el constructo (técnicas del cuerpo) definiéndolo como: “Las maneras en que de sociedad a sociedad los hombres saben cómo usar sus cuerpos” (p.70), es decir, se refiere a las formas, actitudes y hasta prácticas que realiza una persona o grupo social, que si bien pueden ser establecidas por tradición o costumbre también pueden ser modificadas como se observa en los discursos, al llegar a reproducir nuevas prácticas que sostenidas, incorporadas, vaya hechas carne se traduce en *habitus*, estas difieren y/o se complementan con aquellas aprendidas a lo largo de toda la vida, sin embargo, a partir de una experiencia de intercambio académico, como manifiestan los entrevistados estas se vuelven parte, se incorporan en una estructura mucho más compleja y el objetivo principalmente como mencionan es el del aumentar la salud o inclusive mejorar el aspecto personal, pero sobre todo el emular y reproducir aquellas prácticas que se consideran venir de un mundo con un mayor sentido de conciencia en términos de salud fortaleciendo la misma, previniendo ciertas enfermedades.

En la narrativa de la entrevista número 21 se ve reflejado dicha disposición e integra los elementos anteriormente enunciados:

“Pues lo que te decía al principio, realmente ya no postergo las cosas y me creé el hábito de levantarme más temprano, voy al gimnasio y como eso, que aprovecho más el día y cuidarme más, porque allá por ejemplo tenía un curso que era para tu vida profesional, como curricular y así, te marcan mucho desde el principio (que

tal vez nosotros no lo hacemos tanto) que sí la forma en la que tú te presentas no habla de la imagen que quieres dar, sino de la imagen que tienes de ti. Entonces probablemente si tienes a lo mejor sobrepeso es porque no te quieres lo suficiente como para ser responsable de ti mismo o cosas así, entonces me marcó eso que hasta traigo *brackets*, por ejemplo”. (Participante 21, mujer, 26 años, Celaya, Mercadotecnia, noveno semestre, Alemania, 2015).

La siguiente categoría de análisis es la autoconfianza y se aborda a continuación.

Autoconfianza

Es importante mencionar que existe una gran diferencia entre autoestima y autoconfianza, como refiere Pépin (2020):

“Si bien la autoestima se basa en nuestra evaluación de nuestro propio valor, la confianza en nosotros mismos está vinculada a nuestra capacidad de acción, nuestra capacidad de aventurarnos a pesar de nuestras dudas, de asumir riesgos en un mundo complejo” (p.52).

Habiendo establecido la diferencia, sobre la importancia de entender los conceptos de autoconfianza y autoestima (ya que no son sinónimos, aunque sí existe una relación), permite darle el tratamiento y el respeto que corresponde conforme al proceso de interpretación desarrollado sobre el discurso. Encontrando que el 50% de los entrevistados expresan cómo dicha experiencia les impactó en el fortalecimiento o surgimiento, pero sobre todo incorporación de la autoconfianza en sus prácticas sociales como lo mencionan los siguientes casos:

“Igual los cambios en la forma de pensar creo que refuerza el saber que soy una persona capaz de hacer las cosas entonces ya lo hice, hay que hacerlo o se puede hacer”. (Participante 2, hombre, 24 años, Celaya, Ing. Civil, noveno semestre, Chile, 2016).

De manera muy similar la siguiente entrevistada comparte:

“Si ha contribuido, también me di cuenta de mis capacidades, por ejemplo yo siempre pensé que era pésima para los idiomas, a mí no me gusta el inglés, lo aprendí porque lo tengo que aprender y lo hablo porque lo tengo que hablar y no porque me guste, pero cuando tu exploras un idioma que le agarras cariño y te

obligan a hablarlo te das cuenta de otras capacidades que tu no conoces, es decir te quitas una barrera mental de decir ‘no puedo o no es para mí’ si no lo has intentado como sabes que no es para ti, no tengo miedo, sé que aprendo rápido, me quité miedos e inseguridades tengo más confianza en mí misma de que puedo hacer las cosas y que puedo aprender de manera rápida, me demostré a mí misma que sí puedo hacer las cosas”. (Participante 29, mujer, 22 años, Celaya, Ing. Biotecnología, octavo semestre, Japón, 2017).

A los dos anteriores discursos se suma la siguiente participación:

“Como persona lo mismo que te decía en las preguntas pasadas, siento que me quitó muchas barreras mentales, también me ayudó a tomar confiar en mí de qué puedo hacer las cosas sin tener como el respaldo de mi familia detrás de mí, como que sentirme solo me ayudó a ganar confianza en mí mismo”. (Participante 24, hombre, 23 años, Celaya, Ing. Civil, décimo semestre, Chile, 2017).

A lo largo del contenido discursivo se identifican una serie de códigos satélites o periféricos que integran y robustecen este concepto, uno de ellos es la adopción de una postura de seguridad, quitarse el miedo, adoptar un pensamiento positivo ante ciertas adversidades, estos elementos parten como un pivote crítico en la construcción de esta disposición.

Estanqueiro (2006) menciona que “una persona con autoconfianza ve los problemas como desafíos y persiste, a pesar de los obstáculos” (p.27). Dicho en otras palabras: cuando una persona se asume y se reconoce como competente, en ella no germinan los sentimientos de incapacidad o incompetencia, lo anterior se pone de manifiesto en las siguientes dos narrativas:

“De manera personal creo que fortalece mucho la parte de seguridad propia, de confianza en mí misma, de que puedo hacer las cosas con esfuerzo, lo puedo obtener, de quitarme muchos miedos, muchos prejuicios también”. (Participante 9, mujer, 23 años, Estado de México, Mercadotecnia, noveno semestre, Estados Unidos, 2016).

“Como que a partir de esto –la experiencia de intercambio–, para mí no existe algo que no pueda hacer o que no lo quiera hacer nada más por miedo a no dar el ancho”. (Participante 8, mujer, 23 años, Apaseo el Grande, Contaduría Pública, sexto semestre, Brasil, 2015).

En conjunto a la seguridad, el miedo y los demás conceptos ya referidos se encuentran otros datos igual de valiosos, donde los entrevistados manifiestan la trascendencia del desprendimiento de la familia, de lo conocido, el salirse de la zona de confort como pavimento en la construcción de la autoconfianza, pudiendo citar los siguientes tres testimonios:

“Ha contribuido ya realmente a no depender de alguien, me dio bastante seguridad y ya no me da miedo, es como de que digo ‘si quiero le puedo hacer’, es eso que siento que me tengo que exigir más para lograr todas las metas que yo quiero”. (Participante 1, hombre, 23 años, San Miguel de Allende, Mercadotecnia, séptimo semestre, Alemania, 2017).

“Sí hubo cambios, pero definirlos no lo puedo hacer, te diría que ahora soy una persona que cree en sí misma que a lo mejor me faltaba desprenderme de esto que ya conocía para darme cuenta que puedo hacer las cosas en un contexto completamente diferente”. (Participante 13, hombre, 22 años, Celaya, Mercadotecnia, sexto semestre, España, 2017).

“En lo personal pues también como te dije, me hizo darme cuenta que yo sabía o yo me sentía una persona capaz, pero muchas veces el miedo me frenaba. Entonces esta experiencia de viajar sola completamente sola no tan cerquita de mi mamá, como que sí me demostró que puedo ser muy fuerte y que sí puedo salir adelante en cualquier situación”. (Participante 21, mujer, 22 años, Salvatierra, Enfermería, quinto semestre, Colombia, 2016).

Se subraya la importancia de esta experiencia de movilidad académica *a posteriori* como vehículo reconfigurador del *habitus* siendo reafirmado por Snyder y López (2009) en el sentido que aquellas personas que muestran más confianza en sí mismas es a partir de ciertas comparaciones que realizan de periodos o etapas previas de sus vidas, mirándose en el espejo de la distancia y observando un progreso, una nueva vista y percepción de ellas mismos.

Aquellos participantes quienes refieren haber tenido una experiencia relacionada con la construcción o fortalecimiento de la autoconfianza son visibles en la tabla 9, la cual se encuentra al final de este trabajo en el *ANEXO II*.

Independencia

Se encuentra dentro de los siguientes siete testimonios: 1, 2, 5, 10, 11, 13 y 27 la mención por parte de los participantes de la generación de un sentido de independencia, siendo retomado como elemento de análisis, este concepto es definido por Craig y Baucum (2009) como: “la capacidad de hacer juicios por uno mismo y regular la conducta personal”. (p.379).

El testimonio número 2 directamente proporciona el *código in vivo*, a continuación su relato:

“Igual y un poquito esa parte de independencia, como que trato de llevar las cosas un poquito más solo aquí” (...) “pero como que me ha servido más como para reafirmar lo que pensé que: uno es el que hace las cosas en realidad, no importa mucho el lugar en el que estés, sí tiene influencia la universidad definitivamente en el desarrollo que tienes, pero pues en realidad es uno el que hace las cosas, uno es el que se anima y uno es el que le echa y el que puede hacerlo”. (Participante 2, hombre, 24 años, Celaya, Ing. Civil, noveno semestre, Chile, 2016).

Otra participante aporta su propia noción de independencia y como lo despliega en su vida diaria, reflexionando como le ha generado un cambio en sus dinámicas sociales:

“Yo creo que lo que más es lo de ser más independiente en todos los sentidos, ósea sí aprendí a hacer todo yo por ejemplo si quiero ir a comprarme una blusa no es como que tenga que llevar a mi amiga y al principio sí me trajo un poco de problemas por ejemplo con mi hermana al principio estamos muy acostumbradas de estar juntas y ella sí se sintió como poco desplazada e inclusive también mis amigas”. (Participante 10, mujer, 24 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, España, 2014).

Un componente que no pasa desapercibido al interior de este concepto de independencia y se encuentra integrado en las entrevistas 13 y 27 es el elemento, la noción de sentirse libres, de que a través de dicha experiencia pudieron “conocer la libertad”. Galimberti (2002) define la libertad como: “La ausencia de constricciones o de impedimentos con la

capacidad para determinarse de acuerdo con una elección autónoma con miras a fines” (p.663).

Algunos testimonios al respecto se presentan a continuación:

“Pues, aprendí a ser un poco más libre resumámoslo en eso, porque llegas y vienes de una cultura un tanto opresora, que a lo mejor ve muchas cosas como mal, cuando tú sobre todo como universitario sabes que la vida se trata de percepciones y aprendí como a digamos a desarrollar el don de la libertad, de saber expresarme, de poder compartir también”. (Participante 6, hombre, 22 años, Celaya, Mercadotecnia, sexto semestre, España, 2017).

De manera similar la entrevista número 27 articula estas dos ideas de libertad e independencia, siendo capaz no solamente de tomar decisiones, sino inclusive estableciendo autolimites, y en consecuente autorregulando su propia conducta:

“Antes era muy complaciente con toda la gente y a partir de que estuve con mi independencia no es malo decir no quiero ir a una fiesta porque prefiero tener una cita con mi novio y antes mi mamá usaba eso y me hacía sentir culpable y llegó un punto en el que le dije no te estoy faltando el respeto, pero yo he decidido hacer esto y tampoco es que no te voy a pedir permiso, yo te aviso, de mis cosas son mis cosas y tus cosas son tuyas, entonces en ese sentido me volví independiente de mi familia que era algo que me costaba trabajo el decirles no a ellos, y ahorita sé cuál es mi límite y de sabes que no tienes poder de voto en esta decisión”. (Participante 27, mujer, 21 años, Celaya. Psic. Clínica, séptimo semestre, Canadá, 2017).

Tanto la libertad como la independencia se entranan, se ensamblan claramente en la idea de exteriorizar pensamientos, así como de ser capaz de tomar decisiones por sí mismos. Morris y Maisto (2009) mencionan que la toma de decisiones es un tipo especial de solución de problemas en el que ya conocemos todas las posibles soluciones u opciones.

Madurez

Los entrevistados que mencionan haber desarrollado un sentido de madurez son los referentes a los testimonios: 1, 4, 11, 18, 21. En relación a este concepto, el énfasis no recae en los niveles físicos ni en la parte del desarrollo biológico, sino como reflexiona Erikson (1995): La madurez es guiada por un pensamiento y una conducta responsable sobre la naturaleza de sí mismo así como el resto del entorno, alejándose de cualquier tipo de actitud que pueda manifestar o desplegar conductas de naturaleza infantil o despreocupada.

Teniendo lo anterior en cuenta se identifican en los discursos tres componentes a analizar: psíquicos, morales y sociales, los cuales están caracterizados por una serie de particularidades las cuales se verán en las siguientes participaciones. El entrevistado número 1 relata como la experiencia le permitió reflexionar entorno a la capacidad de tomar decisiones y hacerse responsable de actividades tan básicas como elaborar sus propios alimentos, así lo menciona:

”Ha contribuido en el aspecto personal, me hizo una persona siento que tengo un grado de madurez más alto, un grado de independencia más fuerte también porque el estar solo allá me hizo tan independiente que te lo juro que yo sé cocinar, Pero aprendí a cocinar otras cosas porque en Alemania no tiene los productos, pero como que me ayuda a esa parte, ya realmente no depender de alguien me dio bastante seguridad y ya no me dan miedo cosas”. (Participante 1, hombre, 23 años, San Miguel de Allende, Mercadotecnia, séptimo semestre, Alemania, 2017).

En otra entrevista se observa un discurso relacionado con la jerarquización de prioridades en la vida, así como ciertas actitudes que compara con sus pares académicos o personas de su edad expresándolo a continuación:

“Me percibo diferente porque a lo mejor es que sí hay cierta madurez en ciertos aspectos, en relación a las metas que tengo, a lo mejor dentro de mis metas está el regresar a Francia o hacer una estancia en otro país y puede ser que una de las metas de mis compañeras sea casarse y no quiero decir que este mal o que yo como que tache sus metas, sino que las prioridades están acomodadas de diferente manera”. (Participante 4, mujer, 21 años, Celaya, Administración, quinto semestre, Francia, 2016).

Al respecto Galimberti (2002) señala que:

“El componente psíquico incluye el elemento emotivo y el cognoscitivo: el moral, con la realización de la autonomía porque se alcanzó la interiorización de la obligación, y social por la capacidad de interactuar con los semejantes a partir de la aceptación común de normas superindividuales” (p.667).

Por último, el entrevistado número 11 relata cómo su experiencia de intercambio le permitió construir ciertas habilidades y valores que desde su discurso lo identifica como un rasgo de madurez, en seguida el testimonio:

”Pues yo creo que maduré mucho, maduras mucho y de cambios pues como que te vuelves más responsable, te vuelves más abierto la gente, te vuelves más tolerante, esté... tu visión ya es muy diferente, No solamente el haber viajado como turista sino haber vivido en otro lugar, sí cambias mucho, y tienes que madurar, más bien como que todo se resume en eso, como que maduras, porque dentro de la maduración está el que te hagas más responsable, el que te hagas más tolerante, y el que seas más independiente y entonces maduras mucho”. (Participante 11, hombre, 25 años, Celaya, Enfermería, octavo semestre, España, 2014).

Esta adopción de la madurez en el sistema de *habitus* es meramente un elemento de muchos otros que entran en este *complexus* de disposiciones, uno de los componentes que son genuinamente interesantes es aquel despertar en el sentido de las percepciones, ideas y pensamientos de cómo funcionan ciertas relaciones políticas y sociales, en consecuencia, asumir ciertas prácticas y actitudes.

Como menciona Battaglia (2007) la conciencia social es un compuesto de normas sociales, premisas éticas y normas de aplicación, las cuales se implantan de manera explícita e implícita por padres, familia, amigos y todos los demás dentro del alcance de la interacción social.

Así es como en las entrevistas 6, 7, 8, 15, 18, 22 y 24 (de las cuales se integran continuación las más representativas y para la completa visualización de sus participantes se encuentra en el *ANEXO III*) se encontraron elementos relacionados con el reconocimiento sobre el bienestar de los demás integrantes de la sociedad y de haber despertado un cierto sentido de sensibilización en términos de preocupación por los problemas, inequidades que ocurren en la sociedad o comunidad, así mismo el papel del Estado y el sentido de ser del mismo.

“Sí, fue como el ser un poco más reflexivo teniendo en cuenta nuevas cosas, más sensible, más consciente también de ciertas situaciones a nivel nacional, me generó como más interés el estar más consciente de lo que pasa desde nuestro país, claro estando fuera existe la preocupación por saber qué está pasando y ya desnaturalizándote de ciertas cosas te impacta un poco como realmente sabes está el país de uno, así que esa consciencia por así llamarlo me hizo más consiente de algún modo”. (Participante 18, hombre, 24 años, Celaya, Psicología Clínica, décimo semestre, Argentina, 2017).

La entrevista número 24 y 15 tiene un discurso similar al anterior en el sentido de lo siguiente:

“Particularmente me mostró mucho las diferencias entre México y otros países porque en México se está acostumbrado a ver la violencia como algo normal, ver las situaciones de la sociedad como de forma bastante cotidiana, pero cuando salí y allá vi diferentes formas, por ejemplo hablando de violencia me puso mucho en perspectiva lo que pasaba en México porque allá es súper tranquilo entonces sí me daba mucho a notar eso y pues que básicamente como sociedad México está algo mal porque yo veía la sociedad chilena y el trato con las personas yo lo veía como más cordial, lo mismo el trato con los animales era años luz con lo que es aquí en

México”. (Participante 24, hombre, 23 años, Celaya, Ing. Civil, décimo semestre, Chile, 2017).

“Yo decía pues sí en mi país también hay pobreza, pero porque a lo mejor no nos ha importado y te das cuenta que allá a fuera ellos lo están a lo mejor atacando o se están preocupando, eso fue lo que a mí como que cambió en eso, pues ahora te das cuenta de todo lo bueno y malo que tienes en tu país y trabajas en función de ello. ósea ya te preocupas más por problemas de tu país y como los puede resolver tu internamente en tu ámbito, en tu entorno”. (Mujer, 26 años, Celaya, Mercadotecnia, octavo semestre, Brasil, 2013).

El testimonio de la entrevista número 7, referente a la conciencia política refleja, de cierta manera, la concepción de Cerroni (1992) en cuanto a que puede entenderse como un sentimiento del Estado, en el que nace una necesidad por participar en la defensa de los intereses comunes.

“En cuestión más personal cómo que a mí sí me cambió mucho la manera de ver la ideología política, una democracia, una dictadura, el socialismo como para mí un revisar más allá. Un análisis más cauto acerca de eso, de estas cuestiones, pero ya en mi país ver cómo está México en esos aspectos. Lo que sí me sorprendía de allá se puede decir que allá las personas son más grilleras como que defienden un poco más los derechos. Acá en algunos sectores de la sociedad sí se dejan aplastar y les hagan lo que quieran, y otros no, pero allá son más”. (Hombre, 23 años, Moroleón, Psic. Clínica, séptimo semestre, Chile, 2016).

Berdichewsky (2002) indica que la conciencia política se constituye por las expresiones psicológicas sociales, los hábitos y actitudes del entorno. A lo anterior es necesario mencionar que la experiencia de intercambio académico generó en un grupo de entrevistados la formación de sentimientos sociales, actitudes, emociones, e interés por la comprensión de los procesos sociohistóricos, de manera anecdótica se menciona en los países en donde ocurrieron estos nivel de reflexión fueron Argentina, Brasil, Chile y España aquellos en donde tuvieron lugar dictaduras militares todavía hasta hace un par de décadas y en donde se puede palpar esa transición de regímenes autoritarios a democráticos como los tienen actualmente, Aquí lo importante es que se despertó la sensibilización hacia el reconocimiento de ciertas conductas así como prácticas que se

despliegan en la vida social de las personas del país receptor, pudiendo ser identificadas y comparadas con las propias.

En suma, se identifica un tipo adicional de conciencia y aunque tan solo dos personas mencionan la adquisición de tal cuestión, nos merece el esfuerzo realizar el análisis correspondiente.

Conciencia ecológica

Dentro las disposiciones que mencionan algunos participantes haber adoptado se encuentra aquel categorizado como conciencia ecológica. Dicho término, de acuerdo a Wodz (1995): “Se comprende con mayor frecuencia como el área de la conciencia social referente a la esfera del entorno natural del hombre” (p. 66).

El participante 19 relata lo siguiente:

“Sí, me creé el hábito de reciclar la basura, allá se da mucho el reciclaje y pues sí, mis hermanos fueron de vacaciones durante mi estancia allá y cuando estaban ellos allá les dije que había que crear el hábito de reciclar, como esa aparte de reciclaje”. (Participante 19, mujer, 22 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, España, 2017).

Esta conciencia permite realizar una introspección a nuestra relación con el medio ambiente y como menciona Bergman (1998) expandiendo nuestra comprensión de la vulnerabilidad y fragilidad de la vida en los procesos dinámicos de la naturaleza de igual manera como nuestras conductas afectan a la misma ya sea a escala global o en un específica en temas tales como: cambio climático, agua, contaminación, extinción de especies, derechos de los animales, biodiversidad, etc.

El participante número 1 comparte su experiencia:

“Sí, la de... podría decirse, la de ser la de utilizar menos bolsas menos plástico como que ahora puedo apreciar más lo de nuestra naturaleza que ahora y realmente está loco, pero es algo que sí me traigo de allá”.

El egresado también agrega lo siguiente:

“Entonces es algo que me traigo de allá, realmente cuidar mi medio ambiente, ser más consciente de eso y apreciar más la naturaleza porque no sólo es en Alemania, porque también en otras partes de Europa, pero sí lo vi más en Alemania, eso es

algo que me traigo”. (Participante 1, hombre, 23 años, San Miguel de Allende, Mercadotecnia, séptimo semestre, Alemania, 2017).

Así es como a través del discurso de los entrevistados se puede apreciar que por medio de esta experiencia les ha permitido desarrollar e incorporar a sus prácticas lo que Goleman (2009) define como: inteligencia ecológica, la cual consiste en “aplicar lo que aprendemos sobre cómo la actividad humana afecta a los ecosistemas para hacer menos daño y, una vez más, vivir de manera sostenible en nuestro planeta” (p. 43).

Si bien tan solo 2 entrevistados de los 32 participantes refieren el hecho de haber adquirido este cierto sentido de despertar al cuidado de la naturaleza, así como el impacto de los actos humanos sobre el medio ambiente, no está de más definitivamente sugerir el retomar o inclusive conducir en futuras investigaciones cual es el rol de una experiencia académica o cultural internacional como detonante hacia estos procesos de reflexión en temas relacionados con el respeto a la naturaleza, así como de las prácticas socioculturales que sirvan como vehículo para el cuidado del medio ambiente.

Comentarios finales

Concretamente se debe mencionar (sin afán de llegar a ser reiterativo) que las habilidades intrapersonales en los casos analizados, están relacionadas con un proceso interno de aprendizaje y autorreflexión desde el individuo, el cual determina una cierta reconfiguración de conductas. Dicho de otra manera, la conformación de nuevas disposiciones prácticas que son visibles a través del despliegue de ciertas competencias las cuales son trabajadas de manera individual, estas habilidades ayudan a reconocer y definir un número de emociones y actitudes siendo capaces de regularlas.

El fortalecimiento de estas habilidades siendo consolidadas en el *habitus* incrementa significativamente la autoconfianza en el propio individuo, así como en las demás características que integran la personalidad de los entrevistados entre esos rasgos fueron identificados los siguientes: el autocuidado, la independencia, la noción de madurez, así como la autorreflexión y la conciencia en diversos temas, en este caso: ecológicos, políticos y sociales.

Valores

Los valores –desde la axiología³²–, constituyen en cualquier individuo, organización o sociedad humana una referencia a lo que se supone son buenas conductas y prácticas –o al menos aquellas que son generalmente tanto aceptadas como esperadas–, para una interacción armoniosa en las diferentes dinámicas colectivas y son ciertamente esperadas a desplegar en los distintos ecosistemas sociales.

Gutiérrez (2000) señala que:

“En cada valor se puede analizar un aspecto objetivo y un aspecto subjetivo, es decir, los valores existen en las cosas independientemente del pensamiento humano, pero también adquieren importancia por las estructuras que la mente aplica en el dato recibido” (p.340).

En ese sentido, en esta investigación se identifican tres valores orientados a la dimensión social, fundamentalmente relacionados al aspecto subjetivo. Tiempo (2005) indica que los aspectos subjetivos de los valores son: “Aquellos que emanan desde adentro, los valores de comportamiento son las opiniones de los individuos o los conceptos colectivos de un grupo cultural” (p.2).

Al respecto, los valores predominantes en los discursos son los siguientes: responsabilidad, tolerancia y la reapreciación sobre las relaciones familiares y sociales.

32 La axiología entendida por Bahm, A. (1993) como aquella rama de la filosofía que estudia los valores, la jerarquización importancia de ciertas prácticas de unas sobre otras.

Responsabilidad

El concepto de responsabilidad desde Galimerti (2002) se entiende como: “El conocimiento de las consecuencias de las propias acciones que permite regular, basándose en estas, las elecciones a realizar”. (p.965). A lo cual 9 entrevistados mencionan que se autoperciben más conscientes al compromiso y al cumplimiento de sus obligaciones, entendidas como tareas, actividades diarias, así como en la administración de sus tiempos y recursos. Las participantes 9 y 20 comparten un par de relatos en los que de manera muy concreta ejemplifican la noción de responsabilidad incluso dando el código *in vivo*:

“Pues creo que a partir del intercambio sí soy más consiente de la parte de la planeación, es algo que no puedo decir que sea que algo que ya adopté porque sigo trabajando en eso, sí me ha costado seguirlo, pero considero que sí me pegó muy fuerte eso de que literal hay que tener las cosas en orden, respetar tiempos y me gustó hacerlo parte de mí, es algo que impactó bastante en mí”. (Participante 9, mujer, 23 años, Estado de México, Mercadotecnia, noveno semestre, Estados Unidos, 2016).

Complementa esta idea de responsabilidad la entrevista número 20:

“A lo mejor la responsabilidad, pero sí trató de administrar mejor el dinero como allá, de administrar los tiempos de estudio como lo hacía allá”. (Participante 20, mujer, 23 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, Portugal, 2016).

A lo anterior se observa una noción de priorizar, de jerarquizar el cumplimiento de ciertas obligaciones de carácter moral y que recaen sobre uno mismo, se autorreflexiona acerca de la importancia de cumplir los compromisos tanto internos como externos y el actuar sobre lo que se considera personalmente y socialmente correcto los entrevistados 2 y 22 comparten sus reflexiones en seguida:

“No siempre vamos a estar como que a nuestros papás nos resuelvan las cosas y a veces uno dice bueno es que en realidad ayuda a resolver las cosas de tu casa y entonces te empiezas a ser una persona responsable no solamente tienes que resolver lo tuyo finalmente en la vida vamos a estar como entregados a una familia o para una familia y creo que más bien puede ayudar a crecer más”. (Participante 2, hombre, 24 años, Celaya, Ing. Civil, noveno semestre, Chile, 2016).

“Allá van aprender muchísimo más cosas un semestre que en dos años incluso hasta te haces más responsable sabes, por ejemplo, en mi caso yo nunca había salido de mi casa, entonces allá sí tenías que prepararte de comer y ser responsable con un presupuesto, Bueno yo sí me hice responsable, te haces responsable con los servicios, es como si estuvieras manteniendo tu una casa, te haces responsable incluso con tu propia ropa, te haces muy responsable con el recurso, básicamente es eso”. (Entrevista 22, hombre, 24 años, Celaya, Contador Público, octavo semestre, España, 2015).

La exposición al entorno “fuera del nido” resultó ser un interesante disparador para desplegar ciertas conductas que los entrevistados asumen como “actos responsables” tales como: administrar los recursos, higiene personal, limpieza de ropa, disciplina y orden en tiempos de estudio, entre otros más. Esta una faceta que no conocen de sí mismos hasta que se ven “arrojados a una vida” sin la protección de los padres o “salidos de la zona de confort” en la que tiene que desenvolverse por sí mismos.

Los participantes que declaran tener esta disposición adquirida se enuncian a continuación

TABLA 11. Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición de prácticas de *Responsabilidad*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
2	Hombre, 24 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
14	Mujer, 23 años, Celaya.	Psic. Clínica	Colombia	2016
20	Mujer, 23 años, Celaya.	Nutrición	Portugal	2016
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
22	Hombre, 24 años, Celaya.	Contador Público	España	2015
24	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2017
30	Mujer, 23 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016
31	Mujer, 25 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Alemania	2016

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Apreciación de las relaciones familiares y sociales

Los entrevistados señalan haber realizado una serie de reflexiones sobre sus redes de convivencia más cercanas las cuales incluyen familia y en algunos casos amigos, de acuerdo a Campos (2008) esta serie de revalorizaciones tienen por nombre análisis de redes afectivas, la misma se refiere a un enfoque para comprender las distintas relaciones humano-sociales, que se pueden mostrar fluidas, conflictivas, formales e informales. Lo anterior, permite otorgar un nuevo estima o crédito a las funciones que desempeñan estas relaciones interpersonales más próximas, haciendo un trazado de los diversos lazos entre las personas y las funciones específicas que tienen en su desarrollo, resignificando la importancia de sus relaciones interpersonales más cercanas en México. A propósito, los participantes 3, 27 y 12 comparten su experiencia *a posteriori* de la experiencia de movilidad académica internacional:

“Pues con mi familia sí, porque regresé con una forma más sencilla de ver el mundo y a cada rato los quiero animar a salir conmigo, aunque sea aquí en México, pero tener como más actividades de convivencia, pero saliendo, viajando y mi propósito es, no sé algún día poder llevarlos fuera del país y que entiendan las cosas por las que yo me emociono y a lo mejor no me comprenden mucho”. (Participante 3, hombre, 23 años, Celaya, Ing. Civil, séptimo semestre, Chile, 2016).

“Sí, muchísimo, antes mi mamá era un problema, yo he visto que sí existe el favoritismo en los hijos, mi hermana comúnmente fue la favorita. De hecho, mi mamá se enfermó mucho porque se fue mi hermana de intercambio a España y me quedé como un soporte de ella, como que intentaba estar más tiempo con ella para que no se sintiera sola, convivir. Pero cuando yo me fui de intercambio a mi mamá le pegó más porque yo ya era un pilar. Esa parte de mi familia cambió, pero ya se tranquilizó, entonces en mi dinámica familiar cambió mucho, porque ahora es un poco más equitativo, y ahora es un poco más independiente y creo que es una relación un poquito mejor, antes me estresaba mucho estar con ellos y ahorita lo disfruto mucho más”. (Participante 27, mujer, 21 años, Celaya. Psic. Clínica, séptimo semestre, Canadá, 2017).

“Con mi familia si, antes chocaba mucho con mi papá porque los dos tenemos un carácter de discutir y también yo soy una persona que me gusta debatir, sí me metes en un tema hasta hablo de política. Entonces sí he aprendido a ser prudente y manejar más eso”. (Participante 12, hombre, 25 años, Celaya, Nutrición, séptimo semestre, Chile, 2017).

Así es como en 47% de los entrevistados, es decir, 15 participantes mencionan que la experiencia de intercambio académico les permitió generar un cambio en la resignificación de la familia como unidad social, traducida en un fortalecimiento en las dinámicas de las relaciones interpersonales con los demás integrantes de la familia, como señala Consuegra. (2010) la familia como unidad de organización social es la unidad primaria de interacción y un instrumento socializador con el propósito de proveer un marco y basamento adecuados para lograr una adaptación activa a la realidad en la que interactúan.

En lo anterior se identifican una serie de discursos complementarios en el que los entrevistados mencionan como han observado que su rol y figura en la dinámica familiar se ha visto resignificado, es decir han percibido como la actitud de sus padres es distinta hacia ellos, como gozan de un mayor reconocimiento, respeto y estima por ciertos miembros de la familia, especialmente los padres.

Esto viene antecedido de diferentes niveles de rispidez y rigurosidad dentro de la estructura familiar, si bien existe una romantización de la familia como estructura social en sí misma e inclusive del propósito o la función que tiene en la sociedad, los siguientes testimonios visibilizan el otro rostro, uno en donde existe la tensión, la falta de confianza hacia el hijo y como estas percepciones se van diluyendo, una vez se da el regreso.

“Sí, con mi familia sí, principalmente porque vieron que a lo mejor cambié mucho o poco pero que sí cambié, y que ahora a lo mejor me ven como menos vulnerable porque ya estuve en la calle, estuve fuera yo sola y antes eran como más protectores. Como que decían: es que es chica no va a poder, o eso no lo tiene que hacer ella o así. y pues obviamente eso cambió como que un poquito más de confianza por así decirlo”. (Participante 15, mujer, 26 años, Celaya, Mercadotecnia, octavo semestre, Brasil, 2013).

“Con mi familia sí, me empezaron a dar más libertad, Cuando regresé consideraron que como pude sobrevivir un semestre en el extranjero ya era responsable entonces llegué me brindaron un carro entonces ya no tengo que estar diciéndole a qué hora salgo con quien salgo con quién estoy porque tengo mi carro y me puedo mover a donde yo quiera, eso es lo que cambió con mi familia ya no es tanto como pedir permiso, sólo aviso en donde estoy y sí lo sentí porque ya no me siento tan niña ya puedo hacer más mis actividades sin la intromisión de mis padres”. (Participante 16, mujer, 21 años, Celaya, Psic. Clínica, sexto semestre, España, 2016).

Por último, el siguiente testimonio es significativo por el nivel de apertura que tuvo la participante en cuanto la profundidad y matices que comparte desde el interior de su entorno y dinámica familiar, así mismo de la transformación en términos de conductas y asimismo ciertos cambios de percepción por parte de sus padres que se generó al regreso:

“Totalmente, simplemente con mi familia porque antes de irme tuve un rompimiento muy fuerte con mi madre, fue algo muy fuerte y no sé, como que me extrañó y ya cuando regresé nuestra relación cambió mucho. Cuando estaba allá me decía: te extraño y se me hizo como muy raro, se volvió en parte como más comprensiva conmigo y no sé, como que hay un estigma en mi familia como que me ven muy pendeja no sé por qué, así como de que estás bien tontita eso era antes como si yo no supiera nada de la vida, el hecho de que me haya ido tan lejos, sobreviví, que me fue súper bien, que enfrenté muchas cosas yo sola como que les abrió la mente que era capaz de hacer más cosas de las que ellos pensaban y en cuanto a mi familia como que ya me creen capaz de hacer más cosas ya no me ven tan tonta por así decirlo y hubo un cambio con mi madre y con mi padre también como una mejoría por así decirlo”. (Mujer, 22 años, Celaya, Ing. Biotecnología, octavo semestre, Japón, 2017).

Como se ha visto, la familia es en la gran mayoría de estos casos la estructura que motiva, que inspira, que les empuja ya sea de manera pasiva o activa a la adquisición de diferentes tipos de capitales, así como la formadora de ciertas disposiciones que se ensamblan para la conformación de un *habitus*. Sin embargo, también existe la familia que limita, que obstaculiza y que niega la obtención de estas experiencias instalando miedos, complejos o inclusive desmotivando.

A manera de cierre se puede decir que en esta nueva revalorización de la relación padres-hijos, los entrevistados aseguran que existe un cambio de los padres ya que han generado una mayor empatía y confianza hacia sus hijos sobre todo al reconocer y observar ciertos elementos de una persona más madura, con mayor capacidad de agencia con la que no se contaba anteriormente a la experiencia de movilidad, siendo ahora capaces de tomar decisiones responsablemente. Así pues, los testimonios que narran su experiencia en términos a la familia y como la experiencia de intercambio académico les generó un nivel de reflexión y de resignificación a la familia y otras redes de apoyo. son los siguientes:

TABLA 12.
Participantes cuya experiencia de movilidad académica
se vio caracterizada por la *resignificación y apreciación de las relaciones familiares*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
1	Hombre, 23 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	Alemania	2017
3	Hombre, 24 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
11	Hombre, 25 años, Celaya.	Enfermería	España	2014
12	Hombre, 25 años, Celaya.	Nutrición	Chile	2017
13	Hombre, 22 años, Celaya.	Mercadotecnia	España	2017
14	Mujer, 23 años, Celaya.	Psic. Clínica	Colombia	2016
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
22	Hombre, 24 años, Celaya.	Contador Público	España	2015
24	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2017
25	Mujer, 22 años, Tamaulipas.	Ing. Civil	Argentina	2017
27	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	Canadá	2017
29	Mujer, 22 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Japón	2017

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Tolerancia

De los 32 participantes un 53% es decir, 17 entrevistados expresan que en ellos se ha fortalecido la tolerancia como práctica social y cultural a partir de la experiencia de intercambio. Galimberti, U. (2002) indica que la tolerancia como concepto se utiliza fundamentalmente con tres acepciones, de las cuales se mencionan dos, siendo elementos encontrados en los discursos de los testimonios:

El primero de ellos como sinónimo de soportar, para referirse a la capacidad de sostener tensiones y frustraciones dominando y adaptando la propia conducta incluso frente a la falta de gratificaciones instintivas o existenciales inmediatas, o en relación con la propia experiencia, tanto en relación con los demás, absteniéndose de penalizar, aunque solo sea con un juicio negativo, actitudes, costumbres y opiniones diferentes por su contenido o finalidad de las propias. Así es como se refieren los siguientes tres participantes:

“Si, primero como de conductual, yo creo que aprendí a no romper las reglas que la sociedad ya tiene, que se hacen para el bien de la sociedad y me di cuenta que no está bien. También aprendí la tolerancia, la tolerancia es un valor ¿no? Regresé siendo muy tolerante”. (Participante 31, mujer, 25 años, Ing. Biotecnología, décimo semestre, Alemania, 2016).

“Yo creo que como persona me hizo ser tolerante, empático. Saber que en todos lados hay problemas y tienen sus problemas”. (Participante 12, hombre, 25 años, Celaya, Nutrición, séptimo semestre, Chile, 2017).

“Pues igual sobre ser más tolerante, más responsable de que puedo hacer un montón de cosas de qué puedo moverme que nada es imposible en todos los aspectos”. (Participante 20, mujer, 23 años, Celaya, Nutrición, octavo semestre, Portugal, 2016).

Aunque en estos tres testimonios los entrevistados no desarrollan qué comprenden o cómo se manifiesta la tolerancia de una manera más anecdótica o desplegado en una situación en donde se pusiera en práctica esa tolerancia, en los próximos discursos sí existe un desarrollo de este concepto.

“Si, para mí lo que más adquirí creo que fue la tolerancia a las personas, en mi familia, por ejemplo. Mi papá es súper intolerante si no eres católico no entras en su círculo, o sea aprendí a conocer más a las personas desde lo individual no porque pertenece a una religión, a un país o así eso y también que tú eres tan capaz como todos”. (Participante 12, hombre, 25 años, Celaya, Nutrición, séptimo semestre, Chile, 2017).

“Si, muchísimo. Ahora en la práctica docente aprendes a cómo tratar a los alumnos, eso lo aprendí allá, el convivir con personas que puedan tener puntos de vista demasiado diferentes a los tuyos, ahora que regresé a México y aquí me doy cuenta que somos más similares, eso me hizo ser muchísimo más tolerante con las personalidades que puedo encontrar en las personas”. (Participante 32, mujer, 25 años, Nutrición, séptimo semestre, Colombia, 2014).

En un segundo término por extensión se alude a tolerancia social para referirse al límite puesto o adquirido por un contexto social hacia actitudes anómalas o poco adecuadas a las reglas de convivencia.

“El conocer tanta gente tan distinta como que te hace pensar hasta dos veces antes de reconsiderar todos tus actos, digo a final de cuentas estás viendo todas las cosas tan feas que pasan en el mundo como la guerra precisamente por falta de tolerancia a otras culturas. No sé, siento que he crecido mucho mi tolerancia”. (Participante 4, mujer, 21 años, Celaya, Administración, quinto semestre, Francia, 2016).

“Vaya bastante, bueno como te lo mencioné anteriormente el lidiar con distintas nacionalidades o distintas culturas y ser tolerante ante ellas, porque no muchos son tolerantes ante muchas situaciones, siento que es eso qué tan tolerante eres con otras personas que tal vez no hablan tu mismo idioma, no comparten las mismas creencias o la misma cultura”. (Participante 26, hombre, 26 años, Celaya, Administración, octavo semestre, Argentina, 2014).

Sin embargo, la tolerancia social tiene un nivel de profundidad aún más complejo en su desarrollo conceptual, como menciona Sánchez (2002), y viéndose matizados en los discursos anteriores, ya que hace referencia a la capacidad de aceptar, así como respetar ideas, valores, creencias, prácticas socioculturales y condiciones económicas de otra persona o un grupo de personas cuando estás son diferentes o inclusive contrarias a las propias.

En complemento cabe mencionar que el tolerar no es sinónimo de adquirir una personalidad evitativa o inclusive permisible hacia las conductas ajenas, al contrario, es reconocer en el otro su propia verdad, sus formas y modos de conducirse en la vida, así como pensamientos, permitiendo el aceptar aquello que le es diferente.

Los testimonios que mencionan reconocer la incorporación de la tolerancia como legado de su experiencia internacional se enuncian a manera de tabla en el *ANEXO IV*.

Una representación esquemática de aquellos componentes que se integran a esta nueva construcción de disposiciones se muestran en la figura 3. Así mismo, en los comentarios finales se describe como se integran y se despliegan en la vida diaria de los participantes.

Figura 3.
Disposiciones adquiridas durante la experiencia del intercambio



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Comentarios finales

Los valores enunciados de acuerdo a los testimonios fueron fortalecidos, no es que les hayan sido revelados por vez primera, hay que recordar que una de las tantas características de los valores es su universalidad. No obstante, la movilidad académica internacional como experiencia formativa les permitió reapreciar dichas virtudes, las cuales son necesarias (desde una cierta noción de convención social) para la convivencia, la armonía y el correcto funcionamiento en una sociedad que les resulta diferente, inclusive extraña.

Al retorno de la estancia estos valores continúan presentes, siendo incorporados como parte de un despliegue de prácticas diarias, manifestándose en su sistema de *habitus*, resultando en una importante suma en el capital social del individuo, beneficiándole en su entorno y diferentes dinámicas sociales.

La mera existencia de estos valores y no otros como lo pudieran ser la perseverancia, la solidaridad, la identidad cultural, entre otros, da cuenta de lo significativo de la jerarquía que resultaron tener durante y después de la experiencia de intercambio académico. La experiencia de intercambio académico resulta de suma importancia ya que permite reflexionar tanto a los padres como hijos cuestiones como el respeto, el sentido de pertenencia, la gratitud, las manifestaciones de afecto, inclusive el perdón y la paciencia, reconsiderando ciertas prácticas al interior de la dinámica familiar.

Por último, un breve pensamiento del valor referido como apreciación de las relaciones familiares y sociales, si bien la familia es importante para la formación de los individuos, ya que constituye la primer fuente de conocimiento, de afecto, de refugio etc. también resulta desafortunadamente la institución humana en la que se desarrollan y acontecen una cantidad importante de conflictos, discusiones e inclusive violencia, sí bien en los testimonios no se comparte explícitamente lo anterior, si se dejan ver una serie de narrativas en la que se encuentran dinámicas familiares tensas, ríspidas, caracterizadas por la falta de apoyo, la carencia de reconocimiento hacia los proyectos personales y el desestima de ideas o pensamientos.

La experiencia y el impacto en el *habitus* personal y profesional

Con el fin de indagar sobre cómo la experiencia de movilidad académica internacional ha contribuido en el *habitus* personal y profesional de los entrevistados, se utilizan de insumo las siguientes dos preguntas:

- ¿Cómo consideras que la experiencia de un intercambio ha contribuido en tu formación personal y profesional?
- ¿Qué impacto tuvo esta experiencia en tu vida y que valoración le das?

En la siguiente tabla se encuentran representados los códigos, así como categorías tanto de análisis como la central.

Tabla 14. Lista de códigos y categorías que componen la disposición del *Global Mindset*

CÓDIGO CONCEPTUAL	CATEGORIAS DE ANÁLISIS	CATEGORIA CENTRAL
<i>Autoconocimiento y crecimiento profesional</i>	Perspectiva cosmopolita	<i>GLOBAL MINDSET</i>
	Sensibilidad intercultural	
<i>Panorama amplio en lo profesional</i>	Conciencia intercultural	
	Impacto interpersonal	
<i>Crecimiento personal</i>	Empatía intercultural	
<i>Conocimientos más amplios del mundo</i>	Adaptación sociocultural	
	Perspectiva laboral y académica global	
<i>Descubrimiento y aprendizaje personal</i>	Mentalidad global intercultural	
<i>Apertura a la diversidad cultural</i>	Integración intercultural	
<i>Perspectiva más amplia del mundo y de la vida</i>		

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de interpretación de los datos.

Buscar definir el concepto *global mindset* resulta complejo, esto se debe a que, como refieren Maznevski y Lane (2004), tiene un extenso involucramiento en temas relacionados con educación, finanzas, economía, relaciones internacionales, cultura, entre muchos otros más, los cuales son independientes de los supuestos de un solo país, cultura o contexto.

Ahora, este concepto es conocido en español como mentalidad o bien perspectiva global, siendo plenamente identificada la construcción así como generación de esta disposición como atributo a la incorporación del *habitus* a través del capital social, encontrándose como característica en un número considerable de entrevistados (50% de ellos). Este *Global Mindset* desde una perspectiva general es definida por Den Dekker (2013) como “un conjunto de actitudes que están positivamente relacionadas con la integración de entornos empresariales globales y locales, partes globales y locales de la organización mundial, las perspectivas de personas con diferentes antecedentes culturales y zonas horarias. (p.88).

A lo anterior lo integran un conjunto de componentes satélites que se van a ir desarrollando a continuación, teniendo una serie de matices a lo largo de los diferentes discursos. Un par de ellos tienen que ver con ampliar la visión del mundo, es decir, visualizarlo a una escala no antes dimensionada como mencionan los siguientes dos entrevistados:

Participante número 2:

“Creo que eso ya lo mencioné un poquito, pero tendría que ver con este panorama que alcanzas a ver que las cosas no son solo lo ves aquí, que hay un mundo afuera, diferente, que hay otros países que están estudiando lo mismo que tú y están haciendo lo mismo que tú pero no de la misma manera, creo que para mí fue muy afortunado el que viera otros estudiantes de mi carrera de otros países como que fue ver los de Chile, los de Francia, los de México entonces fue como comparar un poquito los sistemas entre sí”. (Hombre, 24 años, Celaya, Ingeniería Civil, noveno semestre, Chile, 2016).

En el mismo tono el entrevistado número 12 expresa lo siguiente:

“Yo considero que ha sido la experiencia de mi vida, haberme ido de intercambio por todos lados, toda la visión que cambia, te das cuenta que el mundo es gigante, que todos somos tan diferentes, pero tan iguales, con las mismas necesidades todos buscando su felicidad”. (Hombre, 25 años, Celaya, Nutrición, séptimo semestre, Chile, 2017).

Este *Global Mindset*, abordado desde la dimensión sociocultural, contiene una serie de atributos que son identificados plenamente en los discursos de los participantes, no obstante antes de abordarlos se define desde la literatura este *set* o conjunto de atributos como *intercultural mindset* entendido por Landis (2004) como: “El repertorio expandido de la conducta, un repertorio que incluye un comportamiento apropiado para la propia cultura, pero que no excluye el comportamiento alternativo que podría ser más apropiado en otra cultura” (p.56).

Entre las disposiciones o atributos que componen este *intercultural mindset* y como se refirió anteriormente se encuentran identificados en los discursos de los participantes ciertas narrativas tales como: la apertura a nuevos entornos, la habilidad de reconocer, la pluralidad cultural, el análisis comparativo, la capacidad de manejar la incertidumbre e inclusive como a continuación se verá, en un par de casos además de autopercebirse como individuos internacionales, dotados de una supuesta mayor capacidad de comprender y ser conscientes de la multiculturalidad del mundo, su complejidad y las interconexiones que en él existen.

“Me ha hecho crecer mucho como una ciudadana del mundo vamos a ponerlo, creo que el poder tener la oportunidad tanto de viajar como de conocer diferentes culturas te hace ejercitar y hacer más grande tanto la tolerancia como el respeto, incluso, la admiración por las culturas, el conocer tanta gente tan distinta como que te hace pensar hasta dos veces antes de cometer reconsiderar todos tus actos digo a final de cuentas estás viendo todas las cosas tan feas que pasan en el mundo como la guerra precisamente por falta de tolerancia a otras culturas”. (Participante 4, mujer, 21 años, Celaya, Administración, quinto semestre, Francia, 2016).

En este sentido, se refiere también a la sensibilización que la experiencia de intercambio académico ha dejado en los entrevistados, al convivir con múltiples grupos étnicos y socioculturales dentro de un mismo país y como interpretan esa pluralidad.

Así mismo, en ese convivir está el reconocer la diversidad cultural a lo que Etxeberria (2004) señala que la diversidad cultural desde el enfoque multiculturalista: “Está caracterizada por el hecho de que hay grupos culturales en contacto con otros, los cuales tiene o al menos reclaman una determinada presencia pública” (p.49).

Por su parte, Baer (2004) defiende que la diversidad cultural presenta una imagen brillante de un mundo idealizado, en el que personas de todas las razas, clases sociales y etapas de desarrollo económico conviven en armonía mutua, expresando su propia identidad cultural a la vez que participan en diálogos e intercambios fructíferos con personas de otros orígenes culturales.

No obstante, también hay que advertir que no se debe caer en ciertos romanticismos como menciona Gutiérrez (2006) si bien este tipo de experiencia permite renovar la perspectiva individual, ampliando la visión del mundo, así como de los diversos actores que lo integran, también permite el mirarse en el espejo y reflexionar hacia nuestra propia cultura y prácticas sociales, cuestionándonos severamente nuestro actuar en la dimensión individual, así como en la dimensión colectiva. A este respecto la participante 31 señala que:

“El impacto más grande que tuvo el intercambio fue en mi forma de pensar, creo que ya abrí mis fronteras al menos ya no pienso que solo existe lo que yo conozco y conocí muchas costumbres mucha gente diferente, cosas diferentes como, no sé cómo explicarlo, abrí mi panorama. Cambió mi forma de ver mi entorno, mi ciudad, mi país y digo, hídole sí estamos bien mal, regresé y dije porque México esta así. Supongo que también cambié mi perspectiva de México para mal, sí nos falta mucho de mentalidad y supongo que ahora veo las cosas diferentes”. (Mujer, 25 años, Ing. Biotecnología, décimo semestre, Alemania, 2016).

En ese mismo tenor se desprenden dos elementos muy interesantes, uno relacionado con la perspectiva de la sensibilización a la diversidad cultural que se genera y otro enfocado al trabajo, a la visión global de las dinámicas de grupo en la práctica laboral o académica y la interacción que conlleva tratar con otros tipos de personas como lo refieren las entrevistas 17 y 21:

“Me dio una experiencia y una perspectiva más global siento que aquí tenemos como el mismo concepto de marketing de siempre y allá es muy diferente, ósea allá sí ponen en práctica como el *marketing movable* como activo, entonces despierta mucha tu creatividad”. (Participante 17, mujer, 26 años, Celaya, Mercadotecnia, noveno semestre, Alemania, 2015).

En el siguiente fragmento de entrevista se comparte un testimonio en relación a cómo la experiencia ha impactado la percepción del mundo en una participante:

“Como mercadóloga definitivamente siempre tuve la idea del intercambio además de la experiencia que ya sabía que es muy gratificante el conocer y el aprender. Bueno, la mercadotecnia es global es tan importante –bueno, según yo en mi perspectiva–, para un mercadólogo conocer otros ámbitos al fin y al cabo es global y siempre está en constante movimiento, Entonces como mercadóloga lo veo desde ese punto, como profesionista el aprender nunca es suficiente, nunca se va a acabar el conocimiento, el siempre aprender cosas nuevas y como persona el abrirte los ojos a otro mundo a otra cultura, a otro todo, a otros hábitos”. (Participante 21, mujer, 21 años, Tlaxcala, Mercadotecnia, octavo semestre, Brasil, 2017).

Así es como, en el caso de los participantes, impacta la experiencia de intercambio académico internacional en el *Global Awareness* otro componente dentro del *intercultural mindset*, el cual en palabras de Nodding (2005) es: “la capacidad de comprender, respetar y trabajar bien con personas de diversas culturas, permaneciendo abierto a diferentes países, culturas e inclusive entornos religiosos” (p.23).

Este *Global Awareness* se encuentra presente a lo largo de 15 testimonios en donde las narrativas son similares, en las cuales se comparte como a través del intercambio académico como experiencia de vida y formativa ha enriquecido cuestiones relacionadas con la capacidad de comprender la otredad, así como aceptarla desde el respeto, la tolerancia y su impacto en la convivencia al momento tanto de socializar como de trabajar en equipo, el siguiente testimonio integra bastante bien lo dicho con anterioridad:

“Yo creo que como lo había comentado antes, tener equipos de trabajo dinámicos donde hay muchas culturas te deja una forma distinta de percepción de cómo debes hacer las cosas y debes comportarte y obviamente eso a nivel profesional en empresas ya cuando estás trabajando con otras personas de otros lugares te ayuda bastante a romper esas barreras culturales para realizar el trabajo y entender mejor también a las otras personas”. (Mujer, 23 años, Mercadotecnia, décimo semestre, Alemania, 2016).

Los testimonios vinculados a estos discursos en términos de construcción de esta disposición se encuentran en el *ANEXO V*.

Comentarios finales

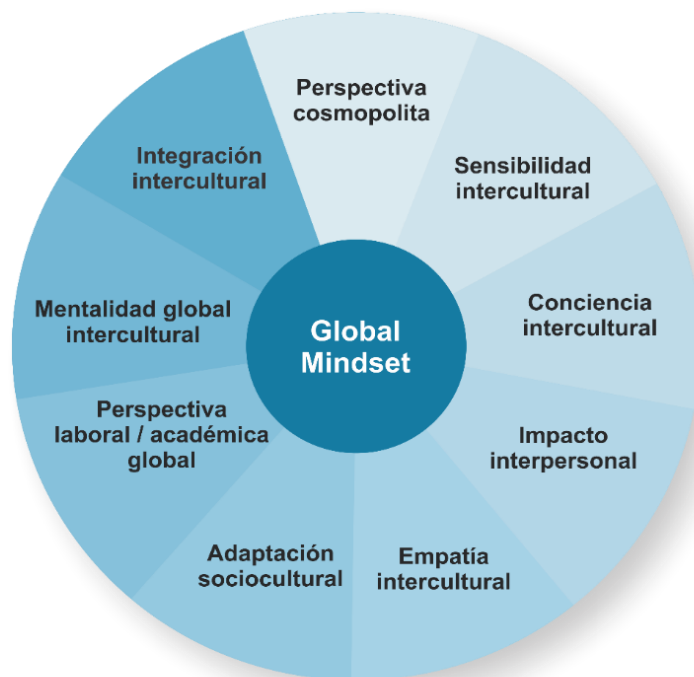
Como puede observarse en este análisis la experiencia del intercambio académico ha contribuido de manera concreta en la construcción de esta disposición instalada en la literatura como *Global Mindset* siendo integrada por una serie de otras atribuciones, en términos de conciencia de la diversidad cultural, la capacidad de integrar el conocimiento de otros valores culturales, una mayor comprensión de la interacción con otras culturas, así como un mejor conocimiento de ellas con la finalidad de conducirse en un campo social determinado.

Lo anterior alimenta el *habitus* desde una perspectiva integracionista, buscando profundizar en la comprensión de valores, prácticas e interacción con las otras culturas, resultando significativamente útil ya que como habilidad social esta disposición permite operar y conducirse en diferentes contextos y dinámicas socioculturales mucho más amplias, en consecuencia, contribuye con la posibilidad de aumentar a futuro el capital social, redes de contactos y el propio capital cultural.

No obstante, también se advierte que en algunos testimonios se ha detectado una serie de discursos a lo llamado relativismo cultural. En palabras de Olivé (2011) es el reconocimiento de los valores establecidos por cada sociedad para guiar su propia vida y comprender su valor para aquellos que viven en ellas, a pesar de que puedan diferir de los propios. Así es como los participantes hacen mención a la capacidad de identificar las diferencias en hábitos, prácticas, costumbres y hasta actitudes contrastándolas con las propias.

Como se observa en este estudio el *Global Mindset* es adquirido e incorporado directamente por medio de la experiencia, permitiendo a los entrevistados entender y, en consecuencia, tomar una postura de acercamiento, apertura, convivencia e inclusive de integración con otras personas o sociedad, pero sobre todo, aceptando y reconociendo las diferencias culturales, así como de sus respectivas prácticas sociales.

Figura 4.
Disposiciones adquiridas durante la experiencia del intercambio



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

CONCLUSIONES

Como cierre a este trabajo se recapitulan o reconsideran las aportaciones posibles que hace la presente investigación a las ciencias sociales, A continuación se comparten una serie de reflexiones a lo largo de lo que fue este proceso, así como el señalamiento de las contribuciones de este trabajo para describir y en algunos casos explicar la reconfiguración así como la producción de nuevas disposiciones de los participantes que permiten complementar o reinterpretar su comprensión tanto de ciertos contextos socio-culturales como de entornos específicos.

En principio, es importante mencionar que este trabajo es la consumación de una idea que se tuvo desde el año 2008, partiendo de experiencias académicas internacionales propias en países tales como: Alemania, Argentina, Austria, España y Estados Unidos, de igual manera siendo fortalecidas gracias a la práctica profesional la cual incluye el haber tenido la oportunidad de coordinar un departamento de relaciones internacionales y convenios en un campus de una universidad pública estatal, en donde se tenía una relación profunda a lo largo y con los diferentes procesos académico-administrativos en donde se realizaban entrevistas de selección a los aspirantes a una movilidad académica, naturalmente se daba el seguimiento de los participantes durante sus respectivas estancias, al regreso de la misma se trabajaba la revalidación de materias y ya de manera informal se charlaba con el participante (en algunas ocasiones extensamente) para conocer que tal había ido la experiencia, todos esos elementos permitieron darme cuenta de los reajustes en la retórica de los participantes *a posteriori* de sus experiencias notando un contraste, un cambio de percepción del individuo desde sus discursos, así como reflexiones orientadas hacia como se conecta el mundo, su propio rumbo en la vida, sus relaciones inter e intrapersonales y otros elementos más.

Esto en su conjunto permitió darle un enfoque pero sobre todo tomar conciencia de la necesidad de abordar este fenómeno, es decir, establecerlo como una experiencia formativa, viéndose manifestada entre sus participantes a través de la producción de algunas habilidades, prácticas o competencias, las cuales trascienden la temporalidad y son incorporadas para ser desplegadas en el o los espacios sociales, esto para asumir una posición específica en una serie de campos pudiendo en este caso ser identificados los socioculturales y educativos en un contexto internacional produciendo *habitus*, entendido nuevamente por Bourdieu (1979) como:

“Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas y predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes–, que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (p.54).

Una de las aportaciones que se logran en este trabajo es precisamente el explorar que entre el grupo de personas que participaron en la presente investigación, sus capitales tanto económicos como culturales se encuentran bajo ciertos parámetros de homogeneidad, es decir, tanto los ingresos familiares, como la formación académica de los padres, experiencias internacionales propias o de terceros (entre otros más) son entradas de acuerdo al análisis de estos rubros bastante similares. No obstante, sí existe una marcada tendencia socioeconómica en la participación hacia este tipo de programas, concentrada en grupos de clase media y media alta.

Si bien, tanto la familia como las amistades, constituyen las primeras redes de apoyo así como de afecto, no hay que olvidar que también son estructuras de instrucción, conformando junto con las instituciones de educación los eslabones iniciales en la construcción de algo que llamaremos en estas reflexiones y conclusiones finales como “predisposiciones”, ya que como se observó a lo largo de esta investigación tanto las prácticas como habilidades y conductas parten de un cúmulo de experiencias incorporadas que dan orientación al individuo de acuerdo a su contexto cultural y espacio social en el que se desenvuelve, estos no son fijos, ni mucho menos estáticos.

Otro de los objetivos alcanzados ha sido identificar y describir las numerosas disposiciones incorporadas en los participantes y como desde los discursos existe genuinamente una integración bajo una estructura vinculante sobre el *habitus*, explicado de otra manera: el intercambio académico en el extranjero permitió a los participantes desde el ejercicio de la reflexión, el análisis introspectivo de las diversas interacciones y dinámicas sociales de una experiencia de vida completamente diferente contrastar tanto las predisposiciones como percepciones instaladas desde la familia, los discursos institucionales y naturalmente los individuales, para eventualmente incorporar nuevas prácticas, así como conductas y un conjunto de habilidades ya sean intra o interpersonales de manera complementaria al capital sociocultural.

Lo anterior refuerza que este cúmulo de acervos dan forma a los capitales socioculturales, estos no se desarrollan exclusivamente al interior de las instituciones de educación superior o desde la familia, sino desde la cotidianidad a través de la experiencia que generan las diversas dinámicas e interacciones al interior de las sociedades receptoras bajo marcos de multiculturalidad, de culturas académicas, así como los retos a los que los participantes se ven inmersos.

En otras palabras, estos saberes, habilidades, valores y conocimientos funcionan como bienes que sirven al individuo a la conducción de su ser social tanto en sociedades como situaciones específicas, permitiéndole funcionar de acuerdo con las lógicas, convenciones y códigos emplazados que se reproducen en su nuevo entorno y que cuya trascendencia e integración a sus propios sistemas mentales, así como de conducta supone construcción de *habitus*.

Los participantes en estos programas de movilidad al verse expuestos a otras condiciones, así como a otros espacios de convivencia, les permite reflexionar y al mismo tiempo tanto cuestionar como contrastar las prácticas individuales, así como las de su sociedad de origen. Por esa razón la adquisición de estas disposiciones de manera natural es más complicado –aunque claro que existe, inclusive son reconocidas en los discursos por la mayoría de los participantes de este estudio–, sin embargo no son incorporadas con mayor facilidad, pues se requiere de un proceso de conversión del *habitus* el cual puede darse a través de una experiencia de vida distinta y una exposición a otra variedad de agentes y situaciones. A final de cuentas como mencionan Bourdieu y Passeron (1996) el mérito de esta transformación del *habitus* recae exclusivamente en el individuo ya que dicha reconversión le supone interés, inversión de tiempo, integración, así como capacidad de adaptación buscando un ajuste (*adjustment*) en sus propias formas de inculcación.

Es una realidad que existe un prejuicio por parte de algunos sectores del gobierno e inclusive desde el interior de la misma academia, en relación a que la movilidad académica internacional no es más que una actividad un tanto “superflua” e inclusive “turística”, y por lo tanto cumplista, siendo adoptada y empujada por una agenda genérica para homologar la oferta educativa, ajustándola a las necesidades formativas del mercado global, como si se tratara de un *checklist* o listado de actividades a capacitarse.

Con lo anterior, lo que este estudio busca es el sumar a la comprensión de esta compleja realidad reivindicando que el estudiar en el extranjero, no es una experiencia sencilla, que no se trata de una vivencia estéril ni meramente anecdótica que se relata de vez en cuando al calor de una reunión familiar. Lo que nos enseñan muchos de los testimonios es que dicha experiencia tiene sus propios escenarios complejos, sus procesos de adaptación y de revalorización tanto de la cultura propia como del país de destino, sirviendo lo anterior como plataforma para la genuina producción de capitales socioculturales.

Es importante mencionar dentro de esta serie de reflexiones y comentarios el aclarar que esta investigación cuenta con los siguientes *temas abiertos* los cuales no fueron abordados, pero sí verbalizados superficialmente por los participantes durante sus respectivas entrevistas. Dentro de estos temas abiertos se sugieren cuestiones que tienen que ver con la idealización de vivir en el extranjero, la migración académica vinculada a la fuga de cerebros, motivaciones para realizar una movilidad académica internacional, las parejas multiculturales, depresión *post Erasmus* e inclusive los incentivos para regresar al país de origen una vez conocida la existencia de ciertas dinámicas que se dan en algunos países destino y que se consideran como aspiracionales, las cuales van desde estilos y condiciones de vida más afines o favorables al individuo, la calidad de los sistemas de salud así como educativos, seguridad pública, la organización y civilidad dentro de la sociedad receptora, oportunidades de empleo y remuneraciones más atractivas, por tan solo mencionar algunas.

Por último, se hace una invitación a las diferentes instituciones de educación superior para que presten atención a los alumnos que regresan de este tipo de actividades formativas, sus vivencias y experiencias constituyen un capital muy importante que pueden y que deberían ser parte de un proyecto mucho más grande en dónde a través de programas o acciones específicas contribuyan con el enriquecimiento del recurso humano al interior de sus diferentes campus, divisiones, departamentos y claro coordinaciones de relaciones internacionales, esto ejecutándose por medio de actividades vinculantes tales como: pares académicos, idiomas, consejería, seguimiento de alumnos antes, durante y después de la experiencia, alumnos promotores o embajadores de la propia experiencia.

Como cierre, se reitera el llamado a que no debe perderse el espíritu de la fraternidad, de la colaboración, de la transmisión de saberes y conocimientos que permitan la construcción tanto de sociedades como de individuos más críticos, reflexivos e informados para que, en consecuencia, las instituciones de educación superior, padres de familia y futuros participantes en este tipo de programas de movilidad académica tomen decisiones informadas, con bases y sobre todo conscientes de los tipos de beneficios que tienen estas actividades, pero también de sus diversos obstáculos, diferentes escenarios complejos dependiendo del país e institución de destino e inclusive de las propias predisposiciones del individuo.

Salir del país de origen no es sencillo, bajo ninguna de sus diferentes circunstancias o características, la migración sea forzada o voluntaria entendida como un desplazamiento temporal o permanente del individuo hacia otras sociedades y contextos culturales bajo la promesa de modificar tanto las condiciones como expectativas de vida probablemente se ha instalado con mayor profundidad en la *psique* del individuo en el último siglo como consecuencia de los grandes procesos de globalización y vinculación directa o indirecta con otras sociedades.

No obstante cualquiera sea su matiz o motivación ya sea lo económico, lo político, lo social o como en este caso de estudio desde lo académico, dicha experiencia de movilidad contiene en sí misma un alto grado de incertidumbre y de misterio, pero también como se vio a lo largo de la investigación de oportunidad en términos de generarse una expectativa en la adquisición y formación de diferentes aprendizajes, redes de amistades, prácticas o inclusive saberes que en consecuencia y en su conjunto enriquecen la experiencia de vida del individuo, permitiéndole ampliar su conocimiento de ciertas realidad y contextos específicos.

De tal manera que este viaje de investigación llega parcialmente a su final dejando otras preguntas abiertas que buscan ser retomadas en algún otro momento, retomadas con la curiosidad e interés como de aquellos individuos que buscan vivir nuevas experiencias fuera de su país, aquellos que encuentran un resignificado a la vida al aventurarse a lo desconocido, como aquel que se pierde con la intención encontrarse en uno de los tantos caminos del viaje llamado vida.

REFERENCIAS

- Achtenberg, D. (2012). *Cognition of Value in Aristotle's Ethics: Promise of Enrichment, Threat of Destruction*. SUNY Press.
- Aguilar, J. (2020). *Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia: construcción de aspiración y desarrollo de habilidades internacionales*. (tesis de maestría). Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav).
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Editorial Ediciones Morata, S.L.
- Aristóteles & Yunis (2018). *The Art of Rhetoric*. Oxford University Press.
- Bahm, A. (1993). *Axiology: The Science of Values*. Editions Rodopi B.V.
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid, España. ESIC Editorial.
- Baer, J. (2004). *Cultural Diversity*. British Council.
- Battaglia, W. (2007). *Ethics as Social Conscience*. Publisher's website.
- Bellamy, C. (2012). *Principles of methodology: Research design in social science*. SAGE Publications Ltd. London UK.
- Beltramino, F. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* cuarta edición. Editorial Biblos. Buenos Aires. República Argentina.
- Berdichewsky, B. (2002). *Antropología Social: Introducción a una vision global de la humanidad*. Lom ediciones.
- Berger, P & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu.
- Berger, P & Luckmann, T. (2011). *The Social Construction of Reality: A treatise in the Sociology of Knowledge*. Publisher Open Road Media.
- Berman, S. & Eaton, H. (2011). *Ecological Awareness: Exploring Religion, Ethics and Aesthetics*. Edit. LIT Verlag Múnster.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Segunda edición. Editorial Pearson Educación de México. S.A. de C.V. Naucalpan, Edo. de México.
- Beytía, P. (2012). *Una lectura bourdieuana acerca de Bourdieu. La posición epistemológica del constructivismo estructuralista*. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/296704008_Una_lectura_bourdieuana_acerca_de_Bourdieu_La_posicion_epistemologica_del_constructivismo_estructuralista
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). "The forms of Capital." in *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Publishing Group.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Gedisa editorial.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Segunda edición. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Segunda edición. Editorial Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2016). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda edición. Distribuciones fontamara.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropológia reflexiva*. Editorial Grijalbo.

Brigido, A. (2016). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentals*. Editorial Brujas.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism..* Third Edition. Publisher Routledge.

Cabrera, A. & Unruh, G. (2012). *Being global: How to Think, Act, and Lead in a Transformed World*. Harvard Business Press.

Campos, L. (2008). *Diccionario básico de Antropología*. Primera edición. Ediciones Abya-Yala. Quito – Ecuador.

Cerroni, U. (1992). *Política: método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*. Tercera edición. Siglo veintiuno editores.

Charmaz, K. (1994). *The Grounded Theory Methodology: An Explication and Interpretation*. Publisher: Glaser. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: Introducing qualitative methods series*. Second edition. Sage Publications Ltd. London.

Consuegra, N. (2004). *Diccionario de Psicología*. Segunda edición. Ecoe Ediciones, 2004. Bogota – Colombia.

Conacyt. (2019). *Funciones Dirección de Cooperación Internacional*.

Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/organigrama/direccion-de-cooperacion-internacional>.

Contreras, R. (2011). *Percepción del migrante mexicano sobre la alteridad en las organizaciones en Estados Unidos*. (Tesis doctoral). Universidad de Celaya, México.

- Costa, C. y Murphy, M. (2015). *Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application*. Springer Publisher.
- Corcuff, P. (2019). *Théories sociologiques contemporaines: France, 1980-2020*. Éditeur Arman Colin.
- Cortes, C. (2015). *¿Qué queremos, qué podemos, qué conviene? Convenios de movilidad estudiantil temporal internacional en cuatro instituciones mexicanas*. (tesis de maestría). Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav).
- Craig, G y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Novena edición. Pearson educación, México, 2009.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & Research design*. Third edition. United States of America. Publisher SAGE publications. Inc.
- Cruz, L. (2016). *La internacionalización de la educación superior. Una mirada a las cooperaciones universitarias entre Alemania y México en el área de educación*. (tesis doctoral). Instituto de Educación de la Ruhr-Universität en Bochum. Alemania.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Editorial Grao.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. Editorial, McGraw Hill. Interamericana de México, S.A de C.V. México, D.F.
- Den Dekker, W. (2013). *Global Mindset and Leadership Effectiveness*. Springer publisher.
- Den Dekker, W. (2016). *Global Mindset and Cross-Cultural Behavior: Improving Leadership Effectiveness*, Springer publisher.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.
- Dilthey, W. (2012). *Wilhelm Dilthey: A Hermeneutic Approach to the Study of History and Culture*. Estados Unidos de America, Martinus Nijhoff publishers.
- Dosse, F. (1997). *The History of Structuralism. Volumen 1: The rise sign, 1945-1966*. University of Minnesota Press.
- Dosse, F. (1997). *The History of Structuralism. Volumen 2: The sign sets, 1967-present*. University of Minnesota Press.
- Dutton, E. (2011). *Culture Shock and Multiculturalism*. Cambridge Scholars Publishing.
- Duke, S. (2014). *Preparing to Study Abroad: Learning to Cross Cultures*. Stylus Publishing.
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de la comunicación interpersonal: Para saber tratar con las personas*. Narcea Ediciones.
- El Economista. (2019). *Paran universidades públicas en demanda de recursos*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Paran-universidades-en-demanda-de-recursos-20191009-0128.html>
- El Financiero. (2020). *IPN suspende movilidad estudiantil nacional e internacional y repatriará alumnos por COVID-19*.

Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/salud/ipn-suspende-movilidad-estudiantil-a-otras-naciones-y-repatriara-alumnos-por-covid-19>

Erikson, E. (1995). *A way of Looking at things: Selected papers, 1930-1980*. W.W. Norton & Company.

Etxeberria, X. (2004). *Sociedades multiculturales*. Ediciones Mensajer.

Fine, B. (2005). *Social Capital versus Social Theory*. Routledge Publisher.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Fourth edition. Estados Unidos. SAGE Publications.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Segunda edición. Siglo veintiuno Editores.

Fowler, B. (1997). *Pierre Bourdieu and Cultural Theory*. SAGE Publications.

Gadamer, H. (1977). *Philosophical hermeneutics*. University of California press.

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. México D.F.

Gallino, L. (2011). *Diccionario de sociología*. Siglo veintiuno editores. S.A. de C.V. México, DF.

Given, L. (2008). *Encyclopedia of Social Science Research Methods Volumes 1&2*. Estados Unidos. SAGE Publications.

Glaser, B. (2002). *The Grounded Theory Perspective II: Description's remodelling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley, C. A. Sociology Press.

Goleman, D. (2009). *Ecological Intelligence: How Knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*. Edit. Crown Publishing Group.

Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu*. Bloomsbury Publishing.

Gunn, S. (2017). *Globalisation, Education and Culture Shock*. Routledge publisher.

Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Colección Poliedros. Eduvim.

Gutiérrez, R. (2000). *Introducción a la lógica*. Tercera edición. Editorial Esfinge.

Giddens, A y Sutton, P. (2015). *Conceptos esenciales de Sociología*. Alianza Editorial.

Håkansson, A. (2013). *Portal of Research Methods and Methodologies for Research Projects and Degree Projects*. FEC (13). p. 67-73.

Recuperado de:
<http://kth.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A677684&dswid=940>

Harari, Y. (2014). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. Penguin Random House Company.

Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Chile. Editorial Universitaria.

Hernández – Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F. México. McGraw-Hill/interamericana editores, S.A. de C.V.

Hulstrand, J. (2016). *What parents need to know: A Parent's guide to education abroad*. Education Abroad Series. Publisher NAFSA.

Hurtado, I. & Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Editorial. CEC, SA.

International Institute of Education. (2017). *The Gender dimensions of academic mobility*. Recuperado de: www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility

Jackson, J. (2019). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Second Edition. Routledge Publisher.

Janasz, S. (2014). *Interpersonal Skills in Organizations*. McGraw-Hill Higher Education Publisher.

Jiménez, I. (2014). *Capital simbólico y magia social*. Siglo XXI Editores.

Kurzweil, E. (2017). *The Age of Structuralism: From Levi-Strauss to Foucault*. Routledge Publisher.

Kahle, L. (2013). *Attitudes and Social Adaptation: A person-Situation Interaction Approach*. P. Pergamon Press.

Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology, Methods and Techniques*. Second Edition, New Age International Publishers, New Delhi.

Kukla, A. (2013). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. Routledge publisher.

Kudan, J. (2016). *Global Mindsets: Exploration and Perspectives*. Routledge Studies in International Business and the World Economy.

Kumar, R.C (2011). *Research Methodology a step-by-step guide for beginners*. United Kingdom: SAGE publications. Inc.

Kumar, R, C. (2008). *Research Methodology*, New Delhi, India. Editorial APH Publishing Corporation.

Landis, D. (2004). *Handbook of Intercultural Training*. SAGE Publications. Inc.

Landreth, H. y Colander, D. (2006). *Historia del pensamiento económico*. Cuarta edición. Editorial Mc-Graw Hill.

Lane, J. (2000). *Pierre Bourdieu: A Critical Introduction*. Pluto Press.

López, M. (2015). *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación*. (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México.

Maldonado-Maldonado, A. (2017). Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2014/15 y 2015/16. México: ANUIES.

- Mantzavios, C. (2016). "Hermeneutics" Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2014). *Competencia social y Ciudadana*. Alianza editorial.
- Martin, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros: Comunicación intercultural*. Fondo de cultura economica. Primera edición Ciudad de México.
- Marx, K. (2001). *El Capital: Crítica de la economía política, Volumen 2*. Editorial Siglo XXI.
- Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/#HermCirc>
- Maslow, A. (1973). *A Theory of Human Motivation*. Publisher Lulu.com2
- Marzal, M. (2016). *Historia de la antropología. Volumen 3. La Antropología social*. Tercera edición. Ediciones Abya-Yala.
- Mauss, M. (1973) *Techniques of the body. Economy and Society*, 2:1, 70-88.
- Maznevski, M. y Lane, H. (2004). *Crossing cultures: Insights from master teachers*. Routledge publisher.
- Medvetz, T. y Sallaz, J. (2018). *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. Oxford University Press.
- Merrel, F. (1990). *Estructuralismo y proceso estructurante*. Editorial Reichengerber.
- Mills, J. y Birks, M. (2014). *Qualitative Methodology: A Practical Guide*. Publisher SAGE Publications Ltd.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Guía didáctica*. Neiva, Colombia. Editorial. Universidad surcolombiana.
- Morris, C. y Maisto, A. (2009). *Psicología*. Decimotercera edición. Pearson educación, México.
- Noddings, N. (2005). *Educating Citizens for Global Awareness*. Teachers College Press. Corwin Press publisher.
- Noonan, P. y Gaumer, A. (2017). *The Skills That Matter: Teaching Interpersonal and Intrapersonal Competencies in Any Classroom*. SAGE Publications.
- NAFSA. (2018). *Trends in U.S. Study Abroad*. Recuperado de: http://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/Trends_in_U_S_Study_Abroad/
- Olivé, L. (2011). *Ética y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2001.
- Pardinas, F. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Pardo, J. (2001). *Estructuralismo y ciencias humanas*. Ediciones AKAL.
- Pépin, C. (2020). *Self-confidence: A Philosophy*. Harper Collins UK.

- Pérez, M. (2016). *La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana y su relación con la desigualdad escolar*. (tesis de maestría).
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. Siglo veintiuno editores.
- Reed-Danahay, D. (2019). *Bourdieu and Social Space: Mobilities, Trajectories, Emplacements*. Volumen 6: The Worlds in Motion. Berghahn Books.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*. Indiana University Press.
- Ritzer, G. (2011). *Teoría sociológica clásica*. Editorial Mc.Graw-Hill.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a los tardomodernidad*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Romero, J. (2005). *Diccionario de psicología*. Segunda edición. San Pablo Editorial, México, D.F.
- Rudin-Brown, C. y Jamson S. (2013). *Behavioural Adaptation and Road Safety: Theory, Evidence and Action*. CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Ruiz - Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Quinta edición. Editorial Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Schnitker S.A., Emmons R.A. (2013) Hegel's Thesis-Antithesis-Synthesis Model. In: Runehov A.L.C., Oviedo L. (eds) *Encyclopedia of Sciences and Religions*. Springer, Dordrecht.
- Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada: Teoría, método y práctica*. Pearson Educación.
- Saussure, F. (2013). *Course in General Linguistics*. Publisher A&C Black, 2013.
- Sebag, L. (1976). *Marxismo y estructuralismo*. Tercera edición. Siglo XXI editores.
- SEP. (2016). *Misión de la Dirección General de Relaciones Internacionales*. Recuperado en: <https://www.dgri.sep.gob.mx/>
- Spencer, A. (1997). *Understanding Religion: Theories and Methodology, Vision & Venture*. New Delhi. India.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Snyder C. y López S. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Tene, R. (2005). *Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, caso Facultad de Contabilidad y Administración de Colima, 2000-2004*. (Tesis de maestría). Universidad de Colima, México.

Tiempo, A. (2005). *Social Philosophy: Foundations of Values Education*. Rex Bookstore Publisher.

The Atlantic. (2019). *Why are so few male students studying abroad? More than 300,00 college students went overseas in 2016-17. Just a third of them were men.*

Recuperado de: www.theatlantic.com/education/archive/2019/02/male-students-studying-abroad/583828/

The University Star. (2020). *Study abroad experiences gender gap*. Recuperado de: <https://universitystar.com/29291/news/study-abroad-experiences-gender-gap/>

The Washington Post. (2015). *Why do more U.S. women study abroad than men?* Recuperado de :www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/10/09/why-do-more-u-s-women-study-abroad-than-men/

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna: Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa/investigación cuantitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Trinidad, A. Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded theory”: La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional*. Primera edición. Madrid, España.

Twomey, C. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice. Second Edition*. Publisher Teachers College Press.

Unión Europea. (2019). *EU Programme for education, training, youth, and sport in Europe*.

Recuperado de: <https://www.europeandatajournalism.eu/eng/News/Data-news/Europe-needs-a-bigger-more-inclusive-Erasmus-programme>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2019). *Internacionalización, Intercambio y movilidad académica*. Recuperado de : <http://www.fod.uanl.mx/internacionalizacion/intercambio-y-movilidad-academica>.

Universidad Autónoma de México (2019). *Dirección General de Cooperación e Internacionalización*. Recuperado en: <https://www.unaminternacional.unam.mx/es/politicas/estrategias>

Universidad de Guadalajara (2019). *Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*. Recuperado de:

http://www.cgci.udg.mx/es/estudiantes/programas_movilidad

Universidad de Guanajuato. (2019). *Informe anual de actividades*. Recuperado de: <http://www.ugto.mx/informes-de-actividades>.

Universidad de Guanajuato. (2019). *Guías prácticas*. Disponible en: <http://www.ugto.mx/internacional/index.php/departamento-de-movilidad/guiaspracticas>.

Ward, C. Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Routledge publisher. Second edition.

Trinidad, A. Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded theory”*: *La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional*. Primera edición. Madrid, España.

Wodz, J. (1995). *The problems of ecological awareness. The University of Michigan*. Publisher: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Xiaodong, D & Guo-Ming, C. (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.

Ziguras, C. (2004). *Self-care: Embodiment, Personal Autonomy and the Shaping of Health Consciousness*. Routledge advances in sociology.

TABLA 7.

Participantes cuya experiencia de movilidad académica
se vio caracterizada por la adquisición de *Comunicación Intercultural*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
2	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
3	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
4	Mujer, 21 años, Celaya.	Administración	Francia	2016
5	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Enfermería	Colombia	2016
6	Mujer, 22 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	España	2016
7	Hombre, 23 años, Morelón.	Psic. Clínica	Chile	2016
8	Mujer, 23 años, Apaseo el Grande.	Contador Público	Brasil	2015
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
15	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Brasil	2013
17	Mujer, 21 años, Tlaxcala.	Mercadotecnia	Brasil	2017
18	Hombre, 24 años, Celaya.	Psic. Clínica	Argentina	2017
19	Mujer, 22 años, Celaya.	Nutrición	España	2017
20	Mujer, 23 años, Celaya.	Nutrición	Portugal	2016
22	Hombre, 24 años, Celaya.	Contador Público	España	2015
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2014
27	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	Canadá	2017
28	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Psic. Clínica	España	2017
29	Mujer, 22 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Japón	2017

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

ANEXO II

TABLA 9.

Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición de *Autoconfianza*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
1	Hombre, 23 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	Alemania	2017
2	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
3	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
5	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Enfermería	Colombia	2016
8	Mujer, 23 años, Apaseo el Grande.	Contador Público	Brasil	2015
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
10	Mujer, 24 años, Celaya.	Nutrición	España	2014
13	Hombre, 22 años, Celaya.	Mercadotecnia	España	2017
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
19	Mujer, 22 años, Celaya.	Nutrición	España	2017
20	Mujer, 23 años, Celaya.	Nutrición	Portugal	2016
24	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2017
28	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Psic. Clínica	España	2017
29	Mujer, 22 años, Celaya.	Ing. Clínica	Japón	2017
30	Mujer, 23 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016
31	Mujer, 25 años, Celaya	Ing. Biotecnología	Alemania	2016

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

ANEXO III

TABLA 10.

Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición de *Conciencia Política y Social*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
6	Mujer, 22 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	España	2016
7	Hombre, 23 años, Moroleón.	Psic. Clínica	Chile	2016
8	Mujer, 23 años, Apaseo el Grande.	Contador Público	Brasil	2015
15	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Brasil	2013
18	Hombre, 24 años, Celaya.	Psic. Clínica	Argentina	2017
22	Mujer, 23 años, Celaya.	Nutrición	Portugal	2016
24	Hombre, 23 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2017

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

ANEXO IV

TABLA 13.

Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición la *Tolerancia*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
4	Mujer, 21 años, Celaya.	Administración	Francia	2016
6	Mujer, 22 años, San Miguel de Allende.	Mercadotecnia	España	2016
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
11	Hombre, 25 años, Celaya.	Enfermería	España	2014
12	Hombre, 25 años, Celaya.	Nutrición	Chile	2017
14	Mujer, 23 años, Celaya.	Psic. Clínica	Colombia	2016
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
18	Hombre, 24 años, Celaya.	Psic. Clínica	Argentina	2017
20	Mujer, 23 años, Celaya.	Nutrición	Portugal	2016
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
25	Mujer, 22 años, Tamaulipas.	Ing. Biotecnología	Argentina	2017
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2014
27	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	Canadá	2017
28	Mujer, 22 años, Salvatierra.	Psic. Clínica	España	2017
30	Mujer, 25 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016
31	Mujer, 25 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Alemania	2016
32	Mujer, 25 años, Nutrición.	Nutrición	Colombia	2014

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

ANEXO V

TABLA 15.

Participantes cuya experiencia de movilidad académica se vio caracterizada por la adquisición nombrada *Perspectiva Global / Global mindset*

PARTICIPANTE	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	CARRERA	PAIS DESTINO	AÑO DE ESTANCIA ACADÉMICA
2	Hombre, 24 años, Celaya.	Ing. Civil	Chile	2016
4	Mujer, 21 años, Celaya.	Administración	Francia	2016
7	Hombre, 23 años, Morelón.	Psic. Clínica	Chile	2016
9	Mujer, 23 años, Estado de México.	Mercadotecnia	Estados Unidos	2016
12	Hombre, 25 años, Celaya, Nutrición.	Nutrición	Chile	2017
15	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Brasil	2013
16	Mujer, 21 años, Celaya.	Psic. Clínica	España	2016
17	Mujer, 21 años, Tlaxcala.	Mercadotecnia	Brasil	2017
18	Hombre, 24 años, Celaya.	Psic. Clínica	Argentina	2017
21	Mujer, 26 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2015
22	Hombre, 24 años, Celaya.	Contador Público	España	2015
25	Mujer, 22 años, Tamaulipas.	Ing. Biotecnología	Argentina	2017
26	Hombre, 26 años, Celaya.	Administración	Argentina	2017
30	Mujer, 23 años, Celaya.	Mercadotecnia	Alemania	2016
31	Mujer, 25 años, Celaya.	Ing. Biotecnología	Alemania	2016
32	Mujer, 25 años, Celaya.	Nutrición	Colombia	2014

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.