Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Movilidad académica internacional en posgrado: experiencias y significados de estudiantes en una universidad pública

Presentado por:

Ana Alejandra González Álvarez

Directora:

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Codirector:

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Lectores:

Dr. Carlos Alberto Barreras Beltrán

Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo

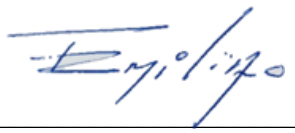
Hermosillo, Sonora 04 de septiembre de 2025

Hermosillo, Sonora a 02 de septiembre de 2025

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Universidad de Sonora
Coordinadora del Doctorado en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado "Movilidad académica internacional en posgrado: experiencias y significados de estudiantes en universidad pública", presentado por la pasante de maestría **Ana Alejandra Gonzalez Alvarez** con número de expediente **223230143**, cumple con los requisitos teóricos metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

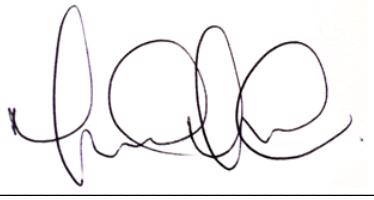
Atentamente,



Dra. Emilia Castillo Ochoa
Directora de Tesis



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Codirector de Tesis



Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo
Asesor sinodal interno



Dr. Carlos Alberto Barreras Beltrán
Asesor sinodal interno

Índice

1.1 Contexto institucional y políticas de internacionalización 8
1.1.1 Políticas, tendencias y tensiones en la movilidad académica de posgrado 9
1.1.2 México en la movilidad académica 11
1.1.3 Reconfiguración estructural de la movilidad académica 14
1.1.4 Transformaciones en la gestión y financiamiento de la movilidad académica: el caso de PICS-UNISON 14
1.2 Antecedentes 18
1.2.1 Movilidad y competencias investigadoras: Estrategias de internacionalización en posgrados y su impacto en la formación global 18
1.2.2 Movilidad y competencias socioemocionales 19
1.2.3 Movilidad y redes científicas 20
1.2.4 Barreras estructurales y desigualdad 20
1.3 Problema de investigación 22
1.4 Preguntas y objetivos de investigación 24
1.4.1 Pregunta general de tesis 24
1.4.2 Preguntas específicas de tesis 24
1.4.3 Objetivo general de tesis 25
1.4.4 Objetivos específicos de la tesis 25
1.5 Justificación 25
2.1 Estrategias institucionales de implementación y seguimiento de la movilidad 30
2.1.1 Programas internacionales y cooperación académica multilateral 31
2.1.2 Políticas nacionales en México: SEP, ANUIES, CONAHCYT y otras iniciativas 32
2.1.3 Estrategias institucionales universitarias: gestión, apoyos y seguimiento 34
2.2 Experiencia de la movilidad académica en posgrado 36
2.2.1 Impacto personal de la movilidad internacional 37
2.2.2 Impacto académico y profesional 37
2.2.2.1 Brechas de género y exclusión 38
2.2.3 Habilidades interpersonales, intrapersonales e interculturales desarrolladas 38
2.3 Diferencias según el perfil del estudiante 40
2.3.1 Capitales y habitus diferenciados 40
2.3.2 Trayectorias disciplinares e identidad investigativa 42
2.4 Significados y resignificación de la experiencia 45
3.1 Paradigma y enfoque 48
3.2 Diseño metodológico: estudio de caso 50
3.3 Tipo de investigación 51
3.4 Entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos 52

3.5 Fiabilidad por juicio de expertos 55
3.5.1 Instrumento resultante y estructura temática 59
3.5.2 Piloteo del Instrumento 62
3.6 Contexto de indagación , informantes y proceso de selección 63
3.7 Informantes de posgrado y criterios de selección 65
3.8 Procedimiento para levantamiento de datos 68
3.9 Procedimiento para análisis de información 69
4.1 Gestión institucional de la movilidad: el papel del posgrado 75
4.1.1 Coordinación y liderazgo del coordinador como motor motivacional 76
4.1.2 Docentes como impulsores de la movilidad académica 79
4.1.3 Financiamiento externo y gestión administrativa 81
4.1.4 Circuitos de destino y redes de tutoría 84
4.2 Aprovechamiento formativo en movilidad 87
4.2.1 Impacto académico de la movilidad 88
4.2.2 Aprendizajes metodológicos y habilidades académicas 90
4.2.3 Impacto en redes académicas y capital internacional 92
4.2.4 Retos de adaptación cultural y académica 94
4.3 Impacto psicosocial y desarrollo personal 96
4.3.1 Transformaciones personales y construcción de autonomía 97
4.3.2 Retos de adaptación cultural y académica 99
4.3.3 Relatos de conflicto, fracaso y ambigüedad 101
4.4 Perfil socioeducativo y expectativas de adaptación internacional 103
5.2 Propuestas de mejora y política interna 107
5.3 Limitaciones del estudio 111
5.4 Agenda de investigación 111

Introducción

La movilidad académica internacional en programas de posgrado constituye una de las estrategias más visibles de la internacionalización universitaria contemporánea, al integrarse como un criterio de calidad en la formación de investigadores capaces de desenvolverse en entornos globales, articular redes científicas transnacionales y participar en comunidades epistémicas diversas (Knight, 2004; ANUIES, 2008; De Wit, 2020). Sin embargo, su desarrollo no ocurre en condiciones homogéneas. Factores estructurales, como la disminución de financiamiento público, la concentración de convenios en instituciones con mayor prestigio, las desigualdades socioeconómicas y las barreras lingüísticas, limitan la equidad en el acceso y condicionan la forma en que cada estudiante vive y resignifica su experiencia internacional (Fresán, 2009; García y Didou, 2022; Cabrera y Flores, 2023; OCDE, 2023).

En el caso de México, la movilidad académica de posgrado ha estado históricamente vinculada al financiamiento del CONAHCYT a través de programas de becas completas y becas mixtas. No obstante, las transformaciones recientes en la política pública redujeron de manera drástica estas oportunidades, obligando a las instituciones a depender de recursos propios o de acuerdos específicos. El Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora es un ejemplo paradigmático: tras un periodo de movilidad constante sostenido por apoyos federales, enfrentó un descenso abrupto desde 2019, acentuado por la crisis sanitaria, cuando las estancias físicas fueron canceladas y no existían alternativas virtuales sólidas para garantizar la continuidad de su estrategia de internacionalización. Esta coyuntura evidenció la vulnerabilidad de los programas dependientes de recursos externos y, al mismo tiempo, abrió la necesidad de explorar cómo los estudiantes y egresados resignifican sus experiencias en un contexto de restricciones y transformaciones estructurales.

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo los egresados del PICS resignifican sus experiencias de movilidad académica internacional, considerando sus perfiles socioeducativos, sus vivencias académicas y personales, y las estrategias institucionales que enmarcaron dichas estancias. El enfoque cualitativo de corte fenomenológico permite comprender cómo los sujetos reelaboran el sentido de su experiencia al integrarla en sus trayectorias profesionales y académicas. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a doce egresados

del programa, el análisis se centra en la manera en que los aprendizajes derivados de la movilidad se convierten en capital académico, social y cultural diferenciado, o bien se diluyen como episodios aislados sin impacto duradero.

La pertinencia del estudio radica en que aporta evidencias a un campo donde predominan investigaciones cuantitativas centradas en estadísticas de movilidad o en indicadores institucionales, mientras que la voz de los protagonistas y la dimensión subjetiva del sentido han recibido menor atención (Dubet, 2005; Mezirow, 2012; Didou, 2014). Con ello se contribuye a teorizar la movilidad como un proceso de construcción de significados que revela tensiones entre agencia estudiantil y estructuras institucionales, y se ofrecen elementos prácticos para la formulación de políticas universitarias y nacionales que garanticen mayor equidad y pertinencia.

El documento se organiza en cinco capítulos. El capítulo I presenta el contexto institucional, nacional e internacional de la movilidad académica de posgrado, destacando las políticas, tendencias y tensiones que la enmarcan, así como el caso específico del PICS-UNISON. Asimismo, se incluyen los antecedentes de investigación, la formulación del problema, las preguntas y objetivos de estudio y la justificación teórica, empírica y práctica. El capítulo II desarrolla el marco teórico, estructurado en torno a cuatro ejes: las estrategias institucionales de implementación y seguimiento, la experiencia formativa derivada de la movilidad en dimensiones personales y académicas, las diferencias según el perfil socioeducativo del estudiante, y los significados que los egresados atribuyen a su estancia internacional.

En el capítulo III se expone la metodología de investigación, fundamentada en un paradigma cualitativo y fenomenológico. Se detalla el diseño de caso instrumental, el uso de entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de datos, el proceso de validación mediante juicio de expertos, el piloteo del instrumento, los criterios de selección de informantes, así como los procedimientos de levantamiento y análisis de información. El capítulo IV presenta los hallazgos, organizados en cuatro apartados: la gestión institucional de la movilidad, el aprovechamiento formativo durante la estancia, el impacto psicosocial y el perfil socioeducativo, subrayando cómo estos factores configuran la resignificación de la experiencia.

Finalmente, el capítulo V desarrolla la discusión y conclusiones, exponiendo los alcances y limitaciones del estudio, así como las propuestas de mejora para la política institucional de movilidad. Se plantean lineamientos para diversificar las fuentes de financiamiento, fortalecer el acompañamiento académico y psicosocial, y garantizar el seguimiento en el retorno. El capítulo se cierra con una agenda de investigación que orienta futuros trabajos en torno a las trayectorias profesionales de los estudiantes tras la movilidad, la función de los tutores en la creación de convenios internacionales y las estrategias de reinserción académica y laboral de los egresados.

En conjunto, la tesis busca aportar una comprensión crítica y situada de la movilidad académica internacional en posgrado, reconociendo tanto su potencial transformador como sus límites estructurales. Al rescatar las voces de los egresados del PICS y analizar cómo resignifican sus estancias internacionales, se ofrecen elementos para fortalecer las políticas de internacionalización en la educación superior pública mexicana, con el fin de que la movilidad deje de ser un privilegio aislado y se convierta en una experiencia formativa equitativa, pertinente y sostenible.

Capítulo I

Movilidad académica en las trayectorias educativas de posgrado

Capítulo I - Movilidad académica en las trayectorias educativas de posgrado

La internacionalización se ha convertido en criterio estructurante de calidad para los programas de posgrado, al integrarse como dimensión transversal en la formación de investigadores con competencias globales, redes transnacionales y proyección académica comparativa (Knight, 2004; ANUIES, 2008; De Wit, 2020). No obstante, este proceso no se desarrolla en condiciones uniformes: depende de políticas públicas, capacidades institucionales, capitales individuales y coyunturas críticas que inciden en la viabilidad, accesibilidad y sentido de las estancias en el extranjero (Fresán, 2009; García y Didou, 2022).

En el caso de México, la movilidad académica se ha visto afectada por recortes presupuestales, tensiones disciplinares y transformaciones en los esquemas de financiamiento, lo que obliga a las instituciones a reconfigurar sus estrategias y generar mecanismos alternativos que garanticen la continuidad del componente internacional. A partir de este escenario, el capítulo contextualiza las políticas, tendencias y desafíos de la movilidad en posgrado, con énfasis en la experiencia del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora (UNISON), cuyas acciones recientes ilustran tanto las limitaciones estructurales como las posibilidades de diseño estratégico para sostener trayectorias internacionales pertinentes y equitativas (OCDE, 2023; Universidad de Sonora, 2025).

1.1 Contexto institucional y políticas de internacionalización

La Universidad de Sonora incluyó la internacionalización como eje transversal en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 al plantear metas de cooperación académica, movilidad saliente y captación de talento extranjero. Se estableció que cada programa de posgrado desarrollaría convenios activos con al menos tres instituciones foráneas y que 10 % de su alumnado participaría anualmente en estancias académicas. Tales propósitos se armonizan con la Ley General de Educación Superior (2021), cuyo artículo 8 mandata fomentar la cooperación internacional, y con la estrategia Visión y acción 2030 de la ANUIES (2021), que sitúa la proyección global como criterio de calidad. De esta manera, la planeación institucional alinea las obligaciones normativas nacionales con objetivos operativos concretos para el periodo 2021-2025.

En el ámbito operativo, la UNISON instrumenta acciones como clases espejo, proyectos COIL, el Programa de Movilidad y Estancias Nacionales (PROMESAN) y la creación de la Dirección de Cooperación y Movilidad. Estas iniciativas facilitan la internacionalización curricular al articular docentes de distintas latitudes, habilitar créditos compartidos y simplificar la gestión de convenios. Se reporta un aumento de 35 % en los acuerdos bilaterales activos entre 2021 y 2024, con un énfasis particular en disciplinas STEM y ciencias sociales. Cada programa de posgrado debe presentar un plan anual de vinculación que integre resultados de COIL y metas de movilidad presencial, tal como lo estipula el PDI (2021) y los lineamientos de seguimiento de la ANUIES (2021).

Las políticas federales de becas y la reforma del CONAHCYT han modificado el panorama financiero, de modo que la UNISON debió asignar recursos internos para complementar apoyos externos y evitar desigualdades de acceso. Así, el Consejo Universitario aprobó en 2022 un fondo de movilidad competitiva que cubre hasta 60 % de los costos iniciales, priorizando a estudiantes de menores ingresos. Ello responde a la recomendación de García y Didou (2022) sobre la necesidad de mecanismos compensatorios que garanticen la igualdad de oportunidades en la internacionalización. Se subraya que la sostenibilidad de estas acciones depende de integrar la movilidad al quehacer ordinario de cada posgrado y de medir su impacto en la formación investigadora y la generación de conocimiento pertinente.

1.1.1 Políticas, tendencias y tensiones en la movilidad académica de posgrado

La internacionalización de la educación superior se concibe como un proceso complejo que incorpora dimensiones globales en las funciones sustantivas de las instituciones: docencia, investigación y extensión (Knight, 2004; Knight, 2023). En consecuencia, se han fortalecido redes universitarias y convenios de cooperación académica orientados a movilidades estudiantiles, proyectos colaborativos y formación de capital humano avanzado (ANUIES, 2008). No obstante, también surgen tensiones relacionadas con la pertinencia local del conocimiento producido, las barreras de acceso y los criterios que regulan las alianzas (Gacel y Ávila, 2009; De Wit, 2020).

Las tendencias actuales reflejan que la movilidad no se limita al traslado físico de estudiantes, sino que responde a transformaciones más amplias asociadas a la economía del

conocimiento, la digitalización y los mecanismos de evaluación internacional (Altbach y Knight, 2007; Escrigas y Lobera, 2009). A la par del fortalecimiento de vínculos transnacionales, emergen problemáticas como la mercantilización de los saberes, la reproducción de jerarquías Norte-Sur y la migración intelectual no revertida, que se ha denominado como "fuga de cerebros" (Fresán, 2009; Rama, 2009). Aunque esta puede resignificarse como "circulación de cerebros", el riesgo de concentración en polos académicos hegemónicos persiste (De Wit, 2020).

Las reconfiguraciones recientes de la movilidad académica pospandemia han dado lugar a nuevas formas de internacionalización digital, como los cursos compartidos, la certificación conjunta de competencias y los programas de doble titulación remota. Estas innovaciones buscan ampliar el acceso, pero también requieren infraestructura tecnológica robusta, alfabetización digital y acuerdos de homologación. De acuerdo con UNESCO IESALC (2024), más del 40 % de las universidades latinoamericanas ha experimentado algún modelo híbrido de movilidad. Sin embargo, se advierte que estas formas complementan, pero no sustituyen el valor formativo de la inmersión cultural y la interacción presencial. Por ello, se plantea la necesidad de mantener un equilibrio entre flexibilidad tecnológica y experiencias físicas contextualizadas (De Wit, 2022).

En ese marco, el posgrado cobra especial relevancia como nivel privilegiado para la internacionalización, al formar investigadores capaces de articular perspectivas globales y enfoques comparativos. La movilidad académica de este nivel facilita el desarrollo de competencias interdisciplinares, la consolidación de redes de investigación y la inserción en comunidades epistémicas diversas (Espinoza y González, 2013; Ariño et al., 2014). No obstante, persisten tensiones relacionadas con la equidad en el acceso, la sostenibilidad financiera y la transferencia contextualizada del conocimiento generado en el extranjero (Parra-Sandoval, 2014; De Wit, 2020).

En suma, las políticas institucionales deben responder a estas tensiones con estrategias integrales que vinculen internacionalización curricular, fortalecimiento de redes y financiamiento equitativo. Solo así podrá garantizarse que la movilidad contribuya no solo a la excelencia académica, sino también a la pertinencia social y a la reducción de brechas estructurales en la formación de posgrado.

1.1.2 México en la movilidad académica

La movilidad académica se consolidó en el discurso normativo mexicano como pilar de la internacionalización. El artículo 8 de la Ley General de Educación Superior (2021) mandata "fomentar la cooperación internacional y los programas de movilidad", mientras que Visión 2030 de la ANUIES fija metas cuantitativas de participación y el tránsito de CONACyT a CONAHCYT (2022) reorienta becas de posgrado hacia áreas estratégicas, reduciendo oferta en ciencias sociales y humanidades.

Aun con este marco normativo, la participación real se mantiene baja. El Anuario Estadístico de Educación Superior 2023-2024 reporta que la movilidad saliente de posgrado no supera 1 % de la matrícula nacional (ANUIES, 2024) y documenta brechas entre IES públicas y privadas, así como mayor propensión en programas STEM frente a ciencias sociales (Bustos-Aguirre et al., 2023).

La Tabla 1 sintetiza la situación inmediatamente anterior a la pandemia; la leve mejoría de 2020 no alteró la proporción global, y los datos 2021-2023 confirman la estagnación:

Tabla 1

Movilidad saliente internacional en México por nivel ponderada por matrícula (Maestría y Doctorado)

Nivel	Matrícula 2019	Estudiantes	%	Matrícula 2020	Estudiantes	%	Destinos principales 2017-2019
Maestría	256 698	1 455	0.6 %	272 667	1 836	0.7 %	España, Canadá, EUA
Doctorado	46 049	761	1.7 %	50 431	799	1.6 %	España, Canadá, EUA

Fuente: Bustos-Aguirre et al., 2023

Según Bustos-Aguirre et al. (2023), el 45 % de la movilidad de posgrado se dirige a tres países: España (22 %), Canadá (13 %) y Estados Unidos (10 %). En conjunto, Europa y Norteamérica concentran dos terceras partes de los flujos salientes, mientras que Sudamérica aporta 21 % con Colombia como principal receptor. A pesar de esta concentración, la proporción global permanece marginal: 0.7 % del alumnado de maestría y 1.6 % del doctorado realizaron estancias académicas en 2019/2020. El patrón revela preferencias lingüísticas y afinidades institucionales que canalizan los convenios hacia polos hegemónicos, limitando la diversificación geográfica y cultural de la experiencia internacional.

Tabla 2

Top 5 destinos de estudiantes mexicanos de posgrado (2018/2019)

País	**% del total**
España	20 %
Canadá	13 %
Estados Unidos	10 %
Colombia	9 %
Francia	7 %

Fuente: Bustos-Aguirre et al., 2023

Más de 60 % de la movilidad internacional se origina en universidades particulares consolidadas y en universidades públicas estatales, y cerca del 70 % procede de apenas 43 IES —el 1 % del sistema mexicano—, lo que confirma la elevada concentración institucional (Bustos-Aguirre et al., 2023). El acceso a redes de cooperación estables, la existencia de oficinas internacionales profesionalizadas y la disponibilidad de cofinanciamiento interno explican esta

desigualdad, mientras que las IES de menor tamaño o reciente creación participan de forma marginal en los programas de movilidad saliente.

La distribución por campos disciplinares evidencia otra brecha: administración-negocios e ingeniería acumulan más de la mitad de los flujos absolutos, pero, cuando se pondera por matrícula, ciencias naturales, matemáticas y estadística registran la mayor tasa relativa (0.8 %). En contraste, educación y servicios permanecen por debajo de 0.3 %, lo cual sugiere que los convenios, becas y acuerdos bilaterales tienden a privilegiar áreas técnicas y empresariales, relegando programas con menor capital de internacionalización (Bustos-Aguirre et al., 2023).

Las razones de esta escasa participación se asocian al financiamiento insuficiente. Entre 2016 y 2023, el presupuesto nacional para becas mixtas disminuyó de 2 350 millones de pesos a 320 millones, y se instauró un esquema de reembolsos parciales posteriores, lo que excluye a estudiantes sin respaldo económico (CONAHCYT, 2024). Además, se documentan retrasos en pagos y suspensión de apoyos a estudiantes del CINVESTAV en ciclos recientes (Rosete, 2025).

La pandemia agudizó estos obstáculos: se suspendieron estancias físicas, se activaron proyectos virtuales como COIL y clases espejo, pero estos no sustituyen la formación inmersiva (Cortés-Velasco y Maldonado, 2024). Estudios posteriores concluyen que la digitalización amplía la colaboración académica, pero también abre nuevas brechas de acceso y limita el contacto cultural profundo (Mok, 2020).

A ello se suman desigualdades regionales y disciplinares: IES del centro-occidente concentran la mayoría de las salidas, mientras que el noroeste y áreas como ciencias sociales tienen menor participación (Esquivel et al., 2018). Las barreras administrativas —trámites extensos, escasa difusión, requisitos de aprobación académica— dificultan aún más la movilidad, según gestores universitarios entrevistados por Reza y Gasca (2022).

En comparación internacional, México reporta indicadores más bajos que otros países latinoamericanos y de la OCDE. La movilidad saliente de posgrado está por debajo de Chile y queda lejos de los niveles registrados en España o Canadá (OCDE, 2023). Esta baja visibilidad internacional de la investigación mexicana limita la articulación de redes científicas duraderas y reduce la transferencia de conocimiento hacia problemáticas nacionales. La combinación de

recortes presupuestales, concentración institucional y falta de infraestructura estratégica obstaculiza la consolidación de trayectorias globales inclusivas para el estudiantado de posgrado.

1.1.3 Reconfiguración estructural de la movilidad académica

Durante la última década, la movilidad académica en México ha transitado desde un modelo sostenido por recursos federales a uno condicionado por capacidades institucionales, relaciones bilaterales y capital individual. Esta reconfiguración se aceleró tras 2019 debido a la desaparición de las becas mixtas, la reducción de montos otorgados y el traslado del riesgo financiero al estudiante. Como resultado, las IES que no cuentan con fondos propios ni redes internacionales sólidas ven mermada su capacidad de promover experiencias internacionales de alto impacto (García y Didou, 2022). El modelo vigente tiende a favorecer perfiles con capital cultural y económico acumulado, generando una movilidad selectiva y desigual.

Este escenario obliga a repensar las estrategias de internacionalización desde la perspectiva del sujeto. Es decir, no solo se trata de habilitar programas formales, sino de crear trayectos acompañados, accesibles y pertinentes. El estudiante ya no es únicamente un receptor pasivo de oportunidades, sino un agente que navega estructuras de oportunidad dispares según su perfil socioeducativo. La movilidad internacional se resignifica entonces como proceso situado, condicionado por variables estructurales, institucionales y personales que afectan la manera en que se accede, vive y transforma la experiencia. Esta mirada exige diseños más equitativos, flexibles y adaptados a las trayectorias de formación y vida de cada estudiante.

De esta forma, el análisis no se limita a contabilizar flujos de movilidad o describir políticas institucionales, sino que incorpora la dimensión interpretativa: cómo el estudiantado reelabora lo vivido una vez que regresa a su contexto de origen. Esta resignificación constituye un indicador más profundo de impacto, pues muestra en qué medida la estancia internacional se convierte en capital académico, profesional o identitario (Dubet, 2005; Mezirow, 2012).

1.1.4 Transformaciones en la gestión y financiamiento de la movilidad académica: el caso de PICS-UNISON

Las políticas federales sobre movilidad descansan en tres actores: la SEP, que vincula la cooperación internacional con la calidad académica; la ANUIES, que articula convenios y monitorea indicadores; y el CONAHCYT, cuya oferta de becas ha sido determinante para el acceso a experiencias internacionales (ANUIES, 2020; CONAHCYT, 2017, 2018). Las becas mixtas permitieron estancias con cobertura amplia; sin embargo, su suspensión obligó a los posgrados a redefinir sus estrategias de internacionalización.

A nivel institucional, las universidades mexicanas implementaron oficinas de movilidad, sistemas de asesoría académica y convenios bilaterales. La eficacia de estas acciones depende del acompañamiento docente, la gestión administrativa eficiente y la existencia de financiamiento alternativo (Bustos-Aguirre, 2022).

El Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora se creó en 2010 con una estructura articulada de maestría y doctorado. Sus cohortes han producido más de 230 trabajos recepcionales en áreas como turismo, educación, género, salud mental, migración y participación ciudadana (PICS, 2024). La internacionalización se integró desde su diseño curricular, incluyendo la movilidad académica como estrategia formativa.

Hasta 2019 el PICS aprovechó los fondos mixtos del CONAHCYT y logró movilizar un promedio anual de diez estudiantes. En 2015 participaron 25 (14 de maestría y 11 de doctorado); en 2017, 24; y en 2019, 13. Desde entonces, las cifras descendieron: uno en 2020, dos en 2021, tres en 2022, ninguno en 2023 y solo uno en 2024 (Registros internos PICS, 2025).

Durante la pandemia, se cancelaron las estancias físicas y no se contaba con infraestructura para sustituirlas por opciones virtuales institucionales. El PICS, sin fondos propios para sostener movilidad híbrida, enfrentó una interrupción crítica de su eje de internacionalización (Reza y Gasca, 2022). Esta situación evidenció la fragilidad de modelos dependientes de financiamiento externo y la necesidad de diversificar mecanismos de apoyo para garantizar continuidad y equidad.

Actualmente el PICS mantiene siete convenios activos que amplían la cobertura disciplinar y geográfica de la movilidad (Tabla 3). Estos acuerdos, renovados entre 2023 y 2025, se anclan en departamentos académicos específicos y garantizan la exención de tasas o el cofinanciamiento de manutención (Universidad de Sonora, 2023; Universidad de Sonora, 2024; Universidad de Sonora, 2025).

Tabla 3

Convenios activos para ciencias sociales en la Universidad de Sonora

Institución contraparte	**País**	**Figura jurídica**	**Dependencia en Unison**	**Vigencia**	**Alcance principal**
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (DAAD-ISAP)	Alemania	Convenio de intercambio presencial financiado	Departamento de Historia y Antropología	Renovado 2023-2025	Prácticas etnográficas, cursos binacionales y estancias de máster y doctorado en Historia y Antropología
University of Arizona	Estados Unidos	Memorando de Acuerdo (MOU)	Departamento de Derecho / Iniciativa México	Activo desde 2022; relanzado 2024 con el Primer Encuentro Internacional de Inclusión, Diversidad y Derechos Humanos	Seminarios intensivos y estancias de investigación para posgrado en Ciencias Sociales y Derecho

Arizona State University	Estados Unidos	Enmienda ASU–Universal Learner Course + Convenio de movilidad física y virtual	Escuela de Trabajo Social y Subdirección de Cooperación	Segunda enmienda firmada junio 2025	Seminario Binacional "Caminos a Trabajo Social Global" y cupos semestrales de intercambio (foco en migración y derechos humanos)
Université Paul-Valéry Montpellier 3	Francia	Convenio marco de intercambio	División de Humanidades y Artes	Renovación 2023	Licenciatura y posgrado en Historia, Lingüística y Estudios Culturales
Universidad de Sevilla	España	Convenio limitado a Licenciatura/ MA en Historia	Facultad Interdisciplinaria de Humanidades y Artes	Vigente (sin tasa académica)	Estancias de investigación y docencia en Historia moderna y contemporánea
Universidad Santo Tomás (Bucaramanga)	Colombia	Convenio directo	División de Ciencias Sociales (Unison)	Renovado 2024	Co-tutorías de tesis y movilidad corta para maestrías en Estudios Sociales y Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata	Argentina	Carta de colaboración vinculada a Derechos Humanos	Departamento de Derecho	Firmada 2024	Co-organización de coloquios y estancias doctorales en derecho internacional y políticas públicas

Fuente: Elaboración propia a partir del plan institucional de la Universidad de Sonora (2025)

La concentración de convenios en Europa y Norteamérica responde a la trayectoria previa de colaboración, pero también revela desafíos estratégicos: financiamiento externo limitado, asimetrías lingüísticas y dependencia de departamentos con redes consolidadas. No obstante, la

diversidad de figuras jurídicas —desde memorandos de entendimiento hasta enmiendas de movilidad virtual— habilita esquemas flexibles que combinan estancias presenciales, cursos binacionales y prácticas híbridas. Se sugiere, por tanto, profundizar el seguimiento pos-movilidad, formalizar indicadores de resultados (publicaciones, redes, cotutorías) y priorizar becas internas que garanticen la participación de estudiantes con menor capital económico, maximizando así el potencial transformador de los convenios vigentes (García y Didou, 2022; OCDE, 2023).

1.2 Antecedentes

Para analizar la movilidad académica en posgrado se agrupan los antecedentes en cuatro ejes: competencias investigadoras, competencias socioemocionales, redes científicas y barreras estructurales. Esta reorganización permite articular hallazgos dispersos, mantener la secuencia original y evitar la repetición de ideas.

1.2.1 Movilidad y competencias investigadoras: Estrategias de internacionalización en posgrados y su impacto en la formación global

El éxito y la frecuencia de las experiencias de movilidad en programas de posgrado no ocurren en el vacío, sino que están fuertemente ligados a las estrategias de internacionalización adoptadas por las instituciones y programas. En el caso del PICS y de posgrados mexicanos en general, las universidades han implementado diversas políticas y apoyos para fomentar que sus estudiantes realicen estancias en el extranjero.

Dicho lo anterior, un factor crucial son los mecanismos de financiamiento y apoyo institucional. Muchos posgrados destinan fondos (por ejemplo, parte de los recursos otorgados por CONAHCYT u otras fuentes) para costear vuelos, viáticos o manutención de estudiantes en movilidad. En la mayoría de los casos analizados por Quiroz-Schulz (2020) existían programas de apoyo económico, interpretados como “una apuesta interna” por la internacionalización. Estos incentivos nivelan en parte las oportunidades para alumnado de distintos orígenes económicos y confirman lo sugerido por Quinn y Yorke (2015) respecto a la relación entre recursos y participación estudiantil.

Cabe mencionar que otra estrategia importante es la inserción de la internacionalización en el diseño curricular y normativo del posgrado. Algunos programas establecen en sus reglamentos la obligatoriedad o fuerte recomendación de realizar una estancia académica durante la formación e incluso flexibilizan la malla curricular para facilitar que el estudiantado curse materias o desarrolle investigación en otra institución. Por ejemplo, un programa doctoral en México diseñó su plan de estudios de modo que las últimas materias pudieran cursarse en cualquier universidad, señalando que "lo deseable es que las materias se tomen en otro idioma, en otra universidad de otro país y por un año".

Asimismo, el perfil internacional de la planta docente y las redes de colaboración de un posgrado son elementos catalizadores de la movilidad. Cuando los profesores tienen contactos en el extranjero, participan en redes académicas internacionales y publican fuera, suelen facilitar convenios y co-tutorías que benefician a los estudiantes. Los coordinadores de programas con frecuencia establecen vínculos con posgrados homólogos en otros países para desarrollar actividades conjuntas y firmar convenios específicos que permitan intercambios bilaterales (Quiróz y Medor, 2021). Por ejemplo, el PICS colabora con organismos internacionales como CLACSO y Fulbright, abriendo puertas para que su alumnado realice estancias fuera de México.

En resumen, las estrategias de internacionalización en posgrado –financiamiento dedicado, requisitos curriculares, convenios y redes académicas– son clave para propiciar la movilidad estudiantil. Su existencia impacta directamente en el número de estudiantes que logran vivir una experiencia internacional y, por ende, en la formación de investigadores con visión global. Fomentar estas experiencias tiene una motivación de fondo: la formación de investigadoras e investigadores capaces de colaborar en equipos internacionales y aportar perspectivas comparadas (Otero et al., 2018).

1.2.2 Movilidad y competencias socioemocionales

La movilidad internacional también fortalece dimensiones afectivas y socioculturales de la formación. López-Lemus et al. (2021) demostraron la relación positiva entre inteligencia cultural, inteligencia emocional y compromiso académico con la satisfacción profesional. Dichos hallazgos refrendan que la movilidad no solo incrementa conocimientos disciplinares, sino que modela

habilidades de adaptación y manejo emocional en contextos multiculturales. Este resultado subraya la necesidad de que los programas incluyan acompañamiento psicoeducativo antes y después de la estancia, a fin de maximizar el aprendizaje transformativo y mitigar choques culturales recurrentes, tal como lo sugieren Mezirow (2012) y Tünnermann (2011).

El estudio de Stieven et al. (2022) analiza las contribuciones de la movilidad académica en Australia a la formación de enfermeras brasileñas, centrándose en su impacto personal y profesional. A través de entrevistas a estudiantes y graduadas que participaron en "Ciencia sin Fronteras", se identificaron mejoras significativas en competencias técnicas, científicas e interpersonales. El contacto con metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Problemas, amplió su perspectiva global y fortaleció su compromiso ético y social. La experiencia internacional produjo una visión más crítica y reflexiva, enfatizando la necesidad de aplicar en Brasil los conocimientos adquiridos.

1.2.3 Movilidad y redes científicas

La construcción de redes es efecto central de la movilidad internacional. Ramírez y Ortega (2019) observaron que convenios y estancias generan mayor prestigio institucional al facilitar co-publicaciones y proyectos multilaterales. Su análisis cualitativo en la Universidad Veracruzana muestra que, aun con disparidad de recursos, la movilidad posiciona al estudiantado en circuitos académicos de mayor visibilidad. Tales hallazgos sugieren que los programas deben integrar un componente de seguimiento pos-movilidad para capitalizar vínculos científicos y ampliar oportunidades de colaboración futura.

Granja y Visentin (2024) analizaron datos de 10 000 estudiantes de una universidad brasileña internacionalizada (2010-2020), aplicando Propensity Score Matching y Diferencia en Diferencias. Hallaron que la movilidad de un semestre a un año aumenta el rendimiento académico y la inserción en redes, especialmente cuando la estancia se realiza en países de habla inglesa y en los últimos años de la carrera. Estos resultados resaltan la pertinencia de articular la temporalidad de la movilidad con etapas críticas de la formación investigadora para maximizar beneficios en publicaciones y proyectos conjuntos.

1.2.4 Barreras estructurales y desigualdad

El estudio de Cabrera y Flores (2023) examinó la movilidad saliente de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP desde las dimensiones sociohistórica, institucional y personal. Aun cuando las políticas de internacionalización promueven la movilidad, persisten barreras lingüísticas, políticas migratorias y sostenibilidad económica que dificultan el acceso equitativo. Se identificó rigidez curricular y falta de apoyo financiero, además de una disparidad de género en estancias prolongadas, lo que cuestiona la equidad en la oferta de oportunidades.

Rúa et al. (2011) estudiaron estudiantes de Administración de Empresas en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, detectando seis perfiles diferenciados según motivaciones y obstáculos para internacionalizarse. Las barreras más frecuentes fueron de índole afectiva y sociocultural, como la lejanía familiar o la adaptación a nuevas culturas. El conocimiento de estos perfiles es esencial para diseñar políticas de movilidad que mitiguen resistencias y amplíen la participación.

Maldonado-Maldonado et al. (2021) documentaron que estudiantes con mayor capital económico y cultural son más propensos a realizar movilidad, lo que confirma la desigualdad de acceso. Señalaron la necesidad de reducir costos, difundir información clara y ofrecer apoyos específicos para equilibrar oportunidades.

Los antecedentes revisados confirman que la movilidad de posgrado influye en competencias investigadoras, desarrollo socioemocional y ampliación de redes; no obstante, dichas ventajas dependen de condiciones estructurales que pueden restringir su alcance. Las desigualdades económicas, la rigidez curricular y la carencia de acompañamiento institucional emergen como factores críticos (Maldonado-Maldonado et al., 2021; Cabrera y Flores, 2023). En respuesta, se propone que los programas incluyan apoyos diferenciados, estrategias de seguimiento y una integración curricular explícita de la experiencia internacional. Esta síntesis fundamenta la necesidad de investigar cómo los egresados del PICS resignifican sus estancias en función de su perfil socioeducativo y del contexto institucional que las posibilita.

De manera complementaria, se plantea que la resignificación permite articular los distintos hallazgos revisados como competencias investigadoras, aprendizajes socioemocionales, redes

científicas y barreras estructurales, en un nivel interpretativo donde lo relevante no es únicamente qué ocurrió durante la estancia, sino cómo se integra y se transforma en la trayectoria posterior del estudiante.

1.3 Problema de investigación

Se entiende por resignificación el proceso reflexivo mediante el cual el sujeto reelabora, a la luz de nuevas estructuras de oportunidad y de su propio habitus, el sentido atribuido a una experiencia formativa (Dubet, 2005; Mezirow, 2012). Tal resignificación incorpora dimensiones cognitivas, afectivas e identitarias que transforman prácticas futuras y capitalizan aprendizajes en contextos diversos. En movilidad académica, este proceso permite desentrañar cómo las estancias internacionales se interpretan y se integran en la trayectoria investigadora, condicionadas por variables estructurales, institucionales y personales.

El fenómeno de la movilidad académica internacional ha sido ampliamente discutido en la literatura especializada, resaltando su función como catalizador de experiencias formativas heterogéneas (Tinto, 1987; Elder, 1999). En un entorno crecientemente interconectado, la incorporación de una dimensión global resulta imprescindible para la formación de profesionales con competencias idóneas (Knight, 2004); sin embargo, su implementación depende de políticas institucionales, disponibilidad de recursos y perfiles socioeducativos (ANUIES, 2008; Gacel y Ávila, 2009; Fresán, 2009).

A escala latinoamericana la movilidad se impulsa como mecanismo de internacionalización, aunque con variaciones contextuales (Rúa et al., 2011; Parra-Sandoval, 2014; Ariño et al., 2014). En México, CONAHCYT (2014) y ANUIES (2008) articularon políticas para formar investigadoras e investigadores con visión global; no obstante, recortes financieros y la reducción de becas (COMEPO, 2017; CONAHCYT, 2017, 2018) limitaron el acceso, especialmente en sectores con menor capital socioeconómico.

Persiste la tensión entre “fuga” y “circulación” de cerebros (Parra-Sandoval, 2014; De Wit, 2020). Al mismo tiempo, la crisis sanitaria profundizó restricciones y evidenció la necesidad

de estrategias flexibles (Mok, 2020; Ramírez y Ramírez, 2021). La forma en que cada egresado vive y resignifica la estancia depende de capital cultural, apoyo financiero y acompañamiento institucional (Durand y Valencia, 2021; Cabrera y Flores, 2023).

La Universidad de Sonora refleja esta realidad. Antes de 2019 el PICS accedía a becas mixtas con cobertura amplia, generando participación constante en estancias internacionales; sin embargo, las reformas presupuestales y las restricciones sanitarias redujeron a la mitad dichas movilidades (CONAHCYT, 2017, 2018), como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4

Movilidad Internacional en el Posgrado en Ciencias Sociales (2015-2024)

Año	Alumnos Maestría	Alumnos Doctorado	Países Destino	Promedio Duración Maestría (meses)	Promedio Duración Doctorado (meses)
2015	14	11	España, Japón, Corea del Sur, EUA, Italia	3.9	6.9
2016	0	5	EUA, Francia, Inglaterra	-	8.4
2017	19	5	España, EUA, Canadá, Colombia, Holanda	4.8	9.1
2018	0	10	Finlandia, España, EUA	-	6.2
2019	12	1	España, Brasil, Letonia, Alemania, EUA	4.4	9.0
2020	0	1	Chile	-	0.1

2021	0	2	Colombia, EUA	-	3.0 (virtual)
2022	0	3	Canadá, Alemania	-	4.3
2023	0	0	-	-	-
2024	1	0	Países Bajos	1.0	-

Nota: Elaboración a partir de datos de transparencia

La elección del PICS-UNISON como caso instrumental se justifica por tres razones: presenta una trayectoria de internacionalización interrumpida por recortes federales; se ubica en un estado fronterizo donde las dinámicas geopolíticas condicionan la cooperación académica; y alberga una población estudiantil heterogénea que permite explorar resignificaciones diferenciadas según capitales y trayectorias (Stake, 1995). El análisis de este caso posibilita comprender tensiones y oportunidades de la movilidad en programas de ciencias sociales situados fuera de polos tradicionales de investigación.

En síntesis, el problema consiste en explicar cómo los egresados del PICS resignifican sus estancias internacionales ante transformaciones financieras, sanitarias y estructurales, y qué implicaciones tienen estas resignificaciones para la formación investigadora en contextos de creciente desigualdad.

1.4 Preguntas y objetivos de investigación

1.4.1 Pregunta general de tesis

¿De qué manera resignifican las experiencias de movilidad académica internacional en la formación investigadora los egresados del PICS de la Universidad de Sonora, considerando sus perfiles socioeducativos y las estrategias institucionales que las enmarcan?

1.4.2 Preguntas específicas de tesis

¿Cómo perciben los egresados las acciones internas y externas que promueven la movilidad académica internacional y su articulación con la estrategia de internacionalización?

¿Cuáles son las características socioeducativas de los egresados que realizaron movilidad y cómo inciden en la vivencia y resignificación de las estancias?

¿Qué experiencias personales y académicas describen los egresados durante la movilidad y cómo se transforman en retos, oportunidades, vínculos colaborativos o logros académicos?

1.4.3 Objetivo general de tesis

Analizar cómo los egresados del PICS-UNISON resignifican sus experiencias de movilidad académica internacional, tomando en cuenta sus perfiles socioeducativos, vivencias personales y académicas, y las estrategias institucionales que enmarcan dichas estancias.

1.4.4 Objetivos específicos de la tesis

Caracterizar los perfiles socioeducativos de los egresados que participaron en programas de movilidad internacional, considerando factores como nivel socioeconómico, antecedentes académicos, trayectoria formativa previa y capital cultural.

Describir las experiencias personales y académicas de los egresados durante su movilidad, incluyendo los retos, oportunidades, vínculos académicos, colaboraciones investigativas y logros que emergen de dichas estancias.

Analizar las acciones internas y externas que promueven la movilidad académica internacional, atendiendo las estrategias de internacionalización vigentes desde la percepción que los egresados.

Establecer una propuesta de lineamientos que orienten la preparación, el acompañamiento y el seguimiento de las futuras cohortes, tomando como fundamento los hallazgos sobre resignificación y competencias desarrolladas.

1.5 Justificación

Desde el punto de vista teórico, la investigación atiende un vacío detectado en la literatura hispano-americana: la mayoría de los estudios sobre internacionalización privilegia indicadores macro y descuida la voz de los protagonistas. Fresán (2009) evidencia la escasez de evaluaciones cualitativas sobre resultados de movilidad; Tünnermann (2011) reclama abordajes que examinen la formación identitaria; Mezirow (2012) sitúa la transformación de marcos interpretativos en el centro del aprendizaje experiencial, y Didou (2014) documenta la tendencia regional a medir estancias en términos exclusivamente cuantitativos. Al enfocarse en la resignificación que egresados realizan de su vivencia internacional, el estudio contribuye a teorizar la movilidad como proceso de construcción de sentido y no solo como meta académica alcanzada.

La pertinencia de este enfoque radica en que el regreso de los estudiantes constituye un momento privilegiado para observar cómo reelaboran lo aprendido en el extranjero. La resignificación revela tensiones entre expectativas iniciales y realidades de reinserción, permitiendo comprender si la experiencia internacional se convierte en un recurso durable en sus trayectorias o se diluye como episodio aislado. Con ello, se responde a la recomendación de Schütz (1962), Geertz (1973) y Dubet (2005) de atender la dimensión subjetiva del sentido y la manera en que se actualiza en contextos sociales específicos.

La igualdad de oportunidades constituye un imperativo normativo y ético. García y Didou (2022) muestran que la austeridad presupuestal traslada el costo de la movilidad al estudiante y consolida un modelo selectivo; la OCDE (2023) confirma que la ausencia de fondos internos perpetúa brechas de acceso en América Latina. En consonancia, la Universidad de Sonora ha creado un Fondo de Movilidad Competitiva que subvenciona hasta 60 % de los gastos iniciales, pero carece aún de criterios diferenciales para grupos subrepresentados. Al documentar barreras y estrategias de financiamiento, la investigación aportará evidencias para optimizar la asignación de recursos y diseñar becas progresivas que garanticen participación equitativa.

En el plano empírico, los hallazgos iluminarán cómo la movilidad transforma trayectorias investigadoras y qué perfiles quedan excluidos. Maldonado-Maldonado et al. (2021) demuestran que capital económico y cultural predicen la movilidad; sin embargo, se desconoce cómo esas

desigualdades inciden en la resignificación de la experiencia. Al esclarecer este vínculo, el estudio ofrecerá insumos para políticas universitarias y federales que combinen acompañamiento académico, tutoría financiera y seguimiento pos-estancia, con el fin de potenciar los beneficios de la internacionalización y reducir la deserción en ciencias sociales.

Los resultados se transferirán al currículum del PICS mediante tres acciones: un módulo de inducción a la movilidad, guías de acompañamiento reflexivo y un sistema de seguimiento pos-movilidad que releve la continuidad de redes científicas. Esto permitirá vincular competencias adquiridas con resultados tangibles—publicaciones conjuntas, proyectos multilaterales o cotutelas—y ajustar la malla curricular para integrar asignaturas optativas impartidas por profesorado internacional. Además, se propone formalizar convenios de cotutela en las líneas de investigación donde se identifique mayor impacto formativo.

En síntesis, la investigación articula perspectiva crítica y utilidad práctica: revela la interacción entre agencia estudiantil y estructuras institucionales, provee argumentos para políticas de financiamiento inclusivo y ofrece pautas curriculares que consolidan la internacionalización como componente sustantivo de la formación de posgrado. Al hacerlo, contribuye a que la movilidad deje de ser privilegio ocasional y se convierta en fase integrada de las trayectorias académicas, al tiempo que fortalece la pertinencia social y científica de los programas de ciencias sociales de la región.

Capítulo II

Movilidad académica internacional: dimensiones personales, académicas y estrategias de experiencia

Capítulo II. Movilidad académica internacional: dimensiones personales, académicas y estrategias de experiencia

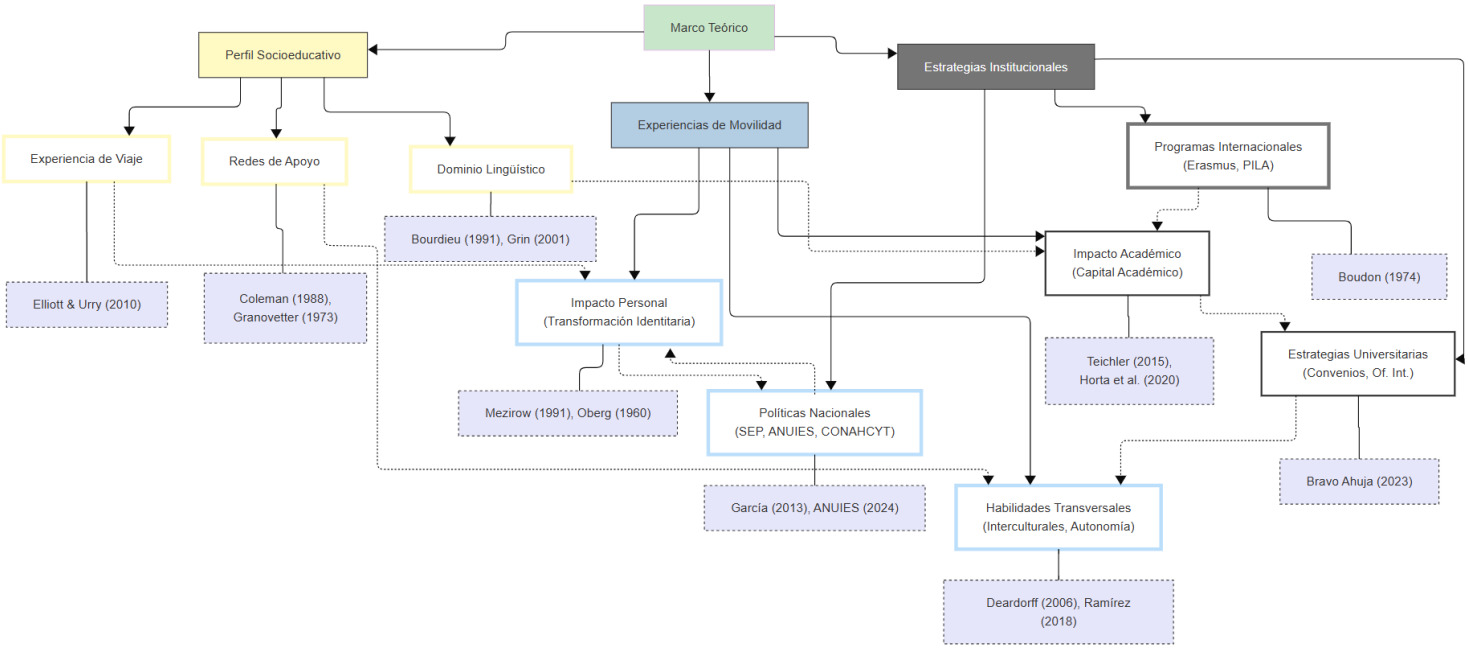
El presente capítulo establece el marco teórico que sustenta el análisis de la movilidad académica internacional en posgrado, articulando tres ejes conceptuales: las estrategias institucionales de implementación y seguimiento, las experiencias derivadas de la estancia en el extranjero y el perfil socioeducativo de los participantes. En primer lugar, se examinan las teorías sobre diseño y gestión de políticas de internacionalización, desde los modelos de cooperación multilateral inspirados en Erasmus (Boudon, 1974) hasta los lineamientos nacionales promovidos por SEP y ANUIES (ANUIES, 2020; García, 2013). Además, se incorporan las aportaciones de Knight (2004) y De Wit (2020) sobre liderazgo académico y recursos para la internacionalización, junto con las recomendaciones de organismos como UNESCO-IESALC para la evaluación y monitoreo de estancias.

A continuación, se revisan los estudios que describen las experiencias de movilidad en sus dimensiones personal, académica e intercultural. Se parte de la noción de choque cultural de Oberg (1960) y de la teoría transformativa de Mezirow (1991) para explicar los procesos de reconfiguración identitaria, y se incorporan las aportaciones de Teichler (2017) y Horta et al. (2020) respecto al fortalecimiento de competencias investigativas y redes científicas. Asimismo, se analiza la emergencia de habilidades transversales, en especial la competencia intercultural definida por Deardorff (2006) y la autonomía relacional señalada por Ramírez (2018).

Finalmente, se explora el perfil socioeducativo de quienes acceden a la movilidad, considerando variables como capital lingüístico (Bourdieu, 1986; Grin, 2019), experiencias previas de viaje (Elliott y Urry, 2010; Murphy-Lejeune, 2002) y redes de apoyo familiar o académicas (Coleman, 1998; Granovetter, 1973). Este perfil actúa como factor condicionante tanto del acceso a oportunidades como de la manera en que los egresados capitalizan la estancia internacional.

Figura 1

Marco teórico



Este diagrama (figura 1) sintetiza las relaciones entre conceptos, mostrando cómo las estrategias institucionales habilitan las experiencias de movilidad, las cuales se modulaban según el perfil socioeducativo, generando resultados en términos de transformación personal, capital académico y desarrollo de competencias transversales. A partir de este andamiaje conceptual, el capítulo profundiza en cada bloque teórico, permitiendo una comprensión crítica y fundamentada de las dinámicas que configuran la internacionalización de los posgrados.

2.1 Estrategias institucionales de implementación y seguimiento de la movilidad

Este apartado adquiere especial relevancia en tanto que la movilidad no ocurre en el vacío, sino que es el resultado de marcos normativos, recursos asignados, convenios interinstitucionales y esfuerzos de acompañamiento que pueden facilitar u obstaculizar la participación de los estudiantes. Estas son las estrategias institucionales que enmarcan la movilidad académica: es decir, las políticas, programas y acciones emprendidas tanto por organismos gubernamentales como por las propias instituciones de educación superior (IES) para promover, gestionar y dar seguimiento a la movilidad estudiantil.

2.1.1 Programas internacionales y cooperación académica multilateral

Desde el plano internacional, la movilidad estudiantil se ha visto impulsada por múltiples programas de cooperación educativa entre países. El ejemplo paradigmático es el programa Erasmus de la Unión Europea (creado en 1987), que facilitó intercambios sistemáticos entre universidades europeas con reconocimiento mutuo de créditos y becas de apoyo. Erasmus se ha ampliado con Erasmus+ (desde 2014) incorporando intercambios fuera de Europa y componentes virtuales. Su éxito (más de 10 millones de participantes a la fecha) sirvió de modelo para otras regiones. En América Latina, aunque no existe un esquema único tan integrado, se han tejido redes y convenios inspirados en ese espíritu. Por ejemplo, en 2018 se lanzó el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), resultado de la colaboración entre ANUIES (México), ASCUN (Colombia) y el CIN (Argentina), para promover movilidades semestrales entre instituciones de estos países. En sus primeros años, PILA permitió la movilidad de 2,204 estudiantes y 914 académicos entre dichas naciones (Galaviz, 2023), demostrando la viabilidad de la cooperación Sur-Sur. De igual modo, existen programas bilaterales como el ANUIES-CRUE (entre México y España) que facilitan intercambios entre universidades mexicanas y españolas, o el esquema MACMEX entre México y Quebec, Canadá, por mencionar algunos. Estas iniciativas proveen marcos formales (convenios, financiamiento parcial, simplificación administrativa) que hacen más accesible y segura la movilidad para los estudiantes.

Otro actor clave ha sido la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), establecida en 2011 como órgano de la Secretaría de Relaciones Exteriores enfocado en cooperación educativa y cultural (García, 2013). A través de AMEXCID, México ha suscrito numerosos acuerdos de movilidad académica recíproca con gobiernos de todo el mundo (p. ej., programas de becas con Francia, Alemania, países asiáticos, etc.). Un hito importante fue la iniciativa Proyecta 100,000 (2013-2018), coordinada por SRE/AMEXCID, que buscó enviar 100 mil estudiantes mexicanos a Estados Unidos y traer 50 mil estadounidenses a México en el marco del Foro Bilateral sobre Educación Superior (FOBESII) (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016). Aunque la meta cuantitativa no se alcanzó plenamente, este programa fortaleció la movilidad hacia EE.UU. especialmente en cursos cortos de capacitación en inglés, beneficiando a miles de alumnos (8,553 mujeres incluidas). Programas similares de Proyecta 10,000 se enfocaron en Canadá. Estos esfuerzos demostraron el compromiso de México

por insertar a sus estudiantes en circuitos educativos norteamericanos, reconociendo la importancia estratégica de la exposición a esos contextos.

En el ámbito multilateral, organismos como la UNESCO a través de su Instituto de Estadística y el IESALC (Instituto de Educación Superior para ALyC) han dado seguimiento a las tendencias de movilidad y promovido principios para su gestión ética (evitar fuga de cerebros, equidad de acceso, etc.). También redes académicas como la UREL (Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria) comparten buenas prácticas entre IES de la región.

En resumen, las estrategias internacionales han creado una infraestructura de oportunidades para la movilidad: existen más de 5,000 convenios internacionales activos de universidades mexicanas reportados en 2020 (ANUIES, 2021), múltiples programas específicos y una creciente cultura de intercambio. Sin embargo, el aprovechamiento de estas oportunidades depende de las políticas nacionales e institucionales que veremos a continuación, pues son éstas las que preparan, financian y canalizan a los estudiantes hacia dichos programas.

2.1.2 Políticas nacionales en México: SEP, ANUIES, CONAHCYT y otras iniciativas

En México, la política pública en educación superior ha incorporado progresivamente la internacionalización como un componente estratégico. La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior, ha impulsado lineamientos y programas para fomentar la movilidad. Desde 2011, por ejemplo, la SEP apoyó la creación de la mencionada AMEXCID y la suscripción de convenios internacionales (García, 2013). Asimismo, realizó diagnósticos como la Encuesta Nacional Patlani (2012) para dimensionar la movilidad estudiantil e identificar áreas de oportunidad. Más recientemente, la SEP ha destacado la internacionalización como medio para elevar la calidad y la pertinencia de la educación superior mexicana. En la Conferencia Internacional ANUIES-AMPEI 2024, el titular de la SEP subrayó que *"México impulsa la internacionalización de sus universidades para una educación global y comprometida"*, apostando por preparar a jóvenes con visión mundial (ANUIES, 2024). Esto se enmarca en el objetivo nacional de formar capital humano capaz de insertarse en la economía del conocimiento global.

La ANUIES ha sido un actor crucial articulando esfuerzos de internacionalización. Desde su comisión de Asuntos Internacionales y mediante la AMPEI (Asociación Mexicana para la Educación Internacional) ha generado espacios de coordinación entre IES para movilidad. Por ejemplo, elaboró el *"Programa de Movilidad Estudiantil y Académica"* dentro del Plan de Desarrollo de la Educación Superior, y creó un Repositorio Internacional que recopila estadísticas y convenios para facilitar información a las IES (ANUIES, 2020). Cada año, ANUIES organiza foros de internacionalización donde se discuten políticas y se firman acuerdos como el ya citado PILA. En 2019, lanzó un reporte nacional de movilidad (cuyos datos se citaron en secciones anteriores) evidenciando la baja tasa de participación (0.4%) y llamando a establecer metas concretas para incrementarla (ANUIES, 2019). La asociación también ha abogado por integrar la internacionalización en los planes institucionales de calidad; por ejemplo, ha señalado que *"al incorporar la dimensión internacional e intercultural se promueve un incremento en la calidad educativa"* (ANUIES, 2023) y debe verse como elemento estratégico para las IES (ANUIES, 2024).

El CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología), ha influido principalmente a través de sus becas de posgrado. Históricamente, el CONAHCYT mantuvo programas de becas para estudios completos de maestría/doctorado en el extranjero, financiando anualmente a cientos de jóvenes talentosos. No obstante, en los últimos años ha habido una reorientación: las becas al extranjero se han focalizado en áreas consideradas prioritarias (como se mencionó, agua, soberanía alimentaria, etc.) (CONAHCYT, 2019), disminuyendo en otras disciplinas sociales o humanísticas. Además, se ha enfatizado que los becarios retornen al país y contribuyan localmente, mediante mecanismos como la "Carta de Compromiso de Retorno". Esta política busca evitar la fuga de cerebros y alinear la movilidad de talentos con necesidades nacionales. Sin embargo, ha generado debate, pues algunos ven una contracción del apoyo a la internacionalización amplia de la educación superior. A nivel de movilidad de corta duración, CONAHCYT también ha ofrecido apoyos para estancias de investigación de doctorandos en el extranjero (movilidad "sandwich") e incluso un programa de "Becas mixtas" para estancias de maestrantes (CONAHCYT, 2017). Estos apoyos, cuando disponibles, resultan cruciales para que estudiantes de posgrado, como los del PICS-UNISON, puedan costear estancias en centros de

investigación foráneos y enriquecer sus tesis con asesorías internacionales. La continuidad e incremento de estos fondos son un desafío en el contexto fiscal actual.

Otras instancias nacionales para mencionar, la ANUIES y la SEP trabajaron en la creación del *Marco de Cualificaciones* y mecanismos para facilitar la revalidación de estudios de movilidad, armonizando criterios con otros países como el espacio común iberoamericano del conocimiento promovido por SEGIB. También se han incorporado capítulos de internacionalización en las leyes estatales de educación superior y en el artículo 49 de la Ley General de Educación Superior (2021), donde se reconoce la importancia de fomentar la cooperación internacional y la movilidad académica como parte de la función de las IES. Todo esto configura un entorno político que, al menos en el discurso, valora la movilidad como componente de la calidad e innovación educativa.

Un aspecto coyuntural fue la pandemia de COVID-19 en 2020-2021, que obligó al gobierno y las universidades a coordinar la repatriación de estudiantes y a suspender temporalmente los intercambios físicos. La SEP y SRE actuaron para traer de vuelta a cientos de estudiantes mexicanos varados en el extranjero durante los meses críticos de confinamiento (Reza y Gasca, 2022), mediante vuelos humanitarios y apoyos consulares. Esta experiencia inusitada llevó a reflexionar sobre la seguridad y contingencia en los programas de movilidad. A raíz de ello, las políticas nacionales incorporaron protocolos para situaciones de crisis sanitaria o política, y se potenció la idea de la "movilidad virtual" como alternativa cuando la física no fuese posible.

2.1.3 Estrategias institucionales universitarias: gestión, apoyos y seguimiento

La movilidad académica internacional es ampliamente reconocida como una de las estrategias más visibles y valoradas de la internacionalización de la educación superior (Bustos-Aguirre, 2022). Por ello, las universidades han desarrollado diversas estrategias institucionales para fomentar y gestionar la participación de sus estudiantes de posgrado en estancias en el extranjero. A continuación, se revisan autores y estudios recientes en México y América Latina, que analizan las principales acciones operativas en este campo.

Un pilar fundamental para impulsar la movilidad es la formalización de convenios entre universidades, así como la participación en redes de colaboración académica. Estas alianzas permiten establecer las bases formales para intercambios de estudiantes y docentes. Diversos

análisis señalan que, ante la prioridad de internacionalizarse, las universidades crean convenios, alianzas y redes para ampliar las oportunidades de su comunidad estudiantil. Por ejemplo, muchas instituciones mexicanas mantienen decenas de convenios de intercambio con contrapartes extranjeras, lo que facilita estancias recíprocas. En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), por citar un caso, se considera prioritario establecer nexos en redes de cooperación con otras IES como parte de su eje de internacionalización. Estas colaboraciones interinstitucionales no solo diversifican los destinos disponibles, sino que también robustecen la visibilidad internacional de la universidad.

Estudios recientes destacan la importancia de estos acuerdos. Bravo (2023) documenta el caso de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes, donde tras las disrupciones económicas, políticas y sanitarias (como la pandemia) se enfatizó en generar nuevas estrategias que motivaran a los estudiantes a realizar movilidad internacional. Una de dichas estrategias ha sido fortalecer los convenios internacionales existentes y buscar nuevos acuerdos, garantizando a los alumnos marcos formales para realizar estancias en el extranjero con reconocimiento académico mutuo. En términos comparativos, la movilidad estudiantil saliente se ha convertido en un indicador clave de internacionalización; por ejemplo, un análisis situaba a la UNAM entre las instituciones públicas mexicanas con mayor número de estudiantes en movilidad internacional, siendo superada solo por el Tec de Monterrey. Esto refleja cómo los convenios y redes –que en el caso del Tec y UNAM alcanzan cobertura global– inciden directamente en el volumen de intercambios.

Además de los acuerdos formales, las universidades implementan programas institucionales de movilidad dedicados a promover, gestionar y dar seguimiento a las estancias académicas en el exterior. Muchas IES cuentan con oficinas o departamentos especializados (p. ej., direcciones de relaciones internacionales o programas de intercambio) que operan convocatorias, asesorías y trámites para la movilidad estudiantil. Estas iniciativas buscan cerrar la brecha entre el interés estudiantil y la realización efectiva de una estancia en el extranjero. Cabe destacar que, aunque la movilidad internacional es muy valorada, su participación relativa sigue siendo baja: en México, la movilidad estudiantil por intercambio académico representa apenas 0.4% de la matrícula universitaria. Este dato, reportado por Bustos-Aguirre et al. (2022) para el periodo 2016-2019, evidencia la necesidad de fortalecer los programas institucionales que incentiven a más estudiantes de posgrado a salir al extranjero.

Varios autores han investigado cómo mejorar la operatividad de estos programas. En un estudio sobre la Universidad de Guadalajara, Bustos-Aguirre (2022) explora los factores personales e institucionales que influyen en que un estudiante realice una estancia internacional. Los hallazgos subrayan que la difusión interna de las opciones de movilidad (campañas informativas, ferias, sesiones informativas) es crucial para aumentar la participación. Cuando las universidades implementan campañas de difusión sobre oportunidades de intercambio, el conocimiento de los programas crece y con ello la probabilidad de que los alumnos se animen a postular. Asimismo, trabajar de cerca con las facultades es esencial: la recomendación de los profesores para que el estudiante considere una experiencia internacional figura entre los factores institucionales más influyentes para detonar la movilidad. En otras palabras, incorporar la promoción de estancias en la cultura académica (por medio de tutores, coordinadores de posgrado y profesores que alienten a sus alumnos) forma parte de los programas exitosos de movilidad. Estos estudios sugieren que una gestión estratégica —que incluya difusión intensa, facilidades administrativas y apoyo docente— puede mejorar sensiblemente los bajos índices de movilidad en posgrado.

2.2 Experiencia de la movilidad académica en posgrado

La movilidad académica internacional de posgrado ha sido objeto de numerosos estudios que documentan impactos personales, académicos y profesionales (Mezirow, 1991; Horta et al., 2020). Se coincide en que la estancia en el extranjero constituye vivencia formativa compleja que trasciende beneficios disciplinarios, incidiendo en identidades, redes y competencias interculturales.

Se exponen a continuación los hallazgos de la literatura reciente agrupados en tres categorías: impacto personal, impacto académico-profesional y habilidades desarrolladas. Esta sistematización posibilita examinar tendencias, condiciones y resultados de la movilidad.

2.2.1 Impacto personal de la movilidad internacional

Estudios contemporáneos describen que el choque cultural inicial suele acompañarse de nostalgia y desencanto, mitigados por redes de apoyo locales y de compatriotas (Carrica-Ochoa y Brown, 2024). Con el tiempo, la inmersión cultural cataliza transformaciones identitarias que incrementan autonomía y seguridad (Valls-Figuera et al., 2023).

La literatura reconoce, sin embargo, que dichas transformaciones pueden implicar frustración y sentimientos de desajuste a la vuelta. Szkudlarek (2010) identificó que el choque cultural inverso provoca pérdida momentánea de confianza al reincorporarse a entornos menos internacionalizados. Guo y Chase (2011) añadieron que retornos fallidos surgen cuando expectativas profesionales creadas en el extranjero no encuentran equivalentes locales. Más recientemente, Netz (2021) revisó evidencia europea y concluyó que la reintegración puede derivar en movilidad adicional o incluso emigración permanente cuando el mercado nacional subvalora el capital adquirido. Estas observaciones obligan a considerar la fase post-retorno como parte integral del proceso formativo, no como epílogo accesorio.

Consolidada la adaptación, muchos egresados reportan reevaluaciones críticas de sus países de origen y mayor compromiso social, aunque la magnitud del cambio varía según dominio lingüístico y experiencias previas (Valls-Figuera et al., 2023; Carrica-Ochoa y Brown, 2024).

2.2.2 Impacto académico y profesional

La movilidad amplía redes científicas y genera colaboraciones que persisten tras la estancia (Horta et al., 2020). Asimismo, fomenta participación en congresos internacionales y eleva productividad investigativa, efecto constatado en series longitudinales de 2001-2015 (Hou et al., 2020).

2.2.2.1 Brechas de género y exclusión

La evidencia sugiere que los beneficios académicos no se distribuyen de forma equitativa. Marginson (2014) argumentó que la internacionalización reproduce jerarquías de clase-género cuando el acceso requiere capital económico y redes previas. Horta et al. (2020) hallaron que doctorandas STEM establecieron menos coautorías que sus pares varones aun en entornos favorables, advirtiendo sobre sesgos implícitos en oportunidades de networking. Tales hallazgos

obligan a introducir medidas institucionales —tutorías específicas, financiación sensible al género— que compensen las exclusiones y maximicen el retorno académico de la movilidad.

Otra dimensión académica relevante radica en el fortalecimiento de la comunicación científica y del dominio de lenguas extranjeras, condición indispensable para acceder a comunidades epistémicas globales (Rodríguez-Fuentes y O'Neil, 2024).

2.2.3 Habilidades interpersonales, intrapersonales e interculturales desarrolladas

La literatura reciente destaca que una estancia académica internacional actúa como catalizador de competencias transversales en los estudiantes de posgrado. Entre las habilidades intrapersonales, comúnmente se reporta un aumento de la autonomía, la adaptabilidad y la resiliencia. En un estudio cualitativo con estudiantes argentinos, Silva-Peralta y Rompato (2020) identificaron que enfrentar solos los desafíos culturales, idiomáticos, burocráticos y académicos de la movilidad llevó a los alumnos a desarrollar mayor apertura mental, mejor autoconocimiento, autonomía personal y capacidad de resolución de problemas. De manera similar, participantes latinoamericanos en programas de maestría internacionales manifestaron incrementos en su autoconfianza y en la capacidad de sobreponerse a situaciones inéditas, atribuyendo esto a haberse probado a sí mismos en contextos exigentes y desconocidos (Valls-Figuera et al., 2023). Estas vivencias también fomentan la reflexión crítica: al contrastar diferentes realidades socio-culturales, los estudiantes aprenden a replantear sus supuestos y a pensar de forma más global y crítica, lo cual está alineado con la teoría del *aprendizaje transformativo* reportada en contextos de movilidad.

En cuanto a habilidades interpersonales, la convivencia en entornos multiculturales impulsa mejoras en la comunicación y las relaciones con otros. Los estudiantes suelen volverse más abiertos y empáticos al interactuar con pares de diversos orígenes. Por ejemplo, uno de los entrevistados en Barcelona admitió que al *"encontrarse entre personas de culturas tan diferentes"* logró volverse "un poco más abierto" pese a considerarse tímido de carácter (Valls-Figuera et al., 203). Este tipo de desarrollo en las habilidades sociales –como la comunicación intercultural, la tolerancia y el trabajo en equipo con colegas internacionalizados– es un resultado ampliamente documentado.

De hecho, la adquisición de competencia intercultural es quizá la habilidad más estudiada en la literatura sobre experiencias en el extranjero. Ramírez (2018), mediante un estudio cuantitativo con estudiantes (en su mayoría latinoamericanos) antes y después de una estancia, confirmó que las interacciones interculturales frecuentes tienen un efecto positivo significativo en el aumento de la competencia intercultural del estudiante. Sus hallazgos recalcan que solo la exposición pasiva a un entorno foráneo no garantiza este aprendizaje: los mayores avances ocurren cuando los alumnos se involucran activamente con la cultura anfitriona y sus pares internacionales. En consecuencia, recomienda a las universidades facilitar la integración entre estudiantes internacionales y locales –por ejemplo, a través de actividades colaborativas– para potenciar estas competencias. Otros trabajos recientes llegan a conclusiones afines: estudiar en el exterior permite practicar y mejorar habilidades de comunicación intercultural (p.ej., manejar malentendidos idiomáticos o pragmáticos), aprender a trabajar en equipos diversos y desarrollar una sensibilidad hacia las diferencias culturales que resulta invaluable en entornos laborales globalizados (Valls-Figuera et al., 2023).

Como resultado de este cúmulo de experiencias, los estudiantes de posgrado internacionalmente móviles tienden a regresar con un perfil de competencias más completo. No solo perfeccionan las habilidades técnicas de su disciplina, sino también incorporan competencias blandas altamente valoradas, como la creatividad, la capacidad de *networking*, la inteligencia emocional y la gestión de la incertidumbre.

Un informe reciente señala que los empleadores valoran cada vez más estas competencias transversales adquiridas en contextos multiculturales, las cuales con frecuencia *"trascienden el desarrollo meramente académico"* (Valls-Figuera et al., 2023). Por ejemplo, la habilidad de adaptarse y ser resiliente ante retos imprevistos –fortalecida al vivir y estudiar fuera del país– ayuda a los graduados a desempeñarse mejor en entornos laborales dinámicos (Silva-Peralta y Rompato, 2020; Maharaja, 2018). Del mismo modo, la experiencia de colaborar con personas de distintos trasfondos durante la movilidad entrena al estudiante en la resolución de conflictos y en la negociación de perspectivas diversas, enriqueciendo sus competencias interpersonales de liderazgo y trabajo en equipo.

En suma, la evidencia sugiere que la movilidad académica internacional actúa como una formación integral, donde el estudiante de posgrado no solo avanza en conocimientos disciplinarios, sino que también forja una identidad profesional más global y adquiere un amplio repertorio de habilidades intrapersonales (autonomía, autoconfianza, resiliencia), interpersonales (comunicación, empatía, networking) e interculturales (competencia intercultural, sensibilidad cultural) que resultan cruciales en el mundo interconectado de hoy (Silva-Peralta y Rompato, 2020; Valls-Figuera et al., 2023). Cabe notar que la magnitud de estas ganancias depende de factores individuales: estudiantes que aprovechan para interactuar intensamente con la nueva cultura suelen desarrollar más competencias que aquellos que permanecen socialmente aislados (Ramírez, 2018), y aspectos como el idioma o la personalidad pueden mediar el nivel de inmersión alcanzado. No obstante, en términos generales, la movilidad de posgrado emerge en la literatura como una estrategia educativa de alto impacto para el desarrollo holístico del estudiante.

2.3 Diferencias según el perfil del estudiante

2.3.1 Capitales y habitus diferenciados

Varios estudios resaltan que los efectos antes descritos no son homogéneos, sino que pueden variar según el perfil socioeducativo del alumno. Un factor importante es el bagaje cultural y académico previo. Por ejemplo, los estudiantes latinoamericanos que recibieron educación básica con escasa formación en inglés o con menos experiencias de viaje tienden a afrontar mayores retos iniciales en su integración académica y cultural en el exterior (Rodríguez-Fuentes y O'Neil, 2024; Carrica-Ochoa y Brown, 2024).

Rodríguez-Fuentes y O'Neil (2024) hallaron que quienes provenían de colegios con débiles programas de inglés tuvieron que invertir esfuerzos adicionales para cumplir los requisitos de posgrado en EE.UU., lo cual puede afectar temporalmente su desempeño académico. Por el contrario, un buen dominio idiomático y exposición internacional previa actúan como capital cultural que amortigua el choque cultural y facilita un aprovechamiento más rápido de la experiencia (Carrica-Ochoa y Brown, 2024). La condición socioeconómica subyacente influye aquí: estudiantes de contextos favorecidos suelen tener más oportunidades previas de viajar o aprender idiomas, lo que les da ventaja adaptativa, mientras que alumnos de origen humilde

pueden enfrentar una curva de aprendizaje más pronunciada al insertarse en la vida académica extranjera.

El género es otra variable analizada en la literatura reciente. Si bien hombres y mujeres reportan en general beneficios personales y académicos similares, se han detectado brechas en ciertos ámbitos. Por ejemplo, en el desarrollo de redes de investigación durante el doctorado, Horta et al. (2020) observaron que las doctorandas aprovecharon menos las colaboraciones internacionales que los doctorandos varones en igual programa. Las causas pueden ser multifactoriales (desde dinámicas de discriminación sutil hasta diferencias en networking), pero el hallazgo sugiere que las investigadoras pueden requerir apoyos adicionales para capitalizar al máximo la movilidad en términos de vínculos académicos. No obstante, en cuanto a habilidades interculturales y crecimiento personal, otros estudios no reportan diferencias de género sustanciales: tanto estudiantes hombres como mujeres de América Latina han mostrado incrementos en apertura mental, autoconfianza y competencia cultural tras la movilidad (Silva-Peralta y Rompato, 2020; Valls-Figuera et al., 2023).

Finalmente, estudios recientes exploran diferencias individuales en la forma de encarar la movilidad. La motivación, actitud y estrategias de cada estudiante pueden influir en los resultados. Por ejemplo, como indicó Ramírez (2018), aquellos alumnos que se esforzaron por interactuar con locales obtuvieron mayores mejoras en competencia intercultural, mientras que quienes permanecieron en su "zona de confort" cultural tuvieron ganancias más modestas.

Del mismo modo, la capacidad de sobrellevar el estrés cultural puede relacionarse con rasgos personales (estudiantes más resilientes o con altas habilidades sociales quizás naveguen mejor la adaptación). En términos de perfil educativo, la disciplina de estudio y el nivel académico también podrían jugar un rol: investigaciones globales sugieren que los beneficios profesionales de estudiar afuera pueden ser más pronunciados en ciertos campos o niveles (por ejemplo, posgrados en áreas internacionalizadas) (Valls-Figuera et al., 2023). En particular, Netz (2021) ofrece una revisión conceptual indicando que no todos los estudiantes *"se benefician por igual de estudiar en el extranjero"*, destacando que factores como el origen socioeconómico, el rendimiento académico previo y la duración del programa pueden moderar los resultados de empleabilidad y desarrollo de competencias.

2.3.2 Trayectorias disciplinares e identidad investigativa

Las culturas disciplinares moldean tanto las expectativas de movilidad como la forma en que se capitalizan sus resultados. Becher y Trowler (2001) mostraron que disciplinas "duro-puras" valoran colaboraciones experimentales breves, mientras que campos "blando-aplicados" privilegian estancias prolongadas orientadas a estudio de caso. Esta diversidad afecta la identidad investigativa: quien se forma en redes de laboratorio adopta habitus de publicación rápida y coautoría múltiple; en contraste, áreas cualitativas tienden a priorizar monografías y trabajo individual. Tales diferencias explican por qué la percepción de utilidad de la movilidad varía no solo por capitales previos, sino por lógicas epistémicas que regulan la producción de conocimiento.

Como señalan Roy et al. (2018) en su revisión sistemática, aún existen áreas poco exploradas (p. ej., resultados a largo plazo en la carrera) y es necesario seguir investigando cómo la movilidad puede promoverse de forma equitativa. En un mundo cada vez más interconectado, comprender estos matices ayudará a instituciones y formuladores de políticas a diseñar programas de internacionalización más inclusivos y efectivos, maximizando el potencial transformador de la movilidad académica para diversos perfiles de posgraduados.

El marco teórico construido articula tres ejes interdependientes: las estrategias institucionales que regulan y facilitan la movilidad, las experiencias personales y académicas que configuran su vivencia, y el perfil socioeducativo que condiciona su acceso y resignificación (Dubet, 2005; Knight, 2004; Mezirow, 1991; Teichler, 2017; Horta et al., 2020). Estos componentes no operan de forma lineal ni homogénea, sino como dimensiones interrelacionadas cuyo efecto depende de la interacción entre estructuras, prácticas e interpretaciones situadas.

El primer eje permite identificar cómo marcos internacionales, políticas nacionales e iniciativas institucionales generan condiciones desiguales de posibilidad. Modelos como el de Erasmus o los programas de ANUIES muestran que la cooperación interinstitucional puede facilitar el acceso a estancias formativas, pero su implementación efectiva depende de la capacidad de las instituciones locales para gestionar apoyos, convenios y seguimiento (Boudon, 1974; ANUIES, 2020; De Wit, 2020; Bustos-Aguirre, 2022).

El segundo eje se centra en las experiencias estudiantiles y en la manera en que estas transforman identidades, redes y competencias. La teoría del aprendizaje transformativo sostiene que la movilidad activa procesos reflexivos profundos, especialmente cuando se confrontan marcos culturales divergentes (Mezirow, 1991, 2018; Ramírez, 2018). Estas transformaciones son diferenciales: no todos los estudiantes logran integrar lo aprendido ni resignificarlo de modo productivo, particularmente cuando existen retornos fallidos o falta de reconocimiento institucional (Szkudlarek, 2010; Netz, 2021).

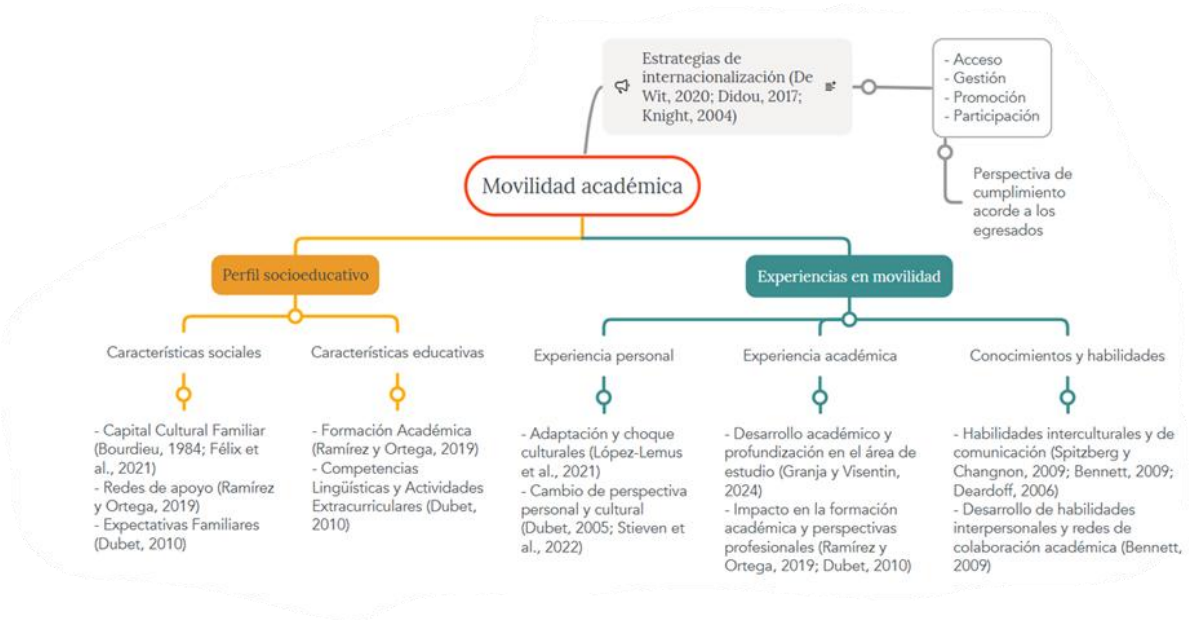
El tercer eje introduce la noción de perfil socioeducativo como mediador de acceso y capitalización de la movilidad. Factores como el dominio lingüístico, el capital cultural acumulado y la pertenencia a redes académicas preexistentes condicionan tanto la decisión de participar como la forma de significar la experiencia (Bourdieu, 1986; Grin, 2019; Becher y Trowler, 2001). Asimismo, las culturas disciplinares influyen en la percepción de utilidad y en la configuración de habitus investigativos que permiten transformar la experiencia en ventajas profesionales tangibles (Trowler, 2014).

La articulación entre estos tres niveles permite comprender la movilidad académica internacional como fenómeno sistémico y diferenciado. Políticas y programas definen las condiciones de posibilidad; las universidades median su implementación mediante recursos y acompañamientos; y los sujetos resignifican la experiencia según sus trayectorias, habitus y campos de pertenencia. Este enfoque relacional, basado en la teoría de la experiencia, la morfogénesis estructural y la sociología de la educación superior, proporciona herramientas analíticas para evaluar tanto los impactos inmediatos como las tensiones estructurales de la internacionalización del posgrado (Dubet, 2005; Archer, 1995; Coleman, 1990).

Con base en este marco, el modelo propuesto sintetiza las principales categorías y subcategorías emergentes de la literatura y permite orientar el análisis empírico del caso PICS-UNISON. El diagrama conceptual incluye nodos interconectados de políticas, gestión institucional, experiencia vivida y resultados percibidos, con retroalimentaciones permanentes y disrupciones contextuales que exigen ajustes continuos. Este modelo, más que un esquema cerrado, se concibe como herramienta flexible para mapear procesos dinámicos y no lineales de formación académica en escenarios transnacionales.

Figura 2

Modelo teórico de la investigación



Dado que la experiencia y el impacto de la movilidad varían según trayectorias previas, resulta imprescindible que las políticas de internacionalización integren mecanismos redistributivos sensibles al perfil del estudiante. Esto implica no solo ampliar el acceso, sino diseñar apoyos diferenciados que reconozcan brechas estructurales de idioma, disciplina, clase o género (Marginson, 2014; Horta et al., 2020). De lo contrario, la movilidad corre el riesgo de consolidar privilegios existentes en lugar de democratizar oportunidades. Incorporar esta perspectiva crítica al diseño institucional permite que la internacionalización funcione como palanca de equidad y no como filtro excluyente, alineando así el ideal de una educación global con principios de justicia social.

2.4 Significados y resignificación de la experiencia

El estudio de las experiencias educativas exige considerar cómo los sujetos atribuyen sentido a los acontecimientos que marcan su trayectoria vital. En la investigación cualitativa, el énfasis recae precisamente en este proceso interpretativo. Como señala Sandín (2022), “la investigación cualitativa… focalizará en las experiencias, significados, y muy importante en las relaciones entre las personas que se dan en un contexto determinado” (p. 42). Esta afirmación

permite establecer que el análisis de significados no se limita a registrar hechos objetivos, sino que pretende comprender cómo los individuos construyen un marco de sentido alrededor de sus vivencias.

En la misma línea, la fenomenología ha definido su objeto de estudio en torno al significado de las experiencias vividas. Creswell (2007) subraya que el estudio fenomenológico busca "el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno" (p. 37). Esta orientación muestra que la experiencia adquiere relevancia científica en la medida en que se entiende como una fuente de significados construidos intersubjetivamente. Denzin y Lincoln (2017) añaden que la investigación cualitativa busca respuestas a preguntas que remarcan cómo se produce la experiencia social y con qué significados, reforzando que no se trata de describir solamente acontecimientos, sino de desentrañar los significados que los sostienen.

Estos aportes justifican que, en el análisis de la movilidad académica internacional, se deba indagar no únicamente qué vivencias atravesaron los estudiantes, sino cómo esas vivencias fueron dotadas de significado en contextos de interacción, reconocimiento y retorno. El significado, por tanto, constituye el primer nivel de aproximación: sin él, la experiencia quedaría reducida a una anécdota sin densidad interpretativa.

No obstante, la experiencia no permanece fija en el tiempo. Una característica fundamental es que los significados iniciales pueden transformarse cuando los sujetos reelaboran retrospectivamente lo vivido. Este proceso de reconstrucción se expresa en el concepto de resignificación. García y Montiel (2008) afirman que "la noción de resignificación emerge, entonces, como elemento para dar cuenta de que el conocimiento tiene significados propios, contextos, historia e intención" (p. [marcador no disponible]), lo que muestra que toda experiencia es susceptible de ser interpretada de nuevo a la luz de nuevas condiciones y horizontes. Así, la resignificación no sustituye el significado inicial, sino que lo reubica dentro de un entramado más amplio de sentido.

Aplicado al campo educativo, este proceso implica que las experiencias vividas por los estudiantes en contextos de movilidad internacional no se agotan en el momento en que ocurren, sino que pueden resignificarse al regresar a su país de origen, cuando deben integrarlas a su trayectoria académica y profesional. González et al. (2023) lo ilustran al describir que su propósito

fue describir el proceso de resignificación del estudiantado y profesorado sobre la cultura de evaluación y aprendizaje. Aunque el caso se refiere a la cultura evaluativa, lo relevante es que muestra cómo la resignificación ocurre en un proceso interactivo entre sujetos, instituciones y contextos, lo cual resulta análogo a lo que sucede en la movilidad académica: el retorno implica reinterpretar lo vivido a la luz de las estructuras locales y de las expectativas propias.

Por ello, la noción de resignificación de experiencias se asume como una categoría analítica imprescindible. La movilidad académica internacional no se entiende únicamente como una vivencia formativa en el extranjero, sino como un proceso cuyos significados son reconfigurados tras el retorno. La importancia de este enfoque reside en mostrar cómo los egresados integran lo aprendido a su identidad académica y profesional, cómo negocian su valor en el ámbito local y cómo transforman sus propias trayectorias a partir de un ejercicio constante de resignificación.

En suma, la secuencia conceptual que va de los significados a la resignificación permite sustentar que la movilidad académica internacional no es un evento estático, sino un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de sentido. Reconocer esta dinámica permite comprender con mayor profundidad el impacto de la experiencia en el presente y en el futuro de los estudiantes.

Capítulo III

Metodología para el estudio de la movilidad académica

Capítulo III. Metodología para el estudio de la movilidad académica

3.1 Paradigma y enfoque

La presente investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo, el cual se basó en la premisa de que la realidad social es histórica, relacional y dinámica (Creswell, 2007; Vasilachis, 2006). Tal perspectiva asumió la construcción de los significados como un proceso social, donde la participación de los sujetos en los diferentes contextos económicos, políticos y culturales influía de manera decisiva en la forma de interpretar la movilidad académica internacional. Se optó por este paradigma debido a que se buscó comprender la vivencia de los egresados como un fenómeno amplio y profundamente vinculado a condiciones históricas y relacionales que afectaron la manera en la que cada uno resignificó su estancia en el extranjero (Berger y Luckmann, 2003; Guba y Lincoln, 2002).

La elección del enfoque fenomenológico permite no solo atender a los significados que los egresados atribuyen a sus experiencias de movilidad, sino también a las formas en que estas son resignificadas en el tiempo. Como señala Moustakas (1994), la fenomenología se ocupa de "describir cómo los significados se transforman a lo largo de la experiencia" (p. 84), lo que hace pertinente indagar no únicamente lo vivido, sino cómo es reinterpretado desde el presente. De este modo, la resignificación se concibe como un proceso narrativo en el cual el pasado cobra nuevos sentidos a partir de la trayectoria actual de los participantes.

Para operacionalizar el enfoque fenomenológico se siguieron tres procedimientos centrales. Primero, entendida como la suspensión consciente de marcos teóricos y prejuicios propios (Husserl, 1936/1970), con el objetivo de priorizar íntegramente la voz de los egresados. Se registraron explícitamente supuestos como: que estudiantes con alto capital familiar (por ejemplo, hijos de profesores) aprovechan mejor la movilidad; que quienes escogen su destino obtienen más beneficios que aquellos asignados por sus tutores; o que la reputación institucional determina el éxito de la experiencia. Se elaboró un diario reflexivo previo al trabajo empírico para registrar estos supuestos, y se empleó un guion de entrevista no directivo. Según Van Manen (2021), la verdadera fenomenología requiere "practicar una actitud interpretativa fenomenológica y una conciencia atenta hacia las cosas del mundo tal como las vivimos y experimentamos". Estas

estrategias metodológicas permitieron mantener una escucha limpia y centrada en las propias experiencias de los egresados, sin impregnar el análisis de prejuicios anticipados.

Segundo, se realizó la reducción eidética, Este procedimiento consistió en realizar múltiples lecturas y comparar unidades significativas emergentes sin apoyarse en categorías teóricas preexistentes, con el propósito de descubrir las estructuras esenciales de la experiencia (Moustakas, 1994). Al hacerlo, se contrastaron narraciones de participantes con perfiles diversos—desde aquellos con mayor capital familiar o elecciones autónomas de destino, hasta quienes dependieron de asignación tutelar—para reconocer elementos invariantes como sentimientos de adaptación, construcción de redes, o desafíos vividos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o trayectoria académica. Van Manen (2021) sostiene que una fenomenología genuina implica enfocarse directamente en los fenómenos como se muestran, en lugar de abordar exégesis filosófica abstracta. Esto reforzó el rigor al aislar lo esencial de lo contingente.

Tercero, se generó una descripción estructural que incorporó las perspectivas individuales y se validó mediante una interpretación intersubjetiva con otra investigadora externa (Varela y Shear, 1999; Cruz y Taborda, 2014). Esto garantizó que los sesgos residuales derivados de los supuestos iniciales fueran reconocidos y controlados, reforzando al mismo tiempo la transparencia del proceso reflexivo. La descripción resultante delineó patrones compartidos (como la importancia del apoyo académico y la transformación personal), incluso cuando participantes diferían en nivel socioeconómico o tipo de elección de movilidad, mostrando que, aunque ciertos grupos —aquellos con más capital social o institucional— manifestaron trayectorias más estructuradas, también emergieron casos en los que individuos con menos recursos alcanzaron aprendizajes significativos mediante estrategias adaptativas. Aunque Zahavi (2021) cuestiona si la epoché es estrictamente viable fuera del ámbito filosófico (especialmente en aplicaciones empíricas no filosóficas) la validación intersubjetiva aquí reforzó la credibilidad del análisis más allá de esa limitación. Esta descripción estructural sirvió como guía para todas las decisiones analíticas posteriores.

Bajo esta orientación, se consideró que el conocimiento no se limitaba a una verdad objetiva, sino que emergía de la interacción constante entre el investigador y los participantes (Guba y Lincoln, 2002). El objetivo no consistió en generalizar datos cuantificables, sino en

interpretar la diversidad de experiencias, atendiendo al entramado de significados que los egresados construyeron a partir de su experiencia de movilidad (Wertz, 2011). Dado que los procesos de adaptación, barreras y oportunidades variaron de acuerdo con factores como el contexto o la trayectoria personal, el paradigma cualitativo permitió analizar a profundidad dichas diferencias, posibilitando además la interacción con los participantes (Creswell, 2007; Vasilachis, 2006).

En consonancia, el estudio se sustentó en un enfoque fenomenológico, ya que se consideró prioritario explorar las vivencias tal como las relataron los egresados, con énfasis en los significados que cada persona atribuyó a su estancia internacional (Arnal, 1992; Cruz y Taborda, 2014).

La fenomenología confirió centralidad a la intención de cada participante y a los valores que orientaron sus elecciones antes, durante y después de la movilidad (Cruz y Taborda, 2014). Al examinar las narrativas individuales se identificó cómo se construyeron los significados de la estancia más allá de sus aspectos materiales, atendiendo a las repercusiones formativas y personales. Este enfoque permitió revelar matices de anhelos, temores y aprendizajes, generando una comprensión densa de la experiencia extranjera en función de cada trayectoria específica (Arnal, 1992).

3.2 Diseño metodológico: estudio de caso

En esta investigación se empleó el método de estudio de caso con el fin de examinar la movilidad internacional desde la perspectiva de egresados de un mismo programa (Verd y Lozares, 2016). La estrategia resultó pertinente porque el fenómeno de la movilidad académica se inscribe en un marco temporal y espacial delimitado: el PICS y el periodo en que sus estudiantes realizaron estancias en el extranjero. El diseño de caso facilitó una lectura holística al integrar factores como las redes de colaboración, los recursos económicos disponibles y las políticas institucionales que condicionaron cada trayectoria (Didou, 2011; Gacel-Ávila, 2019).

La elección del PICS como caso instrumental obedeció a su carácter paradigmático dentro de la Universidad de Sonora. Entre 2013 y 2022 el programa concentró la mayor tasa relativa de estancias internacionales financiadas mediante becas mixtas, superando a posgrados con más

antigüedad pero con menor densidad de salidas. Asimismo, la estructura interdisciplinaria del plan de estudios y la presencia de un núcleo académico con vinculaciones activas en Europa y Norteamérica ofrecen un laboratorio idóneo para examinar la relación entre capital disciplinar y resignificación de la experiencia (Stake, 1995; Merriam, 1998). No obstante, se reconoce que focalizarse en un solo posgrado introduce límites de transferibilidad, pues las dinámicas de financiamiento y apoyo institucional pueden variar en otros programas de la misma universidad.

El estudio de caso favoreció la cercanía con la realidad de los sujetos y posibilitó la obtención de información directa sobre cómo convivieron, qué sabían y cómo se adaptaron durante la estancia (Vasilachis, 2006; Verd y Lozares, 2016). Además, se profundizó en cómo la movilidad académica afectó su formación, proyección profesional y, en algunos casos, la percepción de sus propias capacidades. Al tratarse de un grupo delimitado, resultó más factible identificar patrones compartidos y detectar diferencias significativas que aportaron conocimiento sobre el impacto de la movilidad en la construcción de significados. Con ello, se ofreció una aproximación integral al fenómeno, contemplando los distintos matices que emergieron a partir de experiencias que, si bien compartían el mismo marco institucional, presentaron variaciones personales en función del historial socioeconómico, la trayectoria previa y los intereses académicos de cada individuo.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de estudio adoptado fue descriptivo, ya que se buscó identificar la manera en que los distintos perfiles de egresados otorgaron significado a la movilidad y los factores sociales, económicos y familiares que influyeron en dicha percepción (Balcázar et al., 2013). Este carácter descriptivo permitió capturar la variedad de experiencias contextuales que surgieron durante el proceso de movilidad (Creswell, 2007). Se indagó de forma puntual sobre cómo cada participante vivió y resignificó su estancia internacional, relatando aspectos como las barreras encontradas, las estrategias de adaptación y los aprendizajes académicos y personales, todo ello con la finalidad de exponer con detalle las vivencias individuales.

El carácter descriptivo de la investigación permite identificar tanto los significados inmediatos que emergieron durante la estancia como las resignificaciones que se producen posteriormente. Van Manen (2016) advierte que el relato retrospectivo implica una “mirada

hermenéutica" (p. 32), en la que los sujetos reconstruyen lo acontecido y lo dotan de un nuevo sentido en función de su presente. En este sentido, las entrevistas no solo recogen memorias, sino también reinterpretaciones, lo que resulta fundamental para comprender la movilidad académica como experiencia situada y reconfigurada en el tiempo.

La elección de un estudio descriptivo resultó coherente con el afán de mostrar las diferencias y similitudes entre los perfiles, considerando variables como el género, la situación socioeconómica, la procedencia geográfica y la experiencia laboral previa (Wertz, 2011). Al describir las particularidades y contrastar los rasgos compartidos, se logró un panorama amplio que cuestionó y revaluó concepciones establecidas acerca de la movilidad académica (Balcázar et al., 2013). Este proceso reflexivo aportó una visión rica en matices, lo que sirvió de base para comprender mejor las implicaciones formativas y personales que la estancia internacional supuso para los egresados.

3.4 Entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos

Al utilizar esta técnica de recolección de datos en la investigación cualitativa, ofrece una interacción directa con los entrevistados, obteniendo acceso a los aspectos no observables de forma directa como las experiencias, valores y percepciones y que forman parte de los fenómenos (Gall et al., 2007). Para captar las vivencias y los significados que los estudiantes de posgrado atribuyen a sus experiencias de movilidad internacional, la entrevista semiestructurada permite indagar en la individualidad de los resultados, obteniendo respuestas más subjetivas y personales.

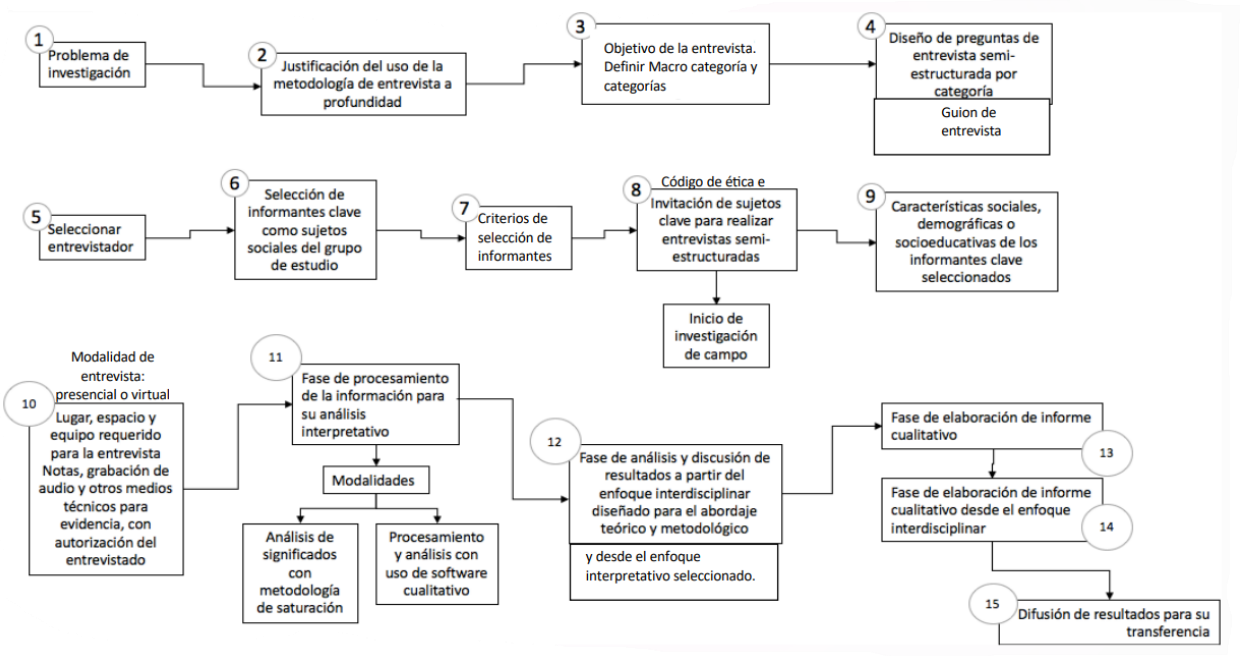
Si bien, estas pueden ser utilizadas para recoger información de fenómenos observables y no observables, la adaptabilidad que estas ofrecen para ajustar las preguntas según las respuestas de los participantes permite obtener información detallada y aclarar conceptos vagos que pudiesen aparecer (Gall et al., 2007). Además, con esta técnica se consigue una exploración abierta y detallada para entender el mundo del entrevistado desde su perspectiva (Álvarez-Gayou, 2009), permitiendo que los participantes expresen en sus propias palabras las complejidades de sus experiencias, favoreciendo así una recolección de datos completa.

Gall et al. (2007) subrayan que también ofrece la oportunidad de construir una relación de confianza entre el entrevistador y el entrevistado, lo que puede llevar a que se revele información

adicional e indagar en eso. Este aspecto es de suma importancia pues al trabajar con percepciones y narrativas personales sobre experiencias, a menudo aparecen aspectos sensibles o introspectivos que sólo se pueden suscitar en un ambiente de confianza. Baena (2017) complementa esta perspectiva al señalar que las entrevistas son prácticas conscientes que guían el proceso investigativo, proporcionando una estructura clara y práctica para la recolección de datos.

Figura 3

Metodología para la aplicación de entrevista semiestructurada



Fuente: Castillo (2021)

Para la elaboración de la entrevista semiestructurada, se diseñó una guía que se visualiza completamente en el Anexo 1. La guía de preguntas comienza con una recopilación de datos generales del participante, orientada a contextualizar su perfil socioeducativo y las circunstancias en las que se desarrolló su experiencia de movilidad. Se indagan aspectos fundamentales como la edad, el género, la ocupación actual y el estado civil. Asimismo, se profundiza en el nivel académico que el participante cursaba durante la movilidad (por ejemplo, maestría o doctorado),

el periodo específico en el que tuvo lugar la movilidad (indicando semestre y año), y los idiomas que domina junto con su nivel de competencia en cada uno.

Se solicita información detallada sobre el destino de la movilidad, incluyendo el país y la universidad o institución receptora, así como la duración de la estancia (especificando el número de meses o el periodo total). También se aborda la fuente de financiamiento utilizada para esta experiencia (por ejemplo, becas, recursos propios o apoyo institucional). Finalmente, se indaga sobre la situación familiar durante la movilidad, considerando si el participante realizó el traslado solo/a o acompañado de su familia, lo cual puede influir en su experiencia personal y en su adaptación al contexto de destino.

Para las preguntas de contenido, se optó por una aproximación cronológica para explorar las experiencias en movilidad, elaborando la guía de 17 preguntas en torno a tres momentos clave: antes, durante y después de la movilidad académica. Cada una de estas fases incluyen preguntas específicas que se derivan de las subcategorías previamente establecidas, permitiendo así facilitar la captura de una narrativa que aborda el desarrollo progresivo de la experiencia y de esta manera se aprecia cómo cada fase influye en la formación personal, académica y profesional del participante.

La primera sección se enfoca en la fase previa a la movilidad, abordando temas como el contexto familiar, el historial educativo antes de ingresar al posgrado, y experiencias previas fuera del país. Asimismo, se incluyen cuestiones sobre si los participantes contaban con amistades o conocidos que habían viajado anteriormente, ya sea por motivos laborales o de recreación. Esta guía busca comprender las influencias y expectativas que rodeaban al estudiante antes de embarcarse en la experiencia de movilidad internacional obteniendo un total de 6 preguntas.

La segunda sección involucra preguntas centradas en la fase durante la movilidad, abarcando aspectos como el choque cultural y las experiencias académicas vividas en el destino. Se exploran temas relativos a la creación de redes de colaboración y las posibles diferencias en la forma en que se difunde el conocimiento, como a través de congresos, talleres y otras actividades de divulgación académica. Además, la guía indaga si la universidad receptora ofreció al estudiante

espacios adecuados, herramientas, y cursos de apoyo para potenciar su desarrollo académico y profesional durante esa etapa. En esta sección se realizó un total de 7 preguntas.

Por último, en la tercera sección se realizan 4 preguntas dirigidas a la fase posterior a la movilidad, enfocándose en la evaluación personal de esta experiencia y su influencia en la formación y futuro académico. Se abordan temas sobre el impacto que tuvo la movilidad en sus competencias profesionales y personales, además de incluir recomendaciones de los egresados tanto para la gestión institucional de futuros programas de movilidad como para los estudiantes que estén considerando esta oportunidad durante su posgrado. Esta sección busca capturar reflexiones clave y sugerencias prácticas que puedan enriquecer los procesos de movilidad académica y fortalecer el apoyo a los próximos participantes.

La guía de entrevista se diseñó deliberadamente para captar este doble nivel de sentido: por un lado, los significados construidos durante la movilidad; por otro, las resignificaciones elaboradas tras el retorno. Así, preguntas organizadas en tres momentos: antes, durante y después de la estancia, permitieron distinguir entre percepciones iniciales y reelaboraciones actuales. Según Kvale (1996), la entrevista cualitativa es especialmente útil para "explorar cómo los entrevistados reconstruyen y resignifican sus experiencias" (p. 14), por lo que resultó adecuada para este propósito.

3.5 Fiabilidad por juicio de expertos

En la investigación cualitativa, la validez y fiabilidad de los instrumentos son esenciales para capturar de manera precisa los aspectos específicos de los fenómenos estudiados. Estos conceptos aseguran que las interpretaciones reflejan auténticamente las perspectivas de los participantes y el contexto, y no solo los prejuicios del investigador. En este marco, la validez de contenido se considera fundamental, especialmente en instrumentos como la entrevista semiestructurada, ya que permite analizar si las preguntas efectivamente abordan las macrocategorías deseadas y si estas son pertinentes y comprensibles para el grupo de estudio (Creswell, 2007; Rodríguez et al., 2021).

La validez de contenido se refiere a la medida en que un instrumento evalúa todos los aspectos del fenómeno que se desea investigar. En el contexto de entrevistas, Robles y Rojas (2015) destacan que un instrumento con validez de contenido adecuado permite recopilar datos

relevantes y evitar la inclusión de elementos irrelevantes. En este sentido, la revisión de expertos en la fase de diseño y ajuste de las preguntas permite asegurar que cada ítem refleja de manera precisa el propósito de la investigación, promoviendo respuestas detalladas y coherentes con los objetivos del estudio.

Para asegurar la validez de contenido en entrevistas semiestructuradas, es imprescindible que las preguntas estén formuladas con claridad, sean comprensibles y estén libres de ambigüedades. La validación de estos instrumentos enfrenta desafíos específicos relacionados con posibles sesgos que pueden comprometer la autenticidad de los datos recolectados. Cohen et al. (2018) señalan que la interacción en una entrevista está expuesta a múltiples fuentes de sesgo originadas en las características personales y culturales tanto del entrevistador como del entrevistado. Elementos como las actitudes, expectativas, etnia, género y estatus social pueden influir inadvertidamente en las respuestas, afectando la dinámica comunicativa.

En este contexto, Rodríguez et al. (2021) enfatizan la necesidad de evaluar los ítems según criterios de claridad, relevancia y adecuación del lenguaje, con el fin de minimizar sesgos y garantizar que los entrevistados comprendan exactamente lo que se les pregunta. Además, la validación por juicio de expertos resulta crucial para identificar posibles sesgos en la formulación de las preguntas que podrían influir en las respuestas de los participantes, asegurando así que el instrumento sea efectivo para capturar plenamente el fenómeno estudiado.

El juicio de expertos se emplea para mejorar la validez y fiabilidad de un instrumento cualitativo, como una entrevista semiestructurada, evaluando su adecuación y pertinencia para el contexto y la población objetivo. Cabero y Llorente (2013) describen esta técnica como la consulta a especialistas en el tema, quienes aportan una valoración informada sobre el contenido, claridad y relevancia de los ítems. La revisión por expertos ofrece una oportunidad para ajustar el instrumento antes de su aplicación, reforzando la calidad y precisión de las preguntas (Rodríguez et al., 2021).

Para llevar a cabo el juicio de expertos, los investigadores seleccionan un panel de especialistas en el área de estudio, quienes revisan el instrumento desde varias dimensiones, como la claridad de las preguntas, su congruencia con el marco conceptual y su capacidad de captar los

aspectos claves del fenómeno investigado. Rodríguez et al. (2021) sugieren que los expertos posean una trayectoria significativa en el área, lo cual garantiza una comprensión profunda de los constructos a evaluar. En el caso de la entrevista semiestructurada para el PICS, se eligieron expertos con amplia experiencia en estudios de movilidad académica, internacionalización y conocimiento substancial de metodologías cualitativas, quienes aportaron su perspectiva para asegurar la relevancia y claridad de las preguntas.

Posteriormente, cada experto revisó el instrumento de manera independiente, evaluando cada ítem en función de su claridad y capacidad para captar el fenómeno estudiado. Este proceso de evaluación incluyó criterios específicos, como los que plantean Cabero y Llorente (2013): adecuación de los términos utilizados, cobertura de los aspectos relevantes del fenómeno y ausencia de ambigüedades.

Los expertos ofrecieron recomendaciones clave para mejorar los ítems, eliminando o reformulando aquellos que no contribuyen directamente a los objetivos de la investigación. Robles y Rojas (2015) encontraron en sus estudios de validación que los expertos pueden aportar interpretaciones y perspectivas que enriquecen el instrumento, promoviendo así una comprensión más profunda del fenómeno. En el contexto de la entrevista del PICS, las sugerencias de los expertos ayudaron a ajustar el lenguaje, los conceptos y la secuencia de preguntas para hacerlos más accesibles y coherentes con la experiencia de los egresados.

En esta investigación, el juicio de expertos implicó la revisión de tres especialistas quienes evaluaron la claridad, precisión y congruencia de cada pregunta, así como la potencial introducción de sesgos. La incorporación de un juicio de expertos se convirtió en una fase clave en el desarrollo del instrumento, marcando el inicio de una serie de mejoras documentadas que incluirán las modificaciones, eliminaciones y ajustes necesarios en las preguntas. Con ello, el proceso garantizó que los datos obtenidos reflejaran fielmente las experiencias de los entrevistados, reduciendo al mínimo los riesgos de influencias inadvertidas o errores en el diseño de las entrevistas.

Uno de los comentarios más significativos provino del segundo experto, quien señaló que algunas preguntas debían ser reformuladas o eliminadas. En particular, la pregunta 3 (Anexo 1) fue modificada eliminando su segunda sección, pues el experto consideró que dicho apartado

incluía cuestiones interpretativas que no debían preguntarse de manera directa. Este tipo de corrección permitió ajustar el instrumento de manera que se optimizará la recopilación de datos sin inducir respuestas predefinidas ni confundir a los participantes con ambigüedades.

Otro de los ajustes relevantes fue en cuanto a la combinación y eliminación de preguntas que se percibían como redundantes o que podían responderse con mayor eficiencia. De esta manera, se atendieron algunas de las modificaciones más importantes durante este proceso y se pueden observar en el Anexo 2.

Las preguntas 1.1 y 1.2 del rubro 1, que abordaban la escolaridad, el trabajo actual y las expectativas familiares, se unieron en una sola. Este ajuste permitió una mayor fluidez en la entrevista sin perder profundidad en la información recopilada. De manera similar, las preguntas 16 y 17, que aludían a recomendaciones específicas para la UNISON en términos de gestión, fueron fusionadas para simplificar el proceso sin perder la esencia de las respuestas.

Las preguntas del apartado 5, específicamente 5.1 y 5.2, fueron eliminadas. Estas preguntas se referían al dominio de idiomas y cómo los entrevistados habían aprendido dichos idiomas, pero dicha información ya se encontraba en los datos generales recolectados al inicio de cada entrevista. Las preguntas 14 y 15, que inicialmente abordaban aspectos similares sobre recomendaciones y percepciones de las estrategias de gestión de la UNISON, también fueron combinadas. Se observó que las respuestas eran similares en ambos casos, por lo que se decidió unificar las preguntas para evitar redundancias y hacer el proceso más dinámico.

El proceso de validación de este instrumento fue una etapa crucial para garantizar que las preguntas fueran lo suficientemente claras y adecuadas para obtener la información que se buscaba en la investigación. Los comentarios de los expertos fueron incorporados de manera cuidadosa, y las modificaciones realizadas resultaron en un cuestionario más cohesivo y adaptado a las necesidades del estudio.

3.5.1 Instrumento resultante y estructura temática

A partir de las recomendaciones integradas, la entrevista semiestructurada quedó organizada en torno a cuatro macrocategorías analíticas, cada una subdividida en categorías y subcategorías

específicas que guían las preguntas. Las macrocategorías son: Perfil socioeducativo, estrategias institucionales de internacionalización y experiencias en movilidad, de la misma manera se les preguntaron a los participantes ciertas recomendaciones institucionales que podrían proporcionar a la universidad para agilizar o mejorar los procesos y apoyos en la movilidad. Cada bloque reúne preguntas diseñadas para explorar dimensiones concretas de la movilidad académica internacional, garantizando la coherencia entre objetivo, categoría y reactivo. La versión final del instrumento se recoge íntegramente en el Anexo 3.

La macrocategoría **Perfil socioeducativo** se sustentó en la teoría de los capitales de Bourdieu, particularmente en la distinción entre capital cultural, social y lingüístico como condicionantes de las trayectorias académicas (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 1991). En el instrumento se operacionalizó mediante preguntas destinadas a recabar antecedentes escolares, prácticas familiares de lectura, dominio de idiomas y redes de apoyo inmediatas, pues dichos elementos influyen en la capacidad de los egresados para aprovechar oportunidades de movilidad. Al capturar estos componentes se pretendió contextualizar la experiencia internacional dentro de una biografía educativa más amplia, evitando interpretar la estancia como un acontecimiento aislado y reconociendo las disposiciones preexistentes que median la resignificación posterior.

La macrocategoría **Estrategias institucionales de internacionalización** derivó de los marcos analíticos que conciben la internacionalización como un proceso sistémico que integra políticas, estructuras de apoyo y cultura organizacional (Knight, 2004; De Wit, 2020). Se diseñaron reactivos para indagar en la accesibilidad de convocatorias, la transparencia de criterios de selección y la pertinencia de los acompañamientos académicos antes, durante y después de la estancia. Incluir estas dimensiones permitió valorar cómo el entramado institucional condiciona las oportunidades reales de movilidad y modula las representaciones que los egresados construyen sobre su experiencia, atendiendo tanto a facilidades como a restricciones operativas.

La macrocategoría **Experiencias en movilidad** se ancló en los planteamientos de Mezirow sobre aprendizaje transformativo y en los debates sobre choque cultural y adaptación intercultural (Mezirow, 1991; Berry, 1997). Las preguntas del instrumento exploraron episodios significativos vividos en el destino, estrategias de afrontamiento y percepciones de cambio en competencias académicas e interculturales. Al focalizar la atención en los eventos y emociones relatadas se buscó

capturar los mecanismos a través de los cuales la estancia se integra en la identidad profesional, aportando claves para comprender divergencias en la resignificación entre perfiles distintos.

Finalmente, la macrocategoría **Recomendaciones institucionales y estudiantiles** se inspiró en la literatura sobre desarrollo de competencias globales y mejora continua de programas de movilidad (Deardorff, 2006; Jones y Killick, 2013). El bloque de reactivos invitó a los egresados a emitir sugerencias concretas dirigidas tanto a la universidad como a futuros participantes, permitiendo vincular de manera pragmática los hallazgos con acciones de política interna. Con ello se garantiza que la investigación trascienda la descripción y aporte insumos para el perfeccionamiento de los dispositivos de internacionalización, reforzando la dimensión aplicada del estudio.

Tabla 5

Correspondencia entre macrocategorías, categorías y preguntas de la guía de entrevista

Macrocategoría	**Categoría / Subcategoría**	**Pregunta clave**
Perfil socioeducativo	Capital cultural familiar	1
	Redes de apoyo	2
	Antecedentes de viaje	3
	Antecedentes escolares	4
	Competencias lingüísticas y actividades extracurriculares	5
Estrategias institucionales de internacionalización	Acceso y promoción de programas de movilidad	6
	Acompañamiento institucional durante la movilidad	13

Experiencias en movilidad	Adaptación y choque culturales	7
	Cambio de perspectiva personal y cultural	8
	Desarrollo académico y profundización disciplinar	9
	Comunicación científica	10
	Habilidades interculturales y de comunicación	11
	Desarrollo de redes de colaboración académica	12
Recomendaciones institucionales y estudiantiles	Mejoras a la experiencia de movilidad	14
	Promoción y gestión de programas	15
	Información previa necesaria	16
	Habilidades esenciales para aprovechar la movilidad	17

La estructuración anterior facilita la vinculación analítica entre las categorías emergentes del estudio y los constructos teóricos, al tiempo que asegura la trazabilidad entre cada reactivo y los objetivos de investigación. Asimismo, la disposición tabular permite visualizar rápidamente la lógica interna del instrumento y verificar su exhaustividad temática.

3.5.2 Piloteo del Instrumento

Una vez que se implementaron las correcciones sugeridas por los expertos, se procedió a realizar un piloteo del instrumento para evaluar su funcionalidad en un entorno real. Según Cohen et al. (2018), el pilotaje cumple varias funciones fundamentales para incrementar la validez, fiabilidad y viabilidad del cuestionario o entrevista, además de asegurar la claridad en los ítems, las instrucciones y el diseño del instrumento. El pilotaje permite identificar ambigüedades en la redacción y elementos redundantes o irrelevantes, así como evaluar la duración del instrumento para confirmar que sea adecuado para el público objetivo. Este proceso resulta crucial para que el cuestionario no solo sea claro y efectivo, sino también para verificar que las preguntas logren el propósito de la investigación sin introducir sesgos o problemas de interpretación (Cohen et al., 2018; Savenye y Robinson, 2005).

Gall et al. (2007) subrayan la importancia de incluir un estudio piloto en los proyectos de investigación para probar en pequeña escala los procedimientos que se implementarán en el estudio principal y realizar los ajustes necesarios en base a los resultados del piloteo. Este proceso preliminar permite identificar y corregir problemas evidentes, lo que fortalece la fiabilidad y asegura que el instrumento cumple con sus objetivos. Como indican Savenye y Robinson (2005), el pilotaje es especialmente útil para confirmar los supuestos iniciales, ajustar métodos de recolección de datos y evaluar los enfoques del estudio. En el contexto de una investigación cualitativa, realizar un pilotaje del instrumento es prácticamente indispensable para asegurar la calidad de los datos.

En esta investigación, el pilotaje se realizó a través de dos entrevistas piloto con una duración aproximada de entre 45 minutos y 1 hora cada una. El objetivo fue observar cómo fluían las preguntas, si se obtenía la información deseada y si los entrevistados comprendían las preguntas con facilidad. Este proceso generó una serie de ajustes adicionales, que incluyeron la combinación de las preguntas 1.1 y 1.2 para facilitar una conversación más orgánica en torno a la formación académica, el trabajo actual y las expectativas familiares de los entrevistados. Esta unificación mejoró la narrativa de los participantes y enriqueció la información obtenida.

Además, se confirmó que las preguntas eliminadas del apartado 5 (relacionadas con los idiomas) no eran necesarias, ya que los participantes abordaban espontáneamente estos temas en las preguntas generales, lo cual redujo la duración sin sacrificar profundidad. También se validó la eficacia de la combinación de las preguntas 14 y 15 para recopilar recomendaciones sobre la gestión de la movilidad internacional, confirmando que esta fusión mejoraba la estructura y claridad del instrumento.

El proceso de pilotaje fue esencial para ajustar las últimas piezas del instrumento antes de iniciar la recolección formal de datos, permitiendo evaluar de manera directa su efectividad en un contexto real. La incorporación de los ajustes recomendados por el juicio de expertos y los resultados del piloteo fortalecieron la calidad y precisión del instrumento, cumpliendo así con los lineamientos de Cohen et al. (2018) y Gall et al. (2007), quienes enfatizan que un pilotaje efectivo es un paso crucial para garantizar que el instrumento sea adecuado, preciso y capaz de captar la información relevante para el fenómeno de estudio.

3.6 Contexto de indagación , informantes y proceso de selección

El PICS de la Universidad de Sonora, fundado en 2010, es un programa académico de alto nivel que ofrece formación en Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales. Su propósito central es preparar especialistas y profesionales capaces de abordar los complejos fenómenos sociales mediante un enfoque interdisciplinario, abarcando áreas de estudio como Psicología, Sociología, Ciencias Políticas, Comunicación, Derecho, entre otras. Desde su inicio, el PICS ha evolucionado para responder a los estándares y requerimientos académicos nacionales e internacionales, contando con un equipo docente altamente calificado y comprometido con la investigación y formación de posgrado.

Tabla 6

Núcleo de docentes activos del PICS

Categoría	Cantidad / Detalle

Cantidad de Profesores en el Núcleo Académico	10
Doctores	10
Profesores de Tiempo Completo	9
Áreas Académicas (Maestría y Doctorado)	Psicología, Ciencias Sociales como: Derecho, Ciencias Políticas, Comunicación, Administración, Historia y Antropología, Sociología
Niveles SNI	Nivel I: 4, Nivel II: 5, Nivel III: 1
PRODEP	9
Líneas de Investigación	- Psicología ambiental y sustentabilidad - Desarrollo humano y educación - Justicia y violencia familiar - Filosofía jurídica - Comunicación y educación - Desarrollo económico y medio ambiente - Multiculturalidad e identidad social
Cuerpos Académicos	- Problemas Sociales (Ciencias Sociales y Administrativas, consolidado) - Estudios Históricos (Ciencias Sociales y Administrativas, consolidado) - Multiculturalidad, Identidad y Cambio Social (consolidado)
Programas Educativos	Doctorado en Ciencias Sociales, Doctorado en Psicología, Maestría en Ciencias Sociales, Maestría en Psicología
Disciplinas	Psicología Social y Comunitaria, Estudios Regionales, Ciencias Sociales, Comunicación

Fuente: Elaboración propia a partir del portal de transparencia Unison.

La tabla describe el perfil general del núcleo académico del PICS, compuesto por 10 profesores, todos con doctorado y en su mayoría de tiempo completo. Estos docentes tienen especializaciones en áreas como Psicología y en Ciencias Sociales como Derecho y Comunicación, y varios pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cuentan con perfil PRODEP. Además, participan en cuerpos académicos consolidados y desarrollan líneas de investigación en temas clave como sustentabilidad, justicia social y multiculturalidad, contribuyendo a la formación interdisciplinaria y avanzada de los estudiantes del programa.

Aun cuando el PICS presenta fortalezas visibles, tales como el elevado número de docentes con pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, las condiciones materiales para sostener la movilidad internacional se han visto afectadas por la reducción de fondos federales a partir de 2020 y por la desaparición de esquemas como las becas mixtas CONAHCYT (Didou, 2021). Asimismo, persisten brechas en la asignación de apoyos entre disciplinas y en la distribución de recursos que limitan la equidad de acceso a estancias, generando tensiones internas acerca de quién puede realmente capitalizar las oportunidades externas (Marquina y Ferreira, 2022).

3.7 Informantes de posgrado y criterios de selección

Los informantes en esta investigación son considerados fuentes de información profunda sobre sus experiencias en movilidad, basados en el conocimiento detallado de su entorno académico y cultural. Según Balcázar et al. (2013), los informantes representan a aquellos individuos que, además de poseer un conocimiento directo de su contexto, están dispuestos a compartirlo y contribuir al estudio en una relación de confianza con el investigador. Este intercambio permite que los informantes narren sus historias y vivencias en un formato abierto, lo que enriquece la interpretación de sus experiencias. Álvarez-Gayou (2009) también señala que la selección de informantes sigue el principio de pertinencia, seleccionando aquellos individuos que poseen un conocimiento profundo y relevante para los objetivos de la investigación, con diversidad de perspectivas que aportan al análisis.

En cuanto a los participantes del estudio, estos se componen por 12 egresados del PICS. Los criterios de selección incluyen:

1. Ser egresado del PICS de la UNISON.

2. Participación presencial en al menos una movilidad internacional.

La razón para seleccionar este grupo específico de participantes radica en la necesidad de enfocar la investigación hacia un estudio de caso. Considerando que cada experiencia en movilidad académica es diferente al tomar en cuenta las áreas académicas a las que se pertenecen, los países participantes, los contextos culturales, etc. (Deardorff, 2006), el poder contextualizar la investigación desde un mismo posgrado, donde las políticas, requisitos, recursos y apoyos son similares, proporcionan un punto de partida neutro para identificar patrones en sus respuestas (Creswell, 2007; Balcázar et al., 2013; Cohen et al., 2018) y, a su vez, poder generalizar las recomendaciones que estos participantes generen específicamente para el PICS. En la siguiente tabla (Tabla 7) se presenta un cuadro de participantes que plasma el perfil de los egresados que fueron entrevistados.

Tabla 7

Informantes egresados del Posgrado Integral de Ciencias Sociales partícipes en el estudio

Sexo	**Nivel de Posgrado**	**Periodo**	**País**	**Institución Receptora**	**Tiempo**
Hombre	Doctorado	2022	Alemania, Bonn	Universidad de Bonn	4 meses y medio
Mujer	Maestría y Doctorado	2015, 2018	España, Galicia	Universidad de Santiago de Compostela	Seis meses
Mujer	Maestría y Doctorado	2015, 2018	España, Madrid	Universidad Complutense y UNED	Cuatro meses // Tres meses
Mujer	Maestría	2015	España, Barcelona	Universitat Pompeu Fabra	Seis meses
Hombre	Maestría	2017	España, Madrid	Universidad Complutense	Un mes y 3 días

Mujer	Doctorado	2015	Estados Unidos, Arizona	Universidad de Arizona	Un año
Mujer	Maestría	2017	España, Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	5 meses
Mujer	Maestría	2017	España, Sevilla	Universidad de Sevilla	Un año
Mujer	Maestría	2013	España, Madrid	Universidad Nacional de Educación a Distancia	2 meses
Mujer	Maestría	2013	España, Madrid	Universidad Nacional de Educación a Distancia	2 meses
Hombre	Maestría	2017	España, Galicia	Universidad de Santiago de Compostela	5 meses
Mujer	Maestría y Doctorado	2015, 2017	España, Sevilla y Gerona	Universidad de Sevilla y de Girona	3 meses

Fuente: Elaboración propia a partir del portal de transparencia Unison.

La tabla presenta el perfil de 12 estudiantes de posgrado, 3 hombres y 9 mujeres, quienes realizaron estancias académicas en diversas instituciones de prestigio internacional entre 2013 y 2022. Estos participantes, distribuidos en programas de maestría y doctorado, representan una diversidad de experiencias en movilidad académica en distintos países y contextos institucionales, aportando una perspectiva amplia y variada que contribuirá al análisis de los factores y resultados asociados con la movilidad internacional en el PICS.

La elección de doce participantes se sustentó en el criterio de saturación de datos, ampliamente utilizado en la investigación cualitativa como indicador de suficiencia muestral. La saturación se entiende como el punto en el que nuevas entrevistas dejan de aportar información relevante para la construcción de categorías o significados adicionales

(Glaser y Strauss, 1967; Fusch y Ness, 2015). Diversos estudios han mostrado que, en diseños de entrevista en profundidad con poblaciones relativamente homogéneas, la saturación puede alcanzarse en un rango reducido de participantes. Guest, Bunce y Johnson (2006), en un análisis empírico, demostraron que los temas más frecuentes emergen en las primeras seis entrevistas y que la saturación temática se consolida alrededor de la duodécima. De manera complementaria, Hennink, Kaiser y Marconi (2017) distinguen entre saturación de códigos y saturación de significados, concluyendo que entre 9 y 17 entrevistas suelen ser suficientes para lograr ambos niveles de saturación. En línea con estas recomendaciones, la presente investigación constató que hacia la décima entrevista ya no emergían códigos novedosos, y las dos entrevistas restantes confirmaron la estabilidad de las categorías, garantizando así la densidad y profundidad de los hallazgos (Hennink y Kaiser, 2022; Vasileiou et al., 2018).

3.8 Procedimiento para levantamiento de datos

El levantamiento de datos para esta investigación se llevó a cabo mediante entrevistas a informantes seleccionados por conveniencia, utilizando informes de la Universidad de Sonora sobre estudiantes de posgrado que habían participado en movilidades académicas internacionales. En una primera etapa, se contactó a los estudiantes a través de un directorio institucional, y las citas fueron agendadas por medio de llamadas telefónicas, donde también se les consultó su preferencia respecto al tipo de entrevista: presencial o virtual a través de plataformas de comunicación.

Antes de iniciar cada entrevista, se entregó a cada participante una carta de consentimiento (Anexo 4) en la que se especifica de forma clara el objetivo central de la investigación y se garantiza la confidencialidad de la información proporcionada. Este paso, fundamentado en los principios éticos de la investigación, resalta el compromiso con la privacidad de los participantes y la transparencia en el uso de sus datos, tal como señalan Del Cid et al. (2011), quienes afirman que la ética es un componente esencial e ineludible en todo proceso investigativo. Los participantes

firmaron esta carta, asegurando así su derecho a la privacidad y su confianza en el manejo adecuado de la información recabada.

En total, se realizaron 3 entrevistas de manera presencial y 9 entrevistas virtuales, con una duración promedio de 40 minutos. Esta flexibilidad en la modalidad de la entrevista facilitó la participación de los informantes, respetando sus preferencias y optimizando el proceso de recolección de datos.

3.9 Procedimiento para análisis de información

Para el análisis de información se recurrió a la estrategia EMIC-ETIC, reconociendo la utilidad de incorporar tanto la visión interna de los participantes como la interpretación teórica del investigador (Berry et al., 1989; Lisboa y Julio, 2018). Bajo este enfoque, la perspectiva emic se valoró a través de la codificación de los relatos desde el lenguaje y las categorías que emergieron de las narraciones de los egresados, con el propósito de rescatar la significación que cada uno atribuía a su estancia internacional. Paralelamente, se adoptó la perspectiva ETIC al contrastar dichos hallazgos con las categorías y constructos elaborados en el marco teórico, tales como capital cultural, choque cultural y redes de colaboración académica (Maxwell, 2005; Pike, 1967).

Para lograr esta integración, se procedió inicialmente a una codificación abierta, en la que se fragmentaron los testimonios de los egresados y se agruparon en códigos preliminares que emergían directamente de las expresiones y términos empleados por los participantes (Darling, 2016). Dichos códigos EMIC reflejaron las expresiones más genuinas de los informantes, permitiendo reconocer patrones y matices en su forma de referir, por ejemplo, las dificultades de adaptación o los aprendizajes adquiridos.

En una segunda fase, se agruparon y reorganizaron los códigos iniciales en función de similitudes, diferencias y patrones comunes, proceso que facilitó la formación de agrupamientos temáticos preliminares (Tabla 8). Una vez identificadas estas unidades, se contrastaron con las categorías preestablecidas en la investigación, en un ejercicio de ajuste y verificación constante. Así, el enfoque ETIC ofreció un basamento comparativo y conceptual para analizar la coherencia e implicaciones de los hallazgos emergentes (Berry et al., 1989).

Con el propósito de ilustrar de forma clara cómo se realizó este proceso de codificación, agrupación y relación de códigos emergentes, se presenta la siguiente tabla, la cual expone ejemplos específicos de los códigos EMIC identificados, así como las categorías de estudio involucradas y los códigos ETIC derivados del marco teórico que guiaron el análisis:

Tabla 9

Agrupación de códigos

Códigos emergentes (EMIC)	Categorías de estudio involucradas	Códigos ETIC
Coordinador como motivador, claridad administrativa, transparencia económica	Gestión institucional de la movilidad	Liderazgo académico, gestión estratégica
Impulso docente, redes académicas, tutoría virtual	Gestión institucional, redes académicas	Capital social académico, mentoría académica
Financiamiento disponible, facilidad administrativa, becas mixtas	Gestión institucional, financiamiento	Equidad educativa, accesibilidad financiera
Ampliación disciplinar, nuevas metodologías, redes internacionales	Experiencias en movilidad internacional, capital académico	Capital cultural, competencia investigativa
Transformación de perspectiva, adquisición de competencia intercultural, autonomía personal	Experiencias en movilidad internacional, desarrollo personal	Competencia intercultural, resiliencia
Barreras idiomáticas, diferencias culturales, dificultades metodológicas	Experiencias en movilidad internacional, adaptación	Choque cultural, adaptación académica

Dominio del idioma, experiencia previa de viaje, redes de apoyo familiares	Perfil socioeducativo	Capital lingüístico, capital de viaje, capital social

Consolidado este paso, se procedió al análisis desde la perspectiva ETIC, realizando un contraste riguroso entre las categorías emergentes y los constructos teóricos establecidos previamente, tales como capital cultural, choque cultural y redes de colaboración académica. Este proceso implicó un ejercicio constante de ida y vuelta entre los datos empíricos recolectados (perspectiva EMIC) y el cuerpo conceptual desarrollado en el marco teórico de la investigación (perspectiva ETIC), con la finalidad de asegurar una integración crítica y fundamentada entre ambos niveles de análisis (Lisboa y Julio, 2018).

Finalmente, para la ilustración y validación de las categorías analíticas definidas, se seleccionaron testimonios específicos, aquellos considerados como más representativos, pertinentes y ricos en significado, para cada categoría establecida. Esta selección aseguró que la representación de las experiencias de los egresados fuera auténtica y relevante, aportando al rigor metodológico y analítico del estudio.

El análisis EMIC-ETIC se desplegó en cinco fases integradas: (1) codificación emic de expresiones literales para recuperar significados situados; (2) agrupación temática de códigos afines para configurar unidades de sentido; (3) contraste etic con categorías teóricas predefinidas, verificado mediante matrices de correspondencia; (4) resolución de tensiones cuando emergieron discrepancias entre relatos y teoría, aplicando consultas recíprocas hasta alcanzar acuerdo inter-analista; y (5) saturación y síntesis, donde se consolidaron categorías finales y se seleccionaron citas ilustrativas representativas (Berry et al., 1989; Lisboa y Julio, 2018).

Durante la fase de contraste se detectó, por ejemplo, que varios egresados no reportaron incremento sustancial en su capital lingüístico pese a las expectativas institucionales; esta disonancia tensionó la suposición teórica de que toda estancia exterior multiplica dicho capital

(Bourdieu, 1991). Para resolverla se releyeron las transcripciones y se reubicó la categoría "capital lingüístico" como un resultado contingente, dependiente de la lengua del destino y del tipo de tareas académicas asignadas. Así, se privilegió la descripción emic y se mantuvo la coherencia con la aproximación etic al incorporar la variabilidad contextual en la interpretación final (Pike, 1967; Lisboa y Maldonado, 2018).

La pertinencia de emplear el método EMIC-ETIC radicó en que, por un lado, permitió mantener la voz de los participantes en la descripción de sus experiencias, evitando sesgos por parte del investigador. Por otro lado, la aproximación teórica sistematizó los datos recogidos, otorgando rigor analítico y favoreciendo la interpretación integral de los resultados (Lisboa y Maldonado, 2018). Este entrecruzamiento de perspectivas promovió un entendimiento profundo de los significados que cada egresado construyó en torno a su movilidad académica, sin desatender las conexiones con el cuerpo de conocimiento previo que fundamentó este estudio (Maxwell, 2005; Pike, 1967).

La etapa de trabajo de campo evidenció desafíos logísticos y éticos. El acceso a egresados residenciados fuera de México requirió coordinar husos horarios, resolver fallos de conectividad y garantizar condiciones de privacidad durante las entrevistas virtuales. Asimismo, se implementaron pausas reflexivas para gestionar la resonancia emocional que provocaron relatos sobre discriminación lingüística o precariedad financiera, de modo que el investigador mantuviera una posición empática sin inducir respuestas (Miles, Huberman, y Saldaña, 2014).

Otro aprendizaje clave derivó del análisis prolongado. La triangulación entre codificación individual y sesiones colectivas de auditoría permitió depurar categorías redundantes y sostener la transparencia del proceso analítico. Se comprobó que la combinación de software asistido y revisiones manuales incrementa la trazabilidad de decisiones, mientras que las notas de reflexividad documentan sesgos emergentes y facilitan la evaluación de la validez interpretativa (Maxwell, 2005).

Durante el proceso de codificación emic se distinguieron expresiones vinculadas a significados inmediatos: relatos de cómo se vivió la movilidad en su momento y expresiones de resignificación como las formas en que la experiencia es reinterpretada desde la actualidad.

Posteriormente, en el nivel ETIC, estas categorías se contrastaron con el marco conceptual para identificar patrones de transformación en la manera de dotar de sentido a la movilidad. Tal distinción responde a lo que Giorgi (2009) denomina “variaciones del significado” (p. 127), donde la experiencia no se concibe como fija, sino como un fenómeno abierto a nuevas configuraciones en el tiempo.

Capítulo IV

Resultados

Capítulo IV - Resultados

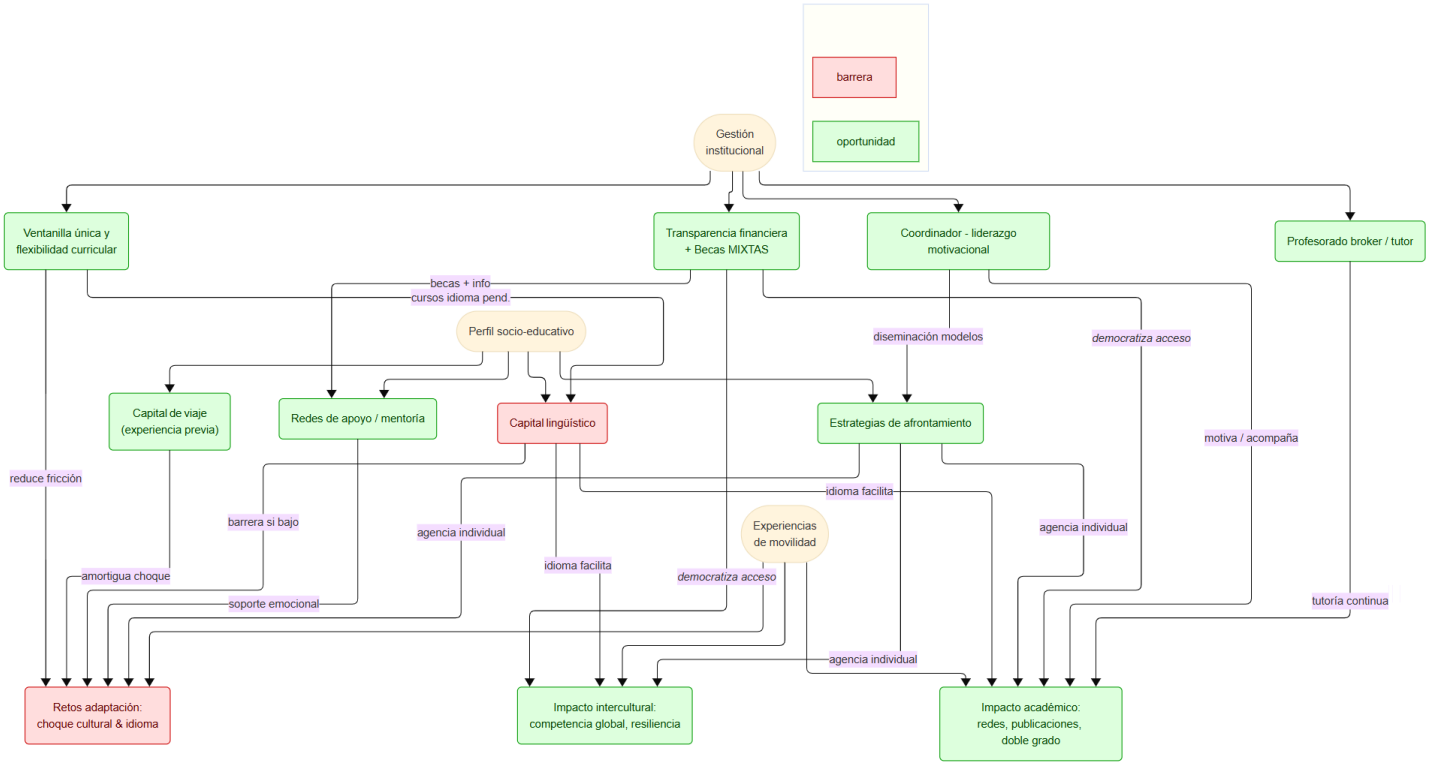
En este capítulo se presentan hallazgos derivados de los testimonios de doce egresadas y egresados del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS), articulados con aportes teóricos sobre capital económico, cultural y social en sociología de la educación y estudios de internacionalización. Se parte de que la movilidad no constituye una decisión individual aislada, sino el resultado de interacciones entre estructuras institucionales, trayectorias biográficas y recursos disponibles. Se explicita el sesgo de selección y de supervivencia al provenir los relatos de quienes concretaron estancias, por lo que los resultados se entienden como variabilidad condicionada, no como efectos universales.

Con el fin de alinear los hallazgos con los objetivos del programa, la movilidad se concibe como un medio para fortalecer competencias investigadoras, expandir redes académicas y favorecer productos publicables. En el PICS (2022) tales propósitos se expresan en metas de rigor metodológico, colaboración interinstitucional y difusión de resultados. Se examina en qué medida las estancias contribuyen a dichas metas mediante inserción en grupos consolidados, acceso a recursos especializados y coautorías, siempre atendiendo a lineamientos de equidad y reconocimiento académico (Bourdieu, 1986; Dubet, 2005; UNESCO-IESALC, 2023; ANUIES, 2023).

El esquema analítico agrupa los hallazgos en tres bloques: la gestión institucional, el aprovechamiento formativo y el impacto psicosocial y personal. En cada uno se cruzan testimonios extensos que muestran cómo el perfil socioeducativo considerado como capital lingüístico, trayectorias previas de viaje, redes de acompañamiento y estrategias de afrontamiento, condiciona tanto el acceso como el aprovechamiento de la movilidad.

Figura **4**

Conjunto de categorías sobre la movilidad académica

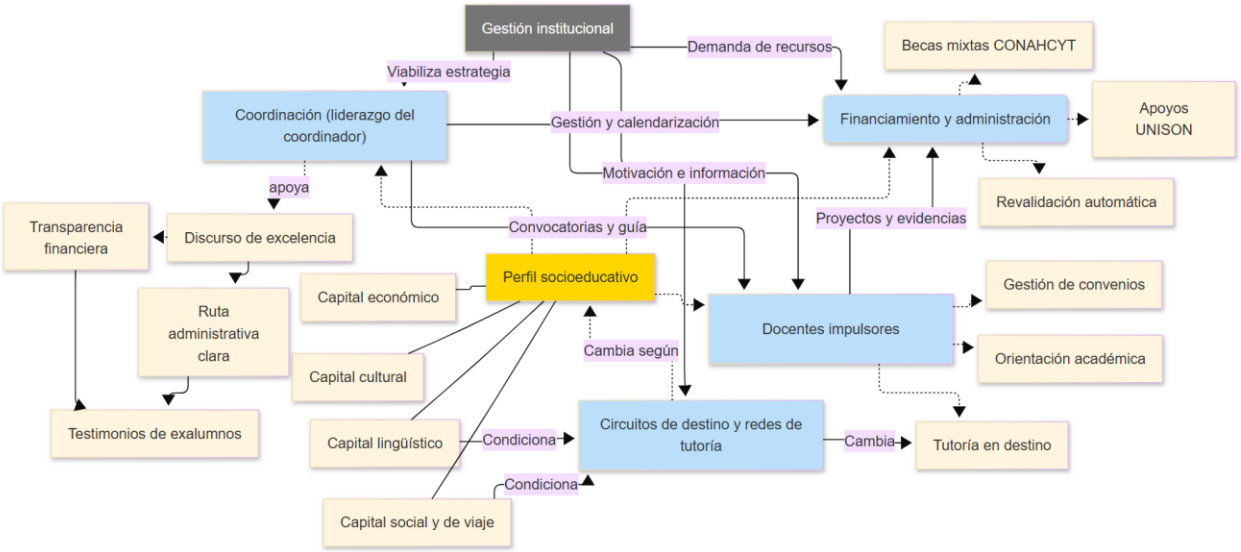


4.1 Gestión institucional de la movilidad: el papel del posgrado

La movilidad en el PICS no surge de decisiones individuales espontáneas, sino de un entramado de política institucional, liderazgo académico y apoyos financieros que configuran las condiciones de posibilidad. Los testimonios coinciden en señalar que el coordinador del posgrado fue pieza clave para motivar, orientar y reducir la incertidumbre administrativa; que los docentes actuaron como impulsores y legitimadores de la experiencia; y que las condiciones materiales (becas, subsidios, redes de tutoría) democratizaron el acceso, aunque con variaciones según el capital socioeducativo de cada estudiante.

Figura 5

Percepción de la gestión institucional de la movilidad en PICS



4.1.1 Coordinación y liderazgo del coordinador como motor motivacional

La coordinación del PICS aparece en los testimonios como un engranaje decisivo que conecta el perfil socioeducativo del estudiantado con las oportunidades institucionales de movilidad. No se trató únicamente de difundir convocatorias, sino de acompañar con información detallada, tutoría personalizada y gestión administrativa que reducía incertidumbre. Para quienes provenían de contextos con escaso capital cultural familiar, el papel del coordinador representó una puerta de acceso que de otro modo habría sido difícil de abrir.

> *"El coordinador siempre fue muy gráfico en plantear la realidad de cuando nos fuéramos. Primero que nada, nos compartía que había un recurso económico disponible, y eso es un estímulo muy fuerte para tomar la decisión. Además, nos compartían testimoniales de otros estudiantes que ya habían vivido la experiencia y también de ellos mismos, porque el coordinador había estudiado fuera. Esos ejemplos servían de base para motivarnos." (Participante 9)*

La dimensión motivacional no solo descansó en discursos de aliento, sino en la legitimidad que otorga la propia trayectoria de quienes coordinaban. El hecho de que hubieran realizado

estancias internacionales reforzaba su capacidad de empatía con las inquietudes del alumnado y convertía su liderazgo en capital simbólico (Bourdieu, 1986). Así, la experiencia previa del coordinador operó como un elemento de sensibilización que transmitía confianza sobre la viabilidad de los proyectos.

> *"El doctor Gustavo León, coordinador en ese tiempo, nos explicó la convocatoria: requisitos como plan de trabajo, carta de compromiso y contacto con la universidad. También detalló los apoyos de la División de Sociales. Él nos facilitó todo el proceso." (Participante 12)*

> *"Como no había convenio, Gustavo hizo todo para generarlo y que yo pudiera irme. Sé que no todos los coordinadores son así de dedicados." (Participante 10)*

Estos relatos evidencian que la coordinación asumía no solo tareas de gestión, sino también funciones de *broker* institucional: abrir puertas, establecer convenios ad hoc y desglosar trámites. En varios casos, el acompañamiento fue tan cercano que los formularios se completaban en sesiones de clase, disminuyendo el riesgo de errores y fomentando un sentido de comunidad. Este acompañamiento es consistente con la idea de *leadership for learning* (Knight, 2004), en la que el liderazgo académico no se limita a la administración de recursos, sino que transforma la cultura institucional hacia metas compartidas.

> *"Recuerdo que el coordinador incluso dedicó parte de una clase a enseñarnos cómo rellenar la solicitud para irnos. Eso fue clave, porque los trámites a veces son engorrosos, y así sentías que no lo hacías sola, sino con el respaldo del posgrado." (Participante 9)*

El perfil socioeducativo condicionó la forma en que se percibía este acompañamiento. Quienes tenían referentes familiares de movilidad o trayectorias previas de viaje interpretaron las orientaciones como un complemento a sus propios proyectos; en cambio, para quienes eran primera generación en estudios de posgrado, la claridad del coordinador resultó esencial para no desistir ante la burocracia. De esta manera, la coordinación funcionó como un dispositivo compensatorio que redujo desigualdades de capital cultural y lingüístico entre estudiantes (Coleman, 1998; Dubet, 2005).

El liderazgo también se manifestó a través de la confianza selectiva hacia perfiles estudiantiles con mayor compromiso, lo que reforzaba la motivación y el sentido de pertenencia.

> *"Si hay una persona que ha sido clave en mi experiencia formativa ha sido la doctora Emilia… a quienes nos dieron seis meses fue porque confiaban en que habría resultados y en que no se dejaría caer el proyecto. Ese reconocimiento significó una confianza inmensa en mi perfil." (Participante 1)*

En este sentido, la coordinación no operó bajo un esquema homogéneo. Existieron variaciones: mientras algunos percibieron un liderazgo transformador que acompañaba hasta en los detalles, otros identificaron que la posibilidad de acceder a ciertos apoyos dependía de demostrar un capital académico inicial que generara confianza en los tutores y coordinadores. Este matiz coincide con la literatura sobre *academic champions* (Brooks y Waters, 2011), donde el liderazgo institucional se ejerce en interacción con las trayectorias previas de los estudiantes.

En síntesis, la coordinación en el PICS no puede entenderse como un simple canal administrativo. Fue, más bien, una plataforma de legitimación y acompañamiento que, al mismo tiempo, amplió horizontes a quienes tenían menos recursos y consolidó proyectos de quienes ya habían cultivado trayectorias previas. El perfil del coordinador, con experiencia propia de movilidad, permitió sensibilizar la gestión y transmitirla como meta alcanzable. De esta manera, la coordinación se convirtió en un factor de equilibrio que compensó desigualdades internas del estudiantado, al tiempo que consolidó la movilidad como parte intrínseca de la formación de posgrado.

4.1.2 Docentes como impulsores de la movilidad académica

Mientras la coordinación abrió las puertas y facilitó el acceso administrativo, fueron las y los docentes quienes con mayor cercanía tradujeron esa oportunidad en itinerarios concretos de movilidad. El testimonio recurrente señala que el papel del profesorado no se limitó a difundir información, sino a movilizar redes de contacto, realizar gestiones personales y dar acompañamiento continuo durante la estancia. Este impulso no fue homogéneo, pues dependió tanto del capital social y profesional del docente como del perfil socioeducativo de cada estudiante.

"Con el doctor José Concepción Graciola empezamos a hacer investigación desde la licenciatura… nos tocó ir a Campeche, pedimos apoyos en muchos lugares, vendimos tamales, hicimos varias cosas para solventar los gastos. Éramos cinco, cada quien con una ponencia… así entré a la investigación, publicamos y desde ahí me encaminé hacia la maestría." (Participante 2)

Este ejemplo refleja cómo la relación temprana con académicos involucrados en proyectos de investigación no solo formó competencias, sino que enseñó a gestionar recursos de manera creativa. El acompañamiento docente actuó, en estos casos, como un capital social que abrió paso a trayectorias posteriores de movilidad internacional (Coleman, 1998). En contraste, estudiantes sin este capital previo debieron construir sus primeras redes en el posgrado, apoyándose fuertemente en el tutor asignado.

"Ya estando en la maestría, mi tutora nos dijo que teníamos la posibilidad de irnos a España… buscamos a los autores que citábamos en la tesis, contacté a Gonzalo Musitu por correo y nos aceptó. Decidimos irnos solo tres meses porque sin visa solo podías estar 90 días. Estuvimos 89 días para no pasarnos del límite." (Participante 2)

"Fue más por nuestra tutora, Blanca Valenzuela… ella nos impulsó a que nos fuéramos con el maestro Medina. Con mi familia tuve que luchar mucho para que me dejaran ir, porque era la hermana mayor y tenían miedo." (Participante 11)

En ambos casos, la agencia estudiantil estuvo mediada por la figura docente, ya fuera al identificar investigadores estratégicos o al legitimar el proyecto frente a la familia. La literatura describe esta función como la del *academic champion*, es decir, profesores que actúan como promotores activos de la movilidad (Brooks y Waters, 2011). El perfil socioeducativo atraviesa este proceso: quienes provenían de familias con reservas frente a la movilidad encontraron en el profesorado un respaldo decisivo para persuadir a sus padres y sostener su decisión.

"Encontré un apoyo… la doctora Emilia hizo una llamada y 'te me vas a Santiago'; se armó todo y así me fui." (Participante 1)

La capacidad de algunos docentes para activar convenios o contactos de confianza redujo tiempos de espera y otorgó acceso inmediato a equipos de investigación. Esta intermediación es congruente con la noción de capital relacional (Bourdieu, 1986), pues los vínculos del profesorado se transfieren como recursos a disposición del estudiante.

> *"En Cataluña me equivoqué al preguntar si hablaban español. Me contestaron de mala manera porque allá se habla catalán y no les gusta que se etiquete todo como español. Aprendí que debía preguntar de otra forma o simplemente dirigirme en castellano sin cuestionar." (Participante 5)*

La cita evidencia cómo el acompañamiento docente no concluye con la carta de aceptación, sino que se prolonga en la asesoría cultural y metodológica. Quienes recibieron orientación previa sobre choques lingüísticos o sobre dinámicas académicas reportaron una adaptación más rápida; en cambio, quienes no contaron con ese tipo de apoyos tuvieron que enfrentar solos las tensiones de integración. Esto confirma lo señalado por Le, Sok y Heng (2024), quienes encuentran que la mentoría docente durante la estancia reduce el estrés académico y favorece la continuidad de los proyectos.

El impacto del impulso docente se extendió también a la producción académica.

> *"Fui a conferencias, vi cómo hacían análisis de datos y me invitaron especialistas… uno de ellos me ayudó a hacer los análisis…" (Participante 2)*

> *"Académicamente sí me aportó. Conocí investigadores internacionales, escuchaba apellidos que estaban en mi marco teórico y decía: él es quien escribió esto. Era impresionante verlos en persona y no solo en un libro. Eso amplió mi perspectiva y me hizo valorar más lo que estaba haciendo en mi tesis." (Participante 6)*

El acompañamiento docente no garantizó por sí mismo la publicación, pero en varios casos potenció la transferencia de habilidades metodológicas, generó contactos estratégicos y facilitó productos académicos evaluables. Estos efectos son consistentes con lo documentado por Bustos-Aguirre et al. (2022), quienes señalan que la recomendación y asesoría docente funcionan como predictores principales de movilidad y de productividad académica.

Finalmente, el patrón transversal muestra que el rol docente no operó en el vacío, sino en interacción con el perfil socioeducativo del estudiantado. Para quienes ya poseían experiencia de viajes o capital lingüístico, la intervención de los profesores sirvió para pulir proyectos; para quienes provenían de entornos con menor exposición internacional, la intervención fue decisiva para transformar la posibilidad de movilidad en una experiencia concreta.

En síntesis, el profesorado del PICS actuó como impulsor clave de la movilidad internacional, ya fuera legitimando la decisión ante las familias, gestionando contactos académicos o acompañando en la integración cultural. Su función rebasó el marco de la asesoría formal de tesis y se constituyó como una extensión del capital social que facilitó la internacionalización efectiva del estudiantado.

4.1.3 Financiamiento externo y gestión administrativa

El acceso a recursos financieros y la claridad administrativa fueron condiciones estructurales que delimitaron la participación en movilidad. Aunque los apoyos de CONACYT y la Universidad de Sonora funcionaron como columna vertebral, la experiencia de los estudiantes evidencia una serie de contrastes según su perfil socioeconómico y su capacidad para gestionar recursos adicionales. Para quienes contaban con redes familiares o conocimiento previo de becas, los apoyos institucionales se complementaron con fondos extra; en cambio, quienes carecían de esos capitales enfrentaron mayores dificultades para solventar los costos ocultos de la estancia.

> *"Me fui a Barcelona en el tercer semestre de la maestría, en 2017. Recibí beca mensual más un complemento de 6 mil pesos al mes por movilidad internacional, más apoyo de Conacyt para traslado. Además toqué puertas, pedí becas de Santander, apoyos de diputados y empresas, junté todo lo que pude. Así logré financiar el viaje." (Participante 5)*

El testimonio ilustra que, más allá de la beca básica, la disposición para buscar múltiples fuentes de financiamiento permitió ampliar la viabilidad económica de la movilidad. En línea con

lo planteado por Bourdieu (1986), el capital económico se articula con capital social en tanto la capacidad de "tocar puertas" o activar contactos amplía el acceso a recursos.

Otros estudiantes enfatizan que, aunque el apoyo económico cubría los rubros principales, surgieron costos imprevistos (hospitalizaciones, vivienda o trámites) que generaron tensiones importantes.

> *"Me doblé el pie y tuve que ir al hospital… solo me pusieron una venda y me dijeron que era un esguince, pero después me llegó el cobro a la casa: 3000 pesos. Teníamos que pagarlo porque si no la deuda quedaba en el departamento, aunque no era mío. Esa fue una diferencia muy fuerte." (Participante 2)*

> *"En la maestría fui a la Universidad Complutense de Madrid. Iba por tres meses, pero me quedé un mes extra porque la maestra con la que trabajé me pidió que terminara el curso con ella. Eso implicó un gasto no previsto: cambio de vuelos y un mes más sin beca, todo de mi bolsillo." (Participante 6)*

Ambos casos muestran cómo la beca, aunque significativa, resultaba insuficiente para contingencias médicas o prolongaciones de estancia. La literatura reciente sobre bienestar de estudiantes internacionales documenta que los costos ocultos —seguros, vivienda, diferenciales cambiarios— constituyen un factor de precarización que impacta en la adaptación académica y emocional (Oduwaye, 2023; Shek et al., 2024).

Desde el punto de vista administrativo, los relatos destacan la diferencia entre la simplificación de trámites en Unison y la burocracia excesiva en México frente a otros países.

> *"Como recomendación a la universidad, los trámites son muy engorrosos… tardé mucho en que me dieran el título porque el convenio tenía que firmarse allá, luego mandarse aquí por paquetería, luego volver a firmarse. Allá era mucho más sencillo: te daban constancias sin tanto sello ni carta oficial, aquí todo es mucho más burocrático." (Participante 2)*

> *"El coordinador Gustavo León fue clave: nos hacía llenar los formatos en clase, nos ponía ejemplos, nos facilitaba todo. La motivación de coordinadores y tutores*

es fundamental para que los estudiantes aprovechen la movilidad." (Participante 12)

Estos testimonios reflejan dos polos: por un lado, la existencia de acompañamiento cercano que traduce los trámites en procesos accesibles; por otro, la persistencia de una burocracia que ralentiza el reconocimiento de estudios. Evaluaciones comparadas muestran que los modelos de "ventanilla única" reducen tiempos y evitan duplicidad de requisitos, incrementando las tasas de participación (Smith, 2022; UNESCO, 2025).

En el caso del PICS, la ventanilla administrativa no siempre absorbió los gastos inesperados ni garantizó la agilización de convenios, lo que derivó en cargas adicionales para el estudiantado. El efecto de estas brechas se amplificó según el perfil socioeducativo: mientras quienes tenían respaldo económico familiar podían solventar gastos extra, los estudiantes de entornos con menor capital económico reportaron un estrés considerable y, en algunos casos, limitaron la duración de su estancia.

"El monto de apoyo es justo pero limitado. Sirve para lo básico: vivienda, comida, transporte. Pero siempre hay gastos adicionales y eso puede ser una barrera para algunos. Aun así, más que dinero, lo que más hubiera ayudado es orientación práctica. Si alguien que ya se fue a Alemania me hubiera explicado cómo instalarme (bancos, trámites, seguros), me habría ahorrado frustraciones. Ese acompañamiento entre estudiantes debería ser un requisito." (Participante 4)

La cita sugiere que, además del financiamiento, la información práctica constituye un recurso decisivo para aprovechar la movilidad, particularmente para estudiantes con poca experiencia internacional. Aquí el capital de viaje previo (Elliott y Urry, 2010) se articula con la gestión administrativa, pues la ausencia de referentes amplifica la dificultad de enfrentar contextos nuevos.

En síntesis, el financiamiento y la gestión administrativa funcionaron como engranaje indispensable de la tríada institucional de movilidad. Sin embargo, su impacto fue desigual: para algunos estudiantes representó un trampolín que permitió ampliar estancias y generar productos académicos; para otros, la falta de apoyos complementarios y la carga burocrática se tradujeron en

limitaciones severas. Los hallazgos confirman que el financiamiento democratiza la movilidad solo cuando se articula con procedimientos accesibles, orientación práctica y políticas de contingencia que atienden a los perfiles con menor capital económico y cultural.

4.1.4 Circuitos de destino y redes de tutoría

La selección de destinos internacionales no respondió a una lógica homogénea, sino a la convergencia entre redes de tutoría, capital lingüístico y recursos familiares. Los testimonios muestran que en algunos casos la decisión estuvo fuertemente guiada por los contactos académicos de los tutores, mientras que en otros prevaleció la agencia del propio estudiante, apoyada en experiencias previas de viaje o en motivaciones personales.

En la primera modalidad, las redes docentes jugaron un papel decisivo al abrir puertas, consolidar convenios y garantizar inserción inmediata en grupos de investigación.

> *"Nos fuimos con la maestra… y trabajamos con el maestro… a quien conocimos en la Unison cuando vino a dar conferencias. La universidad nos pagó el vuelo y Conacyt nos dio dinero para la estancia." (Participante 11)*

Estos casos ilustran lo que Brooks y Waters (2011) denominan academic champions: figuras docentes que no solo orientan, sino que movilizan su capital social para enlazar a los estudiantes con investigadores extranjeros. El acceso a estas redes operó como capital cultural institucionalizado, garantizando acompañamiento y legitimidad académica en el destino.

En contraste, la segunda modalidad se apoyó en decisiones más autónomas, donde los estudiantes exploraron convocatorias, contactaron directamente a profesores extranjeros o eligieron países por afinidad cultural y lingüística.

> *"En mi caso, leí un artículo de un profesor en Sevilla, le escribí directamente y me aceptó. " (Participante 10)*

> *"Recuerdo que tendría menos de 10 años cuando una prima se fue a Tijuana a estudiar medicina porque en Hermosillo no había. Eso fue un despertar: se podían*

concebir otros sitios a los que ir para estudiar. Luego un primo se fue al extranjero a hacer la maestría, amigos que desde la licenciatura se iban seis meses a Canadá… Yo misma en la licenciatura me fui seis meses al DF. Todas esas experiencias sirvieron como entrenamiento para que cuando llegara la movilidad de la maestría ya la concibiera como el paso siguiente." (Participante 9)

Aquí la agencia estudiantil se articuló con el capital cultural acumulado en experiencias previas de movilidad nacional o regional. En línea con Dubet (2005), estas vivencias constituyeron "pruebas de la experiencia" que fortalecieron la disposición a enfrentar escenarios internacionales, aun en ausencia de un circuito previamente consolidado.

La dimensión del capital lingüístico emergió como un condicionante central en la elección de destinos. Estudiantes con dominio limitado de idiomas optaron por países hispanohablantes, mientras que quienes habían invertido en experiencias de inmersión lingüística expandieron su mapa de opciones.

"Sentía frustración porque los alemanes son muy ordenados, todo requiere un proceso, y yo no podía resolver trámites simples como comprar un chip o abrir una cuenta de banco…" (Participante 4)

"He viajado mucho desde joven, siempre por semanas o meses. En 2007 me fui a Canadá un verano, luego regresé un año a estudiar inglés y trabajar. También estuve meses en Cancún y he viajado a Miami y Nueva York." (Participante 10)

Estos relatos confirman la teoría del capital lingüístico (Bourdieu, 1991), donde el dominio de lenguas de prestigio condiciona los horizontes de movilidad. Al mismo tiempo, ponen de relieve cómo el capital de viaje (Elliott y Urry, 2010) amortigua los choques culturales, acelerando la adaptación a los nuevos entornos.

En varios casos, la elección del destino se vinculó también a la biografía personal y familiar, lo que resignificó la experiencia más allá del ámbito académico.

"Fue difícil adaptarse porque son otras costumbres, otros horarios y al principio te da miedo meterte en problemas. En España se hablan muchos idiomas además del

castellano: gallego, euskera, catalán. Aprendí hasta gallego y cambié muchos hábitos. Pero además fue un proceso personal: mi abuela era española y de alguna manera sentí que mi investigación se vinculó con mi historia familiar. No era solo una tesis, sino un reencuentro con mis raíces." (Participante 3)

La elección de destino, en este caso, no solo respondió a criterios académicos, sino también a un proceso identitario, lo que amplió la significación de la estancia como experiencia formativa y vital.

En suma, los circuitos de destino en el PICS se configuran bajo dos lógicas concurrentes: i) tutorías y convenios que insertan al estudiante en redes consolidadas, y ii) decisiones autónomas condicionadas por capital lingüístico, capital de viaje y motivaciones personales. Ambas muestran fortalezas y límites: las primeras aseguran inserción inmediata, pero reproducen jerarquías de prestigio; las segundas amplían la agencia estudiantil, pero con mayores costos de coordinación y riesgos de precarización. Los hallazgos coinciden con lo señalado por Rizvi y Lingard (2024) y Stein (2019) sobre la reproducción de circuitos centro–periferia, aunque también confirman que la trayectoria individual puede reconfigurar oportunidades cuando se articula con apoyos institucionales y con una estrategia deliberada de construcción de redes.

4.2 Aprovechamiento formativo en movilidad

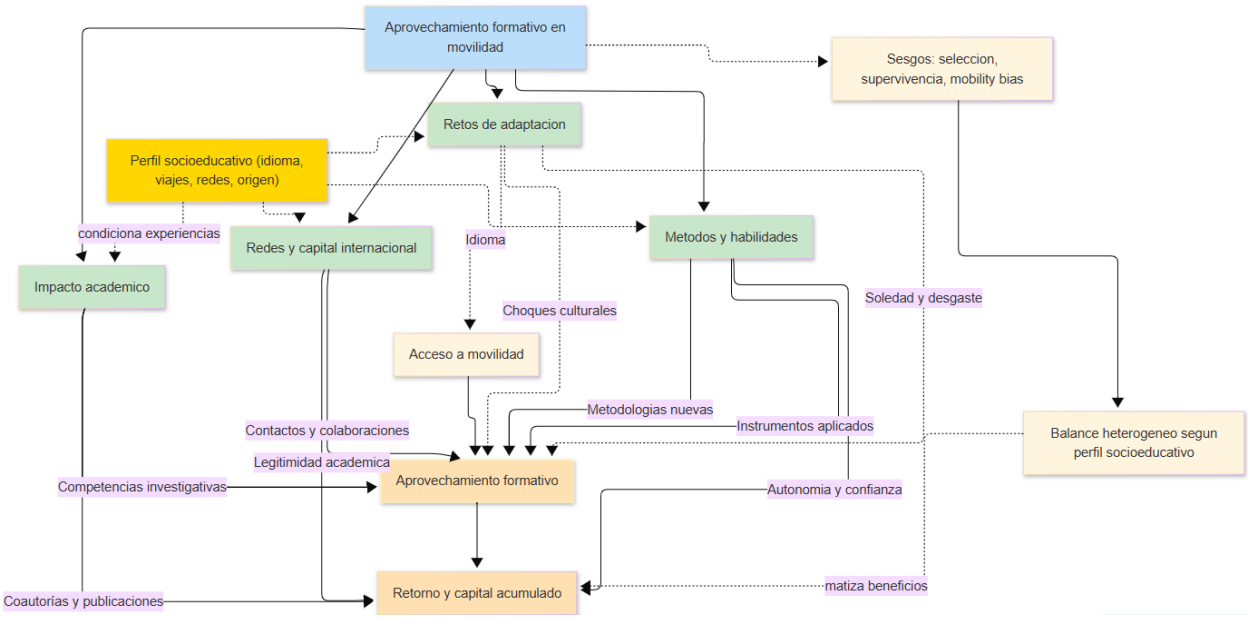
Las vivencias de quienes cursaron estancias en el extranjero constituyen un eje crucial para comprender de qué modo la movilidad académica se inscribe en la trayectoria formativa y en la transformación personal de los estudiantes de posgrado. De acuerdo con tendencias globales, la participación en programas internacionales suele ampliar el bagaje disciplinario (Teichler, 2017), potenciar la adquisición de capital cultural e investigativo (Bourdieu, 1986) e incidir en la construcción de redes académicas transnacionales (Altbach y Knight, 2007). Sin embargo, las estancias fuera del país también exponen a diversas tensiones: desde la adaptación a entornos universitarios con estándares distintos (Ward, 2001) hasta choques culturales derivados de la inmersión en contextos ajenos (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022). Por ello, el análisis de

estos testimonios se estructura en torno al impacto académico de la movilidad para reflejar las oportunidades como las dificultades inherentes al proceso de internacionalización educativa.

El conjunto de testimonios proviene de quienes sí lograron concretar una estancia, por lo que conviene explicitar el sesgo de selección y el sesgo de supervivencia: quedan fuera trayectorias truncas, rechazos o renuncias por barreras económicas, lingüísticas o familiares. La literatura de internacionalización crítica advierte que las narrativas celebratorias tienden a naturalizar la movilidad como vía "deseable" para todos, invisibilizando los costos y las asimetrías que la posibilitan (Stein, 2019). De forma afín, la discusión sobre *mobility bias* subraya que los análisis centrados en quienes se mueven omiten a quienes no pudieron hacerlo o eligieron no hacerlo (Schewel, 2020). Revisiones recientes sobre desigualdades de acceso confirman brechas persistentes por clase, género, origen y capital lingüístico, por lo que el balance de beneficios debe presentarse como heterogéneo y situado (CGHE, 2024).

Figura 6

Categorías de la experiencia en movilidad



Este mapa (Figura 6) organiza los hallazgos sobre las experiencias de movilidad internacional en torno a estos tres ejes interrelacionados. Las flechas internas subrayan vínculos críticos: por ejemplo, las competencias investigativas alimentan el capital académico; la autonomía

adquirida potencia la resiliencia; y las redes de apoyo amortiguan el choque cultural. En conjunto, el diagrama sintetiza cómo oportunidades y desafíos de la movilidad se encadenan, configurando un proceso formativo complejo donde los resultados dependen tanto de la experiencia vivida como del bagaje con el que cada estudiante parte.

4.2.1 Impacto académico de la movilidad

El impacto académico de las estancias internacionales se manifiesta en la ampliación del horizonte disciplinar, el fortalecimiento de competencias investigativas y la acumulación de capital académico con reconocimiento transnacional. En línea con lo planteado por Teichler (2017) y Altbach y Knight (2007), los testimonios confirman que la movilidad permite al estudiantado situarse en comunidades epistémicas más amplias, acceder a metodologías especializadas y establecer contactos estratégicos que difícilmente se generarían en el contexto local.

La evidencia recogida muestra que la movilidad potencia tanto el capital cultural objetivado como nuevas técnicas, bibliografía y aprendizajes prácticos y el capital institucionalizado como constancias, coautorías y certificaciones (Bourdieu, 1986). Estos beneficios no fueron uniformes, pues dependieron del perfil socioeducativo de cada participante, particularmente del dominio idiomático, las experiencias previas de investigación y la densidad de redes disponibles antes de la salida (Dubet, 2005; Murphy-Lejeune, 2002).

Los relatos de egresados reflejan cómo la inserción en grupos de investigación, el acompañamiento docente en el extranjero y el acceso a infraestructura académica repercutieron directamente en la continuidad de sus proyectos de tesis, en la posibilidad de publicar y en la consolidación de nuevas líneas de investigación.

> *"De ahí salió un modelo que publiqué en un artículo con un maestro de allá, no con el que yo iba, sino con un compañero suyo." (Participante 2)*

> *"Me involucraron en grupos focales, en exámenes de maestría, me invitaron a dar una conferencia para presentar mi proyecto al departamento y me dieron acceso a la biblioteca. Incluso me regalaron libros y me facilitaron artículos a los que normalmente no tenía acceso. Trabajaban con autores que yo usaba en mi tesis,*

como Tinto, y me ayudaron a actualizar mis referentes teóricos. Todo eso fue invaluable." (Participante 5)

"Las estancias me ayudaron a especializarme en comunicación y periodismo, porque allá estaban los expertos y los centros de investigación más importantes en habla hispana. Muchas de las cosas que yo intuía que deberían estudiarse, allá ya existían. Fue una confirmación y una inspiración al mismo tiempo. Esa semilla quedó y desde entonces construimos en la Universidad de Sonora un equipo de trabajo en periodismo, hicimos un libro y publicamos con apoyo de la Unión Europea." (Participante 3)

En varios casos, la movilidad funcionó como catalizador para la continuidad de estudios de mayor nivel y la inserción en circuitos internacionales de publicación. Este efecto acumulativo coincide con lo que Marginson (2018) denomina la "aceleración transnacional" de trayectorias académicas.

"Tras la estancia, contemplé un doctorado fuera… quería seguir creciendo profesionalmente." (Participante 6)
"Profesionalmente sí me abrió muchas puertas… ahora trabajo en la Universidad Oberta de Cataluña y creo que sin ese doble título hubiera sido más difícil quedarme con ese empleo." (Participante 2)

El impacto académico se vio acompañado de una resignificación del rol del estudiante dentro de la investigación. El acceso a seminarios, metodologías avanzadas y espacios de discusión situó al estudiantado como parte activa de comunidades científicas, lo que contrasta con la percepción de marginalidad que a menudo experimentaban en México.

En síntesis, la movilidad internacional permitió al estudiantado del PICS acumular aprendizajes disciplinarios, redes académicas y productos de investigación que fortalecieron tanto sus proyectos de tesis como sus trayectorias profesionales. No obstante, estos beneficios estuvieron mediados por el perfil socioeducativo: quienes contaban con dominio lingüístico, experiencia previa y tutores estratégicos lograron traducir la estancia en productos verificables, mientras que

quienes tenían menor capital previo enfrentaron mayores dificultades para capitalizar la experiencia.

4.2.2 Aprendizajes metodológicos y habilidades académicas

Las estancias internacionales generaron espacios para la adquisición de habilidades prácticas y aprendizajes metodológicos que difícilmente se habrían producido en el contexto local. La movilidad permitió observar y participar en dinámicas de investigación distintas, lo que amplió el repertorio de estrategias del estudiantado sin implicar necesariamente una transformación estructural de su perfil.

Autores como Knight (2004) y Teichler (2017) destacan que la exposición a otros entornos académicos propicia socialización y aprendizajes situados que fortalecen la autonomía y la capacidad de adaptación. En los testimonios se refleja cómo la interacción con grupos de investigación consolidados y la participación en actividades diversas como lo son cursos, talleres, congresos, permitió incorporar nuevas formas de análisis y aproximaciones al trabajo académico.

> *"El objetivo de la movilidad lo cumplí: pude desarrollar dos capítulos de la tesis, aplicar mi instrumento y contrastar datos. Aunque batallé mucho al inicio para entrar a las escuelas, al final logré aplicar los cuestionarios en secundaria gracias al apoyo de mi tutor." (Participante 7)*

> *"En la UNED el apoyo fue más directo: invitaciones a conferencias, charlas, constancias. Incluso algunos maestros me invitaban a comer, sabían que uno iba limitado económicamente y ellos mismos pagaban. Eso me permitió asistir a más talleres y prácticas, lo cual amplió mis herramientas metodológicas." (Participante 6)*

> *"Me involucraron en grupos de investigación y me dieron acceso a bibliografía que normalmente no tenía en México. Ahí descubrí modelos actualizados que enriquecieron mi tesis y me ayudaron a afinar la argumentación." (Participante 5)*

Estos relatos muestran que los aprendizajes fueron diversos: desde el acceso a bibliografía actualizada hasta la oportunidad de experimentar metodologías distintas y poner en práctica

instrumentos en contextos desconocidos. En algunos casos, el reto idiomático se convirtió en un estímulo para reforzar la preparación académica:

> *"La clase en la que peor me fue, porque incluso traduje mal algunos conceptos. Pasé, pero fue una experiencia muy estresante que me obligó a prepararme más."*
> *(Participante 4)*

> *"Participamos en un congreso de tecnologías en España, y después en un congreso en Letonia. En Letonia vi un ambiente más formal, con docentes mayores y presentaciones más rígidas, mientras que en España había más jóvenes. Eso me obligó a adaptar mi forma de presentar, a ser más concisa y estructurada."*
> *(Participante 12)*

En línea con Dubet (2005), estas vivencias pueden entenderse como pruebas de la experiencia: situaciones que tensionan las certezas del habitus y obligan a redefinir estrategias de estudio y de trabajo académico. La movilidad, más que generar un cambio estructural en el perfil estudiantil, habilitó la incorporación de habilidades puntuales, modos de análisis y prácticas académicas alternativas que fortalecieron la confianza y la flexibilidad en el ejercicio formativo.

4.2.3 Impacto en redes académicas y capital internacional

Uno de los aspectos más recurrentes en los testimonios fue la posibilidad de ampliar redes académicas y acceder a contactos especializados en las áreas de estudio. Estas redes no siempre se tradujeron en productos inmediatos como publicaciones, pero sí generaron vínculos duraderos que ampliaron horizontes de colaboración y aportaron legitimidad simbólica al perfil estudiantil.

De acuerdo con Brooks y Waters (2011), la construcción de redes durante la movilidad suele darse en dos planos: el de la socialización informal /con pares, tutores y colegas) y el de la inserción formal en proyectos o grupos de investigación. Ambos niveles se evidencian en los relatos, donde la movilidad permitió interactuar con referentes académicos y abrir posibilidades de colaboración a futuro.

> *"Con la tutora y su equipo quedaron abiertas las puertas para colaborar en el futuro. Incluso para el doctorado ya estaba todo listo para regresar con ellos,*

aunque la pandemia lo impidió. Aun así, sigo en contacto y busco mantener esas redes." (Participante 5)

"En la Universidad de Barcelona me dieron credencial, acceso a la biblioteca y a un aula compartida con otros estudiantes de maestría y doctorado. No tuve apoyos económicos allá, pero sí toda la infraestructura de estudiante, lo cual me permitió integrarme en espacios académicos de manera natural." (Participante 7)

"Conocí a Javi en la calle, me adoptó como hermano… a partir de ahí me introdujo a la escena cultural, me presentó a artistas y me ayudó en la investigación. Fue entonces cuando pude integrarme a una comunidad que me recibió como parte de su familia." (Participante 1)

"Me hice cercana a la coordinadora del programa de periodismo, con ella tenía pláticas y seguimiento. Pero sí noté que la dinámica era mucho más individualista: cada quien sus proyectos, difícil que los socializaran. Aun así, ese vínculo personal fue clave para que tuviera acceso a actividades en el departamento." (Participante 8)

Los relatos muestran que no todos los contactos académicos fueron formales ni planificados; en ocasiones, surgieron de interacciones cotidianas, lo que coincide con la teoría de los vínculos débiles de Granovetter (1973), trasladada al ámbito educativo por Coleman (1998). Estos vínculos, aunque frágiles, ampliaron las oportunidades y el acceso a información estratégica.

"Establecí contacto con la coordinadora... Aunque no hemos hecho trabajo extra, sé que podría pedírselo en el futuro para otra movilidad o investigación. También sigo en un grupo de WhatsApp con compañeros internacionales donde comparten convocatorias y oportunidades." (Participante 4)

"En congresos también noté diferencias: allá están mejor organizados, muy actualizados. Incluso ya entregan los libros con la leyenda de pares ciegos antes de que lo solicites. Se nota que realizan constantemente congresos y publicaciones, y

eso les mantiene vigentes. Esos espacios fueron clave para conocer investigadores y mantener contacto." (Participante 7)

Más allá de lo académico, algunas redes adquirieron un valor humano y de acompañamiento que fortaleció la experiencia de movilidad. Estos vínculos, aunque no derivaron en coautorías inmediatas, ofrecieron un capital social que acompañó la trayectoria de los participantes y que puede convertirse en recurso futuro.

"Académicamente fue muy nutritivo: recibí retroalimentación puntual, tomé clases en otros departamentos, aprendí metodologías diferentes y vi cómo la estructura de doctorado allá era totalmente distinta a la de México. Quedé con una colega para mantener contacto y colaborar, aunque al regresar no lo retomé de inmediato por compromisos personales." (Participante 10)

En línea con Marginson (2018) y De Wit y Altbach (2020), la movilidad no solo permitió integrarse en redes de conocimiento transnacionales, sino también reconocer las diferencias de acceso y las asimetrías existentes entre instituciones. Si bien algunos participantes lograron consolidar vínculos formales y concretar colaboraciones, otros solo pudieron establecer contactos iniciales. En todos los casos, sin embargo, la experiencia de convivencia en espacios académicos internacionales se valoró como una habilidad formativa que potencia la apertura hacia futuros proyectos colectivos.

4.2.4 Retos de adaptación académica

Los testimonios muestran que la adaptación cultural y académica constituye una de las fases más críticas de la movilidad. Aunque el idioma y los hábitos cotidianos son las primeras barreras, estas se entrelazan con factores estructurales como la duración de la estancia, la red de apoyo y el perfil socioeducativo del estudiante. En contextos donde predominan diferencias idiomáticas, de hábitos sociales o de organización universitaria, la experiencia se percibe como una prueba que exige reconfiguración del habitus y desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Uno de los principales desafíos identificados fue el idioma, tanto en países anglófonos como en destinos europeos donde coexisten varias lenguas regionales. La falta de dominio pleno

condicionó desde la inserción académica hasta la vida cotidiana, obligando a improvisar soluciones comunicativas. El déficit idiomático no es solo una barrera práctica, sino una desigual distribución de recursos lingüísticos que influye en la participación académica (Deardorff, 2006):

> *"En Alemania el reto más grande fue el idioma. Mi inglés no era fluido y de alemán apenas un curso básico… Nada me salía a la primera y hubo momentos en que me desesperé de no poder instalarme." (Participante 4)*

> *"En Letonia sí viví un choque cultural porque no hablaban español. Era inglés o letón, y me sentí obligada a comunicarme en inglés como pudiera. Eso me hizo darme cuenta de que sí podía sobrevivir con mi nivel, aunque necesito practicar más. Esa experiencia me cambió la perspectiva sobre la importancia del idioma." (Participante 12)*

Los choques culturales emergieron también en la convivencia cotidiana y en la vida universitaria. En varios casos se aludió a un contraste entre normas sociales, hábitos de interacción y estructuras académicas:

> *"Académicamente me impresionó la libertad en las clases. No dejaban tantas tareas como en México, pero todos llegaban preparados, leían, estudiaban y participaban. Aquí estamos programados a que si no hay tarea no hacemos nada. En Alemania el respeto hacia los profesores es grande pero a la vez hay mucha apertura, platican contigo sin barreras. Eso me pareció valioso." (Participante 4)*

> *"El olor fue un choque cultural: en los camiones, en las calles, los jóvenes no se bañaban seguido. Pensé que era un chiste, pero era real. Los camiones eran enormes, con Wi-Fi, aire acondicionado y accesibilidad, costaban un euro y funcionaban con puntualidad exacta." (Participante 11)*

La soledad y el aislamiento fueron señalados como experiencias recurrentes, especialmente en los primeros meses, donde los códigos de socialización distintos dificultaban la integración inmediata. Murphy-Lejeune (2002) nombra al estudiante como "viajero temporal" que durante

este proceso de cambio debe reconfigurar sus redes de apoyo para evitar estos sentimientos de soledad.

> *"Al inicio en la Universidad de Arizona todo fue muy individualista, cada quien en lo suyo. No había invitaciones a congresos ni talleres. Todo lo tuve que buscar yo sola y eso me hizo sentir bastante aislada durante los primeros meses."*
> *(Participante 8)*

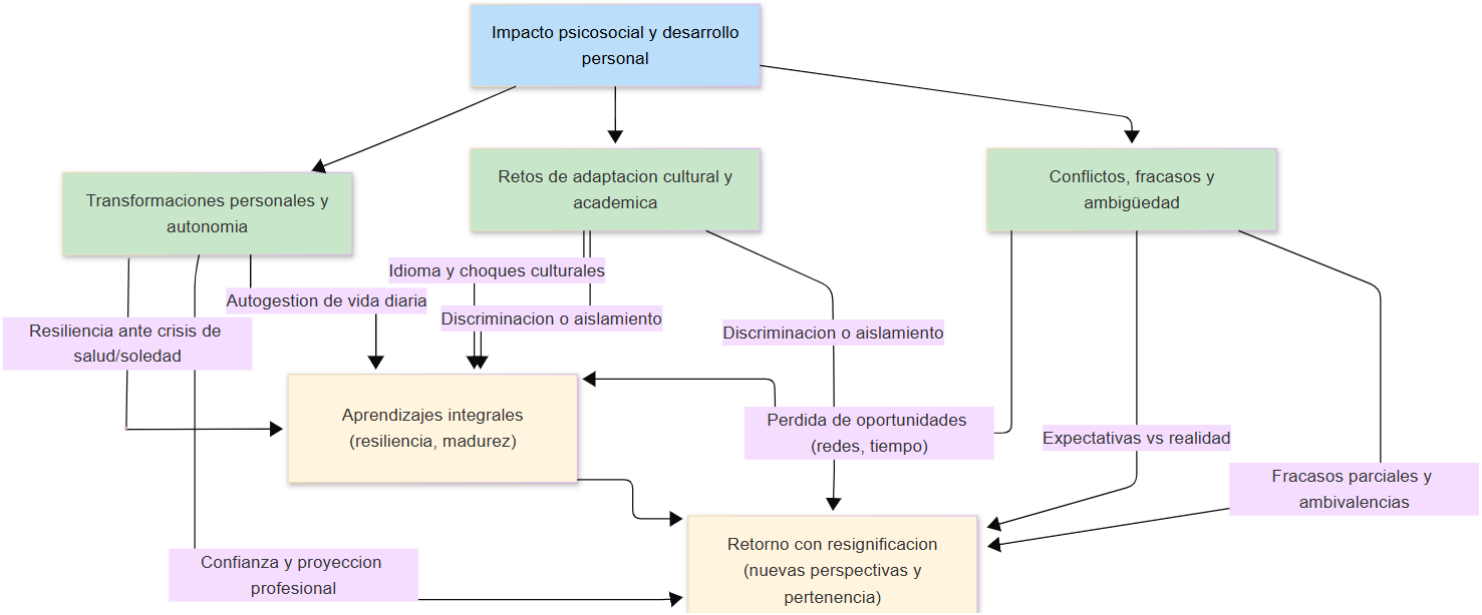
Asimismo, varios participantes mencionaron la brecha en los estilos de enseñanza y evaluación, que implicó un ajuste en sus estrategias académicas. Mientras que en algunos contextos prevalecía mayor autonomía, en otros la exigencia era más rigurosa y con dinámicas distintas a las mexicanas:

> *"Tomé una clase de filosofía latinoamericana en inglés. Nunca había expuesto en inglés ante una comunidad que solo hablaba ese idioma. Fue un reto gigante…"*
> *(Participante 4)*

> *"En la UNED nos dieron acceso a biblioteca, cursos y presentaciones de tesis. Estas eran muy formales: el tesista mostraba gran dominio del tema, seguridad y presentaciones concisas. Eso me marcó porque yo tenía 23 años y estaba en el brinco de licenciatura a posgrado; me dio confianza y me enseñó a presentarme como investigadora." (Participante 12)*

En conjunto, los relatos evidencian que los retos de adaptación cultural y académica no se limitan a barreras lingüísticas o burocráticas, sino que se inscriben en una dimensión más amplia de socialización y habitus académico. Quienes contaban con capital previo (idioma, viajes, redes familiares) tendieron a transitar estas dificultades con mayor fluidez, mientras que quienes enfrentaban la experiencia por primera vez reportaron mayor desgaste emocional y académico. Estos contrastes confirman que la movilidad no es un proceso homogéneo, sino una vivencia condicionada por recursos previos y apoyos institucionales que determinan la intensidad de la adaptación.

4.3 Impacto psicosocial y desarrollo personal



La movilidad académica internacional no solo produce efectos en el plano académico, sino que se convierte en un proceso de transformación subjetiva marcado por tensiones identitarias, afectivas y culturales. La literatura sobre estudiantes internacionales advierte que, además de los beneficios formativos, la experiencia suele implicar retos de adaptación emocional, procesos de integración y resignificación personal (Murphy-Lejeune, 2002; Ward, 2001; Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022). En el caso del PICS, los testimonios revelan que las estancias funcionaron como espacios de prueba donde se pusieron en juego la autonomía, la resiliencia y la capacidad de afrontar contextos distintos, configurando aprendizajes que trascienden lo estrictamente académico.

Figura 7

Hallazgos del impacto psicosocial

El análisis de este bloque se organiza en torno a tres dimensiones interrelacionadas: i) las transformaciones en la identidad personal y la construcción de autonomía; ii) los retos de adaptación cultural y académica que implicaron experiencias de conflicto, soledad o discriminación; y iii) los procesos de resignificación al retorno, donde se reconstruyen sentidos de pertenencia y se proyectan expectativas profesionales y vitales. Estos aspectos muestran que la

movilidad no es solo un recurso para fortalecer la trayectoria investigadora, sino también un proceso de formación integral que involucra capitales emocionales, afectivos y sociales.

4.3.1 Transformaciones personales y construcción de autonomía

Uno de los impactos más significativos de la movilidad académica se relaciona con la formación de autonomía y la transformación de la identidad personal. Lejos de constituir un proceso lineal, los testimonios muestran que la experiencia estuvo marcada por aprendizajes situados en la vida cotidiana: desde administrar recursos básicos hasta afrontar momentos críticos de salud o aislamiento. En este sentido, la movilidad operó como un espacio de prueba donde se tensionaron las certezas del habitus y se desarrollaron nuevas disposiciones de acción (Dubet, 2005; Murphy-Lejeune, 2002).

> *"España fue significativa porque ahí descubrí que tenía diabetes. Me diagnosticaron literalmente horas antes de viajar y terminé hospitalizado en la estancia. Fue un proceso muy fuerte en lo personal y casi no conviví con nadie, me sentí muy solo." (Participante 4)*

El testimonio muestra cómo la autonomía no surge solo del éxito académico, sino también de la capacidad de sobreponerse a contingencias inesperadas. Para estudiantes con escaso capital de viaje, el enfrentamiento con problemas de salud en contextos desconocidos implicó un aprendizaje abrupto sobre resiliencia y autogestión.

La gestión de la vida cotidiana también se presentó como un espacio de aprendizaje que transformó las prácticas personales. La necesidad de organizar horarios, administrar recursos y tomar decisiones individuales se destacó como un ejercicio formativo en sí mismo.

> *"La movilidad me obligó a madurar. Me di cuenta de que debía levantarme sola, administrar mi dinero, decidir si gastaba en chucherías o mejor en un viaje barato a Portugal. Perdí el miedo a los hostales, que siempre veía como peligrosos por las películas. Y al final estaba conociendo lugares como la Torre Eiffel o el puente de Londres, pero lo que realmente quería era regresar a Madrid." (Participante 6)*

El relato evidencia cómo la autonomía adquirida no se limitó a la investigación, sino que atravesó dimensiones prácticas y afectivas de la vida diaria. Para quienes provenían de contextos con fuerte dependencia familiar, la experiencia de organizarse de manera independiente significó una ruptura con la rutina previa y un proceso de maduración acelerada.

En otros casos, la construcción de autonomía se vinculó con la reafirmación de trayectorias profesionales y el reconocimiento de capacidades propias en entornos internacionales.

> *"La movilidad me hizo ver que puedo tener éxito académico en cualquier parte del mundo. Me dio confianza y amplió mi perspectiva internacional. Ahora incluso en mis clases de COBACH y en el Tec trato de dar un enfoque más global. Antes conocía solo la historia de México; ahora estudio y enseño historia internacional. Ya no me limito solo a mi entorno." (Participante 4)*

La cita refleja cómo la movilidad impulsó la confianza para desempeñarse en escenarios diversos, generando seguridad académica y profesional. En este sentido, el perfil socioeducativo actuó como mediador: quienes contaban con referentes familiares o experiencias de viaje previas pudieron capitalizar la estancia para proyectarse profesionalmente, mientras que otros, con menos capital cultural acumulado, vivieron el proceso como un reto mayor.

Finalmente, la autonomía adquirida se resignificó como parte de un proceso de vida más amplio, donde lo personal y lo académico se entrelazaron.

> *"Me hizo sentir más capaz de viajar a otro continente, de ser más independiente… en la primera movilidad me decían la 'mamá Cintia' porque organizaba todo en la casa, hacía la comida, veía los gastos. La experiencia me dio seguridad y la idea de que podía regresar a estudiar un doctorado allá." (Participante 2)*

Este tipo de narrativas muestran que la construcción de autonomía no fue uniforme, sino que estuvo marcada por factores como el género, las responsabilidades familiares y el capital socioeconómico. Así, la movilidad internacional se constituyó en una experiencia formativa integral que transformó no solo la trayectoria académica, sino también la capacidad de autogestión, resiliencia y confianza personal.

4.3.2 Retos de adaptación cultural

La movilidad internacional no solo significó la ampliación de horizontes académicos, sino también el enfrentamiento a tensiones culturales y educativas que pusieron a prueba la capacidad de adaptación del estudiantado. Los relatos muestran que dichas tensiones se articularon en tres planos: la confrontación con estilos de socialización distintos, la vivencia de barreras estructurales en la vida cotidiana y los choques con dinámicas universitarias divergentes. Estas experiencias, lejos de homogeneizarse, variaron en función del perfil socioeducativo, las trayectorias previas de viaje y las redes de apoyo disponibles.

> *"Me tumbó todos los dientes, porque en menos de un mes… la señora María, una gallega tradicional franquista, me ponía notas con prohibiciones… me empezó a quitar platos, a taponear hornillas y llegó a levantarme la mano. Eso me obligó a documentar todo y a exigir mis derechos como estudiante extranjero."*
>
> *(Participante 1)*

El testimonio refleja que la convivencia en entornos privados de vivienda podía convertirse en un escenario de violencia y discriminación. Este tipo de episodios conecta con lo que Oberg (1960) describió como fases del choque cultural, donde las expectativas iniciales se ven abruptamente cuestionadas por prácticas ajenas. Para quienes carecían de referentes familiares en el extranjero, esta hostilidad acentuó la sensación de vulnerabilidad, lo que Murphy-Lejeune (2002) entiende como la fragilidad del estudiante internacional al reconstruir redes de apoyo en un entorno nuevo.

Otros relatos enfatizan que la adaptación cultural también pasaba por enfrentar códigos de comunicación distintos y formas de interacción social más directas de las acostumbradas en México.

> *"Los españoles son muy directos, pero en ocasiones suenan groseros. Yo soy del norte y también directa, pero allá todo mundo te debate y te cuestiona. Eso me parece algo muy bueno. Aquí en México somos más apáticos: decimos que no nos importa la política, que no sabemos, allá todos están informados y opinan."*
>
> *(Participante 7)*

En este caso, la movilidad se resignifica como una confrontación con estilos de debate que inicialmente se perciben como bruscos, pero que se valoran como espacios de aprendizaje cívico y de participación activa. Desde la teoría de la competencia intercultural de Deardorff (2006) ayuda a entender cómo el contacto con estilos comunicativos distintos puede generar tensiones iniciales, pero también potenciar habilidades para interactuar en contextos diversos.

La adaptación no se limitó a la interacción cultural, sino que también involucró el tránsito por contextos urbanos y sociales que contrastaban radicalmente con los de origen.

> *"Al mismo tiempo, me encantó la seguridad y el orden de Alemania. Allá puedes caminar de madrugada en calles oscuras y no pasa nada. Eso me marcó culturalmente de manera positiva. Cuando regresé a Hermosillo me costó volver a esa sensación de inseguridad." (Participante 4)*

Este contraste resalta que la movilidad no solo habilitó aprendizajes académicos, sino que confrontó al estudiantado con experiencias de orden y seguridad que, al volver a su país, se tradujeron en una resignificación crítica de su propio entorno. Murphy-Lejeune (2002) añade que tales aprendizajes se inscriben en la biografía del estudiante como huellas que reconfiguran identidades y formas de percepción.

En otros casos, la dificultad mayor se relacionó con dinámicas universitarias altamente individualizadas que dificultaban la inserción del estudiantado extranjero en proyectos colectivos.

> *"La comunidad académica en Estados Unidos es muy cerrada. Allá cada quien trabaja en lo suyo y difícilmente te integran a proyectos colectivos. Todo tuve que buscarlo yo sola." (Participante 8)*

Este relato pone en evidencia que, a pesar de contar con capital económico y respaldo institucional, el aislamiento académico podía generar desgaste emocional y limitar el aprovechamiento pleno de la estancia. Teichler (2017) explica que las diferencias estructurales entre sistemas de educación superior condicionan la integración de los estudiantes internacionales, mientras que Coleman (1998) permite entender cómo la ausencia de capital social inmediato en el destino aumenta la dificultad de integrarse en dinámicas colaborativas.

En conjunto, estos testimonios confirman que los retos de adaptación cultural y académica fueron heterogéneos y se entrelazaron con los perfiles socioeducativos. Para algunos, la movilidad representó un espacio de aprendizaje en resiliencia frente a experiencias hostiles; para otros, implicó la confrontación con normas sociales más directas o con estructuras académicas individualistas. Estos contrastes coinciden con lo señalado por Dubet (2005) sobre la movilidad como prueba de experiencia: no un camino predeterminado hacia la integración, sino un proceso atravesado por tensiones que cada estudiante resignifica en función de su bagaje y sus recursos disponibles.

4.3.3 Relatos de conflicto, fracaso y ambigüedad

Más allá de los aprendizajes y logros que la movilidad académica facilitó, los testimonios evidencian también situaciones de conflicto, experiencias percibidas como fracasos parciales y sentimientos de ambigüedad respecto al sentido de la estancia. Estas vivencias son fundamentales para comprender que la movilidad no se traduce automáticamente en trayectorias ascendentes, sino que implica tensiones que dejan marcas emocionales y profesionales.

La ambigüedad se expresó en la dificultad para aprovechar redes de contacto que, aunque estaban disponibles, no se consolidaron en proyectos concretos.

> *"Fui muy tonta, sinceramente. Me quedé en el plan de estudiante y nunca vi una ambición más allá. Me arrepiento mucho de no haber hecho contactos para investigar más adelante. Pude haber hecho mil conexiones y no hice ninguna."*
> *(Participante 6)*

Aquí, la autocrítica expone la percepción de pérdida de oportunidades, donde el capital social disponible no se convirtió en un recurso sostenible. Desde la perspectiva de Coleman (1998), el capital social solo adquiere valor cuando logra institucionalizarse en vínculos efectivos; en este caso, la falta de agencia impidió esa conversión. La noción de habitus de Bourdieu (1986) ayuda a explicar que la disposición previa a generar redes no estaba suficientemente interiorizada, lo que produjo una sensación de fracaso parcial más que de logro.

Algunos conflictos surgieron de condiciones estructurales del contexto de acogida, como discriminación o barreras para acceder a servicios básicos.

> *"Cuando no les interesas, te basurean en gallego… sin embargo, cuando una familia gallega abre su corazón es para toda la vida. Nosotros como latinos solemos ir por la vida haciendo relaciones, pero ellos son muy formales en los afectos y si te aceptan es para siempre." (Participante 1)*

Este relato expone la tensión entre sentirse marginado en ciertas interacciones y, al mismo tiempo, experimentar hospitalidad profunda en otras. Desde la perspectiva de Oberg (1960), se trata de un choque cultural donde la socialización requiere redefinir códigos afectivos. Murphy-Lejeune (2002) subraya que esta dualidad es típica en estudiantes internacionales: se experimenta simultáneamente exclusión y acogida, lo que genera ambivalencias identitarias difíciles de procesar.

Otros testimonios evidencian frustración por la falta de aprovechamiento pleno de la estancia, ligada a la duración limitada o a problemas de inserción.

> *"Sentí que mi estancia fue muy corta. Tardé dos meses en adaptarme, justo cuando empezaba a sentirme cómodo ya estaba planeando el regreso. Me hubiera gustado quedarme un año para aprovechar desde el inicio. Terminé enviando trabajos a distancia mientras ya estaba en México, lo cual fue muy complicado." (Participante 4)*

En este caso, la brevedad de la movilidad generó una sensación de "fracaso parcial", pues el tiempo invertido en adaptación redujo el margen para obtener resultados académicos consistentes. Según Teichler (2017), la duración de la estancia es un factor crítico que condiciona la magnitud de los beneficios académicos; cuando es demasiado corta, los aprendizajes quedan truncos. A la luz de Dubet (2005), puede leerse como una "prueba de experiencia" inconclusa, donde el estudiante reconoce el potencial del proceso pero no logra capitalizarlo por límites estructurales.

Finalmente, las ambigüedades también se relacionaron con el contraste entre expectativas idealizadas y la realidad de las dinámicas universitarias extranjeras.

> *"Académicamente, me impactó ver que lo que esperábamos como 'primer mundo' no era tan distinto en lo pedagógico: aulas tradicionales, enseñanza similar, aunque con mejor infraestructura. No había mesabancos rotos ni incompletos, pero la dinámica de enseñanza-aprendizaje era la misma."*
> *(Participante 7)*

Este fragmento refleja la tensión entre lo esperado y lo experimentado: la movilidad no siempre transformó de raíz los referentes académicos, sino que en ocasiones reveló continuidades que relativizaron la imagen de excelencia asociada a ciertos destinos. De Wit (2020) señala que este desencuentro entre expectativas e infraestructura real es parte de la "desmitificación" de la internacionalización: más allá del brillo institucional, persisten prácticas pedagógicas tradicionales.

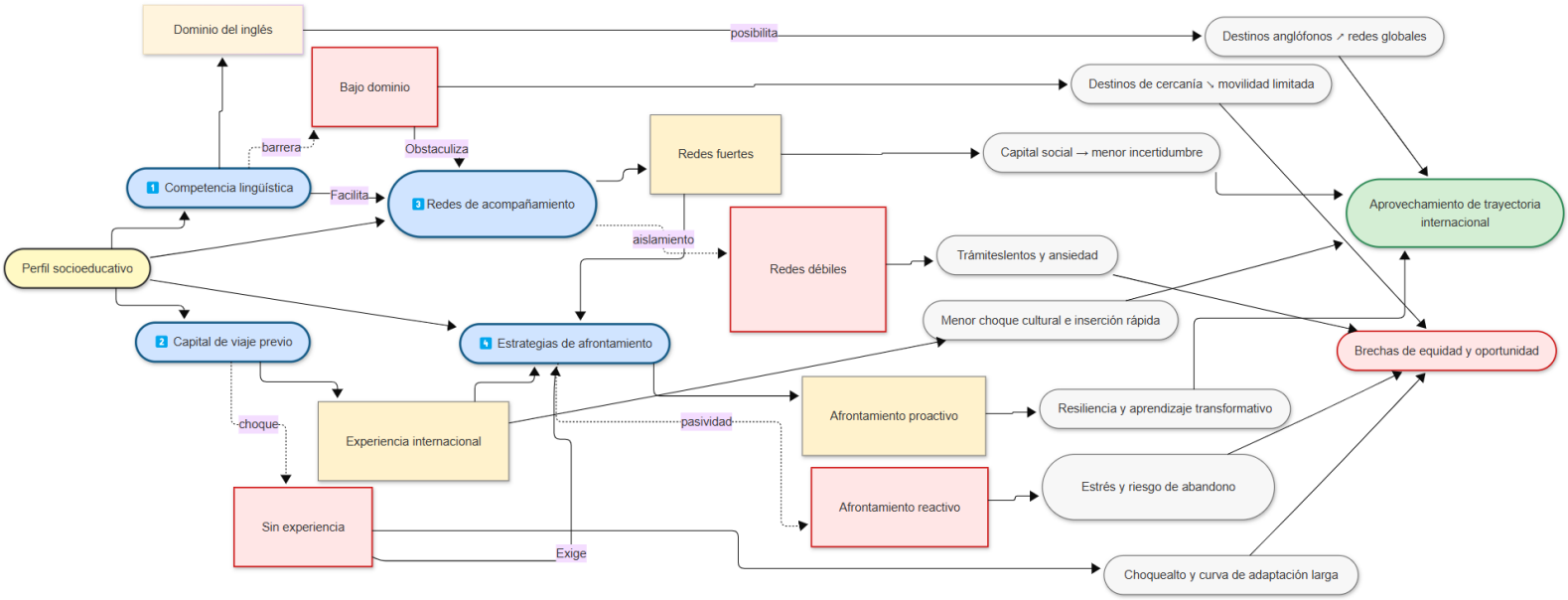
En conjunto, estos relatos muestran que los conflictos, fracasos parciales y ambigüedades formaron parte constitutiva de la movilidad internacional. Más que invalidar el valor de la experiencia, ponen de relieve su carácter complejo y no lineal, donde los logros coexisten con limitaciones, y las narrativas de éxito se matizan con vivencias de vulnerabilidad y autocrítica.

4.4 Perfil socioeducativo y expectativas de adaptación internacional

El análisis de los resultados permite reconocer que el perfil socioeducativo operó de manera transversal en cada fase de la movilidad. No se trató de un factor único ni lineal, sino de un conjunto de disposiciones y recursos que modulaban la forma en que los estudiantes accedían a las estancias, se adaptaban a los entornos académicos y resignificaban lo aprendido al retorno. Aspectos como el dominio lingüístico, las experiencias previas de viaje, las redes familiares y académicas, así como las estrategias personales de afrontamiento, funcionaron en algunos casos como impulsores y en otros como limitantes.

Figura 8

Mapa conceptual de conexiones en el perfil socioeducativo



El capital lingüístico (Bourdieu, 1986; Grin, 2019) permitió a ciertos estudiantes ampliar el espectro de destinos y participar activamente en dinámicas académicas, mientras que la falta de dominio generó tensiones en la vida cotidiana y en la inserción universitaria. De modo similar, las experiencias previas de movilidad nacional descritas por Murphy-Lejeune (2002) facilitaron que algunos asumieran la estancia internacional como un paso siguiente, mientras que para quienes carecían de esos antecedentes el choque cultural se experimentó con mayor intensidad. Las redes de apoyo, tanto familiares como académicas, cumplieron una función compensatoria en los casos de menor capital económico o cultural (Coleman, 1998; Granovetter, 1973), mientras que la ausencia de acompañamiento acentuó la sensación de aislamiento. Finalmente, las estrategias personales de afrontamiento marcaron diferencias sustantivas: quienes lograron resignificar los obstáculos en aprendizajes fortalecieron su autonomía, mientras que otros vivieron episodios de frustración o desaprovechamiento de oportunidades (Mezirow, 1991; Dubet, 2005).

De este modo, el perfil socioeducativo no puede entenderse como una variable fija, sino como un entramado de recursos que interactúan con las estructuras institucionales y con las experiencias situadas en el extranjero. El mapa conceptual que acompaña este apartado sintetiza dichas dinámicas: las cuatro dimensiones identificadas: capital lingüístico, capital de viaje previo,

redes de acompañamiento y estrategias de afrontamiento, se bifurcan en escenarios favorables o desfavorables, mostrando que las mismas características pueden funcionar como palancas de aprovechamiento o como barreras que limitan la movilidad. Esta representación gráfica permite observar cómo los perfiles estudiantiles configuran resultados heterogéneos y condicionados, donde no siempre A + B conduce a C, sino que cada trayectoria se define en la interacción entre bagajes individuales, apoyos institucionales y contextos de destino.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados obtenidos en el estudio confirman que la movilidad académica internacional en el PICS constituye un proceso complejo y heterogéneo, en el que se entrecruzan factores institucionales, académicos y socioeducativos. Lejos de ser una experiencia homogénea, la movilidad se resignifica de manera distinta según los perfiles de los estudiantes, lo que se corresponde con la perspectiva de Dubet (2005), para quien las trayectorias educativas están profundamente condicionadas por el origen social, la experiencia previa y las disposiciones incorporadas. En este sentido, la movilidad no puede concebirse como un beneficio automático, sino como un fenómeno diferenciado que puede generar tanto ampliación de horizontes como procesos de exclusión.

Los mecanismos institucionales se muestran como un elemento decisivo para comprender el éxito o la dificultad de las estancias. La presencia de coordinadores con capital simbólico y relacional y de docentes con redes internacionales consolidadas facilitó la inserción académica de los estudiantes, confirmando lo que Knight (2012) denomina el papel de los *academic champions* como mediadores de la internacionalización. Sin embargo, también se evidenció la fragilidad de los apoyos administrativos y financieros, lo que coincide con lo planteado por González (2013), quien identifica que, en América Latina, la internacionalización suele desarrollarse sin políticas integrales de acompañamiento, generando desigualdades de acceso y experiencias precarias.

Asimismo, la investigación reveló la existencia de distintos circuitos de movilidad. Aquellos estudiantes que se vincularon directamente con tutores lograron una inserción más rápida en equipos consolidados, aunque ello supuso la reproducción de jerarquías académicas. En contraste, quienes eligieron destinos de manera autónoma ejercieron mayor agencia, aunque asumieron mayores costos de coordinación y adaptación. Este hallazgo se articula con Perrotta y Banchetti (2014), quienes señalan que las trayectorias de movilidad combinan condicionamientos estructurales con márgenes de autonomía estudiantil. La tensión entre dependencia y autonomía se hace visible en este proceso y cuestiona la visión lineal de la movilidad como un simple mecanismo de ascenso académico.

Desde la dimensión psicosocial, los resultados mostraron que el capital lingüístico y las redes previas resultaron determinantes en la integración. Quienes carecieron de estos recursos enfrentaron sentimientos de aislamiento, soledad y, en algunos casos, discriminación, confirmando lo descrito por Marginson (2014) sobre las desigualdades en la internacionalización global. Este aspecto refuerza la necesidad de considerar la movilidad más allá de indicadores académicos, incorporando dimensiones de bienestar emocional y salud mental, usualmente omitidas en las evaluaciones institucionales.

En la etapa de retorno se observó una dificultad recurrente para reconvertir el capital adquirido en logros institucionalizados. Aunque algunos estudiantes lograron consolidar publicaciones o mantener redes académicas, otros vivieron una "fuga de logros" por la ausencia de dispositivos de reanclaje, tal como lo advierte Horta (2009) al analizar la limitada capacidad de los programas latinoamericanos para aprovechar el conocimiento repatriado. Esta situación refleja que el potencial transformador de la movilidad depende no solo de la experiencia individual, sino también de las estrategias colectivas que las instituciones sean capaces de articular.

Finalmente, el análisis del perfil socioeducativo de los participantes confirma que la movilidad amplifica las desigualdades preexistentes. El dominio del idioma, la experiencia previa de viaje, las redes de apoyo y las estrategias de afrontamiento resultaron condicionantes decisivos en el aprovechamiento de la estancia. Ello confirma la afirmación de Coleman (1988) sobre la relevancia del capital social como recurso diferenciador, y refuerza la tesis de Dubet (2005) en cuanto a la resignificación desigual de las experiencias educativas.

5.2 Propuestas de mejora y política interna

A partir de los hallazgos, se advierte que la movilidad del PICS opera como un proceso heterogéneo cuyo rendimiento depende de la interacción entre arreglos institucionales, acompañamiento académico, dotación diferencial de capitales (lingüístico, social y cultural) y condiciones de retorno. En consecuencia, las recomendaciones no se limitan a un catálogo operativo, sino que proponen dispositivos de gobernanza, acompañamiento y reanclaje orientados

a reducir la variabilidad indeseada y convertir logros individuales en capital institucional (Horta, 2009; De Wit, 2011; Knight, 2012; ANUIES, 2019; UNESCO-IESALC, 2020).

En el plano institucional, se sugiere implementar una gestión integral de la movilidad bajo un modelo de "ventanilla única" que concentre trámites, criterios y calendarios, con protocolos claros de servicio (tiempos de respuesta, responsables, escalamiento). La evidencia del estudio muestra que los cuellos de botella administrativos y la incertidumbre financiera elevan costos de coordinación y producen experiencias desiguales. Una ventanilla única con expediente digital del estudiante, checklists de pre-salida y tableros de seguimiento permitiría estandarizar procesos, disminuir asimetrías informativas y transparentar criterios de elegibilidad y prioridad. Este dispositivo debe articularse con una matriz de riesgos (variaciones del tipo de cambio, seguros, vivienda, visados) y con apoyos de mitigación específicos, dado que tales contingencias afectaron diferencialmente a los participantes según su perfil socioeconómico. La literatura internacional ha señalado que la capacidad de orquestación institucional es un factor crítico en la madurez de procesos de internacionalización, en particular cuando los recursos son inestables y la operación recae en individuos aislados (Horta, 2009; De Wit, 2011; Knight, 2012).

Respecto del acompañamiento académico, los resultados confirman que el papel del tutor y de los brokers o *academic champions* tiene efectos decisivos en la inserción y el aprovechamiento de la estancia. Se recomienda institucionalizar el acompañamiento mediante: a) acuerdos de corresponsabilidad tutor-estudiante (metas formativas y de producción, cronograma y puntos de control), b) esquemas de co-tutoría que combinen un tutor de origen con un tutor de destino para diversificar redes y evitar dependencias jerárquicas, y c) una cartera curada de nodos de destino con criterios públicos (capacidad de acogida, historial de coautorías, mentoría, inclusión). Tales arreglos desplazan la suerte de la movilidad desde la dependencia personal hacia reglas y redes institucionalizadas, lo que coherentemente reduce la reproducción de jerarquías y la discrecionalidad señalada en los testimonios (Horta, 2009; Knight, 2012). El rendimiento de este acompañamiento debe observarse no solo en outputs (por ejemplo, insumos de publicación), sino en resultados formativos: fortalecimiento de habilidades metodológicas, ampliación de repertorios teóricos y expansión de redes académicas.

Dado que la integración psicosocial fue un punto crítico, se propone una preparación previa a la movilidad en tres frentes: lingüístico, intercultural y de bienestar. Primero, cursos intensivos y certificados de competencia lingüística antes de la salida son coherentes con la evidencia que asocia el capital lingüístico y social con trayectorias de integración más exitosas (Coleman, 1988; Teichler, 2004; Marginson, 2014). Segundo, talleres interculturales situados, no genéricos, que aborden códigos académicos, expectativas de supervisión, escritura científica y normas de convivencia en los destinos concretos. Tercero, un módulo de higiene mental con rutas de apoyo y protocolos de atención a distancia durante la estancia, con proveedores y coberturas verificadas. El diseño de estas medidas debe ser focalizado, priorizando a estudiantes con menor experiencia de viaje, redes débiles o primeras generaciones universitarias, en línea con las recomendaciones de equidad para internacionalización inclusiva (UNESCO-IESALC, 2020). La focalización progresiva no es un privilegio discrecional, sino un mecanismo de corrección de partida para evitar que la movilidad amplifique brechas de origen, hallazgo reiterado en este estudio.

Para mitigar las desigualdades de acceso y permanencia, se recomienda complementar las becas con microapoyos contingentes (seguros, depósitos de vivienda, diferenciales por tipo de cambio, cuidado infantil cuando corresponda) activados por umbrales verificables y con rendición de cuentas. La justificación es doble: ética para evitar la selección inversa que excluye a perfiles con menos colchón económico, y de eficiencia para proteger inversiones formativas que, sin estos amortiguadores, se deterioran por shocks financieros. La literatura muestra que la internacionalización con sesgos socioeconómicos restringe su retorno social y académicamente reproducible (Teichler, 2004; Marginson, 2014; UNESCO-IESALC, 2020).

En el retorno, el estudio documentó una fuga de logros cuando no existieron mecanismos para traducir aprendizajes y redes en reconocimiento formal. Se propone establecer un Programa de Reanclaje y Transferencia con tres componentes: a) seminarios de socialización al regreso (presentación de aprendizajes, *state-of-the-art* del campo, transferencia metodológica) con participación de cohortes y cuerpos académicos; b) fondos semilla competitivos para proyectos derivados de la movilidad que incluyan entregables verificables (protocolo, base de datos curada, manuscrito en curso), y c) equivalencias y reconocimiento explícito en planes de estudio y trayectorias (créditos, constancias de competencias, puntaje en concursos internos). La lógica de estos instrumentos es convertir capital individual en capital institucional mediante reglas que

premian la transferencia útil y fomentan coautorías PICS-destino, evitando que el valor permanezca encapsulado en trayectorias individuales (Horta, 2009; ANUIES, 2019).

En materia de monitoreo y evaluación, se recomienda construir una teoría de cambio de la movilidad del PICS con indicadores balanceados que capten no solo producción académica, sino también procesos y resultados de formación. En el corto plazo, conviene medir preparación lingüística, pertinencia del *match* tutor-destino y condiciones de acogida; en el mediano, participación en redes, presentaciones en seminarios y borradores de manuscritos; en el largo, publicaciones, continuidad de colaboración y inserción laboral o académica vinculada a la estancia. Este enfoque evita el sesgo de medir exclusivamente outputs, criticado en los testimonios y en la literatura de internacionalización (Altbach & Knight, 2007; ANUIES, 2019; UNESCO-IESALC, 2020). Para resguardar la equidad, los indicadores deben normalizarse por perfil de entrada (por ejemplo, nivel lingüístico inicial), de modo que el rendimiento se evalúe como progreso relativo y no solo como acumulación bruta.

Dado el entorno presupuestal incierto, se sugiere una secuenciación por fases. En el corto plazo, es factible instaurar la ventanilla única, los checklists de pre-salida y los seminarios de retorno, pues requieren más coordinación que gasto incremental. En el mediano plazo, la prioridad debería ser la consolidación de la cartera de nodos de destino y la formalización de co-tutorías, dado su impacto probado en la inserción académica. En el largo plazo, los fondos semilla y los microapoyos contingentes pueden escalarse con mecanismos de costo compartido y alianzas externas, manteniendo criterios de focalización. Esta priorización reconoce las restricciones y alinea la implementación con el principio de adicionalidad: primero se corrigen fallas de coordinación que destruyen valor; después se expanden apoyos con mayor intensidad financiera.

Finalmente, para asegurar sostenibilidad, las recomendaciones deben inscribirse en normas y políticas internas del programa (reglamentos de movilidad, lineamientos de tutoría, criterios de reconocimiento) y vincularse con instrumentos institucionales más amplios (convocatorias de internacionalización y cuerpos colegiados). Solo así las prácticas dejarán de depender de personas específicas —lo que este estudio identificó como un riesgo— y pasarán a formar parte de una capacidad organizacional que distribuya oportunidades, reduzca contingencias y maximice la

transferencia social y académica de la movilidad (Horta, 2009; De Wit, 2011; Knight, 2012; ANUIES, 2019; UNESCO-IESALC, 2020).

5.3 Limitaciones del estudio

Aunque los hallazgos ofrecen una mirada densa sobre la movilidad internacional en el PICS, conviene subrayar los márgenes que acotan su alcance interpretativo. Al circunscribirse a un estudio de caso con doce egresados, la generalización se limita a contextos con rasgos organizativos y demográficos similares. Debe considerarse además un sesgo de supervivencia: las narrativas corresponden a quienes concretaron estancias, en este caso no se presentaron experiencias truncas o negativas.

El trabajo se apoya en entrevistas retrospectivas realizadas entre uno y diez años después de la estancia. La distancia temporal favorece la reflexión, pero expone a olvidos o relecturas desde la situación laboral actual. Este formato puede producir silencios analíticos en torno a exclusiones, conflictos o tensiones de poder que no emergen con la misma intensidad en relatos pos-hoc.

La homogeneidad de destinos como la concentración en universidades españolas, reduce la variabilidad cultural y académica y dificulta extrapolar conclusiones a circuitos anglófonos o Sur-Sur. Esta concentración refleja, además, jerarquías de prestigio y accesibilidad lingüística que condicionan la circulación y el reconocimiento de capital académico.

La investigación se desarrolló durante redefiniciones de becas CONAHCYT y los efectos de la pandemia de COVID-19; estas coyunturas condicionan la validez externa de algunos hallazgos. Se recomienda actualizar series con cohortes post-2024 para distinguir fenómenos coyunturales de tendencias estructurales.

5.4 Agenda de investigación

A fin de solventar los vacíos señalados, se propone una agenda de investigación que vincula cinco líneas prioritarias:

1. Comparación interinstitucional y multirregional. Se propone extender el análisis a posgrados públicos y privados de distintas áreas y regiones, incorporando IES con

capacidades financieras diferenciadas y modelos de apoyo contrastantes. Diseños de casos múltiples, con minería de bases administrativas y análisis de convenios, permitirán observar patrones de liderazgo, financiamiento y cultura de movilidad.

2. Seguimiento longitudinal de trayectorias. Se sugiere construir paneles que acompañen cohortes antes, durante y después de la estancia, con indicadores objetivos (producción, coautorías, inserción) y psicosociales (ansiedad, soledad, acceso a apoyos). Incluir métricas de re-anclaje fondos semilla, equivalencias, continuidad de redes— permitirá estimar la reconversión de capital al retorno.

3. Movilidad y desigualdad: variables interseccionales. Resulta pertinente cruzar género, clase, pertenencia étnica y responsabilidades de cuidado con beneficios y costos de la internacionalización. Un enfoque descolonizador y comparaciones Sur-Sur contribuirán a recentrar saberes y evaluar en qué medida se reproducen o quiebran jerarquías.

4. Efectos de financiamiento y virtualidad post-COVID. Se recomiendan diseños cuasi-experimentales que comparen cohortes pre/pos cambios en becas CONAHCYT y pre/pos adopción de modalidades COIL, observando tanto outputs académicos como indicadores de bienestar. Esta evidencia orientará decisiones sobre escalonamiento de estancias y combinación virtual-presencial.

Referencias

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, *11*(3-4), 290-305.

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

ANUIES (2021, 26 de septiembre). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Recuperado el 2 de mayo de 2025, de https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (2008). *Plan de Desarrollo Regional 2008-2012 Consejo Regional Centro-Sur de la ANUIES.* http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/mo vilidad.pdf

ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf?utm_source=chatgpt.com

ANUIES. (2020). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

ANUIES. (2023). *Repositorio digital para la internacionalización de la educación superior en México*. https://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/repositorio-internacional#:~:text=Repositorio%20digital%20para%20la%20internacionalizaci%C3%B3n,visibiliza%20los%20convenios%20y

ANUIES. (2024, 15 de noviembre). *Internacionalizar la educación superior, la apuesta de la SEP*. ANUIES. https://www.anuies.mx/noticias_ies/internacionalizar-la-educacin-superior-la-apuesta-de-la-sep

Arasaratnam-Smith, L.A. and Deardorff, D.K. (2022) *Developing Intercultural Competence: International Students' Journeys* (Routledge)

Ariño, A., Soler I. J. & Llopis R. (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 7*(1), 143-167.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa, fundamentos y metodología. Labor.

Arocena, R., & Sutz, J. (2021). Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the south. *Technological Forecasting and Social Change*, *162*, 120399. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399

Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. & Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa.* Universidad Autónoma del Estado de México.

Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education.

Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 121-140.

Berger, P. & Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Cultura Libre.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, *29*(6), 697-712.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, *38*(2), 185-206.

Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). Education, society and culture. *Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications*, *1*(1), 15-29.

Bravo Ahuja Roth, V. del C. (2023). Capítulo 2. Estrategias de movilidad internacional estudiantil en la Universidad Tecnológica de Aguascalientes. En *Resultados y planteamientos de investigaciones científicas y multidisciplinarias. Tomo I* (pp. 20–36). Universidad Tecnológica de Aguascalientes. https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.19.06.2

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Springer.

Bustos-Aguirre, M. L., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes Velasco, C. I., Maldonado-Maldonado, A., & Rodríguez Betanzos, A. (2023). *Movilidad estudiantil en Educación Superior en México en los años del 2016 al 2019*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/241106142735Movilidad+estudiantil+en+Edu.+Sup.+2016+-+2019_v2.pdf

Bustos-Aguirre, M., Castiello, S., Cortes, C., Maldonado, A. y Rodríguez, A. (Coords.) (2022). *Movilidad estudiantil en Educación Superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19)*. https://repositoriointernacional.anuies.mx/wpcontent/uploads/2022/08/Reporte_movilidad_estudiantil-2017-2019.pdf

Cabero, J. & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7*(2), 11-22.

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa en Cañal de León, P. (Ed.) *La innovación educativa.* (pp.11-26) Ediciones Akal

Carrica-Ochoa, S., & Brown, E. J. (2024). Latin American University Exchange Students' Experiences with Intercultural Sensitivity Development: The Role of Emotions. *Journal of International Students*, *14*(5), 85-107.

Cerna, L., & Chou, M. H. (2022). Politics of internationalisation and the migration-higher education nexus. *Globalisation, Societies and Education, 21*(2), 222–235. https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2073975

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8va ed.). Routdlege.

Coleman, J. (1998). *Foundations of social theory*. Cambridge, Belknap Press.

Collins, L. (2019, 30 de enero). *Reconsidering intercultural competence development through study abroad*. Universiy of Denver. https://myacpa.org/wp-content/uploads/2021/10/Collins-Study-Abroad-1-30-19-afc.sl__1.pdf

COMEPO. (2017). *El Posgrado: Motor de Desarrollo equitativo y Sustentable de México.* Relatoría XXXI Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2017, pp. 1-8. Morelia: COMEPO.

CONAHCYT (2014). *Programa institucional CONAHCYT 2014-2018*. Recuperado el 28 de noviembre de 2022 en: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://conacyt.mx/wpcontent/uploads/normatividad/normativa_interna/PROGRAMA_INSTITUCIONAL_CONACYT_2014-2018.pdf

CONAHCYT (2017, 7 de marzo). Becas de inversión en el conocimiento 2017: Programa de Becas Mixtas para becarios CONACYT nacionales: movilidad en el extranjero, movilidad nacional, movilidad en los sectores de interés y movilidad para programas de doble titulación. https://secihti.mx/wp-

content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/conv_cerradas_becas_nal/cerradas_2017/Convocatoria_Becas_Mixtas_2017.pdf

CONAHCYT (2018). *Becas CONACYT Nacionales 2018: Para posgrados de modalidad no escolarizada*. https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/conv_cerradas_becas_nal/cerradas_2018/convnoesc-18.pdf

CONAHCYT (2022). Becas nacionales para estudios de posgrado 2022. https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2022/estudios_de_posgrado/Convocatoria_Becas_Nacionales_2022VF.pdf

CONAHCYT. (2019). Becas CONACYT nacionales 2019 [Convocatoria] https://www.uv.mx/dderecho/files/2023/06/CONV_BN-19.pdf

Cortes-Velasco, C., & Maldonado-Maldonado, A. (2024). Movilidad Estudiantil Después del Covid-19: La Percepción de las Personas a Cargo de la Internacionalización en Seis Instituciones de Educación Superior Mexicanas. *Journal of Comparative & International Higher Education,16*(1). https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i1.5830

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Cruz, J. I., & Taborda Chaurra, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Revista Folios,* (39), 161-171.

Darling, F. (2016). Outsider indigenous research: Dancing the tightrope between etic and emic perspectives. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 17, No. 3, p. 22). DEU.

De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, *16*(54), 17-39.

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education. *Journal of International Students*, *10*(1), 1-4. 10.32674/jis.v10i1.1893.

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of studies in international education, 10(3), 241-266.

Chen, C., Bernard, A., Rylee, R., & Abel, G. (2021). Brain Circulation: The Educational Profile of Return Migrants. *Population Research and Policy Review*, *41*(1), 387–399. https://doi.org/10.1007/s11113-021-09655-6

Ramstrand, N., Weisova, L., Nylander, E., & Johansson, A. (2024). Interventions and evaluation of intercultural competence of students enrolled in higher education – a scoping review. Education Inquiry, 1–21. https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2344871

Jokila, S., & Filippou, K. (2023). Scaling through the pandemic: An analysis of international students' experiences. *Policy Futures in Education*, *22*(6), 1082–1095. https://doi.org/10.1177/14782103231192338

Luo, Y., Latukha, M., & Panibratov, A. (2023). International student mobility: A systematic review and research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, *47*(3), 852–887. https://doi.org/10.1111/ijcs.12911

Sanliturk, E., Zagheni, E., Dańko, M. J., Theile, T., & Akbaritabar, A. (2023). Global patterns of migration of scholars with economic development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *120*(4). https://doi.org/10.1073/pnas.2217937120

Del Cid, A. (2011). *Investigación: fundamentos y metodología*. Pearson.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En Denzin, N. K., Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Didou, S. (2014). Researchers and decision-makers in higher education in Mexico: underpinnings and agendas. *Studies in Higher Education*, *39*(8), 1511-1521.

Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno.* UDUAL.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista CPU-e*, (1), 2.

Durand, J. P. & Valencia, K. A. (2021). Internacionalización de la Educación Superior. Estrategias, propuestas y reflexiones. En, S. Ballesteros (Coord.) *Internacionalización de la Educación Superior. Estrategias, propuestas y reflexiones*, 59-78.

Elder, G. H., Jr. (1999). *Children of the Great Depression: Social change in life experience* (25th anniversary ed.). Westview Press.

Elliott, A., & Urry, J. (2010). *Mobile lives*. Routledge.

Escrigas, C. & Lobera, J. (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. En Presa, E. (res.) *La Educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social : Síntesis de los informes GUNI la educación superior en el mundo,* (8), 277-281.

Espinoza, O. & González, L. (2013). Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, *21*(1), 20-38. https://doi.org/10.1108/09684881311293043

Esquivel, R., Reyes, J. & Reyes, J. I. (2018). Los Estudios de Posgrado y la Situación Actual en México. XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2018/7.06.pdf

Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión universitaria*, (7), 84-91.

Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report, 20*(9), 1408–1416. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281

Fresán Orozco, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior, 38* (151), 141-160.

Frías, L. (2023, 29 de junio). *Tras los efectos de la pandemia Se empieza a recuperar movilidad internacional de estudiantes universitarios.* Gaceta UNAM. Recuperado el 05 de febrero del 2025, de https://www.gaceta.unam.mx/se-empieza-a-recuperar-movilidad-internacional-de-estudiantes-universitarios/

Gacel, J. & Ávila, R. (2009). Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. *Casa del Tiempo, época 4, 1*(9), núm. 9, 1-7.

Galaviz, B. E. (2023, 29 de septiembre). *La ANUIES y el impulso a la cooperación internacional*. Revista UNAM Internacional. https://revista.unaminternacional.unam.mx/nota/5/la-anuies-y-el-impulso-a-la-cooperacion-internacional

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8 ed.). AE Burvikovs, Red.) USA: Pearson.

García, M., & Montiel, G. (2025). Resignificando la linealidad en una experiencia de educación a distancia en línea. *Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias*, *3*(2), 12–26. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662008000200002&script=sci_arttext

Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Organizational development and change processes in educational institutions, a challenge for the management of education. *Revista Educación*, *40*(1), 67-87.

García, J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos*, 61, 59–76. https://doi.org/10.35362/rie610600.

Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Pittsburgh: Duquesne University Press.

González León, A., Villagra Bravo, C., Aravena Kenigs, O., & Jara Aguilera, N. (2023). Resignificación del proceso evaluativo: la experiencia de un proyecto de aprendizaje escolar y colaboración profesional. *Revista Educación*. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53993

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Granja, C. D., & Visentin, F. (2024). International student mobility and academic performance: Does timing matter?. *Research in Higher Education*, *65*(2), 322-353.

Granovetter, M. (1976). Network sampling: Some first steps. *American journal of sociology*, *81*(6), 1287-1303.

Grin, F. (2019). Trying to think out of the box: Mobility and inclusion in multilingual Europe (MIME). *Sociolinguistica*, *33*(1), 127-132.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* 113-145.

Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research, 27*(4), 591–608. https://doi.org/10.1177/1049732316665344

Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine, 292*, 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Horta, H., Jung, J. & Santos, J.M. (2020). Mobility and Research Performance of Academics in City-Based Higher Education Systems. *High Educ Policy, 33*, 437–458. https://doi.org/10.1057/s41307-019-00173-x

Hou, C., Fan, P., Du, D., Gui, Q., & Duan, D. (2020). Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *52*(2), 327–344. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316

Izquierdo, I., Ramírez, A. & Cárdenas, N. (2024). Movilidad académica internacional: las voces del estudiantado de posgrado (in)móvil en México. (2024). *Journal of Comparative & International Higher Education*, *16*(1). https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i1.5417

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5–31. 10.1177/1028315303260832

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lisboa, J., & Julio, J. (2018). Qualitative Research: Emic-Etic Approach. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, *37*(4), 1-4.

Le, H. G., Sok, S., & Heng, K. (2024). The Benefits of Peer Mentoring in Higher Education: Findings from a Systematic Review. *Journal of Learning Development in Higher Education.*

Lopes, G. C. D. (2024). Gestión financiera estratégica: desafíos y oportunidades en la toma de decisiones comerciales. *Contribuciones a la Economía, 22*(2), e561. https://doi.org/10.23900/ce.v22i2.561

López-Lemus, J. A., De la Garza Carranza, M. T., Ramos-Arévalo, S. D., & Patiño-Velázquez, J. A.. (2021). La Satisfacción Profesional del Estudiante Universitario de Movilidad Académica Internacional en el Estado de Guanajuato, México. *Foro de Educación, 19*(2), 403-430. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.788

Maldonado-Maldonado, A., Cárdenas Denham, S., & Cortes Velasco, C. I. (2021). ¿ Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato. *Revista mexicana de investigación educativa*, *26*(88), 19-45.

Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, *43*(2), 322-337.

Maxwell, J. A. (Ed.). (2005) *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.

Medina, G. M. R. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, *17*(35), 91-103.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Mok, K. H. (2020). The Covid-19 pandemic and international higher education in East Asia. *Changing higher education in East Asia*, 225-246.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE.

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Routledge.

Murrell, A. (2022). Peer mentoring and the importance of identity work: A case study on increasing study abroad participation among African American students. Frontiers: The Interdisciplinary *Journal of Study Abroad, 34*(2), 235–256. https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i2.786

Netz, N. (2021). Who benefits most from studying abroad? A conceptual and empirical overview. *High Educ* 82, 1049–1069. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00760-1

Netz, N., and Jaksztat, S. (2014) 'Mobilised by Mobility? Determinants of International Mobility Plans among Doctoral Candidates in Germany', International Perspectives on Higher Education Research, 11: 35–59.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, (4), 177-182.

OCDE (2020). *Panorama de la educación OCDE 2020*. Recuperado de https://observatoriofiex.es/wp-content/uploads/2021/02/Panorama-Educacion-OCDE-2020.pdf

OCDE. (2024, 11 de enero). **DF_DP_LIVE** [Conjunto de datos]. OCDE Data Explorer. Recuperado de https://data-explorer.OCDE.org/vis?lc=en&df%5Bds%5D=DisseminateArchiveDMZ&df%5Bid%5D=DF_DP_LIVE&df%5Bag%5D=OCDE&av=true&pd=2022%2C2022&dq=OCDE%2BOAVG....A&to%5BTIME_PERIOD%5D=false&vw=ov

Otero-Gómez, M. C., Giraldo-Pérez, W., & Sánchez-Leyva, J. L. (2018). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes de Villavicencio, Colombia y Coatzacoalcos, México. *Hallazgos, 15*(30), 177-196. https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0030.08

Parra-Sandoval, M. C. (2014). La movilidad de estudiantes de posgrado de Venezuela y México a Canadá: un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 5(*5), 93-105.

Pike, K. L. (1967). *Etic and emic standpoints for the description of behavior.*

Quiroz, L. A., & Médor, D. (2021). En busca de visibilidad: movilidad académica internacional y generación de capital durante el doctorado. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, (1), 10.

Quiroz-Schulz, D. et al. (2020). ¿Por qué ir al extranjero? Razones y motivaciones para la realización de una movilidad académica internacional durante la formación doctoral. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Tabasco, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0659.pdf

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, *50*, 173–195. https://doi.org/10.35362/rie500668

Ramírez, A. (2018). *El impacto de la movilidad académica internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana (2011 – 2014)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ramírez, A., & Ortega, J. C. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil. El caso de la Universidad Veracruzana. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 207-233.

Ramírez, A., & Ramírez, A. (2021). Movilidad académica durante la pandemia: varados en Veracruz, México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *51*(1), 231-253.

Registros internos PICS (2025)

Reza, G., & Gasca, B. (2022, February 28). Movilidad estudiantil en tiempos de la pandemia. *Revista UNAM Internacional*. https://revista.unaminternacional.unam.mx/nota/1/movilidad-estudiantil-en-tiempos-de-la-pandemiaRhoads & Szelényi, 2011

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015), 18.

Rodríguez, M. A., Poblano-Ojinaga, E. R., Alvarado, L., González, A., & Rodríguez, M. I. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11*(22). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960

Rodríguez-Fuentes, R. A., & O'Neil, D. (2024). Underprepared Overachievers: A Study of Latin American Graduate Students Studying Abroad in the United States. *The Journal of Higher Education*, *95*(5), 639-666.

Rosete, E. (2025, 5 de marzo). Estudiantes de posgrado del Cinvestav sin becas en México: "Seguimos con gastos que no podemos solventar". *EL PAÍS*. https://elpais.com/mexico/2025-03-05/estudiantes-de-posgrado-del-cinvestav-sin-becas-en-mexico-seguimos-con-gastos-que-no-podemos-solventar.html

Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., & Pyman, A. (2018). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, *44*(9), 1630–1644. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222

Rúa, A., Martínez, C., Fabra, M. E. & Redondo, R. (2011). Perfiles de movilidad e internacionalización entre los estudiantes de ADE de una Universidad Privada. Anales de ASEPUMA, (19), 42.

Sandín, E. M. (2022). El papel de la teoría en la investigación cualitativa. En Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos.* High Rate Consulting/RIPE. https://doi.org/10.38202/inveducativa3

Savenye, W. C., & Robinson, R. S. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of computing in Higher education*, *16*, 65-95.

Savicki, V. (2010). Implications of Early Sociocultural Adaptations for Study Abroad Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *19*(1), 205-223.

Secretaría de Relaciones Exteriores. (2016, 11 de noviembre). *Proyecta 100 mil: la movilidad académica es clave en nuestra relación con EUA*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sre/articulos/proyecta-100-mil-la-movilidad-academica-es-clave-en-nuestra-relacion-con-eua?idiom=es

Silva-Peralta, Y. F., & Rompato, M. E. (2020). Perfil psicosocial de la mujer emprendedora. Un análisis cualitativo y local. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (88), 145-164. https://doi.org/10.21158/01208160.n88.2020.2697

Solís, P., & Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional De Sociología*, *77*(1), e118. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102

Stein, S. (2019). Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education, 46*(9), 1771–1784. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722

Stieven, A. S., Kelly, J., Souza, J. B., Fonsêca, G. S., Filho, S., & Maestri, E. (2022). Contribuições da mobilidade acadêmica internacional realizada na austrália para a formação da enfermeira no brasil. *Revista Baiana de Enfermagem*, *36*. https://doi.org/10.18471/rbe.v36.44897

Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of international Mobility*, (4), 177-216.

Tinto, V. (1989). *Una reconsideración de las teorias de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior.* ANUIES-SEP. México.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades,* (48), 21-32. UNESCO IESALC.

UNESCO. (2025). Mobility, Migration and the Right to Higher Education in Latin America and the Caribbean.

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., & Borràs, J. (2023). The impact of international student mobility on multicultural competence and career development: The case of students from Latin America and the Caribbean in Barcelona. *Education Sciences, 13*(9), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci13090869

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Routledge.

Van Mol, C. (2022). Exploring explanations for the gender gap in study abroad: A case study of the Netherlands. *Higher Education*, *83*(2), 441-459.

Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, *18*(1), 1-75.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 148. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7

Verd, J. & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Sintesis.

Ward, C. (2001). *The A, B, Cs of acculturation.*

Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry.* The Guilford Press.

Anexos

Anexo 1

Modificación de pregunta 3

Pregunta original	Comentario de experto 1	Comentario de experto 2	Pregunta final
3. ¿Podrías contarme sobre alguna experiencia previa que hayas tenido fuera de tu municipio, estado o inclusive del país? ¿Crees que esas experiencias han influido en tu perspectiva sobre conocer más lugares fuera de tu lugar de origen?	¿Quieres que la experiencia sea académica o personal? Considera añadir esa especificación.	Retirar pregunta. "¿Crees que esas experiencias han influido en tu perspectiva sobre conocer más lugares fuera de tu lugar de origen?" Son el tipo de cuestiones que se deben interpretar y no propiamente preguntar.	3. ¿Podrías contarme sobre alguna experiencia previa que hayas tenido fuera de tu municipio, estado o inclusive del país, ya sea por motivos de viaje personal o familiar?

Anexo 2

Fusión de preguntas en la guía

Pregunta original	Comentario de experto 1	Comentario de experto 3	Pregunta final
1.1 ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres? ¿Crees que esto ha influido	El nivel de escolaridad y la dedicación puede ser una sola pregunta.	Concuerdo con [el experto 2] en este aspecto. "¿Crees que esto ha influido en tus decisiones académicas o en tu	1. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres y a

en tus decisiones académicas o en tu interés por aprender y explorar nuevas oportunidades? 1.2 ¿A qué se dedican tus padres? ¿En tu familia han compartido contigo alguna de sus experiencias laborales que te haya motivado a pensar en tu futuro académico o profesional fuera del país?		interés por aprender y explorar nuevas oportunidades?" Es algo que el investigador debe de analizar, no preguntar.	qué se dedican? ¿En tu familia han compartido contigo alguna de sus experiencias laborales que te haya motivado a pensar en tu futuro académico o profesional fuera del país?
16. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras que la universidad podría mejorar para facilitar y enriquecer la	Ambas te darán la misma respuesta. Puedes especificar que quieres recomendaciones para la gestión en general en cuanto a la facilitación, promoción y gestión.		15. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras que la universidad podría mejorar para facilitar la promoción y

experiencia de movilidad internacional de los estudiantes?	gestión de la movilidad internacional para los estudiantes?
17. ¿Qué cambios recomendarías en la forma en que se promueven y gestionan los programas de movilidad en la universidad para que más estudiantes tengan la oportunidad de participar?	

Anexo 3

Guía de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada para egresados del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS)

Título de investigación: Construcción de significados, experiencias personales, académicas, estrategias institucionales de la movilidad académica internacional: perspectiva de egresados del PICS de la Universidad de Sonora

Datos Generales de los Egresados

- Edad:
- Género:
- Estado civil:
- Nivel académico cursado durante la movilidad: (Ej. Maestría, Doctorado)
- Periodo en el que realizó la movilidad: (Indicar semestre y año)
- Idiomas que habla y nivel de dominio:
- Destino de la movilidad: (País y universidad o institución de destino)
- Duración de la movilidad: (Indicar el número de meses o el periodo completo)
- Fuente de financiamiento para la movilidad: (Ej. Becas, fondos propios, apoyo institucional)
- Situación familiar durante la movilidad: (Ej. Se trasladó solo/a, con familia, etc.)

Salida (Antes de la movilidad)

Ahora vamos a hablar un poco sobre cómo fue todo antes de que te fueras de movilidad. Me gustaría conocer más sobre las experiencias que tuviste antes de tomar esta decisión, y cómo te preparaste para esta oportunidad.

Preguntas:

Perfil socioeducativo

1. **(Capital Cultural Familiar)**
   ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres? ¿Crees que esto ha influido en tus decisiones académicas o en tu interés por aprender y explorar nuevas oportunidades?
   ¿A qué se dedican tus padres? ¿En tu familia han compartido contigo alguna de sus experiencias laborales que te haya motivado a pensar en tu futuro académico o profesional fuera del país?
   En casa, ¿se hablan otros idiomas además del español? ¿Cómo ha influido esto en tu interés o habilidad para aprender y comunicarte en otras lenguas?
2. **(Redes de Apoyo)**
   ¿Conoces a alguien cercano (familiares, amigos o conocidos) que haya estudiado o trabajado en el extranjero, y de qué manera esa experiencia influyó en tu decisión de participar en un programa de movilidad?
3. **(Antecedentes de viaje)**
   ¿Podrías contarme sobre alguna experiencia previa que hayas tenido fuera de tu municipio, estado o inclusive del país, ya sea por motivos de viaje personal o familiar? ¿Crees que esas experiencias han influido en tu perspectiva sobre conocer más lugares fuera de tu lugar de origen?
4. **(Antecedentes escolares)**
   ¿Cómo describirías la preparación que recibiste en tu universidad o escuela para enfrentarte a un contexto internacional? ¿Participaste en algún programa o actividad que te ayudara a adaptarte a diferentes culturas?
5. **(Competencias Lingüísticas y Actividades Extracurriculares)**
   ¿Cuándo comenzaste a aprender otros idiomas y qué métodos utilizaste?
   ¿Podrías describir tu nivel de dominio antes de participar en actividades de movilidad?
   ¿Tuviste alguna experiencia práctica, como clases, intercambios o actividades, que te ayudara a prepararte para comunicarte con personas en otros idiomas?

Estrategias Institucionales de internacionalización

6. **(Acceso y Promoción de Programas de Movilidad Internacional)**
   ¿Cómo te enteraste de las oportunidades de movilidad internacional en tu universidad? ¿Sientes que la universidad te facilitó la información y el acceso a estos programas de forma clara y accesible?

Durante (Mientras estuvieron en movilidad)

Ahora pasemos a hablar sobre tu experiencia mientras estuviste en el extranjero. Me interesa saber cómo fue para ti vivir y estudiar en un lugar diferente, cómo te adaptaste a las diferencias culturales y académicas, y cómo afectó esto tu aprendizaje y tus relaciones.

Preguntas:

Experiencias en movilidad

7. **(Adaptación y Choque Culturales)**
   ¿Cómo enfrentaste las diferencias culturales durante tu estancia en el extranjero? ¿Hubo algún momento en que te resultara difícil adaptarte? Cuéntame cómo manejaste esos desafíos.
8. **(Cambio de Perspectiva Personal y Cultural)**
   ¿Cómo cambió tu forma de ver el mundo o de entender tu propia cultura después de tu experiencia de movilidad? ¿Hubo alguna situación que te ayudara a reevaluar tus valores o creencias?
9. **(Desarrollo Académico y Profundización en el Área de Estudio)**
   ¿De qué manera crees que tu experiencia académica en el extranjero te ayudó a profundizar en tu área de estudio? ¿Te encontraste con nuevos enfoques o formas de trabajar que no habías explorado antes?
10. **(Comunicación Científica)**
    ¿Qué observaste sobre las formas en que se compartían las investigaciones en tu lugar de movilidad, como conferencias, talleres, o publicaciones? ¿Hubo oportunidades que influyeran en la forma en que comunicas tu trabajo, ya sea participando directamente u observando cómo se llevaban a cabo estas actividades?
11. **(Habilidades Interculturales y de Comunicación)**
    ¿Cómo crees que mejoraron tus habilidades para comunicarte con personas de diferentes culturas? ¿Tuviste alguna situación donde necesitaste ajustar tu forma de comunicarte o de entender a los demás?
12. **(Desarrollo de Habilidades Interpersonales y Redes de Colaboración Académica)**
    ¿Cómo influyó tu experiencia en el extranjero en tu capacidad para colaborar con otros académicos? ¿Pudiste establecer relaciones profesionales o de trabajo en equipo que hayan sido significativas para ti?

Estrategias Institucionales de internacionalización

13. **(Acompañamiento Institucional durante el Proceso de Movilidad)**
    Durante tu experiencia en el extranjero, ¿qué tipo de apoyo recibiste de la universidad? ¿Consideras que fue suficiente para hacer frente a los retos que encontraste?

Retorno (Después de la movilidad)

Finalmente, hablemos sobre tu regreso después de la movilidad.

Preguntas:

Recomendaciones institucionales y estudiantiles

14. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras que la universidad podría mejorar para facilitar y enriquecer la experiencia de movilidad internacional de los estudiantes?
15. ¿Qué cambios recomendarías en la forma en que se promueven y gestionan los programas de movilidad en la universidad para que más estudiantes tengan la oportunidad de participar?
16. ¿Hay algo que desearías haber sabido antes de tu movilidad que consideras importante compartir con otros estudiantes?
17. ¿Qué habilidades o preparaciones crees que son esenciales para aprovechar al máximo la experiencia de movilidad?

Anexo 4

Carta de consentimiento

Carta de Consentimiento Informado para Participantes en la Investigación

Título del estudio: Análisis de la movilidad académica internacional de egresados de posgrados de la Universidad de Sonora: políticas, perfiles socioeducativos y experiencias en las trayectorias.

Investigadora responsable: Ana Alejandra Gonzalez Álvarez

Propósito de la investigación:

Se le invita a participar en un estudio de investigación cuyo objetivo es analizar las experiencias de movilidad académica internacional de los egresados de posgrados de la Universidad de Sonora. La investigación busca entender cómo estas experiencias han influido en el perfil socioeducativo de los estudiantes y cómo se relacionan con las políticas y estrategias de internacionalización de la institución.

Duración de la participación y número de participantes:

Su participación consistirá en una entrevista de aproximadamente 40-60 minutos. En total, se espera contar con la participación de 10-15 egresados del programa de posgrado integral en ciencias sociales de la Universidad de Sonora.

Procedimiento y actividades:

Durante la entrevista, se le harán preguntas sobre sus experiencias en programas de movilidad internacional, su percepción de los programas de internacionalización y el impacto personal y profesional de estas actividades. Todas las respuestas serán confidenciales y se usarán exclusivamente para los fines de esta investigación.

Posibles riesgos o molestias:

La participación en este estudio no conlleva riesgos significativos. No obstante, es posible que algunas preguntas toquen temas de carácter personal o generen incomodidad. Usted podrá abstenerse de responder a cualquier pregunta sin ninguna consecuencia.

Beneficios de la participación:

Aunque no se prevé un beneficio directo para usted, su participación contribuirá al conocimiento sobre la movilidad académica y las políticas de internacionalización, lo cual podría ayudar a mejorar estos programas en el futuro.

Privacidad y confidencialidad:

La información proporcionada será tratada con la mayor confidencialidad. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para este estudio y se mantendrán en un formato anónimo en cualquier presentación o publicación de los resultados. Toda la información se almacenará de manera segura y solo el equipo de investigación autorizado tendrá acceso a ella.

Derecho a retirarse y libertad de participación:

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificación y sin ninguna repercusión o penalización. Además, si en algún momento desea retirarse, sus datos se eliminarán de los registros de la investigación.

Contacto para preguntas y aclaraciones:

Si tiene alguna duda sobre este estudio o desea obtener más información, puede ponerse en contacto con la investigadora responsable, Ana Alejandra Gonzalez Álvarez, al teléfono 6622796221 o por correo electrónico a23230143@unison.mx .

Consentimiento:

Habiendo leído y comprendido la información anterior, y habiendo tenido la oportunidad de hacer preguntas, consiento en participar voluntariamente en este estudio.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Nombre del participante: _____

Firma de la investigadora: _____ Fecha: _____