

# opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,  
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 39, abril 2023 N°

100

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1587/ ISSN: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2023. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: S/T. De la serie “RETORNO”.

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 60 x 60 cm

Técnica: Mixta/Tela

Año: 2009



## Formación de competencias para una ciudadanía mundial: Movilidad internacional durante la pandemia

**Elizabeth Margarita Hernández López**

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0000-0003-2982-444

[elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx](mailto:elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx)

**María Magdalena Escobar Mendoza**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

[maria.escobar@unach.mx](mailto:maria.escobar@unach.mx)

### Resumen

En consonancia con la aseveración que indica que los estudiantes internacionales son personas con un alto grado de motivación (Wright & Schartner, 2013; Jindal-Snape & Rienties, 2016), este artículo analiza la experiencia de cuatro estudiantes mexicanos de pregrado quienes partieron durante la contingencia sanitaria por COVID-19, periodo de mayor incertidumbre e inestabilidad, a Europa y Asia para realizar movilidad presencial durante un semestre. La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas y los hallazgos indican que, a pesar de los retos enfrentados, la experiencia de movilidad los guio hacia el desarrollo de un perfil como ciudadanos mundiales.

**Palabras clave:** educación superior internacional; movilidad internacional presencial; formación de competencias; COVID-19.

### Competences formation for global citizenship: international mobility during the pandemic

#### Abstract

In consonance with the assertion that international students are people with a high degree of motivation (Wright & Schartner, 2013; Jindal-Snape & Rienties, 2016), this study analyses the experience of four Mexican undergraduate students who left during the health contingency due to COVID-19, a period of greater uncertainty and instability, to Europe and Asia for face-to-face mobility for a semester. The information was collected through semi-structured interviews and the findings indicate that, despite the challenges faced, the mobility guided them towards the development of a profile as global citizens.

**Keywords:** Global citizenship education; Mexican international students; face-to-face international mobility; COVID-19.

## 1. INTRODUCCION

La internacionalización de la educación superior como respuesta a los efectos de la globalización se ha convertido durante las últimas décadas en uno de los pilares sustantivos de las instituciones de educación superior alrededor del mundo (Otero Gómez et al., 2019; Sessarego Espeleta & Campos, 2020; Tamtik & Kirss, 2016). A este respecto, es de reconocer que los países en sus niveles macro, meso y micro aplican diferentes estrategias de internacionalización y por tanto están en diferentes etapas de desarrollo en este proceso (Matei & Iwiska, 2015). La práctica de la internacionalización en las instituciones de educación superior puede verse reflejada a través de esfuerzos por internacionalizar el currículo, la implementación de estrategias de internacionalización en casa, el desarrollo y aplicación de programas de Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés), y la movilidad estudiantil y de profesorado, entre otros.

No obstante, estudiar en el extranjero ha destacado como el componente más significativo de la internacionalización, de modo que esta última se ha equiparado indebidamente con los procesos de movilidad (De Wit, 2011). En este sentido, las instituciones de educación superior han encaminado decisiones estratégicas para el reclutamiento de estudiantes internacionales, quienes además de representar una oportunidad para que la población local (estudiantes, profesores y personal administrativo) tengan un acercamiento a otra cultura, constituyen una derrama económica para la institución receptora (Wright & Schartner, 2013).

Por lo anteriormente expuesto, es comprensible el vasto número de investigaciones que se han realizado para documentar la movilidad estudiantil; no obstante, se observan dos patrones. Por una parte, un énfasis en estudios cuantitativos que reportan flujos de movilidad estudiantil (Rincón, 2013; Tamtik & Kirss, 2016). Por otra, una carencia de investigaciones que reporten las prácticas de internacionalización de universidades en Latinoamérica y la experiencia de movilidad de estudiantes latinoamericanos (Reynolds & Constantine, 2007; Otero Gomez et al., 2019). En este orden de ideas, existe escasa movilidad de estudiantes internacionales latinoamericanos en relación con otros países (Otero Gomez et al., 2019). Los estudiantes internacionales mexicanos,

por ejemplo, representaron el 0.707% de la población total de estudiantes internacionales en el mundo durante el 2019 de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2022); sin embargo, México ha sido reconocido como una población de movilidad saliente de rápido crecimiento (Rushworth, 2017).

Debido a la alta representatividad de estudiantes internacionales asiáticos y a la participación marginal de estudiantes internacionales latinoamericanos en movilidad saliente, este último sub-grupo de estudiantes es a menudo reportado en la literatura bajo la categoría extremadamente amplia de “otros” (Urban et al., 2010). Esto no permite construir una comprensión significativa acerca de la experiencia internacional del estudiante latinoamericano. En este sentido, se podría argumentar que es de conocimiento que los estudiantes internacionales, en general, enfrentan desafíos en su estadía. No obstante, si bien las dificultades enfrentadas en el extranjero pueden ser las mismas o similares entre los diferentes grupos de estudiantes internacionales, su impacto puede variar según la distancia cultural y los valores culturales de cada grupo estudiantil (Furnham & Bochner, 1982; Hofstede, 1986); por lo que la práctica de homogeneizar las experiencias de los diversos subgrupos de estudiantes internacionales no permite rescatar los diferentes matices culturales de cada grupo. De aquí la relevancia de documentar las experiencias de movilidad de estudiantes latinoamericanos, como un grupo poco explorado en la literatura, y desde una metodología cualitativa que permita conocer sus vivencias para así fortalecer los procesos de internacionalización en la región.

Aunado a lo anterior, recientemente la internacionalización de la educación superior se ha reconocido como un plan holístico que contempla no sólo la dimensión académica y curricular, sino el desarrollo de competencias globales e interculturales que permitan a los involucrados “apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás” (OECD, 2018,p.9), para así comunicarse y desempeñarse adecuadamente con personas de diferentes contextos culturales, étnicos y lingüísticos y de esta forma, actuar por el bienestar común y el desarrollo sustentable (Fantini, 2009; OECD, 2018); dando como resultado una educación para la ciudadanía mundial.

Es importante entonces no sólo rescatar las dificultades y los retos a los que los estudiantes estuvieron expuestos durante su movilidad para así poder sugerir herramientas de apoyo, sino también analizar qué perspectiva tuvieron ante su movilidad y qué beneficios aportó la

experiencia para el desarrollo de un perfil como ciudadano mundial. Asociado a esto, es necesario reflexionar sobre los posibles efectos e implicaciones de la pandemia por COVID-19, momento por el que se atravesaba cuando se recolectaron los datos para esta investigación. En virtud de esto, este estudio analiza la experiencia de movilidad de cuatro estudiantes de pregrado adscritos a una universidad pública en el sur de México, quienes durante la contingencia sanitaria partieron a Europa y Asia para realizar movilidad presencial durante un semestre.

## **2. EL ESTUDIANTE EN MOVILIDAD**

Durante mucho tiempo se ha argumentado que la curva de aprendizaje y la adaptación a la educación superior de los estudiantes internacionales es más pronunciada que la de sus contrapartes locales (Evans, 2009). Retos similares incluyen falta de una red de apoyo (Andrade, 2006), estatus migratorio inestable (Hari et al., 2021), barreras con el idioma (Sherry et al., 2010), problemas financieros (Yeh & Inose, 2003), y falta de códigos culturales y/o lingüísticos familiares (Zhou et al., 2008) que los coloca en una ruta más sinuosa. A pesar de dichos desafíos, los estudiantes internacionales no han sido regularmente catalogados como un grupo vulnerable (Firang, 2020). Sin embargo, a raíz de la pandemia por COVID-19, la percepción del estudiante internacional ha sufrido una transformación identificándolo como uno de los grupos más vulnerables (Chen et al., 2020; Fronek et al., 2021; Hari et al., 2021; Weng et al., 2021). Según los autores, esto ha sido debido a la inestabilidad a la que los estudiantes estuvieron expuestos en los ámbitos de salud, económico, social, migratorio y emocional y en algunos casos, a la falta de apoyo por el gobierno local.

Relacionado con esa vulnerabilidad, un componente externo es la motivación del estudiante internacional y qué papel juega ésta para la adaptación y el bienestar de los estudiantes. En consonancia con eso, un estudio de Yang et al. (2018) tuvo como objetivo averiguar si la motivación autodeterminada de sus participantes internacionales impedía experimentar un choque cultural (Oberg, 1960) o en palabras de Berry (1997) estrés aculturativo. Sus hallazgos demostraron que la motivación autodeterminada del estudiante internacional fue, de hecho, un predictor de menor estrés y un refuerzo de su bienestar. Esto parece demostrar que la motivación de los estudiantes internacionales tiene un impacto en su proceso de adaptación y aculturación. Esto es lo que se ha documentado en la literatura en circunstancias regulares.

Sin embargo, considerando la situación que enfrenta el mundo debido al COVID-19 y a la incertidumbre que esto conlleva, no es de extrañar que la estabilidad emocional y mental, así como el éxito académico de los estudiantes en movilidad puedan estar en juego. Al respecto, una investigación de Firang (2020) exploró el impacto de la pandemia en estudiantes en movilidad en Canadá y argumentó que este grupo de personas “puede verse afectado por la enfermedad, social y económicamente” (p.821). El autor explica que, debido a las medidas implementadas para mitigar la propagación del virus, como el distanciamiento social, los bloqueos y el cierre de fronteras, los estudiantes internacionales son más propensos a la ansiedad y al sufrimiento emocional y financiero. Aunado a esto, cabe resaltar que, debido a estas restricciones por la pandemia, la intención de estudiar en el extranjero fue aplazada o cancelada por muchos estudiantes (Xiong et al., 2020). De esta forma, se estimó una caída en el número de estudiantes en movilidad saliente y entrante que duraría un par de años (Saravan, 2020). Esto podría denotar un alto grado de motivación en los estudiantes quienes a pesar de las circunstancias emprendieron su experiencia de movilidad internacional durante la pandemia.

Tratado como un grupo homogéneo, la literatura ha sido vasta en documentar la experiencia del estudiante internacional durante la pandemia por COVID-19 (Chen et al., 2020; Chirikov & Soria, 2020; Firang, 2020). De manera similar, habiendo tenido su origen en China la enfermedad del COVID-19, amplia investigación se ha enfocado en la movilidad internacional en el contexto asiático (Khan et al., 2021; Kim & Kim, 2021) o en el estudiante internacional de origen asiático (Hu et al., 2020; Weng et al., 2021). No obstante, hay algunos indicios por recuperar la experiencia del estudiante internacional de acuerdo a particularidades, como país de origen y etnia, y que no son parte del grupo de estudiantes internacionales de mayor movilidad e incluso pertenecen a países del sur global; como es el caso de la investigación realizada por Malet et al. (2021) que analiza la experiencia de estudiantes de origen africano y brasileño de habla portuguesa en movilidad en Portugal durante la pandemia por COVID-19.

En este sentido, poco se conoce de la vivencia del estudiante internacional latinoamericano durante esta crisis sanitaria. Es por eso que esta investigación explora la experiencia desde la perspectiva del estudiante internacional mexicano de pregrado para conocer diferencias y similitudes en cuanto a su experiencia y en relación con otros estudiantes internacionales. Partiendo de esta idea, la pregunta de investigación que



impulsó este estudio es: ¿Cómo está siendo vivida por los participantes la experiencia internacional por la pandemia por COVID-19?

### **3. METODOLOGÍA**

Para comprender las experiencias de los estudiantes de movilidad durante y bajo las condiciones de la pandemia de COVID-19, se empleó un enfoque de investigación cualitativo y se utilizaron entrevistas virtuales semiestructuradas para recopilar datos (Lobe et al., 2020). Dado que una de las investigadoras pertenece a la universidad de envío, la selección de participantes estuvo alineada con criterios de conveniencia y muestreo intencional (Merriam & Tisdell, 2016) y se accedió a los participantes a través del personal de la oficina internacional. Como estrategia de reclutamiento, se envió a los participantes un correo electrónico explicando el objetivo de la investigación y pidiéndoles que participaran compartiendo su información en una entrevista virtual. Se reconoce que los estudiantes que experimentan dificultades podrían estar más inclinados a participar que los estudiantes que no las experimentan (Van De Velde et al., 2021). Teniendo esto en cuenta, cuatro de los seis estudiantes, de una universidad pública en el sur de México, que realizaron movilidad internacional durante el año académico 2020-2021, accedieron a participar.

#### **3.1. PARTICIPANTES**

Los participantes, tres mujeres y un hombre, tenían entre 21 y 23 años de edad al momento de la recolección de datos y eran estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en una universidad pública al sur de México. Estos cuatro estudiantes de pregrado partieron al extranjero durante un semestre académico (3-6 meses) bajo un esquema de movilidad de créditos en un periodo marcado por el brote del COVID-19 y las nuevas restricciones por la pandemia. Se asignaron seudónimos para salvaguardar la identidad de los participantes; así pues, dos de los participantes cursaron créditos en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hankuk, en Corea del Sur; uno estuvo adscrito a la Universidad de Masaryk en la República Checa; y uno más fue estudiante internacional en la Universidad Abo Akademi, en Turku, Finlandia. En virtud de esto, los estudiantes llegaron a un país en donde el inglés era el idioma de instrucción; sin embargo, no era la lengua oficial utilizada por la población local.

---

---

### **3.2. RECOLECCION DE DATOS**

La fase de recolección de datos fue para dos estudiantes en diciembre de 2020 y para los otros dos en abril de 2021. En ambos momentos, los participantes estaban en la segunda fase o fase final de su estadía internacional, esto es entre las semanas 10-15 de su estancia de movilidad. Esto quiere decir que no estaban en sus primeras semanas, periodo de ajuste y mayor estrés, en un contexto ordinario, de acuerdo con la literatura (Brown & Holloway, 2008; Schartner, 2014, Hernández López, 2021). No obstante, estaban expuestos a los cambios repentinos y medidas establecidas por la pandemia. Las entrevistas se realizaron en línea con consentimiento de los participantes (Lobe et al., 2020). Como consideración práctica para tratar de crear un entorno propicio, las entrevistas se realizaron en el idioma nativo de los participantes, el español. Zoom fue la plataforma de videoconferencia utilizada; ésta permitió a las investigadoras no solo grabar las entrevistas de audio/video sino también asegurar la privacidad y confidencialidad de los participantes (Newman et al., 2021).

Las preguntas guía de la entrevista se dividieron en subsecciones. Como tal, las preguntas iniciales obtuvieron información demográfica de los participantes, tales como el nombre, la edad, el período de movilidad, el país anfitrión, la universidad y el programa. El segundo bloque de preguntas pedía a los participantes que describieran cómo se estaba viviendo la experiencia por el brote de COVID-19 en el país de acogida y en la universidad. Las preguntas de seguimiento indagaron sobre las medidas de COVID-19 implementadas, los principales desafíos que habían enfrentado como estudiantes internacionales en este tiempo sin precedentes y si consideraban que su experiencia de movilidad había sido diferente a lo que esperaban debido a la pandemia. Las preguntas de cierre permitieron a los estudiantes compartir sus emociones y sentimientos de angustia, si los hubo, experimentados durante su movilidad (Van De Velde et al., 2021). La recopilación de estos datos en tiempo real permitió un recuento vigente de las experiencias de los participantes.

### **3.3. ANALISIS DE DATOS**

Dado que la investigación cualitativa se considera válida cuando la distancia entre los significados experimentados por los participantes y los significados interpretados en los hallazgos es lo más cercana posible

(Polkinghorne, 2007), se mantuvo el español en el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas. Después de la transcripción manual de las entrevistas, se realizó un análisis temático de los datos para identificar los temas emergentes en las narrativas de los estudiantes (Braun & Clarke, 2006). El análisis de datos ocurrió en diferentes fases que implicaron la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales, la búsqueda de temas, la revisión de patrones, la definición y el nombramiento de temas y finalmente la producción del reporte (Creswell, 2014). Los temas que capturaron los datos relevantes de las narrativas de los participantes para responder la pregunta de investigación y así representar las respuestas dentro del conjunto de datos, finalmente se redactaron para este informe de investigación.

#### **4. RESULTADOS**

Del análisis de datos, siete temas principales emergieron. Estos son: modalidad de enseñanza durante COVID-19, actitud adoptada frente al COVID-19, apoyo institucional durante el COVID-19, adaptación sociocultural, retos: emocionales, académicos y administrativos, beneficios de la experiencia internacional, y expectativas debido a la pandemia.

##### **4.1. MODALIDAD DE ENSEÑANZA DURANTE COVID-19**

Relacionado a la modalidad de enseñanza, a pesar de que todos los participantes estaban tomando clases en línea al momento de la entrevista, la forma en que hicieron la transición a esta modalidad varió de participante a participante. Frida en Corea del Sur, durante el otoño del 2020, por ejemplo, tenía considerado que sus clases serían presenciales; sin embargo, una vez dentro del país receptor se le informó que por aumento de casos COVID-19:

...todo se iba a llevar a cabo en línea (...) durante el mes de septiembre [primer mes de estadía]. Después, cuando los casos habían disminuido (...) las clases se podían tomar en modalidad mixta (...) [alternando presencialidad dependiendo de la terminación par o impar del número de estudiante] yo solo fui a 2 ó 3 clases así (...) porque luego volvimos al distanciamiento social (Frida).

De manera similar, Diana en la República Checa, declaró:

Por la situación mundial acerca del COVID-19 todas mis clases fueron transformadas vía online desde el inicio del semestre (Diana).

En Finlandia, hubo un intento de volver al aprendizaje presencial:

...ahorita iba a tener una clase presencial, pero me la cancelaron, me mandaron a en línea, de nuevo y después de eso, sólo tengo *self-study courses* (Karen).

Para el semestre de primavera de 2021, en Corea del Sur la modalidad de enseñanza no había cambiado:

Nosotros no vamos a tener clases presenciales hasta que baje el semáforo (...) Ahorita estamos en nivel 2, si llegamos a bajar a nivel 1.5, las clases se retoman presenciales, puede que *turneadas*, mitad presenciales, mitad virtual, pero por el momento las tenemos en línea (Fernando).

#### 4.2. ACTITUD ADOPTADA FRENTE AL COVID-19

Luego de al menos un semestre del inicio de la pandemia en México el 27 de febrero del 2020, la actitud tomada por parte de los participantes frente a las disposiciones por el COVID-19 en el país de acogida, pareció ser más relajada. Por ejemplo, la palabra confinamiento, no fue una sorpresa y se convirtió en parte de la nueva normalidad.

Hace dos semanas se rompió el confinamiento, pero acaban de avisar hoy que el confinamiento entra otra vez el viernes porque los casos están en repunte, pero todo lo vital está abierto y no se siente tan pesado. Es normal (...). No sé si es porque ya venimos manejando la palabra confinamiento desde el año pasado. Ya se está volviendo parte habitual y no es cómo que un golpe (Diana).

Asimismo, la vida cotidiana en la ciudad anfitriona, a pesar del uso de mascarillas comenzó a sentirse “más normal” que en el país de origen:

Yo creo que ahorita estoy viviendo algo como que más normal porque al menos en mi lugar de origen (...) yo no iba [al cine] porque sabía que no; yo la verdad siento que aquí es un poco más normal porque aquí está abierto todo, con control, pero todo. Entonces, se puede hacer de todo, independientemente de que tengas que usar tu cubrebocas (Fernando).

Opuesto a los sentimientos de familiaridad con respecto a la pandemia expresados por los participantes, surgió otra actitud propia de

este contexto. En este sentido, se hizo evidente por los mismos estudiantes el alto nivel de incertidumbre al que estaban expuestos en esta contingencia sanitaria:

Cabe recalcar que igual esto del COVID, es súper... (...) súper inestable todo, súper inesperado. Yo me ponía a pensar qué tipo de cosas eran probables, que me podían pasar, ¿qué tal y me daba COVID en el aeropuerto? (...) (Fernando)

Debido a esto, había una gran incertidumbre con la que lidiar:

...en esta situación de pandemia nada es seguro. Absolutamente nada, entonces siempre tienes que estar abierto a posibilidades (...) Cada semana puede haber nuevas restricciones, cada semana todo puede cambiar. Entonces tienes que saber manejar los cambios. Si eres una persona que no está acostumbrada a los cambios o tienes que tener todo muy planificado, tendrías que pensar si quieres hacer una movilidad en este momento de pandemia (Diana).

### **4.3. APOYO INSTITUCIONAL DURANTE EL COVID-19**

Para afrontar las situaciones de incertidumbre e inestabilidad a las que estaban expuestos los participantes, el apoyo institucional tuvo un rol importante en su experiencia internacional. En esta modalidad virtual, la asistencia se brindó mediante tres recursos: actividades extra-curriculares, profesores y tutores, y la difusión de información.

Por su parte Frida, habla de las actividades extra-curriculares a las que tuvo acceso:

... me inscribí a dos programas uno se llama *buddy program* que es para hacer amigos de acá y conocer la cultura, etc. y otro es de intercambio de idioma. Estos programas estuvieron sujetos solamente a en “línea” (Frida).

Karen destaca el apoyo que sintió por parte de sus profesores, quienes demostraron ser empáticos con su proceso de adaptación:

...mis maestros han sido muy amables (...) tuvieron como que mucha paciencia (...) cuando les conté que era estudiante de intercambio porque yo no sabía como era por ejemplo tomar los exámenes. Es muy diferente a México (Karen).

Y finalmente, Fernando resalta la utilidad de la difusión de información y el nombramiento de un tutor:

...la escuela la verdad, ha sido muy calurosa con nosotros porque nos ha brindado muchísima información, muchísimos detalles de lo que debemos hacer (...) siempre nos andan compartiendo Blogs y tenemos como que un tutor...un tutor de máximo 5 alumnos, entonces cualquier duda podemos acudir al tutor (Fernando).

#### **4.4. ADAPTACION SOCIOCULTURAL**

Los hallazgos relacionados con la adaptación a la vida cotidiana en la cultura anfitriona fueron similares a los de otros grupos de estudiantes internacionales en movilidad, incluso cuando estos otros grupos no estaban pasando por una pandemia. Por ejemplo, la preparación previa a la llegada a la cultura anfitriona fue reportada como útil para afrontar mejor su adaptación al arribo (Ward et al., 2001; Kim, 2001):

De hecho, no me fue tan tan complicado porque previamente yo ya estaba un poco familiarizada con la cultura porque me gusta mucho ver los programas que hacen aquí [Corea del Sur]. El K-pop me gusta igual muchísimo también los K-dramas (...). Veía mucho contenido en YouTube por parte de algunas personas que viven acá (...) el acomodarme a la cultura no me fue tan tan complicado (Frida).

Asimismo, los desafíos que enfrentaron los participantes a su llegada involucraron temas previamente discutidos en la literatura de estudiantes internacionales. Primero, dificultades financieras debido a una diferencia en el tipo de cambio entre el peso mexicano y el euro, así como un retraso para obtener la manutención de la beca:

...la vida es un poquito más costosa que en México, entonces al principio nosotros ya sabíamos que la beca monetaria no nos iba a llegar desde el primer mes que estuviéramos acá; entonces, sí me tuve que apretar un poco con el dinero (...) porque (...) tenía que pagar cosas extra (...). Eso fue creo hasta ahorita lo más difícil. (Karen)

También surgieron dificultades con el lenguaje; sin embargo, no estaban relacionados con el propio dominio del inglés, sino con la falta de

este por parte de los nativos en la cultura anfitriona. En Corea del Sur, por ejemplo:

...desde que llegué, me costó muchísimo porque no me tocaron personas que hablaran como un inglés pues no tan fluido, siempre era así como de que medio entre señas y garabatos, siempre usaba mi traductor (Fernando).

De manera similar, esta escasez en el uso del inglés incluso en actividades cotidianas como el supermercado por parte de los lugareños, influyó en la adaptación y en la percepción de los participantes acerca de los residentes anfitriones:

En cuestión de cultura aún me estoy adaptando. En esta ciudad no hay tantos extranjeros entonces suelen ser un poquito racistas los nativos o suelen ser rudos por lo mismo que no hablas checo (...) [los] residentes (...) no están tan habituados al idioma inglés...vaya ni en el supermercado lo manejan (...) es muy...difícil en ese sentido (Diana).

#### **4.5. RETOS: EMOCIONALES, ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS**

Los participantes hicieron mención de tres dificultades concretas. Cada una de índole emocional, académica o administrativa. En principio, hubo una muy específica de la pandemia, relacionada con sentimientos de ansiedad por la cuarentena obligatoria al llegar al país destino:

...tuve que hacer una cuarentena de 15 días y creo que eso fue más fuerte o lo más complicado de todo esto porque yo no estaba acostumbrado a los espacios tan cerrados (...) hice cuarentena como en un cuartito de 4 por 3 [metros] creo o 4 por 4 pero era muy pequeño para mí; yo me sentía muy ansioso (Fernando).

Relacionada al rubro académico, en consonancia con la movilidad en una situación regular, los participantes señalaron una diferencia entre el sistema educativo de origen y el de acogida:

...aquí no te van diciendo, o no te van dando las asignaciones como por semana, sino que te dan el syllabus y ahí ya viene todo (...). Si tienes que entregar un ensayo, tienes que hacer una lectura para una clase, el maestro no te lo dice antes, no te lo recuerda, no te está diciendo a cada momento, sino que es de que tú ya tienes

el syllabus y vete al syllabus porque ya sabes qué tienes que hacer (Frida).

Por último, relacionado directamente por los participantes con el confinamiento, surgió un reto administrativo:

...por el hecho del *lockdown* aún no tengo algunos tramites o credencial de estudiante que me beneficia en algún sentido. Todos los trámites son muy tardados, cosas que generalmente se hacen en una semana a mi me está tardando meses (Diana).

#### 4.6. RETOS: EMOCIONALES, ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS

Los participantes no sólo expresaron los retos que enfrentaron, también resaltaron los beneficios percibidos de su experiencia internacional. En el espectro más amplio, los participantes destacaron logros encaminados hacia la formación de una ciudadanía mundial:

...el vivir toda esta experiencia me está nutriendo para poder ser más imparcial y tener más amplia mi opinión acerca de mi perspectiva del mundo en general. (...) también te hace mucho valorar el lugar donde vienes (Diana).

En esa misma línea de argumentos, estar en el extranjero en un país en donde el inglés no es la lengua oficial, se vio como una oportunidad para aprender sobre una tercera cultura e idioma:

independientemente que puedes mejorar tu inglés, puedes aprender una nueva lengua, vives el lado cultural también del país, y te das cuenta en el tipo de comida que comemos, no vas a poder comer lo mismo que estás acostumbrado (...) o la manera en que te vistes, entonces siento que es algo muy bonito, que todos deberíamos de vivir alguna vez en nuestra vida (Fernando).

También surgieron beneficios específicamente relacionados con el ámbito académico. Antes de la llegada de los participantes, existía temor por escribir una tesis; no obstante, después de unas semanas en el país de acogida, hubo dos elementos que impulsaron la confianza de los estudiantes para la redacción de una. El primero fueron las clases tomadas conscientemente para ayudar a este propósito:

...yo sabía que quería escribir mi tesis, pero estaba insegura con respecto a esa habilidad. (...) traté de hacer [mi contrato] con materias que yo sabía que me iban a ayudar a eso. (...) he



practicado bastante mi escritura (...) definitivamente siento que todo eso que he estado aprendiendo, sí me va a ser súper útil para el momento de regresar que yo quiera hacer mi tesis (Frida).

El segundo elemento fue un cambio de perspectiva acerca de escribir una disertación a raíz de socializar con compañeros de estudio:

...siempre le he tenido miedo a la tesis, siempre (...) Siempre dije que no lo iba a hacer porque no me sentía lista, pero ya que estoy aquí veo que es un mundo completamente diferente. Todos mis compañeros (...) me han dicho que han hecho tesis, que es una manera muy buena de ampliar tu vida académica, aprendes muchísimo más (...) Entonces, desde que estoy aquí, no dejo de pensar en la tesis y también en que necesito aprender más, y más (Karen).

#### **4.7. EXPECTATIVAS DEBIDO A LA PANDEMIA**

Los participantes expresaron que debido a la “situación mundial” por el COVID-19, fueron conscientes desde un inicio de las limitaciones de su experiencia de movilidad y que no sería “completa” ya que “todo iba a ser en línea”. Esta toma de conciencia ayudó a los estudiantes a tener una idea más clara y regular así sus expectativas. Sin embargo, al llegar hubo expectativas cumplidas y no cumplidas. Por un lado, después de algunas semanas y a pesar de las circunstancias de la pandemia, las expectativas de los participantes se vieron superadas. En este sentido, el aprendizaje en línea fue reconocido como más productivo de lo esperado:

De hecho, yo no esperaba que fuera así tan benéfico y provechoso (...) Si me sorprendió la cantidad de cosas que estoy absorbiendo de estas materias. (...) a pesar de que haya sido en línea (...) (Frida).

De acuerdo con esto, el aprendizaje en línea fue un área que reveló opiniones positivas sobre las disposiciones tomadas debido al COVID-19. En este sentido se destacó la interacción más activa que permitió esta modalidad de enseñanza-aprendizaje:

...el hecho de que no estemos tan expuestos, que a veces no se prenda la cámara (...) y no podamos quedar en vergüenza (...) que es [la razón] porque la mayoría de los estudiantes nos quedamos callados (...) aquí no importa porque no nos conocemos, entonces no hay barrera de y dices justamente lo que

piensas. En algunas ocasiones como en ésta, la experiencia fue totalmente diferente y grata (Diana).

Por otro lado, a pesar del conocimiento de las circunstancias, existían expectativas insatisfechas en relación a la interacción que solo permitirían las clases presenciales:

Para ser sincera yo esperaba ir a la universidad, conocer a mis compañeros hablar con mis maestros cara a cara porque no es lo mismo tener clases en línea que presenciales. Entonces yo planeaba ir a la universidad tomar mis clases normales, pero tristemente no se pudo debido a la situación (Karen).

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación con estudiantes internacionales durante la pandemia, en consonancia con investigaciones realizadas en diversas latitudes del mundo, tal como Australia (Chen et al., 2020), Canadá (Hari et al., 2021; Weng et al., 2021), y Portugal (Malet Calvo et al., 2021), indican que en este periodo de contingencia sanitaria los participantes de origen mexicano estaban expuestos a inestabilidad, incertidumbre y ansiedad lo cual los ponía en un contexto de mayor vulnerabilidad (Yildirim et al., 2021). No obstante, en el momento en el que realizaron su movilidad (otoño 2020 y primavera 2021) había cierta familiarización ya con el brote del coronavirus. Esto permitió tomar con más “normalidad” las disposiciones enunciadas para controlar el contagio del virus en el país de acogida. Aunado a esto, los participantes reconocieron el mantener una actitud abierta como una estrategia útil para lidiar con la incertidumbre que se vivía. Es por lo que la propia recomendación de los participantes fue no emprender una experiencia de movilidad de no contarse con la apertura y flexibilidad para adaptarse a cambios repentinos. Esto va de la mano con estudios que revelan que una personalidad abierta es un elemento que contribuye a una mejor adaptación en el estudiante internacional (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2013; Ward et al., 2001; Zhou et al., 2008).

Otro de los hallazgos a resaltar y acorde con reciente literatura (Fronek et al., 2021), es una mayor agencia por parte de los estudiantes en su proceso de adaptación. En ese sentido, los participantes, al igual que otro grupo de estudiantes internacionales mexicanos de posgrado en el Reino Unido (Hernández López, 2021) reconocieron de utilidad para una adaptación menos brusca, la preparación que por decisión propia

tuvieron previo a su llegada a la cultura anfitriona a través de información disponible en redes sociales y de referencias culturales.

Referente a los elementos externos que ayudaron a los participantes a navegar en la cultura de acogida, destacó el acompañamiento institucional que, aunque en formato virtual fue de apoyo. La falta de apoyo institucional en los estudiantes internacionales ha estado ligada a una adaptación más deficiente y posiblemente niveles más altos de depresión (Smith & Khawaja, 2011). Debido a esto se espera el involucramiento de las instituciones receptoras a través de la implementación de mecanismos de apoyo apropiados para asegurar a estos estudiantes una experiencia positiva y el logro de metas académicas (Andrade, 2006; Scharfner, 2014; Jindal-Snape & Rienties, 2016).

Por otra parte, a pesar de que se ha considerado que debido a la pandemia por COVID-19 la experiencia de educación superior de los estudiantes internacionales en el país anfitrión no podría ser “real” (Yildirim et al., 2021), las expectativas de los participantes en cuanto a la modalidad de enseñanza virtual, y en consonancia con resultados de un estudio realizado por Suleri (2020) con estudiantes holandeses de educación superior y con estudiantes internacionales en los E.U.A. (Chirikov & Soria, 2020), fueron percibidas como mejor de lo que esperaban. Esto aún cuando previo a su arribo a la ciudad de estadía, los estudiantes consideraban que la “experiencia no sería completa”, pues todo sería en línea. A este respecto, la enseñanza en línea permitió no sentirse expuestos y así no dejar una impresión negativa entre compañeros y profesores. Según narra una de las participantes, el permanecer en silencio es una estrategia para evitar el riesgo de cometer errores y de esta forma, ser juzgado. Esta estrategia del “silencio” coincide con el comportamiento de estudiantes internacionales de Asia oriental (Zhang, 2020) quienes, por temor a cometer errores al desenvolverse en inglés frente a sus compañeros extranjeros y nativos, y a sus profesores, optan por guardar silencio para no verse evidenciados. En este orden de ideas, el formato de enseñanza en línea permitió salvaguardar la imagen pública de los estudiantes de modo que sintieron la libertad de participar más activamente.

Pese a que se reconocieron las ventajas que la instrucción virtual ofrecía, también surgió la expectativa insatisfecha de establecer contacto e interactuar más entre estudiantes y profesores; característica de un

entorno de aprendizaje tradicional (Dumford & Miller, 2018) y de una sociedad clasificada como colectivista (Hofstede, 1986). Esta añoranza por una mayor interacción coincide con los resultados de una investigación por Serhan (2020) en donde se analizaron las percepciones de estudiantes universitarios en los E.U.A. respecto al uso de Zoom como plataforma de enseñanza remota durante la pandemia y en comparación con la enseñanza presencial. Como una desventaja de la enseñanza en línea, se reporta la calidad de interacción pues se argumenta que ésta no es la misma ya que hay una desconexión entre el estudiante mismo, sus compañeros y el profesor; de modo que la comunicación entre estudiantes y estudiantes, y estudiantes y profesores se ralentiza y las interacciones son menos significativas.

Respecto a los retos enfrentados, la pandemia por COVID-19 parece haber intensificado actos de racismo y discriminación hacia estudiantes internacionales. Estudios han documentado estas irrupciones hacia estudiantes de origen asiático (Weng et al., 2021), especialmente cuando parecen chinos (Koo, Yao & Gong, 2021). No obstante, los participantes de este estudio de origen mexicano reportaron haber experimentado racismo debido a su falta de habilidad lingüística en la lengua local. Dado el momento en el que sucedieron estas actitudes, por una parte, podría argumentarse que tal y como lo describen los participantes, la ciudad de acogida no es catalogada como multicultural y, por ende, la comunidad local no está habituada a recibir extranjeros. Por otra, conductas de discriminación y racismo pudieron haberse amplificado a razón de la pandemia al creer que personas extranjeras podrían importar el virus.

A pesar de las circunstancias, hubo diferentes beneficios atribuidos a la experiencia internacional. Contrariamente a lo que afirman las teorías tradicionales del choque cultural (Oberg, 1960; Lysgaard, 1955), los participantes no parecieron experimentar un choque cultural plagado de consecuencias negativas. Más bien, la experiencia de los participantes fue más parecida a lo que Adler (1975) sugiere con respecto al proceso de transición, ya que reconocieron el autodesarrollo, el aprendizaje cultural y el crecimiento personal como parte de su experiencia. En ese sentido, en consonancia con el desarrollo de competencias globales e interculturales (Fantini, 2009; OCDE, 2018), su encuentro con otra cultura los llevó a nuevas perspectivas y diferentes puntos de vista, lo que a su vez permitió que su mentalidad evolucionara de un marco monocultural a uno intercultural (Nguyen et al., 2018).

## 6. CONCLUSIÓN

Respecto a la pregunta de investigación que guio este trabajo acerca de cómo vivieron los participantes mexicanos su experiencia de movilidad en tiempos de pandemia, resaltaron retos, actitudes, expectativas y beneficios de la misma. En cuanto a los desafíos enfrentados, éstos parecen resonar con lo previamente documentado en la literatura del estudiante internacional en circunstancias regulares. Sin embargo, el contexto de la pandemia exacerbó varios de los retos regularmente enfrentados, por ejemplo, los administrativos en donde los trámites tomaban mayor tiempo para efectuarse. También se resaltaron los retos relacionados con racismo y discriminación, así como los concernientes a la estabilidad financiera. No obstante, todos estos desafíos desembocan en uno primordial: la salud mental y emocional de los participantes, pues estaban expuestos a mayor incertidumbre e inestabilidad ante la situación extraordinaria que por la pandemia se vivía, y a los ajustes repentinos tanto en la vida cotidiana como en la académica que por la misma contingencia sanitaria emergieron. Esta falta de certeza y estabilidad pueden ser dos elementos que detonen mayor ansiedad y, por ende, mayor vulnerabilidad en el estudiante en movilidad. Es por esto, que el bienestar mental y emocional del estudiante internacional, aún en periodo post-pandemia, debe ser parte de la agenda de políticos y personal de las oficinas de internacionalización para proveer al estudiante con soporte institucional y estrategias de apoyo emocional para su transición.

No obstante, el estar en una situación de mayor vulnerabilidad, no fue impedimento para que los estudiantes hicieran uso de sus propias herramientas de apoyo, tales como una previa preparación, así como mantener una actitud abierta y receptiva que les permitió trascender de un aprendizaje académico, de la lengua y la cultura local, a un aprendizaje integral en donde una apreciación de diferentes perspectivas los impulsó a reestructurar su visión por una más plural y diversa. Esto parece indicar que los retos enfrentados no fueron superiores a los beneficios percibidos y que a pesar de las circunstancias que por la pandemia de COVID-19 se vivían, fue una experiencia de movilidad completa que llevó a los participantes mexicanos hacia una nueva conciencia de valores, actitudes y entendimientos (Adler, 1975). Esto va de la mano con la intención de desarrollar en los estudiantes un perfil de ciudadanía mundial que amalgame habilidades duras, específicas y curriculares, así como habilidades blandas reflejadas en el desarrollo de competencias globales e

interculturales que les permitan actuar por el bienestar común y el desarrollo sostenible. En este sentido, se ponen al descubierto la resiliencia, la alta motivación, la apertura y la disposición a la curiosidad como atributos personales que facilitan la formación global del estudiante internacional.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of humanistic psychology*, vol.15 (4), pp.13-23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International education*, vol.5 (2), pp.131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology*, vol.46 (1), pp. 5-34.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3 (2), pp. 77–101. <https://doi:10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, L. y Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock? *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36 (1), pp. 33-49. <https://doi.org/10.1080/03069880701715689>
- Chen, J. H., Li, Y., Wu, A. M. y Tong, K. K. (2020). The overlooked minority: Mental health of International students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian journal of psychiatry*, vol. 54 (diciembre), pp. 102333. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.102333>
- Chirikov, I. y Soria, K. M. (2020). International Students' Experiences and Concerns During the Pandemic. *SERU Consortium, University of California-Berkeley and University of Minnesota*. Minnesota Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/215272>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. Sage Publications Inc.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol.8 (2), pp. 241-248.
- Dumford, A. D. y Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for

- engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, vol.30 (3), pp. 452-465.
- Evans, N. (2009). Orientation. En Andrade, M. And Evans, N. (eds.). *International students: Strengthening a critical resource*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield Education, pp. 103-131.
- Fantini, A. E. (2009). Developing Intercultural Competencies: An Educational Imperative for the 21st Century. *Studies in Language and Literature*, vol.28 (2), pp. 193-213.
- Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, vol. 63 (6), pp. 820-824.
- Fronek, P., Briggs, L., Liang, J., Gallagher, H., Doherty, A., Charles, B. y McDonald, Sh. (2021). Australian social work academics respond to international students in crisis during COVID-19. *Frontiers in Education*, vol. 6, p. 637583. [https://doi: 10.3389/educ.2021.637583](https://doi.org/10.3389/educ.2021.637583)
- Furnham, A. y Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*, vol.1, pp. 161-198.
- Hari, A., Nardon, L. y Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. *Global Networks*, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1111/glob.12332>
- Hernández López, E. M. (2021). Traditional Theories for Cross-Cultural Adaptation: Revisiting Their Current Applicability on the Transition of Mexican Postgraduate Students to Life in the UK. *Journal of Comparative & International Higher Education*, vol.13 (4), pp. 59-72. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i4.2372>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations*, vol.10 (3), pp. 301-320.
- HU, Yang, XU, Cora LINGLING y TU, Mengwei. 2020. "Family-mediated migration infrastructure: Chinese international students and parents navigating (im) mobilities during the COVID-19 pandemic". *Chinese Sociological Review*, pp.1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21620555.2020.1838271>
- Jindal-Snape, D., y Rienties, B. (Eds.). (2016). *Multi-dimensional transitions of international students to higher education*. Routledge.

- Khan, K., Li, Y., Liu, Sh. y Li, Ch. (2021). *Psychological Distress and Trust in University Management Among International Students During the COVID-19 Pandemic*. *Frontiers in psychology*, vol. 12, p. 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679661>
- Kim, H. R. y Kim, E. J. (2021). Factors associated with mental health among international students during the COVID-19 pandemic in South Korea. *International journal of environmental research and public health*, vol.18 (21), pp. 2-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111381>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications Inc.
- Koo, K. K., Yao, Ch. W. y Gong, H. J. (2021). “It is not my fault: Exploring experiences and perceptions of racism among international students of color during COVID-19. *Journal of Diversity in Higher Education*, pp. 1-13. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/dhe0000343>
- Lobe, B., Morgan, D. L. y Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International social science bulletin*, vol. 7, pp. 45-51.
- Malet Calvo, D., Cairns, D., França, Th. y De Azevedo, L. F. (2021). ‘There was no freedom to leave’: Global South international students in Portugal during the COVID-19 Pandemic. *Policy Futures in Education*, vol. 0 (0), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1177/14782103211025428>
- Matei, L. y Iwinska, J. (2015). National strategies and practices in internationalisation of higher education: Lessons from a cross-country comparison. En [A. Curaj](#), [L. Deca](#), [E. Egron-Polak](#), [J. Salmi](#) (Eds), *Higher education reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. pp. 205-226.
- Merriam, Sh. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Newman, P. A., Guta, A. y Black, T. (2021). Ethical Considerations for Qualitative Research Methods During the COVID-19 Pandemic and Other Emergency Situations: Navigating the Virtual Field.



*International Journal of Qualitative Methods*, vol.20.:  
<https://doi.org/10.1177/16094069211047823>

- Nguyen, A.-M. D., Jefferies, J. y Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 66, pp. 119-129. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.001>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, vol. 4, pp. 177-182. (Reprint). [https://www.academia.edu/17206900/Cultural\\_Shock\\_Adjustment\\_to\\_new\\_cultural\\_environments\\_Kalervo\\_Oberg](https://www.academia.edu/17206900/Cultural_Shock_Adjustment_to_new_cultural_environments_Kalervo_Oberg)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Marco de competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de educación, cultura y deporte. OECD. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19146](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19146)
- OECD. 2022. International student mobility (indicator) (04 de abril 2022). <https://doi.org/10.1787/4bcf6fc3-en>
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W. y Sánchez Leyva, J. L. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. *Revista de la educación superior*, vol. 48 (190), pp. 71-92.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, vol.13 (4), pp. 471-486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Reynolds, A. L. y Constantine, M. G. (2007). Cultural adjustment difficulties and career development of international college students. *Journal of Career Assessment*, vol.15 (3), pp. 338-350.
- Rincón Moreno, M. (2013). Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior. *Criterio Libre*, vol.11 (18), pp. 279-304.
- Rushworth, P. (2017). *Latin America set to become third largest global region for international HE recruitment*. En Neil Stewart Associates, The Education Studio. <http://www.education-studio.co.uk/latin-america-set-become-third-largest-global-region-international-recruitment/234>

- Saravanan, M. (2020). Economics of internationalisation of higher education in the post-pandemic era. *Journal of Development Economics and Management Research Studies (JDMS)*, vol. 05 (05), pp. 53-60.
- Schartner, A. (2014). *Cross-cultural transition in higher education: The academic, psychological and sociocultural adjustment and adaptation of international postgraduate students at a British university* (Doctoral dissertation, University of Newcastle upon Tyne).
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, vol. 4 (4), pp. 335-342.
- Sessarego Espeleta, I. y González Campos, J. (2020). Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización. *Revista de la educación superior*, vol. 49 (195), pp. 113-129. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1254>
- Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B. y Ling, A. (2010). *Students as customers: The expectations and perceptions of local and international students*. En HERDSA conference (4-7). New Zealand-Tertiary Institute.
- Smith, R. A. y Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, vol. 35 (6), pp. 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Suleri, J. (2020). Learners' experience and expectations during and post COVID-19 in higher education. *Research in hospitality management*, vol. 10 (2), pp. 91-96. <https://doi.org/10.1080/22243534.2020.1869463>
- Tamtik, M. y Kirss, L. (2016). Building a norm of internationalization: The case of Estonia's higher education system. *Journal of Studies in International Education*, vol. 20 (2), pp. 164-183. <https://doi.org/10.1177/1028315315587107>
- UNESCO. 2020. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>
- Urban, E. L., Orbe, M. P., Tavares, N. A. y Álvarez, W. (2010). Exploration of Dominican international students' experiences. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, vol.47 (2), pp. 233-250. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6081>

- Van De Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M.; Willems, B., Wouters, E., for the C19 ISWS consortium#. (2021). The COVID-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 49 (1), pp. 114-122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>
- Van Der Zee, K. y Van Oudenhoven, J. P. (2013). Culture shock or challenge? The role of personality as a determinant of intercultural competence. *Journal of cross-cultural psychology*, vol. 44 (6), pp. 928-940. <https://doi.org/10.1177/0022022113493138>
- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. East Sussex- Routledge.
- Weng, E., Halafoff, A., Barton, G. y Smith, G. (2021). Higher Education, Exclusion, and Belonging: Religious Complexity, Coping and Connectedness Among International Students During the COVID-19 Pandemic in Australia. *Journal of International Students*, vol.11 (S2), pp. 38-57. <https://doi.org/10.32674/jis.v11iS2.3553>
- Wright, C. y Schartner, A. (2013). 'I can't... I won't?' International students at the threshold of social interaction. *Journal of Research in International Education*, vol.12 (2), pp. 113-128. <https://doi.org/10.1177/1475240913491055>
- Xiong, W., Mok, K. H., Ke, G. y Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, vol.105, p. 101718. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- YANG, Ying; ZHANG, Yixin y SHELDON, Kennon M. 2018. "Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 63, pp. 95-104. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.10.005>
- YEH, Christne. J. y INOSE, Mayuko. 2003. "International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress". *Counselling Psychology Quarterly*, vol.16, núm.1, pp. 15-28. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>

- Yildirim, S., Bostanci, S. H., Yildirim, D. Ç. y Erdoğan, F. (2021). *Rethinking mobility of international university students during COVID-19 pandemic*. *Higher Education Evaluation and Development*. <https://doi.org/10.1108/HEED-01-2021-0014>
- Zhang, X. (2020). Why do East-Asian international students often stay silent in class. *University Affairs*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/why-do-east-asian-international-students-often-stay-silent-in-class/>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. y Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in higher education*, vol. 33 (1), pp. 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

## BIODATA DE AUTORES

**Elizabeth Margarita Hernández López.** Doctora en Educación por la Universidad de Southampton en el Reino Unido, Maestra en Comunicación Intercultural por la Universidad de Maryland en los E.U.A. y Licenciada en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara, México. Sus áreas de investigación incluyen la internacionalización de la educación superior, mediación intercultural y formación de profesores de inglés. [elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx](mailto:elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx)

**María Magdalena Escobar Mendoza.** Obtuvo el grado de Doctorado en Lingüística Aplicada por University of Southampton y de Maestría en Educación por el ITESM. Es docente de inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara. Se desempeña como formadora de profesores de inglés en los programas de licenciatura de la Universidad Autónoma de Chiapas. [maria.escobar@unach.mx](mailto:maria.escobar@unach.mx)



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

# opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 39, N° 100 (2023)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)

Esta obra está bajo la licencia:

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC BY-NC-SA 4.0)

