Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"

Motivaciones, expectativas y experiencias de aprendizaje que contribuyen a la movilidad internacional de estudiantes universitarios

Presenta:

Luz Andrea Chávez González

Director:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Co-directora:

Dra. Isabel María García Meza

Asesores sinodales:

Dra. Carolina López Larios

Dra. Magdalena Liliana Bustos Aguirre

Hermosillo, Sonora 15 de septiembre de 2025

Hermosillo Sonora a 09 de septiembre de 2025

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Universidad de Sonora
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

PRESENTE

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Motivaciones, expectativas y experiencias de aprendizaje que contribuyen a la movilidad internacional de estudiantes universitarios***, presentado por la pasante de maestría ***Luz Andrea Chávez González***, con número de expediente 219211883, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Director de tesis

Dra. Isabel María García Meza
Co-directora de tesis

Dra. Carolina López Larios
Asesora sinodal interna

Dra. Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Asesora sinodal externa

Agradecimientos

Agradezco a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SECiHTI) por el apoyo brindado durante este proceso formativo, que me permitió dedicarme con mayor compromiso y entrega a la investigación y al desarrollo académico.

A mi comité tutorial, quienes con su guía y aportaciones enriquecieron este trabajo. De manera muy especial, a mi director y co-directora, por su acompañamiento y exigencia que me permitió crecer académicamente y superar los retos de estos años. Gracias por su dedicación, confianza y por compartir su experiencia para este proyecto.

A mis padres y hermanos, por el amor incondicional y la confianza que siempre me han otorgado. Gracias por acompañarme en cada etapa de mi vida y por enseñarme que el esfuerzo y la perseverancia hacen posible los sueños.

A mi hija, María Julia, lo mejor de mis días y razón de mis desvelos, quien con su existencia me inspira a ser mejor persona y profesionista. A mi compañero de vida, Aleck Maximiliano, por su apoyo, paciencia y cariño, por estar a mi lado en los momentos de mayor desafío y celebrando cada logro alcanzado.

Resumen

La movilidad estudiantil en el contexto de la internacionalización de la educación superior se ha vuelto cada vez más importante, especialmente en la Universidad de Sonora, que ofrece programas de movilidad semestrales y de verano, respaldados por convenios y becas. Sin embargo, aún hay poca información sobre cómo estas experiencias impactan el aprendizaje y el desarrollo curricular. Para abordar esta falta de conocimiento, se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico sobre el programa de movilidad internacional de la Universidad de Sonora. Se entrevistó a 18 egresados y estudiantes de diversas facultades que participaron en movilidades entre 2019 y 2024. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron con MAXQDA, utilizando codificación abierta y análisis temático. Los resultados muestran que los motivos de los estudiantes para participar en la movilidad combinan intereses académicos, como el prestigio institucional y la actualización profesional, con expectativas personales, como el crecimiento individual y la inmersión lingüística. Durante su estancia, los estudiantes aprenden a gestionar mejor su tiempo y adaptarse a sistemas de evaluación más exigentes. En cuanto al aspecto social y cultural, aunque hay dificultades iniciales como barreras lingüísticas, el apoyo local y las actividades de integración facilitan la adaptación. Al regresar, los participantes experimentan un fortalecimiento académico, mayor empleabilidad y desarrollo de competencias blandas, como autonomía, resiliencia y comunicación intercultural. Además, las redes creadas en el extranjero se convierten en recursos valiosos para futuras oportunidades profesionales y académicas. En conclusión, la movilidad estudiantil en UNISON promueve aprendizajes significativos y transforma tanto el perfil académico como personal de los estudiantes.

Palabras clave : movilidad estudiantil,internacionalización, experiencias de aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje.

índice

Capítulo I. Problema de investigación 13

1.1 Contexto del estudio: una visión de la movilidad internacional 2

1.1.1 Aportaciones de la movilidad internacional a la formación 5

1.1.2 Tipos de experiencias en la movilidad estudiantil 6

1.1.3 Situación de la movilidad internacional en la Universidad de Sonora 8

1.2. Expectativas académicas y culturales de la movilidad estudiantil 13

1.2.1 Desarrollo de competencias en la movilidad estudiantil 15

1.2.2 Proceso de aprendizaje en la movilidad estudiantil 16

1.3 Definición de la problemática 18

1.4 Objetivos de la investigación 22

1.5 Justificación del estudio 22

Capítulo II. Marco teórico de la investigación 25

2.1 De la internacionalización al aprendizaje situado: tensiones, definiciones y su traducción en la movilidad estudiantil 26

2.2 Fuerzas restrictivas o impulsoras que inciden en la participación de la movilidad estudiantil 31

2.3 Proceso de adaptación y adquisición de competencias durante el intercambio ... 34

2.4 Impacto de la movilidad estudiantil: aprendizaje experiencial y transformativo ... 36

2.5 Esquema teórico analítico de la investigación 39

Capítulo III. Metodología de la investigación 43

3.1 Paradigma interpretativo como base de un estudio fenomenológico 46

3.2 Diseño de la investigación: cualitativo, descriptivo y estudios de caso 47

3.3 Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio 49

3.4 Contexto de la investigación y delimitación de los participantes 51

3.5 Técnica de investigación: entrevista semiestructurada 54

3.5.1 Estructura del instrumento: guion de entrevista 55

3.5.2 Formas de validación: juicio de expertos y prueba piloto del instrumento 56

3.6 Proceso de recolección de datos y consideraciones éticas 58

3.7 Análisis de información: experiencias de aprendizaje en movilidad estudiantil 61

Capítulo IV. Análisis de resultados 63

4.1 Resultados de la movilidad estudiantil Internacional 66

4.1.1 De la formación académica a la inserción laboral: aprendizajes transformadores de la movilidad estudiantil internacional 67

4.1.2 Desarrollo de competencias blandas: personales y lingüísticas 72

4.1.3 Desarrollo de redes de conexión: complicaciones y beneficios 76

4.2 Componentes que inciden en la movilidad estudiantil 78

4.2.1 Prestigio de las IES y el impulso personal como motores de la movilidad 79

4.2.2 Expectativas culturales, sociales y personales para la movilidad estudiantil 85

4.3 Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad estudiantil internacional 91

4.3.1 Nuevas formas de enseñar y evaluar en contextos internacionales 93

4.3.2 Experiencias que desafían y enriquecen la experiencia de intercambio 100

4.4 Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero 105

4.4.1 Desafíos sociales, lingüísticos y personales que limitan la convivencia social..... 106

4.4.2 Elementos para una integración favorable: comunidad e institución en la movilidad internacional 114

Capítulo V. Conclusiones 119

5.1 Aprendizajes significativos sin anclaje curricular: el desfase entre aprendizaje y gestión institucional 121

5.2 Diversos aprendizajes derivados de las motivaciones en la movilidad; más allá de lo académico.....126

5.3 Reconfiguración y retos del aprendizaje en contextos internacionales 129

5.4 Aprendizajes interculturales, afectivos y críticos en la movilidad internacional . 131

5.5 Posibles contribuciones de la moviliad internacional a la innovación del currículo 135

5.6 Reflexiones finales y recomendaciones para la movilidad internacional.....137

5.7 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación 140

Bibliografía 143

Anexos 171

Anexo 1. Guion de entrevista a estudiantes que participaron en el programa de movilidad internacional 172

Índice de tablas

Tabla 1*. Programas que apoyan la movilidad estudiantil internacional en México.* 9
Tabla 2*. Flujo de estudiantes de movilidad estudiantil internacional 2019-2024* 20
Tabla 3*. Relaciones de dimensiones, categorías y subcategorías de estudio* 50
Tabla 4*. Características de participantes de movilidad estudiantil internacional UNISON* 59

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de estudiantes por licenciaturas que realizaron movilidad. 11
Figura 2. Esquema teórico conceptual de la investigación. 40
Figura 3. Esquema metodológico de la investigación. 45
Figura 4. Experiencias de aprendizaje en la movilidad estudiantil internacional 65
Figura 5. Resultados de la movilidad estudiantil internacional 66
Figura 6. Componentes que inciden en la movilidad 79
Figura 7. Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad internacional 91
Figura 8. Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero 106

Capítulo I. Problema de investigación

En los últimos años, la movilidad estudiantil internacional se ha consolidado como una estrategia clave para la formación integral en la educación superior, no solo por el acceso a nuevos contextos académicos, sino por las experiencias de aprendizaje que emergen de la interacción intercultural y la adaptación a entornos diversos. Sin embargo, estos procesos no pueden analizarse únicamente desde una mirada general o estadística; es necesario atender a las particularidades de cada institución y de los sujetos que participan en ellas.

Con este propósito, la presente investigación adopta el estudio de caso como estrategia metodológica, tomando como referencia a la Universidad de Sonora y a un grupo de estudiantes que han participado en programas de movilidad internacional. Este enfoque permite profundizar en la comprensión de las experiencias vividas, ya que posibilita el análisis de significados, tensiones y aprendizajes en un contexto específico, visibilizando tanto las oportunidades como los desafíos que se presentan en la práctica.

De esta manera, el estudio no solo busca aportar evidencia empírica sobre la movilidad, sino también generar una reflexión crítica en torno a cómo dichas experiencias se articulan con los procesos de innovación educativa en instituciones públicas mexicanas. Al situar el análisis en un caso concreto, se favorece una mirada más cercana, humanizada y contextualizada, que complementa la literatura existente y abre nuevas perspectivas para la discusión sobre la internacionalización del currículo.

1.1 Contexto del estudio: una visión de la movilidad internacional

En los últimos años la internacionalización se ha convertido en un eje clave para las instituciones de educación superior, UNISON no ha sido la excepción pues ha asumido esta tendencia impulsado diversas acciones y programas que facilitan la movilidad estudiantil, integrándolas como parte de la política institucional. Por lo que se considera necesario comprender el desarrollo de estas acciones, específicamente en la dimensión curricular, con el objetivo de promover experiencias de aprendizaje durante su participación.

La universidad de Sonora ha apostado por la movilidad estudiantil como una de las acciones centrales dentro de sus políticas institucionales, con el firme propósito de enriquecer la formación académica así como la experiencia cultural de sus estudiantes. Este compromiso responde a los objetivos actuales de la educación superior donde la movilidad se reconoce como

un cambio esencial para fomentar el aprendizaje intercultural y el desarrollo de habilidades con un enfoque global (Vázquez, 2019). A través de sus diversas formas y modalidades cada experiencia de movilidad busca cumplir con los estándares que permiten a los estudiantes obtener un reconocimiento de competencia intercultural en las instituciones de educación superior (Nigra, 2019).

La movilidad estudiantil, referida también como intercambio académico, ha sido una estrategia clave para promover la internacionalización y a su vez, fortalecer el aprendizaje intercultural y mejorar las competencias académicas y profesionales de estudiantes. Según Gacel-Ávila, Villalón y Vásquez-Niño (2024) la internacionalización de la educación superior incluye actividades y políticas, donde las dimensiones culturales e internacionales integran procesos de enseñanza, investigación y servicios de las Instituciones de educación superior (IES), sin embargo, para los autores Mentges y Costa (2023) la internacionalización es vista como un proceso que va más allá de dichas actividades pues exige una política institucional que prioriza una opción estratégica en el pensar de la educación. En este contexto, los programas de movilidad estudiantil han ganado relevancia como medios para fomentar la cooperación académica internacional y el desarrollo de habilidades globales.

La movilidad estudiantil internacional abre un espacio multidimensional de diversas acciones que buscan enriquecer y retroalimentar el aprendizaje (IESALC, 2020). Esta dimensión describe un cambio notorio y transformativo que integra la cultura y las políticas institucionales en un solo espacio; Mittelmeier et al., (2024) en su momento señalaron cómo se promueve el diseño colaborativo de diversos representantes de las comunidades académicas para enfocar los objetivos a las estructuras organizacionales que logran asegurar una sostenibilidad y calidad en las diversas estrategias.

Esta modalidad internacional implica que los estudiantes puedan cursar una parte de sus estudios en una institución en el extranjero. Así, los estudiantes que participan en este tipo de movilidad suelen interaccionar con una mayor variedad de enfoques pedagógicos, así como la oportunidad de aprender en un contexto cultural completamente distinto, lo que estima enriquecer su desarrollo personal y profesional (Teichler, 2017).

Además, la movilidad internacional puede dividirse en dos tipos: movilidad saliente (outgoing mobility): cuando los estudiantes viajan al extranjero para estudiar en otra institución; y movilidad entrante (incoming mobility): cuando estudiantes extranjeros viajan a una universidad para cursar parte de su carrera en esa institución (Gümüş, Gök, y Esen, 2020).

A escala mundial, la movilidad internacional alcanzaba 4,637,090 estudiantes en el año 2017, siendo así un foco de atención para la investigación educativa, pues durante los últimos 30 años esta cifra se mantuvo constante aproximadamente el 2% de la población estudiantil (Strassel, 2018). Estados Unidos se ha mostrado como el principal destino en los intercambios internacionales con casi un millón de aplicaciones, seguido por Gran Bretaña como el segundo en lista, acumulando el 38% del total de esta modalidad. Por su parte Francia y Alemania pertenecen al cuarto y quinto lugar, lo que deja a la mira que las primeras cinco opciones de elección pertenecen a países occidentales, acumulando conjuntamente el 49.1% de la población estudiantil total (Montoya, 2021).

Al año 2019, el número de estudiantes que participaban en este tipo de programas logro alcanzar hasta 250,000 alumnos, aunque esto fue interrumpido por la pandemia de COVID-19; en este mismo marco y siguiendo la estadística propuesta por UNESCO (2021), los principales destinos de los estudiantes latinoamericanos son Estados Unidos, España y Canadá, seguido de países europeos, lo que refleja el interés de adquirir una perspectiva global.

Sin embargo, los problemas y limitaciones para los estudiantes también existen. Se destacan barreras como la falta de financiamiento y el limitado o nulo apoyo institucional, aproximadamente el 60% de los estudiantes interesados en participar no cuentan con los recursos económicos necesarios para su aplicación, lo que limita de forma significativa las oportunidades a sectores menos favorecidos (Guzmán, Puyol y Santander, 2023). Para contrarrestar esta situación han existido políticas que buscan atender la necesidad de ampliar competencias culturales y lingüísticas. Jaramillo et al.,(2019) aborda algunas de estas iniciativas como el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) y el Programa Erasmus+ en Europa, que han facilitado la movilidad de miles de estudiantes pues estos programas buscan, además de la mejora académica, la creación de una ciudadanía global más inclusiva y consciente de los desafíos globales.

Asimismo, se plantean otra clase de desafíos como la adaptación cultural, choque cultural e incluso la barrera del idioma. Sin embargo todo esto conllevo a la vivencia de una experiencia que da pauta al aprendizaje y desarrollo de habilidades (Deardorff, 2006).

La situación del estudiante durante la movilidad, así como las experiencias que se viven, juegan un papel crucial en su desarrollo integral. La participación en programas de movilidad no solo se trata de asistir a clases en otro entorno, sino de experimentar nuevas culturas, enfrentar desafíos personales y académicos, además de adaptarse a diferentes métodos de enseñanza.

1.1.1 Aportaciones de la movilidad internacional a la formación

La internacionalización puede ser medida desde varios indicadores (IESALC, 2022); sobresalen los programas de cooperación, centros de investigación internacionales, movilidad, programas de doble titulación, entre otros. Desde estos referentes Gao (2019) reconoce la necesidad de que las universidades logren reconsiderar sus políticas de internacionalización para que tomen en cuenta sus estrategias curriculares y sean abiertas, flexibles, cambiantes y puedan aportar una visión global entres las IES, sin embargo, su implementación ha sido complicada, posiblemente por las tradiciones y cultura que es poco adaptable a nuevos contextos (Collazo, 2016; Verdín-Zea et al., 2020).

Algunos autores han abordado este tema desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Knigth, (2018) ; Leas y Younie, (2022) sugieren que la internacionalización como efectos al currículo, puede alcanzarse integrando la diversidad cultural, promoviendo la colaboración internacional en la investigación y creando oportunidades para la interacción intercultural en el campus. Investigaciones recientes, realizadas por Knight, Shin y McMorris (2022), destacan que la movilidad no solo enriquece la educación académica de los estudiantes, sino que también aporta a la diversidad.

La movilidad es vista como un fenómeno complejo pues Castles, de Hass y Miller (2019) mencionan que no solo implica el movimiento físico de personas, sino también políticas, sociales y económicas para los países de origen y destino. Además, resalta la relevancia de entender la conexión entre la movilidad y la política.

Maldonado (2018) sugirió cinco dimensiones para comprender la movilidad. El primero llamado como “íntimo”, que se refiere al proceso mediante el cual el estudiante reconoce y se adapta al nuevo entorno, lo que puede fortalecer su autoconocimiento. El segundo es el plano de la “praxis” que mide cómo los aprendizajes se integran en la formación profesional del estudiante. La tercera dimensión se enfoca en la parte “institucional” que resalta los apoyos y convenios que están a disposición de los estudiantes. Sigue la parte “comunitaria” y se refiere a aquellas acciones que impactan en el contexto del estudiante. Finalmente, se abarca el cruce entre los contextos nacional, regional y global.

Los programas se encuentran en sintonía con las propuestas de la OCDE y UNESCO, ambas abogan por la unificación de un enfoque internacional en la educación. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2021) resalta la necesidad de fortalecer la

educación y las competencias culturales como parte de los objetivos relacionados con las instituciones de educación superior (IES).

Las universidades promueven este tipo de acciones por medio de programas internacionales con la intención de convocar a estudiantes y profesores de todo el mundo. La creación de programas multidisciplinarios, el uso de tecnología educativa de vanguardia y la colaboración internacional son estrategias de la movilidad (Cairns, 2021). También se destaca el impacto en el fomento de actitudes interculturales y tecnológicas, contribuyendo tanto a la internacionalización de las IES. Por lo que evaluar el impacto que tienen los universitarios en la movilidad, así como las experiencias y aprendizajes adquiridos cuando estudiaban en el extranjero es el foco de atención para obtener esta mejora educativa.

1.1.2 Tipos de experiencias en la movilidad estudiantil

La experiencia son aquellos conocimientos que las personas adquieren a través de la observación y su actuar en diversos entornos. En este proceso se adquieren aprendizajes desde las acciones e interacciones (Lark, 2006).

Por otro lado, la experiencia académica, según Munch, Jiménez y Pedronni (2013), se define como aquellos aspectos de aprendizaje que los estudiantes viven en una Institución, está determinada por las variaciones entre la universidad receptora y de origen del estudiante.

La mayor parte de los estudiantes que forman parte de los programas de intercambio, experimentan un impacto significativo en su desarrollo académico, con un enfoque especial en su crecimiento profesional. Según Romero et al., (2013), los estudiantes buscan enriquecer su experiencia de movilidad al elegir instituciones receptoras que puedan fortalecer sus conocimientos y mejorar su currículum profesional.

La movilidad representa no solo una oportunidad académica sino una experiencia transformativa, donde los estudiantes se ven sumergidos en contextos de adaptación, los cuales implican ajustes emocionales, sociales y académicos. Zidani y Sudarwati (2023) muestran que los participantes experimentan múltiples expectativas al enfrentarse a un diferente sistema educativo así como una cultura distinta.

Esta situación puede ser categorizado por una serie de experiencias que se engloban en un marco personal y profesional, en el contexto académico la mayoría de los estudiantes destacan aumento en su confianza y gestión de tiempo, así como el incremento en habilidades de trabajo colaborativo (Boniface y Tremblay, 2022). Sin embargo, se reportan desafíos como:

diferencias de idiomas, métodos de enseñanza y dinámicas de evaluación, lo cual ocasiona tensiones y dificultades al proceso de integración y adaptación (Salisbury et al., 2013).

Por otro lado, la experiencia educativa se encuentra enriquecida gracias al intercambio al extranjero pues se exponen a diferentes culturas y enfoques académicos (Caruso y De Wit, 2015). Autores como Paige et al., (2009) encontraron que aproximadamente el 70% de estudiantes que participan en este tipo de programas, consideraron que su experiencia internacional influyó directamente con sus objetivos y metas profesionales, ya que estuvieron expuestos a redes e interacciones globalizadas. Por lo que, estos aspectos reflejan la capacidad de adaptación, integración y aprendizaje que pueden lograr los estudiantes en diversos contextos, formando experiencias integrales y enriquecedoras para estos pues logra tener un impacto en su trayectoria formativa y profesional.

Según el informe de la OCDE (2015), en 2012, aproximadamente 44.5 millones de estudiantes hicieron estudios fuera de su país, evidenciando un aumento significativo anual desde 1990. La mayoría de estos van a países de habla inglesa, como Inglaterra y Estados Unidos. Sin embargo, con la globalización, este patrón ha cambiado notablemente, con un aumento en la cantidad que eligen destinos en países asiáticos, en 2013, una gran parte de los universitarios se encontraban en China e India.

Desde una noción numérica, la matrícula de estudiantes ha aumentado significativamente en los últimos años, ofreciendo la oportunidad de mejorar su formación, adquirir habilidades transfronterizas y ampliar su visión cultural. Está pasó de 300,000 en 1963 a 6 millones en 2019 (UNESCO, 2022).

Erasmus Impact Study (2014) expone que las principales razones que incentivan la movilidad son las oportunidades y beneficios que está tiene, como por ejemplo, la diversidad del sistema educativo, posibilidades de incorporación laboral y la diversidad cultural.

Además de estas razones, es importante considerar otros elementos externos que influyen en la movilidad estudiantil, como cuestiones políticas, socioculturales y económicas. Fidler, Clarke y Wang (2022) mencionan que el idioma, los vínculos culturales, la demografía, políticas de inmigración, el desarrollo económico, los recursos humanos disponibles, entre otros, son componentes que pueden favorecer o restringir la movilidad, afectando directamente a la experiencia que pueda tener el estudiante.

Las investigaciones de Li y Alexander (2022) concuerdan en que cuando el estudiante pasa un período en el extranjero se afrontan con complicaciones al querer interactuar y adaptarse

a distintos contextos culturales. Sin embargo esta práctica ayuda a comprender y madurar su entorno desde una perspectiva más extensa.

Las experiencias derivadas de la movilidad estudiantil internacional no pueden reducirse únicamente al ámbito académico, pues abarcan dimensiones personales, sociales, culturales y profesionales que marcan profundamente la trayectoria de quienes participan en ellas. Como se observa en la literatura, la movilidad constituye un proceso formativo integral en el que convergen aprendizajes académicos y de vida, potenciando competencias como la autonomía, la gestión del tiempo, la resiliencia intercultural y la construcción de redes globales. Sin embargo, tales beneficios se acompañan de desafíos que requieren de una preparación y acompañamiento institucional sólido para minimizar las tensiones vinculadas a la adaptación lingüística, cultural y pedagógica.

Este panorama permite comprender que la movilidad no es un fenómeno aislado, sino una práctica situada que se resignifica según el contexto de cada institución y de cada estudiante. De ahí que resulte fundamental analizar cómo estas experiencias se expresan en entornos concretos. En el caso de la Universidad de Sonora, la movilidad internacional adquiere particularidades que merecen atención, pues su diseño, gestión y resultados permiten reconocer no solo las oportunidades que brinda a los estudiantes, sino también las limitaciones estructurales que enfrenta.

1.1.3 Situación de la movilidad internacional en la Universidad de Sonora

La movilidad estudiantil abarca diversas modalidades, como intercambios académicos, estancias de investigación, participación en eventos académicos y programas orientados a la capacitación laboral. También se considera la movilidad grupal mediante viajes estudiantiles, aunque esta práctica ha ido disminuyendo en uso.

En este mismo contexto, existen diferentes programas en las IES públicas para apoyar la movilidad de pregrado, pero estos programas no ofrecen beca completa, sino apoyos parciales que deben ser completados con recursos propios (Gacel-Ávila et al., 2017; Becerra et al., 2019; Bustos-Aguirre et al., 2022) (Ver tabla 1)

Tabla 1. *Programas que apoyan la movilidad estudiantil internacional en México.*

Programa	Objetivo
Erasmus plus	Apoya proyectos de movilidad, cooperación y desarrollo de capacidades.
Programa de Movilidad Alianza del Pacífico	Programa creado por los gobiernos de Perú, México, Chile y Colombia. Tiene como objetivo otorgar becas a pregrados, posgrados e intercambio de profesores.
Programas ASCUN (MACA, MACMEX BRACOL)	Promueve programas de movilidad a pregrado.
Programa del DAAD	Ofrece becas a estudiantes para el desarrollo de cursos de Verano e invierno sobre la lengua y cultura alemana.
Esquema de Movilidad Universitaria de América Latina y el Caribe (EMUAL)	Contempla a través de la Asociación de América latine y el Caribe para la integración (AUALCPI) de actividades de movilidad académica entre docentes y estudiantes.
Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME)	Apoyo de procesos académicos de intercambio a las IES.
Programa Delfín	Fortalecer la cultura de colaboración científica, formación intercultural y movilidad en estudiantes.
AIESEC	Promueve el desarrollo de prácticas empresariales y sociales en estudiantes a nivel mundial.

Fuente: adaptación desde Gacel-Ávila et al., (2017);
Becerra et al., (2019); Bustos-Aguirre et al., (2022)

La universidad de Sonora ha creado internamente un programa de Movilidad Estudiantil, gestionado por una Subdirección de Cooperación y Movilidad para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de participar en estancias semestrales dos veces al año, así como veranos de investigación tanto nacional como internacional. La institución reporta 13 programas de colaboración (AMPEI, CONAHEC, OUI,CUMEX, entre otros) y 82 convenios directos nacionales (Universidad de Sonora, 2024). Cada año, se ofrecen oportunidades para 58 lugares en España, además de otros 52 en países hispanohablantes como Argentina, Perú, Colombia, Chile, Paraguay, entre otros, se suman 50 en destinos no hispanohablantes como Brasil, Canadá,

Corea del Sur, Francia, Suiza, entre otros. La universidad ofrece apoyo económico a los estudiantes que participan en estos intercambios.

Esta iniciativa busca enriquecer la experiencia educativa y profesional de los estudiantes, permitiéndoles ampliar sus horizontes académicos, culturales y personales, también la exigencia de familiarizarse con diferentes sistemas educativos e integrarse en nuevas culturas, lo que les permite crecer de manera integral.

Durante la última década, el número de estudiantes de la Universidad de Sonora que participan en programas de movilidad ha mostrado una tendencia. En el período 2018-2022, la universidad reportó un incremento del 35% en estudiantes que realizaron estancias internacionales, principalmente en países de habla hispana, Estados Unidos y Canadá, aunque también se han registrado intercambios en países europeos y asiáticos (Departamento de Vinculación e Internacionalización, UNISON, 2023). Este aumento se atribuye a los esfuerzos de la institución para facilitar los procesos de movilidad mediante el establecimiento de becas, asesorías y apoyos administrativos que hacen más accesible la experiencia internacional.

La movilidad internacional en UNISON se enfoca en desarrollar competencias académicas y personales, como el aprendizaje de idiomas, la adaptación a nuevos entornos culturales y el desarrollo de habilidades interculturales. Según datos internos de la universidad, el 80% de los estudiantes que participan en movilidad reportan mejoras significativas en su competencia en un segundo idioma y en sus habilidades de comunicación intercultural, lo cual es particularmente relevante para un entorno laboral globalizado (Universidad de Sonora, 2022).

Sin embargo, los estudiantes también enfrentan desafíos significativos entre los más significativos se encuentran la falta de financiamiento completo para cubrir todos los gastos de estancia en el extranjero y las dificultades para la homologación de créditos académicos al regresar (Pérez y Gómez, 2021). A pesar de estos retos, la universidad continúa expandiendo sus esfuerzos de internacionalización y explorando nuevas alianzas estratégicas para apoyar a un mayor número de estudiantes.

La institución promueve diversas estrategias para que los estudiantes tengan la experiencia de movilidad, como el programa Delfín que tiene como objetivo la consolidación de la investigación y la formación de posgrado en el Pacífico, así como también la participación del programa de intercambio estudiantil con universidades del Consorcio para la Colaboración en la

Educación Superior de América del Norte. (CONAHEC), movilidad estudiantil (presencial y virtual) y el programa BCI en la región de Quebec en Canadá (UNISON, 2023).

Según los registros históricos de la Subdirección de Cooperación y Movilidad de la Universidad de Sonora (UNISON, 2023), las licenciaturas que han enviado el mayor número de estudiantes en programas de movilidad son Negocios y Comercio Internacional, Arquitectura, Derecho, Ciencias Nutricionales, e Ingeniería Civil y Química (ver Figura 1).

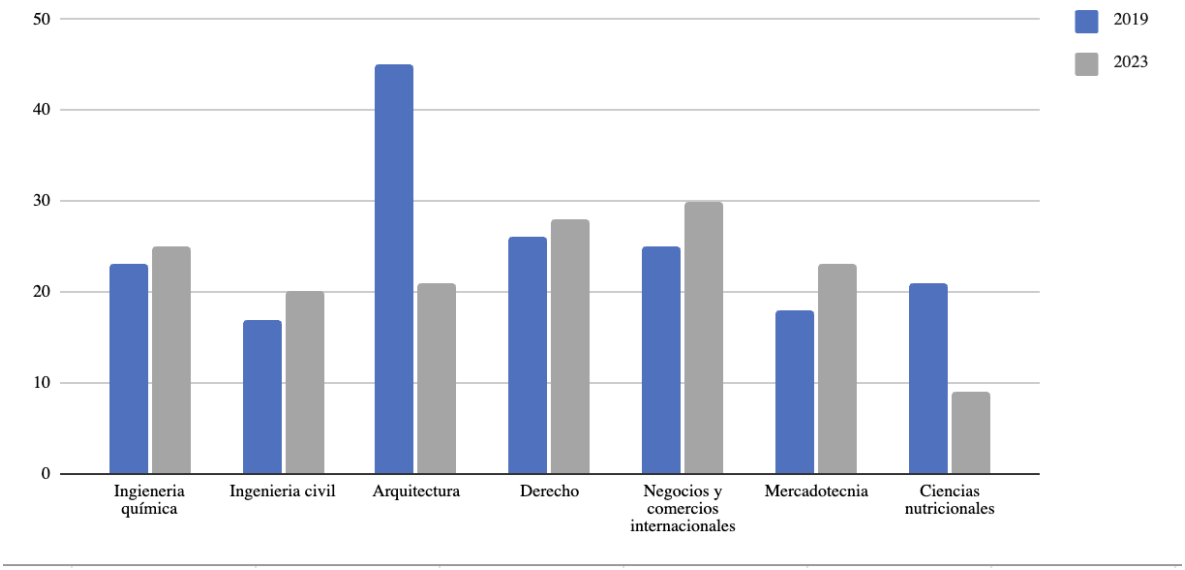


Figura 1. Distribución de estudiantes por licenciaturas que realizaron movilidad.

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad de Sonora 2021-2025, menciona que una parte fundamental de la cooperación académica es la movilidad estudiantil. Es reconocida por ser una actividad de interés, puesto que la matrícula de estudiantes ha sido de 1,177 en los últimos cuatro años. Uno de los principales objetivos del PDI es que, en el año 2023, 50 estudiantes de cada licenciatura, formen parte del programa de movilidad, lo que nos lleva a los indicadores de resultados plasmados en el documento institucional, donde se establece que en el año 2025, 400 estudiantes participen en el programa de movilidad.

1.2 Antecedentes de la investigación: Interés de estudiantes por la movilidad estudiantil

El interés por participar en programas de movilidad estudiantil internacional se configura como un fenómeno complejo en el que confluyen motivaciones personales, factores estructurales e influencias institucionales. De acuerdo con Otero et al., (2019), los motivos que inciden en la decisión de estudiar en el extranjero pueden clasificarse en dos grandes categorías: personales

(relacionados con aspiraciones, intereses y expectativas individuales) y externos, vinculados con condiciones ajenas a la voluntad del estudiante, como la disponibilidad de convenios institucionales, apoyos financieros o políticas de admisión. En muchos casos, estos factores externos se convierten en barreras determinantes para la elección del destino y la viabilidad de la experiencia internacional.

Desde una mirada complementaria, Cabrera y Flores (2021) plantean que la decisión de movilidad se articula en tres dimensiones: socio histórica, institucional y personal. Su estudio revela la persistencia de brechas de género, ya que los hombres tienden a participar en estancias más prolongadas en comparación con las mujeres, lo que refleja desigualdades en el acceso y permanencia. Asimismo, las autoras subrayan que estas dimensiones no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan, condicionando la decisión de participar en movilidad de forma multidireccional.

Maldonado et al. (2021) enfatizan la importancia de los recursos culturales, sociales y económicos como variables críticas para la viabilidad de la movilidad. En este sentido, la experiencia no solo depende de la disposición individual, sino también de las políticas institucionales que regulan la asignación de becas, el reconocimiento académico y el acompañamiento administrativo. La pertinencia de dichas políticas es fundamental para garantizar que el acceso a la movilidad no se convierta en un privilegio restringido a determinados sectores sociales.

Por otro lado, la admisión y acogida de estudiantes de movilidad en las instituciones de educación superior (IES) no sólo transforma la experiencia de quienes viajan, sino también la de los estudiantes locales. La integración de comunidades diversas contribuye al desarrollo de competencias interculturales, la apertura a nuevas perspectivas y la consolidación de actitudes inclusivas (Castro et al., 2016; Erasmus + Student and Alumni Association, 2018). Sin embargo, la literatura también advierte limitaciones: estudios europeos recientes muestran que la interacción entre estudiantes locales y extranjeros es relativamente baja, lo que restringe el potencial de la movilidad como herramienta de internacionalización en casa (European Students' Union, 2018).

En este marco, autores como López (2015) y Gerhards et al. (2017) coinciden en que el interés de los estudiantes por vivir en otro país se vincula con el deseo de ampliar horizontes,

fortalecer habilidades lingüísticas y desarrollar competencias interculturales. Este interés responde a un contexto global en el que el capital académico y cultural adquirido en el extranjero es cada vez más valorado en el mercado laboral (De Wit y Jones, 2018). Así, la movilidad se configura no sólo como una estrategia formativa, sino como una práctica de distinción social y profesional.

Finalmente, es necesario reconocer que las motivaciones estudiantiles también se encuentran atravesadas por factores contextuales más amplios**:** políticas migratorias, estabilidad económica de los países receptores, redes de apoyo transnacionales e incluso coyunturas globales como la pandemia por COVID-19, que visibilizó nuevas modalidades de movilidad virtual y reforzó la necesidad de repensar la internacionalización desde una perspectiva inclusiva (Brandenburg et al., 2020).

El interés por la movilidad estudiantil internacional responde a una combinación de aspiraciones personales, condiciones institucionales y contextos socioeconómicos. Analizar estos elementos resulta indispensable para comprender cómo los estudiantes construyen sus decisiones y cómo las IES pueden generar entornos más equitativos e inclusivos que potencien la participación en este tipo de experiencias.

1.2. Expectativas académicas y culturales de la movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil ha crecido significativamente en los últimos años, en respuesta a la presión de la internacionalización y al interés de las instituciones de educación superior por fortalecer la calidad académica y el perfil global de sus egresados (Pérez-Encinas, Martínez y Rayón, 2024). Sin embargo, la participación de los estudiantes no depende únicamente de las oportunidades institucionales, sino también de factores individuales y contextuales. Como señalan Maldonado-Maldonado, Cárdenas y Cortés (2021), los flujos de entrada y salida en programas de intercambio están condicionados tanto por la trayectoria de vida de los estudiantes como por las políticas y convenios institucionales.

En cuanto a las motivaciones personales, diversos estudios identifican una combinación de aspiraciones académicas, culturales y profesionales. Kuri (2017) clasifica estas expectativas en seis dimensiones: socioculturales, vinculadas con el conocimiento de nuevas culturas y lenguas; de desarrollo profesional y académico, relacionadas con la búsqueda de formación de

calidad; de estatus institucional, ligadas al prestigio de la universidad receptora; y sociales, reflejadas en la creación de vínculos y el interés por aplicar lo aprendido en contextos locales. Estas motivaciones coinciden con lo planteado por Beerkens et al. (2018), quienes destacan que los estudiantes buscan habilidades que mejoren su empleabilidad, así como redes que amplíen sus oportunidades en un mercado laboral globalizado.

Un segundo eje corresponde a las competencias interculturales y de adaptación, consideradas como uno de los aprendizajes más valiosos de la movilidad. Investigaciones como las de Czerwionka, Artamonova y Barbosa (2015), Velliaris y Coleman-George (2020) y Li y Bray (2020) coinciden en que la interacción con contextos diversos fomenta la autonomía, la resiliencia y la capacidad de desenvolverse en entornos multiculturales, cualidades altamente demandadas en la actualidad.

El aprendizaje de idiomas constituye otro beneficio ampliamente reconocido. Coleman (2015) observa que los estudiantes esperan mejorar su dominio lingüístico, lo que refuerza su rendimiento académico y profesional. De manera complementaria, el estudio de la Comisión Europea junto con ICF Consulting y CHE Consult (2019) evidencia que más del 90% de los participantes en programas de movilidad logran fortalecer significativamente sus habilidades lingüísticas y competencias transversales como el liderazgo, mientras que cerca del 70% proyecta trayectorias profesionales más claras en comparación con quienes no participaron.

Finalmente, la movilidad también se asocia con el desarrollo personal y social. Echeverría, Lafont y Pineda (2020) destacan que estas experiencias fomentan no solo competencias técnicas y académicas, sino también compromiso social y responsabilidad ciudadana. En esta misma línea, Jones y de Wit (2019) resaltan que muchos estudiantes buscan transferir a sus contextos de origen los aprendizajes obtenidos en el extranjero, contribuyendo al fortalecimiento de sus comunidades locales.

En conjunto, estas evidencias muestran que las aspiraciones estudiantiles en movilidad internacional son múltiples y se entrelazan: van desde el crecimiento académico y profesional hasta el fortalecimiento cultural, lingüístico y social. Como subrayan Salmi y Bassett (2021), así como Altbach y de Wit (2020), la movilidad se configura como una inversión estratégica tanto para los estudiantes como para las universidades, pues potencia la competitividad institucional y prepara a los individuos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado.

1.2.1 Desarrollo de competencias en la movilidad estudiantil

La movilidad internacional constituye una estrategia formativa que favorece la construcción de competencias integrales en los estudiantes, al exponerlos a contextos académicos, culturales y sociales distintos a los de su institución de origen (Flores et al., 2022). Como señala Villalón de la Isla (2017), este fenómeno se materializa en diversas modalidades, como prácticas profesionales, cursos cortos o estancias académicas, todas orientadas a enriquecer el perfil del estudiantado.

En primer lugar, la movilidad impacta en el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Ruiz et al., (2019) evidencian que estas experiencias fortalecen habilidades relacionadas con la investigación, el uso de herramientas tecnológicas y el dominio de contenidos especializados. Asimismo, Sandoval y Munilla (2019) destacan que los estudiantes adquieren competencias vinculadas con la actualización disciplinar y la capacidad de integrarse a redes profesionales, lo cual repercute directamente en su empleabilidad. De igual forma, Salas et al. (2021) muestran que la diversidad metodológica en las universidades receptoras permite a los estudiantes construir aprendizajes más autónomos, consolidando habilidades de análisis crítico, gestión del tiempo y resolución de problemas.

Otra cuestión a considerar corresponde a las competencias interculturales y sociales. Autores como Genkova y Kruse (2020) señalan que la movilidad se convierte en un espacio privilegiado para la educación intercultural, entendida como la capacidad de interactuar y adaptarse en contextos con normas, valores y tradiciones diferentes. Esta competencia es reconocida como esencial para desenvolverse en sociedades globalizadas, y se vincula estrechamente con el desarrollo de la tolerancia, la empatía y la apertura cultural. Fresán (2009) advierte, sin embargo, que este proceso de integración puede verse limitado por diferencias curriculares, terminológicas y sociales, lo cual refuerza la necesidad de acompañamiento institucional durante la estancia.

En el mismo marco, es importante considerar el aprendizaje de idiomas y la comunicación intercultural**.** Según Coleman (2015), una de las expectativas principales de los estudiantes es mejorar su dominio lingüístico en el país de destino, competencia que repercute de manera significativa en su desempeño académico y laboral. En línea con ello, el estudio de la Comisión Europea, ICF Consulting y CHE Consult (2019) muestra que más del 90% de los participantes

reportan mejoras en sus habilidades lingüísticas, así como en competencias transversales como el liderazgo y el trabajo colaborativo.

Por último, la movilidad fomenta competencias ligadas al desarrollo personal y ciudadano. Melchor y Solórzano (2021) sostienen que, más allá de los beneficios académicos, los estudiantes reconocen la movilidad como una experiencia transformadora en términos de madurez personal, resiliencia y autoconfianza. Van Manen (2003), Ramírez y Ortega (2019) y Padilla et al., (2022), desde una perspectiva fenomenológica, la conceptualizan como una "experiencia de vida", en la que se integran aprendizajes personales, culturales e institucionales. En este sentido, la investigación de Echeverría, Lafont y Pineda (2020) refuerza que la movilidad también promueve la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad de origen, al transferir los conocimientos y enfoques adquiridos en el extranjero.

Según los estudios, podemos encontrar que la movilidad estudiantil contribuye a la construcción de un perfil integral de competencias que abarca lo académico, lo profesional, lo intercultural, lo lingüístico y lo personal. Como afirman Pérez-Encinas, Rodríguez-Pomeda y De Wit (2020) y Yang (2020), los egresados que participan en estos programas alcanzan un desarrollo profesional más sólido y se preparan de mejor manera para los retos de la internacionalización en la educación superior. Por ello, resulta indispensable que las instituciones educativas no solo promuevan estas experiencias, sino que diseñen mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan dimensionar el verdadero impacto de la movilidad en la formación de competencias.

1.2.2 Proceso de aprendizaje en la movilidad estudiantil

En cuanto al aprendizaje durante la movilidad estudiantil, es un área prometedora de análisis que permite ampliar las estrategias de aprendizaje y enfrenta desafíos significativos para la investigación (Nerlich, 2020). Para los programas de las instituciones es esencial contar con una evaluación de los aprendizajes adquiridos en sus diversas disciplinas, sin embargo, pese a su relevancia este sigue siendo un campo pendiente que demanda atención por los sujetos de la educación.

El proceso de aprendizaje requiere un enfoque integral, estudios recientes indican que para que se logre un aprendizaje significativo es fundamental que la internacionalización esté integrada al currículo (Mittelmeir et al., 2024). Para facilitar este proceso es fundamental ofrecer

un soporte pedagógico que permita a los estudiantes desarrollar competencias interculturales de forma progresiva, así como el apoyo docente e institucional.

Para Leyva y Campbell (2016), el aprendizaje significativo se manifiesta en tres aspectos clave. En primer lugar, cuando el estudiante posee los conocimientos previos y necesarios para comprender lo que busca aprender, lo que puede dificultar la comprensión de contenido en inglés para aquellos con limitaciones en el idioma. En segundo lugar, la utilidad práctica del aprendizaje en la resolución de problemas verdaderos podría reducir la necesidad de memorizar información innecesaria. Por último, el impacto positivo en el entorno natural y social fomenta una conciencia ecológica y la preservación cultural.

La búsqueda de entornos grupales facilitadores conduce a la construcción de un aprendizaje significativo, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, promoviendo así la recreación cultural. Las interacciones juegan un papel fundamental en este proceso, potenciando la relevancia y efectividad del aprendizaje. En paralelo a la internacionalización de los procesos educativos, surgen nuevas formas de transferencia y gestión del conocimiento, así como un aumento significativo en la movilidad estudiantil a nivel global (Jones y Brown, 2014).

Estudiar el impacto que logran tener los programas de movilidad respecto a la integración del sector laboral podría acercarlos a lo que se promueve de manera institucional respecto a la movilidad y como sucede en un contexto real (González y Salgado, 2016).

Jackson (2018) indaga sobre el aprendizaje experiencial en estudiantes que estudian en el extranjero a nivel internacional, destaca que las habilidades de adaptación, resolución de problemas y comunicación en diversos idiomas se construyen no solo teniendo un contacto directo con la universidad sino en la vida cotidiana de estos, contribuyendo a una experiencia formativa integral. En este mismo sentido el trabajo de Tina et al., (2019) examinan cómo los estudiantes que participan en estos intercambios desarrollan un aprendizaje autónomo con flexibilidad de adaptarse a cualquier entorno pese a sus exigencias y diferencias en los estilos de enseñanza.

Estas experiencias internacionales fomentan un proceso transformador, Taylor (2018) recupera las nociones propuestas por Mezirow respecto a las teorías del aprendizaje transformativo y enfatiza en aquellas reflexiones estudiantiles donde experimentan cambios en sus percepciones, creencias y comportamientos posterior a esta vivencia en el extranjero.

1.3 Definición de la problemática

La Universidad de Sonora ha implementado diversas estrategias en sus políticas institucionales para fomentar la internacionalización, tal como se detalla en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025. Se destaca la promoción de la movilidad estudiantil en distintos programas académicos. Un ejemplo sobresaliente es el programa de movilidad académica, el cual atrajo la participación de 167 estudiantes durante el último semestre de 2025-1. Sin embargo, Nerlich (2021) defiende que las IES suelen considerar solamente la parte cuantificable de los programas de movilidad y la idea de formar ciudadanos integrales, argumentan que nada de eso sería posible sin conocer el nivel de aprendizaje y eficacia que presentan estas acciones. De acuerdo con de Wit (2012), las instituciones de educación superior (IES) deben llevar a cabo una evaluación sistemática de las experiencias de aprendizaje en los programas de movilidad, con el fin de analizar la eficacia con la que fomentan la internacionalización y el desarrollo de competencias interculturales.

La internacionalización del currículo no puede reducirse a un mero conteo de estudiantes que participan en estancias académicas; debe también considerar cómo, qué y cuándo aprenden en contextos educativos distintos al propio. Desde esta perspectiva, las experiencias de movilidad deben ser comprendidas no solo como un mecanismo de intercambio, sino como un escenario privilegiado para el desarrollo de aprendizajes significativos, competencias blandas y una conciencia intercultural (Beelen y Jones, 2015; Wachter y Maiworm, 2022).

En los lineamientos y políticas establecidas en la Universidad de Sonora, se reconoce la pertinencia de investigar el proceso de aprendizaje asociado a los programas de movilidad, ya que los planes curriculares plantean diversas competencias y habilidades que dichos programas buscan fomentar en los estudiantes. Es fundamental respaldar y verificar que la participación en los programas de movilidad estudiantil no solo sea de calidad, sino también significativa, asegurando un impacto positivo en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Uno de los principales problemas radica en que, a pesar de los esfuerzos por implementar programas de movilidad, aún existe una falta de evidencia y análisis profundo sobre los procesos de aprendizaje que ocurren durante estas experiencias. Schlemmer et al., (2007) indican que los programas de movilidad necesitan evaluaciones más detalladas que permitan comprender cómo los estudiantes integran sus aprendizajes y cómo estos impactan en su desarrollo profesional. Esto es especialmente relevante en el caso de los estudiantes de UNISON, quienes no solo enfrentan barreras económicas y administrativas, sino que también deben adaptarse a un nuevo

sistema educativo y cultural que puede afectar sus procesos de aprendizaje y crecimiento personal (Pérez y Gómez, 2021).

Además, la movilidad estudiantil implica desafíos significativos de adaptación cultural y académica. Según Hadis (2005), los estudiantes en movilidad deben ajustarse a sistemas educativos diferentes, lo cual puede dificultar su proceso de aprendizaje y generar tensiones en la integración y asimilación de conocimientos. La falta de una estrategia clara para apoyar el aprendizaje en un contexto extranjero limita la efectividad de estas experiencias. Esta situación se ve agravada por la disparidad en los enfoques pedagógicos y los métodos de evaluación entre la institución de origen y la de destino (Martinsen, 2011). Lo que genera una interrupción en la continuidad del proceso de aprendizaje y obstaculiza el fortalecimiento de competencias académicas específicas.

Estudios recientes subrayan la importancia de identificar con mayor precisión los resultados de aprendizaje derivados de la movilidad, tanto en sus dimensiones académicas como personales y socioculturales (Teicher, 2021; Brandenburg et al., 2023). En este sentido, se vuelve prioritario analizar cómo las estancias académicas contribuyen (o no) al logro de aprendizajes transformadores, entendidos como aquellos que implican cambios en la forma en que el estudiante se relaciona con el conocimiento, consigo mismo y con el entorno internacional (Mezirow, 2003; Sanjuán et al., 2022).

Dentro de la comunidad estudiantil de UNISON que ha participado en programas de movilidad, los datos muestran variaciones notables en la participación según el área de conocimiento y el tipo de movilidad (nacional o internacional). Estos cambios reflejan tendencias y desafíos importantes para los objetivos de internacionalización y el desarrollo curricular.

En 2019, la mayor participación correspondió a la Facultad de Ingeniería (78 estudiantes), seguida de Humanidades y Bellas Artes (58) y Ciencias Sociales (45); la menor fue Ciencias Exactas y Naturales (17). Estas diferencias sugieren que ciertos programas y áreas cuentan con más convenios activos, trayectos curriculares más flexibles o una mayor valoración institucional de competencias globales (UNISON, 2023).

El impacto del COVID-19 fue evidente: el total de estudiantes en movilidad presencial pasó de 184 en 2019 a 126 en 2020 (31.5% menos) y cayó a 30 en 2021 (83.7% respecto a 2019). En 2021 la movilidad se concentró casi por completo en Ingeniería (21) y, en menor

medida, en Ciencias Económicas y Administrativas (5)**,** Humanidades y Bellas Artes (2) y Ciencias Sociales (2); Biológicas y de la Salud y Exactas y Naturales no registraron salidas (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Flujo de estudiantes de movilidad estudiantil internacional 2019-2024*

Área de conocimiento	**Estudiantes de movilidad estudiantil**					
	2019	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**
Facultad interdisciplinaria de ciencias biológicas y de la salud	24	14		11	31	18
Facultad interdisciplinaria de ciencias económicas y administrativas	33	28	5	14	48	34
Facultad interdisciplinaria de ciencias exactas y naturales	17	4		2	13	4
Facultad interdisciplinaria de ciencias sociales	45	39	2	12	41|	14
Facultad interdisciplinaria de humanidades y bellas artes	58	15	2	9	26	18
Facultad interdisciplinaria de Ingeniería	78	31	21	36	68	35
Totales	**184**	**126**	**30**	**91**	**227**	**123**

Fuente: elaboración propia

A partir de 2022 se observa una recuperación: el total sube a 91 (3 veces más respecto a 2021), y en 2023 alcanza 227, superando el nivel pre pandemia de 2019 en 23.4%; en 2024 desciende a 123 (45.8% abajo respecto a 2023), lo que indica una recuperación aún inestable entre facultades.

Por facultades, destacan tres tendencias:

1. Ingeniería lidera en 2019 (78) y 2023 (68), y se mantiene alta en 2024 (35).
2. Ciencias Económicas y Administrativas muestra un repunte sostenido tras la pandemia: de 5 (2021) a 14 (2022) y 48 (2023)**,** estabilizando 34 (2024).

3. Exactas y Naturales presenta participación consistentemente baja e inestable (17, 4 ,0, 23 y 4), lo que sugiere barreras específicas (rigidez curricular, menor densidad de convenios o menor alineación entre perfiles y destinos).

En conjunto, los datos reflejan asimetrías inter-facultades y una recuperación que, aunque fuerte en 2023, no se consolidó en 2024. Esto respalda la necesidad de estrategias diferenciadas por área (p. ej., ampliación de convenios, reconocimiento flexible de créditos y tutoría para la preparación lingüística/intercultural) para equilibrar la participación y estabilizar la tendencia al alza.

Existe una brecha significativa entre las metas institucionales de internacionalización y la comprensión real de los aprendizajes que los estudiantes adquieren durante su participación en movilidad. Esta situación justifica la necesidad de una investigación centrada específicamente en las experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes de la Universidad de Sonora en contextos de movilidad. Comprender estas experiencias no solo permitirá evaluar el impacto de las estrategias actuales, sino también fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva internacional, inclusiva y transformadora (Knigth y De wit, 2024).

En este contexto, comprender las experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes de la Universidad de Sonora durante su estancia en programas de movilidad internacional se vuelve fundamental. Esta investigación responde a la necesidad de identificar los aprendizajes significativos que surgen en estas experiencias, así como los factores que los facilitan o limitan. De este modo, se busca responder a la pregunta central sobre qué tipo de aprendizajes emergen de estas vivencias, y cómo impactan en la formación académica, personal y profesional del estudiantado. Lo anterior se articula con los objetivos planteados, que apuntan a desentrañar los motivos, procesos de adaptación, estrategias empleadas y resultados formativos, con el fin de aportar evidencia útil para el fortalecimiento del programa de movilidad y de la política de internacionalización de la UNISON.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuáles son las motivaciones, expectativas y experiencias de aprendizaje que se generan en el programa de movilidad internacional para los estudiantes de la Universidad de Sonora? Para responder a esta pregunta, se plantean las siguientes interrogantes específicas:

1. ¿Cuáles son los motivos y expectativas académicos y culturales que influyen en los estudiantes para participar en los programas de movilidad estudiantil?

2. ¿Qué estrategias de adaptación emplean los estudiantes durante su participación en acciones de movilidad internacional?
3. ¿Cómo impactan las experiencias de los estudiantes en el programa de movilidad en su proceso de aprendizaje?
4. ¿De qué manera contribuyen las experiencias de movilidad a su formación y aprendizaje?

1.4 Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es: Analizar las motivaciones, expectativas y experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora durante su participación en la movilidad internacional

Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los motivos y expectativas académicas y culturales que inciden a participar en los programas de movilidad estudiantil.

- Describir las estrategias de adaptación en contextos académicos utilizadas por estudiantes durante su participación en acciones de movilidad internacional.

- Analizar las experiencias de adaptación social y cultural que se experimentan los estudiantes en el programa de movilidad y su impacto en el aprendizaje.

- Analizar los resultados que logra tener el programa de movilidad posterior a la llegada de los estudiantes y su contribución en la formación al aprendizaje.

Este estudio busca proporcionar información valiosa sobre el proceso de aprendizaje que viven los estudiantes durante su experiencia de intercambio, analizando los beneficios y desafíos del programa de movilidad estudiantil de la Universidad de Sonora, con el objetivo de mejorar continuamente el programa, sus objetivos y pertinencia hacía lo que se propone de forma institucional.

1.5 Justificación del estudio

En el panorama internacional, la movilidad estudiantil ha adquirido una importancia fundamental. La movilidad estudiantil ofrece a los alumnos la oportunidad de mejorar su educación al añadir una dimensión internacional, tanto en términos culturales como técnicos, a sus estudios.

Asimismo, contribuye a enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje al aumentar la diversidad de estudiantes en las aulas universitarias (Theiler, 2005).

A partir de la década de los noventa, la internacionalización de la educación superior se convirtió en un tema importante en la agenda política, expandiéndose más allá de las universidades para convertirse en un tema de reflexión específico. La apertura económica generó la necesidad de formar profesionales con habilidades internacionales, lo que resultó en un notable aumento de actividades internacionales en el ámbito universitario. Para principios de los años 2000, muchas instituciones latinoamericanas adoptaron prácticas de internacionalización como parte fundamental de su desarrollo institucional, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y hacer frente a los desafíos actuales (Gacel-Ávila, 2018).

Así pues, se considera que este fenómeno ha evolucionado notablemente, pasando de ser un fenómeno individual centrado en la movilidad de estudiantes o académicos, con beneficios estrictamente personales, a convertirse en un enfoque institucionalizado a nivel internacional. Esto refleja la importancia que la comunidad académica y las instituciones educativas le dan a la formación de los estudiantes para enfrentar los desafíos globales y contribuir de manera significativa a un mundo cada vez más cambiante.

Respecto a la movilidad, se ha convertido en un tema central en la agenda académica y política, siendo uno de sus pilares fundamentales de las instituciones, como señalan Knight (2005) y De Wit (2013). Sin embargo, a pesar de su relevancia en este contexto, existe una escasez de trabajos teóricos que se centren específicamente en las motivaciones de los estudiantes que participan en programas de intercambio internacional.

La incorporación de estudiantes internacionales en las aulas ha sido ampliamente reconocida en la literatura como un elemento que fortalece el proceso de aprendizaje. Esta práctica se considera parte integral de una estrategia educativa consolidada en el ámbito académico. Es crucial que las instituciones realicen un seguimiento detallado de cada práctica institucional relacionada con la movilidad, garantizando que estas experiencias se conviertan en una praxis fluida y eficiente en el sistema educativo (Corbella y Salías, 2018).

Se considera necesario que los procesos de movilidad se vean como una oportunidad para elevar el posicionamiento internacional de las universidades relacionada con la carga académica de los estudiantes así como también parte de las políticas y acciones que la misma institución promueve en sus diversos informes y planes de desarrollo. Las instituciones deben asegurarse de que las referencias proporcionadas por los participantes sean altamente

favorables, lo que contribuirá a fortalecer la reputación y el atractivo de la institución en el ámbito internacional (Garcia, Castañeda, y Rivera, 2022).

En el contexto de la movilidad estudiantil, la vivencia y la importancia adquieren una relevancia crucial, reflejando la experiencia y la percepción que los alumnos otorgan a su vivencia académica durante un programa de movilidad (Ruiz, Rodriguez, y Santiago, 2019).

Para comprender la experiencia y lo que conlleva, es pertinente conocer las interacciones del sujeto con entorno (Martínez, 2015). En su mayoría, los participantes en los programas de movilidad, suelen estar interesados en adquirir conocimientos distintos a los que prometen sus instituciones de origen. Además, reconocen la importancia de prepararse profesionalmente en un mundo globalizado lleno de cambios inesperados.

Al volver a su contexto habitual, los sujetos se llevan consigo un conjunto de vivencias y conocimientos académicos que les facilitarán relacionarse en un entorno distinto al que están familiarizados. La movilidad, por lo tanto, se convierte en un componente crucial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes en un mundo cada vez más globalizado.

Los programas de intercambio estudiantil representan una oportunidad invaluable para los alumnos, ya que no solo enriquecen su formación académica, sino que también les brindan una serie de enseñanzas y aprendizajes que contribuyen a su desarrollo personal y profesional. A través de estas experiencias, los estudiantes logran una realización integral que trasciende los límites del aula y se proyecta en todos los aspectos de sus vidas (Reyes, Rosales y Arroyo, 2014).

Capítulo II. Marco teórico de la investigación

La internacionalización ha experimentado un cambio significativo en las últimas décadas, y una de las tácticas fundamentales para impulsar es la internacionalización en el hogar, que abarca medidas como la movilidad estudiantil dentro del propio recinto universitario. Este enfoque busca incorporar un aspecto internacional en la enseñanza de los alumnos sin que tengan que abandonar su ambiente educativo cotidiano (De Wit, 2002).

La movilidad se ha transformado en una forma de implementar la internacionalización para mejorar la formación de los estudiantes. La vivencia en las estancias de otros países, es un elemento esencial a tener en cuenta. Kolb (1984) plantea que al participar en estos programas los estudiantes tienen la posibilidad de residir en un ambiente culturalmente variado, lo que les posibilita desarrollar destrezas interculturales y obtener una visión global.

Uno de los principales propósitos de la movilidad estudiantil es promover el aprendizaje intercultural, que implica la habilidad de los alumnos para relacionarse eficazmente con individuos de distintas culturas y entornos (Bennett, 1993). Asimismo, la movilidad estudiantil también puede brindar oportunidades para el aprendizaje experiencial, el cual se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje es más efectivo cuando los alumnos participan activamente en experiencias prácticas y significativas.

Otro aspecto importante de la movilidad estudiantil es el aprendizaje transformativo, que implica un cambio profundo en la forma en que los estudiantes ven el mundo y se ven a sí mismos (Mezirow, 1991). Este tipo de aprendizaje puede tener un impacto significativo en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, permitiéndoles ampliar sus horizontes y adoptar una perspectiva más amplia y abierta hacia el mundo (Taylor, 2000).

2.1 De la internacionalización al aprendizaje situado: tensiones, definiciones y su traducción en la movilidad estudiantil

La internacionalización en la educación superior no es un fin en sí mismo, sino un proceso que busca integrar dimensiones internacionales e interculturales en las funciones sustantivas de las instituciones: docencia, investigación, extensión y gestión. Esta idea ha ido desplazando miradas instrumentales que la reducen a contar salidas y entradas de estudiantes o a impartir cursos en inglés. El giro contemporáneo coloca el énfasis en los resultados de aprendizaje y en cómo estos se integran en los planes de estudio, tanto mediante la internacionalización del currículo como por estrategias de internacionalización en casa que alcanzan a quienes no viajan (Knight, 1994, 2011; Leask, 2015; Beelen y Jones, 2015). En este enfoque, la movilidad deja de ser un indicador

autosuficiente para convertirse en un medio que posibilita experiencias de aprendizaje situadas y transferibles a la trayectoria formativa (De Wit, 2020).

A pesar de que la internacionalización tiene varias décadas formando parte de las instituciones de educación superior, Knight (2011) aborda conceptos erróneos que se tiene respecto a este término y los cuales son utilizados de forma incorrecta en los diversos discursos de las IES. Uno de estos mitos sugiere que la internacionalización es simplemente una estrategia organizacional específica, donde los medios se confunden con el fin último, la evidencia institucional de UNISON muestra la utilidad de los registros de flujo por facultad para monitoreo, pero al mismo tiempo revela la limitación de usar solo volúmenes como sinónimo de éxito; además, los datos exhiben asimetrías pronunciadas por área (UNISON, 2023). Estas cifras informan sobre capacidad operativa y sensibilidad a coyunturas, pero no dicen por sí mismas qué aprendieron los estudiantes, qué créditos fueron reconocidos o qué competencias se consolidaron.

Otro error común es la creencia de que la enseñanza en inglés equivale a la internacionalización, lo cual puede llevar a una falta de atención en otras lenguas extranjeras y a la disminución de la calidad educativa en términos de dominio del idioma inglés. Reducir la estrategia a EMI empobrece el enfoque porque invisibiliza otras lenguas y, sobre todo, los resultados interculturales. Para el caso UNISON, lo relevante no es solo verificar la oferta en lenguas adicionales, sino observar si esas asignaturas están alineadas con resultados de aprendizaje interculturales, si existen rúbricas o portafolios para evidenciarlos y si las equivalencias aseguran la transferencia a los planes de estudio de origen (Knight, 2011; Leask, 2015). Cuando el idioma se vuelve el objetivo final, se corre el riesgo de una internacionalización instrumental que privilegia la etiqueta sobre el aprendizaje.

También, considerar que la movilidad de los estudiantes, ya sea para estudiar en el extranjero o recibir estudiantes extranjeros, es la esencia de la internacionalización. La literatura subraya que la exposición, sin un diseño pedagógico intencional, no garantiza una interacción significativa. Se requieren entornos curriculares y co-curriculares que propicien trabajo colaborativo, tutoría entre pares y proyectos académicos compartidos. Las variantes de internacionalización en casa y los esquemas de intercambio virtual y COIL permiten precisamente convertir la convivencia en tareas sustantivas con evaluación clara de resultados (Beelen y Jones, 2015; O'Dowd, 2018). En el caso UNISON, un punto de observación pertinente

es si el repunte de 2023 se acompañó de asignaturas mixtas, proyectos colaborativos o mecanismos de mentoría que amplificarán el aprendizaje más allá del viaje.

Por otro lado, la autora expone que es obsoleto pensar que pocos estudiantes internacionales son suficientes para garantizar el éxito de este proceso. La desigualdad de estudiantes locales y extranjeros repercute en la calidad de los programas y a la apropiación intercultural de este mismo, puesto que existe una noción equivocada de que los estudiantes adquieren automáticamente competencias interculturales al estudiar en el extranjero o en entornos internacionales.

Considerar la internacionalización como un objetivo en sí mismo es un concepto equivocado. Más bien, se trata de un proceso continuo de integración de dimensiones interculturales e internacionales en las instituciones. Es importante abordar estos conceptos erróneos comunes, ya que obstaculizan la consecución de una internacionalización efectiva y significativa en la educación superior. La serie 2019–2024 de UNISON evidencia una recuperación desigual después de la pandemia y muestra que el indicador volumen es sensible a shocks externos. Por eso, la discusión actual plantea medir calidad más que cantidad: qué competencias académicas y profesionales se desarrollan, cómo mejora la comunicación en otras lenguas y, sobre todo, cómo se fortalecen las competencias interculturales y de adaptación, y de qué modo esa evidencia se integra y acredita en los planes de estudio (De Wit, 2020; Leask, 2015). Esta tesis recupera esa agenda y la traslada a la escala micro de las experiencias de los estudiantes.

Para evitar una mirada simplista, conviene hablar de movilidades en plural. La distinción entre movilidad temporal y de título, entre desplazamientos del estudiantado y del personal, y entre duraciones y destinos, tiene efectos diferenciales en los aprendizajes que cada modalidad habilita (Teichler, Ferencz y Wächter, 2011). A nivel global, persisten patrones centro-periferia en los flujos, con jerarquías de prestigio y de recursos, aunque emergen polos regionales y circuitos Sur-Sur que diversifican rutas y oportunidades (Altbach y Knight, 2007; OECD, 2013; De Wit, 2020). Leída desde UNISON, la heterogeneidad entre facultades sugiere condiciones disciplinares y organizativas distintas: densidad de convenios, requisitos lingüísticos, flexibilidad en la acreditación, disponibilidad de asignaturas puente y, no menos importante, la valoración explícita de competencias globales en cada área (UNISON, 2023).

El desplazamiento conceptual desde movilidad hacia aprendizaje situado obliga, además, a integrar tres planos de análisis que dialogan con el objeto de estudio. En el plano socio histórico,

importan las políticas que enmarcan la internacionalización, los flujos y las asimetrías; proporcionan el contexto de posibilidad de las experiencias. En el plano institucional, son decisivos el reconocimiento de créditos, la alineación de resultados de aprendizaje, las tutorías pre, durante y post-estancia, y las prácticas de internacionalización en casa que incluyen a quienes no viajan. En el plano personal, la investigación se enfoca en las motivaciones, la agencia y la forma en que los estudiantes dan significado a lo vivido, con especial atención a la construcción de competencias académicas, profesionales, lingüísticas e interculturales (Knight, 2011; Leask, 2015; Beelen y Jones, 2015; De Wit, 2020). Este encuadre permite analizar la movilidad no como promesa automática de aprendizaje, sino como un proceso situado que requiere condiciones pedagógicas y organizativas para volverse significativo.

En las últimas décadas, la internacionalización en la educación superior ha experimentado un notable crecimiento, motivada por la creciente globalización y la necesidad de formar a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado y diverso. Este proceso no solo se ha centrado en la movilidad física de estudiantes, sino que también ha generado un aumento en los reclamos sociales por concebir la educación superior como un derecho fundamental. Estos reclamos buscan ampliar el acceso y la participación en las aulas, así como hacerla más diversa e incluyente (Burke y Kuo, 2015).

La movilidad de estudiantes a menudo se describe como la *"circulación de cerebros",* aunque también se la conoce como "*ganancia de migraña"* o *"fuga de cerebros"*, dependiendo de si se analiza desde la perspectiva de los países importadores o exportadores, respectivamente, y según su contexto nacional y estrategias de desarrollo socioeconómico (Santiago et al., 2008; Verbik y Lasanowski, 2007; Teichler, 2008). Desde esta perspectiva la movilidad se inscribe en una lógica de interdependencia o ganancia unilateral. En los últimos años, sin embargo, se ha preferido el término *"circulación"* o *"intercambio"* para describir estos flujos, lo que sugiere una dinámica más compleja y multidireccional (De Wit, 2020).

En términos geográficos y políticos, los flujos tradicionales de movilidad se han caracterizado por un patrón centro-periferia, donde los países del Sur global envían estudiantes a instituciones del Norte global, generando una reproducción de jerarquías de conocimiento y prestigio académico (Altbach y Knight, 2007). Sin embargo, recientemente se observa un crecimiento de polos regionales emergentes y de nuevas formas de movilidad Sur-Sur, que invita a repensar el mapa global de la educación superior (OECD, 2013; De Wit, 2020).

En este sentido es crucial comprender los patrones de movilidad internacional de estudiantes, incluyendo de dónde vienen y hacia dónde van, así como comparar el equilibrio entre la movilidad *"hacia adentro"* y *"hacia afuera"* en diversos países (Fielden et al., 2007), históricamente, los flujos principales han implicado la movilidad de estudiantes desde países del Este hacia el Oeste, o desde economías en desarrollo hacia economías avanzadas (especialmente de Asia Oriental hacia destinos de habla inglesa). Existe evidencia que sugiere la existencia de diferentes "niveles" de destinos para estudiantes internacionales.

Asimismo, se incorporan los planteamientos de Van Manen (2003); Carli (2012) y Maldonado (2018), quienes identifican tres esferas que impactan directamente en la vivencia de la movilidad estudiantil:

La dimensión socio histórica , que abarca el marco contextual determinado por las políticas de educación superior orientadas al intercambio académico y la promoción de la internacionalización. Esta dimensión engloba también elementos interculturales, pedagógicos y lingüísticos que caracterizan a las diferentes comunidades.

La dimensión institucional , que hace referencia a las estrategias, procedimientos y normativas adoptadas por las instituciones de educación superior para garantizar el reconocimiento y la acreditación de las actividades académicas y los créditos obtenidos en los programas de movilidad.

La dimensión personal , que se enfoca en las aspiraciones, intereses y la interpretación subjetiva que los estudiantes otorgan a su experiencia dentro de los programas de intercambio académico.

Finalmente es importante articular la movilidad estudiantil como un proceso de aprendizaje y reconocerlo como un proceso extenso y amplio que se divide en diversas dimensiones: significativo, integral, continuo y autogestivo. Por lo que resulta imprescindible atender también las motivaciones que impulsan a la participación de estas acciones, estas vistas desde diversas perspectivas teóricas como la propuesta por Perkins y Neumayer, 2014; Maringe y Carter, 2007) respecto al modelo de *elección racional* donde el estudiante no solo valora aspectos de costo-beneficio sino también el prestigio institucional y la posibilidad de la inserción en los mercados laborales.

Así pues, los estudiantes movilizados no solo buscan una credencial académica sino experiencias que expandan su cultura y permita construir trayectorias profesionales más prometedoras, estas pueden ser múltiples y es visto como un fenómeno complejo en que influyen las estructuras institucionales, sociales y personales.

2.2 Fuerzas restrictivas o impulsoras que inciden en la participación de la movilidad estudiantil

La teoría *Push-Pull* constituye uno de los marcos conceptuales más reconocidos para comprender las dinámicas de la movilidad, este enfoque fue sistematizado por Mazzarol y Soutar (2002), quienes desarrollaron un modelo explicativo centrado en los factores que empujan a los estudiantes a abandonar su país de origen *(push factors)* y aquellos que los atraen hacia un país receptor *(pull factors).*

De acuerdo con estas naciones, los factores push son condiciones adversas o limitantes que operan en el lugar de origen, tales como la escasez de programas académicos, dificultades económicas o expectativas limitadas, mientras que los factores pull se refieren a las características positivas y atractivas de los destinos educativos internacionales (Mazzarol y soutar, 2002; Li y Bray, 2007).

Aunque el enfoque teórico *push-pull* continúa siendo uno de los marcos más empleados para explicar estas motivaciones, sin embargo investigaciones recientes han planteado la necesidad de matizar y ampliar este enfoque. Por ejemplo, Madge, Raghram y Noxolo (2015) destacan que la movilidad estudiantil se encuentra atravesada por geografías afectivas, es decir, emociones, miedos, deseos y expectativas que inciden en la percepción de oportunidades o barreras. Así, factores como el temos a la discriminación, la nostalgia anticipada o la ansiedad por la adaptación cultural pueden operar como restricciones psicológicas que lomitan la disposición a migrar, incluso cuando existen condiciones objetivas favorables.

En este mismo marco, King y Raghuram (2013) proponen que más allá de los factores económicos y académicos, la movilidad estudiantil responde a procesos de socialización global, aspiraciones de estatus y deseos de reconocimiento simbólico, que actúan como fuerzas de atracción (pull). Así, estudiar en el extranjero se ha convertido en un recurso estratégico para construir trayectorias personales y profesionales en un mundo cada vez más interconectado.

De esta misma manera, Brooks y Waters (2011) destacan la relevancia de los imaginarios culturales y las representaciones sociales sobre determinados destinos educativos. La percepción de “prestigio internacional” de ciertas universidades o países actúan como un factor de atracción que incide en la toma de decisiones. En cuanto a las fuerzas restrictivas, recientes investigaciones subrayan la importancia de los obstáculos estructurales que enfrentan los estudiantes. Como Beech (2015) documenta cómo las restricciones migratorias, la discriminación, los costos de vida elvados y las barreras idiomaticas constituyen poderosas fuerzas de “retención” o frenado de la movilidad. Este autor enfatiza que no todos los individuos

pueden convertir sus aspiraciones de movilidad en proyectos viables, debido a desigualdades socioeconómicas y políticas.

La decisión de cursar estudios en el extranjero es un proceso situado en la intersección de motivaciones personales, imaginarios culturales y condiciones materiales. Los enfoques push–pull muestran que el movimiento responde a fuerzas que empujan desde el origen y a otras que atraen hacia los destinos (Mazzarol y Soutar, 2002; Li y Bray, 2007). Sin embargo, la literatura reciente advierte que estos factores no operan de forma lineal ni homogénea, sino mediadas por afectos, estatus, redes y jerarquías de prestigio (Madge, Raghuram y Noxolo, 2015; King y Raghuram, 2013; Brooks y Waters, 2011; Marginson, 2014). Para fines analíticos, y atendiendo el contexto de la UNISON, distinguimos entre fuerzas percibidas o subjetivas y fuerzas reales o estructurales, subrayando su interacción.

En el marco de lo percibido, inciden expectativas, emociones y creencias que construyen la movilidad como oportunidad o riesgo. Entre las fuerzas impulsoras subjetivas se encuentran el deseo de ampliar horizontes, acumular capital simbólico y pertenecer a redes con prestigio internacional; estos imaginarios de destino actúan como "pull" culturales que orientan preferencias por ciertas universidades o países (Brooks y Waters, 2011; King y Raghuram, 2013). En el lado restrictivo, la geografía afectiva de la movilidad introduce temores a la discriminación, ansiedad por el idioma o nostalgia anticipada que pueden inhibir la decisión incluso cuando hay condiciones objetivas favorables (Madge, Raghuram y Noxolo, 2015). Para el caso UNISON, entrevistas y relatos estudiantiles suelen registrar preocupaciones por "perder promedio", "retrasarse" o "no convalidar materias", que operan como barreras percibidas y que, si no se corrigen con información y acompañamiento, terminan afectando la postulación.

En el contexto estructural, operan restricciones y facilitadores verificables. Entre las fuerzas impulsoras reales se ubican la existencia de convenios activos y diversificados, becas y apoyos, flexibilidad curricular y mecanismos ágiles de reconocimiento de créditos; la ausencia o debilidad de estos elementos funciona como push restrictivo (Kelo, Teichler y Wächter, 2006; Knight, 2012). También son estructurales las políticas migratorias, los costos de vida y las barreras idiomáticas cuando se traducen en requisitos formales (Beech, 2015). Desde una escala macro, jerarquías globales de prestigio consolidan patrones centro–periferia que canalizan flujos hacia el Norte global, reproduciendo diferencias de acceso y retorno de beneficios (Altbach y Knight, 2007; Marginson, 2014).

En el contexto UNISON, la serie 2019–2024 permite observar señales estructurales. Primero, la caída a 30 estudiantes en 2021 es explicable por el shock sanitario global, lo que confirma la sensibilidad del volumen a factores sistémicos. Segundo, las asimetrías por facultad sugieren diferencias de diseño curricular, densidad de convenios y requisitos lingüísticos. Este patrón apunta a facilitadores institucionales desiguales entre áreas, más que a meras preferencias individuales. Tercero, la recuperación de 2023 (227) seguida de una disminución en 2024 (123) sugiere una estabilización no consolidada, posiblemente vinculada a disponibilidad intermitente de apoyos, ventanas de convocatoria y desalineaciones de calendario académico con universidades destino.

La distinción percibido–estructural no implica tener que verlas por separado. Carling (2002) recuerda que entre el deseo de migrar y la capacidad de hacerlo hay una “brecha de posibilidad” alimentada por recursos informativos, financieros y sociales. En UNISON, esa brecha puede cerrarse si los miedos a perder promedio o a “no convalidar” se atienden con dispositivos institucionales: mapeo previo de resultados de aprendizaje de las asignaturas destino, emisión oportuna de cartas de equivalencia, asesoría lingüística y tutoría pre–durante–post estancia. En otras palabras, muchas barreras que emergen como

La literatura muestra que estos grupos de fuerzas varían a lo largo del ciclo vital y del proceso de movilidad: razones académicas pesan en la decisión inicial; cuestiones afectivas e integración cultural ganan centralidad durante la estancia; y factores profesionales y de redes inciden en el retorno y la transferencia (Li y Bray, 2020).

Por otro lado, Kelo, Teicher y Wachter (2006) señalan que los factores institucionales también son determinantes, la disponibilidad de becas, los programas de doble titulación, la flexibilidad curricular y el reconocimiento de créditos son elementos que pueden actuar como facilitadores (pull) o como restricciones (push) si están ausentes.

La teoría de las aspiraciones migratorias propuesta por Carling (2002) aporta un matiz relevante al distinguir entre el deseo de migrar y la capacidad de hacerlo. De acuerdo con esta perspectiva, muchas personas desarrollan aspiraciones de estudiar en el extranjero pero carecen de los recursos financieros, informativos o sociales necesarios para convertir esa aspiración en

acción. Esta brecha entre deseo y posibilidad se configura como una fuerza restrictiva de carácter estructural y relacional.

En conjunto, estos enfoques permiten profundizar en la comprensión de los elementos que, de manera simultánea, impulsan, restringen o transforman la movilidad internacional. Reconocer esta pluralidad de factores resulta fundamental para diseñar políticas públicas y estrategias universitarias que fomenten la equidad en el acceso a experiencias de internacionalización.

2.3 Proceso de adaptación y adquisición de competencias durante el intercambio

La movilidad internacional implica mucho más que un cambio geográfico, representa un proceso de adaptación cultural y personal que transforma las perspectivas, habilidades y valores de los estudiantes. Una de las teorías más empleadas para comprender este proceso es la teoría de la aculturación de Berry (1997), que describe cómo los individuos enfrentan un encuentro cultural mediante cuatro estrategias: integración, asimilación, separación y marginación. La integración es considerada la más favorable, pues permite mantener la identidad cultural de origen a la vez que se adquieren competencias propias de la cultura anfitriona, Esta aproximación reconoce que la adaptación exitosa es un proceso bidimensional, que implica tanto la retención de la cultura propia como la apertura al aprendizaje intercultural.

Asimismo, el modelo de U-Curve de Lysgaard (1995) aporta una comprensión cronológica de la adaptación cultural, identificando etapas emocionales que suelen atravesar los estudiantes internacionales: entusiasmo inicial, crisis de choque cultural, recuperación y ajuste. Durante la fase de crisis, la capacidad de afrontar la ambigüedad y la incertidumbre se convierte en un factor clave para la adquisición de competencias interpersonales y autoconocimiento (Ward, Bohner y Furnham, 2001).

El concepto de competencia intercultural ha sido ampliamente analizado en la literatura educativa, se define como aquella capacidad de comunicarse eficazmente y comportarse de manera apropiada en interacciones interculturales (Deardorff, 2006). La autora formalizó su modelo conceptual, integrando tres dimensiones fundamentales: actitud (apertura, respeto y curiosidad), conocimiento (conciencia, cultural, autoconocimiento) y habilidades (escucha activa, empatía, adaptación de la comunicación). Este enfoque destaca que la competencia intercultural no es un estado estático, sino una disposición dinámica que se enriquece mediante la experiencia práctica.

Complementariamente, Hanvey (1975) propuso que la competencia intercultural se sustenta en el desarrollo de *conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y capacidad comunicativa intercultural.* Estas dimensiones implican reconocer que las diferencias culturales son legítimas, desarrollar empatía hacia perspectivas divergentes y adquirir habilidades para resolver conflictos en contextos diversos. Williams (2009) adaptó este modelo a la experiencia de movilidad, identificando que el estudio en el extranjero potencia el pensamiento crítico, la flexibilidad y la apertura de pensamiento.

En conjunto permiten comprender que la experiencia de adaptación no es uniforme, sino que se caracteriza por la interacción entre estados emocionales cambiantes y decisiones conscientes o inconscientes sobre cómo relacionarse con la cultura anfitriona..

La articulación de ambas teorías permite observar cómo las emociones y las estrategias se entrelazan. La U-Curve ofrece un marco temporal para comprender las fluctuaciones afectivas, mientras que la aculturación aporta claves para interpretar las respuestas cognitivas y conductuales que emergen en cada fase. Así, un estudiante que se encuentra en la etapa de crisis puede optar por la integración y avanzar hacia una recuperación más estable, o bien inclinarse hacia la separación y prolongar el malestar. En este sentido, no basta con describir el curso emocional, sino que resulta necesario atender también a las decisiones psicológicas que median la forma en que dichas emociones se gestionan.

En este proceso cobra relevancia la noción de competencia intercultural, entendida como la capacidad de comunicarse de manera eficaz y apropiada en contextos interculturales. Como señalan Deardorff y Hanvey, esta competencia se construye en la práctica y se sostiene en actitudes de respeto y apertura, en el conocimiento de uno mismo y del otro, y en habilidades de empatía y adaptación comunicativa. Lejos de ser un estado fijo, constituye un proceso dinámico que se potencia precisamente en los momentos de mayor complejidad emocional y en la elección de estrategias de aculturación más saludables, como la integración.

Merryfield (2014) subraya que la competencia intercultural es esencial en un mundo globalizado donde las interdependencias económicas y culturales exigen ciudadanos capaces de comprender y valorar la diversidad. La movilidad internacional, en este sentido, actúa como un espacio formativo privilegiado donde los estudiantes confrontan sus supuestos culturales, negocian significados y desarrollan un sentido de pertenencia global. El aprendizaje intercultural

es más efectivo cuando los estudiantes se exponen a situaciones desafiantes que ponen en cuestión sus creencias y percepciones previas, estas de disonancia cultural pueden ser consideradas transformaciones personales, favoreciendo la adquisición de habilidades (Van Berg y Paige, 2009).

El impacto de la movilidad estudiantil también se refleja en los ámbitos interpersonal, intrapersonal y cognitivo. Braskamp y Merril (2009) señalan que, a nivel cognitivo, los estudiantes desarrollan un pensamiento más complejo y la capacidad de analizar problemas desde diversas perspectivas culturales. En el plano intrapersonal, la movilidad promueve el autoconocimiento, la conciencia de valores propios y la capacidad de gestionar emociones en contextos de alta incertidumbre. Por su parte, el desarrollo interpersonal se manifiesta en una mayor disposición a interactuar con personas diferentes y en una sensibilidad más profunda hacia la diversidad cultural.

Finalmente, Teichler (2008) advierte que otras formas de interacción internacional (como el turismo o el trabajo temporal) también pueden contribuir al aprendizaje intercultural, el carácter sistemático y académico de la movilidad estudiantil la convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias clave en un entorno global cada vez más complejo.

2.4 Impacto de la movilidad estudiantil: aprendizaje experiencial y transformativo

El aprendizaje en la movilidad estudiantil es un proceso que abarca desde la experiencia vivencial hasta la reflexión, la conceptualización y la experimentación, como sugiere el ciclo de aprendizaje (Gregersen-Hermans, 2012). Durante su experiencia en el extranjero, los estudiantes tienen la oportunidad de sumergirse en una cultura diferente a la suya, lo que les permite no solo aprender sobre esa cultura en particular, sino también reflexionar sobre su propia identidad cultural y cómo esta se relaciona con la de los demás (Deardorff, 2006).

Uno de los modelos más influyentes en este campo es el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que postula que el aprendizaje ocurre cuando las personas atraviesan cuatro fases interdependientes: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Durante una estancia internacional, los estudiantes participan en experiencias directas en contextos socioculturales distintos, reflexionan sobre ellas, construyen nuevas comprensiones y prueban formas novedosas de actuar (Kolb, 1984). Este ciclo permite que el aprendizaje no sea una acumulación de datos, sino una reelaboración activa de percepciones, creencias y habilidades.

Por su parte, la experiencia laboral y el aprendizaje-servicio son dos dimensiones distintas pero importantes y en evolución dentro de la movilidad estudiantil internacional. La principal diferencia radica en que el aprendizaje-servicio está supervisado académicamente, mientras que la experiencia laboral no necesariamente lo está.

El aprendizaje-servicio es similar a la experiencia laboral en el sentido de que ambas son formas de aprendizaje experiencial centradas en el estudiante. Sin embargo, se diferencia en que el aprendizaje-servicio se basa en un equilibrio de intereses entre la comunidad y los estudiantes involucrados. Además, este tipo de aprendizaje, se encuentra internamente en el programa de estudio, lo que garantiza que las experiencias y conocimientos adquiridos se apliquen al aprendizaje académico. Estos programas suelen incluir el apoyo de la institución académica antes y durante la experiencia, así como orientación post-experiencia para mejorar el aprendizaje (Brandenburg et al., 2020).

En general, se suele asumir que tanto el aprendizaje-servicio como la experiencia laboral en el extranjero tienen efectos positivos en los participantes. Sin embargo, solo unos pocos estudios han examinado los efectos medibles de tales experiencias. En el caso del aprendizaje-servicio, los investigadores suelen centrarse en los efectos en el desarrollo de competencias interculturales y los impactos percibidos en las comunidades anfitrionas (Brandell y Hinck, 1997).

Los impactos del aprendizaje experiencial no se limitan al plano académico, Como advierte Said (1978), el contacto con otras culturas puede deconstruir estereotipos arraigados y contribuir a una visión más crítica de los sistemas de representación cultural. La movilidad estudiantil permite a los participantes interrogar las narrativas dominantes sobre otras sociedades y reconocer su propia posición cultural. Este proceso de confrontación y reaprendizaje de la alteridad contribuye de manera decisiva a la conciencia crítica intercultural (Byram y Masuhara, 2013).

Gregersen-Hermans (2012) señala que el ciclo de aprendizaje experiencial en movilidad abarca tanto la dimensión vivencial como la reflexiva y la conceptual, siendo la reflexión el punto de inflexión donde la experiencia se transforma en aprendizaje significativo. Este proceso no es automático; requiere que las instituciones educativas provean espacios de acompañamiento y mediación cultural que faciliten la interpretación crítica de la experiencia.

Cuando una persona se enfrenta a una situación o experiencia, tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha experimentado, lo que le permite considerar nuevas opciones, descartar algunas, confirmar otras o incluso cuestionar la situación en sí misma.

Por lo que, una propuesta para comprender el impacto en estos intercambios, se le atribuye al aprendizaje transformativo, este tipo de aprendizaje es considerado como aquel que incorpora nueva información, perspectivas o prácticas a la hora de participar en el aprendizaje. Para considerar que este cumplio con su objetivo, el estudiante debe tener la habilidad de poder reflexionar sobre su mismo aprendizaje y así tener la capacidad de autoevaluarse, creando así, esquemas de significados (King et al.,, 2004).

El proceso transformativo, se define como una modificación en las estructuras mentales mediante un procedimiento reflexivo que involucra validar o modificar la forma en que interpretamos una experiencia (Espejo y González-Suarez, 2015). Tiene dos facetas: los esquemas de significados y las perspectivas de estos. Por lo que de este mismo modo, puede tener repercusiones en dos niveles: la creación o alteración de nuevos esquemas de significado y producción de perspectivas de significado transformadas (Mezirow, 1991). Al analizar el desarrollo de solución de un problema y describirlo sin un argumento, se generan supuestos y, por ende, interpretaciones de la experiencia. Esta dinámica es parte de la cotidianidad del aprendizaje reflexivo.

La movilidad estudiantil, según Mezirow (1991), implica un cambio fundamental en la forma en que los individuos perciben el mundo y su lugar en él. Al estudiar en un entorno culturalmente diverso, los estudiantes se ven expuestos a nuevas perspectivas, valores y creencias que desafían sus suposiciones previas y los invitan a reflexionar sobre su identidad y sus propias creencias.

Además, la movilidad estudiantil puede desafiar y transformar las percepciones culturales de los estudiantes. Said (1978), examina cómo las representaciones occidentales han contribuido a la construcción de identidades culturales y a la perpetuación de estereotipos. En el contexto de la movilidad estudiantil, sugiere que los estudiantes pueden cuestionar y transformar estas percepciones culturales, adoptando una visión más compleja y matizada del mundo. Por consiguiente Deardorff (2005) retoma la movilidad estudiantil como propulsor de habilidades interculturales y la capacidad de adaptarse a entornos diversos. Sugiere que la movilidad estudiantil puede ser una experiencia transformadora que amplía las fronteras de la comprensión cultural y promueve la empatía y la comprensión intercultural.

Por último Byram y Masuhara (2013) , enfatizan la importancia de la sensibilidad cultural, la conciencia crítica y las habilidades de comunicación intercultural. Estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje transformador en la movilidad estudiantil, ya que permiten a

los estudiantes interactuar de manera efectiva con personas de diferentes culturas y adoptar una perspectiva más amplia y comprensiva del mundo.

2.5 Esquema teórico analítico de la investigación

A partir de las contribuciones señaladas en este apartado, se exponen las dimensiones y categorías que integran el proceso de aprendizaje en la movilidad estudiantil.

Las áreas que se exploran y examinan para describir el proceso de aprendizaje en la movilidad estudiantil son vinculadas a las nociones teóricas propuestas por Kolb (1984). Según Murphy-Lejeune (2002) el aprendizaje académico es en uno de los principales motivos que logra captar el interés del estudiante y quiera participar en los programas de movilidad estudiantil, pues se ha reconocido el valor curricular y personal que tiene esto, así como también desarrollar habilidades sociales, dominio de un idioma al de origen, adaptabilidad, entre otros.

Según la literatura revisada existen aprendizajes que impactan más en este proceso que otros, en específicos, el aprendizaje experiencial y transformativo, el primero de ellos referido a aquel adquirido durante una vivencia nueva, como aquel conocimiento abstracto que el estudiante adopta y lo convierte en significativo (Kolb,1984), el aprendizaje transformativo, va en conjunto al experiencial puesto que tal como lo establece Mezirow (1991) este es la interpretación que da el estudiante a todas las experiencias en conjunto, donde las relaciona con vivencias pasadas y logra obtener un aprendizaje significativo que pueda implementar fuera del contexto educativo.

Desde estos aportes y revisión literaria, el modelo teórico para el análisis del procesos de aprendizaje en la movilidad estudiantil (ver Figura 2).

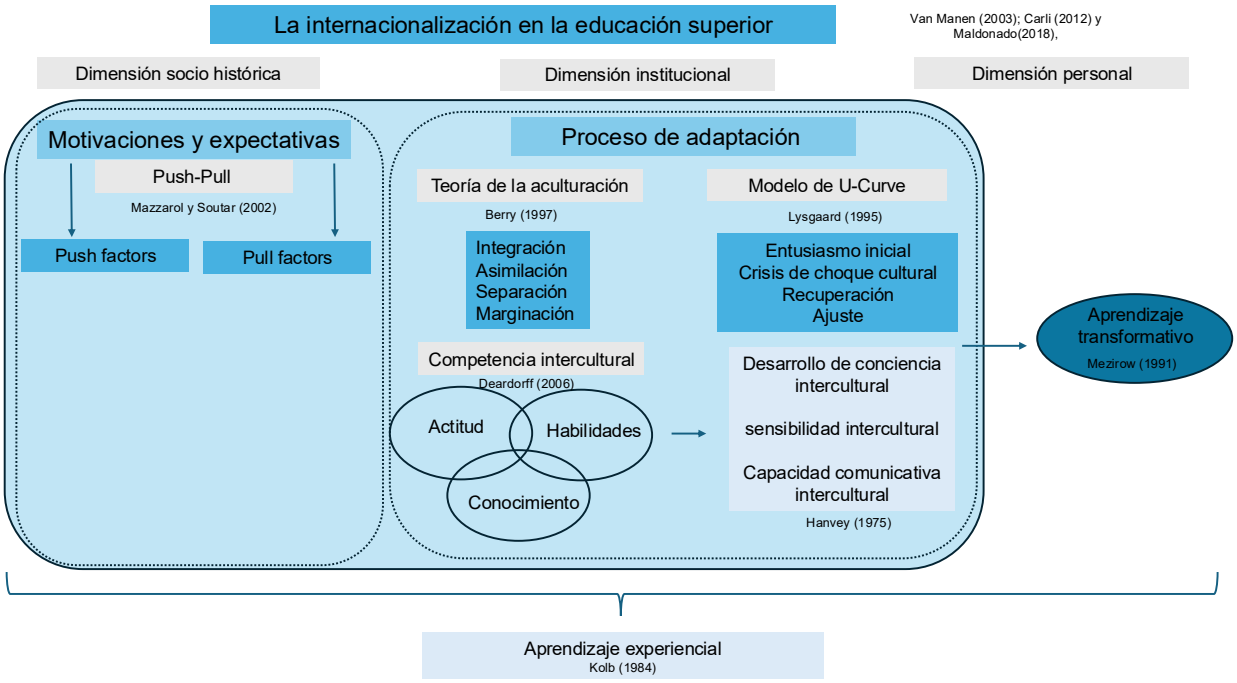


Figura 2. Esquema teórico conceptual de la investigación.

El esquema organiza, en una sola ruta explicativa, cuatro capas que permiten entender qué aprenden los estudiantes en movilidad, cómo construyen ese aprendizaje y bajo qué condiciones se traduce en resultados curriculares:contexto de internacionalización del currículo (plano macro), motivaciones y decisión de participación, proceso micro de aprendizaje (ciclo experiencial hacia lo transformativo), mecanismos psicosociales (ajuste e identidad) y resultados en competencia intercultural. Estas capas no son compartimentos aislados: se encadenan y se retroalimentan; lo aprendido vuelve al currículo y a las políticas institucionales cerrando el ciclo.

El punto de partida es el entorno institucional y curricular donde ocurre la movilidad: políticas, convenios, becas, reconocimiento de créditos, oferta en inglés y apoyos académicos. Este marco define oportunidades reales para participar y, después, vías de reconocimiento de lo aprendido (Knight, 2004; de Wit, 2002; Beelen y Jones, 2015; Leask, 2015). En el esquema, este contexto aparece como las flechas externas que empujan o frenan el proceso: sin convalidación, tutoría o tiempos alineados, la experiencia corre el riesgo de quedarse “desanclada” del plan de estudios.

La decisión de moverse combina aspiraciones (mejorar el perfil, aprender un idioma, ampliar redes) con posibilidades efectivas (costos, becas, requisitos, calendarios). El enfoque *push–pull* ayuda a mapear estas fuerzas (Mazzarol y Soutar, 2002), y la literatura reciente sugiere mirarlas

como la ecuación aspirar/poder (King y Raghuram, 2013; Carling y Schewel, 2018). Aquí se distingue entre factores percibidos (subjetivos) y estructurales (reales). En el esquema, esto se representa en el bloque de “Expectativas y motivos”: esas expectativas activan la entrada al proceso y condicionan qué vivencias se buscarán y con qué disposición se afrontarán.

Durante la estancia, el aprendizaje se organiza con el ciclo de Kolb: vivencia, reflexión, conceptualización y aplicación (Kolb, 1984). Este ciclo puede repetirse según el acompañamiento académico y emocional. Cuando la reflexión cuestiona marcos previos y reorganiza significados, aparece el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991). En el esquema, esa salida transformativa se ubica al cierre del ciclo y explica cambios que perduran más allá del viaje (por ejemplo, nuevas prácticas de estudio, más apertura cultural o decisiones académicas distintas). La movilidad, por sí sola, no garantiza transformación: requiere tareas de integración, tiempos de reflexión y exigencias de aplicación (Murphy-Lejeune, 2002).

El avance del ciclo está mediado por procesos psicosociales. La teoría U-curve describe altibajos esperables del ajuste (Lysgaard, 1955); el modelo de aculturación explica estrategias (integración, asimilación, separación, marginación) (Berry, 1997); y la identidad social ayuda a entender pertenencia, estereotipos y relaciones intergrupales (Tajfel y Turner, 1979; Ward, Bochner y Furnham, 2001). Estas mediaciones explican por qué estudiantes con experiencias parecidas reportan aprendizajes diferentes: no solo importa “lo que pasa”, sino cómo se procesa. El resultado visible de esa mediación es la competencia intercultural (un conjunto integrado de actitudes, conocimientos, habilidades y conducta eficaz en contextos diversos) (Deardorff, 2006). En el esquema expuesto, se operativiza en tres frentes: conciencia y sensibilidad, habilidades de comunicación y reflexión crítica y apertura cultural. Estas competencias son producto del ciclo y, a la vez, insumo para nuevas vivencias, lo que alimenta un bucle virtuoso.

El estudio de estas dimensiones, junto con sus categorías asociadas, posibilitará la identificación del proceso de aprendizaje que se encuentra en la movilidad estudiantil y de qué manera este es reflejado en los estudiantes, así como el proceso de internacionalización del currículo, objetivos que deberían buscarse en la educación universitaria.

Así pues, en relación con los planteamientos y conceptos abordados anteriormente con relación al aprendizaje en movilidad, sus clasificaciones y dimensiones, se analiza el caso de la

Universidad de Sonora, esto desde la concepción de los estudiantes sobre este mismo proceso que han experimentado en su participación del programa de movilidad, lo cual permitirá identificar estos tipos de aprendizajes así como el desarrollo de estos.

Capítulo III. Metodología de la investigación

La movilidad estudiantil se presenta como parte de las acciones de la internacionalización. Se constituye como parte fundamental de las políticas educativas en educación superior (García-Palma, 2013). En la última década, donde se han concentrado una diversidad de estudios que intentan comprender las conexiones de las universidades y sus afectaciones en los estudiantes (Villalón de la Isla, 2017).

Este proceso de internacionalización responde a los cambios acelerados y exige una mayor preparación y competitividad entre los diversos contextos universitarios (Deardorff, 2008). Caruso y de Wit (2015) establecen que esta relevancia constituye una tendencia de las IES y plantea la posibilidad de lograr que se adapte a las diversas modalidades, englobando los procesos de aprendizaje que surgen en el intercambio, capaces de responder a las necesidades del mundo actual.

Ante este panorama, en el marco de la movilidad estudiantil y el impacto esperado a nivel curricular desde la experiencia de estudiantes, surge el interés de analizar las experiencias de aprendizaje que se generan en el programa de movilidad estudiantil de la Universidad de Sonora.

Recuperar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes busca analizar la pertinencia y las estrategias de adaptación que exige la movilidad estudiantil, considerando elementos como el intercambio de créditos, la aprobación de asignaturas y la participación en actividades académicas. Este análisis se sustenta en un esquema metodológico (ver Figura 4) basado en un paradigma interpretativo, orientado a comprender la relación entre el objeto de estudio y la realidad. El objetivo es interpretar los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones y vivencias (Carr y Kemmis, 1988). Para profundizar en la comprensión de estos, se adopta el enfoque fenomenológico como herramienta central (Brinkmann,2013).

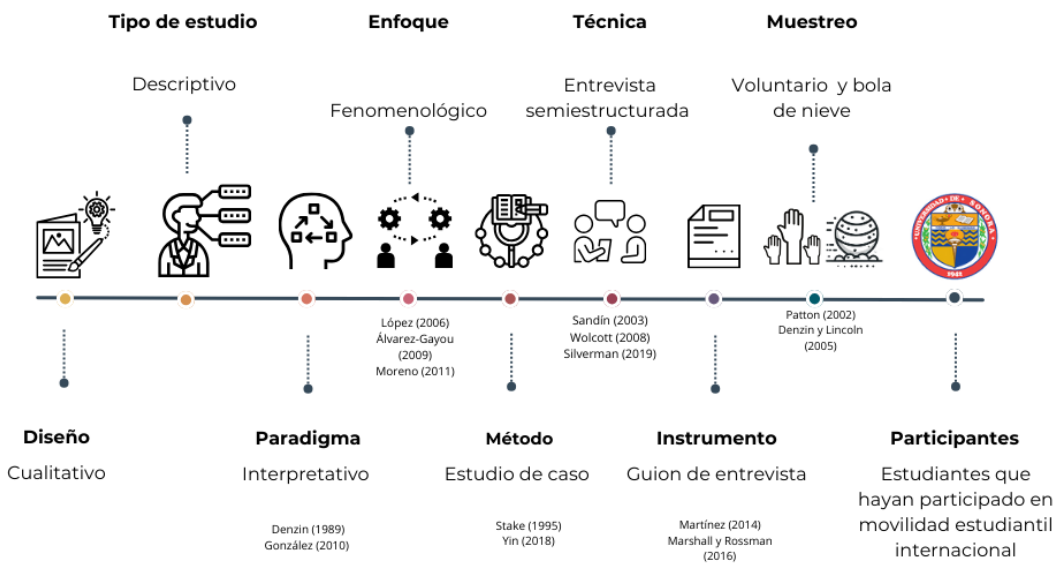


Figura 3. Esquema metodológico de la investigación.

Esta postura metodológica contempla que las personas están influenciadas por sus experiencias previas y la realidad donde interactúan, por lo que el diseño cualitativo permite comprender aquel sentido de los sujetos y cómo desde su perspectiva comprenden el contexto (Maxwell, 2013). El tipo de estudio que orientará este análisis es de carácter descriptivo, transversal y considerando el estudio de caso como método (Stake, 1995), el cual busca aspectos generales y particulares.

La técnica seleccionada fue la entrevista, la cual es compuesta por un guion semi estructurado; Blasco y Otero (2008) argumentan que es útil para obtener una visión de los actores sociales y explorar puntos de vista diversos. Se indaga sobre experiencia de intercambio desde la perspectiva de estudiantes, profundizando en sus vivencias y percepciones personales, cuáles eran sus expectativas, cómo fue su estancia y de qué forma impactó en la formación académica. Dicho instrumento se diseñó para ser aplicado a estudiantes considerando el escenario de la Universidad de Sonora, la selección de sujetos se realizó a quienes hayan participado en el

programa de movilidad estudiantil internacional en su modalidad presencial, con base en un muestreo voluntario y bajo la técnica de bola de nieve (Patton, 2002; Denzin y Linconl, 2005).

Por último, posterior a la recolección de datos, se prosiguió al análisis de la información temática-teórica, el cual permite tener dos sentidos (comprensión e interpretación), permitió la reducción de datos, hasta lograr la codificación y categorización EMIC Y ETIC (Creswell, 2014).

Con esta estrategia metodológica, se busca aportar al entendimiento de la internacionalización. Según Knight (2004), la internacionalización en la educación superior implica integrar una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, lo cual es clave para fomentar competencias globales en los estudiantes. Este análisis pretende explorar cómo las interacciones académicas en los contextos culturales contribuyen al desarrollo de habilidades interculturales y profesionales, un aspecto que Deardorff (2006) subraya como fundamental para el aprendizaje transformativo en entornos globalizados.

3.1 Paradigma interpretativo como base de un estudio fenomenológico

El intercambio de estudiantes es una de las principales manifestaciones de la internacionalización en la educación superior. Durante este proceso se desarrollan múltiples dinámicas, como el acceso a programas internacionales, la firma de convenios entre instituciones de educación superior (IES) y la movilidad de estudiantes extranjeros (Knigth,2005). Desde esta postura Luchilo (2006) señala que la movilidad estudiantil no solo es una estrategia académica, sino un medio para fomentar relaciones políticas y culturales entre países. No obstante, su implementación sigue siendo compleja y multifactorial.

Didou (2006) advierte que la internacionalización no es una tarea exclusiva de una figura institucional, sino una responsabilidad compartida por todos los actores involucrados de las IES. A partir de esta perspectiva, se opta por el paradigma interpretativo como base de estudio fenomenológico, ya que permite comprender la realidad desde la mirada de los sujetos implicados, reconociendo la riqueza de sus significados, narrativas y experiencias. Este paradigma parte del supuesto de que la realidad no es objetiva ni única, sino que se construye socialmente y se interpreta de forma subjetiva según el contexto y la vivencia de cada actor (González, 2010), Por tanto, se justifica su elección en la necesidad de explorar de manera profunda cómo los estudiantes viven, entiendes y resignifican su experiencia de movilidad internacional, atendiendo a los sentidos que ellos mismos construyen.

En un contexto global caracterizado por la movilidad y el cambio constante, Ramírez y Ortega (2020) destacan la importancia de analizar el impacto de las experiencias de movilidad

desde la perspectiva de los propios estudiantes, así como su contribución al entorno institucional. En esta línea, Creswell (2013), señala que el paradigma interpretativo no solo permite explorar vivencias, sino también interpretar cómo los estudiantes resignifican las diferencias interculturales y las nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje que experimentan en el extranjero, Esto contribuye a una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje intercultural y transformativo que pueden generarse durante estas estancias.

Comprender las experiencias de los estudiantes en contextos de movilidad internacional resulta clave para el diseño de programas que promuevan tanto el aprendizaje significativo como la integración cultural (López, 2018). De hecho, diversos estudios han evidenciado que los estudiantes valoran la movilidad como una oportunidad para ampliar sus perspectivas personales y académicas, así como para desarrollar habilidades interculturales.

En este sentido, programas como Erasmus han facilitado experiencias académicas y prácticas internacionales promoviendo una formación más integral y la expansión de la perspectiva cultural de los estudiantes,

En cuanto al enfoque, la fenomenología, según Van Manen (1990) permite captar la esencia de las experiencias vividas por los participantes. Lejos de imponer marcos predefinidos, busca comprender los fenómenos desde la mirada de quienes los viven. Esto implica indagar cómo los estudiantes perciben los cambios en sus procesos de aprendizaje durante la movilidad, cómo asimilan las diferencias culturales y académicas, y qué significados atribuyen a sus interacciones en un entorno educativo distinto.

3.2 Diseño de la investigación: cualitativo, descriptivo y estudios de caso

El proceso de internacionalización del currículo en las instituciones de educación superior (IES) enfrenta numerosos retos que complejizan su implementación, particularmente en relación con la movilidad estudiantil. Uno de los obstáculos recurrentes es la desarticulación entre los objetivos institucionales y la estructura curricular. Knigth (2004) advierte que la integración de una dimensión internacional en el currículo suele verse limitada por la rigidez de los planes de estudio y la escasa flexibilidad de los programas académicos, lo que restringe las oportunidades de adaptación a experiencias de movilidad internacional.

Para abordar esta problemática y explorar las experiencias de aprendizaje que emergen durante las estancias académicas en el extranjero, se optó por un diseño de investigación cualitativo, el cual se considera adecuado cuando el objetivo es comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los propios actores. Según Creswell (2017), la investigación

cualitativa permite una aproximación flexible a los datos, priorizando la interpretación de significados construidos socialmente, Este enfoque permite analizar los discursos y vivencias de los estudiantes sin imponer categorías previas, capturando la riqueza de los contextos en los que se desarrollan.

Asimismo, Patton (2015) resalta que el enfoque cualitativo es especialmente pertinente cuando se busca explorar fenómenos en su contexto natural, donde las dinámicas sociales, culturales y personales son clave para comprender alzar una generalización estadística, sino una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno de estudio. El investigador, además, se convierte en un instrumento activo de la indagación, cuya flexibilidad es indispensable para interpretar las voces y sentidos que emergen del trabajo de campo.

Dado que el propósito central de esta investigación es conocer cómo los estudiantes vivieron e interpretaron su experiencias de movilidad académica, el enfoque cualitativo facilita una inmersión en sus relatos, emociones y aprendizajes, reconociendo la subjetividad como una fuente valiosa de conocimiento. La investigación privilegia así las interpretaciones y significados atribuidos por los participantes a sus vivencias académicas y personales en el extranjero.

Complementariamente, se adopta un diseño descriptivo, con el fin de detallar y caracterizar en profundidad el fenómeno objeto de estudio. De acuerdo con Sandelowski (2000), los estudios descriptivos permiten explorar fenómenos poco investigados y generar representaciones precisas de las experiencias de los participantes, sin forzar explicaciones causales ni someter los datos a marcos teóricos rígidos. Este tipo de diseño es útil para capturar los elementos centrales de las vivencias estudiantiles, tales como los desafíos académicos, el proceso de adaptación cultural, las interacciones con actores institucionales y los aprendizajes adquiridos. Según Kim, Sefcik y Bradway (2017), un enfoque descriptivo es idóneo cuando se busca representar fielmente los eventos tal y como son vividos por los actores, permitiendo captar la diversidad de las experiencias sin distorsionarlas desde interpretaciones externas. Este enfoque también posibilita la identificación de patrones y regularidades en los relatos de los estudiantes, sirviendo como base para comprender el impacto de la movilidad internacional en su formación personal y profesional.

Finalmente, se emplea la estrategia metodológica del estudio de caso, debido a su idoneidad para examinar fenómenos contemporáneos en su contexto real. Según Stake (1995), el estudio de caso se orienta al análisis profundo de situaciones particulares, permitiendo comprender las singularidades y complejidades de los casos analizados. No se busca la generalización estadística, sino una aproximación holística que revele los elementos distintivos

de cada experiencia. Yin (2018) destaca la utilidad del estudio de caso cuando se pretende responder a preguntas del tipo “cómo” o “por qué”, en fenómenos donde las fronteras entre el objeto de estudio y su contexto no están claramente delimitadas. En este sentido, resulta una estrategía adecuada para explorar cómo se vive, se interpreta y se resignifica la movilidad internacional desde las voces de los estudiantes.

Además, estudios como el de Bustos-Aguirre et al., (2022) demuestran que factores como el conocimiento de oportunidades disponibles, el acompañamiento docente y el interés personal son determinantes en la decisión de participar en programas de movilidad académica. A través del estudio de caso es posible recuperar estos factores desde las vivencias concretas de los estudiantes, reconstruyendo los procesos de decisión, adaptación y aprendizaje que configuran su experiencias de movilidad.

En conjunto, la combinación de un enfoque cualitativo, un diseño descriptivo y el estudio de caso permite una aproximación rigurosa, situada y profundamente humana al fenómeno investigado, en consonancia con el propósito de comprender las experiencias formativas desde la perspectiva de quienes las viven.

3.3 Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio

El análisis de las experiencias de aprendizaje en los programas de movilidad estudiantil se estructuró con base en dimensiones clave que permitieron descomponer el fenómeno desde diferentes ángulos. En un primer momento, se consideraron como referentes conceptuales las fases del aprendizaje experiencial propuestas por Kolb (1984), así como el aprendizaje adquirido en contextos de movilidad, lo cual brindó una base inicial para diseñar el instrumento de recolección de datos (entrevista). Estas nociones teóricas contribuyen a delimitar áreas temáticas relevantes, pero no condicionaron en análisis, ya que el enfoque adoptado es fenomenológico y va desde una lógica inductiva.

Durante el trabajo de investigación, las entrevistas permitieron acceder a las vivencias de los estudiantes desde su propia perspectiva, lo cual es coherente con la lógica interpretativa del estudio. Posteriormente, en la fase de análisis, se realizó un proceso sistemático de codificación abierto, tal como proponen Strauss y Corbin (1998), a fin de identificar patrones emergentes, significados relevantes y recurrencias narrativas directamente desde los datos. De esta manera, las categorías del estudio fueron inducidas con base a la participación de los estudiantes y se validaron posteriormente con la teoría revisada.

Este proceso dio lugar a dos dimensiones analíticas principales, el aprendizaje experiencial durante la movilidad y las aportaciones del aprendizaje adquirido. A partir de estas dimensiones, se construyeron cuatro categorías centrales y sus subcategorías correspondientes (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Relaciones de dimensiones, categorías y subcategorías de estudio*

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Aprendizaje experiencial adquiridos en el programa de movilidad	**Componentes que inciden en la movilidad** (Deardorff, 2006; Teichler y Janson, 2007)	**Motivos considerados que impulsaron la Movilidad estudiantil** (Van Hoof y Verbeeten, 2005)
		Expectativas culturales, sociales y personales para la movilidad estudiantil (Deardorff, 2006)
	Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad internacional (McClelland, 1973; Deardorff, 2006)	**Reconfiguración del Proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos internacionales** (Deardorff, 2006)
		Experiencias desafiantes y enriquecedoras durante el intercambio (Ward, C., Bochner, S., y Furnham, A, 2001)
	Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero (Byram, 1997; Kinginger, 2009; Murphy-Lejeune, 2002)	**Desafíos sociales, lingüísticos y personales que limitan la convivencia social** (Byram, 1997)
		Facilitadores personales y académicos para una integración favorable (Murphy-Lejeune, 2002)
Aportaciones del aprendizaje adquirido	**Resultados de la movilidad estudiantil Internacional** (Mezirow, 1991; Kolb, 1984)	**Crecimiento académico, profesional y científico post-movilidad** (Kolb, 1984)
		Inserción e impacto en el ámbito laboral (Kolb, 1984)
		Desarrollo de competencias blandas: personales y lingüísticas (Beelen y Jones, 2015)
		Redes de conexión: complicaciones y beneficios

	(Kolb, 1984; Le Boterf, 1999)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con Miles y Huberman (1994), las categorías permiten clasificar, organizar y dar sentido a la información recolectada, funcionando como ejes que facilitan la comprensión del objeto del estudio. Además, Strauss y Corbin (1998), estas deben estar conceptual y empíricamente fundamentadas, y ser pertinentes para el objeto de estudio. Por lo que a continuación se describen brevemente las cuatro categorías centrales:

-Componentes que inciden en la movilidad: razones de interés que logró captar la atención del estudiante para aplicar al programa de movilidad y que factores intervinieron en su elección.

- Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad internacional: capacidad que logra tener el estudiante: proceso de ajuste a las nuevas exigencias académicas que logran tener un impacto en las experiencias educativas del estudiante.

- Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero: Proceso mediante el cual el estudiante se ajusta a nuevas normas sociales, valores y estilos de vida, desarrollando habilidades interculturales

- Resultados de la movilidad estudiantil Internacional: efecto que se obtuvo posterior a la experiencia de movilidad en la vida académica, personal y profesional del estudiante.

Este proceso de construcción responde a los principios del enfoque metodológico, donde la prioridad está en rescatar y comprender los significados otorgados por los participantes, para después vincularlos con un marco teórico fuerte y que logre contextualizar y potenciar su interpretación.

3.4 Contexto de la investigación y delimitación de los participantes

Con la finalidad de formar a nuevos profesionales desde diversas experiencias educativas, se propician con mayor frecuencia los intercambios estudiantiles, donde según Manzanilla et al., (2016) se promueven las redes de conocimiento, profesionales, culturales y académicas.

De acuerdo con la literatura, la movilidad internacional en la educación superior tiene un gran potencial para generar transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente cuando se integran de manera coherente y estratégica en el currículo. Knight (2004) y Leask (2015) destacan que, para que las experiencias de movilidad tengan un impacto significativo en los estudiantes, estás deben estar diseñadas para no solo promover el aprendizaje académico, sino también desarrollar competencias interculturales,

habilidades de resolución de problemas globales y capacidades profesionales que se adapten a un entorno laboral internacionalizado.

Como señalan Beelen y Jones (2015), el éxito de estas iniciativas depende de que las universidades adopten un enfoque intencional en su estrategia de internacionalización, incorporando metodologías que potencien la adquisición de competencias globales. Estas no sólo amplían la perspectiva académica de los estudiantes, sino que también contribuyen a una mayor calidad educativa, al enfrentar a los estudiantes con nuevos contextos, culturas y sistemas educativos.

Para esta investigación el contexto se delimita a el análisis de estudiantes de diferentes facultades interdisciplinares que han estado en programas de movilidad internacional en la Universidad de Sonora de los campus Hermosillo, Nogales y Obregón.

La selección de los participantes para las entrevistas semiestructuradas inició a partir del acceso proporcionado por la *Coordinación de Movilidad de la Universidad de Sonora*, que facilitó los datos de contacto de estudiantes que habían participado en experiencias de intercambio. Con base en esta información, se recurrió al muestreo por autoselección, en el cual los propios estudiantes manifestaron voluntariamente su interés en participar tras ser informados sobre los objetivos y alcances del estudio. Este procedimiento, como señalan Creswell y Poth (2018) , permite que los sujetos participen desde su disposición y motivación personal, lo que asegura un grado de autenticidad en las narrativas recogidas, aunque también limita la representatividad estadística de la muestra, pues se corre el riesgo de que participen principalmente quienes tuvieron experiencias más significativas, positivas o negativas, dejando fuera a quienes vivieron procesos más neutros o poco relevantes. Como señala Patton (2002), este tipo de muestreo se basa en que los participantes, tras haber sido informados adecuadamente sobre los objetivos y la naturaleza del estudio, deciden colaborar de manera voluntaria.

En este mismo sentido, con apoyo de los voluntarios, se obtuvo información respecto a posibles participantes, este tipo de proceso se conoce como muestreo por bola de nieve, también conocido como muestreo en cadena o muestreo en cascada, en esta técnica, los primeros sujetos seleccionados para la investigación ayudan a identificar o reclutar a otros participantes que cumplan con los criterios de inclusión, creando una red creciente de contactos, como si se tratara de una *bola de nieve* que va creciendo a medida que se avanza en la recolección de datos (Goodman, 1961)

De manera complementaria, se utilizó el muestreo por bola de nieve, ya que algunos de los primeros estudiantes entrevistados sugirieron a otros posibles participantes que cumplían con los criterios establecidos, como haber realizado movilidad entre 2019 y 2024 en alguna de las facultades seleccionadas. Este procedimiento permitió diversificar el espectro de voces al incorporar participantes de distintas trayectorias académicas y contextos disciplinares, ampliando así la riqueza interpretativa de los hallazgos (Patton, 2015). No obstante, debe señalarse que esta técnica también implica sesgos, ya que los contactos suelen moverse en círculos sociales similares, lo cual puede condicionar la diversidad de perspectivas. En este sentido, la estrategia combinada buscó equilibrar la apertura voluntaria con la posibilidad de extender la red de participantes, reconociendo los límites propios de la investigación cualitativa, que no pretende generalizar sino comprender a profundidad experiencias concretas.

El impacto de este tipo de selección en los resultados obtenidos se reflejó en la heterogeneidad de testimonios que aportaron matices valiosos para su interpretación. Por ejemplo, al analizar las entrevistas, emergieron códigos vinculados a categorías como motivaciones, estrategias de adaptación académica y social, y desarrollo de competencias interculturales. En la fase de codificación abierta, se identificaron fragmentos como el siguiente: “cuando iba a restaurantes y encontraba a personas un poquito más mayores, si se complicaba tenía que usar señas o el traductor, pues ya medio se entendía, pero sí era difícil que te hablaran inglés” (participante 3). Este fragmento fue inicialmente codificado bajo la etiqueta “complicaciones de comunicación en el país extranjero” y posteriormente se integró en la categoría más amplia de “Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero”.

Otro ejemplo se observa en la experiencia de un participante que señaló: “Sentía que el plan de estudios sería diferente porque allá tienen otro modelo de cuidados” (participante 6). Este testimonio se codificó como “búsqueda de apoyo social” y se asoció con la categoría “comparación curricular y tipos de enseñanza”. A partir de este tipo de procesos de codificación y categorización se fue construyendo un marco analítico que permitió relacionar experiencias individuales con patrones colectivos, generando así una comprensión más profunda del fenómeno de la movilidad estudiantil.

Los datos socio demográficos de los participantes (Ver Tabla 4) revelan una diversidad de carreras y destinos internacionales, obteniendo la participación de 18 estudiantes en total, 15 de sexo femenino y 3 de sexo masculino, lo cual proporciona una rica fuente de análisis para explorar el impacto de estas movilidades.

Solo se considerarán estudiantes que hayan realizado su movilidad en instituciones fuera de México, excluyendo aquellos que participaron en movilidades nacionales, se consideraron solo aquellos cuya movilidad haya sido presencial, garantizando que las interacciones académicas y sociales propias del entorno de la institución extranjera hayan sido vivenciales y no virtuales.

Los participantes deberán ser estudiantes de la Universidad de Sonora, ya sea activos (en sus últimos 2 semestres) o egresados (no más de 2 años) que hayan completado al menos un semestre en una institución internacional. Este criterio permitirá observar cómo las experiencias de movilidad impactan tanto en los estudiantes que aún continúan su formación como en aquellos que ya han egresado. Se incluirán estudiantes provenientes de diversas facultades disciplinarias, tales como las ciencias sociales, ciencias biológicas y de la salud, ciencias económicas y administrativas, ingeniería y humanidades y artes.

De este modo, la selección de sujetos clave responde a criterios bien definidos que aseguran la relevancia y coherencia de la información obtenida, contribuyendo de manera significativa al análisis de las experiencias de aprendizaje en el contexto de la movilidad internacional.

3.5 Técnica de investigación: entrevista semiestructurada

En el marco de esta investigación, la entrevista semiestructurada se emplea como técnica principal de la recolección de datos, puesto que se ha demostrado su pertinencia y aprovechamiento en la aplicación diversas investigaciones enfocadas en las experiencias de movilidad estudiantil (Hernández y flores, 2023; Otero et al., 2018; Villalón de la Isla, 2017). Se considera la más apropiada pues tiene la capacidad de combinar la estructura necesaria para abordar temas específicos con la flexibilidad que permite a los entrevistados profundizar en sus experiencias.

Según Sadin (2003), es especialmente útil en estudios cualitativos porque permite capturar una amplia gama de percepciones y significados, mientras se mantienen ciertos ejes temáticos previamente establecidos. Esta técnica posibilita la obtención de información detallada y relevante sin imponer un marco rígido que límite las respuestas del entrevistado.

Por su parte, Wolcott (2008) dice que las entrevistas semi estructuradas permiten al investigador establecer un equilibrio entre el control del tema y la apertura hacia nuevas direcciones sugeridas por las respuestas de los participantes. Este enfoque flexible es clave para estudios que buscan profundizar en la comprensión de fenómenos complejos o experiencias

subjetivas, como es el caso de este estudio sobre la movilidad estudiantil. La capacidad de ajustar las preguntas según las respuestas permite explorar áreas que no estaban previstas inicialmente, pero que resultan cruciales para entender la totalidad del fenómeno investigado.

Finalmente, Silverman (2019) resalta la importancia de las entrevistas semiestructuradas en estudios donde se requiere un análisis interpretativo profundo, ya que proporcionan un espacio donde los entrevistados pueden reflexionar y articular sus experiencias con mayor libertad. Al no estar limitados a responder de manera rígida, los participantes pueden expresar matices y aspectos significativos de sus vivencias, lo que enriquece la calidad y profundidad de los datos recolectados.

Para el desarrollo de entrevistas en el contexto de la movilidad estudiantil, se consideraron las sugerencias de Flick (2014), quien propone los siguientes pasos clave: (1) realizar una planificación preliminar que brinde una visión general del fenómeno para permitir ajustes a lo largo de la investigación; (2) integrar las diversas categorías del estudio, manteniendo una continuidad entre la recopilación y el análisis de datos; y (3) promover una retroalimentación continúa durante las entrevistas, permitiendo un enfoque dinámico que profundice en los temas emergentes conforme avanza el proceso de investigación.

Basado en estas pautas, la entrevista semiestructurada fue seleccionada como una técnica adecuada para explorar las experiencias de los estudiantes durante la movilidad, facilitando la obtención de información rica y significativa en su contexto real (Maxwell, 2013). Esta técnica permite acceder a las vivencias y percepciones de los estudiantes, las cuales serían más difíciles de captar con otras metodologías (Denzin y Lincoln, 2018).

3.5.1 Estructura del instrumento: guion de entrevista

El instrumento principal para la recolección de datos es un guion de entrevista semiestructurada, una herramienta común en investigaciones cualitativas debido a su flexibilidad para explorar temas en profundidad y permitir que los participantes expresen sus experiencias de manera detallada. Según Martínez (2014), la entrevista semiestructurada es una técnica que combina preguntas pre diseñadas con la posibilidad de adaptarse a las respuestas de los participantes, lo que facilita la obtención de información relevante y contextualizada. Esta metodología permite al entrevistador guiar la conversación hacía aspectos clave del estudio, mientras deja espacio para que los entrevistados profundicen en los temas que consideren importantes, brindando así una mayor riqueza de datos.

Por otro lado, Marshall y Rossman (2016) destacan que es ideal para estudios cualitativos ya que combina la estructura necesaria para cubrir los temas de interés con la flexibilidad para ajustarse a las narrativas individuales de los participantes. Esta herramienta es especialmente útil cuando el objetivo es comprender los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias, ya que permite obtener datos detallados y profundos sobre sus percepciones y experiencias.

El guion de entrevista diseñado (ver Anexo 1), se estructura en tres fases clave, adaptadas para analizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes en el programa de movilidad de la Universidad de Sonora. En la primera fase, se indagan las *expectativas previas* al intercambio, explorando las razones que llevaron a los estudiantes a elegir la universidad de intercambio y sus expectativas sobre los aprendizajes culturales y académicos que esperaban adquirir. Esta sección permite capturar la visión inicial que los estudiantes tenían antes de participar en la movilidad.

La segunda fase se centra en el periodo *durante el intercambio*, donde se exploran aspectos como la adaptación cultural, las dificultades en el aprendizaje, y las estrategias que los estudiantes emplearon para afrontar estos desafíos.

Finalmente, la tercera fase se dedica a indagar el impacto *posterior de la movilidad*, explorando cómo los conocimientos y habilidades adquiridos durante el intercambio han contribuido a su formación académica y profesional.

Estas fases ayudaron a la organización y estructura del instrumento, quedando finalmente un total de 15 preguntas, de las cuales, según la la clasificación propuesta por Patton (2002), las preguntas del instrumento fueron principalmente de tres tipos: temáticas que abordan dimensiones específicas como las expectativas, la adaptación cultural y los aprendizajes adquiridos durante la movilidad; de seguimiento, utilizadas para profundizar en aspectos particulares mencionados por los participantes, como las dificultades académicas o sociales durante el intercambio; y sondeo que permitieron explorar más a fondo las respuestas dadas por los entrevistados, buscando clarificar o ampliar ciertos puntos clave relacionados con sus experiencias de movilidad.

3.5.2 Formas de validación: juicio de expertos y prueba piloto del instrumento

La validación del instrumento se realizó mediante juicio de expertos y una prueba piloto. Para el juicio de expertos, se seleccionaron cinco académicos especializados en investigación cualitativa e internacionalización de la educación, quienes revisaron la coherencia, claridad y pertinencia de

las preguntas. Sus recomendaciones permitieron afinar el guion, adaptando el lenguaje y reordenando algunas preguntas para facilitar la fluidez del diálogo.

Además, se aplicó una prueba piloto con dos estudiantes que habían participado en programas de movilidad, cuyos testimonios permitieron verificar la comprensión de los ítems y ajustar el tiempo estimado de entrevista. (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En este caso, el objetivo principal fue revisar aspectos clave como la estructura y coherencia del instrumento respecto a las dimensiones y categorías del estudio, la pertinencia de las preguntas en relación con el objeto de investigación, la adecuación del lenguaje utilizado para los sujetos participantes, así como la presentación general del formato y disposición del instrumento.

El proceso de validación se llevó a cabo de manera individual, solicitando a cada experto sus aportaciones específicas sobre ajustes o modificaciones que consideraron pertinentes para mejorar el instrumento. Según Cabero y Llorente (2013), el juicio de expertos permite recoger opiniones fundamentadas de personas especializadas, lo que contribuye a garantizar la validez del contenido del instrumento. A partir de este proceso, surgieron recomendaciones significativas que reforzaron la calidad del instrumento:

-Se hizo hincapié en la necesidad de incorporar preguntas que aborden de manera directa el tema central de la investigación. Los expertos sugirieron reformular algunas preguntas para asegurar que las nociones clave relacionadas con este aspecto fueran exploradas de forma más precisa y profunda-

-Se estructuraron preguntas orientadas a indagar sobre experiencias previas relevantes de los participantes, lo cual permite contextualizar mejor las respuestas y comprender las razones detrás de dichas experiencias, alineando el instrumento con las mejores prácticas en la indagación cualitativa.

-Los términos técnicos que podía dificultar la comprensión de los participantes fueron simplificados, sustituyendolos por un lenguaje más accesible y práctico. Esto responde a la necesidad de hacer que el instrumento sea comprensible para todos los participantes, sin sacrificar su rigor, lo que según García-Crespo (2011), mejora la fiabilidad del proceso de recolección de datos.

Además, se incorporaron preguntas sociodemográficas que permitieran clasificar mejor a los participantes según características como edad, semestre cursado, país receptor y programa académico, con el fin de enriquecer en análisis y ofrecer una mayor contextualización de los resultados.

Se revisó el enfoque de las preguntas para que se centrarán principalmente en el proceso de aprendizaje percibido durante la movilidad, y no tanto en aspectos sociales o personales, Esto permite alinear el instrumento con el objetivo principal del estudio, que es comprender las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de los propios estudiantes. También se mejora la redacción de las preguntas, sustituyendo expresiones ambiguas y generales por formulaciones claras, específicas y orientadas con para las vivencias formativas en contextos internacionales.

Finalmente, se realizaron ajustes en las preguntas sociodemográficas, así como en la estructura y redacción general del instrumento, con el objetivo de reducir su complejidad y asegurar una mayor claridad. De esta manera, se garantizó que el instrumento fuera capaz de captar de manera precisa y eficiente la información relevante para el estudio.

Posterior a las modificaciones sugeridas por el juicio de expertos, se continúo con pilotear el guion de entrevista, con la intención de comprobar si esté cumplía con lo necesario para recolectar la información requerida, así como el entendimiento y lenguaje de este. La prueba piloto permite al investigador evaluar y ajustar su instrumento de recolección de datos antes de su implementación final. Maxwell (2013) señala que esta etapa es crucial para identificar problemas en las preguntas, asegurar que se obtenga la información deseada y que los participantes comprendan el propósito del estudio.

El pilotaje se realizó con dos estudiantes de la facultad interdisciplinaria de ciencias económicas y administración de la Universidad de Sonora que participaron en el programa de movilidad estudiantil (Colombia y España). La entrevista se realizó en el mes de septiembre, con una duración mínima de 42 minutos y hasta una hora y 35 minutos, de las cuales se obtuvo información valiosa para el estudio, además de corroborar la relevancia y pertinencia de las preguntas realizadas.

Los resultados de este proceso confirmaron que los ajustes realizados fueron efectivos, ya que los participantes comprendieron las preguntas con claridad y se logró profundizar en las experiencias de aprendizaje. Asimismo, se identificaron nuevas oportunidades de mejora menores que fueron incorporadas antes de la aplicación definitiva del instrumento.

3.6 Proceso de recolección de datos y consideraciones éticas

El proceso de desarrollo de las entrevistas se estructuró siguiendo los momentos clave propuestos por Flick (2014), asegurando una planificación rigurosa en cada etapa: (1) fase preliminar, donde se explicó a los participantes el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos, y el tiempo estimado de duración de la entrevista; (2) comienzo de la entrevista,

empleando un lenguaje cercano y accesible para generar confianza con el entrevistado, iniciando la conversación con temas relacionados, pero no centrales al estudio; (3) cuerpo de la entrevista, guiado inicialmente por las preguntas predefinidas del guion, pero adaptándose a las respuestas obtenidas, lo que permitió profundizar en aspectos relevantes; y (4) cierre de la entrevista, en el que se preguntó al participante si deseaba agregar algo más, seguido de un agradecimiento por su colaboración.

Para la aplicación de las entrevistas, se consideraron recomendaciones clave descritas por Gubrium y Holstein (2002). Estas incluyeron la presentación del investigador y del propósito del estudio al inicio de la sesión, la lectura del consentimiento informado, el registro de las entrevistas en audio para garantizar la precisión de los datos, y el cierre con un agradecimiento formal al participante.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio fue conducido conforme a los principios éticos de la investigación cualitativa con seres humanos. Se obtuvo consentimiento informado por escrito de todos los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su voluntariedad y el tratamiento confidencial de sus respuestas.
Se utilizó un sistema de codificación alfanumérica para resguardar la identidad de los entrevistados, y los datos fueron almacenados en un entorno seguro.
Se atendieron los principios de la Declaración de Helsinki y el Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). Entre los principios éticos implementados se destacaron: mantener un proceso repetitivo que permitiera la revisión continua de los datos, asegurar la privacidad y confidencialidad y garantizar que los participantes estuvieran informados sobre la naturaleza del estudio y cómo se utilizarían los datos recopilados.

Tabla 4. *Características de participantes de movilidad estudiantil internacional UNISON*

FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS SOCIALES							
Participante	**Sexo**	**Edad**	**Licenciatura**	**Institución de intercambio**	**Egresado o activo**	**Período de intercambio**	**Número de materias de intercambio**
2	F	24	Derecho	Universidad del estudio de Génova, Italia	Egresada	2022-2 y 2023-1 8vo	3 y 3 (6 total)
3	F	22	Ciencias de la comunicación	Universidad de Regina, Canadá	Egresada	2023-1 (8vo)	4
5	M	26	Ciencias de la comunicación	Universidade estadual de Campinas, Brasil	Egresado	2020-1 (7mo)	4

6	M	26	Psicología	Universidad de Granada, España	Egresado	2020-1 (8vo)	4
8	F	22	Ciencias de la comunicación	Universidad de Málaga, España	9no	2024-1	3
9	F	23	Psicología	Universidad cooperativa de Colombia	Activa (9no)	2023-2 (7mo)	3
10	F	24	Derecho	Universidad de las Palmas de gran Canaria	Egresada	2023-1 (7mo)	3
13	F	22	Psicología	Universidad Cooperativa de Colombia	Activa (9no)	2023-2 (7mo)	3
14	F	23	Sociología	Universidad de Granada	Egresada	2023-1 (8vo)	3

FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD							
Participante	**Sexo**	**Edad**	**Licenciatura**	**Institución de intercambio**	**Egresado o activo**	**Período de intercambio**	**Número de materias de intercambio**
4	F	24	Enfermería	Universidad de Andrés Bello, Santiago de Chile	Egresada en año de servicio	2023-2 (7mo)	4
12	F	27	Nutrición	Universidad de Santiago de Compostela	Activa	2024-1 (7mo)	
	F	27	Química	Universidad de Boyacá	Egresada	2019-2 (6to)	

FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN							
Participante	**Sexo**	**Edad**	**Licenciatura**	**Institución de intercambio**	**Egresado o activo**	**Período de intercambio**	**Número de materias de intercambio**
7	F	22	Negocios y comercio	Politécnico gran colombiano, Colombia	Activa	2023-2 y 2024-1	5 y 4
17	F	26	Negocios y comercio	Universidad de Nava, España	Egresada	2022-2	5
18	F	24	Administración	Universidad Cooperativa de Colombia	Egresada	2020-1 y 2	6

FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE INGENIERÍA							
Participante	**Sexo**	**Edad**	**Licenciatura**	**Institución de intercambio**	**Egresado o activo**	**Período de intercambio**	**Número de materias de intercambio**

1	M	22	Ing. en mecatrónica	Hankuk University of foreign studies, Corea del sur	Activo (9no)	2023-2 (7mo)	4
16	F	25	Ing. en energías renovables	Universidad Laval, Quebec	Egresada	2022-2 (7mo)	4
FACULTAD INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES Y ARTES							
Participante	**Sexo**	**Edad**	**Licenciatura**	**Institución de intercambio**	**Egresado o activo**	**Período de intercambio**	**Número de materias de intercambio**
11	F	24	Enseñanza de las ingles	Hankuk university of foreign studies	Egresada	2021-1 (6to)	3
15	F	22	Diseño gráfico	Universidad Nacional de Cuyo, de Mendoza, Argentina	Activa	2023 (6to)	4

Fuente: elaboración propia

Al tratarse de un estudio descriptivo, uno de los supuestos de considerar a estudiantes egresados y activos en sus últimos semestres, es abordar aquellas expectativas que tenían los estudiantes al interesarse por el programa como también descubrir de qué forma ha logrado impactar en sus contextos académicos y profesionales, por tanto, resulta fundamental priorizar estas dos fases de análisis para recabar información que enriquezca y guíe a las coordinaciones responsables del intercambio.

3.7 Análisis de información: experiencias de aprendizaje en movilidad estudiantil

El análisis de la información recabada en las entrevistas realizadas a los estudiantes sobre sus experiencias de movilidad académica se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo, siguiendo las pautas propuestas por Miles, Huberman y Saldaña (2014). El propósito fue profundizar en las percepciones de los participantes y obtener explicaciones detalladas a partir de los significados atribuidos a sus vivencias durante la movilidad. Este enfoque permite organizar y dar sentido a la información extensa y rica obtenida en las entrevistas, identificando patrones clave y estructuras de significado en las respuestas (Creswell, 2013).

Para el análisis de los datos, se optó por un análisis temático, un método adecuado para identificar, analizar e interpretar patrones o temas en datos cualitativos (Braun y Clarke, 2006). Este proceso fue seleccionado por su capacidad para captar tanto los significados explícitos

como los implícitos en las experiencias de los participantes, lo que permitió una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

El proceso de análisis siguió varias fases específicas. En primer lugar, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas, esto con la ayuda de un software que se especializa en transcripción (Transkriptor) asegurando que se mantuvieran todos los detalles contextuales importantes. Durante esta etapa, se consideraron los lineamientos sugeridos por Gibbs (2007), prestando atención no solo a las palabras textuales, sino también a pausas, énfasis y otros elementos que podrían enriquecer el análisis posterior.

Posteriormente, se inició la lectura de las transcripciones, permitiendo familiarizarse con los datos y comenzar a identificar ideas clave. Siguiendo las recomendaciones de Strauss y Corbin (1998), este primer contacto con los datos fue importante para detectar temas emergentes y estructurar las futuras fases de codificación.

El siguiente paso fue la codificación abierta, donde se empleó el software de análisis de datos (MAXQDA). En este proceso, se identificaron y etiquetaron segmentos de texto relevantes según los temas que surgieron en las entrevistas. Este tipo de codificación inductiva permitió que las categorías se manifestaran directamente de los datos sin forzar un marco teórico preexistente (Merriam, 2009).

Una vez realizada la codificación abierta, se generó un total de 389 códigos iniciales, los cuales fueron organizados en el software MAXQDA, posterior a ello y con la intención de facilitar la clasificación temática y permitir una mejor sistematización del análisis, se exportaron los códigos a una hoja de cálculo en Excel. Allí se agruparon en categorías emergentes, permitiendo una reducción progresiva del dato sin perder la riqueza interpretativa de las respuestas. Está fase respondió a la necesidad de condensar la información manteniendo su profundidad, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Tesch (1990), quien sugiere procesos iterativos de agrupación para llegar a una representación sintética de los hallazgos.

Después de la codificación inicial, se procedió a agrupar las categorías identificadas en temas más amplios, siguiendo el enfoque de análisis temático de Braun y Clarke (2006). Estos temas permitieron organizar la información de manera coherente y descubrir patrones de significado que revelaran el impacto de la movilidad en el aprendizaje y desarrollo intercultural de los estudiantes.

Capítulo IV. Análisis de resultados

Este capítulo ofrece una visión integral de los hallazgos sobre movilidad estudiantil internacional, partiendo de los componentes que inciden en la decisión de participar en un intercambio y culminando en el análisis de sus resultados a largo plazo. En la sección dedicada a los componentes determinantes se examinan las motivaciones y expectativas de los alumnos, que van desde el deseo de enriquecer su formación académica y profesional en instituciones de prestigio (Theiler, 2005; Corbella y Elías, 2018) hasta la consideración de la compatibilidad curricular y el apoyo financiero que garantizan la continuidad de sus estudios (Souto-Otero et al., 2013; De Wit, 2011). A continuación, la atención se desplaza a la adaptación académica ya las vivencias formativas que enfrentan los estudiantes al integrarse a nuevos métodos de enseñanza y sistemas de evaluación, un reto que exige el desarrollo de competencias de autorregulación y gestión del tiempo (Peña y Bernal, 2017; Andrade, 2006). Posteriormente, se explora la dimensión social y cultural de la movilidad, donde los participantes deben superar barreras lingüísticas mediante la inmersión comunicativa (Coleman, 2015) y gestionar el choque cultural que acompaña la convivencia en contextos diversos (Fresán, 2009; Church, 1982), al tiempo que aprovechan redes de apoyo local (tutores, sociedades estudiantiles y eventos de bienvenida) para fortalecer su sentido de pertenencia (Zhou et al., 2008). Finalmente, se reflexiona sobre los resultados de la movilidad en términos de crecimiento académico y científico, inserción laboral y desarrollo de competencias blandas y lingüísticas, así como en la consolidación de redes de conexión que actúan como palanca de oportunidades profesionales y personales (Knight, 1997; Kolb, 1984; Deardorff, 2006) (Ver Figura 5).

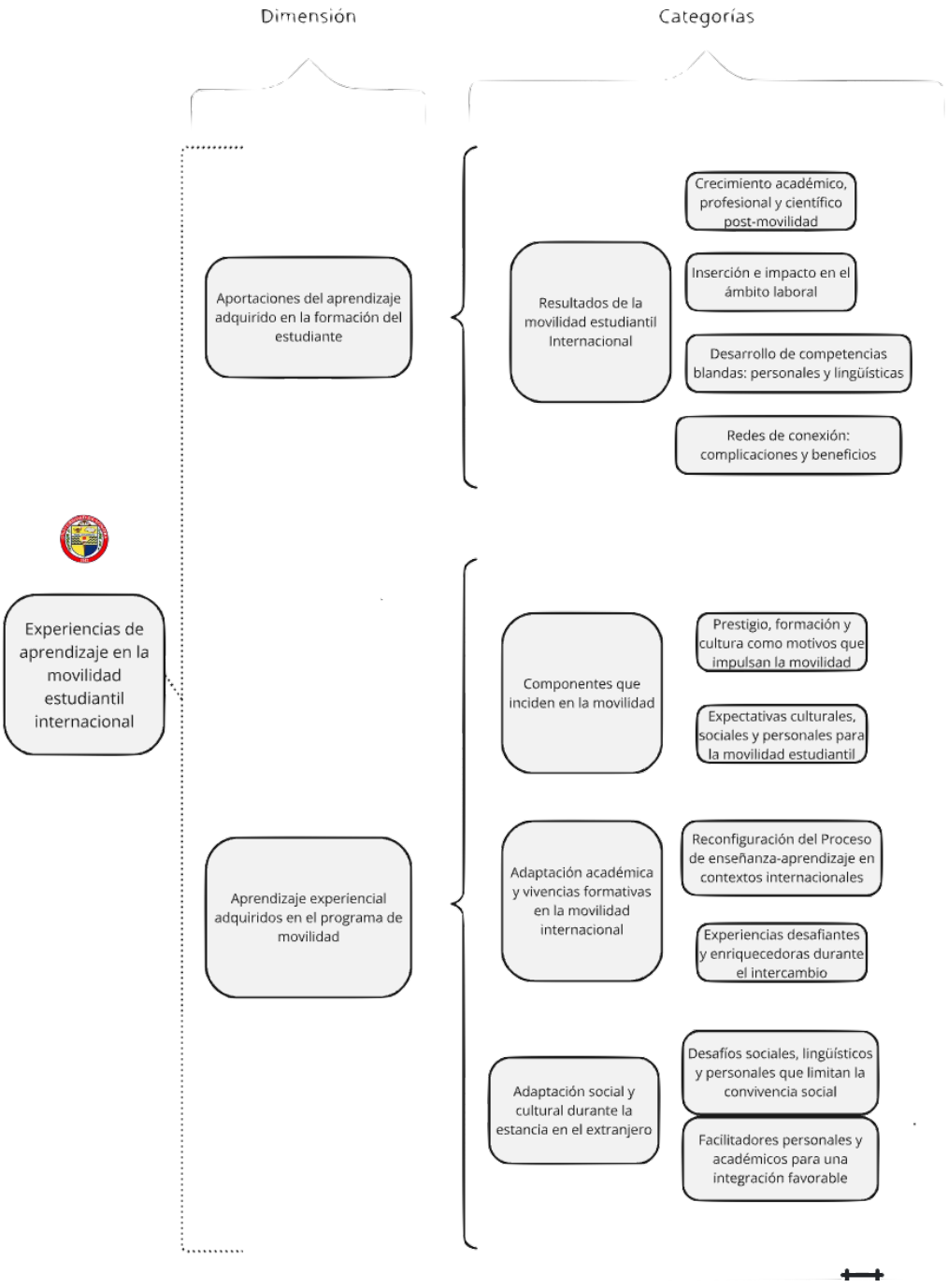


Figura 4. Experiencias de aprendizaje en la movilidad estudiantil internacional

4.1 Resultados de la movilidad estudiantil Internacional

Como se ha mencionado, la movilidad estudiantil representa una de las acciones más importantes para la internacionalización, a pesar de que este concepto ha sido explorado ampliamente continúa generando debates e intriga en su aplicación al contexto educativo (De Wit, 1995; Hurtado y Bondar, 2011). Por lo que es posible poder abordarlo desde cuatro enfoques: como una actividad, como una competencia, un ethos institucional y como un proceso continuo, lo que implica no solo al traslado físico sino transformaciones y adaptaciones que se logren en las competencias y estructuras en la educación superior.

Si bien tradicionalmente se ha asociado con el desarrollo de competencias globales y la adquisición de habilidades blandas, este estudio da relevancia al foco disciplinar que se deriva de las experiencias de movilidad, las cuales según la literatura y su documentación ha sido escasa (Teicher, 2017; Soria y Troisi, 2014).

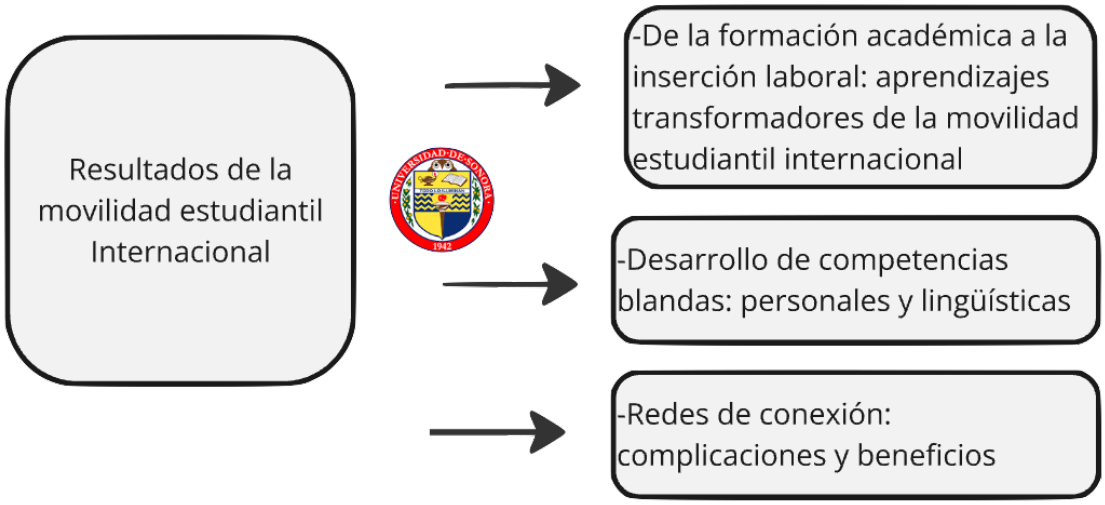


Figura 5. Resultados de la movilidad estudiantil internacional

Diversos autores coinciden que el estudio en el extranjero permite a los estudiantes comparar contenidos, metodologías y enfoques académicos entre contextos educativos, esto nombrado por el autor Teicher (2017) como *"aprendizaje desde el contraste".* Este contraste no solo favorece el desarrollo personal, sino que permite identificar lagunas en la formación de origen, acceder a nuevos conocimientos y consolidar habilidades técnicas y científicas relevantes para el campo profesional. En esta línea se vuelve central la internacionalización del currículo, al

integrar de forma planificada las experiencias de movilidad que propicien el aprendizaje académico y disciplinar (Knigth,1997; De Wit y Jooste, 2014).

Desde una perspectiva institucional, esta transformación ha implicado una reconfiguración del enfoque de la internacionalización, que ha pasado de ser movilidad física exclusivamente, pues ahora se tiene un panorama más amplio sobre estos resultados de aprendizaje en contextos globales. La integración de competencias académicas, proifesionales y de investigación en los planes fromativos es un indicador de calidad educativa (Egron-Polak y Hudson,2014).

A partir del análisis de testimonios retomados para la investigación respecto a sus experiencias, se identifican cuatro hallazgos clave que evidencian los principales resultados de estas mismas, como el crecimiento académicos y profesional, la inserción en el ámbito laboral, desarrollo de competencias blandas y las redes de conexión. Estas no solo resaltan los efectos de movilidad, sino que permiten comprender el impacto en la trayectoria formativa del estudiante desde una perspectiva integral sin dejar de lado los beneficios en su propia disciplina.

4.1.1 De la formación académica a la inserción laboral: aprendizajes transformadores de la movilidad estudiantil internacional

La movilidad estudiantil internacional constituye una de las experiencias más significativas en la formación universitaria contemporánea, en tanto no se limita al traslado físico ni al mero enriquecimiento cultural, sino que propicia transformaciones profundas en el plano académico, disciplinar y laboral. Los hallazgos de este estudio permiten observar cómo estas experiencias se traducen en aprendizajes que trascienden las aulas para enfocarse hacia la construcción de trayectorias profesionales más sólidas y competitivas. En este sentido, los resultados muestran un doble impacto: por un lado, en el fortalecimiento de la identidad académica y científica de los estudiantes; por otro, en la manera en que este capital adquirido se transforma en mayores posibilidades de inserción y proyección laboral.

Una motivación para la vinculación de proyectos de investigación nacionales e internacionales, esto se relaciona con el desarrollo de competencias globales, entendidas como aquellas que fortalecen y permiten al estudiante actuar de forma eficaz en cualquier contexto internacional (Juaréz et al., 2019). Estas experiencias resultan acordes a lo propuesto por Knight (1997) respecto al fortalecimiento de la internacionalización del currículo, pues con la integración de estos elementos académicos, más las trayectorias personales y profesionales, y con el

enfoque de aprender a conocer y aprender a hacer, propuesto por la UNESCO (Delors, 1996) se crea una conexión teórica con la práctica

Desde la perspectiva académica, los testimonios evidencian cómo las estancias en el extranjero posibilitaron el acceso a contenidos y metodologías ausentes en la institución de origen, potenciando así la construcción de proyectos de investigación y la consolidación de tesis de grado. Tal como lo expresaron los participantes:

> *"Académicamente me sirvió mucho, estoy haciendo mi tesis de licenciatura y es un tema relacionado al consumo, aplico todo lo que aprendí allá. Tanto para mi vida personal y profesional"* (Participante 16)

> *"Me gustó mucho mi proyecto de investigación que hice allá que lo terminé aquí"* (Participante 13)

> *"A raíz de ese intercambio, me fui de verano de investigación también"* (Participante 17).

Estos hallazgos confirman que la movilidad funciona como un catalizador del aprendizaje experiencial (Kolb, 196), al generar un espacio en el que el estudiante aprende desde la acción, la reflexión y la aplicación práctica de saberes en contextos distintos al habitual. Además, se constata un proceso de aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991), donde los participantes reinterpretan sus capacidades, intereses y perspectivas disciplinares al confrontarse con nuevos modelos educativos.

Asimismo el fortalecimiento académico destacó como parte fundamental de las experiencias académicas pues se relata que estas vivencias permitieron complementar su formación académica, al adquirir conocimientos que no se encontraban disponibles en su universidad de origen o que no habían tenido la oportunidad de ponerlos en práctica por cuestiones externas (como las secuelas de la pandemia de covid-19). Esto tuvo un impacto en su rendimiento académico llegando de su estancia, permitiéndoles destacar en exámenes estandarizados así como en el dominio de herramientas correspondientes a su profesión:

> *''Sí diría que me apoyó en tener aprendizajes diferentes, más que nada en complementar mi aprendizaje que tenía de UNISON, eso se reflejó en el CENEVAL de egreso, había cosas que mis compañeros no sabían y yo sí, gracias al intercambio"* (Participante 8).

De manera similar, otro estudiante relató:

"El intercambio me ayudó bastante a reforzar contenidos que tenía deficientes por la pandemia. En programación fui el único de mi clase en conocer y usar la interfaz que pedían" (Participante 4).

La adquisición de conocimientos en contextos educativos diversos permiten identificar estas lagunas de aprendizaje así como el comparar contenidos y desarrollar diversas habilidades cognitivas en su campo profesional, comparando frente lo aprendido en su universidad de origen, dando pauta al acceso de nuevos conocimientos que puedan brindar un soporte a su campo de trabajo.

Estos hallazgos ilustran el concepto de "aprendizaje desde el contraste" (Teichler, 2017), ya que la exposición a otros sistemas educativos permitió reconocer lagunas formativas, cuestionar lo aprendido en el contexto de origen y adoptar nuevas estrategias disciplinares, consolidando así competencias globales con fuerte anclaje en cada campo profesional.

A nivel estadístico, los datos confirman que este fenómeno adopta características diferenciadas según la facultad y disciplina de los estudiantes. En Ciencias Sociales, los intercambios en Psicología, Derecho y Comunicación con universidades en Europa y América Latina muestran un perfil orientado a la investigación aplicada y la comparación de modelos educativos. En Ingeniería, los casos de Mecatrónica y Energías Renovables con destinos en Corea y Canadá reflejan la incorporación de tecnologías emergentes. Finalmente, en Humanidades y Artes, la Enseñanza del Inglés y el Diseño Gráfico mostraron un interés particular en el desarrollo de la creatividad y la competencia lingüística. Este panorama evidencia que los resultados de la movilidad, si bien comparten un núcleo común en términos de crecimiento personal, son altamente contextuales y se traducen en competencias disciplinares diferenciadas.

A nivel institucional, esto plantea interrogantes fundamentales sobre la articulación de estas experiencias con los perfiles de egreso y los planes de estudio. Como indican Van der Wende (2017) y Beleen (2019), no basta con ofrecer oportunidades aisladas de movilidad si estas no están respaldadas por una visión estratégica del currículo que integre objetivos internacionales e interculturales alineados con la formación profesional. El desarrollo de competencias internacionales se enmarcan dentro de estas metas formativas de los programas,

y no verse como un beneficio extracurricular. Así, los aprendizajes obtenidos en el extranjero se capitalizan institucionalmente cuando existen mecanismos para su integración académica y reconocimiento formal.

En efecto, los testimonios permiten observar que los aprendizajes valiosos, sobre todo en el uso y dominio de nuevas metodologías en el ámbito de la investigación, esto fortalece la identidad profesional y la confianza en las propias capacidades para desempeñar en entornos académicos y laborales más exigentes.

El impacto de la movilidad internacional en la inserción laboral representa uno de los beneficios más tangibles para los egresados. Si bien históricamente se ha asociado esta experiencia con el enriquecimiento cultural y lingüístico, en años recientes ha ganado relevancia su potencial para fortalecer la empleabilidad a través del desarrollo de competencias técnicas, comunicativas, interculturales y estratégicas que responden a las demandas de un mercado laboral globalizado (OECD, 2020; QS, 2022). Desde esta perspectiva, las trayectorias relatadas por los participantes muestran cómo las vivencias internacionales se traducen en oportunidades reales para acceder a empleos formales, crear vínculos profesionales duraderos y adquirir habilidades diferenciados frente a otros aspirantes.

Tal como lo señala Villalón (2017) y más recientemente Crossman y Clarke (2010), la movilidad no se limita a interés cultural o personal, sino que responde también a una estrategias deliberada para fortalecer el perfil profesional del estudiante, proyectándolo hacia ámbitos laborales con mayores niveles de exigencia. En esta línea, los testimonios permiten identificar cómo las redes de contacto durante su intercambio, la adquisición de un segundo idioma y el aprendizaje de nuevas herramientas en contextos reales de trabajo, tuvieron un efecto en su empleabilidad

Los relatos dan cuenta de que la movilidad internacional es percibida como un recurso estratégico para la empleabilidad. A diferencia de la visión tradicional centrada en el enriquecimiento cultural, los participantes resaltan cómo sus experiencias se tradujeron en oportunidades laborales concretas y en la creación de redes de contacto profesional:

“En el trabajo donde estoy ahorita, llegué ahí por una de mis amigas con las que yo me fui de intercambio, me recomendaron ahí” (Participante 5)

“Hoy soy profesor de portugués, trabajo en un colegio privado y estoy certificado bajo el CAPLE” (Participante 7)

“Laboralmente estuve trabajando en una agencia de marketing y cosas que aprendí allá me funcionaron para lo del negocio, por ejemplo, saber la propuesta de valor de un lugar es importantísimo para darle el impulso y la publicidad que ese lugar necesita” (Participante 1).

Estas experiencias reflejan lo señalado por Crossman y Clarke (2010) y Villalón (2017), quienes sostienen que la movilidad constituye una estrategia deliberada para fortalecer el perfil profesional, más allá del interés cultural.

Este proceso puede entenderse a la luz del concepto de *employability capital* (Tomlinson, 2017), en el que los estudiantes movilizan no solo conocimientos técnicos, sino también redes sociales, certificaciones y competencias interculturales como recursos para acceder a mejores empleos. González y Salgado (2016) habían advertido que, aunque la movilidad no garantiza automáticamente la obtención de un puesto, sí correlaciona positivamente con la inserción en trabajos de mayor calidad, al dotar a los egresados de criterios estratégicos y capacidades de gestión que los hacen destacar frente a otros postulantes. De manera similar, los informes internacionales como el *Future of Jobs Report* (World Economic Forum, 2023) y QS (2022) señalan que las competencias más valoradas en el mercado global ya no son exclusivamente técnicas, sino la adaptabilidad, la resolución creativa de problemas, la comunicación efectiva en varios idiomas y la capacidad de trabajar en entornos multiculturales, todos ellos aspectos desarrollados por los participantes en este estudio.

La evidencia muestra que los beneficios de la movilidad no se reducen a un efecto inmediato o automático, sino que surgen de la capacidad de los estudiantes para contextualizar lo aprendido y transformarlo en capital profesional. En algunos casos, esta traducción fue posible gracias a las redes de contacto generadas durante la estancia; en otros, por el dominio de una segunda lengua o la adquisición de metodologías innovadoras aplicables en el campo laboral. Lo común a todos los testimonios es la manera en que los egresados resignifican su formación académica en términos de utilidad práctica, mostrando un nivel de madurez académica que fortalece su identidad profesional.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de que la internacionalización del currículo no se limite a contabilizar movilidades, sino que articule los aprendizajes obtenidos con los perfiles de egreso y planes de estudio. Tal como lo sostienen Van der Wende (2017) y Beelen (2019), solo mediante una visión estratégica del currículo internacional se logrará capitalizar los beneficios de estas experiencias y garantizar su reconocimiento formal. En otras palabras, la movilidad cobra sentido pleno cuando sus resultados se integran a la formación académica, científica y profesional de los estudiantes, potenciando su inserción en un mercado laboral globalizado sin perder de vista las particularidades de cada disciplina.

4.1.2 Desarrollo de competencias blandas: personales y lingüísticas

El desarrollo personal y la adquisición de habilidades blandas emergen como uno de los aportes más significativos de las experiencias de movilidad internacional, al propiciar transformaciones profundas en la autonomía, la resiliencia y la capacidad de adaptación de los estudiantes. Estas competencias, a menudo catalogadas como secundarias en la formación académica, terminan por constituirse en factores clave tanto para el crecimiento personal como para la proyección profesional. La evidencia recolectada muestra que dichas habilidades no se desarrollaron fuera del contexto en el que se presentaban, sino como respuesta directa a los retos que enfrentaron los participantes en contextos de alta exigencia emocional y cultural, tales como la soledad, el choque cultural o las diferencias normativas. Es precisamente en estas experiencias de dificultad donde la movilidad adquirió su carácter transformador, pues los estudiantes resignifican sus hábitos, ampliaron su tolerancia a la frustración y fortalecieron la confianza en sus propias capacidades.

Respecto al desarrollo personal es uno de los componentes con mayor impacto positivo en las estancias internacionales, pues favorece a la autogestión, la confianza y la adaptabilidad al cambio, competencias que si bien no son del todo considerado como parte de las funciones académicas, terminan siendo fundamentales para lograr una formación integral (Dellmaria, Cortés y Tique, 2022).

Una de las transformaciones más profundas ocurre en un contexto personal y emocional, donde se logran captar cambios notables en su forma de interactuar con los demas, así como también el desarrollo de su autonomía, la resolución de problemas, y la capacidad de adaptación, estas habilidades consideradas como *habilidades blandas* son necesarias para la vida

profesional así como la personas y estas se desarrollan a partir de contextos que retan a los estudiantes, algunos testimonios dejan a la vista como la convivencia en contextos diversos género aprendizajes no previstos pero que fueron significativos:

Los testimonios son claros al señalar cómo la convivencia con personas de otras culturas modificó sus maneras de interactuar y relacionarse:

"Estuve muchos meses tratando con personas de una cultura diferente, eso me ayudó a mejorar mi forma de tratarlos, en cómo tratar administrativos y en contextos sociales distintos" (Participante 1).

En otros casos, la movilidad fue un espacio de confrontación con la propia timidez y las inseguridades previas:

"El intercambio me dejó mucho aprendizaje personal, solía ser una persona introvertida, entonces me costaba mucho expresarme y hablar con personas nuevas y eso cambió" (Participante 11)

La soledad y el choque cultural se transformaron en catalizadores de independencia, madurez y habilidades socioemocionales. Tal como lo expresó una estudiante

"No fue tanto el aprendizaje académico, fue más personal y tenía que ver con independencia, con valerse más como por sí mismo, con relacionarse a los demás". (Participante 14)

"Creo que cuando estás en una comunidad de puros estudiantes internacionales, aprendes a hacerte muy cercano a la gente rápido. Aprendí eso, me hice mucho más independiente". (Participante 5)

Estas experiencias revelan que la movilidad no solo provee de conocimientos disciplinares, sino que obliga a los estudiantes a desarrollar recursos internos frente a la adversidad, consolidando así competencias como la resiliencia y la flexibilidad cognitiva, consideradas esenciales para el siglo XXI (Unión Europea, 2014).

De forma paralela, el fortalecimiento de competencias lingüísticas se convirtió en un eje transversal de transformación. Aunque no todos los participantes partieron con dominio del idioma del país receptor, la estancia despertó un interés genuino y sostenido por continuar aprendiendo:

“Desde entonces me gustó mucho el idioma y lo he estado estudiando, de hecho me metí a cursos, ahorita me encuentro todavía dentro de ese curso” (Participante 3).

Otros destacaron la apropiación de expresiones cotidianas y tecnicismos disciplinares:

“Algunas de la vida cotidiana, llegué aquí con muchas palabras de allá que eran muy comunes. De la escuela me quedé con aspectos de la investigación que un maestro nos enseñó” (Participante 11).

Esta apropiación de expresiones y tecnicismos se le denomina como “competencia comunicativa” establecida por Hymes (1972) que lo define como aquella capacidad de usar la lengua correctamente más allá de contextos formativos sino también en contextos sociales y saberlo implementar con diferentes personas (es decir, entre pares, adultos, docentes,etc), esto ayuda a generar vínculos con la cultura del otro.

Con estas nociones y de una forma más estructurada Hernandez (2008) analiza estos mismos impactos y propone cuatro grandes dimensiones: académica, cultural, profesional y lingüística, que a su vez y de forma singular clasifica estas competencias interculturales en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y cultural. La interacción continua con otras personas permite desarollar este tipo de competencias en sus diversidad dimensiones. En el ámbito lingüístico el aprendizaje de un segundo idioma fomenta la comprensión cultural, facilitando la integración en entornos globalizados, destacando la motivación para continuar con el estudio de este mismo posterior al intercambio es un indicador claro del impacto que puede lograr la experiencia donde ya no se hace por alguna exigencia institucional sino por el mismo gusto de querer comprender la cultura.

Esto se alinea con la pedagogía del aprendizaje experiencial propuesta por Kolb (1984), quien argumenta que la experiencia concreta, seguida de una reflexión, genera competencias que difícilmente se pueden obtener en contextos formales o institucionales, pues este mismo desplazamiento obliga a los estudiantes a resolver problemas y enfrentarse a situaciones adversas.Asimismo la transformación emocional referida:

“Yo antes tomaba mis siete materias, todo así más exigente y siento que regresé más tranquila, no tiene que ser todo tan apresurado, más calmada, más serena”. (Participante 12)

Muestra un proceso de resignificación de los hábitos académicos previos que se tenían, esto derivado a los diferentes marcos normativos que logra hacer una introspección respecto a

la forma en que la percibe su formación, esto visto desde el enfoque de *interioridad* (López, 2003) este tipo de transformación puede considerar como un elemento de madurez formativa, donde no solo se produce un proceso de adaptación sino que establece sus disposiciones afectivas y cognitivas a partir de sus experiencias durante su estancia internacional.

Esto coincide con algunas investigaciones recientes, como la realizada por Reischl et al., (2021) quienes subrayan que la movilidad estudiantil genera impactos significativos en la autonomía, competencia intercultural y resiliencia emocional de los participantes. Teicher (2004) destaca que las competencias blandas derivadas de esta experiencia (como la flexibilidad cognitiva, la empatía cultural y la toma de decisiones autónoma) son altamente valoradas por instituciones educativas y empleadores, reforzando su centralidad dentro de una formación contemporánea.

Los datos sociodemográficos también revelan tendencias significativas. En la Facultad de Ciencias Sociales, la mayoría de participantes provienen de Psicología, Derecho y Comunicación, con intercambios en España, Italia y Colombia, lo que apunta a un perfil orientado al fortalecimiento intercultural y la adquisición de competencias comunicativas. En Ciencias Biológicas y de la Salud, los programas de Enfermería y Nutrición priorizaron el contacto directo con comunidades y prácticas clínicas, lo que reforzó la resiliencia y la autogestión emocional frente a escenarios de alta exigencia. En Económicas y Administración, los estudiantes de Negocios y Administración destacaron la adquisición de competencias estratégicas y comunicativas para entornos laborales diversos, vinculadas al liderazgo y la negociación intercultural. Estos patrones reflejan que las habilidades blandas adquiridas no son homogéneas, sino que se expresan de manera diferenciada según la disciplina, lo que refuerza la idea de que los aprendizajes derivados de la movilidad son contextuales y situados.

En este sentido, la internacionalización del currículo ha resaltado que estas competencias blandas (llamadas habilidades transversales o del siglo XXI) son fundamentales para el perfil de egreso en educación superior (Unión Europea, 2014). Sin embargo como advierten Soria y Troisi, (2014); Watkins y Smith (2018) aún no se ha demostrado de forma contundente que estas habilidades puedan desarrollarse de la misma forma en contextos locales, aunque existen esfuerzos institucionales por integrar estas dimensiones al currículo, muchos programas carecen de metodologías o diseños que promuevan este tipo de aprendizajes experienciales desde el aula. Esto señala una brecha estructural que requiere estrategias pedagógicas intencionales y una formación docente comprometida con la transversalización de estas competencias.

4.1.3 Desarrollo de redes de conexión: complicaciones y beneficios

Entre la información obtenida, se pudo encontrar ciertas incidencias en la formación de redes de conexión duraderas, tanto en el ámbito social, como académicas, este tipo de redes no solo facilita la integración en el entorno receptor sino en la función de recursos estratégicos que logran impactar en la trayectoria profesional, académica y emocional del estudiante. Sin embargo, el establecimiento de estos vínculos no está extenso a limitaciones contextuales y personales que logran complicar la relación.

Desde esta noción, las redes emergen en contextos de movilidad donde no pueden considerar solamente como redes instrumentales pues también son considerados como espacios de aprendizaje en el que se configura el conocimiento desde el contacto social, interbancario cultural y la colaboración entre pares. Para Marginson (2014), las redes formadas durante la movilidad tiene un impacto en la producción del capital académico y simbólico, pues fomenta el acceso de oportunidad, la circulación y transmisión de conocimientos y el posicionamiento en comunidades globalizadas:

"Con el encargado de movilidad que nos recibió allá, se cambio de escuela y me hacía falta una carta de aceptación de esa misma escuela y como teníamos ese contacto directo hizo que se acelerara el proceso, también hice amigos de todas partes de Latinoamérica". (Participante 1)

En este marco, la red asociada con un gestor institucional se convierte una vía ante procesos burocráticos, simultáneamente se destacan relaciones personales, que expanden un visión distinta, pues esta dimensión postula un balance entre lo académico y lo personal, en investigaciones de Beelen y Jones (2015), se resalta que las conexiones formadas durante la internacionalización suelen ser de carácter holístico, pues estas dimensiones se retroalimentan produciendo un aprendizaje integral y significativo.

"Definitivamente me sirvió mucho para hacer contactos también amigos, ya tengo prácticamente un lugar en donde quedarme, si te sirve bastante en todo, en relaciones académicas, personales, te sirve bastante un intercambio". (Participante 3)

"Mis amistades me ayudaron a estar en contacto con el portugués, mantuve varios contactos de Brasil y nunca he perdido la comunicación. Me han ayudado mucho a practicar la lengua, a que no se me olvide". (Participante 7)

Esto resalta la función e importancia de los contactos, sobre todo de su mantenimiento activo pues ayuda a preservar el aprendizaje adquirido, lo que se alinea de alguna forma a los objetivos de aprendizaje socioculturales donde la interacción social es un promotor para el desarrollo cognitivo.

En este contexto las redes académicas emergen como un factor clave en el apoyo de los estudiantes, esto inclusive posterior a su estancia. Wenger (1998) plantea que las comunidades de práctica son espacios donde el aprendizaje ocurre mediante una participación activa en la creación de redes donde se puede interactuar por medio de saberes. Estas comunidades, al establecerse en contextos internacionales, facilitan esta transmisión de conocimientos y saberes así como la creación de vínculos significativos con docentes y compañeros de clase lo que da pauta a maximizar proyectos académicos a largo plazo:

"Una vez tuve un examen y estaba un poco dudosa. y allá se me quedó mucho la costumbre de preguntarles a los maestros y mandé un correo, me pasaron información del tema". (Participante 6)

Este testimonio hace referencia a la adopción de prácticas académicas donde el estudiante se asume con la actitud más autónoma en su aprendizaje, de este modo la experiencia de internacional funciona como catalizador de la apropiación de competencias transversales como la autonomía, la gestión del aprendizaje y la comunicación asertiva (Marginson, 2014). Se identifica también casos donde las redes académicas surgen por un interés propio del estudiante con la intención de poder obtener beneficios en su formación académica, como lo es el trabajo de titulación:

"Con un maestro de allá de la universidad que tiene contacto en el tema de tecnologías emergentes, actualmente me encuentro realizando la investigación de mi tesis que es justo eso, entonces hablé con él para ver la posibilidad de hacer un convenio".(Participante 3)

No obstante, algunos de los testimonios muestran un panorama positivo, se identifican ciertas experiencias donde se experimentan complicaciones a la hora de querer lograr esta vinculación, esto debido a cuestiones meramente contextuales y circunstanciales asociados a la cultura y las condiciones en las que se presentaron las clases durante su estancia en la institución. Esto coincide con Hall (2018) que advierte estas situaciones pues menciona que la

creaciones de redes no solo implica una motivación personal sino que se deja de lado estructuras que den pauta a la creación de las mismas:

“Pues realmente siento que no logre hacer contactos, para ellos es normal ver extranjeros entonces no hay como ese interés”. (Participante 2)

“Con maestros pues no, no tuve contacto y ya es que realmente no establecí muchos contactos pues por lo mismo que era en línea”.
(Participante 13)

Desde esta narrativa las redes de conexión construida durante la movilidad cumple un papel fundamental en múltiples dimensiones de la experiencia del estudiante, estas no se limitan a un soporte meramente social o afectivo, pues también se configuran entornos de aprendizaje que comparan al estudiante durante después de su experiencia. En este sentido, las conexiones sociales y académicas operan como catalizadores de un desarrollo personal, profesional y lingüístico, posibilitando el acceso de oportunidades académicas, recursos instituciones y relaciones significativas. Las redes generadas durante la movilidad son clave para poder comprender la profundidad de esta experiencia pues cumple con un carácter multifacético y con una gran influencia en la trayectoria estudiantil, pues queda en evidencia la necesidad de que las instituciones promuevan activamente entornos propicios para su formación, reconocimiento su impacto a largo plazo.

4.2 Componentes que inciden en la movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil en educación superior permite enriquecer e incorporar una visión integral e internacional en la formación de alumnos de pregrado, impactando en los procesos de enseñanza-aprendizaje pues incrementa la diversidad entre los grupos estudiantiles, sin embargo la participación ha sido limitada (Pons, et al., 2007) esto por diversas cuestiones y complicaciones desde un contexto personal hasta institucional. En este apartado se reportan hallazgos que plasman estos determinantes, donde se encuentran motivos por los cuales los estudiantes toman la decisión de irse de movilidad, desde nociones previas que tenían los mismos estudiantes, como un interés particular en la institución o el país externo, ya sea desde la idea de tener una experiencia de aprendizaje en escuelas de “prestigio”, e inclusive conocer un idioma distinto. Sin embargo, los estudiantes mencionan haber considerado ciertos criterios para irse, como por ejemplo la incidencia curricular entre UNISON y la universidad de

intercambio, con la intención de no atrasar en sus cursos. Hubo casos donde el motivo es externo a lo académico pues se observa una influencia ejercida por pares y docentes que aluden a su participación.

Por otro lado, con respecto a las expectativas del programa, es decir aquello que esperaban recibir de su movilidad, en su mayoría los estudiantes tienen diversas ideas, en su mayoría influenciadas por pares o estereotipos adquiridos. Algunas de ellas refieren a una proyección formativa, donde buscaban conocer una perspectiva distinta de su carrera, desarrollar habilidades y conocimientos para su profesión, algunas otras dirigidas a aspectos culturales como la convivencia de locales y apropiaciones de su diversidad lingüística. En este mismo contexto se destacan algunas particularidades individuales como el simple hecho de experimentar cosas nuevas y salir de su zona de confort, pese a estas nociones positivas, algunos estudiantes abordaron ideas negativas del lugar de intercambio, mayormente generadas por medios de comunicación.

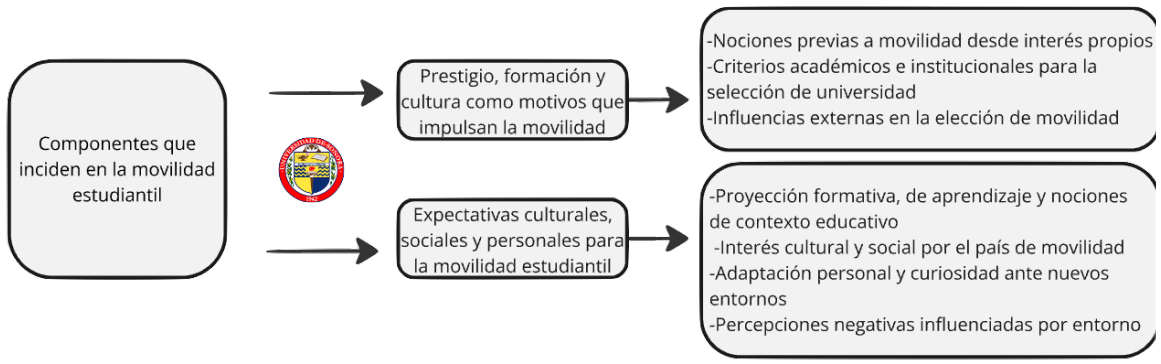


Figura 6. Componentes que inciden en la movilidad

De esta manera se dimensionan aquellos aspectos útiles y orientadores en tomar la decisión de participar en el programa de movilidad, que fue lo que los estudiantes consideraron para ello y como fue el proceso de este mismo.

4.2.1 Prestigio de las IES y el impulso personal como motores de la movilidad

La internacionalización de la educación superior (IES) ha cobrado relevancia en los últimos años, con la movilidad estudiantil como uno de sus ejes fundamentales. Este fenómeno supone que los estudiantes mejorarán su formación al incorporar una perspectiva global y diversa en su educación, lo que a su vez enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones receptoras (Theiler, 2005). Sin embargo, en el contexto mexicano, la proporción de estudiantes que participan en experiencias de movilidad internacional sigue siendo baja en

comparación con el total de la matrícula universitaria. Durante el ciclo 2018/2019, solo el 11% de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México reportaron al menos un estudiante en movilidad internacional saliente, lo que refleja la existencia de diversos factores que influyen en la decisión de los universitarios de participar en estos programas (Bustos-Aguirre et al., 2024).

Entre los motivos identificados como un aspecto motivador del estudiante para integrarse en programas de movilidad, se encuentran el deseo de enriquecer su formación académica, profesional y sociocultural, especialmente en países de habla hispana (Corbella y Elías, 2018). La movilidad estudiantil además de representar una oportunidad de crecimiento académico, es también una acción que impacta el desarrollo personal y social, porque deben adaptarse a nuevos contextos, superar barreras lingüísticas y navegar por diferencias culturales. Asimismo, las motivaciones personales como el deseo de explorar nuevos destinos y la búsqueda de oportunidades en el extranjero, juegan un papel clave en la decisión de participar en estos programas (Duran y Juvera, 2024).

En Económicas y Administración, los estudiantes priorizaron universidades con convenios que facilitaran la validación de materias y prácticas aplicadas al ámbito empresarial. En Ingeniería, los destinos como Corea del Sur o Canadá se asociaron a innovación tecnológica y acceso a herramientas que no estaban disponibles en la universidad de origen. En Humanidades y Artes, la movilidad fue vista como una plataforma para fortalecer competencias lingüísticas y creativas, a menudo motivada por el interés personal de experimentar otras culturas. Estas tendencias muestran que el prestigio académico no es un factor homogéneo, sino que adquiere significados distintos según la disciplina y los objetivos de cada estudiante.

A pesar de sus múltiples beneficios, Bustos-Aguirre et al., (2024) declaran que no todos los estudiantes logran obtener el reconocimiento formal de sus actividades académicas en el extranjero. Mientras que más del 70% recibe crédito académico por su participación, entre un 15% y un 16% no obtiene esta validación, lo que podría influir en la percepción de la movilidad como una opción viable dentro de la trayectoria académica. Así, comprender los motivos que impulsan a los estudiantes a optar por la movilidad internacional resulta clave para diseñar estrategias que fomenten una mayor participación y fortalezcan los programas de internacionalización en la educación superior.

Los intereses que prevalecen en la movilidad estudiantil son varios, destacando nociones previas a la movilidad, criterios considerados para el proceso e inclusive influencias que hayan

sido importantes en la participación de los estudiantes. La revisión y análisis de los sujetos entrevistados para la investigación han evidenciado diversos motivos, inicialmente con nociones previas que ellos consideraron para su participación, como la búsqueda de exigencia y prestigio de las universidades extranjeras, con la intención de obtener nuevos aprendizajes en su profesión, los testimonios declaran lo siguiente:

"Meramente fue por las simulaciones clínicas, había muchas universidades de más renombre, pero terminé escogiendo esa que no tenía tanto renombre, sentía que en enfermería estaba más preparado." (Informante 6)

En este escenario, se han encontrado diversos intereses y particularidades propias fuera de lo académico e institucional para seleccionar un país, por ejemplo el acceso cultural y turístico hasta las oportunidades laborales que pudieran obtener de su intercambio:

"Es un lugar en el que me gustaría trabajar y fue lo que me llamó la atención.Más que nada las oportunidades laborales y la universidad". (Informante 3)

"La razón por la que me fui de Génova fue porque tenía playa, estaba más cerca de otros países y ciudades grandes". (Informante 4)

"Creo que fue por la región y por la ciudad. Yo consideraba no tanto por el lado académico, sino por la parte de a donde pudiera viajar". (Informante 8)

En casos aislados, pero importantes de retomar, el interés por vivir una experiencia internacional surge desde la educación media superior, aunque el intercambio ocurre en los últimos semestres de la licenciatura los estudiantes optan aplicar por la Universidad de Sonora por esta razón:

"Desde antes de entrar a la universidad, cuando estaba viendo universidades, veía lo que es la movilidad y la verdad la Unison me llamó mucho la atención por los programas que tenía" (Informante 4)

"Desde antes de entrar a la universidad, venía con muchas ganas de vivir la experiencia de irme de intercambio". (Informante 11)

De igual forma, hay que considerar que esta expectativa proviene desde el interés personal del estudiante, sin embargo para el proceso de movilidad estudiantil son considerados ciertos criterios institucionales, entre estos la compatibilidad curricular en las materias y créditos de los estudiantes. La cual es crucial para evitar que los estudiantes enfrenten dificultades en la revalidación de asignaturas o la prolongación de su tiempo de estudios. El reconocimiento de créditos académicos varía según las instituciones.

Además, la flexibilidad de los programas de estudio en las instituciones de educación superior (IES) influye en la movilidad de los estudiantes. Aquellas universidades con planes de estudio rígidos o con requisitos específicos para la acreditación de materias tienden a presentar mayores obstáculos para que los estudiantes participen en intercambios sin afectar su trayectoria académica (Souto-Otero et al., 2013).

El respaldo de las instituciones de educación superior es fundamental para el éxito de los programas de movilidad estudiantil. Según De Wit (2011), las universidades deben ofrecer orientación y apoyo tanto antes como durante la estancia académica en el extranjero para asegurar una transición fluida del estudiante a su nuevo entorno educativo, ya sea por medio de convenios o becas pues las limitaciones económicas son uno de los principales impedimentos para la movilidad estudiantil. Diversos programas, como Erasmus en Europa y el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) en América Latina, buscan reducir estas barreras al ofrecer apoyo financiero a los estudiantes (UNESCO, 2019). Parte de los testimonios que destacan estos criterios declara que estos motivos fueron cruciales para su participación:

“Para todas mis opciones fue lo mismo, que pudiera tener materias que pudiera llevar y que fueran equiparables con materias de la Unison”. (Informante 14)

“Vi que tenía buena coincidencia curricular con lo que estaba cursando en la UNISON. Entonces yo creo que por eso me llamó la atención para aplicar” (Informante 5)

“La universidad de allá me dio una beca en la que yo no pagaba un lugar donde vivir, porque ellos lo estaban pagando”. (Informante 14)

Otra de las consideraciones va relacionado aquellas influencia externas, donde los estudiantes toman la decisión de irse acompañados de pares, a pesar de que este motivo no incide en la mayoría de los estudiantes se considera como elemento clave para cumplir con los objetivos de la misma experiencia al igual que el interés de poder perfeccionar el idioma del país

extranjero, estas motivaciones desempeñan un papel clave para la elección de país y universidad de destino. El aprendizaje de un segundo idioma es una de las razones más comunes por las cuales los estudiantes eligen realizar un intercambio en el extranjero.

Según Coleman (2015), la inmersión lingüística es una de las estrategias más efectivas para el dominio de un idioma, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas en un contexto real.Según un estudio de Teichler (2017), una gran proporción de los estudiantes que eligen destinos como Estados Unidos, Reino Unido o Australia lo hacen con el objetivo de mejorar su competencia en inglés y aumentar su empleabilidad en el futuro. En América Latina, una tendencia similar se observa con el interés por aprender idiomas como francés, alemán o portugués, lo que motiva intercambios hacia países como Francia, Alemania y Brasil (Souto-Otero, 2020), en este contexto los informantes mencionan:

“Precisamente esa universidad yo quería aprovechar que tenía un buen nivel de inglés”. (Informante 5)

“Me interesaba irme a un lugar que fuera no hispanoparlante para practicar uno de los idiomas que había aprendido, quería una total inmersión en el idioma y practicarlo más”í. (Informante 16)

La influencia de amigos, compañeros de clase y familiares puede reforzar la intención de estudiar en el extranjero, ya sea a través de experiencias compartidas, testimonios positivos o recomendaciones sobre destinos y universidades. La existencia de redes de apoyo entre estudiantes que han participado en movilidad refuerza la decisión de otros jóvenes de seguir el mismo camino. Las redes de egresados de programas de intercambio, los grupos en redes sociales y las recomendaciones directas de compañeros que han vivido la experiencia generan confianza y reducen la percepción de riesgo asociado a la movilidad estudiantil (Findlay et al., 2016). Estas redes para los estudiantes pueden estar conformadas por pares e inclusive docentes que fueron parte importante p*ara su experiencia:*

“El profesor de portugués de la Unison me alentó, él vio que mi nivel de portugués era sobresaliente al terminar el curso”. (Informante 7)

“Cuando yo elegí el país, en gran parte fue por una amiga que también se fue de intercambio” (Informante 9)

“Con mi roomie, decidimos irnos juntas, porque nos daba miedo y ansiedad irnos solas a un país extranjero”. (Informante 11)

Las motivaciones expuestas dan pauta para comprender el fenómeno de la movilidad estudiantil, donde es posible reconocer diversos motivos que los estudiantes consideran para su participación, advirtiendo razones que se relacionan con la elección de una institución y/o país del extranjero.

Partiendo de estas naciones se analiza la complejidad y variedad de motivos que impulsan a los estudiantes de tomar la decisión de irse de intercambio, lejos de obtener una única razón centrada en un contexto académico, emergen múltiples dimensiones que permiten cuestionar las narrativas propuestas de la movilidad estudiantil.

En primera instancia los estudiantes consideran aspectos de acreditación y compatibilidad en sus materias, no por la fijación de su aprendizaje sino como parte de un requisito administrativo, Dweck (2006) plantea que las habilidades se desarrollan mediante un esfuerzo y no por contenidos, los estudiantes que optan por la movilidad internacional se encuentran motivados por expandir sus capacidades.

Por otro lado, se agrupan discursos centrados en la búsqueda de prestigio institucional y académico, así como la intención de acceder a aprendizajes profesionales que los diferencie, sin embargo, se encuentran también motivos personales que rebasan el ámbito educativo. Los estudiantes valoran esta experiencia internacional como un espacio de formación, destacando el desarrollo personal y la adquisición de habilidades blandas (Cortés-Velasco y Maldonado-Maldonado,2024) pues el deseo de conocer nuevas culturas, el interés turístico, posibilidad de fortalecer redes internacionales e incluso la oportunidad de acceder a oportunidades laborales en el extranjero. Esta visión de la movilidad podría explicarse por lo propuesto por Hooks (1994) donde la formación no se limita a una adquisición de conocimientos sino que implica una transformación del sujeto en su entorno. De esta misma forma la motivación se basa en tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación, en este contextos los estudiantes buscan satisfacer estas necesidades al escoger destinos que les permita desarrollarse profesionalmente, tomar decisiones sobre su educación y establecer relaciones sociales.

Con otra noción, existen casos donde la motivación viene de un forma externa, pues la influencia de pares y docentes logran incentivar a los estudiantes en la participación de la movilidad. Bandura (1977) supone que las personas aprenden a través de la observación y

experiencia contextual, principalmente por experiencias positivas donde les da la seguridad de poder irse de intercambio a un lugar internacional.

Por ello, es fundamental que las universidades continúen fortaleciendo sus programas de movilidad, eliminando barreras económicas y académicas, y promoviendo una mayor participación estudiantil en el ámbito internacional.

4.2.2 Expectativas culturales, sociales y personales para la movilidad estudiantil

El programa de movilidad estudiantil, como se ha visto en ocasiones anteriores forma parte fundamental de la internacionalización institucional, por lo que estos elementos inciden para que las IES tengan un contexto favorable para sus estudiantes salientes y entrantes como tener disponibilidad de opciones, asesorias, flexibilidad en sus programas de estudios (Perez-Encinas et al., 2021., Maldonado-Maldonado et al., 2021).

Sin embargo, este estudio se enfoca particularmente en las expectativas que los estudiantes generan antes de participar en una experiencia internacional. Estas expectativas previas, que abarcan lo cultural, social, personal y académico, han sido menos exploradas en la literatura especializada, que suele centrarse en los resultados de la movilidad y no en las ideas preconcebidas. (Didou, 2014; Rincón, 2013). Este enfoque resulta clave para comprender las motivaciones profundas que movilizan a los jóvenes y cómo estas inciden en la forma en que interpretan y viven su estancia en el extranjero.

Para Bustos-Aguirre et al., (2022) existen diversos enfoques que ayudan a comprender aquellos determinantes que hacen que los estudiantes se vayan de intercambio, como aquellas fuerzas impulsoras o restrictivas, de los cual se subdividen por dos factores (reales o percibidos). Este marco permitió en este estudio analizar cómo los estudiantes construyen expectativas antes de su viaje, anticipando tanto oportunidades como posibles desafíos.

Desde estas nociones, Grediaga (2017) señala la importancia de poder resaltar las razones que impulsan la decisión de salir del país de origen o como lo considera Bustos-Aguirre las “fuerzas impulsoras” , donde Humani y Canales (2017) afirman que estas resaltan por ser internas, es decir aquellas que son influenciadas por una parte emocional. Sin embargo en este análisis se destaca un hallazgo específico: los participantes contribuyeron especial importancia a las expectativas formativas y profesionales que tenían antes del viaje. Esta anticipación respecto a su desarrollo académico fue un motor significativo para participar en el programa, incluso por encima del atractivo cultural o turístico.

La satisfacción de los estudiantes en experiencias de movilidad internacional está vinculada a la integración de la dimensión internacional en la misión y visión de las universidades, así como en la organización y procesos administrativos con estándares internacionales. Estas experiencias complementan la formación del alumnado, facilitan la integración laboral y cultural, y promueven la transferencia de conocimientos entre países (Knight, 2005; Sebastián, 2011).

Algunos testimonios declaran lo siguiente:

"Siento que mi expectativa era un plus de que iba a poder aprender yo decía es el primer mundo". (Participante 2)

"Más que nada, con respecto a mi carrera, la aplicación de todo tipo de la electrónica, la mecánica, la robótica". (Participante 3)

"...Quería tomar la clase en inglés, quería agregar valor curricular a mi currículum como profesional, yo creo que si lo vemos como algo más prestigioso". (Participante 5)

Estos testimonios evidencian que los estudiantes no solo buscaban vivir una experiencia internacional, sino ampliar sus competencias profesionales y académicas. Se trataba de una expectativa orientada hacia el futuro laboral, con énfasis en el conocimiento técnico, la innovación en métodos de enseñanza y el acceso a contenidos no disponibles en sus instituciones de origen.

En este mismo rubro, se ve el esquema dedicado a competencias, pues para García-Palma (2013) enfatiza la pertinencia de crear competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben de considerar para el mercado laboral. La creación de estas se destacan por aquellos estudiantes que deciden irse a una movilidad internacional pues una experiencia de este grado ofrece experiencias culturales, académicas y personales que dan pauta a considerar mejores oportunidades laborales en un mercado cada vez más globalizado:

"....Pensaba que iba a adquirir diferentes habilidades y aptitudes, tanto profesional como personalmente" (Participante 1)

Una aportación relevante de este estudio es el reconocimiento de una expectativa formativa que no se limitaba al simple cumplimiento de materias, sino al deseo activo de acceder a nuevas perspectivas curriculares, métodos de enseñanza y formas de evaluación distintas a las tradicionales:

“Yo me preparaba mentalmente, o sea, pensaba: 'yo quiero aprender'. Me enfocaba en el estudio” (Participante 12)

“...Yo iba con la expectativa de ver como otro lado de la psicología y no quedarme simplemente con lo que te enseñan aquí”. (Participante 15)

“...Lo que yo quiero conocer de verdad es cómo me lo van a enseñar aquí y cómo me lo van a enseñar acá, cuál es el modelo que utilizan aquí, eso era lo que más me interesaba”. (Participante 8)

Adicionalmente, los estudiantes expresaron una expectativa basada en los métodos de enseñanza: asumían que el país de destino contaría con enfoques más innovadores o eficaces. Aunque este tipo de anticipación puede partir de supuestos, influye directamente en su disposición a aprender:

"Sentía que iba a ser muy distinto por los planes de estudio, y así fue. Por ejemplo, en Enfermería tenemos unos modelos de cuidado; aquí usamos uno, pero allá usaban otra teoría de cuidado."(Participante 6)

"Yo había tenido conocidos que se habían ido de intercambio a Francia y son un poco más flexibles con los horarios, con todo, pensé que sería parecido. Pero en Quebec sí eran estrictos, traían otra dinámica." (Participante 18)

y por último pero destacando su participación como minoría se encontró que un interés que prevalece en la movilidad estudiantil es la intención de crear redes de conexión, como lo mencion la siguiente participante:

“Tenía muchas expectativas de conocer a los maestros. Yo quería hacer contacto con algún profe para después irme a la maestría”. (Participante 18)

La mayoría considera que la participación en un programa de movilidad tiene repercusión en la mejora del currículo y, por tanto, en las posibilidades de inserción.

Desde esta noción existen diversas expectativas externas a las académicas, como el interés cultural y social que logran tener los países extranjeros para los estudiantes, donde destacan:

“... .Yo quería viajar más, viajar a Europa y ver lo que nunca he podido ver y tratar de conocer a las personas, aprender qué tanto estábamos limitados aquí y qué tanto no estaban allá”. (Participante 14)

En el panorama actual, es evidente que gran parte de las publicaciones sobre la internacionalización de las universidades en América Latina siguen privilegiando los enfoques cuantitativos. Como señala Didou (2014), los informes tienden a presentarse principalmente a través de indicadores numéricos, dejando en segundo plano las perspectivas cualitativas. Frente a ello, Rincón (2013) plantea la necesidad urgente de ir más allá de la lógica de los números y poner atención en las vivencias reales de los estudiantes que participan en programas de movilidad académica. Esto implica no sólo registrar cuántos estudiantes viajan o a qué países, sino también comprender cómo valoran su experiencia, qué aprendizajes personales y profesionales obtienen, y qué grado de satisfacción manifiestan al finalizar su estancia.

Algunos estudios, como el de Fernández, Pérez y Vaquero (2009), se han centrado en explorar las motivaciones que impulsan a los estudiantes a elegir una estancia internacional. Otros, como Urquía y del Campo (2016), han recurrido a métodos estadísticos para concluir que variables como las experiencias académicas y culturales vividas en las universidades de destino son determinantes en la satisfacción general de los estudiantes. No obstante, sigue existiendo un vacío importante en torno a los aspectos cualitativos, particularmente en lo que respecta a las percepciones y valoraciones de los estudiantes latinoamericanos después de su retorno a sus países de origen.

Desde aquí se puede analizar entonces una intención personal que tenían los estudiantes para su intercambio, pues ya no se dirigía específicamente a su lado académico sino de esta parte cultural y social que buscaban ellos para enriquecerse de una forma internacional, retomando esta dimensión personal, los participantes mostraron además de la cultura, aspectos particulares que ellos esperaban de su experiencia como por ejemplo:

“En las primeras dos movilidades que fueron internacionales, lo que estaba buscando era conocer algo diferente, por eso me fui internacional”. (Participante 14)

“Creo que me fui más por un motivo personal, yo iba más por lo que iba a aprender personalmente”. (Participante 9)

Aunque la movilidad estudiantil suele ser percibida como una experiencia altamente positiva y enriquecedora, no está exenta de matices negativos que deben ser considerados para comprenderla en su totalidad. En este análisis, se encontró que, si bien algunos jóvenes experimentaron momentos de frustración, no los calificaron como experiencias negativas

propiamente dichas, sino como oportunidades para enfrentar nuevos desafíos personales y académicos (Otero, Giraldo y Sánchez, 2019). Esta interpretación positiva de las dificultades vividas refleja una actitud resiliente que muchos estudiantes adoptan frente a los retos inherentes a vivir en un entorno distinto al propio.

A pesar de que la mayoría de los participantes en este estudio manifestaron expectativas y nociones positivas respecto a su experiencia internacional, surgieron algunas excepciones. Estas percepciones negativas estuvieron, en gran parte, influenciadas por factores externos previos a la movilidad, como advertencias, prejuicios o narrativas negativas escuchadas antes de partir:

"Había generado una expectativa un poco negativa por videos que vi, decían que eran muy racistas, que te empujaban o cosas así" (Participante 3)

"Tenía una expectativa negativa, por lo que había visto en internet, que iban a ser muy celos, pensé que iba a batallar porque me habían dicho que eran muy cerrados, muy serios". (Participante 6)

"Me dio un poco de intriga si me iban a discriminar, porque yo había escuchado que en España van contra los inmigrantes, que los desprecian y tenía ese miedo". (Participante 12)

Sin embargo, esta percepción contrasta con otros hallazgos en la literatura. Por ejemplo, Navarrete et al., (2015) documentaron situaciones en las que estudiantes internacionales reportaron experiencias de discriminación, exclusión e incluso bullying, tanto por parte de profesores como de sus compañeros. En estos casos, algunos actores locales percibían a los estudiantes extranjeros como una amenaza económica, bajo la idea errónea de que "sólo vienen a quitarles el dinero". Este tipo de experiencias negativas, aunque no sean universales, evidencian que el contexto de recepción (las actitudes sociales, la cultura institucional y las dinámicas locales) puede influir profundamente en la vivencia de la movilidad académica.

Según Andrade (2006), las percepciones anticipadas de discriminación o barreras culturales pueden moldear la experiencia real del estudiante en el extranjero, afectando su adaptación y bienestar. Asimismo, Marginson (2014) señala que las diferencias en el capital cultural y lingüístico entre estudiantes locales e internacionales pueden profundizar sentimientos

de aislamiento, especialmente cuando no existen políticas claras de inclusión en las instituciones receptoras.

Es importante reconocer, además, que el entorno sociocultural y el sistema de apoyo que el estudiante encuentre en el país de destino son determinantes clave para minimizar o agravar posibles percepciones negativas. Estudios como el de Leask (2013) enfatizan que las universidades deben trabajar activamente en la construcción de ambientes multiculturales genuinamente inclusivos, que promuevan la integración más allá de lo superficial y eviten reforzar barreras de exclusión.

El fenómeno de la movilidad estudiantil se ha convertido en un elemento clave dentro de los procesos de internacionalización en la educación superior. Diversos estudios, como los de Teichler y Janson (2007), han destacado que las motivaciones para participar en estos programas van más allá del simple deseo de estudiar en el extranjero. Estas motivaciones suelen estar influenciadas por una combinación de factores académicos, culturales, profesionales y personales, que varían según las necesidades y expectativas de cada estudiante. Desde esta perspectiva, las experiencias de movilidad no solo representan una oportunidad de aprendizaje, sino también un espacio para el desarrollo integral en un entorno globalizado.

Deardorff (2006) argumenta que uno de los principales objetivos de la movilidad estudiantil es fomentar competencias interculturales, entendidas como la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera efectiva y significativa con personas de diferentes culturas. Estas habilidades no solo son fundamentales para la adaptación a contextos educativos y sociales diversos, sino también para la formación de ciudadanos globales con una visión amplia y crítica del mundo.

El análisis de las motivaciones que impulsan a los estudiantes a participar en programas de movilidad es crucial para comprender cómo estas experiencias contribuyen al desarrollo académico y personal. Este apartado aborda las distintas razones que inciden en la decisión de los estudiantes, considerando tanto los objetivos institucionales como las aspiraciones individuales, con el propósito de analizar el impacto que estas expectativas tienen en su trayectoria educativa y profesional. A través de esta revisión, se busca identificar los factores que fortalecen la experiencia de movilidad y su contribución a la formación de competencias interculturales.

4.3 Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad estudiantil internacional

La movilidad internacional no solo implica el paso a un nivel educativo superior, sino una transición mucho más compleja: los estudiantes deben adaptarse a un sistema educativo distinto, inmerso en una cultura pedagógica diferente, con normas sociales que contrastan con las de su país de origen (Valls-Figuera y Torrado-Fonseca, 2025). Esta doble adaptación (académica y social) resulta crucial, pues influye directamente en la persistencia o abandono de los estudios universitarios, una temática de alta relevancia en el ámbito de la educación superior.

En las últimas dos décadas, la investigación educativa ha permitido construir una visión más integral sobre los múltiples factores que afectan la adaptación de los estudiantes universitarios, mostrando que esta no depende únicamente del desempeño académico, sino de la interacción entre variables personales, sociales e institucionales (Figuera et al., 2022). Entre los modelos explicativos más reconocidos se encuentra el Modelo U-Curve de ajuste cultural, el cual describe el proceso que experimentan las personas al adaptarse a una nueva cultura, este consta de cuatro etapas principales: luna de miel, choque cultural, ajuste gradual y adaptación.

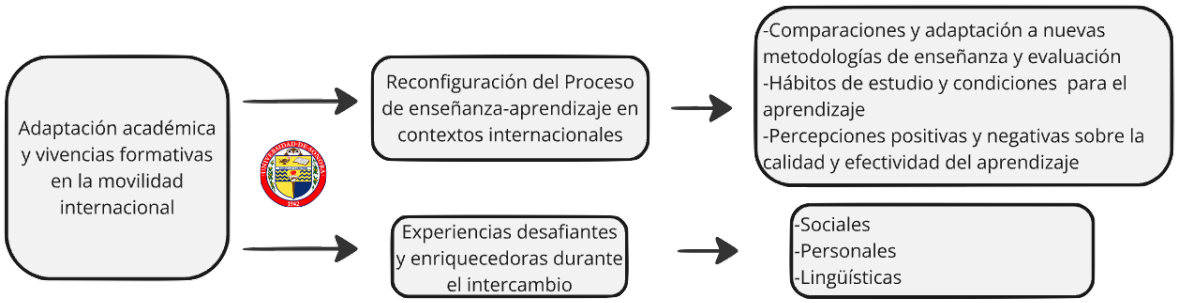


Figura 7. Adaptación académica y vivencias formativas en la movilidad internacional

Para los estudiantes internacionales, el proceso de adaptación puede ser aún más desafiante. Según Popadiuk y Arthur (2021), las motivaciones personales para realizar estudios en el extranjero influyen profundamente en la manera en que enfrentan esta transición. De igual manera, la autoeficacia, entendida como la confianza en la propia capacidad para afrontar retos académicos, puede verse disminuida debido a la inexperiencia en escenarios formativos desconocidos (Figuera y Torrado, 2015).

La adaptación académica emerge como un aspecto crucial en la experiencia de movilidad internacional, influenciando directamente la percepción que los estudiantes construyen sobre su estancia. Como señala Fresan (2009), una de las principales dificultades reportadas por los

alumnos en proceso de movilidad es precisamente la adaptación a un ambiente distinto, tanto en términos culturales como académicos. Los estudiantes deben integrarse a nuevas formas de enseñanza, rutinas y estilos de evaluación, diferentes de los que conocían en su país de origen, lo que demanda de ellos un esfuerzo consciente para modificar sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

La adaptación a los nuevos métodos de enseñanza es, de hecho, uno de los retos más significativos. Las instituciones educativas extranjeras suelen operar bajo lógicas pedagógicas distintas, con expectativas académicas que pueden ser más exigentes en términos de autonomía, análisis crítico y participación activa en clase. Esta necesidad de ajuste no solo implica familiarizarse con nuevos contenidos, sino también con dinámicas de aula, criterios de evaluación y modos de interacción académica.

En este sentido, investigaciones recientes han mostrado que los estudiantes exitosos en procesos de movilidad tienden a desarrollar o fortalecer ciertos hábitos de estudio esenciales, como la gestión efectiva del tiempo, la autoevaluación continua y la búsqueda activa de apoyo académico cuando es necesario (Peña y Bernal, 2017). Además, según Andrade (2006), las competencias de autorregulación (como planificar las tareas, establecer metas de aprendizaje y monitorear el propio progreso) resultan fundamentales para lograr una buena adaptación en entornos educativos diferentes.

Si bien la literatura ha documentado ampliamente los retos generales de adaptación académica, este estudio aporta una mirada más localizada y actual sobre las experiencias de estudiantes mexicanos en contextos internacionales. A diferencia de otros entornos frecuentemente estudiados, en este caso los participantes enfrentaron barreras idiomáticas dobles (francés e inglés) , sistemas educativos con alta carga práctica así como evaluaciones continuas, lo que generó tensiones en su autoconfianza académica.

Un hallazgo distintivo de la investigación es la vivencia simultánea de dos procesos de aprendizaje: por un lado, el dominio del contenido académico, y por otro, el aprendizaje sobre cómo aprender en un entorno completamente diferente. Esta “doble curva de aprendizaje” fue recurrente señalada en los testimonios y se relacionó con sentimientos de frustración, pero también con una revaloración de sus propias capacidades una vez lograda la adaptación.

Además, los estudiantes entrevistados mostraron una notable capacidad de resiliencia académica, expresando que, pese a los momentos de incertidumbre, lograron reorganizar sus estrategias de estudio y redefinir su concepto de éxito académico, pesando de una lógica cuantitativa (calificaciones) a una más formativa. Este ajuste de sentido no se ha documentado de forma detallada en otros estudios, lo que representa una aportación significativa.

4.3.1 Nuevas formas de enseñar y evaluar en contextos internacionales

Aunque los participantes iniciaron su movilidad con habilidades académicas sólidas y trayectorias de éxito en su universidad de origen, se enfrentaron a diferencias en las culturas académicas y sociales de sus universidades anfitrionas. Estas brechas contextuales dificultaron la transferencia directa de sus estrategias previas de aprendizaje, obligándolos a reajustar sus enfoques de estudio y adaptación para tener éxito en el nuevo entorno (Güzel y Glazer, 2019; Muraru et al., 2020). En las instituciones extranjeras descubrieron nuevas metodologías de enseñanza y dinámicas pedagógicas diversas, muchas de las cuales resultaban inéditas en la Universidad de Sonora. La incorporación intensiva de tecnologías educativas es un claro ejemplo: en sus universidades de destino abundaban los recursos digitales, laboratorios especializados e infraestructura de punta que favorecían un aprendizaje más interactivo y personalizado, mientras que en su institución de origen estos medios eran limitados o inexistentes.

Varios estudiantes relataron con asombro cómo el uso de simuladores, software especializado y otras herramientas innovadoras transformó su experiencia formativa en el extranjero. Por ejemplo, un alumno de ciencias de la salud describió:

> *"Usaban simuladores de maniquíes, interactuabas con el paciente, iba a clases de teoría, luego al laboratorio y aparte iba a centros de salud, estaba muy interesante"* (Participante 6).

De igual modo, otra estudiante notó la disponibilidad de equipamientos pedagógicos avanzados:

> *"Allá tuve la experiencia de ver cómo se trabajaba con la cámara de Gesell, aquí no hay"* (Participante 11).

Esta comparación evidenció la ausencia de ciertas herramientas didácticas en Unison. Un tercer testimonio ilustra la brecha tecnológica percibida:

> *"Usaban mucho software computacional y aquí no tenemos nada. Realmente aquí somos de la vieja escuela: lapicito, pluma y pizarrón"* (Participante 18).

Estas voces estudiantiles resaltan un contraste en la infraestructura y los recursos educativos disponibles, lo cual impacta directamente en las formas de enseñar: mientras en las aulas extranjeras se adoptaban metodologías activas apoyadas en tecnología, en la universidad de origen predominaba una enseñanza tradicional, con menos apoyos técnicos.

La práctica simulada (como por ejemplo la interacción con maniquíes clínicos, entornos virtuales o laboratorios de última generación) emergió como una de las metodologías más enriquecedoras que conocieron durante el intercambio, especialmente en campos como la medicina y las ciencias de la salud. Este enfoque ha sido ampliamente respaldado por la literatura, que destaca su efectividad para mejorar las competencias clínicas y promover el aprendizaje activo en entornos seguros y controlados (Ayala *et al*., 2019; Flores Fiallos, 2024). Contar con simuladores y tecnologías avanzadas permite a los estudiantes practicar habilidades técnicas y de toma de decisiones en situaciones cercanas a la realidad, algo difícil de replicar en contextos tradicionales. Sin embargo, introducir estas innovaciones pedagógicas exige altas inversiones en infraestructura y capacitación, por lo que no todas las instituciones pueden implementarlas temprana o extensivamente (Ayala *et al*., 2019). Varios participantes tomaron conciencia de esta disparidad durante su movilidad: acceder a tales herramientas en el extranjero les otorgó una ventaja formativa y una experiencia de aprendizaje integral, pero al mismo tiempo generó cierta frustración al comparar con los recursos limitados de su universidad de origen. Este sentimiento de *desigualdad educativa* se tradujo en reflexiones críticas sobre las brechas materiales entre universidades de distintos países, percibiendo que factores institucionales y económicos condicionan en gran medida la calidad de la enseñanza recibida.

Este contraste refleja la brecha existente en las infraestructuras tecnológicas entre las instituciones educativas de diferentes países. Si bien algunas universidades internacionales aprovechan ampliamente el uso de tecnologías digitales en su enseñanza, muchas instituciones locales siguen manteniendo metodologías más tradicionales, a menudo limitadas por la falta de recursos tecnológicos (Gaytán-Oyarzun et al., 2022). La infraestructura educativa adecuada no

solo apoya al aprendizaje formal sino que potencia la motivación, sentido de pertenencia y participación estudiantil (González-Rivera y Del Valle, 2022).

Las condiciones físicas de los espacios académicos, como su accesibilidad, equipamiento y diseño se convierten en elementos que miden la calidad en el proceso formativo, sobre todo en estos contextos de internacionalización donde los estudiantes se enfrentan a diversas dinámicas educativas distintas a las de su institución de origen. Los testimonios evidencian que la infraestructura y las condiciones institucionales en las universidades de destino funcionaron como elementos facilitadores de su aprendizaje. Pues en algunos casos se encontraba un acceso gratuito a los materiales y herramientas de clase así como la existencia de múltiples áreas de estudio que se distribuyen por toda la ciudad universitaria así como también, el acceso y oportunidad que la universidad ofertaba para cursos, ponencias y congresos, esto revela un entorno educativo altamente favorable para los estudiantes:

"La propia universidad te proporcionaba el material, aquí en la Unison eso no pasa. Tenían computadoras en los escritorios, empezaba a salir del escritorio, fue un choque cultural impresionante" (Participante 3)

"Allá te facilitan mucho el aprendizaje, ellos mismos tienen los equipos y te los rentan, no tienen costo, los rentan como si fueras a rentar un libro". (Participante 5)

Desde una perspectiva pedagógica, la infraestructura educativa cumple un rol estratégico como parte del entorno de aprendizaje, en la propuesta de ambientes de aprendizaje de Perkins (2009) se señala que los recursos disponibles, junto con el apoyo institucional, son fundamentales para que los estudiantes desarrollen competencias complejas, particularmente aquellas asociadas al trabajo autónomo, la colaboración y la resolución de problemas, Los espacios de estudio distribuidos de manera estratégica y el acceso a tecnología individualizada, favorecen precisamente el desarrollo de estas competencias.

"*En todos los edificios hay aulas de estudio, no es como la de la Unison que está en una sola parte, sino que alrededor de toda la ciudad encuentras diferentes edificios y todos tienen áreas especiales para estudio".* (Participante 4)

Otro aspecto relevante que emergió de las entrevistas es la diferente estructura y dinámica de las clases en los contextos internacionales. Muchos estudiantes tuvieron que

adaptarse a metodologías de enseñanza distintas a las acostumbradas. En las universidades extranjeras, las clases tendían a ser más participativas y centradas en el estudiante: se empleaban dinámicas como discusiones dirigidas, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo, fomentando que el alumno aportará activamente y desarrollara pensamiento crítico. En cambio, en la Universidad de Sonora predominaba hasta entonces para ellos un modelo más expositivo y dependiente del profesor, donde el estudiante asumía un rol relativamente pasivo. Este contraste metodológico implicó cambios significativos en los hábitos de estudio y en el grado de autonomía que los estudiantes debieron ejercer. Varios comentaron que al inicio de su estancia les costó acostumbrarse a *"participar tanto en clase y no solo tomar apuntes"* o a preparar las sesiones con lecturas y tareas previas que luego se discutían abiertamente en el aula. Del mismo modo, señalaron que en sus universidades anfitrionas la carga de trabajo académico era más intensa y distribuida a lo largo del semestre: entregas semanales, lecturas obligatorias voluminosas, prácticas de laboratorio frecuentes y proyectos de investigación cortos, todo lo cual demandaba una gestión del tiempo y una disciplina personal más rigurosa que la que usualmente necesitaban en su contexto local. En palabras de un estudiante:

> *"allá el profesor te da la pauta, pero depende de ti mantenerte al día; aquí en casa éramos más dependientes de lo que el maestro dicte"* (Participante 3).

Esta necesidad de mayor autogestión fue un desafío formativo clave: los participantes aprendieron a organizarse de manera más independiente y a buscar recursos por su cuenta para cumplir con las expectativas académicas elevadas de los sistemas extranjeros.

> *"Dejaban tareas semanalmente, aparte de estar haciendo las tareas, tienes que estar haciendo lecturas y hacer los ejercicios de todas las materias."* (Participante 18)

Junto con las metodologías, las prácticas de evaluación constituyeron otra área de contraste entre la experiencia internacional y la de origen. En las universidades de destino, los estudiantes vivieron sistemas de evaluación generalmente más formativos y flexibles, concebidos como parte del proceso de aprendizaje más que como un mero trámite de calificación. En lugar de basarse únicamente en uno o dos exámenes de alto peso al final del curso (esquema típico al que estaban acostumbrados en Unison), muchos programas foráneos empleaban evaluaciones continuas, diversificadas y con retroalimentación frecuente. Por

ejemplo, era común que su desempeño se apreciara mediante la combinación de ensayos, presentaciones, participaciones en clase, trabajos en grupo y prácticas aplicadas, con retroalimentación cualitativa por parte de los profesores en cada etapa.

> *"Aquí en Unison estaba muy poco acostumbrada a tener exámenes y allá teníamos exámenes que son a mitad de periodo, entonces tienes exámenes cada dos semanas siempre".* (Participante 5)

> *"Allá te van quitando puntos de las buenas, es decir a veces te sale mejor no contestarla, porque si la contestas y está mal, te quitan puntos".* (Participante 10)

> *"Las formas de evaluar son muy diferentes, es muy exigente, entonces no esperes el 100, tú solamente da lo mejor de ti, enfócate en ti".* (Participante 12)

Esta aproximación concibe la evaluación como una herramienta para aprender, en la que el estudiante recibe indicaciones constantes sobre cómo mejorar, en vez de limitarse a recibir una nota numérica (Brown, 2015).

En efecto, tal como subraya la literatura pedagógica contemporánea, *"evaluar para educar, en vez de solo examinar lo aprendido"* se ha convertido en un concepto clave en la educación superior a nivel internacional (Brown, 2015).

Desde una perspectiva académica amplia, todas estas nuevas formas de enseñar y evaluar vivenciadas en el extranjero potenciaron la formación de los estudiantes internacionales de maneras concretas. Los testimonios evidencian que la estancia fuera les permitió acceder a contenidos, enfoques y recursos educativos ausentes en su institución de origen, lo que se tradujo en mejoras en sus competencias y en la consolidación de proyectos académicos personales. Esta situación no es menor, pues los sistemas de evaluación son un elemento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como en los procesos de calidad educativa en las instituciones de educación superior (Ayala et al., 2021).

La evaluación no solo permite comprar las competencias sino ofrece información para tener un mayor acercamiento a las áreas de mejora a través de instrumentos y recursos que retroalimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo mencionan Olarte-Arias, Ruiz-Rámirez y Glasserman-Morales (2023) una evaluación adecuada debe ser capaz de analizar el

procesos formativo completo y no solo en resultados finales. Sin embargo, los hallazgos encontrados ponen en evidencia que, en contextos de movilidad internacional, persisten prácticas de evaluación rígidas que no siempre consideran el acompañamiento pedagógico necesario para el estudiante externo, en este sentido la evaluación del aprendizaje debería ser entendida como un procesos continuo que recoja evidencias del progreso de los estudiantes en lugar de centrarse en resultados numéricos y finales (Córdova y Rendón. 2016).

La movilidad estudiantil internacional no solo implica un proceso de adaptación cultural, sino también una reconfiguración profunda de los métodos y estrategias pedagógicas que los estudiantes experimentan en las instituciones académicas del extranjero. En este sentido, se identificaron diversas comparaciones entre las metodologías de enseñanza que los estudiantes vivieron durante su intercambio y las prácticas pedagógicas que conocían en sus instituciones de origen. Esta comparación revela contrastantes realidades académicas, que incluyen desde innovadoras aplicaciones tecnológicas hasta exigencias académicas más rigurosas. Uno de los aspectos más comentados por los participantes en el estudio fue la diferencia en las herramientas tecnológicas y prácticas utilizadas en los métodos de enseñanza.

Asimismo, la posibilidad de participar en actividades extracurriculares académicas, como visitas a instituciones relevantes o eventos intrainstitucionales fortalecen el aprendizaje experiencial, el cual ha sido ampliamente defendido en la pedagogía contemporánea como un componente clave para el desarrollo integral el estudiante (Kolb, 2015). Estas experiencias permiten aplicar conocimientos en contextos reales, estimular la reflexión crítica y fomentar habilidad transferibles esenciales en el mundo profesional:

> *“Me tocó hacer muchas visitas a lugares importantes, participe en competencias interinstitucionales”.* (Participante 9)

En este sentido, la movilidad demanda el desarrollo de nuevos hábitos de estudio como la organización autónoma del tiempo, la búsqueda activa de recursos de apoyo académico y la adaptación a metodologías que privilegian el pensamiento crítico y la participación colaborativa (Andrade, 2006). Se encuentra que los cursos de preparación lingüística tomados antes del viaje, si bien resultan importantes para adquirir bases comunicativas, no fueron suficientes para alcanzar una competencia funcional plena al inicio de su estancia. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Tran y Vu (2020), quienes argumentan que las dificultades idiomáticas

constituyen una de las principales fuentes de estrés académico y social en estudiantes internacionales

> *“No me apegue tanto a esa cultura de matarme estudiando, pero sí adapte algunas cosas como por ejemplo memorizar los términos.”(*Participante 3)

> *“....Traducciones fue lo que tuve que cambiar para cerciorarme de que todo lo estuviera recibiendo de la misma forma”.* (Participante 7)

> *“Hacía notas en inglés y en español porque no se me hacía tan fácil procesar algo y tener que memorizarlo si no lo veía en español, al final si me acostumbré pero tuve que cambiar”.* (Participante 5)

Hay que considerar y no perder de vista que las vivencias formativas durante la movilidad internacional no se limitan al aprendizaje disciplinar. Los estudiantes también desarrollan competencias transversales como la adaptabilidad, la resiliencia, la comunicación intercultural y el pensamiento crítico, habilidades altamente valoradas en el contexto profesional actual (Deardorff, 2006). Así, aunque el proceso de adaptación pueda estar acompañado de momentos de dificultad y frustración, estos constituyen, a largo plazo, elementos formativos que enriquecen su trayectoria personal y profesional.

Asimismo, las vivencias formativas que atraviesan durante su estancia, en ocasiones marcadas por dificultades como barreras lingüísticas, diferencias en los métodos de evaluación o estilos de enseñanza, no solo enriquecen su capital académico, sino también su crecimiento personal. De acuerdo con Glass, Buss y Braskamp (2013), las experiencias de interacción intercultural fortalecen habilidades como la resiliencia, la empatía y la flexibilidad cognitiva, competencias cada vez más valoradas en los entornos globalizados. Más allá de los desafíos iniciales, constituye una oportunidad formativa que, cuando es acompañada de un sólido apoyo institucional y personal, potencia tanto el éxito académico como el desarrollo de habilidades para la vida profesional y personal en un mundo cada vez más interconectado. Mientras que algunos consideraron que los temas tratados durante el intercambio eran relevantes, otros encontraron situaciones complicadas donde la experiencia de movilidad no fue tan positiva como se esperaba, pues en ciertas asignaturas no tuvieron un impacto directo en su futuro profesional:

“Estudie una materia que era como nutrición comunitaria y la verdad no me sirvió a mí para algo que tenga que ver con México”. (Participante 14)

Este testimonio señala uno de los retos importantes de los programas de movilidad: la relevancia contextual de los contenidos. A menudo, los estudiantes se enfrentan a materias o enfoques académicos que pueden no ser directamente aplicables a su realidad local, lo que reduce la utilidad práctica del aprendizaje adquirido. Según Otero, Giraldo y Sánchez (2018), las diferencias en los enfoques pedagógicos y los contenidos de los programas de intercambio son inevitables, pero también subrayan la necesidad de contextualizar el aprendizaje para que los estudiantes puedan transferir efectivamente lo aprendido en el extranjero a su entorno local.

Este contraste puede reflejar diferencias culturales en las expectativas educativas. Además, este fenómeno también sugiere una variabilidad en la intensidad pedagógica, que depende de la cultura educativa de cada país. Finalmente, se observó una comparación directa de contenidos entre la experiencia internacional y la educación recibida en la universidad de origen.

“Había cosas que yo ya había visto en la UNISON que siento que no vi con la misma calidad académica”. (Participante 5)

Esta percepción refleja la percepción de desigualdad en la calidad del aprendizaje entre las dos instituciones. Cárdenas y Rodríguez (2021) argumentan que las diferencias en los enfoques pedagógicos pueden llevar a los estudiantes a percibir su experiencia educativa de manera contrapuesta según la institución en la que se encuentren, especialmente cuando las prácticas y los métodos utilizados no son homologables entre los distintos sistemas educativos.

4.3.2 Experiencias que desafían y enriquecen la experiencia de intercambio

La experiencia de intercambio académico internacional se revela como un proceso profundamente complejo, marcado por desafíos y enriquecimientos entrelazados. Los testimonios de los estudiantes evidencian que su estancia en el extranjero implicó enfrentar barreras significativas a la par de obtener valiosos aprendizajes. En consonancia con la literatura sobre internacionalización de la educación superior (Knight, 2004; de Wit, 2018), los participantes describen vivencias que trascienden lo meramente académico y abarcan dimensiones lingüísticas, emocionales, sociales e institucionales. Esta multifacética vivencia

formativa confirma que la movilidad estudiantil internacional puede ser una “experiencia formativa compleja” , tal como la ha caracterizado la investigación reciente que contribuye tanto al crecimiento personal como al académico (Sánchez y Hernández, 2020). La simultánea presencia de retos y beneficios refleja el carácter transformador de estos programas, alineándose con la noción de que el aprendizaje intercultural en contextos nuevos propicia cambios profundos en las perspectivas del estudiante (Mezirow, 1991). A continuación se analizan críticamente las principales temáticas emergentes de los testimonios, articulandose con dichos marcos teóricos y hallazgos previos en la literatura especializada.

En primer lugar, los estudiantes relatan dificultades de integración social frecuentemente ligadas a barreras lingüísticas y culturales. Varios testimonios sugieren que la interacción con los estudiantes locales fue limitada. Un participante, por ejemplo, percibió un ambiente poco acogedor:

“No hay mucha interacción, hay mucha rivalidad de querer destacar” (Participante 9).

Otro señaló la escasa disposición de ayuda por parte de sus compañeros anfitriones:

“Son como muy celosos de sus apuntes y si se les pedía información de la clase nunca te querían ayudar”. (Participante 4)

Estas vivencias denotan brechas de integración que coinciden con lo reportado en estudios sobre estudiantes internacionales, donde a menudo se observa aislamiento social y formación de “guetos” de foráneos ante la falta de vínculos significativos con alumnos locales (Hendrickson et al., 2011). La barrera del idioma emerge aquí como un factor subyacente: aunque no todos los participantes enfrentaron un idioma extranjero, quienes sí lo hicieron encontraron en el lenguaje un obstáculo inicial para la convivencia y el establecimiento de amistades. Este hallazgo es consistente con investigaciones recientes en América Latina que identifican las barreras lingüísticas y culturales como desafíos centrales durante la movilidad, estrechamente vinculados a las dificultades de interacción social (Zarza Díaz y Riquelme, 2024). No obstante, enfrentar estas dificultades también obligó a los estudiantes a desarrollar estrategias de comunicación intercultural y a potenciar su sensibilidad hacia otras culturas, lo cual puede interpretarse como parte del aprendizaje obtenido. En términos del currículo internacionalizado, estas experiencias ponen de relieve la importancia de preparar a los

estudiantes en competencias lingüísticas y multiculturales antes de su partida (Leask, 2015), de modo que la inmersión en otra universidad se facilite y se promueva una integración más plena.

A pesar de las tensiones sociales, muchos estudiantes reportaron haber experimentado transformaciones personales profundas. Este crecimiento personal confirma lo que Zhao, Kuh y Carini (2020) encontraron, la movilidad internacional amplía el entendimiento cultural, promueve la tolerancia y fortalece habilidades como la resiliencia y la autonomía:

> *"Salía mucho de viaje con mis amigos, pero la parte más educativa o de aprendizaje siento que no hubo tanta".* (Participante 8)

Sin embargo, no todos los estudiantes percibieron un impacto académico tan positivo, pues en algunos casos este impacto personal fue interrumpido por sugestiones y exigencias que el mismo sistema extranjero tuvo en los estudiantes, por lo que impidió de alguna forma tener experiencias significativas y conocer si las expectativas formativas lograron cumplirse .

> *"...Yo era alumna estrella aquí y cuando llegué, estando allá me di cuenta que no sería lo mismo"* (Participante 2)

> *"....Era un poquito frustrante porque estudiaba y estudiaba y me iba mal. Entonces no disfrute mi intercambio, no estoy saliendo y aparte estoy reprobando".* (Participante 18)

Ligados a lo anterior están los desafíos emocionales y la adaptación afectiva que acompañan al proceso de intercambio. Los testimonios, si bien en su mayoría no abordan de forma explícita sus emociones, permiten entrever tensiones internas asociadas a la soledad, la nostalgia y el choque cultural. La referencia de que la falta de apoyo local afectó su *"integración social y su bienestar emocional"* sugiere que algunos estudiantes atravesaron momentos de estrés y vulnerabilidad emocional al encontrarse en entornos desconocidos. Este aspecto es ampliamente respaldado por la literatura: a menudo los estudiantes en el extranjero experimentan un "shock cultural" inicial y sentimientos de añoranza por su hogar, lo que requiere de un proceso de ajuste emocional gradual (Oberg, 1960; Ward et al., 2001).

Otro obstáculo importante identificado fue la barrera lingüística. Aunque muchos estudiantes realizaron cursos previos para prepararse, estos no fueron suficientes para lograr una competencia comunicativa plena al inicio de la estancia. Esta situación, en algunos casos,

desencadenó episodios de angustia, ansiedad y aislamiento. Tal como indica la literatura, las dificultades con el idioma afectan directamente la participación en clase, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico (Duong y Choi, 2021). Sobre esta cuestión, Beech (2019) advierte que algunos programas de movilidad tienden a enfatizar más los aspectos sociales y culturales que los estrictamente académicos, lo que puede limitar el potencial de adquisición de competencias formales si no se diseñan mecanismos de acompañamiento académico específicos. En cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas básicas, la experiencia también resultó significativa.

> *"En cuanto al idioma, aprendí frases básicas porque me fui en cero, yo no sabía nada de coreano, nada más inglés que es lo que te solicitan para hacer intercambio allá. Entonces sí aprendí así como lo básico para poder sobrevivir".* (Participante 3)

Esto es coherente con las conclusiones de Gopal (2019), quien señala que incluso los avances mínimos en un nuevo idioma fortalecen el sentido de competencia cultural y fomentan una mejor integración en el contexto internacional. Los hallazgos muestran que la movilidad estudiantil genera experiencias complejas, en las que la dimensión social, el crecimiento personal y las dificultades académicas se entrelazan. Para optimizar el impacto formativo, es necesario que las instituciones promuevan programas de mentoría, espacios de integración social inclusiva y refuercen la preparación lingüística y académica de los estudiantes, antes y durante su estancia internacional.

Estudios iberoamericanos recientes confirman que entre los desafíos emocionales más comunes se hallan la nostalgia y la sensación de desarraigo, especialmente en las primeras etapas de la estancia (Zarza Díaz y Riquelme, 2024). A pesar de ello, los mismos estudios destacan que superar estas dificultades suele fortalecer la resiliencia de los jóvenes, ayudándoles a desarrollar mayor autonomía emocional y estrategias para el manejo de la ansiedad y la incertidumbre (Brown y Holloway, 2008). Los participantes de este estudio no son ajenos a ese proceso: implícitamente, el hecho de haber perseverado a pesar de la soledad inicial indica un crecimiento en su fortaleza emocional. Desde la óptica del aprendizaje transformativo, las tensiones afectivas vividas pueden actuar como catalizador de cambios internos profundos; al reflexionar sobre sus valores y capacidad de adaptación fuera de la zona de confort, los estudiantes reconstruyen su propio marco de referencias personales (Mezirow,

1991), volviéndose más maduros y seguros de sí mismos para afrontar situaciones adversas en el futuro.

Estas vivencias reflejan un impacto académico positivo: la movilidad actuó como un "catalizador" de aprendizajes que potenciaron las competencias disciplinarias de los jóvenes, tal como cabría esperar según la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984).

Junto con los avances académicos, los estudiantes resaltan un marcado desarrollo personal y profesional durante el intercambio, evidenciando la adquisición de capital cultural valioso. En línea con esto, diversas investigaciones han encontrado que la movilidad internacional promueve el desenvolvimiento personal, la adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas en los jóvenes (Bustos Aguirre et al., 2024). Por ejemplo, al enfrentarse solos a un entorno foráneo, los estudiantes suelen desarrollar mayor autonomía, confianza en sí mismos y competencias interculturales (Smith y Khawaja, 2011). En nuestro caso, aunque no se citen textualmente en cada testimonio, es evidente que al sobreponerse a retos (desde comunicarse en otro idioma hasta manejar la vida cotidiana sin su red familiar), los participantes fortalecieron atributos como la independencia, la madurez y la apertura mental.

Un análisis crítico de los testimonios requiere reconocer que las experiencias aquí descritas provienen de estudiantes que lograron participar en un programa de intercambio, lo cual de por sí los sitúa en una posición de privilegio relativo dentro del estudiantado. Estudios recientes subrayan que la posibilidad de realizar estancias en el extranjero suele estar condicionada por el capital económico, social y académico previo del alumno, por ejemplo, dominio de otro idioma, recursos financieros o becas, y pertenencia a instituciones que ofrecen estos convenios (Salisbury et al., 2011; Netz y Jaksztat, 2017), lo que deja fuera a muchos estudiantes de bajos recursos o primera generación. En el contexto latinoamericano, Jiménez Zunino y Maggi (2025) encontraron que la internacionalización tiende a reproducir brechas de clase: los proyectos de movilidad y acumulación de "capital internacional" benefician desproporcionadamente a grupos medios y altos que cuentan con los apoyos necesarios, perpetuando así ventajas educativas.

Así, las experiencias enriquecedoras vividas por estos alumnos son también un recordatorio de las inequidades globales: paradójicamente, han de viajar al extranjero para conseguir la formación o infraestructura que debería ser accesible en su universidad de origen

(Stein, 2021). Este punto invita a una reflexión crítica sobre la internacionalización del currículo: ¿hasta qué punto los programas de movilidad contribuyen a la equidad educativa y no solo al "embellecimiento" de los CV de unos cuantos privilegiados? La literatura crítica sugiere la necesidad de "internacionalizar en casa" y democratizar las experiencias globales para que los beneficios formativos de la interculturalidad alcancen a un espectro más amplio del estudiantado (Brandenburg et al., 2019).

4.4 Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero

Los hallazgos de la investigación revelan el proceso de adaptación social y cultural en contextos de movilidad internacional, durante este período los estudiantes viven un proceso que no es sencillo, en el estudio se muestran dificultades pero a su vez se rescatan elementos que fueron parte de sobrellevar esta experiencia. Esta conclusión coincide con lo señalado por Becerra et al., (2019), quienes observaron que la movilidad estudiantil, particularmente en contextos de educación superior en México, sigue siendo marginal pues las oportunidades son desiguales. De acuerdo con su análisis, las dificultades que enfrentan los estudiantes para concretar una experiencia internacional derivan limitaciones y obstáculos personales.

En este sentido, la cultura puede actuar como una berrera invisible pero poderosa en el proceso de internacionalización. La falta de preparación intercultural y la escasa promoción del contacto con otras culturas dentro de las instituciones educativas agravan el choque cultural que viven los estudiantes. Como evidencia esta investigación, dentro de análisis se expresan diversas cuestiones principalmente al intentar adaptarse a este nuevo contexto internacional, sobre todo a las normas sociales y dinámicas académicas.

Lo anterior se encuentra reflejado en el estudio de Fresán (2009) que advierte que una de las principales causas que dificultan la adaptación es la incorporación a nuevos núcleos sociales y sistemas de enseñanza-aprendizaje distintos, donde los estudiantes deben no solo aprender nuevos códigos culturales sino también desprenderse de los suyos. Este proceso implica tensiones, esfuerzo emocional y en ocasiones es solitario.



Figura 8. Adaptación social y cultural durante la estancia en el extranjero

Por lo que la movilidad estudiantil puede convertirse en un escenario de confrontación intercultural, tal como lo mostró Tobey (2009). Se evidencia que en ocasiones la estancia en el extranjero obliga a los estudiantes a enfrentar estereotipos sobre su país de origen y a su vez tener prejuicios de la cultura a la que se enfrentan. Así la adaptación no debe concebirse como una fase de la movilidad sino como una experiencia completa y compleja de reconstrucción personal, social y cultural, donde se pasan por diversas emociones y necesidades. El estudio reafirma que, para facilitar dicha adaptación, es crucial que las instituciones receptoras proporcionen información clara y accesible, además de ofrecer espacios de orientación y acompañamiento que según lo analizado no siempre ocurre.

4.4.1 Desafíos sociales, lingüísticos y personales que limitan la convivencia social

En un mundo caracterizado por la globalización y el intercambio de culturas, los procesos de movilidad internacional se consideran como una estrategia clave del sistema educativo para formar a los estudiantes en diversos entornos (Bustos-Aguirre, 2023). Sin embargo, a pesar de los beneficios sociales, personales, académicos y profesionales, no todos los estudiantes logran una experiencia satisfactoria. Una de estas variables que afectan esta vivencia se relaciona con la barreras sociales, entre ellas los estereotipos y prejuicios culturales que en su mayoría se traduce como exclusión y rechazo por el país receptor.

Como lo señala Rengifo (2025) la movilidad representa una oportunidad importante, los prejuicios y estigmas asociados a la cultura de origen del estudiante puede interrumpir la experiencia y limitar el desarrollo de estos mismos. Esto plantea un reto directo para las instituciones receptoras, pues se propone generar cambios inclusivos donde la diversidad se

plantee de forma activa, por lo que la problemática no es la diferencia cultural sino la forma en la que se percibe e interpreta socialmente entre pares dentro y fuera del contexto educativo.

En los hallazgos encontrados, se destacan algunos aspectos, principalmente desafíos por los que los estudiantes se enfrentaron en su estancia en el extranjero, en este sentido se expresan diversas situaciones, principalmente barreras sociales que imposibilitaron crear conexiones y relaciones con pares en el lugar de intercambio, esto ocasionado por situaciones adversas, como la cultura y tradiciones del país, dinámicas de trabajo distintas a las acostumbradas e inclusive hasta por elementos generacionales, como la edad, entre otras cuestiones.

"Cuando yo llegué estuvo muy fuerte porque los canadienses son muy cerrados, sus grupos de amigos son muy cerrados.También como que la cultura de allá hace que no salgan, si sales ves extranjeros, no locales". (Participante 18)

"En realidad no hice como que muchos amigos españoles, les das igual. No muestran interés en conocerte". (Participante 10)

Se evidencia como el desinterés social y la ausencia de contacto intercultural se convierten en barreras más significativas que el idioma o el rendimiento académico, esta situación coincide con las conclusiones de Martinez (2021) que documentó el cambio de los estudiantes en la movilidad desde una perspectiva emocional, donde al inicio se muestran entusiastas pero al enfrentarse a estas situaciones sociales y de convivencia esta emoción se traduce en estrés

El problema puede verse más complejo cuando no solo se dificulta esta creación de relaciones sino que la misma convivencia se vuelva complicada, haciendo pasar a los estudiantes por momentos conflictivos interpersonales que puedan afectar a su desempeño escolar:

"Con las de generaciones más abajo si llegue a tener problemas pero más sociales, como de envidia o que me molestaban en clase, pero yo creo que fue más por inmadurez". (Participante 1)

"Tuve problemas con una de mi clase que venía de intercambio igual que yo, me saco de mi equipo de trabajo y efecto en mi calificación final". (Participante 10)

“Si llega a tener un problema, con una de intercambio en una clase, no convivimos mucho porque mis clases fueron en línea, nunca estuve en el contexto de un salón de clases”. (Participante 13)

Lo que revela un hallazgo no considerado inicialmente, pues los relatos demuestran que los conflictos pueden surgir no solo de estudiantes locales sino de los mismos estudiantes internacionales que se encuentran dentro del programa de movilidad, lo que sugiere que las dificultades no estan determinadas por la misma cultura sino por la dinámicas internas entre pares.

Desde la literatura Church (1982) propone que con el tiempo y a medida que se hace más cercano el contacto con la cultura externa, los niveles de estrés disminuyen pues el proceso de adaptación se convierte un proceso más digerible aunque este proceso no es automático ni puede garantizar una experiencia plena al estudiante. El grado de éxito de adaptación depende de la cultura de origen del estudiante ya que esta puede definir la apertura y herramientas con las que cuenta el estudiante (Searle y Ward, 1990) que por lo contrario Redmond (1993) advierte que entre más lejana sea la cercanía cultural mayor serán los obstáculos de adaptación pues no basta la motivación o entusiasmo del estudiante sino las habilidades y marco institucional que facilite esta integración.

Otra complicación recurrente identificada es respecto a la barrera lingüística, está entendida como la ausencia de entendimiento técnico del idioma del país receptor y la limitación en el acceso a la cultura que permita una comunicación efectiva y certera (Becerra et al., 2019). Los y las estudiantes entrevistados relatan diversas experiencias respecto a este ámbito, donde al intentar interactuar en contextos sociales o académico no comprendía por completo el idioma o tecnicismo utilizados:

“Si había como que una barrera de lenguaje, aunque yo sentía que hablaba un 80 % francés, muchas frases o palabras locales no las terminaba de entender y me perdía en la plática”. (Participante 18)

“ Yo hablaba inglés con mi compañera y no me entendía entonces empezamos a usar el traductor, porque me quería contar cosas pero el traductor a veces lo traduce mal pero yo me daba la idea de lo que me quería decir y poco a poco nos entendimos”. (Participante 13)

La falta de competencia comunicativa intercultural, no solo afecta a la dimensión social de la movilidad sino que impacta a su vez en el rendimiento académico de los estudiantes. Tombolato (2019) argumenta que uno de los principales retos que se enfrentar en la movilidad internacional es justamente la capacidad de poder comunicarse en la lengua extranjera, desde una comprensión no solo lingüística sino también simbólica y cultural, es decir implica conocer más allá del idioma técnico sino como decirlo, donde y cuando dependiendo el contexto en el que se encuentre.

Este tipo de competencia, tal como lo señala Tene, Preciado y Pérez (2018) debe comprenderse como parte fundamental de la formación profesional, no basta con saber el idioma sino de la capacidad de poderse relacionar con personas de otras culturas de manera eficaz, entender los tecnicismos y participar de forma activa en contexto educativos internacionales. En este sentido, las diferencias en la preparación lingüística y comunicativa que vivieron algunos estudiantes no puede ignorarse como parte de una debilidad que tienen los programas de internacionalización:

"Con las personas jóvenes no tuve problemas porque sabían inglés pero cuando iba por ejemplo restaurantes y me encontraba con personas mayores, si se complicaba un poco era más entre señas o usando el traductor". (Participante 3

"Era complicado en ocasiones porque a veces yo hablaba de una cosa y mis compañeras entendían otra,porque usamos palabras que son iguales pero tiene un significado diferente". (Participante 8)

Desde la perspectiva teórica, Gardner y Lambert (1972) señalaron que el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del dominio gramatical, implica un interés de la propia cultura en la que se va a desarrollar el alumno. Según el enfoque socioeducativo, cuando existe una actitud positiva hacia la comunidad de habla, el aprendizaje se vuelve más significativo y con ella la motivación de participación aumenta. Sin embargo, como revelan los hallazgos del estudio, esta motivación se ve interrumpida cuando las mismas instituciones no promueven esta preparación intercultural previa que los estudiantes requieren para su proceso de adquisición de estas competencias. Por lo que surge entonces, la necesidad de promover e incorporar programas de formación intercultural más sólidos, que forme parte de la preparación para la experiencia de movilidad estudiantil internacional con el fin de facilitar esta interacción y logre ser más significativa tal como se propone en la literatura.

En el mismo marco se entrelaza otra complicación relacionada con los *choques culturales* este fenómeno descrito desde la década pasada por Alcoholado et al., (2012) quienes identificaron que el choque cultural como una secuencia directa de la confrontación de hábitats y normas de la nueva cultura. Se observa que la cultura no puede reducirse a conjuntos o costumbres visibles o tangibles sino que se constituyen por las actitudes, valores, esquemas de comportamiento que influyen en la misma sociedad. Desde esta perspectiva, este concepto puede generar diversos impactos sociales, psicológicos y sobre todo académicos, como la frustración y desmotivación en clase, especialmente cuando no se cuenta con estrategias y habilidades de adaptación.

Este tipo de tensiones se hicieron evidentes en algunos de los testimonios, uno de ellos señala:

> *"Por el ser un país latinoamericano, no se siente tanta diferencia, pero si tienes tus choques culturales bastante marcados en la comida, en la forma de pensar y cómo desenvolverse socialmente de los demás". (Participante 1)*

Esta afirmación sugiere que incluso entre las culturas que comparten origen geográfico y lingüístico como lo es Latinoamérica, pueden surgir diferencias significativas en los hábitos cotidianos y normas sociales. Otro expreso:

> *"Fueron varios choques culturales de la cultura pues es muy diferente al como se maneja aquí en México". (Participante 7)*

Lo que remite a la idea de que las diferencias culturales no se perciben únicamente en un contexto formal o institucional sino sobre todo se encuentran en contextos sociales, donde los códigos de comportamiento adquieren un peso principal. Autores como Hofstede (2011) insiste en que el choque cultural no se remite a ser negativo sino que representa una oportunidad de crecimiento si se cuenta con las herramientas necesarias para procesarlo. Sin embargo con la ausencia de una formación en competencias socio pragmáticas y comunicación verbal y no verbal (Byram, 1997; Deardoff, 2006) el impacto de estas diferencia puede derivar experiencias negativas que afectan toda la experiencia de movilidad. Por lo que se considera pertinente abordar esta situación, como un proceso complejo que requiere de una reconfiguración donde los estudiantes sean capaz de enfrentar las diversas culturas más allá del idioma.

Entre otros de los resultados obtenidos por el análisis, se presentan situaciones de una índole personal, pues a pesar de que las diferencias culturales y lingüísticas sean predominantes en las diversas experiencias internacionales, se describen cuestiones donde los estudiantes percibían este proceso complicado por como se encontraban ellos emocionalmente, donde la experiencia se convertía en algo solitaria y aislante, así como también lograba ocasionar siento sentimiento de vergüenza al intentar relacionarse con las personas extranjeras pues dudaban de sus habilidades sociales o les daba miedo fracasar en el intento:

"Se sintió como una experiencia bastante solitaria, me quedaba yo sola y a veces llevaba días sin hablar. Si tuve que enfrentarme a diferencias del sistema educativo, la cultura y con las personas, eran muy diferentes". (Participante 18)

Este tipo de dificultades emocionales pueden vincular al fenómeno de autoconciencia cultura, el cual es un proceso donde los estudiantes son consientes no solo de las diferencias externas sino de sus propias inseguridades cuando se sienten fuera de lugar o inseguros de su competencia social y comunicativa:

"Al inicio me costó un poco hacer amigos porque era todo muy distinto, yo normalmente suelo ser una persona muy extrovertida, me suelo relacionar y todo, pero allá no sabía si todos iban a hablar inglés y me iba a poder llevar bien, entonces al inicio me costó". (Participante 3)

Una constante en los resultados, se basa en los limitantes en la convivencia y adaptación social, esto en gran parte por la permanencia dentro de comunidades de origen durante la movilidad estudiantil, lo cual redujo significativamente su contacto real con la cultura a la que se enfrentaban. Este fenómeno lejos de ser diferente o complicado, es considerado como una respuesta adaptativa común conocida como *zona de confort cultural.* Esta zona actúa como una red de seguridad social que ayuda a reducir el estrés y ansiedad comunicativa así como la incertidumbre que implica vivir en un nuevo contexto sobre todo internacional y de diferente idioma (Ward et al., 2001).

"Me mantuve en cierta zona de confort porque llevaba conocidos y me terminaba acoplando más con los que iban también de intercambio a la misma universidad, no tanto con los colombianos". (Participante 9)

“Influyó mucho el que yo me fuera con personas de aquí de la Unison, desde que me tome mi vuelo estuve acompañada y allí eramos muchos mexicanos, entonces siempre andábamos como en comunidad”. (Participante 5)

“Estuve rodeada de mexicanos, yo siento que no me pegué mucho la cultura española, porque viví y convivia con mexicanas y sonorenses, yo seguía con mi estilo de vida”. (Participante 10)

Los testimonios dan como resultado que si bien el desplazamiento geográfico se concretó, el desplazamiento simbólico y cultural fue limitado. Pues no se logró una conexión y adaptación completa con la cultura externa, se reafirma una identidad nacional de origen, De acuerdo con Kim (2001) este tipo de adaptación parcial ocurre cuando los estudiante no rompen con sus patrones culturales previos, lo que limita el desarrollo de competencia intercultural.

Esto plantea retos significativos para el aprendizaje intercultural auténtico, entendido como una transformación interna (Byram, 1997). En este caso la falta de interacción con la cultura local impide al alumno cuestionar y reconstruir su propio marco de referencia.

Además, este fenómeno se relaciona con lo abordado por Deardorff (2006) la cual define la preparación estructural inadecuada cuando los programas de movilidad no generan condiciones en el que se motive o exija al estudiante al contacto activo con la comunidad local. Esto ocurre cuando no se incentiva a la participación de actividades institucionales conjuntas con los estudiantes del país receptor o cuando no se ofrece acompañamiento cultural.

Por otro lado, una de las metas principales de los programas de movilidad internacional es el desarrollo de competencias interculturales a través de un contacto directo con otras culturas, personas y sobre todo de los diversos sistemas educativos. Sin embargo analizando los testimonios se revela una constante, donde los estudiantes a pesar de lograr una interacción con las personas y pares de su país receptor, muchas de estas relaciones fueron de una forma superficial:

“Sí, sí hice amigos, pero no amigos cercanos, sí gente que le agarre cariño y sé que me tienen cariño, pero no íntimos”. (Participante 9)

“Siento que no hubo ningún problema, pero tampoco hubo un lazo con mis compañeros” (Participante 2)

Los comentarios aluden a una convivencia cordial, pero sin llegar a establecer vínculos significativos o intercambios culturales que puedan lograr una transformación en la percepción cultural. Además la apropiación cultural y académica tambien fue limitada esto puede deberse a diferentes motivos y causas, asociadas a lo abordado en el segmento anterior referido a la permanencia de la zona de confort, pues sin la reconfiguración interna de la cultura se considera entonces que no se logró tener esta habilidad intercultural que tanto se promociona, pues así lo menciona el siguiente testimonio:

"No siento que adquirí cosas de la cultura, pudiera replicar la comida y algunas cosas sociales. Pero en sí de la cultura, no, académicamente tampoco, la entrega de tareas, los exámenes, todo eso fue complicado". (Participante 1)

En última instancia, se puede concluir con base a los testimonios y hallazgos encontrados que si bien la movilidad estudiantil es una oportunidad valiosa para el crecimiento académico, social y personal, su impacto en ocasiones se ve limitado por diversas causas y dificultades, destacando las barreras sociales y culturales que complican la creación de vínculos con locales, así como también la presencia del aislamiento social, los grupos sociales entre locales y las diferencias generacionales que complican significativamente la integración intercultural, reduciendo la experiencia a interacciones superficiales.

Los conflictos interpersonales afectan de la misma forma a la convivencia y rendimiento académico, las diferencias en estilos de comunicación, madurez y dinámicas grupales evidencia que la movilidad no puede garantizar ambientes inclusivos o favorables para sus participantes, estas tensiones sumadas a la falta de red de apoyo se reflejan en un ámbito sentimental, pues se experimentan situaciones de estrés, soledad, inseguridad y desconexión en este proceso de adaptación.

Además de considerar el factor donde los estudiantes permanecieron en sus zonas de confort compartiendo espacios con comunidades igualitarias, donde se impidió lograr una inmersión en la nueva cultura, lo que limitó tanto la apropiación de prácticas culturales como la posibilidad de adquirir y desarrollar competencias interculturales. Por lo que se puede considerar un área de oportunidad áreas de acompañamiento institucional (tanto en la universidad de origen como la receptora) más sólidos así como una planificación emocional y social a los estudiantes, esto con la intención de poder obtener beneficios y disminuir impactos negativos, asegurado de

alguna forma experiencias formativas que logren un impacto en los estudiantes y su desarrollo integral.

4.4.2 Elementos para una integración favorable: comunidad e institución en la movilidad internacional

La integración universitaria en contextos internacionales no solo se refiere a la participación de actividades académicas sino a la construcción del sentido de pertenencia que logra hacer el estudiante en contextos institucionales y sociales. Esto medido por el reconocimiento y apropiación de normas y dinámicas que logre adoptar la persona. En este contexto, la movilidad representa una oportunidad única para lograr experimentar estos procesos de adaptación intercultural. Este fenómeno de la internacionalización ha motivado a los estudiantes a buscar experiencias en el extranjero con el objetivo de ampliar sus panoramas profesionales, culturales y personales (Ortiz, 2016). Este proceso puede facilitar la adaptación, considerando las habilidades personales previas con las que cuenten los estudiantes al enfrentarse a nuevos contextos.

Entre los resultados derivados del análisis se evidencia que ciertos estudiantes contaban con experiencias previas que fortalecieron sus capacidades de adaptación, específicamente por cuestiones de cambios y mudanzas continuas, lo que les proporciona herramientas personales que facilitan este proceso:

“Siento que me fue fácil adaptarme porque mis papás siempre me inculcaron estar viajando y conociendo lugares”. (Participante 6)

“Yo me adapto muy fácil a las situaciones, porque he vivido en muchas ciudades, en muchos estados, por el trabajo de mamá, entonces digo no es muy diferente a mi experiencia de intercambio”. (Participante 12)

En otro sentido, se identifica una habilidad transversal, la flexibilidad personal, entendida como una capacidad de ajuste emocional y conductual ante situaciones cambiante, esta característica se relaciona y favorece la competencia intercultural (Deardorff, 2006):

“La verdad es que sí me adapté rápido, pero yo creo que eso es más por mi persona. Soy una persona que se suele adaptar mucho a la situación, la verdad”. (Participante 7)

Estos resultados coinciden con investigaciones que se han realizado al respecto, como los de Cools y Derheyden (2008) los cuales han identificado rasgos de personalidad, como la apertura a la experiencia y la autoeficacia intercultural como predictores significativos a la adaptación exitosa, esto permitiendo no solo afrontarse a las diversas situaciones que se puedan experimentar durante su estancia sino fortalecer sus capacidades para establecer vínculos sociales y académicos en contextos nacionales e internacionales favoreciendo a su perfil profesional.

De este modo la movilidad puede ser entendida desde una perspectiva institucional así como un proceso vinculado a la experiencia personal del estudiante, así como lo señalan Duran y Juvera (2024) los estudiantes internacionales movilizan una motivación intrínseca que les permite cumplir con un compromiso a las diferentes demandas del nuevo entorno, esta motivación incentivada por competencias personales desarrolladas mucho antes de su experiencia de intercambio.

A pesar de que la adaptación es beneficiada por estas habilidades y competencias personales no son exclusivamente necesarias para lograr un proceso de adaptación exitoso, pues en entorno sociocultural definirá a su vez el desempeño de este. Uno de los elementos relevantes es el acompañamiento por parte de las personas locales, quienes actúan como especie de puente cultural, facilitando la comprensión de normas, valores y dinámicas sociales propias del país anfitrión, este acompañamiento, además de ofrecer orientación práctica, cumple con una función emocional y significativa en el proceso de integración,

Parte de los testimonios muestran una apertura y acogimiento de las personas locales, donde no solo participan activamente en la cultura sino se sienten participe de ella:

“Las personas que conocí, siempre todas las personas italianas eran de que te voy a llevar a conocer este lugar, que conozcas de mi cultura.Abrazaban mucho la gente para enseñarles su forma de vivir”. (Participante 4)

“Me ayudó mucho a adaptarme el vivir con personas españolas y siento que eso me ayudó mucho a adaptarme a la cultura”. (Participante. 2)

El apoyo social percibido por parte de las personas internas, es un factor determinante en el bienestar y éxito de los estudiantes internacionales, ya que colaboran tanto en la adaptación sociocultural como en la emocional y personal (Zhou et al., 2008). Este acompañamiento genera

espacios de confianza donde se crean contextos de aprendizaje, desde lingüístico, hasta la construcción de nuevas redes de apoyo, elementos cruciales para la permanencia y logro del programa.

Como todo proceso que busca mejora en sus resultados, es pertinente abarcar el ámbito institucional, pues no debe quedarse externo a estas experiencias, uno de los efectos más constantes de la percepción de la universidad como un agente fundamental para lograr una integración social y cultural, donde la institución se encargó de otorgar tutorías, eventos de bienvenida y espacios formales de convivencia estudiantil que promovieron la construcción de redes, tal como se relata, la asignación anticipada de tutores y organización de eventos permitieron relaciones previas a las clases y contextos formales, disminuyendo la incertidumbre a los nuevos contextos:

"Te asignan tutor, desde antes de irte. Entonces tú ya tienes a un conocido allá, tienes a alguien que te puede ayudar, la universidad hizo una convivencia, entonces ahí conocí más gente, hice amigos, me ayudó la escuela a adaptarme" (Participante 17)

"La escuela hizo una bienvenida y ahí nos enseñaron todo y conocimos a alumnos de nuevo ingreso y logre hacer buena amistad con mi grupo de intercambio". (Participante 11)

Estos esfuerzos institucionales los recalca Andrade (2006) el cual hace referencia al termino "programas de integración universitaria" donde el objetivo es fomentar justamente esta inclusión social en estudiantes locales y extranjeros con la intención de brindar orientación cultural y académica, Además un aspecto distinto en la experiencia de estos estudiantes fue el papel que desarrollan los grupos y asociaciones estudiantiles, los cuales promueven mediante actividades extracurriculares una integración social:

"Tienen un programa, la universidad tiene una sociedad de alumnos que hace actividades". (Participante 2)

"Allá tenían una sociedad de alumnos que se encargaba de los estudiantes foráneos, entonces hacian diferentes actividades, contaba con asesores que te ayudaban y logre hacer amigos en ese grupo, me quedé con su contacto y hoy todavía sigo hablando con ellos y próximamente planeo visitarlos". (Participante 3)

“Me integré a un grupo de alumnos que estaban de intercambio de todas partes del mundo, así que siempre estábamos haciendo actividades y conociendo otras culturas de otros países “ (Participante 4)

De acuerdo con Montgomery (2010) las redes entre pares fortalecen una interacción intercultural así como la adquisición global de competencias, promoviendo tanto el bienestar emocional como el éxito académico de los estudiantes. La implicación de estas estructuras es doble, pues por un lado se cumple con las exigencias de funciones prácticas como la orientación y por el otro se genera una función simbólica respecto a la percepción de pertenencia en un entorno nuevo (Brunner, 2001).

La adaptación cultural es un proceso complejo, influido tanto por cuestiones personales como también contextos sociales y académicos. Uno de los principales facilitadores fue el acompañamiento recibido por parte de las personas locales, quienes mostraban una disposición de compartir su cultura proporcionando experiencias de una integración cultural significativa. Asimismo el papel que cumplen las instituciones es fundamental para este proceso, donde no solo las tutorías son efectivas sino la integración de grupos estudiantiles que impulsen y promuevan esta integración social entre pares, estas practican contribuyen a reducir el estrés que puede ocasionar la movilidad en los estudiantes (Sosa, 2013).

No obstante, se identifican desafíos importantes, uno de ellos orientado a las complicaciones iniciales para poder establecer relaciones significativas, sobre todo cuando no se contaba con una red de apoyo cercana. Algunos estudiantes presentaron momento de soledad, choques culturales y tensiones emocionales.

Los hallazgos pueden ser interpretados y entendido desde el enfoque de la competencia intercultural, entendida como esta capacidad de interactuar de forma efectiva en contextos globalizados e internacionales (Bernnett, 2008; Deardoff, 2006; Chen y Starosta, 1997). La cual puede ser comprendida desde tres dimensiones importantes, la conciencia intercultural, es decir el conocimiento de la cultura y comprensión de la misma, la sensibilidad intercultural la cual implica la apertura y motivación para conocer estos nuevos entornos y la comunicación intercultural referida a la capacidad que logran tener los sujetos para ajustar su comportamiento en diversos contextos.

Por lo que para poder obtener una adaptación exitosa se deben desarrollar dichas dimensiones, pues sin ellas se considera una experiencia poco significativa y pasajera, por lo

que este proceso no depende exclusivamente de un esfuerzo o trabajo personal sino también de los factores sociales e institucionales que ayuden o compliquen este proceso.

Capítulo V.
Conclusiones

Internacionalizar no es solo enviar estudiantes al extranjero, sino integrar lo internacional, intercultural o global en cada aspecto de la educación superior. Esto demuestra que los aprendizajes surgidos de la movilidad tienen una dimensión transformadora, pero también revela que, como advierten Beelen y Jones (2015), no basta con ofrecer cursos en inglés o facilitar el desplazamiento: es necesario que dichos aprendizajes se inserten en el currículo para que cobren sentido y se sostengan en el tiempo.

Colocar al estudiante y su experiencia en el centro de la formación implica reconocer, en palabras de Leask, Beelen y Kaunda (2013), que la internacionalización del currículo debe abordar tanto lo formal como lo informal, y hacerse presente en el contenido, los métodos, la evaluación y el apoyo educativo, de manera contextualizada a cada disciplina y entorno institucional. Los resultados obtenidos confirman que la experiencia de movilidad profundiza el conocimiento, la autonomía y el compromiso académico, pero también evidencia una carencia de reconocimiento institucional: los aprendizajes se dan, sí, pero quedan aislados del trayecto curricular legítimo.

Las teorías del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) fundamentan la importancia de transformar lo vivido en reflexión y acción; en términos concretos, muestran que las estancias internacionales generan conocimiento cuando el estudiante reflexiona y aplica, pero si la institución no facilita ese paso, lo vivido puede perderse. Simultáneamente, Deardorff (2006) destaca que alcanzar competencia intercultural exige algo más que exposición: requiere conciencia crítica, apertura cultural y capacidad para negociar significados, rasgos que emergen claramente en el testimonio de los participantes, aunque no siempre son respaldados por una estructura pedagógica.

Gacel-Ávila (2007) señala que en Latinoamérica, y en México en particular, pocos planes integran lo global o lo intercultural en su diseño mismo, y las políticas tienden a ser simbólicas más que articuladoras. Esto se ve reflejado en el caso de la UNISON, donde los estudiantes experimentan vivencias significativas, pero regresan a un currículo que no recoge ni reconoce esas transformaciones. La movilidad, entonces, funciona como un evento aislado, no como un motor de cambio institucional.

Es evidente afirmar que lo educativo sucede, lo transformador ocurre, pero su potencial queda limitado si no se ancla al diseño curricular. Solo cuando lo internacional forma parte del

ADN institucional como plantea la visión de Knight extendida hacia una internacionalización comprensiva (Hudzik citado en Beelen y Jones, 2015) puede la movilidad convertirse en un componente estratégico y significativo de la formación universitaria. De lo contrario, se corre el riesgo de que esas experiencias queden como recuerdos valiosos, pero desvinculados de la trayectoria académica formal.

5.1 Aprendizajes significativos sin anclaje curricular: el desfase entre aprendizaje y gestión institucional

La investigación cumplió con su objetivo al evidenciar, mediante el análisis cualitativo de testimonios estudiantiles, que la experiencia de movilidad internacional tras el retorno genera múltiples aprendizajes y transformaciones en la formación de los participantes. Enmarcado inicialmente en la lógica de factores de empuje y atracción (modelo *push-pull*, Mazzarol y Soutar, 2002), el estudio se centró en lo que ocurre antes, durante y después de la movilidad. Los hallazgos muestran mejoras concretas en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, un notable fortalecimiento de sus competencias blandas (personales y lingüísticas), y la creación de redes de contacto perdurables.

En el plano académico y profesional, los estudiantes aprovecharon la estancia en el extranjero para acceder a contenidos, metodologías y enfoques educativos ausentes en su universidad de origen, enriqueciendo su formación disciplinar. Varios participantes incluso orientaron sus tesis o proyectos de investigación a partir de lo aprendido durante la movilidad, evidenciando una aplicación directa de esos nuevos conocimientos en su desarrollo académico. De esta manera, la movilidad se erigió como un catalizador de *aprendizaje experiencial*, tal como postula Kolb (1984), pues el estudiante aprendió “haciendo” y reflexionando en contextos distintos al habitual. Al mismo tiempo se observó un proceso de *aprendizaje transformativo* (Mezirow, 1991), donde los jóvenes reconsideraron sus capacidades, intereses y perspectivas profesionales al enfrentarse a nuevos modelos educativos. Un ejemplo claro fue cómo identificaron y suplieron lagunas de aprendizaje originadas por las restricciones académicas durante la pandemia: al comparar los enfoques de enseñanza entre su institución de origen y la anfitriona, pudieron adoptar estrategias diferentes y regresar mejor preparados (esto se reflejó en un desempeño superior en exámenes estandarizados y en el dominio de herramientas técnicas específicas, como CENEVAL). Este fenómeno ilustra el “aprendizaje desde el contraste” descrito por Teichler (2017): la confrontación de dos realidades educativas llevó a los estudiantes

a cuestionar lo aprendido en casa, adoptar nuevas prácticas y consolidar competencias globales sólidamente ancladas en su campo profesional. Cabe destacar que, aunque todos reportaron un núcleo común de crecimiento (como mayor confianza académica, visión más global de su disciplina y motivación renovada), los resultados específicos variaron según la disciplina. Por ejemplo, estudiantes de Ciencias Sociales aprovecharon para comparar teorías y métodos en psicología, derecho o comunicación; en Ingenierías se enfocaron en la incorporación de tecnologías de punta aprendidas en países como Corea o Canadá; y en Humanidades potenciaron su creatividad y competencia lingüística en contextos auténticos. Esto confirma que los aprendizajes de la movilidad, si bien comparten elementos transversales, son altamente contextuales, traduciéndose en competencias diferenciadas según el campo de estudio de cada alumno. En suma, la movilidad enriqueció la identidad académica y científica de los estudiantes al brindarles conocimientos y perspectivas que trascienden lo ofrecido por su currículo local.

Un impacto igualmente importante se dio en la proyección profesional de los participantes. La vivencia internacional robusteció su perfil laboral al dotarlos de un capital competencial más competitivo: muchos destacaron que, gracias a la movilidad, obtuvieron certificaciones, habilidades técnicas *y* dominio de otro idioma que los diferencian de sus pares, además de una mayor capacidad para moverse en entornos laborales multiculturales. En consonancia con estudios previos, la movilidad resultó ser una estrategia deliberada para potenciar la empleabilidad y no solo un enriquecimiento personal (Crossman y Clarke, 2010; Villalón, 2017). De hecho, algunos testimonios mostraron que el intercambio se tradujo directamente en oportunidades de trabajo: un participante consiguió su empleo actual gracias a la recomendación de una amiga que conoció durante el programa, otro pudo ingresar al campo de la docencia de idiomas tras certificar el portugués que aprendió en el extranjero, y varios mencionaron que habilidades adquiridas afuera (como ciertas metodologías de negocios o investigación) fueron valoradas en sus entrevistas laborales.

La movilidad fortaleció la identidad profesional de los estudiantes y amplió sus horizontes laborales: los regresó no solo con más conocimientos, sino con la confianza y las conexiones necesarias para proyectarse hacia ámbitos de mayor exigencia. Vale la pena resaltar que este doble impacto (académico y laboral) confirma que la movilidad estudiantil internacional no se limita a una experiencia pasajera, sino que puede orientar la trayectoria postuniversitaria de manera decisiva, al convertir el capital académico adquirido en mayores posibilidades de inserción y desarrollo profesional.

El intercambio también impulsó un notable desarrollo de las competencias blandas y personales de los estudiantes. Los retos cotidianos de adaptarse a una cultura y entorno desconocidos desde enfrentar la soledad y el choque cultural, hasta aprender a convivir con normas académicas y sociales distintas actuaron como verdaderos detonantes de crecimiento personal. Los participantes aprendieron a autogestionarse mejor, aumentaron su resiliencia emocional y demostraron mayor flexibilidad cognitiva al resolver problemas en contextos nuevos. En otras palabras, la movilidad los obligó a desarrollar recursos internos frente a estos retos, consolidando así habilidades socioemocionales que resultan esenciales en el siglo XXI (como la tolerancia a la frustración, la iniciativa autónoma y la capacidad de adaptación). Todos estos cambios reflejan un proceso formativo profundo: hablamos de una transformación en las actitudes y la forma de ser del estudiante, evidenciando aprendizajes que van más allá de los contenidos.

La movilidad propició transformaciones personales duraderas: los estudiantes regresaron más maduros, independientes y seguros de sus capacidades, cualidades que complementan su formación académica y los preparan mejor para los desafíos de la vida profesional y adulta.

En cuanto al ámbito lingüístico, la inmersión en otra cultura potenció significativamente la competencia comunicativa de los participantes. Aunque no todos dominaban de inicio el idioma del país anfitrión, estar rodeados del lenguaje las 24 horas provocó en la mayoría un salto cualitativo en su fluidez y, muy importante, despertó un interés genuino por continuar aprendiendo la lengua extranjera aun después del programa. Varios relataron que al volver se inscribieron por iniciativa propia en cursos avanzados del idioma, motivados por el gusto y la curiosidad cultural y ya no por una obligación curricular, lo que demuestra un aprendizaje autónomo y significativo. Además, la estancia les permitió apropiarse de expresiones cotidianas, tecnicismos disciplinares en otro idioma, enriqueciendo su capacidad de comunicarse efectivamente en contextos interculturales.

Asimismo, es un componente central de la competencia intercultural según el modelo de Deardorff (2006), que enfatiza actitudes abiertas (curiosidad, respeto), conocimiento cultural y habilidades para ajustarse y empatizar en la comunicación. Los estudiantes demostraron precisamente esas actitudes y destrezas: aprendieron a ponerse en el lugar del otro al comunicarse, a sortear malentendidos culturales con empatía y a establecer vínculos más profundos gracias al idioma compartido. El hecho de que muchos continuaran perfeccionando la

lengua meta por su cuenta tras la movilidad (en lugar de abandonarla al no ser ya un requisito para graduarse) es un indicador claro de que el aprendizaje fue internalizado y apreciado. En términos pedagógicos, muestra cómo el intercambio puede encender en el alumno una motivación intrínseca por el aprendizaje permanente (*lifelong learning*), algo que trasciende la exigencia institucional y que Hernández (2008) señala como uno de los impactos más valiosos de estas experiencias. En resumen, la movilidad no solo mejoró las destrezas lingüísticas de los estudiantes, sino que las integró a su formación de manera profunda: el idioma se convirtió en puente para la comprensión cultural y en una herramienta que seguirán cultivando en su desarrollo personal y profesional futuro.

Por otra parte, la creación de redes de contacto emergió como un resultado clave de la movilidad, aunque con matices importantes. En muchos casos, los estudiantes forjaron amistades internacionales y vínculos académicos que trascendieron la estancia, convirtiéndose en fuentes de apoyo, aprendizaje y oportunidades a largo plazo. Estas redes cumplieron un doble rol: por un lado, facilitaron la integración social y el sentido de pertenencia en el entorno anfitrión; por otro, se constituyeron en recursos estratégicos para el desarrollo académico y laboral una vez de regreso. Varios participantes relataron cómo ciertos contactos les brindaron ayuda concreta: por ejemplo, un coordinador de movilidad en la universidad extranjera agilizó procesos burocráticos aprovechando la confianza establecida; de igual modo, un estudiante consiguió asesoría de un profesor extranjero para co-dirigir su tesis sobre tecnologías emergentes, gracias al vínculo académico forjado durante la movilidad. Incluso en el plano personal, saber que “tengo amigos en distintas partes del mundo”, hasta mantener conversaciones frecuentes en el idioma extranjero.

En términos teóricos, estos hallazgos confirman la importancia de las comunidades de práctica descritas por Wenger (1998), donde el aprendizaje ocurre a través de la participación activa en redes de colaboración y confianza mutua. En el contexto de la movilidad, dichas comunidades globales facilitan la circulación y co-construcción de conocimiento, al tiempo que enriquecen el capital académico y simbólico de los estudiantes (Marginson, 2014). Efectivamente, mantener una red internacional activa permitió a muchos egresados prolongar y amplificar sus aprendizajes más allá del semestre de intercambio: continuaron practicando el idioma, compartiendo información académica con sus pares extranjeros, e incluso vislumbrando proyectos conjuntos (desde emprendimientos hasta posibles posgrados en el exterior).

Ahora bien, también se identificaron tensiones y desafíos en torno a la generación de estas redes. No todos los estudiantes lograron vincularse con la misma facilidad, ya fuera por barreras contextuales o por características de la propia experiencia. Como el caso de quien realizó su movilidad de manera virtual durante la pandemia, teniendo muy poco contacto interpersonal. Estos relatos ponen que la creación de redes no depende únicamente de la voluntad individual del estudiante; el contexto institucional y cultural juega un papel determinante. Si la institución receptora y sus miembros no tienen políticas o actitudes de acogida, es posible que el estudiante internacional quede al margen de la vida académica y social local. Como advierte Hall (2020), la formación de redes requiere algo más que motivación personal: demanda entornos propicios e iniciativas concretas que fomenten la interacción.

Aquí aflora una brecha entre el discurso institucional y la experiencia estudiantil. Mientras que en el plano oficial se promueve la internacionalización con mensajes entusiastas (se suele enfatizar el número de convenios, de alumnos salientes, el dominio del inglés, etc.), la realidad vivida por algunos estudiantes revela dificultades de integración e incluso sentimientos de aislamiento. Este hallazgo se alinea con lo reportado por Mendes y Finardi (2025), quienes en un estudio sobre movilidad en Brasil encontraron contradicciones similares: a pesar del discurso de *"internacionalización para todos"*, en la práctica la movilidad seguía al alcance de una minoría privilegiada, con una preferencia marcada por países del Norte global y con esfuerzos institucionales más centrados en métricas e imagen que en la transformación profunda de la cultura universitaria. El estudio aporta evidencia de ese desajuste, mostrando que, si bien la movilidad ofrece un enorme potencial formativo, su aprovechamiento pleno requiere una alineación más coherente entre lo que la institución dice y lo que hace. En términos prácticos, esto implica que las universidades no solo deben enviar estudiantes al extranjero, sino también preparar a sus comunidades para recibir estudiantes internacionales y apoyar activamente a los suyos durante la inmersión, asegurándose de que ninguno quede rezagado por falta de integración. Solo así el discurso de formar *"ciudadanos globales"* dejará de ser retórico para traducirse en vivencias incluyentes y enriquecedoras para todos los involucrados.

Es importante enmarcar estos hallazgos en el contexto global contemporáneo, donde la movilidad académica enfrenta oportunidades y amenazas sin precedentes. De Wit, Altbach y Glass (2025) advierten que la educación superior internacional atraviesa una coyuntura crítica: múltiples crisis geopolíticas y sanitarias recientes han derivado en políticas migratorias más estrictas, auge de nacionalismos y otras barreras que ponen en jaque la cooperación académica

internacional. Tras décadas de crecimiento sostenido en el intercambio estudiantil, el panorama actual muestra signos de contracción y realineamientos: las tensiones entre grandes potencias, conflictos como la guerra en Ucrania, o incluso los efectos prolongados de la pandemia, han hecho que la educación superior “se esté volviendo menos internacional” (de Wit et al., 2025).

En este escenario desafiante, los resultados de nuestra investigación reafirman el enorme valor formativo de la movilidad. Aunque el número de estudiantes que logran ir al extranjero pueda fluctuar por factores externos, la calidad y profundidad de los aprendizajes que obtienen quienes participan en estos programas quedan fuera de duda. Más aún, ante la posibilidad de una reducción en los flujos tradicionales de movilidad, surge la necesidad de pensar en estrategias innovadoras (movilidades virtuales, esquemas híbridos, internacionalización en casa) que permitan acercar estas experiencias a más estudiantes. Nuestros hallazgos sugieren que vale la pena hacer ese esfuerzo.

En otras palabras, en medio de un contexto mundial donde algunos valores académicos transnacionales ya no se dan por sentados, se evidencia que la movilidad estudiantil sigue siendo una herramienta poderosa para formar profesionales con mentalidad abierta, resiliente y colaborativa. La institución y las políticas educativas, por tanto, deben proteger y potenciar estas oportunidades de aprendizaje internacional, asegurando que incluso en tiempos de crisis se mantenga el compromiso con una formación integral y globalmente informada (de Wit et al., 2025).

5.2 Diversos aprendizajes derivados de las motivaciones en la movilidad; más allá de lo académico

Los resultados muestran que los motivos y expectativas que impulsan a los estudiantes a participar en programas de movilidad internacional son múltiples, heterogéneos y profundamente atravesados por su trayectoria vital y académica, así como por narrativas sociales sobre lo que significa “ser un estudiante global”. En el plano académico, emergen como detonadores la posibilidad de acceder a recursos y metodologías inexistentes en la institución de origen, el prestigio simbólico de haber cursado estudios en universidades extranjeras y la expectativa de que esa experiencia fortalezca la empleabilidad y el capital cultural del egresado. Varios testimonios confirman que la movilidad se percibe como un complemento esencial para el perfil profesional, casi como una credencial que abre puertas en un mercado laboral crecientemente

competitivo (Brooks y Waters, 2011). Al mismo tiempo, las motivaciones culturales revelan un fuerte deseo de expandir horizontes personales: conocer nuevas culturas, probar la independencia lejos del núcleo familiar, perfeccionar o aprender lenguas extranjeras y experimentar formas distintas de socialización. Estas expectativas dialogan con lo que Morosini y Dalla (2021) denominan la dimensión personal de la internacionalización, donde la vivencia académica se entrelaza con aspiraciones emocionales y de crecimiento individual.

No obstante, la investigación también revela tensiones entre las expectativas previas y la realidad vivida. Algunos estudiantes idealizaron la movilidad como un espacio de libertad y flexibilidad pedagógica, pero se encontraron con sistemas más rígidos o con mayores exigencias de evaluación continua, lo que los llevó a replantear sus concepciones de calidad educativa. En otros casos, las expectativas de integración social se vieron limitadas por barreras idiomáticas o percepciones de discriminación, confirmando que los imaginarios previos pueden alimentar miedos que condicionan la experiencia (Soutar y Turner, 2002). Sin embargo, lo interesante es que muchos de esos desafíos, lejos de convertirse en fracasos, se transformaron en aprendizajes significativos. La investigación confirma que cuando los estudiantes enfrentaron choques entre expectativas y realidad (ya fuera en lo académico o en lo cultural), desarrollaron recursos adaptativos que fortalecieron tanto su autonomía como su identidad profesional.

Un patrón destacado es que las motivaciones no solo provienen del deseo individual, sino que se configuran en diálogo con influencias familiares, institucionales y sociales. Muchos estudiantes narraron que sus expectativas surgieron a partir de recomendaciones de profesores, de las historias de amigos que ya habían participado o del discurso institucional que enmarca la movilidad como sinónimo de éxito académico. En este sentido, los estudiantes se mueven entre motivaciones auténticas de aprendizaje y presiones implícitas de cumplir con un ideal de internacionalización. Este hallazgo matiza la teoría push-pull de Mazzarol y Soutar (2002), mostrando que no basta con factores de atracción y expulsión, sino que hay que considerar también las mediaciones simbólicas y culturales que convierten la movilidad en una aspiración legítima y deseable.

Además, la investigación permitió observar que las expectativas de aprendizaje y desarrollo profesional se reconfiguran en el tiempo. Antes de viajar, muchos idealizan la movilidad como una oportunidad de acceder a saberes de mayor calidad; durante la experiencia, esas expectativas cambian al confrontar la diversidad metodológica, cultural y social, y al

regresar se resignifican en términos de las competencias realmente adquiridas. Es decir, los motivos iniciales son solo la base de un proceso que, a través de la experiencia, se transforma en aprendizajes profundos y en expectativas futuras de desarrollo (por ejemplo, cursar un posgrado en el extranjero, mejorar su nivel de idiomas o emprender proyectos internacionales).

Se identificó que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones para sostener sus expectativas. Factores socioeconómicos, becas limitadas y diferencias disciplinarias generan desigualdades en el acceso y en el cumplimiento de esas motivaciones. Se sugiere que las instituciones deben ir más allá de promover la movilidad como un producto aspiracional y trabajar en la gestión responsable de las expectativas. Esto implica preparar a los estudiantes antes del viaje con talleres de sensibilización cultural, programas intensivos de idiomas, orientación sobre el sistema académico del país de destino y acompañamiento psicológico y social para enfrentar los choques de realidad. Además, es necesario reconocer formalmente los aprendizajes adquiridos, de modo que las expectativas profesionales de los estudiantes se vean respaldadas institucionalmente y no dependan únicamente de la narrativa personal. De este modo, los motivos y expectativas iniciales no se convierten en frustraciones, sino en experiencias formativas con valor académico y curricular.

Se permitió mostrar que los motivos y expectativas académicas y culturales no son solo el punto de partida de la movilidad, sino también el prisma a través del cual los estudiantes resignifican su experiencia. Esto contribuye al conocimiento académico al enriquecer el debate sobre cómo se construyen y se transforman esas motivaciones en diálogo con teorías de aprendizaje experiencial, transformativo y crítico; aporta a la práctica institucional al ofrecer pautas para la gestión responsable de expectativas; y abre líneas de investigación futura sobre el papel de las condiciones socioeconómicas y culturales en la configuración de aspiraciones de internacionalización. Así, se confirma que la movilidad no es solo un destino al que se llega, sino un proceso en el que los desafíos, al ser vividos y reflexionados, se convierten en verdaderos impulsores del aprendizaje académico, personal y profesional (Kolb, 1984; Mezirow, 1991; Teichler, 2017; Mendes y Finardi, 2025).

5.3 Reconfiguración y retos del aprendizaje en contextos internacionales

Los testimonios analizados evidencian que las estrategias de adaptación académica desplegadas por los estudiantes en movilidad internacional no son acciones aisladas ni improvisadas, sino procesos dinámicos en los que se entrelazan experiencias previas, recursos personales, estructuras institucionales y mediaciones interculturales. Entre las más visibles se encuentra la autorregulación del aprendizaje, expresada en la capacidad de reorganizar tiempos de estudio, planificar tareas de manera más autónoma y buscar apoyos académicos de manera proactiva. Estos hallazgos coinciden con lo que plantean Zimmerman y Schunk (2011) sobre la autorregulación como proceso fundamental en contextos exigentes, y confirman que la movilidad no solo potencia conocimientos disciplinares, sino también fortalece habilidades metacognitivas que tienen un impacto duradero en la trayectoria estudiantil.

En este sentido, la movilidad actúa como un terreno de práctica de lo que Bruner (1997) denominaba aprendizaje situado, ya que obliga a los estudiantes a aprender en interacción con escenarios reales que no siguen necesariamente la lógica de su formación local. La evidencia muestra, además, que el uso de tecnologías educativas y simulaciones en laboratorios especializados, así como la participación en proyectos académicos colaborativos, operó como un andamiaje de apoyo, facilitando la comprensión de contenidos en un entorno extranjero (Mentges y Morosini, 2023).

Un aspecto central identificado fue la gestión lingüística y cognitiva que los estudiantes realizaron para adaptarse a los nuevos contextos. Lejos de limitarse a memorizar vocabulario, recurrieron a estrategias bilingües para elaborar apuntes, explicar conceptos complejos a compañeros o traducir materiales de clase, transformando la barrera idiomática en una oportunidad de aprendizaje profundo. Estas acciones se interpretan como parte de la construcción de una competencia plurilingüe (Byram, 1997; Deardorff, 2006), que no solo favorece la comunicación académica, sino que amplía la sensibilidad cultural y la capacidad de mediación intercultural. Aquí, los desafíos se convirtieron en impulsores del aprendizaje: el choque inicial con un idioma no dominado obligó a generar mecanismos de adaptación que derivaron en mayor autonomía, seguridad y confianza, confirmando que los retos, cuando se afrontan con reflexión y apoyo, se convierten en catalizadores de crecimiento (Kolb, 1984; Mezirow, 1991).

Otro hallazgo significativo es la forma en que los estudiantes utilizaron estrategias colectivas y relacionales para integrarse académicamente. La búsqueda de compañeros locales o internacionales con quienes intercambiar materiales de estudio, la creación de grupos de apoyo entre estudiantes extranjeros y la consulta constante a docentes tutores muestran que la adaptación no es un proceso individual, sino socialmente mediado. Wenger (1998) sostiene que las comunidades de práctica generan espacios de aprendizaje compartido, y en la movilidad, esas redes se convierten en mecanismos de resiliencia frente a la soledad o la inseguridad académica. En el caso analizado, el acompañamiento entre pares fue decisivo: los estudiantes reportaron que gracias al intercambio de estrategias de estudio, pudieron comprender mejor la lógica de evaluación continua o adaptarse a formatos pedagógicos desconocidos. Esto sugiere que la movilidad no solo expone al alumno a otros contenidos, sino que también lo entrena en la construcción y gestión de redes de apoyo, lo cual es transferible a su futuro profesional.

Sin embargo, los testimonios también revelan tensiones y limitaciones en las estrategias desplegadas. No todos los estudiantes lograron adaptarse al mismo ritmo ni con los mismos recursos; algunos señalaron dificultades derivadas de la falta de claridad en la homologación de créditos, de la rigidez curricular de sus programas o de la ausencia de apoyos lingüísticos formales. En estos casos, los desafíos corrieron el riesgo de convertirse en obstáculos que minaron la confianza y generaron frustración. Mendes y Finardi (2025) advierten sobre la contradicción entre el discurso institucional de internacionalización y la experiencia concreta de los estudiantes: mientras las universidades promueven la movilidad como espacio de oportunidades, la realidad muestra desigualdades en el acceso a recursos y en la capacidad de responder a las necesidades diversas de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la importancia de asumir la internacionalización como un proceso integral que va más allá de enviar alumnos al extranjero, incluyendo políticas de acompañamiento intercultural, programas de mentoría y estrategias de reconocimiento académico (Knight, 2004; Morosini y Dalla, 2021).

El análisis de las estrategias también permite identificar un patrón de doble aprendizaje: por un lado, los estudiantes se adaptaron a nuevos contenidos disciplinares y métodos pedagógicos; por otro, aprendieron a aprender de manera diferente, ajustando su relación con el conocimiento y con el sistema educativo. Este hallazgo aporta al conocimiento teórico al articular las nociones de aprendizaje autorregulado, situado y transformativo en un contexto de movilidad, y sugiere que las estrategias de adaptación académica no deben entenderse como meras respuestas instrumentales, sino como procesos de reconfiguración identitaria y epistémica.

Además, ofrece una contribución práctica a las instituciones: reconocer la necesidad de preparar a los estudiantes antes del viaje (con cursos de idiomas, talleres de adaptación cultural y explicaciones claras sobre el sistema educativo anfitrión), acompañarlos durante la estancia (mediante tutorías académicas y redes de apoyo) y reintegrarlos después de su retorno, curricularización los aprendizajes adquiridos (Leask, 2015).

En definitiva, se muestra que la adaptación académica en movilidad internacional es un proceso complejo que combina estrategias individuales, colectivas e institucionales y que su éxito depende en gran medida de la capacidad de convertir los desafíos en oportunidades de aprendizaje mediante la reflexión, la resiliencia y el acompañamiento. La tesis aporta a la institución al evidenciar qué apoyos requieren los estudiantes para transformar las barreras en recursos formativos; a la disciplina educativa, al enriquecer la comprensión de cómo se desarrollan competencias académicas e interculturales en contextos globalizados; y a la investigación futura, al abrir preguntas sobre qué combinaciones de estrategias generan mejores resultados en distintas disciplinas o contextos regionales. Con un lenguaje crítico y humanizado, los hallazgos confirman que los estudiantes no solo sobreviven a los retos académicos de la movilidad, sino que los resignifican en aprendizajes que trascienden la experiencia misma, posicionando a la movilidad como un espacio pedagógico privilegiado para el desarrollo integral en la educación superior contemporánea.

5.4 Aprendizajes interculturales, afectivos y críticos en la movilidad internacional

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el proceso de adaptación social y cultural vivido por los estudiantes en movilidad internacional constituye una experiencia compleja, marcada por tensiones, aprendizajes y resignificaciones que inciden directamente en su desarrollo académico y personal. Lejos de ser una transición lineal, los relatos evidencian que la integración con nuevas comunidades estuvo condicionada tanto por barreras sociales (estereotipos, desinterés de los pares locales o dinámicas de exclusión) como por limitaciones comunicativas y emocionales que reforzaron sentimientos de soledad o aislamiento. Estas dificultades coinciden con lo planteado por Fresán (2009), quien advertía que la incorporación a nuevos núcleos sociales y académicos exige al estudiante desprenderse, al menos parcialmente, de sus propios códigos culturales para apropiarse de otros, lo cual implica un esfuerzo emocional significativo. Sin embargo, el análisis también mostró que estas barreras, lejos de anular la experiencia, se transformaron en oportunidades formativas cuando los estudiantes lograron reflexionar sobre ellas y apoyarse en

estrategias personales e institucionales, confirmando la vigencia del modelo de la U-Curve de Lysgaard (1995), que describe cómo la crisis inicial del choque cultural puede dar paso a la recuperación y al ajuste.

Uno de los hallazgos más reveladores de esta investigación recae en la dimensión de la adaptación social y cultural durante la movilidad internacional, particularmente en el contexto de estudiantes de la Universidad de Sonora. Esta experiencia, más allá de representar un simple desplazamiento geográfico, constituye un complejo proceso de reconfiguración personal, emocional y cultural que, si bien puede generar aprendizajes transformativos, también evidencia tensiones estructurales y desafíos institucionales que no siempre son debidamente reconocidos ni atendidos.

A partir del análisis de los testimonios, se constata que la adaptación a nuevos entornos académicos y sociales no es automática ni garantizada, y que existen limitantes importantes que obstaculizan la integración intercultural plena, entre ellas las barreras lingüísticas, los choques culturales, la falta de acompañamiento institucional efectivo, y las dinámicas sociales excluyentes tanto por parte de estudiantes locales como de pares internacionales. Este hallazgo refuerza lo que señala Redmond (1993), al advertir que la distancia cultural no solo incrementa la dificultad de adaptación, sino que además revela las carencias estructurales de los programas de movilidad cuando no se contemplan estrategias de integración desde el diseño curricular.

En este sentido, la experiencia de movilidad no puede reducirse a la adquisición de competencias académicas, sino que implica un proceso profundamente afectivo, emocional y social, donde se negocia la identidad, se confrontan estereotipos, y se reconfiguran modos de habitar el mundo. Como indica Byram (1997), la competencia intercultural requiere algo más que conocimiento lingüístico o técnico: demanda conciencia crítica de la propia cultura, apertura hacia lo diferente y capacidad de diálogo simbólico con el otro. Sin embargo, en los casos analizados, la ausencia de una preparación intercultural previa, junto con la permanencia de los estudiantes en zonas de confort cultural, limitó el alcance real de estos aprendizajes. Este fenómeno, conceptualizado por Kim (2001) como "adaptación parcial", refleja cómo la exposición a otro contexto no garantiza una inmersión significativa si no existe una intención estructurada de promover el contacto intercultural auténtico.

En términos institucionales, los resultados sugieren que la gestión académica de los programas de movilidad en universidades públicas mexicanas como la UNISON tiende a centrarse en aspectos operativos y logísticos, dejando de lado el diseño de acompañamientos culturales, socioemocionales y pedagógicos. Esta omisión produce una disonancia entre los fines declarados (como el desarrollo de ciudadanía global, la adquisición de competencias internacionales o el fortalecimiento del perfil profesional) y las vivencias reales de los estudiantes, quienes muchas veces enfrentan el proceso desde la incertidumbre, la soledad o la desorientación.

El análisis invita a una reflexión institucional sobre el modelo actual de internacionalización, el cual prioriza indicadores cuantitativos (número de movilidades realizadas, convenios firmados, becas gestionadas) sin atender de forma sistemática los efectos subjetivos, afectivos y culturales que viven los estudiantes. Como advierte Crossman y Clarke (2010), el énfasis en lo medible ha desplazado el análisis profundo de los aprendizajes significativos que surgen en la experiencia, los cuales no siempre son académicos, pero sí fundamentales en términos de desarrollo personal, sentido de pertenencia, resiliencia y capacidad intercultural.

En el caso de los estudiantes de la Universidad de Sonora, si bien se evidencian esfuerzos institucionales (como la asignación de tutores o actividades de bienvenida), estos no son universales ni continuos, y muchas veces dependen más del contexto de la universidad receptora que de una estrategia clara desde la institución de origen. En este sentido, el papel de la UNISON como institución emisora debe ser objeto de análisis crítico, pues la falta de políticas claras de preparación, seguimiento y evaluación de la movilidad internacional reproduce una lógica de “aventura personal”, donde el éxito o fracaso de la experiencia depende más de las capacidades individuales que de una planificación institucional articulada. Esta situación refleja lo que señala de Wit (2020) al criticar que muchas universidades en América Latina siguen entendiendo la movilidad como un privilegio individual, y no como una herramienta de transformación estructural del currículo.

Es necesario, por tanto, transitar hacia un modelo de internacionalización más inclusivo, transversal y curricular, donde la preparación lingüística y cultural no se limite a asignaturas optativas, y donde se fortalezcan los espacios de reflexión intercultural antes, durante y después de la movilidad. Esto implica no solo el diseño de estrategias de formación en competencias

interculturales (Deardorff, 2006), sino también la revisión crítica del propio currículo institucional, que hasta ahora ha sido escasamente permeado por una perspectiva internacional.

Además, los hallazgos evidencian que la movilidad estudiantil no está siendo promovida desde una base disciplinar sólida, sino que en muchos casos responde a motivaciones personales, familiares o incluso emocionales. Si bien estas motivaciones son legítimas, la ausencia de un sustento académico en la decisión y preparación de los estudiantes refleja una debilidad estructural que debe ser atendida desde la formación docente, el acompañamiento académico y la integración de la movilidad como parte del trayecto formativo del estudiante, y no como un “extra” ajeno a su carrera.

Por otro lado, una crítica relevante derivada de esta dimensión apunta al carácter superficial de algunas interacciones interculturales, las cuales no siempre devienen en vínculos significativos ni en una transformación del marco de referencia de los estudiantes. Aunque el simple hecho de convivir con otras culturas puede ser valioso, sin reflexión, acompañamiento ni conexión emocional auténtica, la experiencia tiende a diluirse en recuerdos sin mayor impacto formativo. Como lo señala Montgomery (2010), para que la internacionalización sea formativa, debe estar vinculada a procesos de construcción de sentido, y no sólo a la exposición pasiva a contextos distintos.

Esta dimensión permite afirmar que la adaptación social y cultural durante la movilidad internacional es una experiencia compleja, heterogénea y profundamente humana, que se construye entre el esfuerzo individual, el contexto institucional y las dinámicas sociales del país receptor. Aunque se reconocen factores facilitadores (como la flexibilidad personal, el acompañamiento de pares locales o el diseño de eventos de integración), también es evidente que existen múltiples omisiones y debilidades estructurales que limitan el potencial transformador de la movilidad internacional, especialmente cuando no se asume como parte integral del proyecto educativo institucional.

Los hallazgos de esta investigación visibilizan tensiones estructurales en la manera en que la Universidad de Sonora gestiona y concibe la movilidad internacional. A pesar de que la política institucional promueve esta acción como un eje estratégico de internacionalización, se evidencia un desfase entre el discurso y la práctica. Las experiencias vividas por los estudiantes

movilizados muestran un enorme potencial formativo, pero este no es sistemáticamente integrado, reconocido ni aprovechado por el sistema educativo institucional.

La movilidad se sigue comprendiendo como un beneficio individual, desvinculado del trayecto formativo oficial, lo que limita la posibilidad de construir una internacionalización del currículo profunda, coherente y transformadora. Esta disociación es representativa de un enfoque cuantitativo-administrativo, donde lo que importa es el número de movilidades gestionadas, sin garantizar un acompañamiento pedagógico real.

Además, si bien las voces estudiantiles dan cuenta de procesos de adaptación, aprendizaje y transformación significativos, también dejan entrever una fuerte desigualdad de condiciones, tanto en la preparación previa como en los apoyos durante y después de la movilidad. En este sentido, las vivencias internacionales también reflejan las brechas y limitaciones de la formación universitaria en México, particularmente en el acceso a recursos, al capital intercultural y al reconocimiento académico de experiencias no convencionales.

5.5 Posibles contribuciones de la moviliad internacional a la innovación del currículo

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la movilidad estudiantil internacional puede ser entendida no solo como un mecanismo de intercambio académico, sino como un proceso con un potencial innovador en el ámbito educativo y curricular, siempre que logre trascender las experiencias individuales y consolidarse como una práctica institucional articulada. Los testimonios de los estudiantes muestran que, en su paso por la movilidad, se generan aprendizajes que impactan tanto en el desarrollo personal como en la forma en que conciben sus disciplinas y sus trayectorias, evidenciando que este fenómeno no se limita a la adquisición de créditos, sino que abre oportunidades de transformación formativa. Sin embargo, al analizarlo desde la perspectiva de la innovación educativa, surgen tensiones que permiten matizar el entusiasmo inicial: mientras la experiencia representa cambios significativos en los sujetos, su institucionalización dentro del currículo sigue siendo incipiente y, en muchos casos, fragmentada.

En la literatura sobre innovación se ha señalado que no todo cambio implica innovación, sino que esta se caracteriza por ser intencional, planificada y capaz de generar mejoras sostenibles en las prácticas educativas (Rivas, 2000; Escudero, 2014). Bajo este criterio, la movilidad estudiantil en la Universidad de Sonora puede considerarse más como una innovación

en proceso que como una innovación consolidada, pues aunque produce impactos reales en el estudiantado, aún carece de mecanismos sólidos de integración curricular y de evaluación sistemática que permitan convertir esas experiencias en conocimiento colectivo institucional.

Autores como Ortega et al. (2007) y Díaz-Barriga (2010) advierten que la innovación curricular no se reduce a experiencias puntuales o a cambios administrativos, sino que requiere transformar la cultura institucional, generar compromisos colectivos y articular las prácticas con una visión estratégica de mejora. Los hallazgos de este trabajo confirman esa idea: mientras los estudiantes reconocen aprendizajes valiosos, el reconocimiento institucional se mantiene parcial, limitado a trámites de revalidación o al prestigio simbólico de haber estudiado en el extranjero. En este sentido, la movilidad corre el riesgo de convertirse en una "innovación silenciosa" (González y Cruzat, 2019), es decir, una experiencia enriquecedora a nivel individual, pero con escaso impacto en la transformación de la docencia y del currículo. Desde la teoría, se puede afirmar que para que la movilidad cumpla realmente con el criterio de innovación educativa debe avanzar hacia un modelo bottom-up y top-down simultáneo: por un lado, institucionalizando políticas claras de integración de los aprendizajes de retorno al currículo (top-down), y por otro, reconociendo y aprovechando las estrategias y prácticas innovadoras que los propios estudiantes desarrollan durante su experiencia (bottom-up).

El valor del análisis reside en mostrar que la movilidad, al articularse con marcos de innovación curricular, ofrece una vía para repensar los planes de estudio desde una perspectiva global, intercultural y dinámica, lo cual se vincula directamente con las propuestas de la UNESCO y de organismos como ANUIES sobre internacionalización en casa. Prácticamente, se ofrece a la institución un inicio hacia la innovación: fortalecer los sistemas de documentación y evaluación de los aprendizajes adquiridos en movilidad, generar espacios de socialización académica en los que los estudiantes compartan sus experiencias con pares y docentes, y establecer mecanismos de curricularización de estas vivencias. Para la disciplina educativa, el estudio invita a revisar críticamente la idea de innovación: más que asociarla con prácticas "novedosas", se trata de pensarla como procesos que consolidan aprendizajes colectivos y cambios sostenibles (Zabalza, 2003; Mykhailyshyn et al., 2018). Para futuras investigaciones, queda abierta la tarea de indagar cómo las universidades mexicanas pueden transitar de la movilidad como política de prestigio hacia la movilidad como verdadera estrategia de innovación curricular.

En el mismo marco,los hallazgos permiten afirmar que la movilidad estudiantil internacional representa una oportunidad latente de innovación educativa, particularmente en la curricular, pero su consolidación como tal requiere voluntad institucional, mecanismos de integración y un compromiso claro por transformar la experiencia individual en aprendizaje colectivo. Solo en ese cruce entre lo vivido por los estudiantes y lo asumido por la institución se cumplirá plenamente con el principio de que innovar no es solo hacer cosas distintas, sino hacerlas mejor y con capacidad de permanencia (West y Anderson, 1996; Eckel y Kezar, 2003).

5.6 Reflexiones finales y recomendaciones para la movilidad internacional

Los resultados muestran que la movilidad estudiantil internacional es, a la vez, un espacio potente de aprendizaje y un espejo que revela límites institucionales: se aprenden lenguas, métodos, enfoques y modos de convivir distintos, pero buena parte de ese capital termina "flotando" si no se integra de forma intencional al currículo y a la vida académica cotidiana. La literatura reciente sobre internacionalización ayuda a precisar este diagnóstico. Se define la internacionalización como un proceso que incorpora lo internacional e intercultural al propósito, funciones y entrega de la educación superior (docencia, investigación, extensión), no como una suma de acciones aisladas (Knight, 2004). Hudzik, por su parte, habla de internacionalización comprensiva: un compromiso institucional coordinado y permanente, transversal a políticas, personas y procesos (Hudzik, 2011). Estas miradas sostienen lo que los hallazgos han evidenciado: la movilidad transforma cuando deja de ser un "evento" y pasa a ser palanca de cambio curricular, pedagógico y organizacional.

Un primer aprendizaje es que internacionalizar no es solamente enviar estudiantes al extranjero: es introducir de manera deliberada lo internacional, intercultural y global en el diseño y la evaluación de cada asignatura y programa, con experiencias significativas "en casa" que alcancen a toda la matrícula, incluidas las y los que no viajan. Beelen y Jones conceptualizan la "internacionalización en casa" como la integración intencional de esas dimensiones en el currículo formal e informal para que todo el estudiantado las viva (Beelen y Jones, 2015), mientras que Leask propone resultados de aprendizaje, metodologías y evaluaciones alineadas con ese horizonte (Leask, 2015). En este estudio se encuentran señales de cambio, pero también una brecha de curricularización: los aprendizajes retornan al aula como relatos personales más que como resultados evaluables *y* transferibles. La recomendación es clara: traducir la experiencia en resultados de aprendizaje internacionales (ILOs)**,** rúbricas de competencia

intercultural **y** tareas de aplicación en contexto local, de modo que el viaje deje huella formativa verificable.

Otro eje es la competencia intercultural. La evidencia confirma que la exposición por sí sola no garantiza la adquisición de dicha competencia; se requiere actitudes (apertura, curiosidad, respeto), conocimientos (de la propia cultura y de otras) y habilidades (escucha, negociación de significados) situadas y evaluadas (Deardorff, 2006).

En términos de gobernanza y aseguramiento de la calidad, conviene alinear la movilidad con marcos externos reconocidos. El UK Quality Code sugiere integrar principios, evidencias y mejora continua en doce temas de calidad; trasladado al contexto institucional, esto implica documentar propósitos, indicadores de logro, criterios de reconocimiento de créditos y mecanismos de *closing the loop* (uso de evidencias para mejorar) para la movilidad y para la internacionalización en casa. Asimismo, la Convención Global de la UNESCO sobre reconocimiento de cualificaciones refuerza la necesidad de estándares transparentes y equivalencias claras para que lo aprendido afuera sea legible adentro. Por lo que se considera pertinente construir una política de reconocimiento pública, simple y predecible, con tablas de homologación por programa y un procedimiento de apelación académico.

El contexto global debe ponderarse para planear con realismo. La OCDE reporta que la movilidad siguió creciendo entre 2018 y 2022 y que se concentra en STEM y posgrado, con fuerte peso de países de renta media y alta; al tiempo, persisten asimetrías de acceso por nivel de ingreso de origen y se observan reacomodos de políticas migratorias en países receptores. Para las universidades emisoras, esto exige diversificar destinos y modalidades (presencial, virtual, híbrida), ampliar convenios en regiones subrepresentadas y diseñar trayectorias escalonadas (COIL/virtual exchange como puerta de entrada para estudiantes que después buscan movilidad física).

Sobre equidad y acceso, los hallazgos se relacionan con la evidencia internacional: quienes acceden a la movilidad tienden a tener más capital lingüístico, social y económico. Para que la movilidad sea una política de justicia educativa y no un privilegio, por lo que se recomienda un paquete de medidas: (1) becas progresivas con criterios de vulnerabilidad, (2) acompañamiento lingüístico intensivo y gratuito desde semestres tempranos, (3) programas puente de internacionalización en casa para preparar a quienes buscan estancias físicas y,

crucialmente, (4) reconocimiento académico automático de experiencias virtuales e híbridas cuando cumplen resultados de aprendizaje comparables. Estas acciones deben medirse con indicadores de participación y éxito por grupos (género, área, situación socioeconómica).

En el plano pedagógico, la movilidad será formativa en la medida en que active involucramiento y pertenencia. La teoría del involucramiento de Astin (1984) sostiene que el aprendizaje guarda relación directa con la inversión de energía física y psicológica en experiencias significativas; Tinto(1993) , por su parte, documenta que la integración académica y social sostiene la permanencia y el logro. Trasladado a la movilidad, esto implica diseñar tareas con audiencia auténtica**,** aprendizaje basado en retos con socios internacionales, comunidades de práctica con pares locales y mentores (faculty y estudiantiles) que reduzcan la sensación de aislamiento y conviertan la novedad en aprendizaje situado. Recomendación operativa: crear "learning communities" internacionales (cohortes) con metas, productos y criterios compartidos, antes, durante y después de la estancia.

Desde el marco de la gestión institucional y desde el análisis realizado se propone una ruta en cuatro niveles:

1.- Estrategia y política**.** Adoptar un plan de internacionalización comprensiva con metas multianuales, responsables claros y presupuesto; incorporar la movilidad a un mapa de procesos (selección, preparación, seguimiento, reintegración) y a un cuadro de mando con indicadores de calidad (logro de ILOs, satisfacción, reconocimiento de créditos, impacto en empleabilidad).

2.- Currículo y docencia. Internacionalizar resultados de aprendizaje**,** contenidos**,** métodos y evaluación en todas las carreras, siguiendo guías como las de Leask; diseñar rúbricas interculturales ancladas en Deardorff.

3.-Experiencia estudiantil. Implementar bootcamps de preparación (idioma, cultura académica, ética y seguridad), tutorías entre pares (buddies) y círculos de reflexión durante la estancia; a la vuelta, ofrecer asignaturas de reintegración (reflexión guiada + proyecto de transferencia). Vincular la movilidad con servicio social o proyectos de impacto local para cerrar el ciclo experiencia–reflexión–acción.

4.- Aseguramiento y mejora continua. Alinear procesos con marcos de calidad (QAA) y con acuerdos de reconocimiento (UNESCO); levantar datos comparables (antes–durante–

después) sobre competencias internacionales, retención y desempeño; y publicar informes anuales de mejora.

En materia de vinculación externa, podría pasar de convenios “genéricos” a alianzas académicas con diseño instruccional compartido (co-titulaciones selectivas, tesis en co-tutela, prácticas supervisadas internacionales) y a ecosistemas regionales que incluyan gobiernos locales y empresas, de modo que los proyectos de movilidad se articulen con problemas públicos y productivos reales. Esto amplía el aprendizaje situado y mejora la empleabilidad internacional del estudiantado. Los datos OCDE sobre concentración de movilidad en STEM y posgrado invitan a equilibrar la oferta con proyectos internacionales de Humanidades y Ciencias Sociales centrados en retos interculturales y de sostenibilidad.

Finalmente, es prudente contemplar escenarios de incertidumbre (cambios migratorios, choques geopolíticos, crisis sanitarias). Para sostener la misión formativa en este clima, un portafolio de modalidades (presencial/virtual/híbrida), protocolos de continuidad académica y seguros de aprendizaje podrían ser mejoras en este proceso. Así se preserva el acceso equitativo a experiencias internacionales aun cuando los flujos físicos fluctúen.

La movilidad logra su promesa cuando se convierte en currículo vivo. Para lograrlo, la institución debe pasar del entusiasmo a la ingeniería educativa: resultados de aprendizaje claros, tareas auténticas, evaluación rigurosa, apoyos diferenciados y alianzas que conecten el mundo con el aula. Internacionalizar es rediseñar la experiencia formativa con sentido global; movilizar es una de las vías, no el fin. Si se asume esta agenda, la movilidad dejará de ser un recuerdo valioso para convertirse en una capacidad institucional que transforma trayectorias, disciplinas y territorios.

5.7 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación

Este estudio aporta evidencia sólida y situada sobre los aprendizajes derivados de la movilidad internacional en la Universidad de Sonora; no obstante, es importante reconocer límites que condicionan el alcance de las conclusiones y, al mismo tiempo, abren caminos de indagación futuros. Primero, el tiempo y los recursos disponibles acotaron el tamaño muestral y la profundidad de técnicas complementarias. La naturaleza cualitativa y transversal del estudio privilegia la riqueza interpretativa de las experiencias estudiantiles, pero no permite afirmar

generalizaciones estadísticas ni captar variaciones a lo largo del tiempo; en consecuencia, los hallazgos deben leerse como transferibles a contextos afines más que como universalmente representativos. Segundo, los procesos administrativos propios de la movilidad (gestión de convenios, homologación de créditos, trámites de becas) introdujeron variabilidad entre casos que no siempre fue posible controlar analíticamente; esta heterogeneidad pudo influir en la experiencia vivida y, por ende, en las percepciones reportadas. Tercero, la diversidad de experiencias (distintos países, lenguas, duraciones, modelos pedagógicos y modalidades —presencial, virtual o híbrida—) enriquece el corpus, pero también dificulta aislar el peso de cada factor; la comparación entre disciplinas y destinos quedó, por diseño, en un plano exploratorio. Cuarto, el acceso a participantes estuvo condicionado por la disponibilidad y voluntariedad de quienes aceptaron ser entrevistados; ello puede introducir sesgos de autoselección (tienden a participar estudiantes con experiencias especialmente positivas o críticas) y de deseabilidad social.

A partir de estas fronteras analíticas, se delinean posibles líneas de investigación con alto valor académico y práctico: (1) Comparación disciplinar sistemática: diseñar estudios comparativos entre áreas (ingenierías, ciencias sociales, humanidades, salud) que midan y expliquen diferencias en competencias y resultados de aprendizaje asociados a la movilidad, incorporando indicadores disciplinares. (2) Movilidad Sur–Sur: explorar estancias en países con contextos socioeconómicos y culturales similares (América Latina, África, Asia del Sur) para analizar qué aprendizajes emergen cuando la distancia cultural es menor, qué redes académicas se crean y cómo se compara su impacto con los intercambios tradicionales hacia Europa o EE. UU. (3) Estrategias de apoyo institucional: realizar evaluaciones críticas de las políticas y dispositivos de acompañamiento (financiamiento, homologación de créditos, tutoría académica, preparación lingüística e intercultural) en la UNISON y en otras universidades públicas, identificando cuellos de botella y buenas prácticas transferibles. (4) Seguimiento longitudinal: implementar cohortes con mediciones antes–durante–después de la movilidad (y a 6–12–24 meses del retorno) para estimar la persistencia de los aprendizajes, su transferencia al currículo y su relación con trayectorias de empleabilidad. (5) Enfoques mixtos y medición de competencias: combinar métodos cualitativos con instrumentos estandarizados (rúbricas de competencia intercultural, pruebas de desempeño lingüístico/disciplinar, analítica de aprendizaje) que permitan triangular evidencias y fortalecer la validez. (6) Perspectiva de contrapartes: incorporar las experiencias de docentes y estudiantes locales en universidades receptoras para comprender

dinámicas de acogida, integración y aprendizaje bidireccional; así se superaría la mirada centrada solo en el estudiante visitante. (7) Curricularización del retorno: evaluar intervenciones de reintegración académica (asignaturas de reflexión aplicada, portafolios de evidencia, proyectos de impacto local) que busquen anclar los aprendizajes de movilidad en el plan de estudios y medir su efecto en el rendimiento y la permanencia.

Bibliografía

Alcoholado, A. (2012). La sílaba como unidad estructural: Propuesta de actividades para principiantes sinófonos de ELE. *SinoELE: Revista de Estudios Chinos y Enseñanza del Español*, *6*, 71–83. https://www.sinoele.org/images/Revista/6/alcoholado_71-83.pdf

Altbach, P. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Altbach, P., & de Wit, H. (2020). Rethinking the relevance of international branch campuses. *International Higher Education*, (101), 14–16. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14269

Andrade, M. (2006). *International students in English-speaking universities: Adjustment factors*. *Journal of Research in International Education,* *5*(2), 131–154. https://doi.org/10.1177/1475240906065589

Andrés, M., & Perrotta, D. (2024). What development lessons can be learned from Chinese mobilities? Trends in Argentinean students' mobility to China*. International Journal of Chinese Education*, *13*(3). https://doi.org/10.1177/2212585X241306776

Arum, S., y Van de Water, J. (1992). The need for a definition of international education in U.S. universities. En C. B. Klasek (Ed.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education* (pp. 191–203). Association of International Education Administrators

Asenjo, J., & Urosa, B.(2021). Aproximación empírica al programa ERASMUS: ¿Fomenta la competencia europeísta? In J. M. Valle López (Ed.), Aproximación empírica al programa ERASMUS (pp. 1–20).https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85977

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308. https://eric.ed.gov/?id=EJ309521&utm_source

Ayala, E., Menéndez, V., y López, R. (2021). Modelos predictivos de riesgo académico en carreras de computación con minería de datos educativos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(66), 1–36. https://doi.org/10.6018/red.463561

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Becerra, G. (2016). *Innovación*. En J. Pérez & S. Tejedor (Eds.), *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología* (pp. 41-48). Editorial UOC.

Becerra, R., Bustos-Aguirre, M., Hernández, M., y Padilla, S. (2019). *Barreras a la movilidad internacional*. *Educación Global*, 23. 5-18. https://www.researchgate.net/publication/343255314_Barreras_a_la_Movilidad_Internacional

Beech, S.(2015). International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, *16*(3), 332–350. https://doi.org/10.1080/14649365.2014.983961

Beelen, J. (2011). *Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. Globalisation and Internationalisation of Higher Education*, *8*(2), 249–264. https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1094

Beelen, J. (2019). *Internationalisation at home: Obstacles and enablers from the perspective of academics.* En E. Hillebrand-Augustin, G. Salmhofer & L. Scheer (Eds.), *Responsible University: Verantwortung in Studium und Lehre; Sammelband Tag der Lehre 2017 der Karl-Franzens-Universität Graz* (Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Vol. 9, pp. 29–54).

Beelen, J., y Jones, E. (2015). Redefining *internationalization at home.* En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59–72). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Beelen, J., y Leask, B. (2010). *Internationalisation at home: Addressing the challenge of educating global citizens*. In E. Jones (Ed.), Internationalisation and the student voice (pp. 20–29). Routledge.

Beerkens, M., de Wit, H., y Egron-Polak, I. (2018). National policies for higher education internationalization: A global comparative perspective. En A. Curaj, L. Deca, & M. Pricopie (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. X–Y). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7

Bennett, M.(1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity.* En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.

Bennett, M.(2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. En J. M. Bennett (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and using the Intercultural Development Inventory*. Intercultural Communication Institute.

Berry, J.(1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *46*(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, *33. https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/408/399*

Boniface, K., y Tremblay, A. (2022). International internships and skill development: A systematic review. Review of Education, 10(2), Article 3363. https://doi.org/10.1002/rev3.3363

Brandell, M., y Hinck, S. (1997). Service learning: Connecting citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin*, *81*(591), 49–56. https://doi.org/10.1177/019263659708159109

Brandenburg, U y de Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education.* 62, 15–17. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533

Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., y Leask, B. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES): Concepts, current research and examples of good practice* (DAAD Studies). DAAD. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.01

Braskamp, L., Braskamp, D., y Merrill, K. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 18*, 101–118. https://eric.ed.gov/?id=EJ883693&utm_source

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing: Conversational Knowledge Through Research Interviews*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230305588

Brunner, J.(2001). Globalization, education and the technological revolution. *Prospects*, *31*(2), 131–148. https://doi.org/10.1007/BF03220056

Burke, P., y Kuo, Y.-C. (2015). Widening participation in higher education: policy regimes and globalizing discourses. En *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (págs. 547–568). Palgrave Macmillan

Bustos-Aguirre, M. L., Castiello-Gutiérrez, Ch., Maldonado, A., y Rodríguez, A. (2022). *Movilidad estudiantil en Educación Superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19)*. ANUIES.

Bustos-Aguirre, M., Castiello-Gutiérrez, S., Cortés, C., Maldonado-Maldonado, A., y Rodríguez-Betanzos, A. (2023). *Movilidad estudiantil en educación superior en México en los años del 2016 al 2019*. ANUIES. https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/241106142735Movilidad%2Bestudiantil%2Ben%2BEdu.%2BSup.%2B2016%2B-%2B2019_v2.pdf

Bustos-Aguirre, M., Nuño, U. (2024). *La educación en la pospandemia*. Universidad de Guadalajara. https://altexto.mx/la-educacion-en-la-pospandemia-pzc3d.html

Bustos-Aguirre, M., y Vega, R. (2021). *Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19*. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, *33*(2), 269–297. https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.474

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M., y Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 143–160). Bloomsbury.

Cabero, J., y Llorente, M.(2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb*, *7*(2), 11–22.

Cairns, D., y França, T. (2021). Migration decision-making, mobility capital and reflexive learning. En *International Student Mobility and Immobility* (cap. 4, pp. 52–72). En The Immobility Turn: *Mobility, Migration and the COVID-19 Pandemic*. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781529230079.004

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carling, J. (2002). Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 28*(1), 5–42. https://doi.org/10.1080/13691830120103912

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Caruso, R., y de Wit, H. (2015). Determinants of mobility of students in Europe: Empirical evidence for the period 1998–2009. *Journal of Studies in International Education, 19*(3), 265–282. https://doi.org/10.1177/1028315314563079

Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. (2019). The age of migration: International population movements in the modern world (6th ed.). Palgrave Macmillan.

Castro, P., Woodin, J., Lundgren, U., y Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: Perspectives from practitioners. *Language and Intercultural Communication, 16*(3), 418–436. https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052

Chen, G.-M., y Starosta, W. (1997). *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn & Bacon

Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin, 91*(3), 540–572. https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.540

Coleman, F. (2015). *Facilitating intercultural encounters with international students: A model of concentric circles of social inclusion. Social Inclusion*, *3*(2), 145–154.Coleman, J. (2015). *Language Learning and Residence Abroad*. En *Multilingualisms and Development: Selected Proceedings of the 11th Language & Development Conference* (pp. 34–53). British Council.

Corbella, V., y Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿Qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles Educativos, 40*(160), 120–140. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58399

Cortes-Velasco, C., y 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), 185–199. https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i1.5830

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4a ed.). SAGE Publications.

Crossman, J., y Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *High Education*, 59 (5), 599–613. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-Z

Czerwionka, L., Artamonova, T., y Barbosa, M. (2015). Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations, 49*, 80–99. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.012

de Wit, H. (1995). Education and globalization in Europe: Current trends and future developments. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 1*, 28–53. https://doi.org/10.36366/fronteras.v1i1.10

de Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Press

de Wit, H. (2011). Trends, issues and challenges in internationalization of higher education. *Centre for Applied Research on Economics & Management*. 8 (2), 77-84. https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1247

de Wit, H. (2011). Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education. *Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management, Amsterdam University of Applied Sciences*

de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students, 10*(1), 1–6. https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893

de Wit, H. (Ed.). (2013). *An introduction to higher education internationalisation*. Vita e Pensiero.

De Wit, H., Altbach, P. G., & Glass, A. (2025). Is higher education becoming less international? *University World News*. https://www.universityworldnews.com

de Wit, H., Altbach, P. G., & Glass, C. R. (2025). Global higher education transformation: The 2025 international crisis. *International Higher Education, (123)*, 1–2. https://doi.org/10.6017/895b9e0d.325cbbe2

de Wit, H., y Jooste, N. (2014). Can international education be truly equal? *University World News*, (0308). https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20140226161542725

Deardorff, D.(2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal *of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D.(2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. En V. J. Savicki (Ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (pp. 32–52). Sterling

Delgado, B., Hurtado, N. y Bondar, Y. (2011). La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. *Universities and Knowledge Society Journal – RUSC, 8*(2), 101–122. https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1237

Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Díaz , E. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* 10(19), 221–238. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715

Díaz-Barriga, Á. (2010). Innovación curricular: tensiones y desafíos. *Perfiles Educativos, 32*(129), 7–23.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*(1), 37–57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005

Didou, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. Seminario internacional IESALC-UNESCO

Didou, S. (2014). Equity, diversity and internationalization in indigenous and intercultural higher education in Latin America. ATINER Conference Paper Series

Durand J. y Juvera, K. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* Volumen 15,DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1958

Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Echeverría King, L., Lafont Castillo, T., & Pineda Portacio, J. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 50(3), 217–254. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126

Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values: IAU 4th Global Survey*. International Association of Universities

Erasmus Impact Study. (2014). The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. European Commission.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en Medición, 6*(1), 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar, 30*, 101–138. https://doi.org/10.5565/rev/educar.693

Escudero, J. (2014). La innovación como mejora de la educación. *Revista de Educación, 363*, 16–43. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-363-259

European Commission, ICF Consulting Services, y CHE Consult. (2019). *Study on the impact of Erasmus+ Higher Education Strategic Partnerships on institutional innovation and the modernization of higher education*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/57633

European Commission; ICF Consulting; CHE Consult. (2019). Erasmus+ higher education impact study: Effects on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. European Commission.

European Students' Union (2018). *Introduction to ESU's Policies in Higher Education (Amended 2018).*

Fernández, L. Pérez, E. y Vaquero, G. (2009). Movilidad internacional de la universidad española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista de Estudios Regionales,* 85, 143–172.

Fidler, S., Clarke, L., & Wang, Y. (2022). The impact of political factors on international student mobility. *British Educational Research Journal*, 49(2), 352–369. https://doi.org/10.1002/berj.3846

Fielden, J., Middlehurst, R. y Woodfield, S. (2007). *Global Horizons for UK Students: A Guide for Universities*. London: Council for Industry and Higher Education (CIHE)

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). *Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad*. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97–112). Editorial Laertes

Figuera, P., Llanes, J., Torrado-Fonseca, M., Valls (Valls-Figuera), R. y Buxarrais, M. (2022). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education,* 21(3), 261–281. https://doi.org/10.1177/1538192720954573

Findlay, A. Prazeres, L., McCollum, D., y Packwood, H. (2016). *'It was always the plan': International study as 'learning to migrate'*. Area, 49(2), 192–199. https://doi.org/10.1111/area.12315

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Sage.

Freitas, A., Levantino, A., y Pécoud, A. (2012). Introduction: New perspectives on skilled migration. *Diversities,* 14(1), 1–7. https://doi.org/10.58002/bz1w-5561

Freitas, A.; Quaresma, P.; Balbino, A.C.; Costa, R.; Secca Ruivo, I.; Rato, L.; y Calado, J.(2019). *Ethical Governance for Sustainable Development in Higher Education Institutions. Lessons from a Small Scale University.* En Nair, S. y Saiz-Álvarez, J. (Eds.), *Handbook of Research on Ethics, Entrepreneurship, and Governance in Higher Education* (págs. 214–237).

Fresán Orozco, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la Educación Superior.* 38 (3),

No. 151,. 141-160. https://www.researchgate.net/publication/262633466_Impacto_del_programa_de_movilidad_academica_en_la_formacion_integral_de_los_alumnos

Gacel-Ávila, J. (2018). *Student mobility in Latin America and the Caribbean: Latest trends and innovative programs*. En *The international dimension of higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 107–124). Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, J., Bustos-Aguirre, M., Crôtte-Ávila, I., y Moreno Arellano, C. (2018). Student mobility in Latin America and the Caribbean: Latest trends and innovative programs. En H. de Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones, & N. Jooste (Eds.), *The international dimension of higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 77–102). Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, J., Villalón-de-la-Isla, E., y Vázquez-Niño, G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada. *Revista Educación Superior y Sociedad,* 36 (1), 310–334. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912

Gao, C. (2019). *Measuring university internationalization: Indicators across national contexts*. En *Palgrave Studies in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan.

García -Palma, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(1), 59–76. https://doi.org/10.35362/rie610600

García-Gómez, L., Castañeda-Ibarra, R., y Rivera-Barajas, J. (2022). La importancia de promover la movilidad internacional como parte fundamental para el desarrollo de capital humano docente de UACyA-UAN. *Ciencias Administrativas: Teoría y Praxis, 18*(2), 44-55. https://doi.org/10.46443/catyp.v18i2.311

Gardner, R., y Lambert, W.(1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gaytán-Oyarzún, J. Cravioto-Torres, R., Meza, E., y Zarco, E.(2022). La implementación de la metodología COIL como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la

movilidad académica y estudiantil en modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 11*(1), 141–149. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i1.14142

Genkova, P., Kruse, L. (2020). Do stays abroad increase intercultural and general competences, affecting employability?. *Leadersh Educ Personal Interdiscip.* 2 , 81–89 https://doi.org/10.1365/s42681-020-00014-1

Gerhards, J., Hans, S., y Carlson, S. (2017). *Social class and transnational human capital: How middle and upper-class parents prepare their children for globalization*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315313733

Gibbs, P. (2007). *The marketingisation of higher education*. En F. Maringe y P. Gibbs (Eds.), *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. McGraw-Hill/Open University Press.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy: Education, politics, and cultural studies*. Bloomsbury Academic

Glass, C, Buus, S., y Braskamp, L.(2013). *Uneven experiences: What's missing and what matters for today's international students*. Global Perspective Institute.

Glass, C. R., & Minaeva, E. (2025). Four eras of international student mobility (1945-2025): Multipolar securitization, strategic education blocs, and the rise of middle powers. *Journal of Global Higher Education, 1*(1), 69–88. https://doi.org/10.25774/jghe.v1i1.336

Glass, C., y Cruz, N.(2022). Moving towards multipolarity: Shifts in the core-periphery structure of international student mobility and world rankings (2000–2019*)*. *Higher Education,* 85(2), 415–435. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00841-9

González E. y Salgado, C.2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE),* 7(13), 514–534. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200514&utm_source=chatgpt.com

González, C., y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación, 28*(55), 103–122. https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005

González, J., y Pérez, M. (2023). Estrategias de internacionalización en la educación superior: Un enfoque integral. Editorial Universitaria.

Grediaga, K. (2017). Internacionalización del currículo y estrategias para su integración en la educación superior. *Perfiles Educativos, 39*(156), 138–155. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58279

Gregersen-Hermans, J. (2012). Global competence for global understanding. In Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D., y Adams, T. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 241–258). SAGE Publications.

Gubrium, J., y Holstein, J.(2002). *Handbook of interview research: Context and method*. SAGE Publications.

Guerrero-Vega, M. (2020). *La internacionalización del currículo en las universidades públicas mexicanas: políticas, actores y prácticas (tesis doctoral)*. Universidad de Guadalajara.

Guilindro, B., Goyes, C., Villavicencio, A., Díaz, K., y Lombeida, M.(2025). Movilidad estudiantil como estrategia para el fortalecimiento académico y cultural: Análisis de impacto en instituciones educativas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, RCM*, *9*(1), 8226–8244. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16471

Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education.* https://doi.org/10.1177/1028315319893651

Güzel, H., y Glazer, J. (2019). Experiences and perceptions of international students in Turkey. *Journal of International Students*, *9*(4), 1150–1166. https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.917

Hadis, B.(2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *11*, 57–70. https://doi.org/10.36366/fronteras.v11i1.151

Hall, E. T. (2020). Beyond culture. Anchor Books. (Reimpresión).

Hall, J. (2018). *Essentials of SLA for L2 teachers: A transdisciplinary framework*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315181271

Hanvey, R. (1975). *An attainable global perspective*. New York: Center for War/Peace Studies.

Hofstede, G., Hofstede, G. y Minkov, M. (2011). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). McGraw-Hill.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.275

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA: Association of International Educators.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.

Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2023). A systematic review of student agency in international higher education. Higher Education, 86, 891–911. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00952-3

Jackson, J. (2018). *Online intercultural education and study abroad: Theory into practice*. Routledge.

Jones, E., y Killick, D. (2021). *Decolonising international curricula in higher education: Bringing equity and inclusivity to the core*. Routledge.

Kelo, M., Teichler, U., y Wächter, B. (2006). Toward improved data on student mobility in Europe: Findings and concepts of the Eurodata Study. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 194–223. https://doi.org/10.1177/1028315306288755

Kim, H., Sefcik, J., y Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health, 40*(1), 23–42. https://doi.org/10.1002/nur.21768

Kim, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.

King, R., Findlay, A., Ruiz-Gelices, E., y Stam, A. (2004). *International student mobility* (Report, HEFCE Issues Paper 30). Higher Education Funding Council for England.

Knight, D. S., Shin, J., y McMorris, C. (2022). student mobility in charter and traditional public schools in Texas*. Journal of Education Policy and Leadership, 18(*3). https://doi.org/10.3390/educsci12120915

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight y H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5–19). European Association for International Education.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2005). Borderless, offshore, transnational and crossborder education: Definition and data dilemmas. *Observatory on Borderless Higher Education*.

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, (62), 14–15. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532

Knight, J. (2012). *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education*. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, y T. Adams (Eds.), The SAGE Handbook of International Higher Education (pp. 27–42). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452218397.n3

Knight, J. (2018). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. *Sense Publishers*.

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

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Ladino-Marín, P., y Salazar-Acosta, L. (2023). La internacionalización en la educación superior latinoamericana: una revisión documental. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 9–19. https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.477

Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines: Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education,* 17(2), 103–118. https://doi.org/10.1177/1028315312475090

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Leask, B., y Younie, S. (2022). Internationalisation and the curriculum in higher education: Contemporary developments and debates. *Journal of Studies in International Education,* 26(4), 330-346.

Lee, J., y Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381–409. https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3

Leyva, R., y Campbell, R. (2016). Prácticas institucionales de internacionalización en universidades mexicanas: Una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 58–80.

Li, J., y Bray, M. (2020). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. In *Education in East Asia* (pp. 194–209). Bloomsbury Academic.

Li, M., y Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push–pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53(6), 791–818. https://doi.org/10.1007/s10734-005-5423-3

Li, Y., & Alexander, N. (2022). Cultural novelty as a predictor of international students' experience: A five-country study. Higher Education, 83(4), 641–659. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00964-z

Llorent, V., Álamo, M., y Bermejo, A. (2019). La innovación docente. En V. Llorent (Ed.), *Planificación e innovación en educación primaria* (pp. 151–163). Ediciones Pirámide.

López, A. (2003). *Internacionalización de la educación superior: experiencias y perspectivas*. ANUIES.

López, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación, tesis doctoral, Ciudad de México: El Colegio de México.

Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), 3*(7), 105–133. https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/969/809?utm_source=chatgpt.com

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. International Social Science Bulletin, *7*, 45–51. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2612759

Madge, C., Raghuram, P., y Noxolo, P. (2015). Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, *39*(6), 681–701. https://doi.org/10.1177/0309132514526442

Maldonado-Maldonado, A., Cantwell, B., y Ordorika, I. (2021). *Higher education, globalization and neoliberalism in Latin America: The challenges and opportunities of regional cooperation*. In J. C. Smart & M. B. Paulsen (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 36, pp. 141–186). Springer.

Maldonado-Maldonado, A., Cardenas, S y Cortés,C. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato. *Investigación,* 26 (88). 19-45. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072977

Maldonado, A. (2018). Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014, 2015 y 2016. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Maldonado, A. (2018). La tradición epistolar en la educación comparada. Presentación del libro Cartas desde Pátzcuaro. México: Crefal, OEI, DGESPE, SEP.

Manzanilla-Granados, H., Cordero López, M., y González, M. (20)16. *Experiencias de movilidad estudiantil internacional: el caso ESCOM-IPN*.

Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education, 18*(1), 6–22. https://doi.org/10.1177/1028315313513036

Maringe, F., y Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in the UK. *International Journal of Educational Management, 21*(6), 459–475. https://doi.org/10.1108/09513540710780000

Marshall, C., y Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Martínez, I. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación: Guías prácticas*. Editorial Cátedra.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push–pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management, 16*(2), 82–90. https://doi.org/10.1108/09513540210418403

Melchor , M., & Solórzano , J. (2021). International mobility of undergraduate students: Program users and employers perceptions*. Revista de Economía y Administración,* 18(1). https://revistas.uao.edu.co/ojs/index.php/REYA/article/view/326

Mendes, A., & Finardi, K. (2025). Mobility "on paper" and "in the field": Contrasting institutional policies and international students' experiences. En X. Liu (Ed.), *Mobility, study, and cultural conflicts of international students* (pp. 45–68). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1011745

Mentges, M., y Costa, M. (2023). Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos . *Revista Educa UMCH*, (22), 21–44. https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.275

Merkx, G. W., & de Wit, H. (2012). The history of internationalization of higher education. En D. K. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 43–59). SAGE.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Merryfield, M.(2014). *Internationalizing curriculum: A global perspective*. In M. C. Merryfield, T. Quinn, y G. Schlemmer (Eds.), Internationalizing teacher education in the United States (pp. 7–24). Rowman & Littlefield.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, *1*(1), 58–63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Miles, M., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Mittelmeier, J., Lomer, S., Al Furqani, S., & Huang, D. (2024). Developing meaningful internationalisation that impacts students' outcomes in higher education: A scoping review of the literature 2011–2022. *Journal of Studies in International Education*, 28(2), 99–120. https://doi.org/10.1177/10283153231222278

Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Palgrave Macmillan.

Montoya, L. (2021). Internacionalización de la educación superior: una mirada crítica desde América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 12(33), 81–102. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.839

Morosini, M., y Dalla, M. (2021). Internacionalización de la educación superior en América Latina: discursos, tensiones y oportunidades. *Revista de Educación Superior en América Latina, 9*(2), 15–34.

Munch,L.,Galicia,E.,Jiménez,S.,Patiño,F.Pedronni,F.(2013). *Administración de Instituciones Educativas.* Trillas.

Muraru, A., Toma, S., Vasile, L., y Bucur, M. (2020). Internationalization of higher education in the European Union: Between national and institutional approaches. Sustainability, 12(15), 6110. https://doi.org/10.3390/su12156110

Murphy-Lejeune, E. (2002) Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers. Routledge, London

Mykhailyshyn, H., Kondur, O., & Serman, L. (2018). Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 5*(1), 9–16. https://doi.org/10.15330/jpnu.5.1.9-16

Navarrete-Cazales, D., González-González, C., y Jiménez-Fontana, R. (2015). La internacionalización de la educación superior desde la visión de sus actores: Una experiencia en México y Costa Rica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 65–78. https://doi.org/10.24320/redie.2015.17.1.565

Nerlich, S. (2021). Outcomes-focused evaluation of study abroad experiences. Journal of Higher Education Policy and Management, 43(2), 166–181. https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1771511

Nigra, S. (2020). *Competencias interculturales en estudiantes universitarios* [Intercultural competences in college students]. Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(21), Art. 00014. Universidad de Guadalajara, CUCSH. https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.648

OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECDIndicators. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/eduleag2013%20%28engO,Io29-FINAL%2020%20June%202013.pdf

OECD (2015): Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OCDE Publishing. http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

OECD. (2025, March 12). What are the key trends in international student mobility? Policy Brief. OECD. Education Indicators in Focus.

OECD. (2025). What are the key trends in international student mobility? Policy Brief. OECD. Education Indicators in Focus

Olarte-Arias, H., Ruiz-Rámirez, E., y Glasserman-Morales, L. (2023). Competencias interculturales para la internacionalización del currículo universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 25 (24). https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e24.5702

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Ortega-Barba, C. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. *Perfiles educativos, 36*(144), 214–218. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n144/v36n144a14.pdf

Ortega, J., Paredes, A., & Gutiérrez, C. (2007). Innovación educativa en universidades públicas mexicanas. *Perfiles Educativos, 29*(115), 6–28.

Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L., & Ruíz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10*(1), 145–173. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2422

Ortiz, A.(2016). Internationalization at home: Expanding opportunities for all students. *Journal of International Students*, 6(2), 1–6. https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.364

Otero, M., Castellanos, M., y García, A. 2018). La internacionalización de la educación superior en América Latina: avances y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 3–20. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.571

Otero, M., Giraldo, M., y Sánchez, J. (2018). Tensiones en la internacionalización de la educación superior: El caso de dos universidades públicas latinoamericanas. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 1–22. https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.695

Padilla, M., Barrera, E., Martínez, C., y Carrillo, D. (2022). Movilidad académica internacional: desafíos y oportunidades en la formación universitaria*. Revista de Educación Superior,* 51(204), 45–62. https://doi.org/10.36864/resu.2022.204.45

Paige, R., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., y Jon, J.-E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(sup1), S29–S44. https://doi.org/10.1080/14675980903370847

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Patton, M.(2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Peña, J., y Bernal, R. (2017). Internacionalización del currículo: Perspectivas teóricas y desafíos para la educación superior latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 8(21), 23–41. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.21.237

Peña, M., y Ruiz, A. (2023). *Innovación educativa en la educación superior. Miradas docentes*. Editorial UTP. ISBN: 978-607-8759-46-0

Pérez-Encinas, A., Martínez Vázquez, A., & Rayón González, J. (2024). Estudio sobre movilidad estudiantil e internacionalización en el contexto español. Journal of International Students, 13(S1), 11–31. https://doi.org/10.32674/jis.v13iS1.6592

Perez-Encinas, A., Rodríguez-Pomeda, J., y Casani, F. (2021). Internationalization of higher education: A bibliometric study of the strategic plans of universities in Spain. *Higher Education Quarterly, 75*(4), 647–662. https://doi.org/10.1111/hequ.12284

Pérez-Encinas, A., Rodríguez-Pomeda, J., y de Wit, H. (2020). Internationalisation of higher education: Mapping the field and topics for future research. *Journal of International Education Research, 16*(1), 1–10. https://doi.org/10.19030/jier.v16i1.10243

Pérez, A., y Gómez, J. (2021). Currículo y ciudadanía global: desafíos para la formación educativa en contextos diversos. *Revista Colombiana de Educación,* 81(1), 109–128. https://doi.org/10.17227/rce.num81-10200

Perkins, R. (2009). International student recruitment: Policies and developments in selected countries. *OECD Education Working Papers*, No. 15. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/225747638012

Perkins, R., y Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, *180*(3), 246–259. https://doi.org/10.1111/geoj.12045

Pons, J., Ramis, M., y Valls, R. (2007). Learning communities: Contributions to social and educational change. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 203–218. https://doi.org/10.1080/13603110500375448

QS Quacquarelli Symonds. (2022). *QS Global Employer Survey Report 2022*. QS Intelligence Unit. https://www.qs.com/portfolio-items/qs-global-employer-survey-report-2022/

Ramírez, A., y Ortega, J. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 207–233. https://doi.org/10.54167/qvadrata.v1i1.421

Redmond, M. , y Bunyi, J.(1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *Journal of Intercultural Communication Research,* *22*(3), 5–18.
Reyes, C., Rosales, L., y Arroyo, J. (2014). Estudiantes universitarios en movilidad internacional: desafíos y aprendizajes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 16(1), 37–50. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/494

Redmond, M. V. (1993). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations, 17*(2), 171–185. https://doi.org/10.1016/0147-1767(93)90032-4

Rincón, C. (2013). Internacionalización de la educación superior en América Latina: conceptos, estrategias y políticas institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 4(10), 3–20. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.75

Rivas, J. I. (2000). Innovación educativa: retos y perspectivas. *Revista Española de Pedagogía, 58*(217), 345–364.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis.

Romero, J., Gual, C., y Fernández, A. (2013). La internacionalización en la universidad latinoamericana: del discurso a la práctica institucional. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS),* 21(21), 99–122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33322826006

Ruiz-Corbella, M., Rodríguez-Gómez, D., y Santiago, K. (2019). International mobility in higher education: The impact of a stay abroad on students' intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication Research,* *48*(2), 109–128. https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1575894

Rumbley, L. E. (2012). Internationalization in the universities of the future: The global context. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 9(2), 1–10. https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1466

Said, E.(1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Salas, L., Portillo, M., y Jiménez, C. (2015). Movilidad estudiantil y formación profesional: una experiencia internacional desde la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 93–111. https://doi.org/10.21703/rexe.201527933

Salisbury, M., Soria, K., y Brunn, J. (2013). The role of intent in the decision to study abroad. *Research in Higher Education, 54*(4), 433–460. https://doi.org/10.1007/s11162-012-9271-x

Salmi, J., y Bassett, R.(2021). The equity imperative in higher education: Promoting fairness and inclusion*. International Higher Education,* (106), 6–8. https://doi.org/10.36197/IHE.2021.106.02

Sánchez, M y Hernández, M. (2020). Experiencias de movilidad estudiantil y desarrollo de competencias interculturales: Un estudio de caso en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1–14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e01.2265

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4

Sandoval, R., y Munilla, F. (2019). Internacionalización del currículo: perspectivas y experiencias en universidades latinoamericanas. *Revista de Educación Superior*, 48(190), 23–40. https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.2

Sanjuán, P., Herrero, O., y Navarro, M. (2022). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios durante la pandemia: El papel de la resiliencia y el apoyo social. *Anales de Psicología*, 38(2), 230–239. https://doi.org/10.6018/analesps.456821

Santiago, K., García, A., y López, M. (2019). La internacionalización del currículo en la educación superior: Retos y oportunidades en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 35–52. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.573

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41203609.pdf

Schlemmer, E., Backes, L., y Pereira, C. (2007). Prácticas pedagógicas en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, (18). https://www.um.es/ead/red/M18

Sebastián, J. (2011). Internacionalización de la educación superior: Concepto, contexto y políticas. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 13–40. https://doi.org/10.5944/reec.17.2011.7599

Silverman, D. (2019). *Doing qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Soderqvist, M. (2002). *Internationalisation and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19230

Soria, K., t Troisi, J. (2014). Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261–280. https://doi.org/10.1177/1028315313496572

Sosa, J. (2013). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Discursos, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3–20. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.91

Souto-Otero, M. (2020). Higher education internationalization and mobility in the era of Brexit and COVID-19. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 457–468. https://doi.org/10.1111/hequ.12280

Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., y Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: Evidence from the Erasmus program. *Educational Researcher*, 42(2), 70–77. https://doi.org/10.3102/0013189X12466696

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Strassel, S. (2018). Internationalizing the curriculum: A global perspective on teaching and learning. *International Journal of Curriculum Development*, 9(2), 105–117.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

Taylor, E., y Cranton, P. (2018). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

Taylor, E.(2000). Analyzing research on transformative learning theory. *In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285–328). Jossey-Bass.

Teichler, U. (2008). The internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 93–106. https://doi.org/10.1007/BF03025838

Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216. https://doi.org/10.3917/jim.005.0177

Teichler, U. (2021). *Higher education research: Looking back and looking forward*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61536-6

Tina, H., Mendelhall, R., Anne, S., Browne, M. (2019). Asian international student and Asian American student: Mistaken identity and racial microaggressions*. Journal of International Students, 9*(1), 39–65. https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.278

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tombolato, R. (2019). Language and intercultural competence in academic mobility. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 19*(3), 545–567.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

UNESCO IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/30/covid-19-y-educacion-superior-de-los-efectos-inmediatos-al-dia-despues/

UNESCO IESALC. (2023). *Annual Report 2022: Academic mobility, quality, equity and innovation* [Informe anual]. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://www.iesalc.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/07/IESALC_230609_Memoria_Anual_2022_ENG_v01__0.pdf

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*. UNESCO Publishing.

Universidad de Sonora. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025*. Universidad de Sonora. https://transparencia.unison.mx/pdf/pdi_2021_2025.pdf

Valls-Figuera, R., Torrado-Fonseca, M., y 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), 869. https://doi.org/10.3390/educsci13090869

Van der Wende, M. C. (2017). Reframing global engagement. *International Higher Education*, (90), 10–12.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.

Van Manen, M. (2003). *Writing in the lifeworld: Phenomenological writing*. Althouse Press.

Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.

Villalón, J. (2017). Movilidad estudiantil y empleabilidad: un estudio de egresados en México. *Revista de la Educación Superior, 46*(182), 29–50. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.003

Wächter, B., & Maiworm, F. (2011). *Mapping mobility in European higher education: Volume I – Overview and trends*. DAAD.

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.

Ward, C., y Searle, W. (1990). The stress and coping of sojourner adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 229–244. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.229

West, M., & Anderson, N. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology, 81*(6), 680–693. https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680

Zabalza, M. A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos, 6*, 113–136. https://doi.org/10.18172/con.565

Zidani, I., y Sudarwati, E. (2023). “I didn't Anticipate the Weather, So I Borrowed my Friend's White Cloak”: Emotional geography of EFL students taking IISMA exchange program. *Indonesian Journal of English Education*, 10(1), 239–260. https://doi.org/10.15408/ijee.v10i1.33270

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista a estudiantes que participaron en el programa de movilidad internacional

. **Instrucciones y consideraciones éticas**

Buenos días, (nombre del entrevistado). Gracias por su tiempo y participación en esta entrevista, cuyo objetivo es comprender cómo su experiencia en el programa de movilidad ha influido en su aprendizaje.

La entrevista será semiestructurada, con preguntas guía y espacio para que profundice en los temas que considere relevantes. La información será confidencial y se utilizará solo con fines académicos.

Su participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento. Gracias nuevamente por su colaboración.

Fecha:
Hora de inicio: **Hora de termino:**

B. Características sociodemográficas:

Número de informante:
Sexo:
Edad:
Licenciatura:
Estudiante activo o egresado:
Institución de intercambio (país):
Período en él fue el intercambio (semestre, mes y año):
Número de materia(s) cursadas:
Calificaciones de la(s) materias cursadas:

C. Guion de entrevista

. **ANTES DEL INTERCAMBIO**

Expectativas en la movilidad: expectativas previas a tu intercambio,adquirir conocimientos de tu carrera y conocer otra cultura inclusive cuestiones del dominio del idioma.

1.- ¿Cuáles fueron las razones de elección para la universidad de intercambio?
2.- ¿Cuáles eran tus expectativas respecto a lo que ibas a aprender en tu intercambio?
3.- ¿Cómo pensabas que tu intercambio iba a contribuir a tu conocimiento sobre otras culturas como el idioma, creencias, valores, modo de vivir, del lugar al que fuiste?

II. DURANTE EL INTERCAMBIO

Adquisición de habilidades y dificultades en aprendizaje: tu aprovechamiento escolar, adaptación cultural, dificultades de aprendizaje y los aspectos sociales que desarrollaste durante tu intercambio.
4.- ¿Me podrías platicar tu experiencia sobre cómo te adaptaste a la cultura? (idioma, creencias, valores, modo de vivir)
5.- ¿Tuviste algún problema al relacionarte con compañeros y maestros? Podrías describirlos
6.- ¿Me podrías contar alguna experiencia que te hizo cambiar tu manera de aprender o estudiar? (hábitos de estudio)

Estrategias de aprendizaje en la movilidad: adaptación cultural y aprendizajes desarrollados, incluyendo experiencias en el aula, formas de trabajo y actividades extracurriculares.

7.- ¿Podrías considerar que lograste adoptar aspectos de la cultura (idioma, creencias, valores, modo de vivir) del lugar donde fuiste? ¿Por qué?
8.- Describe cómo eras las dinámicas de clase (actividades de clase, tareas, rol docente)
9.- Describe alguna actividad extracurricular que consideras fue relevante para tu aprendizaje.

III. DESPUÉS DEL INTERCAMBIO

Impacto de la movilidad: impacto de las experiencias de movilidad en tu aprendizaje -cómo enriqueció, o no, tu formación-.

10.- ¿Consideras que el intercambio contribuyó a obtener nuevos aprendizajes o conocimientos? ¿por qué?-
11.- ¿Qué conocimientos o habilidades consideras que lograste en tu movilidad y que no habrías obtenido aquí?
12.- ¿Cómo has utilizado lo que aprendiste en tu intercambio? (individual o académico)
13.- ¿De qué manera la movilidad te ayudó a crear relaciones y contactos útiles para tu profesión?
14.- A otros estudiantes que quieran irse de intercambio. ¿Qué recomendaciones harías para mejorar las experiencias de aprendizaje? (preparación previa, dominio de idioma, acreditación de créditos, elección de universidad)
15.- ¿Algún otro comentario que quiera hacer?