Interconectando Saberes

ISSN: 2448-8704
Vol. 11, Núm. 22
julio-diciembre 2026
DOI: https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3052

Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) http://is.uv.mx

CÓMO CITAR / HOW TO CITE:

Carvajal Fierro, F. N., & Hernández Miranda, G. (2026). Transición situacional en la movilidad académica internacional: Experiencias de estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana. *Interconectando Saberes, 11*(22), 243-260. https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3052

RECIBIDO:
24 de julio de 2026

ACEPTADO:
26 de octubre de 2026

PUBLICADO:
20 de noviembre de 2026

LICENCIA

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Transición situacional en la movilidad académica internacional:
Experiencias de estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana

Félix Naguip Carvajal Fierro
https://orcid.org/0009-0000-5451-3846
Universidad Veracruzana, México

Guadalupe Hernández Miranda
https://orcid.org/0009-0009-5701-4490
Universidad Veracruzana, México

Resumen

La movilidad académica internacional de estudiantes de posgrado constituye un proceso que se configura antes, durante y después de la estancia. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizaron las experiencias de diez estudiantes de la Universidad Veracruzana que realizaron movilidad internacional entre 2024 y 2025, mediante entrevistas efectuadas después de su retorno. Los resultados muestran que, antes del viaje, la experiencia estuvo marcada por la preparación, los trámites y las expectativas; durante la estancia, por los aprendizajes, la autonomía, las redes de apoyo y las comparaciones institucionales; y después del regreso, por cambios en la investigación, nuevos proyectos y necesidades de seguimiento. Estas experiencias fueron analizadas en las categorías académica, personal, interpersonal e institucional. Se concluye que la movilidad es un proceso formativo continuo, condicionado por los recursos, las responsabilidades familiares, las redes de colaboración y el acompañamiento institucional.

Palabras clave: Transición situacional, Movilidad académica internacional, Posgrado, Experiencia estudiantil.

Abstract

International academic mobility among graduate students is a process that unfolds before, during, and after the stay abroad. Using a qualitative and interpretive approach, this study analyzed the experiences of ten students from Universidad Veracruzana who participated in international mobility programs between 2024 and 2025, based on interviews conducted after their return. The findings show that, before departure, the experience was shaped by preparation, administrative procedures, and expectations; during the stay, by learning, autonomy, support networks, and institutional comparisons; and after returning, by changes in their research, new projects, and the need for follow-up. These experiences were analyzed through four categories: academic, personal, interpersonal, and institutional. The study concludes that international mobility is a continuous formative process shaped by available resources, family responsibilities, collaborative networks, and institutional support.

Keywords: Situational transition, International academic mobility, Graduate education, Student experience.

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, la movilidad académica internacional se ha constituido como una estrategia de internacionalización, pues permite que las y los estudiantes desarrollen actividades académicas, consulten acervos especializados, participen en seminarios, colaboren con cuerpos académicos y establezcan vínculos con investigadores de instituciones distintas a la universidad de origen para enriquecer o desarrollar proyectos de investigación. Knight (2003) entiende la internacionalización como la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales en las funciones y propósitos de las instituciones de educación superior. Dentro de este proceso, la movilidad estudiantil constituye una de sus expresiones más visibles, debido a que favorece el intercambio de experiencias académicas e interculturales entre estudiantes e instituciones de distintos países (Otero-Gómez et al., 2019).

En el posgrado, la movilidad académica internacional adquiere especial relevancia por su vinculación con la formación para la investigación. Este proceso implica el desplazamiento temporal de las y los estudiantes hacia una institución extranjera, donde realizan una estancia académica o de investigación y posteriormente regresan a su universidad de origen. Durante este periodo pueden desarrollar actividades relacionadas con sus proyectos de tesis, conocer otros enfoques teóricos y metodológicos, colaborar con grupos académicos y establecer redes de investigación. De esta manera, la movilidad puede contribuir al aprendizaje del oficio de investigar, a la incorporación en comunidades académicas y a la construcción de vínculos de colaboración (Quiroz-Schulz y Médor, 2021).

Sin embargo, lo anterior no puede comprenderse únicamente mediante el registro de las actividades realizadas o de los resultados académicos obtenidos. Entender la movilidad exclusivamente como un desplazamiento territorial orientado a la adquisición de conocimientos resulta insuficiente, pues las y los estudiantes experimentan ajustes que atraviesan distintos ámbitos de su experiencia: el académico, vinculado con su formación e investigación; el personal, relacionado con sus emociones y procesos de adaptación; el interpersonal, asociado con los vínculos que construyen y mantienen; y el institucional, referido a los trámites, apoyos y formas de acompañamiento. Este proceso de cambio, adaptación y reorganización de la experiencia se comprende como una transición situacional.

Desde esta perspectiva, la movilidad académica internacional puede visualizarse como un proceso de transición situacional que comienza con la preparación y la partida, se intensifica durante la permanencia en la institución y país receptor, y continúa después del retorno. Estos momentos no constituyen etapas aisladas, pues las decisiones, expectativas y condiciones que anteceden al viaje influyen en la manera en que se vive la estancia, mientras que los aprendizajes y las experiencias adquiridas en el extranjero intervienen en la interpretación del regreso y en la proyección del futuro. Así, lo vivido antes, durante y después puede modificar la concepción que tiene el estudiantado de su investigación, su universidad, sus relaciones y sus proyectos personales, académicos y profesionales.

La movilidad académica internacional en el posgrado se ha destacado por sus beneficios formativos, pero es evidente que resulta necesario profundizar en las transiciones situacionales que experimentan las y los

estudiantes a lo largo de todo el proceso. La atención suele concentrarse en el número de participantes, los países de destino, las actividades realizadas y los resultados académicos, mientras que reciben menor atención las experiencias relacionadas con la preparación, la adaptación, las relaciones, los apoyos institucionales y la reincorporación después del retorno. Esta limitada atención dificulta comprender la movilidad como un proceso continuo e invisibiliza las tensiones, necesidades y dificultades que pueden presentarse en sus distintas etapas.

Específicamente, en la Universidad Veracruzana, las investigaciones sobre estudiantes de posgrado que realizan movilidad académica internacional han identificado efectos académicos, interculturales e institucionales vinculados con las condiciones sociales, económicas, culturales, familiares y escolares de cada estudiante (Ramírez-Ramírez y Alcántara-Santuario, 2020). Sin embargo, el reconocimiento de estos efectos no explica por sí mismo cómo se configuran desde antes de la partida, cómo se experimentan durante la incorporación a la institución receptora ni cómo se reinterpretan después del regreso. Estudiar la movilidad desde la transición situacional permite comprenderla como una experiencia continua, compuesta por cambios, adaptaciones y resignificaciones que adquieren sentidos particulares para el estudiantado del nivel de posgrado.

Por tal motivo, el objetivo del estudio es analizar cómo se configuran las transiciones situacionales que experimentan las y los estudiantes de programas de posgrado de la Universidad Veracruzana, región Xalapa, en los ámbitos académico, personal, interpersonal e institucional, antes, durante y después de la movilidad académica internacional realizada en el periodo 2024-2025. Para ello, se recuperaron las experiencias de estudiantes que concluyeron su estancia en el extranjero y retornaron a su país e institución de origen, con el propósito de comprender los significados que atribuyen retrospectivamente a las distintas etapas del proceso. Se sostiene que la movilidad internacional constituye un proceso formativo que rebasa el ámbito estrictamente académico y cuyos efectos continúan después del retorno mediante los aprendizajes, las relaciones, las tensiones y las transformaciones incorporadas a sus experiencias personales, académicas y profesionales.

La movilidad académica internacional en el posgrado: Políticas, apoyos y marco institucional

Se sitúa a la movilidad, a partir de las políticas, apoyos y disposiciones institucionales que regulan la movilidad internacional de posgrado en México y en la Universidad Veracruzana. Este marco permite comprender cómo las condiciones normativas, financieras y organizativas influyen en las transiciones situacionales del estudiantado.

El posgrado y la movilidad académica internacional en el Programa Nacional de Educación Superior

En México, las políticas encaminadas a la movilidad académica de posgrado buscan fortalecer la investigación, la cooperación entre instituciones y la articulación con el Sistema Nacional de Educación Superior. Particularmente, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) reconoce a la movilidad como una forma de impulsar la integración y colaboración entre instituciones de educación superior nacionales e internacionales. Sin embargo, también identificó normas institucionales que dificultan el desplazamiento de estudiantes y personal académico,

principalmente en la transferencia de créditos y el reconocimiento de estudios realizados en espacios distintos a la institución de origen (SEP, 2023).

Estas limitaciones resultan relevantes para el análisis de las transiciones situacionales, ya que las disposiciones institucionales no sólo regulan administrativamente la movilidad, sino que intervienen en la manera en que las y los estudiantes preparan su salida, desarrollan sus actividades y se reincorporan a sus programas de posgrado. La falta de procedimientos claros puede generar incertidumbre, retrasar la organización de la estancia y dificultar el reconocimiento de las actividades realizadas. Ante ello, el PRONES propuso la conformación de un Espacio Común de Educación Superior, sustentado en redes académicas, el reconocimiento de créditos, la creación de becas y otros apoyos que facilitaran la continuidad de las trayectorias académicas (SEP, 2023).

La movilidad académica de posgrado fue concebida principalmente como una estrategia de articulación institucional y fortalecimiento de la investigación. No obstante, el programa no profundizó en la manera en que el estudiantado experimenta los cambios académicos, personales, interpersonales e institucionales derivados de la salida, la estancia en el extranjero y el retorno. Esta ausencia en un contexto nacional permite justificar el análisis de la movilidad como un proceso de transición situacional y no únicamente como una acción de cooperación entre instituciones.

Apoyos complementarios para la movilidad académica de posgrado: Conahcyt y Secihti 2024-2025

La movilidad académica en el nivel de posgrado se concreta mediante instrumentos normativos y mecanismos de financiamiento. Para contextualizar las estancias realizadas durante 2024, se considera el Reglamento de Becas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), publicado en 2023. Este ordenamiento reguló la asignación, el seguimiento y la conclusión de las becas y apoyos complementarios destinados a fortalecer la formación humanística, científica y tecnológica mediante estancias nacionales o internacionales (Conahcyt, 2023).

La relevancia de este reglamento radica en que la movilidad se configura dentro de una estructura institucional que determina requisitos, tiempos y responsabilidades. En consecuencia, la realización de una estancia no depende exclusivamente de los intereses académicos del estudiantado, sino también de su capacidad para responder a procedimientos administrativos y ajustarse a las condiciones establecidas por los organismos financiadores. Desde esta normatividad, el retorno se relaciona con la comprobación de actividades, la entrega de constancias y el cumplimiento de las obligaciones adquiridas. Sin embargo, esta forma administrativa de concebir la conclusión de la estancia no permite conocer cómo se reincorporan las y los estudiantes a sus programas ni qué lugar ocupan los aprendizajes obtenidos.

Asimismo, para las estancias llevadas a cabo en 2025, se toma en cuenta a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), la cual emitió una convocatoria dirigida a personas con beca nacional vigente de doctorado, maestría y especialidad. Su propósito fue apoyar la realización de estancias nacionales e internacionales vinculadas con actividades académicas, proyectos de investigación, trabajos de tesis y acciones necesarias para la obtención del grado (Secihti, 2025a). Entre los requisitos se encontraban contar con una beca vigente, presentar la aceptación de

la institución receptora y disponer de un plan de trabajo firmado por las figuras tutoriales. Asimismo, la coordinación del programa debía verificar el reconocimiento de la institución de destino y la correspondencia de las actividades con los objetivos del posgrado (Secihti, 2025b).

En este sentido, la preparación de la movilidad no constituye un trámite neutral, sino un proceso en el que se hacen visibles los apoyos, las tensiones y las asimetrías entre el estudiantado, las figuras tutoriales y las instituciones participantes. No obstante, la existencia de ciertos mecanismos de apoyo y financiación no garantiza por sí mismo condiciones equitativas, pues la suficiencia del recurso varía según el país y la ciudad de destino, la duración de la estancia y las responsabilidades personales o familiares. También pueden intervenir otros apoyos institucionales, proyectos de investigación y aportaciones personales o familiares, lo que genera condiciones diferenciadas para preparar el viaje y sostener la permanencia en el extranjero.

Movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana define la movilidad estudiantil como la estancia temporal de un alumno en otra entidad académica de la misma institución o en una institución de educación superior nacional o extranjera, con el objetivo de cursar experiencias educativas, realizar prácticas profesionales u obtener créditos, conservando su inscripción en el programa de origen (Universidad Veracruzana, 2014, arts. 13-14).

En este sentido, el Programa de Movilidad de la Universidad Veracruzana (PROMUV) por Objetivos apoya la realización de estancias nacionales e internacionales de estudiantes de posgrado para desarrollar actividades de investigación, avanzar en sus trabajos de tesis y participar en acciones de vinculación académica. Los recursos se asignan mediante un proceso de evaluación y selección y tienen carácter complementario, por lo que no necesariamente cubren la totalidad de los gastos de la estancia (Universidad Veracruzana, 2026).

La movilidad en el posgrado puede vincularse con actividades de investigación, avances de tesis, prácticas profesionales y participación en eventos académicos. Para llevarla a cabo, el estudiantado debe elaborar un plan de trabajo, obtener la aceptación de la institución receptora, cumplir requisitos documentales y gestionar los recursos necesarios. Quienes no reciben apoyos institucionales pueden recurrir a recursos propios o familiares, lo cual produce condiciones diferenciadas para participar.

Por consiguiente, la movilidad comienza antes del desplazamiento, en una fase de preparación en la que las y los estudiantes investigan, establecen contactos con académicos e instituciones receptoras y organizan sus actividades. Estas acciones forman parte de una reorganización académica, personal, interpersonal e institucional que repercute en la manera en que cada estudiante experimenta su transición situacional.

Perspectiva teórica: Transiciones situacionales, experiencia formativa y retorno

La movilidad académica internacional puede comprenderse como un proceso de cambio que se desarrolla antes, durante y después de la estancia. Desde esta perspectiva, se articulan la transición situacional, la experiencia formativa y el retorno como momentos vinculados con las transformaciones académicas, personales, interpersonales e institucionales del estudiantado.

La transición como proceso de cambio

En la investigación sobre educación superior, la transición no se limita a un acontecimiento puntual ni únicamente al ingreso a un nuevo espacio educativo, sino que se comprende como un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo y se configura mediante las experiencias académicas y sociales de los estudiantes y las condiciones institucionales en las que participan (Tett et al., 2016).

A partir de un estudio longitudinal con estudiantes no tradicionales, Tett et al. (2016) mostraron que las transiciones pueden desarrollarse desde el ingreso a la universidad, continuar durante los años de formación y extender sus efectos después de la graduación. A lo largo de este proceso, los participantes modificaron sus formas de aprender, sus relaciones con compañeros y docentes, su sentido de pertenencia y la manera de entenderse a sí mismos, cambios que posteriormente influyeron en sus vidas personales y profesionales.

Desde esta concepción, resulta necesario distinguir entre cambio y transición. El cambio se refiere a una modificación identificable en las condiciones, prácticas o circunstancias de una persona, mientras que la transición comprende un proceso más extenso mediante el cual dichas modificaciones son experimentadas y reorganizadas a lo largo del tiempo. Como indican Meleis et al. (2010), "todas las transiciones implican cambios, aunque no todos los cambios están relacionados con una transición" (p. 57).

Aplicada al objeto de estudio, esta distinción permite comprender que el desplazamiento de los estudiantes al extranjero, la incorporación a otra institución educativa y el retorno constituyen cambios identificables, mientras que la transición abarca el proceso de preparación, adaptación, aprendizaje e interpretación desarrollado antes, durante y después de la estancia. En esta investigación, dichos cambios se analizan como parte de una transición cuando los participantes les atribuyen relevancia y los relacionan con su formación académica, sus relaciones, sus percepciones o sus maneras de desenvolverse en contextos académicos y personales.

La movilidad y estancia académica internacional como transición situacional

La teoría de las transiciones posee distintos tipos y patrones de transición, así como las condiciones que facilitan o dificultan su desarrollo además de indicadores de proceso y resultado (Meleis et al., 2010). Aunque fue desarrollada principalmente en el ámbito de la enfermería, algunos de sus elementos permiten analizar procesos de cambio en la educación superior y la movilidad académica internacional.

Las transiciones situacionales están relacionadas con cambios educativos, profesionales, migratorios y otras modificaciones relacionadas con las circunstancias de vida de las personas (Meleis y Trangenstein, 2010, p. 67). A partir de esta tipología, la estancia académica internacional puede comprenderse como una transición situacional, pues articula un cambio educativo con el desplazamiento temporal de los estudiantes hacia un contexto social, cultural y educativo diferente.

La movilidad internacional no se limita al cruce de fronteras, sino que constituye una experiencia compleja en la que intervienen dimensiones académicas, culturales, lingüísticas, económicas y sociales (Ramírez-Ramírez y Alcántara-Santuario, 2020).

Durante la estancia, las y los estudiantes reorganizan sus rutinas, resuelven necesidades cotidianas, entablan nuevas relaciones y se incorporan a dinámicas académicas distintas de las conocidas en su universidad

de origen. Estos cambios no necesariamente se dan por separado, pues una persona puede experimentar múltiples transiciones de manera secuencial o simultánea (Meleis et al., 2010). La experiencia puede generar cambios personales, académicos y profesionales, así como favorecer la construcción de vínculos con docentes, investigadores y estudiantes. Otero-Gómez et al. (2019) identificaron que los participantes relacionaron la movilidad académica internacional con una mayor autonomía, capacidad de adaptación, autoconfianza, trabajo en equipo y construcción de redes y amistades.

No obstante, las transiciones no siguen un curso uniforme, pues están mediadas por factores personales, comunitarios y sociales. Entre las condiciones que pueden facilitarlas o dificultarlas se encuentran las experiencias previas, las creencias y los valores culturales, la situación socioeconómica, el grado de preparación, el conocimiento previo, las redes de apoyo y los recursos institucionales (Meleis et al., 2010).

En una estancia académica internacional, estas condiciones se manifiestan en el conocimiento del país y de la institución receptora, el dominio del idioma, los recursos disponibles, el acompañamiento institucional y las relaciones de apoyo. Su presencia o ausencia influye en la manera en que los estudiantes se incorporan al nuevo entorno, responden a las exigencias académicas y exigencias cotidianas y valoran posteriormente lo vivido. Ramírez-Ramírez y Ortega-Guerrero (2019) señalan que la preparación y organización de la movilidad recae principalmente en la iniciativa de los estudiantes, aunque profesores, tutores y gestores participan en la orientación, proporcionan contactos y apoyan la búsqueda de recursos. En consecuencia, la estancia no se reduce a una iniciativa individual, sino que involucra los apoyos y condiciones que acompañan a cada estudiante.

Experiencia formativa y de retorno

Comprender la movilidad académica internacional como una transición supone reconocer que sus efectos no se limitan al tiempo de permanencia en la institución receptora, sino que se relaciona con distintos ámbitos de la vida estudiantil. Durand-Villalobos y Juvera-Quijada (2024) organizan la movilidad en etapas de desplazamiento, estancia y retorno; esta organización permite comprender los cambios y ajustes que se presentan a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, regresar no significa el final de la experiencia, sino un momento en el que los estudiantes reflexionan e interpretan lo vivido y lo integran a su formación personal, académica y profesional.

Al regresar, los estudiantes atraviesan un proceso de comparación entre el entorno conocido durante la movilidad y el de origen, experimentan nostalgia y, en algunos casos, expresan deseos de volver. También reconocen cambios en su manera de observar su país, valorar su formación y planificar su futuro profesional (Cárdenas et al., 2021). El retorno representa, por ello, una fase esencial de la transición, pues permite evaluar la experiencia desde el contexto de origen.

Sin embargo, los cambios derivados de la movilidad no son homogéneos ni necesariamente favorables. Rico-Báez (2022) identificó variaciones positivas en la toma de decisiones, la identidad, la diversidad cultural, las habilidades sociales y la resiliencia, pero un descenso respecto al habla del idioma extranjero. Estos resultados muestran que la movilidad no produce transformaciones automáticas ni equivalentes, sino cambios diferenciados cuya profundidad depende de las condiciones

personales, académicas e institucionales en las que se desarrolla cada experiencia.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, debido a que este reconoce que la realidad es dinámica, múltiple y holística, y centra su atención en las características y experiencias de los sujetos (Walker Janzen, 2016). Por tal motivo, el interés del estudio no consistió en establecer una explicación única o generalizable de la movilidad, sino en reconstruir la manera en que las personas participantes interpretaron las transiciones situacionales, los cambios, las relaciones y las dificultades experimentadas antes, durante y después de su estancia académica internacional.

Para delimitar la población, se seleccionaron cuatro programas de posgrado de forma aleatoria adscritos a distintas áreas académicas de la Universidad Veracruzana, región Xalapa: Humanidades, Económico Administrativo, Ciencias de la Salud y Ciencias Biológicas y Agropecuarias. La selección de programas permitió recuperar experiencias procedentes de diferentes espacios de formación, sin establecer comparaciones entre áreas académicas o programas educativos.

Posteriormente, se identificó a estudiantes de posgrado que hubieran realizado una estancia académica internacional durante 2024 o 2025 y que, al momento de las entrevistas, se encontraran nuevamente en México y en su institución de origen. El periodo se delimitó a esos dos años con la finalidad de recuperar experiencias concluidas y analizar retrospectivamente la transición situacional del estudiantado antes, durante y después de la movilidad.

La selección de participantes fue no probabilística y se realizó mediante criterios de inclusión y disponibilidad. Los criterios considerados fueron haber concluido una estancia académica internacional dentro del periodo establecido, encontrarse inscrito en alguno de los programas seleccionados y aceptar participar voluntariamente en la investigación.

En total, participaron diez estudiantes de posgrado, seis mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilaron entre los 30 y 45 años, quienes realizaron movilidad a países de América Latina y Europa. La selección no buscó representatividad estadística ni proporcionalidad entre los programas, sino recuperar experiencias directamente relacionadas con las transiciones situacionales vinculadas con la movilidad académica internacional.

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas realizadas durante el mes de junio de 2026, con una duración aproximada de 40 a 120 minutos. Previamente, se informó a las y los participantes que las entrevistas serian grabadas en audio y video con su autorización, y que la información proporcionada sería anónima y que podían abstenerse de responder cualquier pregunta. Después de la transcripción, el material fue organizado y estructurado para su análisis en tres dimensiones temporales: antes, durante y después de la movilidad, así como cuatro categorías: académica, personal, interpersonal e institucional, compuestas a su vez por subcategorías tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Matriz de dimensiones, categorías y subcategorías

Dimensión temporal	Categorías y subcategorías
Antes	Académica: Expectativas y elección de destino. Personal: Emociones y preocupaciones. Interpersonal: Apoyos y vínculos previos. Institucional: Trámites y financiamiento.
Durante	Académica: Actividades y aprendizajes. Personal: Adaptación y autonomía. Interpersonal: Relaciones y redes de apoyo. Institucional: Acompañamiento y apoyos.
Después	Académica: Cambios en la investigación. Personal: Transformaciones y proyectos. Interpersonal: Continuidad de vínculos. Institucional: Reincorporación y seguimiento.

Estas categorías orientaron la codificación, comparación y análisis de las experiencias, sin excluir temas emergentes no previstos inicialmente en el guión. Para proteger la identidad de las personas participantes y de sus programas de posgrado, los fragmentos de las entrevistas se identificaron mediante códigos alfanuméricos integrados por las siglas EMA, correspondientes a "Entrevistado en Movilidad Académica", y un número consecutivo: EMA01 al EMA10.

Transiciones entre la partida y el retorno: Hallazgos y análisis interpretativo

El análisis mostró que la movilidad académica internacional constituyó un proceso continuo, analizado mediante tres momentos temporales: antes, durante y después de la estancia, así como por sus cuatro categorías: académica, personal, interpersonal e institucional. Así, los cambios comenzaron durante la preparación, se intensificaron en el país de destino y fueron reinterpretados después del retorno.

Esta interacción coincide con Meleis et al. (2010), quienes señalan que una persona puede experimentar transiciones situacionales, que son múltiples y simultáneas, condicionadas por factores personales, comunitarios e institucionales. Por ello, los tres momentos temporales se emplean como referentes analíticos y no como etapas cerradas o independientes.

Antes de partir: Expectativas, emociones e incertidumbre

Antes de la partida, la movilidad se configuró mediante expectativas académicas, emociones, redes de apoyo, trámites y recursos económicos. Ramírez-Ramírez y Ortega-Guerrero (2019) señalan que la preparación recae principalmente en la iniciativa del estudiantado, con el apoyo de tutores y gestores. A partir de ello se interpretaron y analizaron las expectativas, preocupaciones, redes de apoyo y condiciones que dieron forma a la experiencia previa al viaje.

Académica: Expectativas y elección de destino

Previo a la estancia académica, las y los participantes definieron la institución y país de destino vinculado, principalmente, en función de las necesidades de los proyectos de investigación que desarrollaban en sus respectivos posgrados, basando sus expectativas en el aprendizaje que esperaban adquirir. Para algunos estudiantes su estancia formaba parte de las actividades previstas en su programa de posgrado. Sin embargo, el destino no fue elegido de forma automática, ya que el estudiantado buscó especialistas, perspectivas teóricas, archivos o contextos que pudieran contribuir directamente a sus investigaciones.

Por ejemplo, EMA04, expresó "Yo tenía muchas expectativas por conocer cómo trabajaban los historiadores allá, conocer sus métodos de trabajo […] para enriquecer mi metodología personal" (EMA04). EMA05 eligió un contexto indígena por su relación con

la Nueva Escuela Mexicana, explicando que en el lugar donde realizó su estancia "todo surge desde su comunidad, su contexto, sus costumbres, su lengua" (EMA05). Por su parte, EMA09 señaló que su elección respondió "principalmente […] a la necesidad de seguirme formando o adquirir más conocimientos en la demografía" (EMA09), un campo con limitada presencia en su institución de origen.

En conjunto, la selección del destino respondió a la búsqueda de conocimientos especializados y otras formas de producir conocimiento. Estos hallazgos muestran que la selección del destino no respondió únicamente al interés de viajar, sino a una decisión académica y formativa. Las y los estudiantes identificaron vacíos, necesidades y posibilidades de sus investigaciones, y buscaron espacios capaces de ofrecerles conocimientos y recursos no disponibles en su universidad. Así, la preparación de la movilidad también implicó ejercer autonomía, definir una orientación académica y acercarse a otras formas de producir conocimiento.

Personal: Emociones y preocupaciones

Antes de la estancia, las y los participantes experimentaron dudas relacionadas con el idioma, las exigencias académicas, la seguridad y la separación familiar. EMA02 expresó su preocupación por no dominar suficientemente el italiano y desconocer el trabajo que encontraría: "Me daba miedo no estar al nivel […] llevo mi avance de investigación, pero no sabía con qué me voy a topar" (EMA02). De manera semejante, EMA09 temía que su formación no correspondiera con el enfoque cuantitativo del centro receptor: "Eran como más expectativas, miedos de no saber si yo iba a ser suficiente para el ritmo que tenían" (EMA09).

El idioma y el desconocimiento del entorno también influyeron en la anticipación de la experiencia. Por ejemplo, EMA06 viajó con un conocimiento limitado del idioma portugués y dudas sobre su capacidad para seguir las clases: "Me fui sabiendo muy poco portugués y con dudas y dije: voy a otro país que no habla mi idioma, a ver qué tal me va" (EMA06). Además, las advertencias sobre la inseguridad del lugar incrementaron su sensación de vulnerabilidad. Los testimonios muestran que las preocupaciones no se limitaban al desempeño académico, sino que incluían la posibilidad de desenvolverse en un contexto social y cultural desconocido.

Por su parte, las responsabilidades familiares también influyeron en la duración y organización de las estancias. EMA03 explicó la experiencia como un sueño profesional y personal, pero a la vez como un reto relacionado con la maternidad, ya que viajar con su hija tuvo una responsabilidad diferente a la de sus viajes anteriores "Iba con miedo, pero dije, pues lo voy a hacer". La participante señaló que experimentó "mucha emoción, pero también mucho nerviosismo", debido a la responsabilidad de cuidar a su hija y asegurar que el traslado y la estancia se realizará adecuadamente (EMA03). Estas responsabilidades influyeron en la duración de la movilidad, puesto que la estancia de EMA03 estaba proyectada para un periodo de seis meses, pero fue reducida a noventa días para evitar trámites migratorios adicionales, además tuvo que acompañarla su hermana para apoyarla en la ciudad de su hija mientras realiza actividades académicas. La transición, por tanto, no fue exclusivamente individual, pues involucró decisiones familiares, afectivas y económicas.

En el caso de EMA06, la maternidad modificó el proyecto inicial. Aunque podía permanecer un año en Brasil, redujo la estancia porque su hijo decidió quedarse en México. La separación fue posible gracias al apoyo del padre del menor: "Me dijo: vete, y yo me hago cargo del niño, tú no te preocupes", y a la aceptación de su hijo, quien también le expresó: "Vete, mamá" (EMA06). La preocupación por la separación familiar no se limitó a las mujeres, ya que EMA07 realizó una estancia de dos meses después del nacimiento de su hija y recordó que la despedida fue "un poco nostálgica" (EMA07), aunque mantuvo comunicación constante con su hija y esposa durante su estancia en el extranjero.

Estos casos muestran que las emociones previas no surgieron únicamente de inseguridades personales, sino de condiciones concretas relacionadas con el idioma, el entorno, las responsabilidades familiares y los recursos disponibles. Las redes de cuidado hicieron posible la movilidad, pero también determinaron su duración y organización. Por ello, las preocupaciones y decisiones familiares no fueron externas a la estancia, sino elementos centrales de la transición situacional, pues influyeron en la manera en que cada estudiante se preparó para partir y experimentar la separación.

Interpersonal: Apoyos y vínculos previos

Antes de la estancia, los vínculos con tutores y docentes fueron importantes y necesarios para identificar instituciones receptoras, conocer convocatorias y establecer los primeros contactos. EMA01 explicó que la selección de la universidad de destino fue por recomendación de su directora: "Ella me recomienda este doctor, que trabaja complejidad" (EMA01), cuya línea de investigación coincidía con su interés en educación. De forma similar, EMA05 señaló que las académicas con quienes tenía relación "solamente fueron el puente" que le permitió ingresar a la Universidad del Cauca y acercarse a la comunidad donde desarrollaría su trabajo (EMA05). En el caso de EMA06, la posibilidad de realizar la estancia en Brasil surgió mediante un profesor que había tenido una experiencia previa en ese país: "Fue prácticamente por influencia un poco del doctor […] que nos compartió sobre este programa" (EMA06).

A partir de lo anterior, es evidente que los vínculos académicos no fueron apoyos secundarios, sino medios que facilitaron el acceso a información, instituciones y comunidades relacionadas con los proyectos de investigación. La elección del destino se produjo mediante la relación entre los intereses académicos del estudiantado y los contactos disponibles en su entorno. Sin embargo, esta dependencia de redes personales también puede generar condiciones desiguales, pues quienes cuentan con tutores o docentes vinculados con instituciones extranjeras tienen mayores posibilidades de concretar oportunidades de movilidad.

Institucional: Trámites y financiamiento

La experiencia de los trámites y el financiamiento varió según los apoyos recibidos y las condiciones de cada estudiante. EMA04, quien realizó su estancia en Argentina, valoró el acompañamiento de su director de posgrado y de tesis: "La verdad, muy acompañado […] ellos me apoyaron mucho, haciendo los papeleos […] y los trámites migratorios" (EMA04). Asimismo, EMA10 contó con recursos del PROMUV, pero señaló que "la gestión fue más personal […] y también la administración corrió por mi cuenta" (EMA10). En contraste, EMA02 no recibió el apoyo previsto y recurrió a préstamos familiares: "Decidí hacerlo de todas maneras; aún estoy endeudada" (EMA02). Por su parte, EMA03 explicó que el financiamiento era

suficiente, pero sólo para una persona: "esos gastos se contemplan para una persona y son suficientes […] pero pues no es lo mismo la manutención de una niña" (EMA03).

Por ello, el contar con una beca o apoyo institucional no garantizó condiciones equitativas. La suficiencia del financiamiento dependió del monto, el momento de entrega, el costo del destino y las responsabilidades familiares. Cuando los recursos fueron insuficientes, la movilidad tuvo que sostenerse con préstamos, ahorros o apoyos familiares, generando experiencias de transición situacional diferenciadas entre el estudiantado. Esto muestra que el acceso formal a la movilidad no aseguró condiciones semejantes para todas las personas. En algunos casos, los costos económicos y de cuidado continuaron recayendo en el estudiantado.

Durante la estancia: actividades, aprendizajes, adaptación y redes de apoyo

Durante la estancia, los cambios iniciados antes de la partida se intensifican al incorporarse a un entorno académico, social y cultural distinto. Las transiciones pueden desarrollarse de manera simultánea y estar condicionadas por factores personales, comunitarios e institucionales (Meleis et al., 2010). En este proceso, los aprendizajes, la adaptación y la construcción de redes de apoyo pueden fortalecer la autonomía, la autoconfianza y la capacidad para relacionarse en nuevos contextos (Otero-Gómez et al., 2019).

Académica: Actividades y aprendizajes

Durante la estancia, el estudiantado realizó entrevistas, observaciones, consultas documentales, seminarios, escritura académica y trabajo en comunidad. Estas actividades les permitieron contrastar los conocimientos previos con lo observado en el país de destino. EMA02 explicó sobre su estudio que "una cosa es verlo desde el escritorio" y que, al acercarse directamente al sector del calzado en Italia, encontró "una realidad diferente a la que ya se había visto, a la que se había escrito", lo cual enriqueció su investigación con nuevos modelos y planteamientos (EMA02). EMA03 señaló que la observación de las estrategias educativas y lingüísticas desarrolladas en Croacia le permitió "ampliar la perspectiva del análisis" (EMA03) que realizaba en su investigación.

Estos testimonios muestran que el aprendizaje no consistió únicamente en recopilar información, sino en confrontar los planteamientos previos con realidades concretas. La experiencia directa les permitió cuestionar supuestos, reconocer aspectos no visibles desde la revisión documental y ampliar las posibilidades teóricas y metodológicas de las investigaciones. Así, la movilidad transformó la manera de observar, delimitar e interpretar los objetos de estudio.

Personal: Adaptación y autonomía

Incorporarse a un país distinto al de origen, exigió que los participantes del estudio tuvieran que aprender a desenvolverse en horarios, sistemas de transporte, lenguas, climas y prácticas cotidianas diferentes. Algunas personas se adaptaron rápidamente, mientras que otras experimentaron ansiedad, cansancio o desorientación. EMA09 relató: "Me dio como ansiedad […] llegué muy desubicada […] fue como un shock muy fuerte"; además, señaló que le resultó difícil adaptarse "al horario, clima y alimentación" (EMA09). Además, EMA08 consideró que las experiencias de vulnerabilidad y soledad "te hacen más fuerte, te hacen más autosuficiente" (EMA08) una vez que se logran superar.

Es visible que la autonomía no apareció como una cualidad previamente adquirida, sino como una capacidad fortalecida al enfrentar situaciones desconocidas y resolver necesidades cotidianas. No obstante, la adaptación no debe idealizarse como un logro exclusivamente individual, pues dependió también de los recursos, la seguridad del entorno y el acompañamiento recibido. Además, la vulnerabilidad fue notoria en el desgaste emocional, así como por las diferencias en la adaptación relacionadas con las capacidades personales y condiciones del entorno.

Interpersonal: Relaciones y redes de apoyo

Las relaciones que se construyeron en el destino posibilitaron el desarrollo tanto de las actividades académicas como la adaptación personal. EMA04 destacó que "las personas que me recibieron allá en el Departamento de Historia […] me acogieron muy bien, no solamente en la parte académica, sino que se establecieron también amistades", lo cual valoró y le permitió adaptarse en el extranjero. De forma semejante, EMA01 relató que durante su estancia conoció a una estudiante de doctorado y a su mamá, en sus palabras: "me adoptaron […] y me cuidaban mucho"; por ello, consideró que "el factor humano fue muy bonito" (EMA01). Por otro lado, EMA10 señaló que las prácticas académicas no se encontraban separadas de las emociones y la empatía, sino que el rigor metodológico podía entrelazarse "con estos vínculos humanos" (EMA10).

Estos testimonios muestran que las relaciones no fueron un aspecto secundario de la movilidad, sino un soporte para reducir el aislamiento, comprender el contexto y desarrollar las actividades previstas. La experiencia formativa se sostuvo, por tanto, en vínculos de confianza, cuidado y reciprocidad que articularon el aprendizaje académico con la adaptación personal, lo cual es un factor importante en toda transición situacional.

Institucional: Acompañamiento y apoyos

El acompañamiento durante la estancia varió entre los casos analizados y estuvo relacionado con las formas de apoyo ofrecidas por las instituciones y las personas responsables de recibir al estudiantado. EMA03 distinguió entre el apoyo administrativo de la universidad de origen y la atención recibida en la institución receptora: "Realmente me sentí más acompañada de la Universidad de destino […] fueron muy atentos y amables conmigo" (EMA03). Desde su experiencia, la Universidad Veracruzana intervino principalmente mediante la gestión de documentos y requisitos. Por su parte, EMA04 destacó que los académicos de la institución receptora "fueron muy dados a enseñarme cosas, a guiarme […] a enseñarme cómo trabajaban ellos" y valoró la disponibilidad de "bibliotecas y salas de estudio" para desarrollar sus actividades (EMA04). Esta experiencia lo llevó a comparar dichos recursos con los espacios disponibles en su instituto de origen.

Desde sus voces se advierte que la transición situacional estuvo vinculada con la manera en que la institución receptora incorporó al estudiantado como integrante temporal de su comunidad académica. Cuando hubo orientación, espacios de trabajo y acompañamiento, la movilidad adquirió un sentido formativo más amplio. En algunos de los casos analizados, el apoyo de la institución de origen se orientó principalmente a la gestión administrativa y documental, mientras que la resolución de ciertas necesidades cotidianas quedó a cargo del estudiantado. Esto muestra la importancia de complementar los

procedimientos administrativos con acciones de acompañamiento durante la estancia.

Después del retorno: Transformaciones y reincorporación

Después del retorno, la transición continuó mediante la reinterpretación de lo vivido, los cambios en la investigación, la continuidad de los vínculos y la comparación entre la institución receptora y la de origen. Cárdenas et al. (2021) señalan que, al regresar, los estudiantes pueden modificar la manera de valorar su formación, observar su país y proyectar su futuro profesional. En este momento se analizan las transformaciones, los nuevos proyectos y las formas de reincorporación institucional.

Académica: Cambios en la investigación

Ante el regreso los efectos académicos de la movilidad se expresaron en productos y en modificaciones teóricas y metodológicas de las investigaciones. EMA01 señaló: "A partir de ahí, mi investigación tiene otro giro. Quizás sea lo más importante de la estancia, que considero el territorio en mi investigación" (EMA01). Por su parte, EMA02 explicó que la experiencia "me sirvió muchísimo para tener unas estrategias diferentes, nuevos modelos, planteamientos que se pueden aplicar", los cuales incorporó al enfoque de su tesis. EMA03 confirmó elementos de su análisis y decidió incorporar "más cosas de interculturalidad"; además, afirmó que el estudio comparativo "me sirvió para afirmarlo con más seguridad" (EMA03). EMA09 indicó que el acuerdo de la estancia era "regresar con la tesis terminada" y agregó: "Allá hice dos capítulos, salió también una ponencia para Congreso Internacional y también tengo […] artículos, pero no enviados" (EMA09).

El cambio académico más importante no se limitó a la producción de documentos o resultados, sino que implicó una transformación en la manera de comprender y desarrollar sus investigaciones. El contacto directo con otros contextos permitió contrastar los planteamientos previos, confirmar algunas ideas y cuestionar otras. De este modo, las y los estudiantes regresaron con nuevas interrogantes, mayor claridad sobre sus objetos de estudio y una comprensión más sólida de las condiciones en las que se desarrollaban los fenómenos analizados. La movilidad fortaleció el avance de sus proyectos y su capacidad de investigación.

Personal: Transformaciones y proyectos

Las narraciones mostraron cambios en la autonomía, la seguridad personal y la disposición para emprender nuevos proyectos académicos y profesionales. EMA08 señaló que las dificultades vividas la hicieron "más fuerte" y "más autosuficiente", además de sentirse "más preparada para volver a vivir algo así" (EMA08); por ello, expresó su interés en realizar otra estancia durante sus estudios de doctorado. De manera semejante, EMA02 explicó que durante la movilidad "se abren oportunidades que uno no cree que vayan a existir", incluidas posibilidades laborales que antes no había considerado.

Sin embargo, el regreso no siempre fue experimentado de manera positiva. EMA09 relató: "Me deprimí un poco con el regreso en cuanto a lo académico", al volver a una institución donde "uno no tiene un espacio para poder trabajar" (EMA09). Este contraste produjo agotamiento y un distanciamiento temporal de la investigación.

Los testimonios muestran que la movilidad fortaleció la percepción de las propias capacidades y amplió los proyectos futuros, pero también elevó las expectativas

sobre las condiciones necesarias para desarrollarse académica y profesionalmente. Así, la transición situacional no dependió únicamente de lo vivido en el extranjero, sino también de las posibilidades encontradas al reincorporarse a su país de origen.

Interpersonal: Continuidad de vínculos

Las relaciones construidas durante la estancia continuaron después del retorno mediante amistades, colaboraciones académicas y proyectos futuros. EMA07 explicó: "Ya colaboro como estudiante de doctorado, colaboro a distancia y ellos conmigo", y consideró regresar para trabajar formalmente debido a la afinidad entre su agenda de investigación y la de las instituciones receptoras. EMA08 señaló: "Yo sé que puedo regresar a la ciudad y que tengo amistades que me abren las puertas de su casa", por lo que esperaba que esos vínculos continuarán presentes en su vida y facilitarán futuras estancias.

Con base en lo que los entrevistados respondieron se hace evidente que los vínculos creados durante la estancia no desaparecieron con el regreso, sino que se transformaron en redes de colaboración, amistad y apoyo para nuevas movilidades. Sin embargo, su conservación y aprovechamiento dependieron de iniciativas personales, al no existir mecanismos sistemáticos para integrar estos contactos a los programas de posgrado.

Institucional: Reincorporación y seguimiento

Al regresar a su país e institución de origen, el seguimiento institucional se presentó de forma distinta, ya que en algunos casos los aprendizajes y productos derivados de la estancia fueron compartidos en espacios académicos. EMA07 señaló que se publicaron "dos memorias de las actividades" realizadas, además de artículos y un capítulo de libro, y que posteriormente discutió su trabajo en un seminario de la Universidad Veracruzana. Sin embargo, las entrevistas no permitieron identificar un procedimiento común de reincorporación que recuperara sistemáticamente los aprendizajes, las dificultades y las necesidades experimentadas. Asimismo, EMA02 reconoció que existía "mucha área de oportunidad en el tema de acompañamiento" y recordó que a su generación no le correspondió "tener información", "tener acceso" ni "apertura al diálogo" (EMA02) sobre la movilidad.

Parte del seguimiento y de la transmisión de conocimientos quedó en manos del propio estudiantado. EMA06 compartió con quienes viajarían posteriormente a Brasil contactos, recomendaciones e incluso una tarjeta telefónica, con el propósito de que "no lleguen en blanco" y aprovechen "estos tips de los que ya nos fuimos" (EMA06). EMA04 consideró necesario que la Universidad Veracruzana tuviera información migratoria "más a la mano para ayudar a los estudiantes", pues la falta de orientación puede provocar que "la gente se frustra" y no sepa "qué hacer o cómo hacerlo" (EMA04).

Sus voces muestran una diferencia entre cerrar administrativamente la movilidad e integrar institucionalmente la experiencia, ya que lo primero puede cumplirse mediante informes, productos y trámites, pero lo segundo exige recuperar los aprendizajes, contactos y dificultades de quienes regresan para convertirlos en recursos colectivos para los programas de posgrado y las futuras generaciones. La ausencia de estos mecanismos provoca que el conocimiento adquirido permanezca en el ámbito individual y que cada estudiante deba resolver nuevamente problemas ya enfrentados por otros. En

este sentido, la transición situacional no concluye automáticamente con el regreso, sino que continúa en las condiciones institucionales que permiten reconocer, compartir e incorporar la experiencia a la vida académica.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos y su interpretación, se puede decir que la transición situacional del estudiantado de posgrado que realizan movilidad internacional, se configura de forma desigual a través de la interacción entre sus proyectos de investigación, los recursos económicos disponibles, las responsabilidades familiares, el acompañamiento institucional y las redes humanas que construyen. La estancia en un país extranjero y en una institución distinta a la de origen puede ampliar perspectivas académicas, fortalecer la autonomía y modificar la identidad profesional, pero también puede producir endeudamiento, cansancio, vulnerabilidad y desencanto institucional. Por tal motivo, la movilidad no constituye automáticamente una experiencia transformadora positiva, ya que sus efectos dependen de las condiciones bajo las cuales se prepara, se vive y se resignifica después del retorno.

Así, antes de la partida, la posibilidad de realizar la estancia no depende especialmente de la pertinencia académica de los proyectos, sino también del financiamiento, los contactos y las redes familiares y conocidos disponibles. Cuando la información y los apoyos circulan principalmente mediante relaciones personales, las oportunidades pueden presentarse en condiciones desiguales. Algunas personas contaron con recursos y acompañamiento, mientras que otras recurrieron a préstamos, redujeron la duración de su estancia o reorganizaron sus responsabilidades de cuidado.

Por su parte, durante la movilidad los aprendizajes rebasaron el cumplimiento del plan de trabajo. El contacto con otros contextos permitió ampliar perspectivas, cuestionar planteamientos y conocer otras formas de investigar. Asimismo, las relaciones de amistad, cuidado y colaboración facilitaron la adaptación y redujeron el aislamiento. La autonomía no sólo fue un logro exclusivamente individual, sino que también dependió de los recursos, la seguridad del entorno y los apoyos recibidos. Es notorio que idealizar la vulnerabilidad como una experiencia necesaria de crecimiento puede ocultar las carencias institucionales que trasladan al estudiantado la responsabilidad de resolver sus dificultades.

Después del retorno, los cambios más significativos no se limitaron a la producción de artículos, capítulos o ponencias, sino que se expresaron en nuevas preguntas, ajustes teóricos y metodológicos, así como una mirada más crítica sobre la investigación y las instituciones. Sin embargo, la reincorporación estuvo menos acompañada, puesto que los procedimientos se concentraron en los trámites, la comprobación y la entrega de productos, mientras que la recuperación de aprendizajes, contactos y dificultades dependió principalmente de iniciativas individuales. Esto evidencia una diferencia entre cerrar administrativamente una movilidad e integrar institucionalmente la experiencia.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer el acompañamiento antes, durante y después de la estancia, mediante información clara, apoyos sensibles a las responsabilidades familiares, comunicación continua y espacios de reincorporación. Más que ampliar el número de movilidades, el reto institucional consiste en garantizar que estas se realicen en condiciones equitativas y que los aprendizajes, vínculos y

experiencias generados se integren a la vida académica de los posgrados. Solo así la movilidad podrá consolidarse como una experiencia formativa compartida y no como un logro sostenido principalmente por el esfuerzo individual del estudiantado.

REFERENCIAS

Cárdenas Olivares, G., García Serrano, C. A., Ponce Martínez, F. J., & Pulido Alcaraz, E. (2020). Movilidad internacional en estudiantes del CUCHS de la Universidad de Guadalajara. Factores de la experiencia. *Sincronía, 25*(80), 641–674. https://revistasincronia.cucsh.udg.mx/index.php/sincronia/article/view/519

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2023, 10 de julio). *Reglamento de becas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías*. *Diario Oficial de la Federación*. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5694891

Durand Villalobos, J. P., & Juvera Quijada, K. M. (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, 15*, e1958. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1958

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, (33), 2–3. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

Meleis, A. I., Sawyer, L. M., Im, E.-O., Hilfinger Messias, D. K., & Schumacher, K. (2010). Experiencing transitions: An emerging middle-range theory. En A. I. Meleis (Ed.), *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice* (pp. 52–65). Springer Publishing Company.

Meleis, A. I., & Trangenstein, P. A. (2010). Facilitating transitions: Redefinition of the nursing mission. En A. I. Meleis (Ed.), *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice* (pp. 65–71). Springer Publishing Company.

Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W., & Sánchez Leyva, J. L. (2019). La movilidad académica internacional: Experiencias de los estudiantes en IES de Colombia y de México. *Revista de la Educación Superior, 48*(190), 71–92. https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.712

Quiroz Schulz, L. A., & Médor, D. (2021). Movilidad académica internacional y formación doctoral: Un acercamiento desde la visión de los coordinadores(as). *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(91), 1007–1033. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/149

Ramírez Ramírez, A., & Alcántara Santuario, A. (2020). El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de estudiantes de maestría: El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 137–151. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592066

Ramírez Ramírez, A., & Ortega Guerrero, J. C. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil: El caso de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (28), 207–233. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2605

Rico Báez, F. J. (2022). Impacto de la movilidad académica en los alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(2), 1979–1994. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2006

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. (2025a, 30 de junio). *Convocatoria de apoyos complementarios de movilidad en el extranjero, movilidad nacional, movilidad en los sectores de interés y movilidad para programas de doble titulación 2025* [Convocatoria]. https://www.secihti.mx/wp-content/uploads/2025/10/Convocatoria_2025_Movilidad-20251016T224645.pdf

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. (2025b). *Términos de referencia de apoyos complementarios de movilidad en el extranjero, movilidad nacional, movilidad en los sectores de interés y movilidad para programas de doble titulación* [Términos de referencia]. https://www.secihti.mx/wp-content/uploads/2025/10/TdR_Convocatoria_Movilidad_2025-20251016T230904.pdf

Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education, 73*(3), 389–406. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1

Universidad Veracruzana. (2014, 15 de diciembre). *Reglamento de movilidad*. https://www.uv.mx/legislacion/files/2014/12/reglamento-de-movilidad.pdf

Universidad Veracruzana. (2026). *PROMUV por objetivos 2026-2: Modalidad presencial nacional e internacional. Movilidad durante agosto-diciembre de 2026* [Convocatoria]. https://www.uv.mx/promuv/files/2026/01/Convocatoria-PROMUV-26-2.pdf

Walker Janzen, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educacional*, (27), 13–32. https://doi.org/10.29344/07180772.27.795