



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

FACULTAD DE POSGRADOS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Trayectorias de participantes en movilidad académica internacional (2006-2020):

**Una mirada desde las experiencias personales, académicas, interculturales y
profesionales de estudiantes de dos universidades paraguayas**

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: María Victoria Zavala Saucedo

Tutor: Prof. Dr. Jorge Manuel José Benítez Martínez

Asunción, Paraguay

2025

Ficha catalográfica

María Victoria Zavala Saucedo

Trayectorias de participantes en movilidad académica internacional (2006 -2020): Una mirada desde las experiencias personales, académicas, interculturales y profesionales de estudiantes de dos universidades paraguayas

Tesis doctoral para el programa de Doctorado en Educación.

Tutor: Prof. Dr. Jorge Manuel José Benítez Martínez.

Total de Páginas: 186

Universidad Iberoamericana. Año 2025.

Línea de Investigación: Gestión Institucional y Liderazgo Educativo

HOJA DE EVALUACIÓN

Autora

María Victoria Zavala Saucedo

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación

Examinadores

Prof. Dra. Sanie Romero de Velázquez

Prof. Dra. Gladys Brítez

Prof. Dr. Ricardo Garay

Fecha 30-03-2025

Calificación Final: 5 Felicitado

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres, Daniel Zavala y Matilde Saucedo, cuyo legado permanece vivo en mi determinación, mis principios y mi fortaleza. Me enseñaron a confiar en mis capacidades, a mantenerme fiel a mis convicciones y a enfrentar los desafíos con templanza. Mi gratitud hacia ustedes es eterna por todo lo que me brindaron.

A Silvia, sobrina amada, colega entrañable y compañera de sueños académicos. Tu reconocimiento a mi tarea docente es un faro que ilumina este recorrido desde el infinito.

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al invaluable apoyo de numerosas personas, que han contribuido de diversas maneras a lo largo de este recorrido académico.

A la Dra. Sanie Romero de Velázquez, Rectora de la Universidad Iberoamericana, agradezco la oportunidad de acceder a una formación doctoral de excelencia que ha enriquecido significativamente mi trayectoria académica.

Expreso mi profunda gratitud a las dos universidades participantes por su disposición institucional y colaboración en facilitar el acceso a la información necesaria para contactar a los estudiantes que vivieron experiencias de movilidad internacional, pieza fundamental de esta investigación.

A cada uno de los participantes que generosamente compartieron sus experiencias, les dedico un agradecimiento especial. Sus testimonios, narrados con apertura y honestidad durante las entrevistas, constituyen el corazón de este trabajo y han permitido comprender en profundidad el impacto de la movilidad académica internacional.

Mi sincero reconocimiento al Prof. Dr. Jorge Manuel Benítez Martínez, quien como tutor de esta tesis ha sabido guiar el proceso con sabiduría y dedicación. Sus orientaciones precisas, observaciones agudas y valiosos aportes han sido fundamentales para dar forma y rigor a esta investigación.

Un agradecimiento a mi entrañable colega y amiga Karen Natali Backes Dos Santos, cuya contribución ha sido decisiva en múltiples aspectos de esta tesis, particularmente en el análisis mediante la herramienta Atlas.ti y en la revisión crítica del manuscrito final. Su acompañamiento ha dejado una huella indeleble en este logro académico.

A Mirtha Cristaldo por su valioso apoyo para el contacto con los participantes de una de las universidades y la digitalización de las entrevistas.

El cariño y apoyo incondicional de mi familia han sido pilares fundamentales en este proceso. A mi hermana Mercedes y mis sobrinas, gracias por su presencia constante y el soporte emocional que me han brindado en cada etapa de este largo recorrido.

Finalmente, mi más profundo agradecimiento a Pierre Florentín, compañero incansable en este viaje académico, por su aliento permanente y su fe inquebrantable en mi capacidad para alcanzar las metas propuestas. Su apoyo cotidiano ha sido fundamental para llegar a este momento.

TABLA DE CONTENIDO

<i>LISTA DE TABLAS</i>	<i>xi</i>
<i>LISTA DE FIGURAS</i>	<i>xii</i>
<i>RESUMEN</i>	<i>xiii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xiv</i>
<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO I</i>	<i>3</i>
<i>PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>3</i>
1. Formulación del problema de investigación	8
2. Preguntas de investigación	9
3. Objetivos de la investigación	9
4. Justificación y relevancia	10
5. Alcances y limitaciones	11
<i>CAPÍTULO II</i>	<i>12</i>
<i>MARCO TEÓRICO</i>	<i>12</i>
1. El proceso de globalización en el siglo XX	12
2. La educación en la sociedad global	14
3. El desarrollo de la internacionalización de la educación superior	17
4. Movilidad académica como estrategia de internacionalización de la educación superior en la región de América Latina	20
4.1. Objetivos de la movilidad académica.....	22
4.2. Desarrollo de la movilidad en América Latina y el MERCOSUR.....	24
4.3. Investigaciones sobre impacto de la movilidad académica internacional	32
5. Las trayectorias como marco para el análisis de la movilidad académica internacional	45
6. El enfoque biográfico y su aplicación en la investigación sociológica y educativa	48
7. La movilidad académica en las políticas de la educación superior paraguaya ..	50
8. El desarrollo de la internacionalización y la movilidad académica en las universidades estudiadas	54
8.1. Universidad Nacional del Este	54

8.2. Universidad Iberoamericana.....	58
<i>CAPÍTULO III</i>	62
<i>MARCO METODOLÓGICO</i>	62
1. Enfoque.....	62
2. Tipo de investigación.....	62
3. Participantes de la investigación	63
3.1. Selección de los participantes.....	63
4. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	64
4.1. Dimensiones y categorías de la investigación	66
5. Procedimiento para la recolección de datos.....	69
6. Procesamiento y análisis de los datos	71
7. Aspectos éticos	73
<i>CAPÍTULO IV</i>	75
<i>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES</i>	75
1. Perfil de los participantes de programas de movilidad periodo 2006-2020.....	75
1.1. Edad en el momento de la movilidad	76
1.2. Experiencia previa en viajes internacionales.....	77
1.3. Movilidad internacional de familiares.....	79
1.4. Nivel de escolaridad de los padres	79
1.5. Expectativas y motivaciones para la movilidad internacional.....	81
1.6. Apoyo familiar para la movilidad.....	84
1.7. Síntesis y discusión de los resultados sobre el perfil de los participantes	87
2. Características de la Movilidad de la que participaron los entrevistados de las dos instituciones.....	89
2.1. Año de la movilidad	91
2.2. Universidad de origen.....	91
2.3. Universidad de destino	92
2.4. Programa de movilidad.....	94
2.5. Duración de la movilidad	94
2.6. Asignaturas cursadas	95
2.7. Periodo que cursaba cuando se movilizó.....	98
2.8. Articulación académica para la convalidación de asignaturas	99

2.9. Financiamiento	102
2.10. Síntesis y discusión de los resultados sobre características de la movilidad de que participaron los entrevistados.....	103
3. Experiencias vividas por los estudiantes participantes en programas de movilidad internacional, durante los años 2006 a 2020	105
3.1. Momentos previos al viaje.....	106
3.1.1. Información sobre la oferta de movilidad.....	106
3.1.2. Los preparativos para el viaje	108
3.2. Experiencias académicas	111
3.2.1. Organización y dinámica académica	112
3.2.2. Infraestructura, recursos y servicios de apoyo al estudiante	114
3.2.3. Calidad de la formación en la carrera.....	115
3.2.4. Incidentes críticos en lo académico	118
3.2.5. Organización para los estudios	120
3.2.6. Acompañamiento en la inserción en la universidad de destino.....	121
3.2.7. Percepción de la experiencia académica como desafío	123
3.3. Experiencia intercultural.....	125
3.3.1. Vínculo con estudiantes internacionales.....	125
3.3.2. Apertura y adaptación cultural	127
3.3.3. Las diferencias culturales	129
3.4. Experiencias a Nivel Personal	132
3.4.1. Desarrollo de autonomía personal	132
3.4.2. Construcción de resiliencia.....	133
3.4.3. Adaptación al entorno.....	133
3.4.4. Integración social.....	135
3.4.5. Nuevas oportunidades y perspectivas.....	135
3.5. Reinserción	137
3.5.1. Reinserción académica	137
3.5.2. Reinserción socio-familiar.....	139
3.6. Síntesis y discusión de resultados sobre experiencias vividas por los estudiantes en la movilidad.....	139
4. Elementos comunes y diferenciadores que se entretajan en las experiencias y que conforman las trayectorias de los entrevistados.....	142

4.1 Perfil del participante, origen y motivaciones compartidas	142
4.2. Las estructuras de la movilidad: contextos que moldean la experiencia	142
4.3. La experiencia académica: un desafío transformador	143
4.4 La dimensión intercultural: el tejido de la vida cotidiana	143
4.5. La experiencia Personal: el viaje interior	144
4.6. Síntesis y discusión sobre los elementos comunes y diferenciadores que se entretajan en las experiencias y que conforman las trayectorias de los entrevistados ...	145
5. Efectos de la movilidad académica internacional en las trayectorias de los participantes.....	147
5.1. La trayectoria académica: del desafío en el aula a la vocación profesional	148
5.2. La trayectoria profesional: de la experiencia internacional al valor en el mercado laboral	149
5.3. La trayectoria personal: el viaje interior hacia la madurez y la identidad...	150
5.4. Vínculos y redes: tejiendo conexiones en un mundo globalizado.....	151
5.5. Síntesis y discusión de los resultados respecto a los efectos de la movilidad académica internacional en las trayectorias de los participantes.....	151
CONCLUSIONES	153
RECOMENDACIONES.....	156
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO	169
Anexo 1. Guía de entrevista aplicada a participantes.....	169

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Datos de movilidad saliente, destinos y cantidad de estudiantes	29
Tabla 2. Cantidad de estudiantes de países de América Latina en el exterior.....	30
Tabla 3. Movilidad de ingreso por año y sexo	57
Tabla 4. Movilidad de salida por año, sexo y destino	57
Tabla 5. Cantidad de movilizandos de salida por programa.....	58
Tabla 6. Movilizados por año, sexo y país de destino. UNIBE.....	61
Tabla 7. Movilidad de docentes, investigadores y gestores por sexo y país de destino	61
Tabla 8. Medias obtenidas por cada pregunta, guía de entrevista a actores clave.....	69
Tabla 9. Niveles de análisis y codificación de los datos	72
Tabla 10. Datos sociodemográficos de los participantes de la investigación.....	76
Tabla 11. Perfil de participantes: profesión, campo laboral actual y formación académica	86
Tabla 12. Caracterización de la movilidad académica	90
Tabla 13. Datos sobre carrera/programa, asignaturas cursadas, semestre y convalidación	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Códigos vinculados a la categoría perfil de los participantes	75
Figura 2. Códigos vinculados a la categoría características de la movilidad	89
Figura 3. Códigos vinculados a la categoría experiencias vividas por los participantes.....	105
Figura 4. Códigos vinculados a la categoría efectos de la movilidad	147

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo las experiencias de movilidad académica internacional configuran las trayectorias de participantes de dos universidades paraguayas entre los años 2006 y 2020. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico y el método biográfico, se realizaron entrevistas en profundidad a 14 personas que vivieron estas experiencias durante sus estudios de grado o posgrado. Los resultados revelan que la movilidad internacional genera transformaciones significativas en múltiples dimensiones: en lo académico: propicia el desarrollo de nuevas competencias y perspectivas sobre la formación; en lo personal: fortalece la autonomía y la capacidad de adaptación; en lo profesional: amplía horizontes y mejora oportunidades laborales. Los hallazgos muestran también que estas experiencias contribuyen al establecimiento de redes académicas y profesionales duraderas, además de promover una revalorización de la propia identidad cultural. El estudio aporta evidencia empírica sobre el impacto transformador de la movilidad académica internacional en las trayectorias de los participantes, proporcionando información valiosa para el fortalecimiento de las políticas de internacionalización en las instituciones de educación superior paraguayas.

Palabras clave: Movilidad académica internacional, Trayectorias educativas, Educación superior, Internacionalización, Experiencias interculturales

ABSTRACT

This research analyzes how the experiences of international academic mobility shape the trajectories of participants from two Paraguayan universities between 2006 and 2020. Using a qualitative phenomenological approach and biographical method, in-depth interviews were conducted with 14 people who lived these experiences during their undergraduate or graduate studies. The results reveal that international mobility generates significant transformations in multiple dimensions: in the academic sphere, it fosters the development of new competencies and perspectives on training; personally, it strengthens autonomy and the ability to adapt; professionally, it broadens horizons and improves job opportunities. The findings also show that these experiences contribute to the establishment of lasting academic and professional networks, as well as promoting a reevaluation of one's own cultural identity. The study provides empirical evidence on the transformative impact of international academic mobility on the trajectories of the participants, providing valuable information for the strengthening of internationalization policies in Paraguayan higher education institutions.

Keywords: International academic mobility, Educational trajectories, Higher education, Internationalization, Intercultural experiences

INTRODUCCIÓN

La globalización ha generado transformaciones profundas en todas las esferas de la vida social, impactando en los sistemas educativos y, particularmente, en la educación superior. En este contexto, la internacionalización emerge como una respuesta estratégica de las instituciones universitarias ante las demandas de un mundo cada vez más interconectado.

La reconfiguración de la política y la economía global, junto con la creciente relevancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo, exigen a la educación superior fortalecer su dimensión internacional. Esta tendencia se refleja en la necesidad de educar desde una perspectiva planetaria, con una ética de cooperación que promueve procesos de integración entre instituciones educativas.

Los organismos internacionales, a través de conferencias y foros mundiales y regionales, han destacado la relevancia de la internacionalización para la formación de estudiantes y la generación de conocimientos. En este marco, la movilidad académica internacional se ha consolidado como una estrategia fundamental que permite a los estudiantes desarrollar aprendizajes en contextos diferentes al propio.

La experiencia de movilidad trasciende lo meramente académico: los estudiantes que migran por razones de estudio se encuentran expuestos a nuevas formas de interacción social, culturas diversas, ideas innovadoras y prácticas diferentes que dejan huellas en su desarrollo personal y profesional.

En Paraguay, la Universidad Nacional del Este y la Universidad Iberoamericana han desarrollado durante más de una década diversos proyectos y programas que ofrecen oportunidades de movilidad internacional a sus estudiantes. Estas iniciativas incluyen el cursado de asignaturas en carreras de grado y posgrado, la participación en investigaciones en redes y estancias de estudio, evidenciando el compromiso institucional con la internacionalización.

La presente investigación aborda las experiencias de movilidad académica internacional desde una perspectiva cualitativa fenomenológica con enfoque biográfico. A través del estudio de 14 casos de profesionales que realizaron movilidad durante su formación de grado o

posgrado, se buscó comprender cómo estas vivencias configuran sus trayectorias académicas, personales y profesionales.

Este informe se estructura en cuatro capítulos:

En el Capítulo I se expone el problema de investigación, con la contextualización del objeto de estudio, el planteamiento de las preguntas orientadoras y la definición de los objetivos. También este capítulo contiene la justificación y relevancia, además del alcance y limitaciones del estudio.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico, abordando los conceptos fundamentales y los antecedentes que sustentan el análisis de la movilidad académica internacional y las trayectorias.

El Capítulo III describe la metodología empleada, detallando el enfoque cualitativo fenomenológico y las estrategias de recolección y análisis de datos.

El Capítulo IV expone el análisis de resultados y los aportes de la investigación, presentando los hallazgos sobre cómo las experiencias de movilidad configuran las trayectorias de los participantes. En este capítulo también se incluye la discusión a la luz de los antecedentes y los fundamentos teóricos.

Finalmente, se presentan las conclusiones, en las que se sintetizan los principales hallazgos y se analizan sus implicancias para la gestión de la movilidad académica en las instituciones de educación superior paraguayas. Asimismo, se formulan recomendaciones específicas orientadas a fortalecer las estrategias institucionales y promover una mayor internacionalización del sistema de la educación superior.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La movilidad académica estudiantil, objeto de esta investigación, se enmarca en una temática más amplia denominada internacionalización de la educación superior, la cual ha sido planteada en las últimas décadas en diversas declaraciones de congresos, foros y conferencias internacionales, así como en numerosas publicaciones del ámbito educativo (Aguilera de Drielichman, 2018; De Wit, 2005; Didou y Jaramillo, 2014; González de Alvarez y Melgarejo Cáceres, 2017; Perrotta, 2016; Ramírez Ramírez y Ortega Guerrero, 2019; Theiler, 2009; Tünnermann Bernheim, 1995).

Así se destaca que en el Comunicado del Foro Mundial de Educación Superior llevado a cabo bajo los auspicios de la UNESCO, en julio del año 2009, se ratificó como uno de los puntos relevantes la “internacionalización, regionalización y mundialización”, recalcando que es necesario fortalecer la cooperación internacional en materia de educación superior; al mismo tiempo se enfatizó la importancia de la conformación de redes internacionales de universidades y de las iniciativas conjuntas, como alternativas para contribuir a la reducción de la brecha en materia de desarrollo (UNESCO, 2009).

El mismo Comunicado señala que “las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional” (p. 5). Estas expresiones de la Declaración ponen énfasis en la relevancia de lo que se denomina movilidad académica internacional, considerada una estrategia tendiente a fortalecer la cooperación en los procesos de búsqueda de la calidad de la educación superior (UNESCO, 2009).

Por su parte la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO-IESALC, 2019), en el eje temático “La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina” señala que “en la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales” (p. 14) al tiempo de enfatizar en la necesidad de “fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional” (UNESCO-IESALC, 2019, p.14).

Al referirse a la internacionalización, la misma Declaración afirma que esta “se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión” (UNESCO-IESALC, 2019, p. 14). Los lineamientos mencionados permiten apreciar que la temática de la internacionalización, y en ella la movilidad académica, cobran una relevancia creciente en el debate actual de la educación superior.

Si bien la internacionalización adopta diferentes formas y conceptos en los sistemas de educación superior, pueden señalarse algunos elementos comunes, tales como: se refieren a un proceso que apunta a fortalecer las instituciones, se orienta a la mejora de la calidad de la formación, al incremento de los conocimientos científicos y tecnológicos además de la cooperación para el desarrollo (Larrea y Astur, 2013).

Una de las estrategias de internacionalización, quizás la más conocida y la más antigua forma de concreción de este proceso, es la movilidad académica de estudiantes, docentes y gestores, sin embargo, lo que se destaca en las últimas décadas es el incremento de los programas de movilidad, así como la cantidad de instituciones que incorporan la dimensión internacional entre sus propuestas (De León Nicaretta, 2017).

El desplazamiento de estudiantes a través de las fronteras ya sea por un periodo o para tomar un programa completo en otra universidad, o de miembros de la academia que realicen visitas al profesorado en cualquier país, o un intercambio estudiantil entre universidades son algunas de las formas que adopta la movilidad académica internacional (Reyes-Rivero et al., 2017; Santiago-Ruiz et al., 2019).

En la última década, en el Paraguay, estudiantes de instituciones de educación superior se han movilizado en diferentes programas hacia universidades de América Latina, España y otras regiones. En las universidades paraguayas se ejecutaron unos 20 Programas de Movilidad de grado, posgrado, gestores, docentes e investigadores, para diferentes países (Speratti, 2016).

Además, es importante mencionar que el Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López” ha movilizó más de dos mil quinientos estudiantes de posgrado hasta el año 2023 (BECAL, 2023).

Los programas de movilidad tienen objetivos formales como el enriquecimiento de la formación académica, la incorporación de una visión global e internacional en el trayecto formativo, la contribución al logro de profesionales adaptados y predispuestos para un desempeño en un mercado global con flexibilidad para responder a distintas situaciones y desafíos profesionales (Theiler, 2009). Sin embargo, cabe mencionar que los resultados de la movilidad no se limitan a ellos, puesto que permiten experiencias personales importantes que intervienen en la trayectoria de formación de los participantes.

Investigaciones publicadas en la última década, refieren que la movilidad impacta en los sujetos participantes, tanto en lo académico, laboral y personal. Así, Fresán Orozco (2009) realizó una investigación titulada “Impacto de la movilidad académica en la formación integral de los alumnos” en la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (México) con noventa y ocho estudiantes pertenecientes a cinco carreras, quienes participaron de la primera generación de movilidad gestionada por la institución.

Los resultados de este estudio se muestran alentadores con relación a la actitud de aceptación al llegar a la universidad de destino, en un 71% de los casos. No obstante, señalaron la falta de tiempo, la insuficiencia de personal y la cantidad de estudiantes participantes como aspectos negativos que percibieron como falta de planificación, desorganización y limitada coordinación con las otras universidades. En la evaluación aplicada al finalizar la movilidad los estudiantes “valoraron como similares sus habilidades con las de los estudiantes de la institución receptora” (Fresán Orozco, 2009, p. 152). Las capacidades indagadas fueron: genéricas como las tecnológicas, el aprendizaje autodirigido, la socialización y el trabajo colectivo. Algunas variaciones se identificaron en el análisis de estos resultados por carreras (Fresán Orozco, 2009).

En el mismo estudio citado, con referencia a la variable “importancia de la experiencia de movilidad” en la que se valoró el impacto, los estudiantes apreciaron como una experiencia muy destacada en el desarrollo de su autonomía, así como en la superación, disciplina del estudio y las perspectivas de futuro a nivel profesional. También fueron altamente valorados como resultados de la movilidad la dimensión autoconcepto y tolerancia; como el impacto de la experiencia en la capacidad de planificación económica. Como conclusión la investigación mencionada sostiene que la importancia de la experiencia de movilidad en la formación integral es percibida como muy positiva (Fresán Orozco, 2009).

Otra investigación en la línea del análisis del impacto de la movilidad estudiantil fue concretada por Reyes-Pérez et al. (2014) con el objetivo de indagar cómo impacta en la vida académica, personal y profesional de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, la participación en programas de movilidad, desde la perspectiva de los profesores. La muestra se constituyó con docentes de la facultad que han tenido estudiantes participantes en el programa de intercambio y/o programa de excelencia estudiantil; la metodología empleada fue cuantitativa con la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado. Las variables investigadas fueron: desarrollo personal, desarrollo académico y desarrollo profesional.

Los hallazgos en la dimensión personal refieren que la mayoría de los docentes (67%) señalan como valor más significativo que enriquece a los estudiantes la responsabilidad, seguida de la tolerancia (24%), el compañerismo (10%) y el respeto (5%). En cuanto al desarrollo académico, los docentes muestran acuerdo en que se observan mejoras en las calificaciones, en la calidad de los trabajos escritos y en una mayor responsabilidad en las actividades escolares. En la dimensión profesional, los encuestados (86%) manifiestan que los estudiantes que formaron parte de movilidad tienen mayor capacidad y habilidad para enfrentar y resolver problemas. Dicha investigación concluye que la movilidad posee efectos favorables en el desarrollo de los estudiantes, por lo que recomiendan estas experiencias para los alumnos y las instituciones de educación superior (Reyes-Pérez et al., 2014).

Por su parte Navarrete Salas et al. (2015) abordan, en un estudio cualitativo-descriptivo y fenomenológico, las vivencias de estudiantes universitarias de la carrera de enfermería. La investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, titulada Movilidad Estudiantil. “Un viaje hacia el aprendizaje”, se propuso como objetivo “revelar el significado que tiene una estancia en el extranjero para el desarrollo personal y académico de estudiantes” (p. 20). Los hallazgos fueron organizados en cuatro categorías: aprendizaje, sentimientos-emociones, experiencias y adaptación. Los resultados más importantes evidencian que, en relación con el aprendizaje se destacó “la independencia personal, el desarrollo de nuevas fortalezas, así como la adquisición de nuevos conocimientos que contribuyeron a su conocimiento profesional” (Navarrete Salas et al., 2015, p. 21), En cuanto a las experiencias, se identificaron tanto aspectos positivos como negativos: entre los primeros se destacan los logros personales y profesionales, así como el descubrimiento de nuevos lugares y estilos de

vida; entre los segundos se identificaron situaciones de discriminación, el bullying, la exclusión de grupos y la apatía.

Se resaltó la adaptación a la sociedad, cultura, comida, costumbres, tradiciones, personas y sistemas de estudio. Por último, en la categoría sentimientos se identificó como emociones positivas: felicidad, entusiasmo, alegría y euforia; y otros negativos como miedo, angustia, depresión, tristeza, nostalgia, soledad, ansiedad, soledad, pánico e inseguridad (Navarrete Salas et al., 2015).

En conclusión, el estudio señala que el proceso de adaptación de los estudiantes resultó complejo debido a la falta de información suficiente para facilitar su incorporación al país y a la universidad. Con todo, las experiencias vividas - tanto positivas como negativas - enriquecieron su desarrollo personal y profesional (Navarrete Salas et al., 2015).

No obstante, el enfoque de las publicaciones citadas precedentemente, sería la excepción a la regla, pues la información actual relativa a la movilidad en general se centra principalmente en el aspecto cuantitativo y formal, mostrando escasamente registros sobre los aspectos cualitativos de la experiencia. Al respecto, Perrota (2016) pone de relieve la escasez de estudios que rescatan los aspectos subjetivos de la participación en la movilidad estudiantil internacional.

Es por ello que resulta relevante indagar acerca de las trayectorias de los participantes en las instituciones de destino y de origen, sobre todo cómo las experiencias de la movilidad académica se entretajan y configuran sus recorridos de estudiantes y posteriormente de profesionales. Recoger testimonios de esas experiencias respecto de cómo vivieron la movilidad tanto a nivel académico, personal, intercultural y profesional, permite identificar los aportes de esta estrategia al proceso de internacionalización de la Educación Superior y de ese modo, contribuir con informaciones sobre el impacto, la difusión de los resultados y el seguimiento de los actores que han realizado movilidad internacional.

Por lo tanto, en este trabajo se asume una perspectiva de estudio de la movilidad en la cual las experiencias vividas en este proceso configuran no solo la dimensión académica sino también otras que aportan significativamente a las trayectorias de los sujetos entendidas como “recorridos en construcción permanente” (De León Nicaretta, 2017, p. 7).

1. Formulación del problema de investigación

La presente tesis se sitúa en la temática de la internacionalización de la educación superior, más específicamente en la movilidad académica y los impactos generados por su desarrollo en los actores participantes, asumiendo la noción de trayectorias al focalizar el tiempo narrado, es decir, las historias que los actores cuentan sobre movimientos a través del tiempo que involucran la producción y reproducción permanente de pasado, presente y futuro en el marco de instituciones (Cervinková y Garforth, 2009).

Ahora bien, de acuerdo con lo señalado más arriba, a partir de la primera revisión del estado del arte sobre la investigación de la movilidad internacional existe aún una limitada cantidad de estudios, aún más patente en el contexto paraguayo, desde la perspectiva del impacto cualitativo de la movilidad académica en las trayectorias de los participantes. Si bien hay numerosos estudios sobre el tema, estos se centran en general en la cuantificación del número de movilizados en diferentes programas o en el flujo de la movilidad, dejando de lado el abordaje de los aspectos subjetivos vinculados con las experiencias de quienes realizaron la movilidad y sin considerar de qué manera estos aspectos se entrecruzan en sus trayectorias.

Es por ello que esta investigación aborda el problema referido al modo en que las experiencias de movilidad conforman la trayectoria de los participantes de dos universidades paraguayas, identificando características del perfil, componentes, rasgos, motivaciones, situaciones facilitadoras, dificultades en el tránsito por el recorrido académico en las instituciones de origen y destino, así como las vivencias personales, los vínculos sociales e interculturales, y la reinserción, desde la perspectiva de los sujetos involucrados durante los años 2006 a 2020¹.

La situación descrita originó la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas:

¹ El periodo de tiempo abarcado se fundamenta en que la movilidad internacional se inició en el año 2006 en una de las instituciones seleccionadas para el estudio. Y se consideró hasta el año 2020 porque la Pandemia del Covid-19 implicó la suspensión temporal de la movilidad en las universidades estudiadas, retomándose recién en el año 2022 y 2023 en que esta investigación ya se encontraba en desarrollo.

2. Preguntas de investigación

¿Cuál es el perfil de los participantes de movilidad académica de las dos universidades seleccionadas para el estudio? (características personales y familiares, experiencia previa de viajes de estudio, motivación, expectativas).

¿Cómo describen las características de la movilidad académica de la que participaron los entrevistados de las dos universidades paraguayas?

¿Qué experiencias académicas, interculturales y personales ha generado en los sujetos la participación en programas de movilidad académica?

¿Qué elementos comunes y diferenciadores emergen en los relatos de los participantes sobre sus experiencias de movilidad académica internacional que configuran sus trayectorias personales y profesionales?”

¿Qué efectos ha producido la movilidad académica internacional en la trayectoria de los participantes de las universidades seleccionadas para el estudio?

A partir de estas cuestiones, se plantea la siguiente pregunta central que orientó la investigación:

¿Cómo se estructuran las experiencias de movilidad internacional en las trayectorias personales, académicas y profesionales de los participantes de dos universidades entre los años 2006-2020?

3. Objetivos de la investigación

Esta investigación planteó como objetivo general

Interpretar la configuración de las trayectorias de los participantes en movilidad académica internacional de dos universidades paraguayas, entre los años 2006 a 2020, a partir de las experiencias personales, académicas, interculturales y profesionales narradas por los involucrados.

Y como objetivos específicos:

1. Caracterizar el perfil de los participantes de programas de movilidad en el periodo 2006-2020, identificando las expectativas y motivaciones que impulsaron la postulación.
2. Describir las características de la movilidad en la que participaron los entrevistados de las dos instituciones
3. Explorar las experiencias vividas por los estudiantes participantes en programas de movilidad internacional, durante los años 2006 a 2020.
4. Develar en los discursos de los sujetos entrevistados elementos comunes y diferenciadores que se entretajan en las experiencias y que conforman las trayectorias.
5. Identificar los efectos de la movilidad internacional en las trayectorias académicas, personales y profesionales de los participantes, considerando el impacto en sus capacidades, redes, y expectativas a futuro.

4. Justificación y relevancia

La presente investigación se justifica por su contribución al campo de estudio de la internacionalización de la educación superior en Paraguay. Si bien existen registros cuantitativos sobre la participación en programas de movilidad internacional, son escasos los estudios que profundizan en la comprensión de cómo estas experiencias configuran las trayectorias académicas y profesionales de los participantes. Esta brecha en el conocimiento hace particularmente relevante un estudio que analizó el impacto cualitativo de estas experiencias desde la perspectiva de sus protagonistas.

La investigación aporta en tres dimensiones fundamentales:

En lo teórico, contribuye a la comprensión de los procesos de transformación que experimentan los participantes en programas de movilidad internacional, identificando patrones y elementos distintivos que configuran sus trayectorias. Este conocimiento valida la aplicación de la noción de trayectorias en este tipo de estudio y enriquece el concepto de movilidad académica como estrategia de internacionalización en el contexto paraguayo.

En lo metodológico, el enfoque cualitativo fenomenológico adoptado permite acceder a dimensiones de la experiencia de movilidad no incorporadas por estudios previos centrados en aspectos cuantitativos. La perspectiva biográfica utilizada ofrece una aproximación innovadora para comprender cómo las vivencias internacionales se integran en las trayectorias de los participantes.

En lo práctico, los hallazgos proporcionan evidencia empírica valiosa para sustentar: el diseño y mejora de programas de movilidad académica, el desarrollo de políticas institucionales de internacionalización, la implementación de sistemas de apoyo y acompañamiento a estudiantes internacionales, la evaluación del impacto de estas experiencias en la formación universitaria.

La relevancia del estudio se sustenta además en su potencial para orientar la toma de decisiones en las instituciones de educación superior paraguayas, contribuyendo al fortalecimiento de sus estrategias de internacionalización y al mejoramiento de la calidad de las experiencias de movilidad ofrecidas a sus estudiantes.

5. Alcances y limitaciones

Esta investigación presenta una perspectiva cualitativa, integral al analizar cómo las experiencias personales, académicas, interculturales y profesionales se entrecruzan en la configuración de las trayectorias de los participantes de movilidad académica, aportando en la comprensión de este objeto de estudio. Está focalizada en dos universidades paraguayas una ubicada en Asunción y otra en Ciudad del Este y los sujetos fueron catorce participantes en movilidad internacional entre los años 2006-2020.

Este enfoque en dos instituciones y en un período específico, si bien permite un análisis en profundidad, limita la generalización de los resultados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El estudio de la movilidad académica como estrategia de internacionalización de la educación superior se sostiene en fundamentos teórico-referenciales desarrollados por diferentes autores que ubican esta tendencia de la educación en el proceso de globalización originado en el siglo XX.

Es por ello, que en los siguientes apartados se analizará este complejo fenómeno desde referentes teóricos del tema en sus múltiples dimensiones y se pondrá el foco en visualizar las complejas relaciones entre la globalización, la internacionalización de la educación superior y la movilidad académica de estudiantes y docentes en las universidades como una de las “caras más visibles” de la dimensión internacional de la educación superior.

1. El proceso de globalización en el siglo XX

Es posible que el fenómeno de la globalización sea uno de los temas más investigados por las ciencias sociales. En los años 90 su concepto cobró relevancia luego de que la postmodernidad de los años 80 se debilitara (Requelme y Suarez, 2020). El informe de Delors (1996) hace más de dos décadas atrás resaltaba que “la globalización es el fenómeno más dominante de la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas” (p. 33).

La globalización se ha estudiado desde diferentes perspectivas: política, económica, social, cultural y ecológica, entre otras. En consecuencia, el término ha sido definido de diferentes maneras a lo largo de las últimas dos décadas.

Beck (1998) define como “un proceso que crea vínculos y espacios sociales transnacionales revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas” (p. 36).

Rizvi y Lingard (2013) señalan que, con el desarrollo de la informatización en las ciencias de la comunicación, la sociedad mundial asistió a la formación “de procesos y sistemas diversos y complejos que tienen lugar en espacios interconectados a nivel transnacional” (p. 47), dando lugar al fenómeno denominado globalización.

Desde las ciencias sociales la globalización es entendida como “la organización espacial de las relaciones sociales y de las transacciones, en la que se generan flujos y redes de actividad, de interacción y poder transcontinentales o interregionales” (Benítez, 2014, p. 173).

De acuerdo con Benítez (2014), en el análisis desde la perspectiva social existe acuerdo en que el núcleo de la globalización es tecnológico y económico, poniendo énfasis en que las nuevas tecnologías de la comunicación y el transporte han acelerado los flujos financieros como los intercambios de informaciones, imágenes, productos y la movilidad de las personas.

La descripción del fenómeno de la globalización pone énfasis en los cambios provocados en la extensión de las actividades sociales, políticas, económicas a través de las fronteras establecidas, así como en el énfasis de las interconexiones y los flujos de las inversiones, del comercio, de las personas y la cultura. Estas interacciones impactan de tal manera, que los efectos de acontecimientos distantes pueden resultar importantes en cualquier otro lado y pueden tener consecuencias a nivel global (Benítez, 2014).

Desde el punto de vista económico Rodríguez (2015) menciona que la globalización “se refiere a la creación de mercados globales, la formación de bloques económicos –como el Mercosur, la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la Unión Europea– y el surgimiento de empresas multinacionales” (p. 3). Agrega, además, que la globalización aceleró “la revolución científica y el desarrollo de tecnológico de las telecomunicaciones y éstos, a su vez han intensificado la globalización” (Rodríguez, 2015, p. 3).

En la perspectiva de Tünnermann Bernheim (2018) la globalización “es el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, etc. a través de las fronteras” (p. 20). Enfatiza que este fenómeno ha impulsado procesos de internacionalización de la economía, las finanzas, la cultura y la educación superior.

La globalización implica un concepto extremadamente conflictivo pues, por un lado, se refiere a patrones de actividades socio económicas transnacionales y por el otro, a las estructuraciones políticas y culturales contemporáneas, que acontecen en nuevas formas de acción en la realidad concreta de los distintos países, según lo sostienen Rizvi y Lingard (2013).

En lo referente al tema de este estudio, se destaca que el proceso de la globalización impulsó el flujo creciente de personas que se movilizan entre fronteras con intereses sociolaborales y/o educativos, fenómeno que demandó respuestas en cuanto a lo laboral, los negocios, el reconocimiento de permanencias intermitentes en distintos países y principalmente, una educación internacional según Rizvi y Lingard (2013).

Cabe señalar que en el contexto actual resulta relevante exponer que autores como Requelme y Suarez (2020) y Olivié y Gracia (2020) sostienen que la pandemia de Covid-19 generó impactos en la globalización; incluso se plantea que ha provocado una ralentización o estancamiento, lo cual podría derivar en un proceso de desglobalización (Olivié, 2020).

Si bien en los tiempos actuales cabe preguntarse ¿cuál es el efecto de la pandemia en la globalización? Requelme y Suarez (2020) mencionan que el mejor ejemplo para mostrar la interconexión existente es la pandemia producida por el SARS Cov-2. En muy poco tiempo, el virus se ha propagado por todo el mundo y ha generado efectos negativos en la salud pública, la economía y la sociedad en general. Esta conexión internacional puede interpretarse como consecuencia del fenómeno de la globalización, el cual se origina por la interdependencia existente entre diversos factores económicos, políticos, sociales y culturales de los países.

Y a propósito del tema que nos ocupa en este trabajo, la dimensión blanda de la globalización - compuesta por variables que implican el desplazamiento internacional de personas como las migraciones, el turismo, el deporte y la educación – se vio afectada por la pandemia y las consiguientes restricciones a la movilidad de personas, al menos durante los años 2020 y 2021, de acuerdo con el análisis de Olivié y Gracia (2020). No obstante, estos mismos autores señalan que otras variables blandas (cultura, información y tecnología) caracterizados por su digitalización podrían incluso haber experimentado aumentos de los intercambios en el periodo de la pandemia.

2. La educación en la sociedad global

Las innovaciones en la educación, en los inicios del siglo XX, están asociadas con las transformaciones sociales originadas por la globalización y las nuevas tecnologías (González, 2007).

Es así como la globalización constituye, desde la década del 2000, un tema debatido por los gestores educativos, responsables de políticas, así como por investigadores y docentes de todos los países.

Sin dudas, los cambios generados en la segunda mitad del siglo XX han colocado a la información y al conocimiento en el centro de los componentes del capital de los países, situación que desafió a la educación en general y a la universidad en particular, a generar procesos de transformación para responder al contexto global (González, 2007).

En los últimos 20 años la educación estuvo marcada por las innovaciones tecnológicas, así como por los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que se dieron como efecto de la globalización.

Caruso y Tenorth (2012) señalan como característica del contexto “una expansión educativa uniforme a nivel mundial que ha abarcado todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y terciario” (p. 57), destacando que dicha expansión se produjo al mismo tiempo que “la aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada, ampliamente estandarizado, entendido como modelo para la evaluación de las políticas educativas” (p. 58).

Algunas de las características y tendencias de la educación en la sociedad global, mencionadas por diferentes autores son: las nuevas condiciones de aprendizaje ofrecidas por las TIC, el diseño curricular por competencias, demanda de docentes calificados y competentes en la utilización de las herramientas TIC en los procesos de enseñanza. En lo que se refiere a la Educación Superior se agregan la valoración creciente del rol estratégico que ella cumple en la generación de conocimientos y en la investigación, los cambios en la prestación de servicios educativos y las prácticas pedagógicas, el aumento de los programas de formación en modalidad de educación a distancia (Carvajal Sánchez, 2017; Guzmán-Valenzuela, 2017; Rengifo-Millán, 2015).

Al respecto de las transformaciones necesarias en la educación superior Rengifo-Millán (2015) expone la necesidad de una reinención de la universidad para asegurar que responda a las exigencias de una reforma institucional continua, pues cambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales han demandado a las instituciones de educación superior una serie de

requerimientos “en sus relaciones con la sociedad, con el Estado y con el sector productivo” (p. 811).

Por su parte Guzmán-Valenzuela (2017), coincide con lo señalado anteriormente al destacar, como tendencia de la educación superior en el contexto global, la masificación del sistema. Asimismo, subraya que la concepción sobre el acceso ha cambiado: de ser un privilegio reservado a ciertas clases sociales, ha pasado a considerarse “un medio de movilidad social y de realización personal” (Guzmán-Valenzuela, 2017, p. 16).

En relación con la educación superior en la región de América Latina y el Caribe, se ha registrado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, acompañado de la notable diversificación en cuanto al tipo de instituciones, la oferta educativa y el aumento de la población femenina. Sin embargo, esta expansión de la matrícula se ha visto limitada por el acceso desigual a la educación superior, la baja retención del sistema, la titulación tardía, así como los rezagos en el aprendizaje, asociados a los escasos logros académicos alcanzados por los estudiantes en los niveles previos (Marmolejo, 2018).

Ya desde las últimas décadas del siglo XX la democratización y masificación de la educación superior se ha convertido en una tendencia en América Latina, incluso se prevé un crecimiento en dirección al nivel de posgrado y a la formación permanente. No obstante, paralelamente al lado positivo del crecimiento de la matrícula universitaria sobre todo en sectores vulnerables, se genera lo que algunos autores llaman “democracia segregadora” (Merle, 2009 citado en Mayer y Catalano, 2018) lo cual significa que, una vez logrado los niveles elevados de cobertura, se desarrollan procesos internos de diferenciación horizontal en el mismo nivel educativo.

Este aumento en la matrícula que por un lado es positivo, por otro lado, produce tensiones en lo que respecta a la calidad y la diversidad del estudiantado; esto a su vez plantea una complejidad cada vez mayor en los procesos de formación sobre todo en lo referido a promover el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, entre ellas, las habilidades de lectura y escritura (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Otra de las tendencias de la educación superior en el mundo globalizado, a menudo mencionada, es la internacionalización de la educación superior que ha pasado a ser una

cuestión nuclear en el interés institucional de las universidades desde hace más de una década (De Wit, 2011).

Cabe señalar que, según Didou Aupetit (2005), desde la década de 1990 la internacionalización dejó de ser una actividad anecdótica y se convirtió en eje sustancial de los procesos de transformación institucional, como estrategia para la mejora de la calidad.

Es así que tanto las instituciones de educación superior, los gobiernos nacionales y las organizaciones internacionales, han priorizado la dimensión internacional de la educación superior como respuesta al fenómeno de la globalización (De Wit et al., 2005).

Esta tendencia se convirtió en una las características de las universidades que ha configurado un objeto de estudio investigado por diversos autores, expuestos en los siguientes apartados.

3. El desarrollo de la internacionalización de la educación superior

La internacionalización es entendida como proceso que busca “el fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” (Sebastián, 2004, citado en Larrea y Astur, 2013, p. 1).

Knight (2002), citado en Parra-Sandoval (2018) se refiere a la internacionalización como “un proceso que desarrolla y/o ejecuta y mantiene políticas y programas que integran la dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos y funciones o en la forma de llevar la educación superior” (p. 69).

Perrotta (2016) al referirse a la internacionalización señala que se constituye en un aspecto central en “los discursos sobre la universidad, en las políticas científicas y en las prácticas de las instituciones y de los actores de la educación superior” (p. 9). Esto generó al mismo tiempo, que se constituya en objeto de numerosas investigaciones en el campo de la educación.

En América Latina, el interés por el tema data de hace unas dos décadas, sobre todo en lo que se refiere a impulsar una política de internacionalización, si bien el carácter internacional de ciertas actividades universitarias viene de tiempo atrás (Didou, 2007).

De acuerdo con Didou (2007) la internacionalización de la educación superior, tal como se entiende actualmente, no existió como objeto específico de reflexiones especializadas ni de inversión pública hasta los años 90. La misma autora señala que a pesar de los numerosos eventos y documentos sobre los avances de la internacionalización, son insuficientes aún los análisis de sus resultados y su relevancia.

Ya a fines del siglo XX, los responsables de políticas nacionales e incluso institucionales promovieron y respaldaron actividades tradicionales (firma de convenios, asistencia a congresos internacionales, movilidad de investigadores) o innovadoras (promoción de estancias de movilidad corta para estudiantes, profesores y administradores, participación en alianzas y en redes académicas) como parte del proceso de internacionalización que experimenta la educación superior (García Guadilla, 2012).

García Guadilla (2012), agrega que no existe una perspectiva única de este proceso y como tendencias en la internacionalización menciona: la educación superior transnacional, la educación como comercio de servicio, los nuevos proveedores educativos, los rankings universitarios mundiales, la fuga de talentos, el aumento de estudiantes móviles, junto a otras corrientes como las opciones de acceso abierto al conocimiento.

Si bien la internacionalización de la Educación Superior estuvo presente en el desarrollo educativo desde décadas atrás con actividades diferentes a las de hoy, cabe destacar que, en nuestra región, como sur, es a partir del año 2000 en que se encaminan las iniciativas de políticas para el sector social en el MERCOSUR (Didou, 2007).

Sobre el punto, Perrotta (2016) menciona que la internacionalización “es un proceso contemporáneo, surgido en los años 80 y que ha venido profundizándose desde entonces” (p. 6). Este fenómeno, de acuerdo con la autora, ha sido provocado a partir de los siguientes elementos: un modelo académico común surgido en la universidad medieval; un mercado académico global en aumento originado en la economía del conocimiento, en progreso a partir de la incorporación de la educación superior como un servicio en la Organización Mundial del Comercio (OMC) a fines del siglo XX; la utilización del inglés como lengua comúnmente aceptada para la comunicación de la investigación, así como para la difusión del conocimiento científico y la docencia; la aparición de la educación a distancia y el aumento de la utilización de internet para la docencia y la investigación.

Además, la tendencia de las instituciones de educación superior de formar asociaciones con sus pares de otros países, la creación de campus fuera del país de origen, la franquicia de los títulos y programas educativos y, por último, el proceso de convergencia de la estructura de títulos, cursos, créditos, así como de mecanismos de evaluación y medición del progreso académico (Perrotta, 2016).

Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) destacan que la transformación de la educación superior para responder a las demandas competitivas de la sociedad global tiene a la internacionalización como una de las tendencias de mayor relevancia, en la línea de reformar la enseñanza, la investigación, así como en la difusión de la cultura y servicios a la sociedad.

Los procesos que enmarcan la dinámica actual de la internacionalización constituyen: por un lado, la importancia creciente que asume el conocimiento a nivel global, y por otro, las exigencias del sector laboral de mayor calificación de las personas, así como el aumento de interconectividad entre los productores y consumidores de conocimiento (Perrotta, 2016).

Estos autores mencionados identifican como claves para que la internacionalización conlleve beneficios para las instituciones, la ejecución de estrategias transversales a las políticas institucionales con el fin de que impacten en lo académico: contenidos, competencias internacionales, interculturales y la producción de conocimientos. Además, destacan que la internacionalización es un medio para “innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de la educación terciaria” (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 57).

La movilidad académica de estudiantes, las transferencias, intercambio de docentes e investigadores, cooperación internacional, programas colaborativos, investigaciones conjuntas, constitución de redes de excelencia, son las formas de internacionalización más destacadas por los autores revisados.

Si bien no cabe dudas que la internacionalización es una respuesta a la globalización de los gobiernos y los organismos nacionales e internacionales, así como las instituciones de educación superior (De Wit et. al, 2005), algunos autores como (Alsina y Rueda, 2009) analizan este proceso desde algunos factores que lo promueven, entre los que: menciona: “competencia internacional de los profesores, el apoyo de la gestión central y una adecuada asignación de recursos” (p. 107).

Según Perrota (2016) existen autores que sostienen que la internacionalización ha pasado a constituir una nueva función de la universidad juntamente con la formación, investigación y extensión.

Y agrega que la publicación de rankings universitarios, muy valorado en los últimos tiempos como indicador de calidad de las instituciones, ha sido uno de los argumentos más fuertes a favor de internacionalización (Perrota, 2016).

Tal como se muestra con los autores analizados, la globalización constituye el fenómeno contextual que impulsó la búsqueda de la internacionalización en la educación superior y entre las estrategias adoptadas para fortalecer esta dimensión internacional requerida se encuentra la movilidad académica, que como ya se ha mencionado en apartados anteriores, constituye la forma más conocida y una de las caras más visible del proceso.

4. Movilidad académica como estrategia de internacionalización de la educación superior en la región de América Latina

En el siglo XXI ha cobrado fuerza la internacionalización de la educación como estrategia para lograr la inserción de los sistemas y las instituciones en el proceso de globalización. Sin lugar a duda, internacionalizar la formación de los recursos humanos constituye hoy un imperativo para las universidades para avanzar hacia la calidad de la educación según Quiroz Shulz y Médor (2021).

Es así que la movilidad académica internacional de estudiantes y profesores constituye una de las estrategias más aplicadas de internacionalización en la educación superior, de allí su relevancia en la investigación educativa.

Al respecto, Otero Gómez et al. (2019) señalan como un aspecto que ha promovido el desarrollo de estos procesos, la inclusión de factores de visibilidad internacional como criterio de acreditación de instituciones, carreras y programas, lo cual conduce a la búsqueda de acuerdos de intercambio y cooperación académica por parte de las instituciones de educación superior. Así también, tanto la internacionalización como la movilidad constituyen importantes recursos para el seguimiento “a las trayectorias escolares y el análisis sobre los capitales sociales, intelectuales y culturales de los estudiantes” (Cabrera Hernández y Flores Zamora, 2021, p. 119).

Cabe mencionar que la reorientación de las políticas de educación superior apunta a generar espacios de intercambio académico entre instituciones, como lo expresan Altbach y Knight (2006), lo que ha contribuido a la expansión de la movilidad estudiantil.

La movilidad académica es definida por Maldonado-Maldonado et al. (2021) como “un desplazamiento geográfico de estudiantes destinados a obtener un grado académico o bien participar en programas académicos de formación diversa sin otra meta que lograr aprendizajes” (p. 20).

Santiago et al. (2019) señalan que la movilidad estudiantil es conocida como el traslado de estudiantes hacia otros escenarios de aprendizaje, que tiene por objetivo cursar estudios por un periodo académico para lograr aprendizajes de alto nivel, al mismo tiempo promueve el desarrollo de habilidades blandas². En ese sentido, la movilidad resulta una experiencia formativa para el estudiante.

Por otra parte, la movilidad académica internacional “representa la posibilidad de estudiantes y profesores de trasladarse a otros países para interactuar académicamente por un tiempo definido” (Quiroz Shulz y Médor, 2021, p. 4).

Algunos autores como Otero Gómez et al. (2019), destacan que en la literatura disponible hay un relativo consenso en cuanto a que la movilidad estudiantil es analizada a partir de los factores que motivan el desplazamiento desde el país de origen. Al mismo tiempo, estos autores enfatizan esta característica de desplazamiento físico de una persona desde su institución de origen a otra, con el propósito de realizar actividades de formación académica o de investigación, cuando describen la movilidad académica.

Se reconoce que la movilidad estudiantil impulsa el desarrollo de prácticas, cursos, estancias y residencias que fortalecen la formación de quienes participan en ella (Cabrera Hernández y Flores Zamora, 2021), lo cual constituye uno de los principales aportes de la movilidad para los participantes.

² Entendidas como resultado de la combinación de habilidades sociales de comunicación, de personalidad, de cercanía a los demás, que forman a una persona con capacidad de relacionamiento y comunicación efectiva. El uso de estas habilidades significa llevar a la práctica aptitudes, rasgos de personalidad y valores que permiten el trabajo en equipo, la flexibilidad para adaptarse a cambios, ser proactivos, empáticos, autocríticos (López López y Lozano, 2021).

Es oportuno señalar que la movilidad implica no solo cuestiones académicas sino también culturales, sociales e históricas, que dejan huellas en las trayectorias educativas de quienes viven la experiencia (De León Nicaretta, 2017).

Cabrera Hernández y Flores Zamora (2021) puntualizan que la movilidad estudiantil promueve oportunidades para construir y ampliar los conocimientos, para vivir experiencias y formarse en una institución de un país distinto al suyo o de procedencia.

La movilidad académica no debe confundirse con un viaje internacional de índole personal, dado que para adquirir ese carácter requiere desarrollarse en un marco institucional y tener impacto en la formación académica de los estudiantes, de sus familias y de la comunidad (Ramírez Martinelli y Ramírez Ramírez, 2021).

En lo que respecta a la relación movilidad y educación, se enfatiza en el “desplazamiento de sujetos de un lugar de residencia hacia un lugar de destino, por un periodo de tiempo determinado y por un motivo que tiene que ver con el estudio, la formación, la especialización y la complementariedad académica” (Mayer y Catalano, 2018).

Es relevante recalcar también, que la movilidad académica en general forma parte de los esfuerzos institucionales que promueven la internacionalización de las universidades y que suele formar parte de sus políticas y ejes de acción de la planificación estratégica, así como de políticas nacionales y regionales de integración, como el caso del MERCOSUR educativo.

Mayer y Catalano (2018) al analizar la importancia que se le confiere a la movilidad señalan que:

Las experiencias en el exterior son un valor adicional en la formación de los estudiantes, esto no solo se observa al considerar los requerimientos en cualificaciones por parte de aspirantes a puestos de trabajo, sino también en el imaginario social sobre lo que representa “tener una experiencia afuera” (p. 34).

4.1. Objetivos de la movilidad académica

Diversos son los objetivos planteados para la movilidad académica según la literatura especializada, así algunos autores señalan que contribuye al proceso de globalización de las

competencias y habilidades que los estudiantes egresados pueden requerir en sus ámbitos de desarrollo laboral y profesional, además incide en la mejora de los procesos pedagógicos de las instituciones. También se menciona que permite fortalecer el aprendizaje de idiomas y la adquisición de experiencias personales de los estudiantes, además de establecer comparaciones entre las instituciones en función a los parámetros de movilidad (Passarini et al., 2019).

En la misma línea se indica como propósitos de la movilidad académica: desarrollar experiencias académicas en otras instituciones diferentes a las de origen del estudiante, adquirir comprensión de realidades diferentes a la propia, potenciar las redes estudiantiles y profesionales con pares de distintos lugares del mundo. Esta estrategia también estimula la formación de competencias multiculturales, tan necesarias para la convivencia, así como habilidades lingüísticas para la interacción en el mundo globalizado (Otero Gómez et al., 2019).

Ardila Muñoz (2016), por su parte añade que la movilidad en visión de los organismos internacionales busca la libre circulación de las personas por el mundo, por lo cual facilita desarrollar proyectos de vida en cualquier lugar.

Theiler (2009) reafirma que los programas de movilidad persiguen objetivos formales, entre ellos: el fortalecimiento de la formación académica, la incorporación de una perspectiva global e internacional en el trayecto formativo, y el desarrollo de profesionales adaptables y preparados para desempeñarse en un mercado global, con capacidad de responder con flexibilidad a diversas situaciones y desafíos profesionales.

A estos objetivos se agrega que la movilidad además de facilitar la adquisición de experiencias, también permite obtener credenciales educativas, ya sea de grado o posgrado y una formación específica (Moreno, 2020).

En las universidades, la movilidad se propone la mejora de la formación integral de los estudiantes mediante el logro de una visión cultural y técnica internacional de sus estudios (Theiler, 2009).

La movilidad también se orienta a objetivos institucionales para las universidades como el fortalecimiento de vínculos internacionales y el establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones de otros países.

Al respecto, cabe resaltar que la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998) señala que la movilidad estudiantil constituye un factor de calidad de la

educación en ese nivel. Es así que la UNESCO impulsa la cooperación entre los países destacando la necesidad de la identificación de problemas mundiales, la cooperación intelectual y la convivencia en la diversidad cultural (Ardila Muñoz, 2016).

Astur (2019) enfatiza que “promueven el fortalecimiento institucional, a través de la ampliación de los vínculos internacionales y la creación e institucionalización de redes y alianzas estratégicas en distintas áreas del conocimiento, a través del desarrollo de proyectos con equipos internacionales” (p. 12). A lo que agrega el aporte de calidad de la presencia de estudiantes, docentes e investigadores de otros países a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, de contribuir visibilidad de la universidad en el contexto internacional

La movilidad académica de estudiantes y profesores resulta ser un componente relevante al permitir la incorporación de una perspectiva global e internacional en la formación de quienes participan; además de desarrollar capacidades para insertarse en el mundo globalizados, promueve la práctica de habilidades y actitudes para afrontar diferentes desafíos (Passarini et al., 2019).

Las ideas expuestas por los diferentes autores resaltan propósitos a nivel personal-profesional para los participantes de la movilidad, y a nivel institucional para las instituciones de educación superior y para los países.

4.2. Desarrollo de la movilidad en América Latina y el MERCOSUR

La movilidad académica en América Latina tiene sus orígenes en la década de los años 80, en particular con las medidas restrictivas de los gobiernos militares que estaban finalizando con agudas crisis socioeconómicas, en algunos países, y en otros con el periodo de inicios de la democracia (Lagoria, 2019).

En los años 90 se inician las acciones tradicionales que la respaldan: firma de convenios, asistencia a congresos internacionales, promoción de estancias de movilidad, participación en actividades en alianzas y en redes académicas (Didou, 2007).

Por otra parte, tomando en cuenta una perspectiva económica, la globalización y la definición de nuevas reglas para la inserción en el mercado mundial, junto con las políticas de los organismos internacionales, impactaron no solo en las políticas económicas internacionales sino también en la educación. El proceso de globalización, con los cambios en los modos de

producción, la apertura de mercados y la incorporación de nuevas tecnologías produjeron importantes cambios para Latinoamérica (Lagoria, 2019).

Este fenómeno trajo como consecuencia el desarrollo de un modelo neoliberal, al que siguió un aumento del desempleo con lo cual aumentó la incertidumbre sobre el trabajo estable y se incrementó la pobreza en la región (Lagoria, 2019).

A nivel educativo, hizo que muchas familias buscaran mejorar sus niveles de formación académica como estrategia para afrontar los cambios continuos, lo que según Rama (2006) citado en Lagoria (2019) influyó en la masificación de educación superior en los sistemas regionales.

En esta crisis del Estado Benefactor surgen las nuevas reglas de integración de mercados y la participación en el ámbito internacional, y es en ese contexto en que la educación cobró relevancia por la exigencia de nuevas competencias para desempeñarse en el mercado laboral (Lagoria, 2019).

Entre las estrategias para fortalecer las competencias de los estudiantes de modo a responder a los requerimientos de la globalización, se originan las acciones de movilidad académica que luego pasan a constituirse en programas según Estrella-Orrego et al. (2019).

El escenario descrito propició la búsqueda de visibilidad de la dimensión internacional de la educación y en consecuencia se incorporó la internacionalización en la agenda de políticas de la educación superior en el MERCOSUR (Passarini et al., 2017).

Una mirada histórica de la educación superior en el MERCOSUR, deja ver que a partir del año 2003 se inician los esfuerzos orientados a implementar acciones conjuntas para este ámbito educativo, entre las más destacadas se citan: las políticas de acreditación de carreras, inicialmente el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) en el año 2001 y con posterioridad, el Sistema de Acreditación Regional de Carreras de Grado (ARCUSUR) que ha sido considerado la garantía de calidad para las carreras acreditadas (Pellegrini y Rodríguez-Desteffaniz, 2020).

Como parte de los sistemas de acreditación nació el programa de Movilidad Académica Regional del MERCOSUR (MARCA) desarrollado para carreras acreditadas por el MEXA, proyecto muy importante para la integración regional orientado a promover la cooperación en

la formación de estudiantes y docentes de universidades de la región (Pellegrini y Rodríguez-Desteffaniz, 2020).

Conviene destacar que las universidades paraguayas de gestión estatal han participado, desde los inicios, en especial de los programas de acreditación de carreras y de la movilidad académica (Passarini et al., 2019). Por otro lado, la validación de títulos de grado universitario (MERCOSUR) esencialmente académico y no de ejercicio profesional, es reconocida como un elemento de este proceso de internacionalización (Domínguez, 2016). Autores como Perrotta (2016) y Domínguez (2016) señalan importantes logros y experiencias valiosas desarrolladas en el MERCOSUR.

Domínguez (2016) al respecto, destaca que los avances en el sector educativo:

responden a objetivos como la colaboración y cooperación regional, la movilidad, la elevación de la calidad y el reconocimiento de títulos. Este último se vincula ineludiblemente al ejercicio profesional y a la búsqueda de la libertad regional de ese ejercicio a través de la movilidad de los profesionales. (p.77)

En cuanto a programas de movilidad desarrollados, una de las primeras experiencias en América Latina fue el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) llevado adelante por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Posteriormente se ejecutaron otros programas sobre todo en la región del MERCOSUR, tales como el Programa Estudiantil de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y, el Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA) para carreras acreditadas en el modelo ARCU-SUR de las que participan universidades de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Chile, Venezuela y Bolivia (Estrella-Orrego et al. 2019).

Además de estos programas de la región de MERCOSUR, existen otras iniciativas que ofrecen espacios de movilidad para estudiantes de América Latina como:

1. Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe (Investigación, Grado, Postgrado). Esta red lo constituyen universidades públicas de América Latina y el Caribe, y su propósito es la movilidad de estudiantes de postgrado (Maestrías y Doctorados) entre las instituciones miembros. La duración de las movilidades, van de 3

meses a 12 meses. Desde su creación en el 2002, está conformada por más de treinta universidades, reunidas a iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Central de Venezuela (Red de Macro universidades de América Latina y el Caribe, s. f.)

2. Erasmus +: el programa, comprende periodos de estudios de corta duración, para lo cual la institución educativa de origen ha de mantener un acuerdo de cooperación con instituciones europeas acogidas al Programa Erasmus+ y recibir una subvención para ello. El programa Erasmus+ es muy amplio y se materializa en una extensa variedad de proyectos (Erasmus, s. f.).
3. Programa Iberoamericano de Movilidad Académica de Posgrado Pablo Neruda, es un programa regional y multilateral que facilita movilidad de maestrías y doctorados. Ofrece iniciativas de integración regional mediante la cooperación de diferentes instituciones, contribuyendo a la mejora en el nivel de estudiantes y docentes (Secretaría General Iberoamericana, s. f.) (Secretaría General Iberoamericana, s. f.).
4. Movilidad entre Instituciones asociadas a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado-AUIP: el programa ofrece becas para promover y favorecer la Movilidad Académica Internacional entre todas las instituciones asociadas a la AUIP. Su objetivo es contribuir con criterio de alta calidad a la formación de docentes universitarios, científicos y profesionales en el nivel de posgrado y doctorado, en función a las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones (Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, s. f.).
5. Programa Académico de Movilidad Educativa de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe – PAME UDUAL (Grado, Postgrado, Docente): es una iniciativa de la UDUAL que permite realizar movilidad entre instituciones de educación superior afiliadas bajo el principio de reciprocidad (Sánchez-Báez, 2021).
6. ZicoSUR Universitario (Grado y Docente): es programa de movilidad estudiantil que promueve la cooperación y la integración de las universidades miembros, así como la internacionalización de la educación superior de la región, por medio de la movilidad de estudiantes que desarrollan sus actividades formativas en carreras de grado en otra institución universitaria de la RED y con reconocimiento de las mismas (RED ZICOSUR, s. f.).
7. Programa de movilidad ESCALA docente: consiste en el intercambio de docente e investigadores entre las universidades miembros de la Asociación de Universidades del

- Grupo Montevideo (AUGM) con el fin de promover el intercambio académico y cultural, además de un mejor conocimiento de la diversidad y particularidades de los diferentes sistemas de educación superior instalados (Sánchez-Báez 2021).
8. Programa de movilidad ESCALA de estudiantes de grado: pretende promover y fortalecer la construcción de un espacio académico común regional aplicando la movilidad de estudiantes de universidad miembros de la AUGM (Sánchez-Báez, 2021).
 9. Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA): es un programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR (ARCUSUR) que busca fortalecer las carreras acreditadas, fomentar la integración e internacionalización de la educación superior en la región y cumplir con el objetivo central de integración regional (Garatte y Casajus, 2013).
 10. Programa de movilidad de CRISCOS: integra a universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Perú que conforman el Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), cuyo objetivo apunta a promover y proponer políticas, planes, programas y proyectos de integración y desarrollo para los miembros. El Programa de Movilidad (PME) se origina como respuesta a los procesos de internacionalización y conscientes de la necesidad de que los estudiantes fortalezcan su empatía con personas de otras culturas. El propósito de este programa es facilitar a los estudiantes la realización de parte de su trayecto formativo en otras universidades de la subregión (Becker, 2017).

La financiación de estos programas de movilidad varía según las especificaciones de los acuerdos, así existen programas financiados por las universidades, otros por los estados nacionales y en algunos el financiamiento es mixto. La política de internacionalización de cada país o universidad define las ayudas económicas dirigidas a los estudiantes o participantes. Al respecto, Estrella-Orrego et al. (2019) expresan que “estas ayudas pueden incluir montos para compra de pasajes y/o dinero para alojamiento y comida. Adicionalmente, muchos destinos cuentan con becas parciales o totales por parte de la Universidad destino” (p. 31).

Es importante señalar que se evidencia en diferentes reportes un aumento de los programas y proyectos de movilidad como consecuencia de diversos factores, pero fundamentalmente se observa un trabajo sostenido de las universidades en aumentar las cifras de movilizadas (Estrella-Orrego et al., 2019). La movilidad saliente de los estudiantes desde Sudamérica, se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos de movilidad saliente, destinos y cantidad de estudiantes

País	Tasa de movilidad saliente (%)	Principales destinos y cantidad de los estudiantes movilizados				
Argentina	0,4%	España (2.019)	Estados Unidos (772)-2	Brasil (772)-1	Francia (739)	Cuba (685)
Bolivia	-	Cuba (3.804)	España (1.206)	Estados Unidos (993)-2	Venezuela (796)-4	Argentina (491)-12
Brasil	0,4%	Estados Unidos (8.745)-2	Portugal (5.172)	Francia (4.039)	Alemania (2.149)	España (1.541)
Chile	0,8%	Estados Unidos (2.134)-2	España (1.431)	Francia (890)	Reino Unido (677)	Argentina (656)-12
Colombia	1,2%	Estados Unidos (6.097)-2	España (5.855)	Francia (2.979)	Australia (1.245)	Alemania (1.238)
Ecuador	1,6%	España (3.609)	Estados Unidos (2.092)-2	Cuba (1.557)	Italia (879)	Francia (425)
Guyana	17,6%	Cuba (790)	Estados Unidos (217)-2	Canadá (147)-1	Antigua y Barbuda (58)	Reino Unido (57)
Paraguay	1,2%	Brasil (641)-1	Cuba (501)	Argentina (392)-12	España (363)	Estados Unidos (331)-2
Perú	1,4%	España (3.338)	Estados Unidos (2.617)-2	Italia (1.963)	Cuba (1.143)	Chile (1.046)
Surinam	-	Países Bajos (558)	Estados Unidos (89)-2	Francia (72)	Cuba (50)	Bélgica (34)
Uruguay	1,8%	Argentina (500)-12	Brasil (466)-1	España (432)	Estados Unidos (349)-2	Cuba (275)
Venezuela	0,6%	Estados Unidos (6.084)-2	España (1.946)	Francia (686)	Cuba (404)	Italia (360)

Fuente: Perrotta (2016) sobre datos del 2012 del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Notas: -n significa que el dato refiere a n cantidad de años menos al año de referencia.

Tabla 2. Cantidad de estudiantes de países de América Latina en el exterior

País	Brasil	Colombia	Perú	Bolivia	Ecuador	Chile	Paraguay	Argentina	Uruguay
2010	34.072	28.999	26.302	16.450	12.029	11.980	8.416	9.763	4.208
2011	36.807	30.866	26.500	16.425	12.774	13.139	9.059	9.395	4.198
2012	38.605	30.726	26.100	16.372	13.208	12.451	9.569	8.186	4.094
2013	39.510	32.160	25.819	17.363	13.294	12.970	10.436	7.557	4.291
2014	45.173	33.753	27.134	17.524	14.704	13.303	10.999	7.698	4.327
2015	50.404	35.108	28.331	18.376	16.112	13.616	11.699	8.093	4.446
2016	51.987	36.482	29.461	18.914	17.509	13.995	12.374	8.192	4.592
2017	58.298	45.484	31.576	16.503	21.025	15.731	13.463	8.412	4.914
2018	70.076	49.824	33.646	17.995	22.934	16.667	14.469	8.525	5.194
2019	81.705	53.044	33.900	19.503	23.444	17.363	15.783	9.173	5.744
2020	89.220	56.177	35.379	20.766	23.549	18.257	16.351	9.944	6.178
2021	87.071	57.328		18.533		18.429	14.561	10.076	5.778
Total	682.928	489.951	324.148	214.724	190.582	177.901	147.179	105.014	57.964

Notas generales: Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América y el Caribe UNESCO-IESALC (2019) en su publicación titulada *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*, presentó un diagnóstico sobre el estado actual de la movilidad en la región y las perspectivas a futuro. Las conclusiones de este estudio señalan cuestiones relevantes para comprender la dinámica de la movilidad internacional. En relación con el estado actual enfatiza que la movilidad académica forma parte importante del desarrollo de la educación superior a nivel mundial, los datos analizados apuntan que seguirá aumentando en los años siguientes, además de que se diversificarán los países y universidades más atractivos para los estudiantes.

A nivel de la región de América Latina y el Caribe la movilidad presenta características singulares. Una de ellas es que la mayoría de los estudiantes se trasladan hacia otras regiones, especialmente EE. UU. y Europa, más que a países de la misma región. Otra característica relevante radica en que a los países de la región ingresan principalmente estudiantes de América Latina y no de otros continentes. Argentina en particular, concentra la mitad de los estudiantes movilizados de Latino América (UNESCO-IESALC, 2019).

Otra conclusión expuesta por UNESCO-IESALC (2019) puntualiza que los países que atraen más estudiantes extranjeros de los que exportan son: Argentina, Costa Rica, República Dominicana y Granada. Además, el estudio destaca que la región es atractiva para estudiantes

de pregrado de la misma área geográfica, con una excepción notable: Chile, donde la mayor parte de los estudiantes extranjeros realizan estudios de posgrado o doctorado.

El informe también señala varios desafíos críticos para la movilidad académica en la región como la baja inversión pública, la duplicación y dispersión de programas, la limitada divulgación de informaciones acerca de becas de movilidad. Estos factores no solo comprometen la sostenibilidad de los programas de movilidad, sino que inciden negativamente en la calidad percibida de la educación superior y la calidad en el acceso a las oportunidades de movilidad.

No obstante, UNESCO-IESALC (2019) identifica también oportunidades prometedoras para la movilidad académica en la región, relacionadas con los cambios demográficos, las dinámicas migratorias, la emergencia de nuevos polos de atracción académica, los avances tecnológicos y la configuración de un espacio regional del conocimiento.

En la región MERCOSUR, como se señaló anteriormente, el funcionamiento del Sector Educativo de este organismo de integración regional constituye el origen de los primeros programas de movilidad (Estrella-Orrego et al., 2019). La movilidad académica de estudiantes, las transferencias, intercambio de docentes e investigadores, cooperación internacional, programas colaborativos, investigaciones conjuntas, constitución de redes de excelencia, son las actividades que fueron fortaleciéndose en esta región (Perrotta, 2016).

También se citan como iniciativas de la región MERCOSUR, la asociación académica a nivel de post grados que pone su foco en la movilidad de estudiantes y docentes de post grado, conformación de post grados binacionales, armonización de currículo, colaboración académica en la docencia y la investigación y la puesta en práctica de mecanismos administrativos que facilitan las movilidades y los reconocimientos de estudios y certificaciones, entre otros. Entre ellos se destacan: Programa de Centros Asociados de Post grado Brasil Argentina, Programa de Centros Asociados para el fortalecimiento de Post grados Brasil Argentina, Programa de fortalecimiento de Post Grados, Programa de Proyectos conjuntos de investigación del MERCOSUR, Programa Binacional de apoyo a jóvenes investigadores argentino-chilenos (Perrotta, 2012).

4.3. Investigaciones sobre impacto de la movilidad académica internacional

Con relación al impacto de las experiencias de movilidad, objeto de esta investigación, autores como Didou (2016) y Otero Gómez et al., 2019 citando a Fresán (2009) mencionan que existe una aun limitada información disponible sobre el impacto de los procesos de internacionalización y movilidad académica sobre todo porque su aplicación es relativamente reciente en las instituciones y en consecuencia, el seguimiento es aún incipiente. Sobre el punto Otero Gómez et al. (2019), también refieren que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe identifica, además, que existe una falta de unificación de criterios entre los países al momento de reportar informaciones sobre la movilidad de estudiantes.

Diversos estudios desarrollados en universidades latinoamericanas evidencian resultados en dos planos: por un lado, a nivel institucional, en relación con las universidades que reciben o envían estudiantes en programas de movilidad; por otro, el impacto personal y profesional en quienes participaron en estas experiencias. Estos aportes constituyen antecedentes relevantes para este estudio.

Se han encontrado investigaciones como la de Flores (2010) cuyo objetivo fue “analizar las características de la participación de los universitarios argentinos en los flujos globales de estudiantes, como un aporte a la reflexión de los impactos de los procesos de movilidad calificada sobre el desarrollo de país” (p. 1). El estudio, desarrollado mediante la integración de informaciones cuantitativas de diversas fuentes, presenta como resultados, en primer lugar, la problemática relacionada con la información disponible sobre movilidad y migración especializada, así como los aspectos estadísticos del tema. Además, muestra datos sobre movilidad internacional de graduados universitarios argentinos, con énfasis en los flujos globales de estudiantes latinoamericanos movilizados para cursar estudios de posgrado en el extranjero, destacando el aumento constante.

La investigación concluye que, si bien la cantidad de estudiantes universitarios argentinos en el flujo global no resulta muy significativa, se destaca que las características de esta movilidad exigen un seguimiento constante. Al mismo tiempo, plantea preguntas vinculadas a los factores contextuales que afectan el desplazamiento, así como a las percepciones de los estudiantes potencialmente móviles o ya movilizados. En este sentido,

subraya la importancia de abordajes metodológicos que rescaten las estrategias institucionales, junto con los rasgos y percepciones de los actores implicados (Flores, 2010).

Rovelli (2012) en un trabajo titulado “Expansión universitaria y movilidad académica: Trayectoria de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires”, analizó los procesos de movilidad académica de investigadores en el área metropolitana de Buenos Aires, específicamente el desplazamiento desde universidades tradicionales³ hacia tres nuevas instituciones: la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de General San Martín. La investigación, de carácter cualitativo, examinó las trayectorias académicas de investigadores que se movilizaron en las últimas dos décadas del siglo XX y principios del XXI, a través de 36 entrevistas en profundidad.

Entre los hallazgos más relevantes para esta investigación, se destaca que la movilidad académica estuvo condicionada por factores tanto institucionales como individuales, las cuales pueden agruparse en dos categorías: 1. Factores de expulsión desde las universidades de origen: dificultades para el crecimiento profesional y ascenso en la carrera académica, falta de reconocimiento material y simbólico, problemas de espacio físico e infraestructura, conflictos institucionales y alta politización, obstáculos para la reinserción después de estancias en el exterior. 2. Factores de atracción hacia las nuevas instituciones: mejores condiciones salariales y laborales, posibilidad de estabilidad y ascenso en la carrera académica, infraestructura adecuada y ambiente propicio para la investigación, redes académicas y oportunidad de trabajar con investigadores destacados.

Un aporte del estudio es la identificación de dos generaciones de investigadores móviles: una primera generación de “científicos de alta reputación” que migraron durante el período fundacional de las nuevas universidades, y una segunda, de investigadores jóvenes con altas calificaciones que buscaban mejores oportunidades de desarrollo profesional (Rovelli, 2012).

La investigación de Rovelli (2012) también evidencia cómo las políticas públicas e institucionales pueden tanto estimular como inhibir la movilidad académica. Por ejemplo, la

³ Instituciones de Educación Superior con mayor antigüedad y trayectoria histórica en el sistema universitario, caracterizadas por su prestigio académico y su papel fundamental en el desarrollo de la educación superior del país.

desregulación salarial de los años 90 permitió a las nuevas universidades ofrecer mejores condiciones, mientras que posteriormente la equiparación salarial entre instituciones y las políticas del CONICET generaron nuevas dinámicas de movilidad.

Este trabajo resulta particularmente notable como antecedente para la presente tesis, ya que proporciona un marco analítico para comprender cómo se configuran las trayectorias académicas en contextos de transformación institucional, así como la interrelación entre factores estructurales y decisiones individuales en los procesos de movilidad. Además, el estudio aporta una metodología cualitativa que permite captar la complejidad de estos procesos a través de las narrativas de los participantes, enfoque que resulta relevante para comprender cómo las experiencias de movilidad internacional se entrelazan en las trayectorias de los académicos paraguayos.

González Jaimes y Salgado Vargas (2016) realizaron un trabajo sobre el impacto de la movilidad internacional en la empleabilidad y el desarrollo de competencias profesionales. El estudio, desarrollado en México, aplicó un diseño comparativo no experimental que involucró a 372 participantes (estudiantes y egresados con y sin experiencia de movilidad) y 54 empleadores, mediante la encuesta electrónica tomando como base el cuestionario Alfa Tuning, que mide competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Los principales resultados exponen que los participantes con experiencia de movilidad internacional mostraron mayor desarrollo de competencias relevantes para el mercado laboral, especialmente en: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, organización y planificación del tiempo, conocimientos profesionales específicos, uso de tecnologías de información, aprendizaje continuo, resolución de problemas, gestión de proyectos y compromiso con la calidad. Se encontraron diferencias entre los grupos con y sin movilidad internacional en tres aspectos clave: responsabilidad social y compromiso ciudadano, valoración de la diversidad y multiculturalidad y habilidad para trabajar en contextos internacionales. Los estudiantes con movilidad internacional mostraron mayor alineación con los requerimientos de los empleadores, evidenciando correlaciones significativas: 30% frente a 19% en el grupo sin movilidad (González Jaimes y Salgado Vargas, 2016).

El trabajo citado anteriormente se constituye en un antecedente importante para esta tesis porque aporta evidencia empírica sobre el impacto de la movilidad internacional en el

desarrollo de competencias profesionales, personales y transversales, lo cual resulta valioso como marco de interpretación de las trayectorias de participantes paraguayos.

En la misma línea, Villalón de la Isla (2017) realizó un estudio que analiza la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización en el Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara, México. La investigación es relevante al proponer estrategias metodológicas para evaluar la movilidad internacional desde la perspectiva de los estudiantes, considerando tanto sus percepciones previas como los aprendizajes adquiridos durante la experiencia.

La autora destaca que la movilidad estudiantil constituye un ámbito de estudio novedoso dentro del campo de la Educación Superior, que integra dimensiones internacionales e interculturales en las funciones universitarias de docencia, investigación y servicios.

El estudio de Villalón de la Isla (2017) concluye con la propuesta metodológica del estudio de casos como estrategia idónea para analizar las experiencias de movilidad, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Define dimensiones claves para evaluar las percepciones estudiantiles: valoración académica, costos económicos, dominio de idiomas, situación familiar, conocimiento de opciones/trámites, interés/motivación y flexibilidad curricular.

Este trabajo resulta pertinente como antecedente al proponer una metodología para el análisis de trayectorias de movilidad, focalizando en la evaluación de impactos en diferentes dimensiones.

Rivera-Turcios y Ovaes-Garmendia (2017) analizan una experiencia de movilidad académica internacional entre la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia. El estudio resulta valioso pues documenta tanto la perspectiva institucional de la internacionalización como las vivencias personales de docentes y estudiantes participantes en la movilidad.

Las autoras destacan que la movilidad académica internacional constituye una estrategia formativa que por su relevancia tiende a permanecer en el tiempo en las instituciones de educación superior, siendo fundamental para el desarrollo profesional y el fortalecimiento de la formación estudiantil. Entre los hallazgos relevantes, se destacan que la experiencia de

intercambio internacional permitió un crecimiento personal y profesional, establecer vínculos académicos e interactuar con culturas diversas.

Metodológicamente, el estudio documenta la experiencia a través de las narrativas de los participantes, complementando con datos institucionales sobre el programa de movilidad. Las autoras recomiendan realizar estudios longitudinales para dar seguimiento a los efectos de estas experiencias en las trayectorias académicas y profesionales de los participantes (Rivera-Turcios y Ovares-Garmendia, 2017).

El artículo concluye que la movilidad académica y estudiantil es una estrategia formativa cuyos resultados muestran la necesidad de sostenibilidad de las acciones teniendo en cuenta su relevancia para fortalecer la formación estudiantil y el desarrollo profesional de los académicos.

Lo importante de este trabajo de Rivera-Turcios y Ovares-Garmendia (2017) es su enfoque en el intercambio de experiencias, destacando que la participación de los estudiantes en actividades de movilidad fomenta el desarrollo personal. La convivencia con pares de diferentes lugares, compartir otras culturas produce un cambio en los estudiantes, no solo en lo que respecta a las posibilidades de crecimiento profesional, sino también en su capacidad de hacerse responsable de sí mismo, de resolver problemas cotidianos, es decir, de ejercer su autonomía como persona.

Otra investigación relacionada con el impacto de la movilidad internacional, es la realizada por Fresán Orozco (2017), publicada con el título de “Efecto de la movilidad académica en la configuración del perfil de los altos funcionarios en México”, que tuvo como objetivo principal conocer el nivel de profesionalización de los funcionarios de instituciones del Estado, así como indagar acerca de la influencia de los estudios internacionales en el perfil y la manera en que las redes internacionales derivadas de la movilidad académica a otros países, constituyen cadena de saberes con impactos en la toma de decisiones en sus altos cargos. La metodología aplicada se basó en la construcción de bases de datos de los servidores públicos en la franja de funcionarios de libre designación, y en la realización de entrevistas a quienes han estudiado en el extranjero.

Los resultados de la investigación sobre el perfil de los funcionarios indican que la vocación del servicio público surgió antes de la realización de estudios en el extranjero. En cuanto al impacto de la movilidad internacional, se destaca que existe la convicción de que la

internacionalización influye en la carrera política, sobre todo en los procesos de selección. En efecto, en el sector público los estudios en el extranjero son valorados como una ventaja profesional, pues se estima que las redes internacionales conformadas mediante la convivencia con pares extranjeros tienen efecto positivo en la toma de decisiones como funcionarios de organizaciones del gobierno (Fresán Orozco, 2017).

Un antecedente fundamental para esta investigación constituye el trabajo de De León Nicaretta (2017), que aborda específicamente la configuración de las trayectorias educativas en el contexto de la movilidad internacional. Su investigación resulta particularmente relevante porque analiza en profundidad cómo la experiencia de movilidad impacta las dimensiones personal, académica y profesional de los participantes del programa Escala estudiantil, proporcionando un marco analítico valioso para comprender estas transformaciones.

Dicha investigación se propuso como objetivo general analizar los aportes de la movilidad académica en las trayectorias de estudiantes que participaron en el Programa ESCALA entre 2012 y 2014, desde la perspectiva de los propios protagonistas. Adoptó una metodología cualitativa de tipo exploratorio, empleando el relevamiento de fuentes secundarias y entrevistas en profundidad. La selección de participantes respondió a criterios específicos, que incluyeron: la culminación del programa, la representación de tres áreas disciplinares (Salud, Ciencias Sociales y Tecnologías y Ciencias del Hábitat), y la continuidad del vínculo con la universidad de origen. El proceso de entrevistas se desarrolló siguiendo el criterio de saturación teórica, el cual se alcanzó con un total de nueve entrevistados.

El análisis se estructuró en torno a tres dimensiones fundamentales: las motivaciones y expectativas hacia la movilidad, el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones, y la experiencia intercultural. Esta organización permitió una comprensión holística de cómo la movilidad internacional se entrelaza en las trayectorias educativas de los participantes.

Los principales hallazgos revelan algunos patrones en el perfil de los participantes. Un dato relevante es que menos de la mitad constituye la primera generación universitaria en sus familias. La investigación identificó que los participantes compartían ciertas características previas a la movilidad: dominio de una lengua extranjera, experiencias internacionales (aunque mayoritariamente turísticas), y un interés por lo internacional desde el inicio de sus estudios universitarios.

Un resultado relevante es que los participantes expresaron la intención de definir un proyecto de vida con experiencias internacionales para ampliar su visión del mundo. Esta orientación se manifestaba incluso antes de la movilidad y fue motivada por las experiencias de pares y el estímulo de los docentes. Esta observación sugiere que las trayectorias que incluyen movilidad internacional no son productos del azar, sino que se construyen en la intersección de disposiciones personales, redes de apoyo y oportunidades institucionales.

En cuanto a las motivaciones, el estudio denota una interacción de factores que incluyen la búsqueda de excelencia académica, el aprendizaje de una lengua, razones personales y afectivas, y consideraciones prácticas como el apoyo económico de la beca. Esta multiplicidad de motivaciones refleja la naturaleza multidimensional de las trayectorias educativas.

Un aporte interesante de la investigación es su análisis de los procesos de adaptación e interculturalidad. Los hallazgos subrayan la importancia de las políticas institucionales de acompañamiento y las características personales de los movilizados en estos procesos. Particularmente reveladora es la identificación de lo que la autora denomina “construcción de una identidad de intercambista”, facilitada por los vínculos entre pares y grupos de referencia establecidos en la convivencia internacional. Por otra parte, las evidencias recabadas dan cuenta de que los participantes fueron capaces de emprender un proyecto de vida fuera de su entorno afectivo y de sus redes de contención, fortaleciendo sus trayectorias educativas y enriqueciendo otras dimensiones formativas y aprendizajes transversales.

El estudio destaca cómo la experiencia de movilidad fortalece dimensiones fundamentales de la trayectoria personal: el autoconcepto, la seguridad en sí mismos y la responsabilidad de sus decisiones. Estos cambios llevan a lo que la autora describe como una “resignificación de la trayectoria”, que trasciende los logros académicos formales para abarcar transformaciones más profundas en la identidad y las perspectivas de vida de los participantes.

Las conclusiones de De León Nicaretta (2017) resultan especialmente valiosas al enfatizar que las movilidades no son eventos aislados, sino que se articulan con las trayectorias de vida de los participantes, configurándose en contextos sociales, históricos y políticos determinantes. Esta perspectiva, que se apoya en los aportes teóricos de Terigi (2007) sobre las trayectorias educativas como itinerarios en situación, y de Nicastro y Greco (2012) sobre la configuración temporal de las trayectorias, proporciona un marco conceptual para comprender

cómo la movilidad internacional puede transformar las perspectivas de futuro de los participantes.

Otro estudio relacionado con el objeto de esta tesis es el de Santiago-Ruiz et al. (2019) que tiene como foco las experiencias de estudiantes extranjeros, vividas en la movilidad realizada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México); el objetivo fue identificar las experiencias y los significados académicos que los estudiantes obtienen al participar en programas de movilidad. Con una metodología cualitativa de tipo fenomenológico, se buscó interpretar los significados académicos de doce estudiantes participantes del Programa Institucional de Movilidad Estudiantil 2016 a 2017. Se aplicó como técnica la entrevista en profundidad y para el análisis se empleó el software Atlas.ti. Las narraciones de los estudiantes fueron codificadas y se agruparon los códigos en seis familias y cada uno conforma la categoría experiencia académica.

Los resultados señalan que, en relación con la elección de la unidad receptora, los participantes manifestaron que buscaban experiencias innovadoras que les permitieran enriquecerse académicamente y fortalecer su perfil profesional mediante el prestigio institucional. La imagen positiva de la universidad receptora aportaba peso simbólico a sus trayectorias. En cuanto al prestigio del cuerpo docente, los datos indican que los profesores estaban mejor calificados, con formación de posgrados y manejo de idiomas, y que compartían la cátedra de una asignatura entre dos o tres docentes.

Respecto del nivel académico de los estudiantes nativos, los entrevistados percibieron un mayor compromiso con sus estudios, aspiraciones elevadas y mayor disciplina. Acerca de la evaluación los estudiantes señalaron que exige dedicación para lograr una calificación aprobatoria o bien tienen que recurrir a la asignatura. Sobre las estrategias didácticas, se destacan las asesorías docentes y el empleo de las TIC como recursos valiosos para la formación. Otro resultado pone de relieve el rol de la biblioteca como espacio de aprendizaje, así como las instalaciones y la cantidad de estudiantes como factores contextuales de la experiencia (Santiago-Ruiz et al., 2019).

La investigación concluye que en las redes de intercambio los estudiantes adquieren nuevas capacidades de saber y dimensiones del ser. Además de lo académico los participantes consideran que la movilidad estudiantil les permite identificar sus debilidades y potencialidades, evaluar sus conocimientos, visualizar la necesidad de una mejor preparación

profesional para desempeñarse en el mundo globalizado; valoran el uso de herramientas TIC en la unidad receptora, así como la interculturalidad. Es así que el estudiante sale de su entorno con un cúmulo de experiencias que, en la interacción con otro mundo diferente, produce a su vez experiencias que fortalece su perfil profesional y le genera nuevas experiencias académicas (Santiago-Ruiz et al., 2019).

Otra investigación resaltante es la realizada por Passarini et al. (2019) sobre la evaluación de los programas ESCALA y MARCA, en la que propuso examinar el impacto de la movilidad tanto en los ámbitos internos como externos a la universidad, desde la perspectiva de los involucrados, con especial atención en los beneficios obtenidos y su influencia en la empleabilidad posterior de los graduados.

El estudio adoptó un enfoque metodológico basado en una encuesta semiestructurada que abordó cuatro dimensiones principales: datos personales, información académica, situación al momento del intercambio y valoración de este, y evaluación post-intercambio. La investigación alcanzó una muestra significativa de 196 participantes de cuatro universidades destacadas de la región: Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Universidad de la República (Uruguay), Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y Universidad Estadual de San Pablo (Brasil), quienes realizaron su movilidad entre 2009 y 2014.

Los resultados dejan ver algunas características comunes en el perfil y las trayectorias de los participantes. Un dato destacable es que el 33,2% de los encuestados representó la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior, vislumbrando que la movilidad puede contribuir a que los participantes superen esta situación. Además, el alto porcentaje (90,8%) de participantes que manejaban otro idioma al momento de la movilidad plantea una predisposición hacia experiencias internacionales.

Se destaca también la conexión entre la movilidad y la continuidad en la formación académica: el 38,8% de los participantes se encontraba cursando o había completado estudios de posgrado al momento del estudio, en tal sentido, la experiencia de movilidad podría actuar como promotora para la continuidad de las trayectorias académicas.

La valoración de la experiencia fue muy positiva, con un 95,4% de los participantes reconociendo que estudiar en otro país amplió sus conocimientos. Los beneficios reportados trascienden lo puramente académico y produce cambios en los participantes en relación con la

autonomía, la autoconfianza, la reafirmación de la vocación, el autoconocimiento y el desarrollo de competencias interculturales. Los participantes identificaron que la movilidad fue una experiencia relevante que produjo cambios en sus vidas.

Las conclusiones del estudio enfatizan que el intercambio aumenta la promoción de las redes universitarias por lo cual tiene una importancia estratégica para fortalecer estos programas a nivel internacional e interinstitucional (Passarini et al., 2019).

Otero Gómez et al. (2019) también aportan como antecedente desde una investigación sobre movilidad internacional cuyos resultados exponen las percepciones de 16 estudiantes de la Universidad de los Llanos de Colombia y de la Universidad Veracruzana de México, sobre su experiencia como participantes en un proceso de movilidad académica internacional. La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, aplicando la técnica de la entrevista semi estructurada mediante un protocolo basado en preguntas abiertas de un trabajo previo realizado por Fresán Orozco (2009). Las entrevistas fueron registradas en video y audio, y una vez finalizadas se transcribieron para su posterior análisis.

Los hallazgos de la investigación destacan que la movilidad institucional produce cambios en los participantes en relación con mejorar la convivencia, fortalecer la autonomía, la autoconfianza y administrar los recursos financieros, destacándose de esta forma que la experiencia no solo contribuye a su formación profesional, si no que les genera aporte como persona. Con referencia a la valoración de la experiencia, se destaca el énfasis en los aspectos positivos, en los conocimientos y habilidades extraacadémicas, así como en el apoyo brindado por la universidad de origen para la movilidad académica. Existe un marcado acuerdo entre los participantes de que el enriquecimiento cultural y académico fue la experiencia más relevante, lo que a su vez genera nuevas expectativas. Además, enfatizan que la movilidad produce cambios en la vida de las personas que experimentaron este proceso (Otero Gómez et al., 2019).

El estudio realizado por Maldonado-Maldonado et al. (2021) analiza los factores que inhiben la participación de estudiantes en programas de movilidad internacional, a partir de una encuesta con representatividad estatal aplicada a estudiantes universitarios en Guanajuato, México. Los autores identifican que, si bien existe una valoración positiva y un alto conocimiento sobre los beneficios de la movilidad internacional entre los estudiantes, existen barreras significativas vinculadas principalmente a factores socioeconómicos que limitan el acceso a estas experiencias.

Un hallazgo relevante del estudio es la compensación entre el nivel de capital cultural y económico de las familias con la frecuencia de participación en experiencias de movilidad estudiantil. Los datos muestran que los estudiantes que participan en actividades de movilidad internacional provienen mayoritariamente de familias con mayor capital económico y cultural, lo que sugiere que estas experiencias podrían estar reproduciendo o ampliando las brechas de desigualdad existentes. Los autores destacan que solo el 27,01% de los estudiantes de educación superior en el estado había viajado a otro país en los últimos cinco años, mientras que únicamente el 14,7% había realizado alguna actividad de movilidad académica (3,96% nacional y 9,74% internacional). Estos datos contrastan con la alta valoración que los estudiantes otorgan a la movilidad internacional (9.03 en una escala de 1 a 10) y nacional (8.18) (Maldonado-Maldonado et al., 2021).

El estudio propone que las políticas de movilidad académica incorporen un enfoque de equidad, incluyendo estrategias específicas orientadas a generar el capital inicial necesario. Para ello, se proponen acciones que permitan a los estudiantes en situación de desventaja apropiarse de información, comprender beneficios y facilitar su participación en estas actividades. Los autores subrayan la relevancia de “nivelar el terreno de juego” en aspectos como la provisión de información, los incentivos y el financiamiento suficiente para garantizar un acceso más equitativo a las oportunidades de movilidad internacional (Maldonado-Maldonado et al., 2021).

Sepúlveda Chapa et al. (2021) llevaron a cabo una investigación sobre el impacto de la movilidad académica internacional en el empoderamiento económico de las mujeres en Nueva León (México). El estudio adoptó una metodología cualitativa, mediante entrevistas basadas en historias de vida. El núcleo de análisis estuvo centrado en las transcripciones de los relatos de las personas que abordaron aspectos vinculados a la trayectoria de vida personal y laboral de las participantes, sus dificultades y logros en momentos específicos.

La muestra seleccionada estuvo conformada por seis mujeres con más de 25 años, originarias del estado de Nueva León, México, laboralmente activas y con experiencia de movilidad académica internacional.

Los resultados revelan que las participantes encontraron formas de ejercer su profesión a partir de la experiencia en el extranjero. En cuanto a las condiciones favorables para que las mujeres alcancen un desarrollo laboral y personal, se identificaron como factores clave la

motivación recibida de sus familiares, amigos, y, en algunos casos, profesores quienes les informaron respecto de oportunidades y becas de estudio en el exterior del país.

Además, el dominio de una segunda lengua se presentó como otro factor para el reconocimiento profesional, permitiendo vincular los estudios internacionales con un mejor posicionamiento laboral. Esta transformación les permitió alcanzar mayor autonomía, solvencia económica, independencia y libertad respecto de su situación previa.

Como conclusión, el estudio afirma que la movilidad académica internacional contribuye a la autonomía femenina, a la toma de decisiones y al acceso a cargos de responsabilidad y ejercicio del poder, así como el acceso a becas para cubrir los estudios, y mejoras en los ingresos económicos.

Otro antecedente constituye la investigación realizada por Rico Báez (2022) sobre el impacto de la movilidad académica en estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este estudio, que surge de la necesidad de contar con informaciones cualitativas sobre los programas de movilidad e intercambio académico, aporta evidencias sobre las transformaciones que experimentan los participantes en dimensiones clave de su desarrollo.

La investigación adoptó un enfoque longitudinal, aplicando un instrumento de autopercepción antes y después de la experiencia de movilidad a 67 estudiantes que obtuvieron estancias académicas durante el período otoño 2019, tanto en destinos nacionales (28 participantes) como internacionales (39 participantes distribuidos en 10 países). El trabajo evaluó seis dimensiones fundamentales: toma de decisiones, manejo de idioma extranjero, identidad y diversidad cultural, habilidades sociales, resiliencia y comprensión de condiciones mundiales.

El estudio de Rico Báez (2022) expone que la movilidad académica genera impactos positivos en cinco de las seis dimensiones evaluadas, con un particular fortalecimiento en las áreas de resiliencia y comprensión de condiciones mundiales. Resulta especialmente relevante que el área de resiliencia mostró el mayor incremento, evidenciado indicadores como la capacidad para buscar ayuda ante problemas y el desarrollo de planos realistas para el futuro. Esto sugiere que la experiencia de movilidad contribuye al desarrollo de la autonomía y la confianza personal de los participantes.

Un aporte interesante para el campo de estudio es que el impacto transformador de la movilidad no mostró diferencias sustanciales entre quienes realizaron movilidad nacional e internacional, lo que plantea interrogantes sobre los factores que realmente catalizan los cambios en las trayectorias formativas.

Además, el estudio identifica un fenómeno que merece atención: una ligera disminución en la identificación cultural de origen en algunos participantes de movilidad internacional, lo que el autor interpreta como un posible resultado del contraste entre culturas y el desarrollo de una perspectiva más relativista.

Las conclusiones de Rico Báez (2022) aportan elementos valiosos para comprender cómo la movilidad académica impacta en múltiples dimensiones del desarrollo personal y profesional de los participantes. Sin embargo, el autor señala la necesidad de profundizar en la comprensión de estos impactos a través de estudios más extensos y con seguimiento a largo plazo.

A partir de las investigaciones reseñadas en los párrafos precedentes, estamos de acuerdo con la afirmación de Theiler (2000) citado en De León Nicaretta (2017), de que la movilidad estudiantil internacional constituye “un valor agregado en el capital cultural⁴ de las trayectorias educativas de los estudiantes involucrados” (p. 34).

Los resultados expuestos en este apartado permiten reconocer que la movilidad académica internacional de estudiantes constituye una estrategia con impactos positivos, a nivel de las universidades y los sistemas de educación superior, como a nivel personal-profesional para quienes transitan por la experiencia.

Es así que, partiendo de esta perspectiva, la presente investigación interpreta la configuración de las trayectorias de los participantes en movilidad académica internacional de dos universidades paraguayas a partir de las experiencias personales, académicas interculturales y profesionales vividas por los sujetos involucrados.

⁴ Entendido en la perspectiva de Pierre Bourdieu (2011) explicado por (Oliva Abarca, 2018) como la transmisión y acumulación de experiencias, valores, saberes y actitudes (estado incorporado) y en la posesión de bienes culturales tangibles como libros, pinturas, esculturas (estado objetivado) y tercero en una constancia avalada por instituciones legitimadoras (estado institucionalizado).

En el siguiente apartado se explicará el concepto de trayectoria utilizado para la interpretación de los datos.

5. Las trayectorias como marco para el análisis de la movilidad académica internacional

El análisis de las experiencias de movilidad académica internacional requiere un marco conceptual que permita comprender cómo estas experiencias se integran en el recorrido formativo y profesional de los participantes. En este contexto, el concepto de trayectoria emerge como una herramienta teórica fundamental para interpretar el impacto de estas experiencias en las historias personales y académicas de los estudiantes.

Si bien el término trayectoria tiene su origen en la física, donde se define como “el recorrido de un objeto que se desplaza por el espacio” (Ardoino, 2005, citado en De León Nicaretta, 2017, p. 35), su aplicación en el ámbito educativo ha evolucionado hacia una comprensión más compleja y multidimensional. Desde esta perspectiva, la trayectoria se entiende como un camino que se recorre y construye en diversos contextos mediante la interacción de experiencias individuales y sociales, constituyendo un fenómeno íntimamente vinculado con las dimensiones de tiempo y espacio vividos (De León Nicaretta, 2017; Guevara y Belelli, 2012).

La comprensión de las trayectorias en el ámbito educativo ha evolucionado desde perspectivas lineales hacia visiones más dinámicas. Nicastro y Greco (2012) la conciben como “un camino en construcción permanente” que “supone una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a la vez” (p. 57). Esta dualidad temporal se manifiesta en la confluencia entre el tiempo vivido por el individuo en una situación específica y el tiempo narrado, ambos entrelazados en la construcción de la trayectoria.

En este sentido, la noción de trayectorias pone atención sobre el tiempo narrado, en los relatos que realizan los actores como individuos en relación con otros. En esas narraciones sobre sus movimientos a través del tiempo, se interconectan de modo permanente pasado, presente y futuro (Cervinková y Garforth, 2009).

Guevara y Belelli (2012) profundizan esta perspectiva al enfatizar los aspectos cualitativos en el análisis de la trayectoria, destacando la importancia de la mirada del estudiante sobre su propio itinerario biográfico y cómo se sitúan las experiencias en él.

Este enfoque de las trayectorias seguidas por los estudiantes permite, según las autoras mencionadas, “acceder no solo a conocer los recorridos que realizan, sino principalmente comprender los motivos y sobre todo esta mirada compromete la perspectiva de quien recorre el itinerario, en tanto sujetos sociales en proceso de construcción de subjetividades” (Guevara y Belelli, 2012, p. 47).

Esta óptica resulta particularmente valiosa para comprender no solo los recorridos realizados, sino principalmente los motivos y significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias. Como señala Marano (2023), las trayectorias educativas “comprenden los recorridos de los estudiantes en tanto sujetos históricos en un contexto particular y con un conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que tienen incidencia” (p. 7).

Un aspecto que destaca Marano (2023) al exponer el concepto de trayectoria educativa es que no depende solamente de las decisiones individuales ni es responsabilidad única de la persona. Amplía esta consideración al referir que las trayectorias se construyen a partir “de lo que el agente adquiere y acumula, todo capital- económico, cultural, social y simbólico-, que está condicionado socialmente” (p. 7).

Por su parte, Briscioli (2017) señala que el concepto de trayectorias pone énfasis en interpretar “fenómenos sociales a través del tiempo”. Según la misma autora se aplica a la investigación de temáticas particulares como la educación, los movimientos migratorios, el trabajo entre otros. Este concepto facilita el análisis de los procesos, focalizando en un área, pero sin dejar de lado las demás dimensiones de la vida de los sujetos, tomando en consideración la relación entre la vida personal y la dinámica de la vida social.

Al decir de Briscioli, este tipo de análisis se ha podido desarrollar “por la complejización del conocimiento científico que, despojándose de matrices positivistas, busca comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales” (p. 2).

Otra autora que desarrolla la noción de trayectoria en el ámbito de la educación es Terigi (2007) quien en su análisis distingue entre las trayectorias teóricas y las reales. Si bien en esta

investigación se utiliza la noción de trayectorias reales, cabe señalar que las teóricas son definidas por los itinerarios marcados en la estructura del sistema escolar, se refieren a las actividades definidas para cada etapa del paso del estudiante por la institución educativa. Mientras que las trayectorias reales son las vividas por cada estudiante, desde sus condiciones particulares.

En el contexto específico de esta investigación sobre movilidad académica internacional, la noción de trayectorias formativas cobra especial relevancia, entendiéndose como el conjunto de experiencias y acontecimientos vividos a lo largo de la formación profesional (Fernández y Martins, 2016). Este marco conceptual permite reconstruir, a partir del relato de los estudiantes, el significado que tiene la experiencia de movilidad internacional tanto en su recorrido formativo como en su desarrollo profesional.

Como señala Rovelli (2012), el concepto de trayectoria está íntimamente relacionado con “la idea de tiempo narrado que involucra la formación pasada, la situación presente y las expectativas futuras” (p. 6). Esta perspectiva temporal resulta fundamental para comprender cómo las experiencias de movilidad internacional se integran en el desarrollo personal y profesional de los participantes, configurando no solo su presente sino también sus aspiraciones y proyecciones futuras.

También en el campo de las Ciencias de la Educación se emplea la noción de trayectorias formativas y se entiende como el conjunto de experiencias y acontecimientos vividos a lo largo de la formación profesional (Fernández y Martins, 2016).

Por todo lo expuesto con relación al concepto de trayectoria, en esta tesis, se trata de reconstruir a partir del relato del estudiante, el significado que tiene para él en su recorrido formativo como en su desarrollo profesional la experiencia vivida en la movilidad internacional, asumiendo la idea de que “reapropiarse de diferentes etapas de la trayectoria” posibilita también aproximarse a diferentes dimensiones constitutivas de la persona (Eribon, 2015, p. 248).

Esta conceptualización de las trayectorias como procesos dinámicos que entrelazan experiencias individuales y sociales, constituye un fundamento teórico para analizar de qué manera la movilidad internacional configura los recorridos formativos y profesionales de los estudiantes paraguayos, permitiendo comprender las múltiples dimensiones y significados que estas experiencias adquieren en sus historias de vida.

6. El enfoque biográfico y su aplicación en la investigación sociológica y educativa

El método biográfico comprende un “un conjunto de procedimientos para la producción de datos empíricos relativos al estudio de la vida de los individuos” (Meccia, 2019, p. 25). Es de mucha utilidad cuando el propósito de una investigación es tener datos de un transcurso, de un devenir, principalmente cuando se quiere dar cuenta del impacto del paso del tiempo en las biografías, el tiempo puede ser de toda la vida o algunos momentos de ella (Meccia, 2019).

Sus orígenes se encuentran en la Escuela de Chicago, que en las primeras décadas del siglo XX planteó nuevas formas de hacer sociología. La aparición de la obra “El campesino polaco” de autoría de William Thomas y Florian Znaniecki (entre 1918 y 1920) marca el inicio de una perspectiva diferente de lo social, tanto por la incorporación de una historia de vida como por haber tomado los documentos personales (cartas) como dato sociológico. La obra el Campesino Polaco dejó sentada la relevancia de las historias de vida y las cartas como ventanas que permiten la observación de los grandes temas de la sociedad (Meccia, 2019).

Cipriani (2013) respecto a los llamados métodos biográficos, destaca que “el análisis de las trayectorias de vida individuales y familiares, las historias de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarios para descifrar lo social” (p. 180).

Ferrarotti (1988), citado en Meccia (2019) destaca la perspectiva de lo individual como punto de observación para comprender lo general; además enfatiza la conexión entre la biografía individual, las características estructurales y globales de lo dado y lo vivido. En tal sentido, Cipriani (2013) coincide con esta mirada señalando que “el dato biográfico no tiene solo un contenido personal, sino puntos de conexión con la comunidad local y con la sociedad global” (p. 24).

Miller (2000) citado en Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), al referirse a las características de los métodos biográficos destaca que se trata de un área de investigación en desarrollo e identifica dos tipos: “centrados en la vida completa de las personas o en un fragmento significativo de ésta” (p. 177). Así también menciona la centralidad que adquiere el tiempo, además de la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el relato del entrevistado (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

Al respecto, Meccia (2019) coincide con lo señalado por Miller (2000), citado en Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), al explicar que las biografías pueden abordarse de dos maneras: por un lado, mediante la reconstrucción de sucesiones de hechos biográficos; por otro, a través de la reconstrucción de experiencias de vida.

Pujadas (1992) citado por Rodríguez et al. (1996) distingue entre el relato de vida, entendido como la narración subjetiva que una persona realiza sobre su propia trayectoria, y la que constituye la historia de vida, que se refiere al estudio de caso más amplio que incorpora no solo el relato autobiográfico, sino también otras fuentes y documentos que permiten su reconstrucción objetiva.

Cabe resaltar que, para los autores citados, la historia de vida o estudio biográfico no es solo un método para ver lo individual, sino una perspectiva de análisis de lo social.

Leccardi (2002) por su parte destaca en su trabajo “Tiempo y construcción biográfica en la ‘Sociedad de la Incertidumbre’: reflexiones sobre las mujeres jóvenes” la relevancia de categoría temporal en la construcción de la trayectoria. Según la autora esa construcción aparece efectivamente como el resultado de la interrelación entre tres puntos temporales: el “tiempo interior, el tiempo biográfico y el tiempo histórico-social”, definiendo el tiempo biográfico “como el proceso a través del cual el sujeto da significado al curso de su propia vida sobre la base de esquemas interpretativos sacados del stock de conocimientos socialmente disponibles en un determinado momento histórico” (p. 44).

Con relación al uso de la perspectiva biográfica en el campo de la investigación educativa es importante mencionar que existen autores como Porta cuyo trabajo ha dado un desarrollo significativo a este enfoque, sobre todo en América Latina.

Según Aguirre y Porta (2021) el cambio en el abordaje de la experiencia educativa hacia la expansión de lo biográfico, de los estudios con y desde lo cotidiano posibilita la investigación narrativa de lo educativo. Además, “un viraje hacia las historias, las experiencias y las trayectorias que se va forjando a partir de y con los sujetos” (p. 139) que en el caso de este trabajo se trata de quienes transitaron por la movilidad, constituye una forma de recuperar lo particular en la investigación.

Duna (2021) al presentar las ideas de Aguirre y Porta (2021) señala que la expansión biográfica⁵ se orienta a la construcción de conocimiento por medio de la interpretación de relatos; por otra parte, sostiene que la investigación narrativa en educación promueve la revaloración de las trayectorias de vida de los sujetos del acto educativo, con el fin principal de generar una vía poderosa para instalar las voces de los actores como parte del conocimiento pedagógico.

Lo planteado por los autores en este apartado permite ubicar el estudio de las trayectorias de los participantes en programas de movilidad académica internacional en la perspectiva biográfica descrita en los párrafos anteriores y, al mismo tiempo, ofrece una base sólida para justificar el empleo de este enfoque en la investigación sobre el tema.

7. La movilidad académica en las políticas de la educación superior paraguaya

En el Paraguay, la Constitución Nacional regula la educación en general. En lo que se refiere a las IES, es la Ley N.º4995/2013 la que norma lo referido su funcionamiento, normativas y los mecanismos establecidos para asegurar la calidad y pertinencia.

Es así que al realizar un recorrido por los lineamientos de políticas y regulaciones sobre movilidad académica internacional en el Paraguay se destaca en primer lugar que la Ley N.º4995/2013 en la Sección III De los Objetivos de la Educación Superior, en el artículo 6º inciso “f” expresa: “establecer y fomentar relaciones e intercambios de instituciones de otras naciones y con organismos nacionales e internacionales. En este texto la ley expresa una intención de internacionalización por medio de intercambios entre instituciones de diferentes países, que como ya se mencionó en este trabajo comprende entre sus estrategias la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y gestores universitarios.

Así también, en el Libro Blanco para la Educación Superior del Paraguay, documento oficial elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) en el apartado que describe las tendencias a nivel global se menciona la internacionalización definida como “uno de los fenómenos más novedosos impulsado por la globalización” (p. 30) y agrega el

⁵ La noción de expansión biográfica entendida en términos de la ampliación que significan sentidos vividos y sentidos, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que rompen con lo clásico de lo que es hacer investigación en educación (Porta, 2020, p. 20).

documento que “muchos gobiernos han adoptado la internacionalización como estrategia para elevar su capital humano y aumentar la población económicamente activa” (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017, p. 30).

Por otra parte, el Libro Blanco en el apartado 3.2. Cooperación e internacionalización, en la sección Aportes recurrentes para una agenda pública, considera la cooperación como uno de los temas relevantes, especialmente, en lo referido a la internacionalización “entendida como la conexión de programas de grado y/o posgrados entre las IES locales y extranjeras” (p. 57). En la dimensión Estrategia País, se plantea utilizar la internacionalización para potenciar estrategias competitivas y las capacidades para afrontar los cambios que se producen a escala global (CONES, 2017).

Este documento también aborda la movilidad del capital humano que comprende a estudiantes, programas y proveedores además de reconocer la dinamización de conocimientos como estrategia clave para impulsar el desarrollo económico. Esta movilidad de capital humano, se debe, en gran medida, a los procesos de armonización que facilitan el flujo de estudiantes, tal como ocurre en el Espacio Europeo de Educación Superior (CONES, 2017).

En la segunda parte del Libro Blanco de la Educación Superior, en el que se exponen los aportes para una agenda pública recogidos mediante la participación de los actores y sectores de la sociedad paraguaya, se identifica que uno de los lineamientos constituye la cooperación e internacionalización, dejando claro que este tema resulta prioritario. En el análisis se destaca que la internacionalización es vista como “la conexión de programas de grado y/o posgrados entre en las IES locales y extranjeras”, además se visualiza como “una dimensión de la cooperación internacional que se traduce en acuerdos transfronterizos” (CONES, 2017, p. 57).

Más adelante el mismo Libro Blanco, en la propuesta de líneas estratégicas expuestas en el marco lógico, en el objetivo referido a actores estamentales, como acciones relacionadas a la estrategia país señala el “otorgamiento de becas para grado y posgrado en las mejores IES en los campos de conocimiento requeridos para el desarrollo del país”, estas expresiones se asocian a la movilidad internacional de los diferentes actores de educación superior.

Se destaca en el Libro Blanco, el reconocimiento de la movilidad académica internacional, como un desafío y una acción estratégica por desarrollar en la educación superior de Paraguay.

Sobre el tema, Sánchez y Almada (2019) mencionan que la Constitución Nacional en el artículo 80 se refiere a los fondos para becas y ayudas para facilitar la formación intelectual, científica, técnica o artística de quienes carezcan de recursos. Los mismos autores también exponen que la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) organismo responsable de la evaluación y acreditación de la calidad académica de las carreras, programas y de las instituciones, considera “la movilidad académica como herramienta de internacionalización” entre sus indicadores a la hora de desarrollar los procesos de evaluación de la calidad (Sánchez y Almada, 2019).

Otro de los organismos responsables del desarrollo de la Educación Superior en nuestro país, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) promueve acciones de internacionalización de las IES, específicamente de movilidad académica al proporcionar financiamiento a actividades de formación de personal calificado para la ciencia y tecnología en instituciones extranjeras. Este organismo ha dado prioridad al financiamiento de posgrados en el exterior y las redes internacionales orientadas a proyectos de investigación (Sánchez y Almada, 2019).

Las acciones relacionadas con la movilidad internacional que lleva adelante el CONACYT, se enmarcan en la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONACYT, 2017).

Siguiendo con los documentos de políticas y planes nacionales, es relevante nombrar el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, documento estratégico diseñado con el propósito de coordinar acciones en las distintas instancias sectoriales del Poder Ejecutivo, además de los distintos niveles de gobierno, la sociedad civil, sector privado y los poderes legislativo y judicial.

El Plan, en la estrategia 2.2- Competitividad e innovación, describe que el desarrollo se dará “teniendo como fundamentos la educación superior, la innovación, la investigación y el desarrollo tecnológico” (Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, 2014, p. 63). Parte de esta estrategia es la investigación, desarrollo tecnológico, innovación y educación superior que señala textualmente: “otorgamiento de becas a nivel de grado y posgrado en las mejores instituciones universitarias del mundo, para áreas del conocimiento y las ciencias que sean prioritariamente requeridas para el desarrollo del país” (p.

64). Este plan nacional deja ver un claro propósito de internacionalización y de movilidad por medio de becas, como acción para fortalecer el desarrollo.

En este marco se destaca el Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López” como una acción concreta orientada a la internacionalización y principalmente a la movilidad internacional que el Gobierno Central ha desarrollado con la creación de fondos para becas desde el año 2015.

Por su parte, también el Ministerio de Educación y Ciencias como órgano rector de la educación en todos los niveles y modalidades, en el Plan de Acción Educativa 2018-2023 que define las acciones prioritarias para el sector educativo en concordancia con el Plan Nacional de Educación 2024, el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el eje calidad establece acciones para la reingeniería de la educación en que se incluye explícitamente la elaboración de un Plan de Internacionalización de la Educación Superior, a lo que se debe dar concreción aun y que contribuirá a determinar las estrategias y formas de fortalecer la movilidad internacional, entre otras (Ministerio de Educación y Ciencias, 2018).

Sin embargo, pese a estas regulaciones y acciones definidas en los planes nacionales de los organismos responsables de la educación superior en el país, existen pendientes como la promoción de normativas que faciliten la incorporación y permanencia de estudiantes y docentes extranjeros, así como criterios de validación de carreras no existentes en el país (Sánchez y Almada, 2019).

Con esta revisión se identifica que, pese a los avances en el tema de la internacionalización y la movilidad internacional, es preciso aun instalar una política país que fortalezca las acciones de internacionalización desarrolladas por las universidades paraguayas.

8. El desarrollo de la internacionalización y la movilidad académica en las universidades estudiadas

En general, la internacionalización en las IES paraguayas está inmersa en la dimensión de la cooperación interinstitucional traducida en acuerdos transfronterizos, según el análisis de Sánchez y Almada (2019). Estos autores señalan que, en la Estrategia País del Libro Blanco para la Educación Superior del Paraguay, se plantea aplicar la internacionalización como un mecanismo de competitividad que contribuya a potenciar las capacidades y garantice la sostenibilidad ante las transformaciones que ocurren a nivel global.

Sin embargo, existen aún cuestiones a resolver para que la internacionalización constituya una dimensión política fortalecida de las IES, sobre todo en lo relacionado al financiamiento de las acciones, dado que tanto en las instituciones de gestión estatal como en las de gestión privada, se requiere disponer de recursos económicos para solventar los costos de becas de intercambio o movilidad internacional, así como gestionar la cooperación internacional para el impulso del ámbito académico, de investigación y de innovación (Sánchez y Almada, 2019).

8.1. Universidad Nacional del Este

Una revisión del estado de la internacionalización y específicamente de la movilidad académica internacional en una de las universidades participantes de la investigación, lleva a la revisión de la publicación titulada “Dinámicas de internacionalización de las Universidades Públicas Paraguayas” (2021) en la cual, en el capítulo 6 se describe la situación en la Universidad Nacional del Este (UNE) (Oregioni y Duarte Sánchez, 2021). Los datos presentados en el texto citado, fueron complementados con otras publicaciones institucionales disponibles en la web (Plan Estratégico Institucional 2022-2026 y el organigrama institucional) y con una entrevista a una responsable de la gestión de la movilidad internacional en la institución para esbozar algunas de sus características (Universidad Nacional del Este, 2022).

En primer lugar, se destaca que el Plan Estratégico de la UNE 2022-2026, como en los de periodos anteriores, establece una política de internacionalización en la que se menciona la promoción de alianzas estratégicas de carácter nacional e internacional mediante la cooperación académica, de investigación y de extensión, integrando redes con instituciones de prestigio, fomentando la movilidad para el intercambio de experiencias, conocimiento y acciones. Así

también en el mismo documento, en el eje estratégico 3 Formación de calidad el Objetivo General Estratégico (OGE) 3.6 expresa “fortalecer la movilidad estudiantil, docente y de gestores” (Universidad Nacional del Este, 2022, p. 33).

Para la gestión de estos propósitos institucionales relacionados con la dimensión internacional, la universidad cuenta actualmente con una oficina con funciones específicas en esa línea; esta instancia anteriormente se denominaba Dirección de Relaciones Internacionales, la cual se transformó en una Asesoría.

Esta asesoría se ubica en el organigrama en dependencia directa del rector y se encarga de las relaciones internacionales, además de difundir información sobre oportunidades que ofrecen los proyectos, programas y redes que integra la universidad a las distintas unidades académicas. Las propuestas de movilidad se canalizan mediante esta oficina de asesoría (Cano-Ovelar, 2021).

Existe una cantidad importante de redes nacionales e internacionales que promueven la movilidad de estudiantes, docentes y gestores de las que la UNE forma parte. Son las mismas redes las que realizan las convocatorias para las diferentes acciones referidas con programas de extensión, de investigación que se desarrollan en modalidad presencial o virtual. Una de las redes más dinámicas es la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) cuyo programa de movilidad es el más conocido en la universidad y el que ha movilizó mayor cantidad de actores universitarios.

En ese marco, según los registros la UNE viene movilizó principalmente estudiantes de las distintas carreras desde el año 2010, como universidad de destino y origen. Cabe aclarar que, para participar de las actividades de las redes, las instituciones deben estar al día con su membresía.

Las redes que ofrecen movilidad internacional y de las que forma parte la UNE son además de la AUGM con su programa ESCALA para estudiantes de grado, posgrado, docentes y gestores, el Consejo de Rectores para la Integración de la Región Sub Oeste de Sudamérica (CRISCOS), cuyo objetivo es la cooperación interuniversitaria en materia académica, investigación, tecnología e intercambio cultural. También integra la red ZICOSUR, red de universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Paraguay que promueve programas de integración regional del ámbito académico e intercambios (Cano Ovelar, 2021).

Otra red de la que participa la UNE, es el proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para estudiantes de programas universitarios de formación de profesorado, que busca la promoción de la movilidad de estudiantes de grado y posgrado en carreras vinculadas con el ejercicio de la profesión docente.

La UNE también pertenece a siguientes redes internacionales: la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a la Red de Propiedad Intelectual e Industrial en Latinoamérica (PILA), a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), al programa del Espacio Virtual en la Educación Superior (e-MOVIES) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y últimamente el Proyecto INNOVA (Red de Fortalecimiento de la Gestión de la Investigación en las Instituciones de Educación Superior de Bolivia y Paraguay) con el financiamiento cofinanciado por el Programa ERASMUS+ de la Unión Europea (Cano Ovelar, 2021).

Respecto a la gestión de la movilidad internacional en la Universidad, se destaca que se realizan dos convocatorias al año, según el presupuesto disponible, en atención a que en estos intercambios existe una reciprocidad, si la UNE recibe 6 estudiantes extranjeros de las IES miembros de RED, también envía 6 alumnos y los periodos de estancia son generalmente de entre 5 y 6 meses. Las universidades de destino son mayormente Chile, Perú, Bolivia, Argentina y Brasil. Para postular a la movilidad en las convocatorias que se realizan en el marco de los diferentes programas, es un requisito ser estudiante regular, del tercer año en adelante de la carrera, si bien también existen programas que tienen movilidad para posgrado, en la UNE se ha focalizado más bien a los estudiantes de grado entre los años 2010 y 2020.

Los programas de movilidad se financian con el aporte de las universidades, de origen y destino del estudiante movilizado; así cuando los estudiantes de la UNE son seleccionados para viajar reciben una suma de dinero en concepto de beca para solventar los gastos del pasaje y la documentación requerida para el viaje. La universidad de destino se hace cargo de los gastos de alojamiento, alimentación y estadía.

En general la cantidad anual de movilizadados depende de los recursos disponibles para cada programa, teniendo en cuenta que como objeto de gasto no está incluido en el presupuesto, por lo cual se recurre a la reingeniería de recursos para financiar los viajes de estudio tanto de estudiantes, docentes y gestores (Cano Ovelar, 2021).

La cantidad de movilizados de ingreso y de salida entre los años 2009 y 2020 se describen en las tablas siguientes.

Tabla 3. Movilidad de ingreso por año y sexo

Convocatoria	Sexo		Cantidad	Total movilizados por año
	Masculino	Femenino		
2009	2	0	2	2
2010	6	3	9	9
2011	6	2	8	8
2012	2	5	7	7
2013	3	8	11	11
2014	2	7	9	9
2015	3	7	10	10
2016	5	3	8	8
2017	6	10	16	16
2018	4	3	7	7
2019	4	3	7	7
2020		1	1	1
Total	43	52	95	69

Nota: Planilla de datos de movilidad, Universidad Nacional del Este.

Tabla 4. Movilidad de salida por año, sexo y destino

Convocatoria	Sexo		Movilidad origen UNE							Total movilizados por año
	Masculino	Femenino	Argentina	Brasil	Chile	Perú	Uruguay	México	Bolivia	
2013	12	14	6	19	1	-	-	-	-	26
2014	3	4	1	5	1	-	-	-	-	7
2015	4	3	2	2	1	1	1	-	-	7
2016	2	3	2	1	-	2	-	-	-	5
2017	6	8	4	3	3	2	-	1	1	14
2018	5	7	9	2	1	-	-	-	-	12
2019	1	5	4	-	-	2	-	-	-	6
2020	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total General	33	45	28	32	7	7	1	1	1	78

Nota: Planilla de datos de movilidad, Universidad Nacional del Este.

Con referencia a la cantidad de estudiantes movilizados según programas específicos los datos muestran que ESCALA AUGM es que mayor cantidad de estudiantes ha movilizado desde el inicio hasta el año 2020, según los datos de la Tabla 5.

Tabla 5. Cantidad de movilizados de salida por programa

Programa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Escala AUGM	26	7	5	1	8	8	4	1	60
CRISCOS	-	-	2	2	3	4	2	-	13
RED									
ZICOSUR	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Paulo Freire	-	-	-	-	3	-	-	-	3

Nota: Registro de movilidad, Universidad Nacional del Este.

8.2. Universidad Iberoamericana

La internacionalización en la UNIBE se presenta a partir de las informaciones recabadas de la página WEB institucional, complementada con una entrevista al director de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales, además de documentos facilitados durante la entrevista.

Con relación a la estrategia general mediante la cual la institución desarrolla acciones en esta área, se destaca que cuenta con un Plan Estratégico de Internacionalización (IEP) que delinea los objetivos y las acciones a desarrollar en un horizonte temporal de 5 años. Este plan está estructurado en 8 ejes, organiza los procesos que aseguren el cumplimiento de los objetivos. Merece especial mención, dado que constituye el objeto de estudio de este trabajo, uno de los ejes de este Plan es el de Movilidad Internacional e Internacionalización de la Cultura Institucional, cuyo objetivo el incremento de la movilidad en esta institución.

Esta Planificación Estratégica de Internacionalización de la UNIBE, aprobada por Resolución del Rectorado N.º 47/18 del 28 de diciembre de 2018, se ha construido participando del proyecto *Developing Higher Education Institutions' Internationalisation Policies (DHIP)*, coordinado por la Universidad Pisa Italia, con apoyo de la Fundación Eurosur con cofinanciamiento del Programa Erasmus+ de la Unión Europea (UNIBE, s. f.).

La UNIBE cuenta en su organigrama con una Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales, instancia encargada de la gestión de las Relaciones con las instituciones nacionales e internacionales, así como la promoción de acciones mediante proyectos en coordinación con los órganos universitarios y con otras entidades e instituciones.

Las acciones de internacionalización se realizan hace casi dos décadas en la UNIBE, desde el año 2005 hasta la fecha, la Universidad Iberoamericana del Paraguay ha venido desarrollando acciones de intercambio de estudiantes en el marco del Programa de Intercambio de Movilidad Académica (PIMA) con la Universidad de Huelva (España), la Universidad de Atacama (Chile) y la Universidad de Costa Rica. La movilidad consiste en que el estudiante de UNIBE participe del desarrollo de actividades académicas en las citadas universidades o que alumnos de esas instituciones se movilizan para realizar sus estudios en la UNIBE. Las carreras que participan de este programa son: psicología, psicopedagogía y ciencias de la educación (UNIBE, s. f.).

La UNIBE implementa como estrategias de internacionalización la participación en redes nacionales e internacionales, investigaciones conjuntas con grupos de extranjeros y cooperación al desarrollo.

Los programas, proyectos e iniciativas de internacionalización de los que forman parte de la UNIBE son además del PIMA, el proyecto CONSENS, cuyo objetivo apunta a apoyar temas que efectivicen procesos de movilidad de posgrado, como los créditos académicos, las competencias y la calidad, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Cuenta con la participación de universidades públicas, privadas, ministerios de educación y consejos de educación superior de América Latina, con socios europeos (UNIBE, s. f.).

También la UNIBE integra el proyecto DHIP – Desarrollo de las Políticas de Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior del Programa Erasmus+ de la Unión Europea. El objetivo de este proyecto está orientado a mejorar las capacidades de internacionalización de las universidades socias de Argentina, Colombia y Paraguay, mediante la cooperación.

El Consorcio DHIP está integrado por 14 socios: 4 universidades europeas y 9 de América del Sur (3 de cada uno de los países Argentina, Colombia y Paraguay). En nuestro país son socias además de la UNIBE, la Universidad del Cono Sur de las Américas y la Universidad Autónoma de Asunción.

El proyecto interinstitucional e interdisciplinar LASALUS, cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea, cuyo objetivo apunta a implementar un posgrado en gestión de la salud en la modalidad de educación a distancia, es coordinado por la universidad

ISALUD de Argentina. De este proyecto además de la UNIBE, participa la Universidad Gran Asunción por Paraguay (UNIBE, s.f.).

Aprendizaje Centrado en el Estudiante ACE, es un proyecto Erasmus+ del que participan 5 universidades europeas y 11 sudamericanas, 3 de ellas son de Paraguay, el objetivo de este proyecto es “construir titulaciones compatibles, comparables y relevantes para la sociedad con niveles de calidad y excelencia”. El proyecto involucra tanto a docentes como a estudiantes y abarca 4 áreas; enfermería, educación, medio ambiente e historia. Participan de Paraguay UCSA y la UNA (UNIBE, s. f.).

Otro proyecto del cual participa la UNIBE es “Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior” PMM, cuyo objetivo específico apunta a consolidar y expandir la movilidad de estudiantes universitarios de grado del MERCOSUR. Este proyecto ha permitido la movilidad de gestores institucionales, gestores académicos, docentes y estudiantes. Este proyecto está financiado por la Unión Europea y el MERCOSUR (UNIBE, 2023).

Estas iniciativas se financian de diversas maneras, como se pudo ver en lo anteriormente descrito; algunas tienen fondos asignados de la Unión Europea, de las universidades que integran las redes, del MERCOSUR y la UNIBE aporta parte de los recursos financieros para la movilidad de salida y llegada.

Respecto a la cantidad de movilizadas por año en la UNIBE, así como los destinos se puede observar que los destinos son variados e incluyen países de América Latina, España y Canadá.

El número de estudiantes que viajaron entre el 2006 y 2020, es entre 1 y 4, en atención a las convocatorias realizadas según disponibilidad de recursos para solventar los costos de la movilidad. Se observa que, en algunos años, no hay datos sobre movilizadas, lo que implica que en esos años no se realizaron convocatorias para los programas.

Tabla 6. Movilizados por año, sexo y país de destino. UNIBE

Convocatoria	Sexo		Estudiantes- Origen UNIBE				Total movilizados por año
	Masculino	Femenino	España	Costa Rica	Chile	Canadá	
2006	0	2	6	19	1	-	2
2008	1	-	-	-	1	-	1
2011	1	-	1	-	-	-	1
2014	-	1	-	1	-	-	1
2016	-	2	2	-	-	-	2
2017	1	1	1	1	-	-	2
2018	1	1		2	-	-	2
2019	-	4	4	-	-	-	4
2020	2	-	1	-	-	1	2
Total General	6	11	15	23	2	1	17

Nota: Datos proveídos por la Universidad Iberoamericana, 2023.

Resaltan también en el caso de la UNIBE que se ha desarrollado movilidad de otros actores como docentes, investigadores y gestores, tal como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Movilidad de docentes, investigadores y gestores por sexo y país de destino

	Sexo		Docentes, investigadores, Gestores- Origen UNIBE				Total movilizados por año
	Masculino	Femenino	España	Costa Rica	Portugal	Italia	
2018	0	2	2	0	0	0	2
2019	3	4	4	0	2	1	7
2020	3	0	0	1	2	0	3
Total General	6	6	6	1	4	1	12

Fuente: Datos proveídos por la Universidad Iberoamericana, 2023.

En estas dos instituciones se nota un avance en la internacionalización sobre todo en la movilidad de estudiantes, docentes y gestores, especialmente en los últimos diez años, si bien comparada con universidades de otros países y regiones, se encuentra aún en una fase inicial en cuanto a la cantidad de movilizados por año.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa fenomenológica con enfoque biográfico orientado a caracterizar y comprender las experiencias personales, académicas, interculturales y profesionales que configuran las trayectorias de participantes en programas de movilidad académica entre los años 2006 y 2020 en dos universidades paraguayas. La elección de este abordaje metodológico responde a la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos de investigación planteados.

1. Enfoque

Se aplicó una investigación cualitativa, de tipo fenomenológico, dado que el propósito de este estudio fue desentrañar el significado de las experiencias vividas en la movilidad académica internacional y su impacto en la configuración de las trayectorias de los participantes de las universidades seleccionadas. Por esta razón, se optó por dicho enfoque. Este carácter interpretativo, como señala Fuster-Guillén (2019), permitió comprender los fenómenos desde los sentidos que le atribuyen los sujetos implicados, facilitando el acceso a las perspectivas y significados construidos por los participantes sobre sus experiencias de movilidad.

La elección del método cualitativo se fundamenta en su capacidad para captar el testimonio subjetivo de las personas, recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones que elaboran sobre su propia existencia. Como describe Pujadas Muñoz (1992), esta perspectiva se materializa en historias de vida o relatos autobiográficos, construidos mediante entrevistas en profundidad que permiten acceder a la dimensión temporal y experiencial de las trayectorias.

2. Tipo de investigación

Este trabajo se inscribe en la tradición fenomenológica de investigación cualitativa, siguiendo la clasificación propuesta por Rodríguez et al. (1996). Este abordaje permitió la “descripción de los significados vividos existenciales” y la comprensión de “la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad” (p. 17). La fenomenología resultó particularmente apropiada para este estudio ya que permitió conocer los significados que los

participantes construyen sobre sus experiencias, en este caso, de movilidad académica internacional.

3. Participantes de la investigación

La población en estudio estuvo constituida por los estudiantes de las dos universidades que participaron en movilidad académica internacional, entre los años 2006 y 2020. Dado que se trata de una nueva dimensión en la gestión de las instituciones, se ha podido acceder a registros sistematizados de datos por año de la Universidad Nacional del Este, mientras que en la UNIBE no se pudo obtener una planilla completa por lo cual se recurrió a entrevista con el director de Relaciones Internacionales de modo a recabar datos, informaciones y contactos de participantes de esta institución.

3.1. Selección de los participantes

La población del estudio comprendió a los estudiantes que participaron en programas de movilidad académica internacional entre los años 2006 y 2020 en las dos universidades paraguayas escogidas para la investigación: la Universidad Nacional del Este (UNE) y la Universidad Iberoamericana (UNIBE).

Se aplicó una muestra intencional mediante el método de casos múltiples, seleccionando un total de 14 participantes (9 de la UNE y 6 de la UNIBE). Los criterios de selección incluyeron:

Para la UNIBE:

1. Participación en movilidad de grado o posgrado entre 2006-2020.
2. Distribución en diferentes años del periodo estudiado.
3. Representación de ambos sexos.
4. Disposición para participar en la investigación.

Para la UNE:

1. Participación en movilidad de grado o posgrado entre 2013-2020. En la UNE existe movilidad estudiantil de salida recién desde el año 2013.
2. Representación de diferentes carreras/programas
3. Representación de ambos sexos.

4. Disposición para participar en la investigación.

En atención a que este trabajo adoptó una perspectiva cualitativa, la cual no se caracteriza por su intencionalidad representativa ni generalizadora (Valles, 1999), se estableció, en línea con Bertaux (1999) citado por Longa (2010, p. 15) que “la totalización de los elementos de las relaciones socio-estructurales aportadas por cada relato de vida, a través del fenómeno de la saturación” constituiría el criterio para finalizar las entrevistas, una vez que dejaron de surgir datos nuevos relevantes para los objetivos del estudio.

Se utilizó el estudio de caso como método, ya que permitió analizar un proceso social y educativo, específicamente la movilidad académica como estrategia de internacionalización de la educación superior. Este enfoque incluyó diversas acciones organizadas y sistemáticas para recopilar, analizar e interpretar información, lo que facilitó la comprensión del fenómeno estudiado y permitió construir una explicación sustentada en evidencias.

Además, el estudio de caso, como estrategia, favorece la descripción-interpretación y evaluación de una unidad de análisis sea un individuo, programa o institución (Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio, 2011). En este trabajo se aplicó a los participantes de movilidad internacional pertenecientes a las universidades seleccionadas.

4. Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica utilizada en esta investigación fue la entrevista en profundidad, enfocada en las historias de vida de los participantes de la movilidad académica, como método biográfico.

En este caso, el núcleo central de las entrevistas fue el análisis de las transcripciones de los relatos personales sobre experiencias de vida, trabajo, estudios, dificultades y logros. Las entrevistas permitieron profundizar en los testimonios de los participantes sobre su vivencia de movilidad internacional y evidenciar cómo esas experiencias se inscriben en sus trayectorias de vida personal y profesional.

Al tratarse de un método biográfico narrativo, se buscó indagar tanto en la vida pasada y actual para recoger la información de manera cualitativa, siguiendo lo expuesto por Longa (2010) quien asume que la biografía no es meramente una técnica sino “una aproximación teórica metodológica que busca descubrir tanto los eventos experimentados por los actores,

como las percepciones de los actores sobre los mismos” (Sanséau, 2005 citado en Longa, 2010, párr. 4).

Según Longa (2010) la validez de esta perspectiva metodológica está en que “permite examinar la capacidad de los individuos de influir en el curso de vida individualizando sus trayectorias” (p. 7).

Las entrevistas fueron realizadas mediante una guía elaborada por la investigadora con base en los objetivos del estudio y se organizó en los siguientes temas (categorías):

1. Perfil de los participantes de los programas de movilidad en periodo 2006-2020: con ello se recogieron datos del pasado y presente de los entrevistados que según los antecedentes de estudios anteriores entretejen las trayectorias.
2. Características de la movilidad de la que participaron: esta categoría indagó acerca de informaciones sobre el contexto institucional en el cual se desarrolló la experiencia.
3. Vivencias en la movilidad: estuvo orientada a recoger datos sobre las experiencias académica, personal e intercultural que marcaron su estancia en el país y en la universidad de destino, incluyendo los momentos previos al viaje y la reinserción al regreso de la movilidad.
4. Efectos de la movilidad: en esta categoría se indagó sobre cuestiones posteriores al regreso y la reinserción buscando identificar el impacto de lo vivido en la movilidad en el desarrollo académico, personal, profesional, así como las expectativas a futuro, la satisfacción con la experiencia y las redes o vínculos que constituyeron.

Estos temas permitieron obtener los datos para responder a los objetivos de la investigación.

4.1. Dimensiones y categorías de la investigación

Objetivos	Categorías	Concepto	Subcategorías
<p>1. Caracterizar el perfil de los participantes de programas de movilidad en el periodo 2006-2020, identificando las expectativas y motivaciones que impulsaron la postulación.</p>	<p>Perfil de los participantes</p>	<p>Comprende la descripción de las características personales, familiares y académicas de los participantes de movilidad internacional</p>	<p>Características personales y familiares: edad en el momento de la movilidad, experiencia previa en viajes similares, movilidad internacional de miembros de su familia. Trayectoria educativa: nivel de escolaridad de los padres, situación académica y profesional actual de los participantes. Expectativas y motivaciones para la movilidad: personales, académicas y profesionales. Apoyo familiar para la movilidad.</p>
<p>2. Describir las características de la movilidad en la que participaron los entrevistados de las dos instituciones</p>	<p>Características de la movilidad</p>	<p>Conjunto de elementos que definen cómo se llevó a cabo la movilidad académica en términos organizativo-institucionales.</p>	<p>Marco temporal y geográfico: año, universidad de origen, universidad de destino. Aspectos institucionales y programáticos: programa de movilidad de grado o posgrado, duración, carrera de grado o posgrado de origen. Condiciones académicas y administrativas: semestre/año que cursaba, cantidad de asignaturas cursadas, asignaturas convalidadas y financiamiento.</p>

Objetivos	Categorías	Concepto	Subcategorías
3.Explorar las experiencias vividas por los estudiantes participantes en programas de movilidad internacional, durante los años 2006 a 2020	Experiencias durante la movilidad	Vivencias relatadas por los participantes desde el momento de la decisión de participar en la movilidad hasta su reinserción académica y socio-familiar.	<p>Momentos previos: acceso a información sobre la movilidad, preparación logística y emocional</p> <p>Experiencias académicas: dinámica institucional, infraestructura, servicios de apoyo, calidad de la formación, incidentes críticos, organización para los estudios, acompañamiento, percepción del entorno académico.</p> <p>Experiencias interculturales: vínculo con estudiantes internacionales, apertura y adaptación cultural y manejo de diferencias.</p> <p>Experiencias a nivel personal: desarrollo de autonomía, resiliencia, adaptación al entorno, integración social, nuevas oportunidades.</p> <p>Reinserción: académica y socio-familiar.</p>
4.Develar en los discursos de los sujetos entrevistados elementos comunes y diferenciadores que se entretajan en las experiencias y que conforman las trayectorias.	Elementos configuradores de las trayectorias.	<p>Se construyó como una herramienta analítica para identificar patrones compartidos y aspectos distintivos en los relatos de los participantes.</p> <p>Permite examinar cómo ciertas vivencias, aunque singulares en cada trayectoria, presentan características recurrentes que inciden en su configuración.</p>	<p>Patrones comunes: aspectos reiterados en las experiencias que reflejan regularidades en el proceso de movilidad.</p> <p>Elementos diferenciadores: singularidades que marcan variaciones según el contexto, perfil, motivación de los participantes. Factores contextuales: influencias externas que condicionan las trayectorias (institución, país de destino, redes de apoyo).</p>

Objetivos	Categorías	Concepto	Subcategorías
<p>5. Identificar los efectos de la movilidad internacional en las trayectorias académicas, personales y profesionales de los participantes, considerando el impacto en sus capacidades, redes, y expectativas a futuro.</p>	<p>Efectos de la movilidad</p>	<p>Refiere a las percepciones de los participantes sobre cómo lo vivido en la movilidad impactó en su trayectoria académica, personal, laboral, así como en sus capacidades. Vínculos estratégicos y proyección futura.</p>	<p>Impacto académico: transformación en hábitos de estudio, exigencia, calidad formativa. Desarrollo personal: autonomía, resiliencia, apertura cultural. Proyección profesional: nuevas oportunidades, empleabilidad, cambio de orientación vocacional. Expectativas a futuro: aspiraciones post movilidad, visión del mundo Redes y vínculos establecidos: relaciones con pares, docentes y comunidades académicas internacionales.</p>

5. Procedimiento para la recolección de datos

El proceso de recolección de datos se desarrolló en etapas:

1. Fase preparatoria:

Validación de la guía de entrevista mediante juicio de tres expertos con formación de posgrado (maestría y doctorado) y experiencia en investigación cualitativa. Se envió a los expertos la guía con la plantilla para valorar según los siguientes criterios: **Calidad técnica**: referida a la calidad del lenguaje, es decir al grado en que el lenguaje utilizado es el adecuado y no presenta sesgos que puedan inducir a confusión y **Coherencia**: relativa a la relación entre la pregunta y la dimensión/objetivo que pretende medir.

La escala de puntuación fue del 1 al 3 (1 = INSUFICIENTE; 2 = BUENO; 3 = EXCELENTE).

La valoración de los expertos permitió determinar la validez de cada ítem, teniéndose como válidos los que puntuaron 2 y 3. La Tabla 8 ilustra los resultados de la evaluación de los expertos:

Tabla 8. Medias obtenidas por cada pregunta, guía de entrevista a actores clave

Preguntas	Evaluador N°1	Evaluador N°2	Evaluador N°3	Media
P1	3	3	3	3
P2	3	2,8	3	2,9
P3	3	3	3	3
P4	2,6	3	3	2,8
P5	3	3	2,6	2,8
P6	3	3	3	3
P7	3	3	3	3
P8	2,6	3	3	2,8
P9	2,6	3	3	2,8
P10	3	3	3	3
P11	3	3	3	3
P12	3	3	3	3

Fuente: Elaboración propia 2023, en función a resultados obtenidos de la validación de instrumentos.

Esta validación permitió la aplicación de la guía de entrevista considerando que en la investigación cualitativa los instrumentos se pueden ir ajustando según el avance en la ejecución del trabajo.

- a. Gestión de autorizaciones institucionales: se envió a las universidades un pedido formal nota mediante, de la base de datos de movilidad de salida desde el año de inicio hasta el 2020, explicando el motivo de la solicitud, así como los objetivos de la investigación.
 - b. Acceso a registros y bases de datos de movilidad en ambas universidades: Las dos instituciones respondieron favorablemente, si bien como se explicó anteriormente solo una de ellas tenía un registro sistematizado de datos de movilizandos. No obstante, se aplicó una entrevista a un referente de relaciones internacionales de cada institución para obtener más información sobre la movilidad, programas y los contactos de los participantes.
2. Fase de contacto:
- a. Identificación inicial de participantes a través de registros institucionales: Mediante datos obtenidos de las universidades, la investigadora contactó por medio de correo electrónico o WhatsApp con los participantes.
 - b. Aplicación de la técnica “bola de nieve” para localizar participantes adicionales: dado que muchos de los contactos no estaban actualizados, la información proporcionada por los entrevistados resultó clave. Estos participantes, al contar con los datos de contactos de otros involucrados en la movilidad, facilitaron la identificación y localización de nuevos participantes.
 - c. Coordinación de entrevistas según disponibilidad de los participantes.
3. Fase de entrevistas:
- a. Realización en espacios que garantizaron privacidad y comodidad (oficinas universitarias, cafeterías tranquilas, espacios de trabajo): Las entrevistas se realizaron en diferentes lugares: en la universidad, en espacios públicos como cafeterías, en los lugares de trabajo de los entrevistados (oficinas) buscando siempre la comodidad y que las condiciones del espacio aseguraran un clima de

confianza para la comunicación. Una entrevista se realizó de manera virtual por medio de la herramienta Google Meet.

- b. La duración aproximada fue de una hora por entrevista, asegurando que se cumplieran con las respuestas requeridas; cabe resaltar que los participantes mostraron apertura y confianza durante la conversación.
- c. Registro en audio, previo consentimiento informado: las entrevistas fueron grabadas en audio para asegurar la veracidad de los testimonios emitidos por los participantes.

6. Procesamiento y análisis de los datos

El análisis de datos siguió un proceso sistemático apoyado en el software Atlas.ti (Licencia de Campus L-54D-1A6), desarrollándose en tres niveles:

Nivel 1: Análisis inicial

1. Transcripción literal de entrevistas.
2. Lectura comprensiva del material.
3. Codificación abierta inicial.
4. Agrupamiento preliminar de códigos por colores.

Nivel 2: Análisis focalizado

1. Comparación de códigos con objetivos de investigación.
2. Fusión y refinamiento de categorías.
3. Identificación de patrones emergentes.

Nivel 3: Análisis integrador

1. Revisión detallada de citas por código
2. Recodificación cuando sea necesario, es decir cuando una cita se vincula a un código diferente a la inicial.
3. Exclusión de citas que inicialmente fueron codificadas que luego se consideran sin relevancia para la investigación.
4. Inclusión: evidencias emergentes a partir del análisis que generan la inclusión de citas a los códigos.

5. Construcción de relaciones entre categorías, cuando un código se vincula con otro a partir del análisis.
6. Integración teórica de los hallazgos, interpretación y discusión.

Este proceso iterativo de análisis permitió la reducción y organización sistemática de los datos para hacerlos manejables y significativos, siguiendo los principios de análisis cualitativo, propuestos por Rodríguez Gómez et al. (1999), como se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9. Niveles de análisis y codificación de los datos

Código	Primeara lectura y codificación	Segunda lectura y codificación	Acciones resultantes
Experiencia previa:	30-0	27-0	Excluidas: 1 cita. Recodificadas: 2 citas.
Formación posgrado	9	9	Excluidas: 1 cita. Incluidas: 2 citas.
Movilidad internacional familia	16-0	15-1	Excluidas: 1 citas. Vinculación con un código.
Origen de motivación	59-0	37-0	Excluidas: 2 citas. Recodificadas: 20 citas.
Profesión	10-0	14-0	Recodificadas: 3 citas. Incluidas: 7 citas.
Situación académica y profesional actual	19-0	21-0	Excluidas: 1 cita. Incluidas: 3 citas.
Experiencia académica	145-0 235-0 después de la fusión	119-0	Excluidas: 6 citas. Recodificadas 110 citas.
Experiencia innovadora	49-0	19-0	Excluidas: 3 citas. Recodificadas: 27 citas.
Experiencia intercultural en la inserción	93-0	77-0	Excluidas: 6 citas. Recodificadas: 10 citas.
Experiencia personal	70-0	58-0	Excluidas: 4 citas. Recodificadas: 8 citas.
Experiencia vivida en la inserción	61-0	61-0	Recodificadas: 28 citas.
Inserción personal	3-0	0	Recodificadas: 3 citas.
Inserción profesional	1-0	0	Recodificadas: 3 citas.
Organización de la vida cotidiana	14-0	12-0	Recodificadas: 2 citas.
Reinserción académica	19-0	16-0	Excluidas: 2 citas. Recodificadas: 1 cita.

Reinserción familiar	socio- 4-0	4-0	Sin modificación.
Desarrollo personal	144-2	136-3	Excluidas: 8 citas. Recodificadas: 12 citas. Vinculación con tres códigos.
Desarrollo académico	48-1	29-1	Excluidas: 1 cita. Recodificadas: 18 citas. Vinculación con un código.
Desarrollo profesional	59-1	55-1	Excluidas: 2 citas. Recodificadas: 2 citas. Vinculación con un código.
Expectativas cumplidas	23-0	23-0	Sin modificación.
Expectativas a futuro	16-0	16-0	Sin modificación.
Universidad de destino	160-0	147-0	Excluidas: 7 citas Recodificadas: 6 citas.
Universidad de origen	55-0	49-0	Excluidas: 2 citas. Recodificadas: 4 citas.

Para la fase 2 del análisis integrador se empleó la inteligencia artificial Claude.ai 3.5 Sonnet, fundamentalmente como apoyo en la fusión y refinamiento de categorías ya trabajadas con Atlas.ti así como para la validación de patrones emergentes identificados.

Por otro lado, para la fase 3 del análisis focalizado se utilizó la misma herramienta como apoyo para evaluar y ajustar la interpretación y discusión de los hallazgos.

7. Aspectos éticos

La investigación se desarrolló observando principios éticos fundamentales:

Consentimiento informado:

1. Explicación clara de objetivos y alcance del estudio.
2. Información sobre uso y confidencialidad de datos.
3. Obtención de autorización para grabación de entrevistas.

Confidencialidad:

1. Protección de la identidad de los participantes.

2. Omisión de información que permitiera identificación.
3. Uso de códigos para referencias en el informe.

Respeto a la autonomía:

1. Participación voluntaria.
2. Libertad para no responder preguntas específicas.
3. Posibilidad de retirarse del estudio.

Uso responsable de la información:

4. Utilización exclusiva para fines académicos.
5. Almacenamiento seguro de datos.

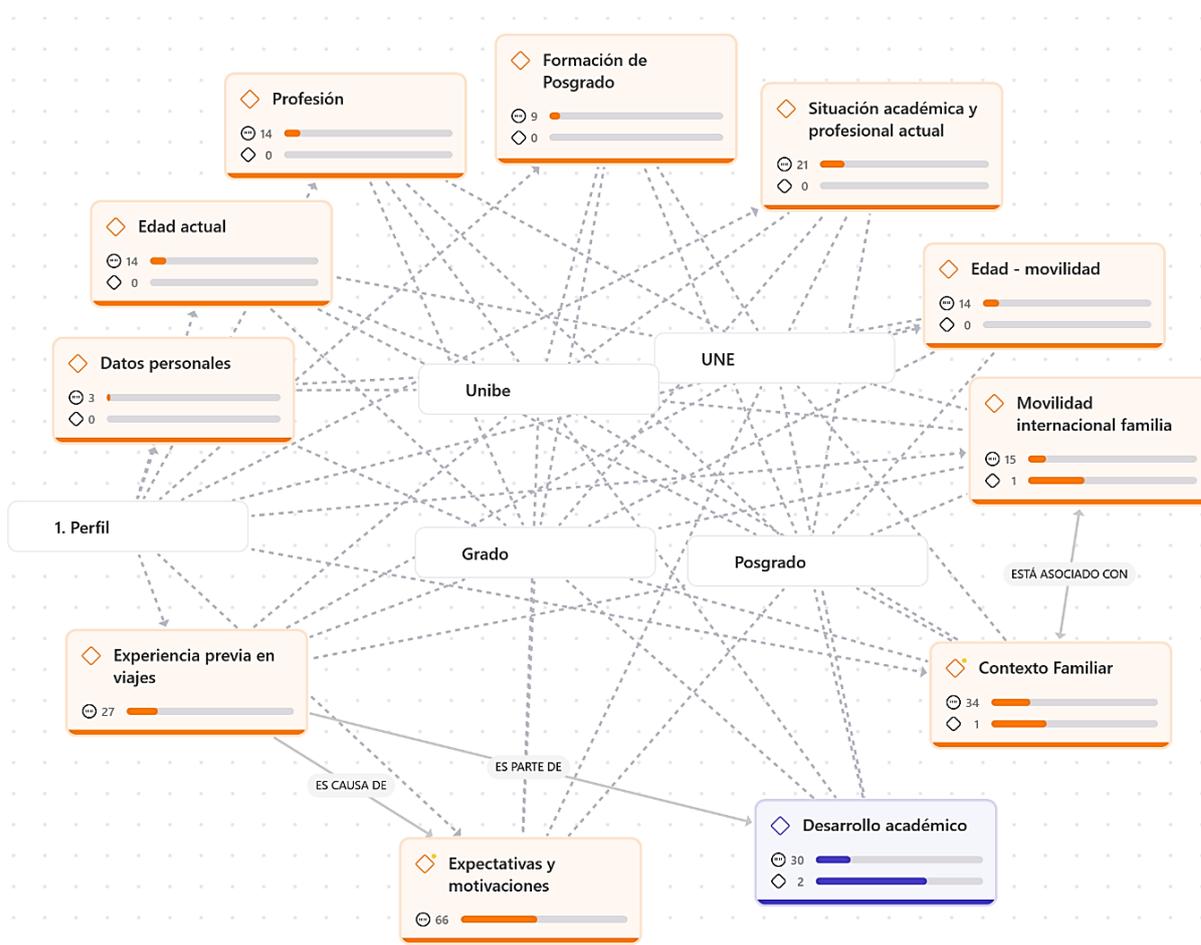
CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación según las categorías y subcategorías vinculadas con los objetivos e identificadas en el análisis mediante la herramienta Atlas.ti.

1. Perfil de los participantes de programas de movilidad periodo 2006-2020

Figura 1. Códigos vinculados a la categoría perfil de los participantes



La red conceptual refleja una comprensión detallada del perfil de los participantes vinculando elementos como las expectativas, las motivaciones, el contexto familiar y el desarrollo académico. El análisis del discurso muestra cómo estos elementos se entrelazan y configuran la experiencia vivida por los entrevistados.

Esta categoría abarca la descripción de las características personales, familiares y académicas de los participantes de movilidad internacional en las universidades seleccionadas. Los datos analizados comprenden: edad en el momento de la movilidad, experiencia previa en viajes similares, movilidad internacional de miembros de su familia, nivel de escolaridad de los padres, expectativas y motivación, situación académica y profesional actual. Se consideró que estos datos del pasado y presente de los sujetos de la investigación forman parte de sus trayectorias, por lo cual se optó por integrarlos en esta categoría. La siguiente tabla, sintetiza los datos más relevantes que luego se describen y analizan.

Tabla 10. Datos sociodemográficos de los participantes de la investigación

Participante	Sexo	Edad al movilizarse	Experiencia previa	Movilidad Internacional - Familia	Nivel de escolarización de los padres
1	Varón	34	Sí	No	Padre: primario Madre: primario inconcluso
2	Varón	22	No	No	Primario
3	Varón	20	No	No	Universitario
4	Mujer	21	No	No	Primario
5	Varón	23	Sí	Sí	Madre: universitario Padre: nivel medio
6	Varón	22	No	No	Primario
7	Mujer	22	No	No	Primario
8	Mujer	22	Sí	No	Madre: nivel medio Padre: universitario
9	Mujer	23	No	No	Primario
10	Mujer	27	Sí	Sí	Universitario
11	Mujer	27	No	No	Primario
12	Mujer	30	No	Sí	Universitario
13	Varón	23	No	No	Superior no universitario
14	Varón	31	Sí	No	Superior no universitario

Nota: Datos de las entrevistas, 2024. El nivel de escolarización se especifica por cada padre solo en el caso de que tengan niveles educativos distintos.

1.1. Edad en el momento de la movilidad

En lo que se refiere a la edad en el momento de realizar la movilidad, los datos reflejan que 9 participantes tenían entre 20 y 23 años, dos tenían 27 años y 3 de ellos entre 30 y 34 años. Cabe mencionar que 2 de los entrevistados, uno de cada universidad estudiada, cursaron programas de posgrado por lo cual eran mayores en edad comparado con quienes se

encontraban cursando el grado. Estos datos muestran que el viaje de estudio lo realizaron cuando tenían menos de 30 años, periodo en el que las personas se encuentran en pleno desarrollo de la adultez, destacándose en esta etapa la fuerte influencia del contexto y de la reelaboración psicológica según (Pimienta et al., 2023); por lo cual lo vivido en el viaje constituye un factor relevante para analizar la configuración de sus trayectorias.

1.2. Experiencia previa en viajes internacionales

Los testimonios recopilados dan cuenta de una diversidad de experiencias previas a la movilidad, no obstante, se pueden reconocer algunos rasgos comunes y también diferencias significativas entre los participantes.

Así, un grupo de entrevistados señaló experiencias previas en viajes de estudio, intercambio cultural o actividades académicas internacionales. Esto sugiere que para esos participantes la movilidad académica realizada constituye, en cierta medida, un camino ya iniciado con miras a su desarrollo académico o cultural internacional.

Los siguientes fragmentos son evidencias de lo señalado:

“la primera vez fue representando a la UNE en la Red de Radio Latinoamericana, RULAC, entonces fuimos a la ejecución concreta de un proyecto que se llamaba las voces desde nuestros distintos acentos, cuyo cierre se dio en la ciudad de México en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM”. (1:18)

“Viajamos a México dos veces, en el 2015 nos fuimos a Toluca y en 2016 nos fuimos a la provincia de Yucatán Mérida para encuentros corales; una semana en un hotel, donde se hospedaron todos los coristas de diferentes partes del mundo, y esa experiencia implicó para mí un intercambio cultural interesante”. (5:26)

“participé de dos experiencias en las Jornadas de Jóvenes Investigadores realizadas en el Brasil, creo que fue 2018 y 2019”. (8:24)

“En el 2018 organizamos un viaje al Brasil a Curitiba nos fuimos a la PUC PR (Universidad Católica de Brasil, Curitiba) y también hicimos una visita oficial al Consulado General Paraguayo en Curitiba”. (8:24)

“en el 2009 me fui a Buenos Aires por el programa del Juniors & Children que se llamaba Socio por un día Internacional, fue durante mi época de estudiante de colegio”. (10:18)

Un dato importante, al respecto de las experiencias previas, constituye el relato del entrevistado de doctorado de la universidad privada, quien mencionó haber realizado también la maestría fuera del país:

“en el Programa Nacional de Becas Carlos Antonio López, eso fue en el año 2016 justamente en el programa de convocatoria docente 01, fue una convocatoria gestionada por el programa”. (14:9).

Sin embargo, otro grupo de los participantes señaló que la movilidad internacional fue su primera experiencia en este tipo de viajes, es decir, no tuvo antecedentes de actividades similares, lo cual deja ver que para muchos estudiantes estos programas representan una oportunidad para acceder a actividades de formación académica y cultural que de otra manera no habrían tenido.

Las expresiones siguientes confirman lo anteriormente expuesto:

“de programas en sí de estudios, no realicé ningún viaje”. (6:16)

“no estuve en otro país, fue mi primera experiencia de estudio”. (9:95)

“Para mí fue la primera experiencia, nunca tuve otra experiencia de formación”. (12:18)

“No tuve experiencia anterior en viajes de este tipo, vuelvo a recalcar que fue la mejor experiencia de mi vida hasta hoy”. (13:60)

“fue mi primera experiencia, yo vine de la ciudad de Caazapá, vine a Ciudad del Este para estudiar y fue mi primera experiencia”. (7:9)

Estos testimonios son reveladores de la trascendencia de estos programas en la historia de los estudiantes.

1.3. Movilidad internacional de familiares

Se consideró oportuno incluir informaciones sobre características familiares relacionadas con experiencias de viajes de estudio, becas y movilidad, que podrían influir en la motivación de los entrevistados para participar en la movilidad internacional, tomando en cuenta lo planteado por De León Nicaretta (2017).

Al respecto, en los relatos se distinguen solo tres participantes con integrantes de su familia que han participado en experiencias internacionales de estudios:

“mi hermana fue a Francia también por el programa, si mal no recuerdo, de la UNESCO, se fue en el 2017, más o menos, y en el 2008 se había ido por el mismo programa a Sao Paulo”. (10:22)

“Sí, mi papá, mi papá estudio en Alemania una maestría, él se recibió acá en Paraguay en la Universidad Nacional hizo dos carreras al mismo tiempo Economía y Filosofía. Se recibió en las dos carreras como mejor alumno de su promoción, ganó una beca a Alemania y se fue e hizo su maestría”. (12:20)

“tengo familiares que se formaron en el exterior. Una tía, bioquímica, que trabaja en una universidad importante de Miami. A través de ella me fui dando cuenta del nivel académico que se puede alcanzar en el exterior del país”. (5:29)

Los demás entrevistados fueron los primeros integrantes de su familia en viajar por motivos de estudio, incluso, algunos manifestaron que son los primeros en acceder a títulos universitarios, lo cual resulta una información interesante para el análisis de las trayectorias.

1.4. Nivel de escolaridad de los padres

En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado por los padres como datos del contexto familiar, en las narraciones de los participantes de la investigación se identificó que un grupo considerable proviene de familias con un nivel de escolaridad bajo, con nivel primario completo o incluso incompleto y unos pocos con el nivel medio concluido. Esto significa que los participantes del estudio constituyen según (De León Nicaretta, 2017) “la primera generación de universitarios en su núcleo familiar” (p. 60).

“Mi madre hizo hasta el 3° grado y mi padre, el 2° curso básico, no concluyó la secundaria”. (1:6)

“Mis padres hicieron hasta el sexto grado”. (2:7)

“Nivel primario”. (4:9)

“ellos no terminaron el colegio, creo que hasta el sexto grado hicieron”. (6:14)

“mi mamá hizo solamente hasta el sexto grado y mi papá también. Mi mamá es ama de casa y mi papá es obrero”. (7:6)

“mi mamá pudo llegar hasta el sexto grado, mi papá llegó hasta el segundo grado apenas con leer y escribir, no tuvieron oportunidad de estudiar”. (9:97)

Algunos refirieron que sus padres cursaron la educación media pero no concluyeron:

“Mi papá hizo hasta la media, terminó la escuela, universidad no”. (5:12)

“yo fui el primero en terminar la carrera universitaria en mi familia, ellos hicieron hasta el nivel medio, pero no concluyeron”. (11:20/21)

Dos entrevistados refirieron que sus padres terminaron la carrera docente:

“mis padres son docentes jubilados de San Juan Nepomuceno de Caazapá”. (13:62)

“mi mamá y mi papá son docentes, de hecho, todos en la familia son docentes así que venimos de una tradición de docentes”. (14:16)

Tres de los entrevistados tienen ambos padres con estudios universitarios concluidos, mientras que dos cuentan con uno de sus padres que ha finalizado una carrera de grado.

“mis padres son universitarios”. (3:10)

“Los dos son economistas”. (10:11)

“mi papá economista y filósofo, mi mamá es bióloga”. (12:19)

“Mi mamá es Licenciada en Psicología”. (5:12)

1.5. Expectativas y motivaciones para la movilidad internacional

En los relatos de los entrevistados resaltan las motivaciones y expectativas que los impulsaron a postularse a la movilidad. Estas incluyen la búsqueda de crecimiento personal, el desarrollo académico, el acceso a oportunidades de trabajo en redes y la participación en contextos universitarios con altos niveles de calidad y exigencia. Se reconoce que las expectativas iniciales se convirtieron luego en experiencias enriquecedoras y que, en muchos casos, el viaje de estudio fue un punto de inflexión en sus vidas.

Lo expuesto previamente sobre las expectativas de desarrollo personal se constata en los relatos a través de las siguientes expresiones:

“conocer más para aprender más. Viajar, conocer, conocer nuevos artistas, conocer nueva gente, nuevas culturas”. (5:31)

“Sobre todo el intercambio cultural...”. (7:16)

“tenía la confianza en mí misma: en que yo puedo mejorar, puedo salir adelante. Y esa experiencia de la movilidad sería muy buena para enriquecer los logros que ya estaba alcanzando”. (7:20)

“Abrir mi mente a nuevas posibilidades, creo que la apertura cultural, yo creo que eso necesitaba. Desde mi punto de vista eso necesitaba en ese momento”. (8:29)

“La posibilidad de viajar me motivaba a mantener mis calificaciones altas y a tener un espíritu de competencia sana, mientras me proyectaba hacia el momento en que surgiera la oportunidad de viajar, oportunidad que finalmente llegó”. (5:32).

Entre las expresiones de expectativas y motivaciones de índole personal, se vislumbra que, para muchos de ellos viajar al extranjero por motivos de estudio, fue un sueño que nació en su juventud.

“para mí era la oportunidad de cumplir un sueño”. (12:25)

“Y ese deseo tan lejano que yo tenía desde que terminé el colegio, se cumplió”. (12:23)

“el hecho de conocer el viejo continente, tener una experiencia extranjera”. (13:27)

“siempre me interesó, conocer nuevas ciudades, conocer nuevas experiencias, nuevas personas, aprender un poco de la cultura”. (1:15/16)

“Era como un deseo que quedó insatisfecho en aquel entonces (refiriendo otra posibilidad de viaje durante el bachillerato). Sin embargo, siempre tuve el anhelo de hacer la movilidad estudiantil. Lo que me limitaba era el temor de atrasarme en terminar mi carrera”. (3:9)

“Las ansias de conocer el mundo y conocer más de otras culturas, tener la experiencia de vivir solo de valerme por mí mismo”. (3:19)

“Yo esperé la oportunidad de la movilidad, estuve ansiosa esperando y en el 2018, salió”. (4:19)

“Cuando me presentaron esta posibilidad de conocer un país que no conocía, que no sabía muchas cosas de este país, entonces dije sí”. (6:19)

“Tuve dos motivaciones, me da mucho sentimiento, era la parte económica una y era una oportunidad, donde yo podía solventar a través de ese intercambio por la situación que estaba pasando entonces me postulé”. (9:21)

“Cuando se realizó el curso probatorio de ingreso, justamente se fue el actual rector, el Dr. Caballero, en ese entonces estaba en la Facultad de Ciencias Económicas se fue a darnos una charla y nos dijo que a partir del tercer año se puede postular a una beca para ir al exterior” (2:17) “con esa mentalidad yo me esforcé para mantener mi promedio y luego postularme a esa beca”. (2:18).

“Mi sueño siempre fue desde chico viajar. Siempre quise viajar al exterior en alguna fase de mis estudios, ya sean escolares o universitarios, salir era mi deseo ...”. (5:15)

“Es un sueño de todo joven universitario”. (13:25)

“Siempre tuve esas ganas de viajar, de conocer”. (11:22).

“Yo desde que terminé el colegio quería irme a estudiar afuera a alguna universidad y no pude hasta ese momento. Imagínate, pasaron más o menos 12 años hasta que finalmente se dio”. (12:19).

Estas expresiones ponen de relieve que el deseo de realizar estudios fuera del país estuvo presente en algunos incluso antes de ingresar a la universidad.

En cuanto a las expectativas académicas los entrevistados mencionaron:

“La posibilidad de adquirir conocimientos más amplios. Esa posibilidad de formarse con excelencia”. (5:30)

“Expandir lo que era mis conocimientos, ver cómo era la enseñanza”. (4:20)

“Tener un poco más claro aspectos de metodología de investigación, que para personas que no estamos muy acostumbrados al ámbito científico es difícil”. (1:24)

“Adquirir conocimientos, me iba con esa mentalidad y ya sabía que el programa argentino era un poco más pesado que el nuestro”. (2:20)

“Yo pensaba, tal vez de repente me sea un poco complicado el curso en la universidad, pero voy a estar viviendo una cultura diferente. Voy a estar aprendiendo de igual forma algo que acá no había, de repente algo nuevo”. (6:24)

“La expectativa de traer muchísimos conocimientos”. (9:33)

“Quería conocer cómo era el modelo de enseñanza aprendizaje allá, si de verdad era tan diferente”. (10:29)

“No me llamaba tanto la atención conocer un lugar nuevo, sino que vivir la experiencia de estudiar en otra parte”. (10:30)

“Yo esperaba en primer lugar saber cómo se desarrolla la vida universitaria en Europa, esperaba conocer como es la formación allá, cómo desarrollaban las clases, cómo se manejaban los profesores”. (12:30)

“Especializarme en musicoterapia”. (13:37)

Se reconoce además en los discursos de los entrevistados expectativas y motivaciones profesionales manifestadas con expresiones como:

“Crecer en lo profesional y personal”. (4:21)

“Yo pensaba ... como iba ser una profesional, yo no quería ser cualquier profesional entonces, debía tener una visión del mundo un poco más amplia”. (8:30)

“Expectativa de conocer y trabajar con los docentes”. (9:37)

“Es poner en práctica lo que uno aprendió a lo largo de su experiencia anterior”. (14:31)

“Mi ambición de tener un título en el extranjero también, al culminar allá en Formosa a mí me dieron el título de Técnico Contable”. (2:19)

“Yo no estudié música por estudiar nomás, es todo lo que hago y eso también me motivó a enriquecerme; y que mejor forma que viajar al exterior para conocer más”. (5:18)

“A mí me entusiasmó mucho la idea, primero porque me estaba yendo muy bien en la carrera, en la universidad”. (11:27)

“Yo quería conocer como era la universidad en otro país y Europa me atraía mucho”. (12:24)

1.6. Apoyo familiar para la movilidad

Los testimonios revelan que contaron con el apoyo de sus familias para realizar la experiencia de movilidad, se destaca que, tanto en la gestión antes del viaje, como en la estadía, recibieron ayuda económica y también contención emocional. Más de uno destacó el orgullo y prestigio que significaba para sus familias que formaran parte del grupo de estudiantes que viajaron por motivo de estudios universitarios.

“Muy orgullosos estaban mi papá y mi mamá. Me apoyaron en todo”. (2:22)

“Les había contado que me postulé me dijeron qué bueno, si te sale el apoyo estará. Pero sí se quedaron sorprendidos por la decisión, verdad que yo quería salir. El apoyo, sí cien por ciento de parte de la familia”. (4:23)

“Hablé con mis padres, ellos me dieron el apoyo como siempre en mi elección rara de estudiar música”. (5:55)

“Mis padres allí detrás de mí hartos de recorrer, pero yo estaba ahí, mi abuelo me dio 200 dólares y mi tía me completó 100 dólares más para comprar un buen instrumento”. (5:39/40)

“Super bien, estaban felices me apoyaron desde el principio. Me dijeron ¡que gusto!”. (6:25)

“Mis padres siempre están dispuestos a todo”. (7:48)

“Ellos (mis padres) tuvieron miedo porque soy hija única. Pero luego me apoyaron desde el primer momento, tuve el apoyo total”. (9:51/52)

“Me re apoyaron, ellos re felices. Sí desde el día cero, incluso mi novio me re apoyó, me dijo tus logros son mis logros también, no tuve ningún conflicto en ese ámbito, todos me apoyaron. Es más, mi hermana me dijo, que estaba viviendo el sueño que siempre tuve, el de ir a estudiar afuera”. (10:31/32)

“Mi familia particularmente estaba muy entusiasmada, también porque es lo que estábamos buscando desde la época deportista”. (11:47)

Respecto al manejo de una lengua extranjera, solo dos refirieron hablar el inglés y una se identificó como guaraní hablante en proceso de aprendizaje del español, expresando que esto representa una barrera para el cursado de asignaturas que podrían haber enriquecido su formación en la carrera.

En estos resultados se puede observar que el perfil de los participantes se configura como heterogéneo, con algunos patrones identificables: el viaje de estudio al exterior como algo buscado desde edades tempranas, el interés y la búsqueda de desafíos de formación universitaria con altas exigencias académicas, el deseo de superación personal, de logro profesional aun cuando un número considerable de casos proviene de familias con niveles de escolaridad primario y medio, el apoyo emocional y económico de sus familias fue muy valorado por todos.

Actualmente los participantes de la investigación son graduados en sus carreras respectivas y se encuentran trabajando en actividades profesionales vinculadas con su formación de grado o posgrado según se puede observar en la Tabla 11.

Tabla 11. Perfil de participantes: profesión, campo laboral actual y formación académica

Participante	Profesión	Campo laboral actual	Formación académica actual
VEPUNE-UC-P	Periodista	Asesor de Comunicación	Maestría en Comunicación
VFCEUNE-UNF-G	Contador	Coordinador de Posgrado Universitario	Especialización en Auditoría y Control de Gestión, Especialización en Didáctica Universitaria
VFIAUNE-USFX-G	Ingeniero Agrónomo	Agronegocio en la empresa de Software	Diplomado en Análisis de datos y en Inteligencia en los negocios
MFIAUNE-UFSC-G	Ingeniera Ambiental	Dirección de Catastro de la Municipalidad y Docente	Especialización en Didáctica Universitaria, Especialización en Investigación Científica, cursando la Maestría en Investigación y una Maestría en sistema de Información Geográfica
VESBAUNE-UNL-G	Licenciado en Música	Docente	Sin datos
VFPUNE-UCSM-G	Licenciado en Turismo	Agente de Viajes en una Agencia	No cursó posgrado
MFAFIUNE-UNC-G	Licenciada en Ciencias de la Comunicación	Docente universitaria	Especialización en Didáctica Universitaria, Maestría en Investigación Científica
MFDCSUNE-UAC-G	Abogada	Profesional del Derecho	Sin datos
MFAFIUNE-UA-G	Ciencias de la Educación	Asistente de Dirección General y Coordinador de Proyectos del tercero de Ciencias Sociales	Maestría en Investigación Científica
MFAFIUNE-UH-G	Licenciada en Psicología	Dirección de RR.HH. Facultad de Enfermería y Obstetricia UNA	Cursando Maestría en Administración Pública
VUNIBE-UA-G	Licenciado en Ciencias de la Educación	Fundación Alda, Docente Técnico	Especialización en Didáctica Universitaria Curso de Formador de Formadores en Responsabilidad Social y Empresarial
MUNIBE-UH-G	Licenciada en Psicopedagogía y Médica	Consultorio particular	Diplomado en Demencias Medicina

Participante	Profesión	Campo laboral actual	Formación académica actual
VUNIBE-UH-G	Licenciado en Psicopedagogía	Jefatura en formación laboral inclusiva	Musicoterapia
VUNIBE-MUN-PG	Doctor en Educación	Docente Universitario Investigador	Maestría de Formación de Profesorado Doctorado en Educación

Nota: Datos de las entrevistas, 2024.

1.7. Síntesis y discusión de los resultados sobre el perfil de los participantes

Los hallazgos muestran que los participantes realizaron la movilidad entre los 20 y 23 años con algunos casos de mayor edad en Posgrado, en coincidencia con lo señalado por De León Nicaretta (2017) sobre la tendencia a que la movilidad se concreta en etapas tempranas de la formación universitaria. Este tiempo vital es particularmente significativo porque como sostienen Pimienta et al., (2023), corresponde a una etapa de desarrollo donde el contexto tiene una fuerte influencia en la configuración de la identidad y las perspectivas futuras.

Un resultado relevante es que varios entrevistados constituyen la primera generación de universitarios en sus familias, con padres que alcanzaron solo el nivel primario de educación, en concordancia con los datos de la investigación de Passarini et al. (2019) quienes hallaron que un 33,2 % de los movilizados eran los primeros de su familia en acceder a la educación superior.

Como señala Marano (2023), las trayectorias educativas no dependen solo de decisiones individuales, sino que están condicionadas por el capital cultural y social acumulado. En este sentido, la movilidad representa para estos estudiantes no solo un logro personal, sino una ruptura con las trayectorias educativas familiares.

Por otra parte, las motivaciones identificadas en los participantes muestran una combinación de factores personales, académicos y profesionales que contrastan con lo encontrado por Maldonado-Maldonado et al. (2021), quienes identificaron principalmente motivaciones académicas y profesionales inmediatas. En el caso de los participantes paraguayos, las motivaciones trascienden lo instrumental para incluir dimensiones más profundas relacionadas con el deseo de transformación personal y búsqueda de horizontes

ampliados. Un aspecto distintivo en los resultados del presente trabajo es que varios participantes manifestaron haber tenido la expectativa de realizar estudios en el exterior desde antes de ingresar a la universidad, lo cual sugiere una orientación internacional temprana en sus proyectos formativos.

Sobre experiencias previas en viajes por motivos de estudio, se identificaron dos grupos diferenciados: los que realizaron viajes académicos previos y los que tuvieron su primera experiencia mediante la movilidad académica, analizada en esta investigación. Esta distinción es relevante en la línea de lo resaltado por De León Nicaretta (2017) respecto de que las movilidades no son casuales, sino, están entramadas en contextos sociales históricos y políticos determinantes. Las experiencias previas pueden actuar como capital cultural que facilita el acceso a nuevas oportunidades de movilidad.

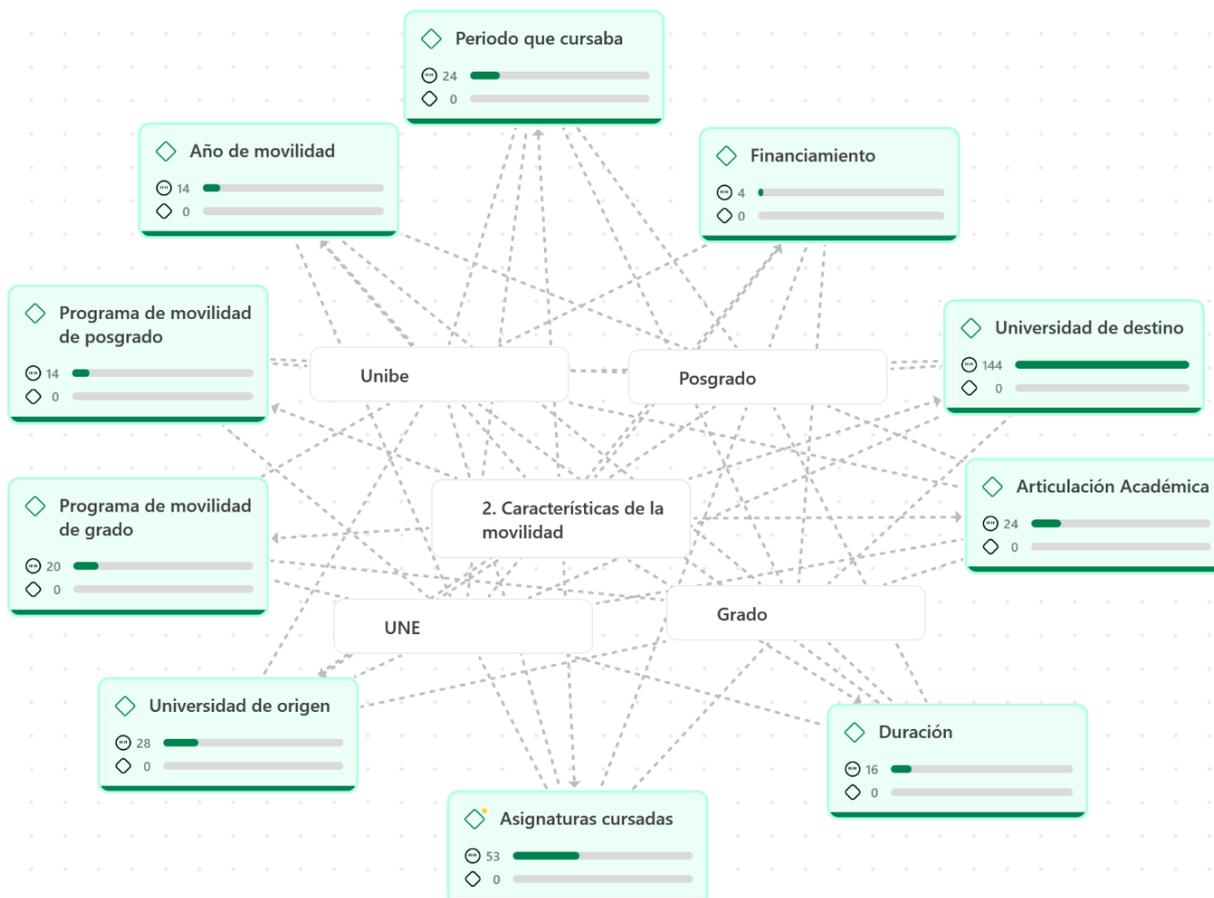
Un elemento destacado es el fuerte apoyo familiar recibido por los movilizados, tanto en lo emocional como en lo económico, lo cual contrasta en parte con lo hallado por Maldonado-Maldonado et al. (2021) sobre las barreras familiares como factor inhibitor de la movilidad, en este caso incluso en familias con recursos limitados, el apoyo familiar facilitó la experiencia internacional.

Los resultados exponen una preparación limitada en idiomas extranjeros entre los participantes, lo cual difiere de lo reportado por Passarini et al. (2019), quienes encontraron que el 90,8% de los movilizados manejaba otro idioma. Esta diferencia podría explicarse por los destinos predominantemente hispanohablantes en la investigación realizada, aunque también sugiere un área de mejora en la preparación para la movilidad internacional.

El perfil de los participantes revela una combinación compleja de factores personales, familiares y académicos que configuran las condiciones de acceso a la movilidad internacional. Los hallazgos sugieren la existencia de un patrón de movilidad académica como ruptura generacional en el que estudiantes de contextos familiares con bajo capital cultural logran acceder a experiencias internacionales.

2. Características de la Movilidad de la que participaron los entrevistados de las dos instituciones

Figura 2. Códigos vinculados a la categoría características de la movilidad



Como se puede observar la red conceptual generada en Atlas.ti ofrece una descripción de las características de la movilidad académica internacional a partir de los discursos de los participantes. Entre los elementos más destacados, (la universidad de destino) emerge como un factor central con 144 menciones evidenciando su relevancia en la experiencia de movilidad. Los participantes resaltan que las universidades receptoras no solo fueron espacios de aprendizaje sino contextos que moldearon sus vivencias académicas interculturales. Otro nodo vinculado con la articulación académica con 24 menciones refleja el reconocimiento de créditos y la coherencia entre los planes de estudio. También resalta como importante el nodo asignaturas cursadas con 53 menciones que subraya el papel clave de las materias seleccionadas durante la estancia internacional.

En esta categoría se presentan informaciones brindadas por los entrevistados que llevaron a describir algunos aspectos distintivos de la movilidad realizada: año, universidad de origen, universidad de destino, programa de movilidad de grado o posgrado, duración, carrera de grado o posgrado de origen, semestre/año que cursaba, cantidad de asignaturas cursadas, asignaturas convalidadas y financiamiento. Se consideró oportuno indagar sobre estos datos por considerarlos relevantes para el análisis de las experiencias de los participantes que conforman sus trayectorias académicas. Estos datos se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 12. Caracterización de la movilidad académica

N°	Año	Universidad de Origen	Universidad de destino	Programa	Duración
1	2014	UNE	Universidad Nacional de Córdoba	Escala - AUGM	20 días
2	2016	UNE	Universidad Nacional de Formosa. Facultad de Administración, Economía y Negocios	ZICOSUR	Un semestre
3	2017	UNE	Universidad de San Francisco Xavier	Escala - AUGM	Un semestre
4	2018	UNE	Universidad Federal de Santa Catarina Florianópolis	Escala - AUGM	Un semestre
5	2017	UNE	Universidad Nacional del Litoral	Escala - AUGM	Un semestre
6	2015	UNE	Universidad Católica de Santa María	CRISCOS	Un semestre
7	2013	UNE	Universidad de Cuyo	Escala – AUGM	Un semestre
8	2019	UNE	Universidad Andina de Cusco	CRISCOS	Un semestre
9	2006	UNIBE	Universidad de Atacama	PIMA	Un semestre
10	2019-2020	UNIBE	Universidad de Huelva	PIMA	Un semestre
11	2008	UNIBE	Universidad de Atacama	PIMA	Un semestre
12	2006	UNIBE	Universidad de Huelva	PIMA	Un semestre
13	2011	UNIBE	Universidad de Huelva	PIMA	Un semestre
14	2016 2020	UNIBE	Memorial University of Newfoundland	BECAL ELAP	Un año Un semestre

Nota: Datos de las entrevistas, 2024.

Como muestra la Tabla 12, la movilidad académica internacional revela un amplio espectro de experiencias que varía según factores como el año, la duración, periodo, el

programa al que se accedió, las asignaturas cursadas y las universidades involucradas tal como se presenta a continuación.

2.1. Año de la movilidad

En cuanto al año en que se movilizaron es importante aclarar que los entrevistados fueron seleccionados bajo el criterio de haber participado en la movilidad académica en diferentes años. Por esta razón, los datos recopilados abarcan el período comprendido entre 2006 y 2020, considerando que los programas iniciaron en 2006 en la universidad privada analizada y en 2013 en la universidad estatal.

Es por ello, como se puede ver en la Tabla 12, que los entrevistados de la universidad de gestión pública realizaron la movilidad entre los años 2014 y 2019, mientras que de la universidad privada entre el 2006 y el 2020, tomando en cuenta el año en que comenzaron a aplicarse los programas de movilidad y también que, a partir en marzo del 2020 por motivo de la Pandemia Covid-19 se suspendieron temporalmente los viajes internacionales. Recién se retomaron totalmente en el año 2023.

Este periodo temporal de la movilidad podría estar relacionado con el fortalecimiento en la implementación de algunos programas de movilidad en la universidad pública paraguaya, como el de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), tal como han mencionado algunos autores como Sánchez y Almada (2019) y principalmente con la búsqueda de la internacionalización como un criterio relacionado con la calidad en la formación que ofrecen las IES.

2.2. Universidad de origen

De acuerdo con los criterios de selección, entre los casos entrevistados, ocho pertenecen a la UNE y seis a la UNIBE, como se detalla en la Tabla 4. Cabe destacar que los programas y las universidades de destino se relacionan con las universidades de origen, ya que, en muchos casos, existen programas exclusivos para las universidades nacionales, como es el caso la AUGM.

2.3. Universidad de destino

Los datos recabados permiten identificar que hay un predominio de la movilidad hacia países de América del Sur, con una mayor concentración en países del Mercosur. La presencia de universidades de otras regiones es minoritaria, y solo se registra en el caso de los participantes provenientes de la universidad privada, quienes realizaron estancias en instituciones de Norteamérica y Europa (Canadá y España). Es importante aclarar que, en general, las universidades de destino están predefinidas por las instituciones involucradas, a partir de los acuerdos establecidos en cada programa de movilidad. Por ese motivo, los estudiantes no tienen muchas opciones de decidir a qué universidad movilizarse, ya que dichas condiciones están estipuladas por las IES ya al momento de la convocatoria a la que postularon.

La distribución de universidades de destino por países es como sigue:

1. Argentina (4 universidades)
 - a. Universidad Nacional de Córdoba
 - b. Universidad Nacional de Formosa
 - c. Universidad de Cuyo
2. Brasil (1 universidad)
 - a. Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis)
3. Bolivia (1 universidad)
 - a. Universidad San Francisco Javier (Chuquisaca)
4. Perú (2 universidades)
 - a. Universidad Andina de Cusco
 - b. Universidad Católica San María de Arequipa
5. Chile (1 universidad)
 1. Universidad de Atacama
6. España (2 universidades)
 1. Universidad de Huelva

2. Universidad Autónoma de Madrid
7. Canadá (1 universidad)
 1. Universidad Memorial de Terranova

Estos datos reflejan el fortalecimiento de una estrategia de internacionalización regional, con un predominio de intercambios en Latinoamérica.

Los relatos sobre la elección de la universidad de destino reflejan cómo se llevó a cabo, en la práctica, la asignación de los lugares a los que viajó cada participante.

“Estaba marcada, no fue una decisión mía, fue de la universidad. Cuando yo solicité, mi intención, si no mal recuerdo, era la universidad de Valparaíso, pero fui a otra”. (1:20)

“A la hora de elegir a cuál de las 5 facultades queríamos postular, se nos daba la oportunidad de postular a las opciones disponibles. Además, teníamos la oportunidad de ver la malla curricular y los docentes asignados a cada materia”. (5:22)

“No sabía que país me iba tocar porque era una preselección, entonces dije que sí”. (6:20)

“Por qué Perú, creo que era algo que yo hace mucho quería, me llamaba la atención la cultura, etc. Entonces tomé la decisión de escoger esa universidad”. (8:22)

“Me llamaba la atención porque era el centro del turismo y de la cultura ...”. (8:23)

“Cuando yo me postulé lo hice para una beca, del programa PIMA que ofrecía dos lugares: la universidad de Huelva en España y la universidad de Costa Rica. En mi caso me dijeron que me iba a España” (10:35)

“Tenía que ver con mi investigación basada en el conectivismo, esta teoría tuvo su origen en Canadá y el teórico principal es de allí. Realmente me entusiasmó el hecho de poder trabajar también con ese sistema”. (14:23)

Estas narrativas revelan que, en algunos casos, los participantes eligieron sus universidades de destino basándose en intereses personales como la cultura, el nivel académico o en áreas específicas de estudio. En otros, la selección fue predeterminada por las instituciones de origen o el programa de movilidad.

2.4. Programa de movilidad

Los programas en los que participaron mostraron variedad según la universidad de origen.

En la universidad pública: ESCALA Estudiantil de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), Programa de Movilidad Estudiantil del Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), y el programa Zona de Integración del Centro Oeste América del Sur (ZICOSUR).

En la universidad privada: Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) en carreras de grado, mientras que, en posgrado, la movilidad del entrevistado se dio en el Programa Nacional de Becas Carlos Antonio López, en el nivel de maestría y en el *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP), traducido al español Programa de Líderes Emergentes de las Américas, en el doctorado.

Estos datos evidencian la diversidad de mecanismos de movilidad disponibles, los cuales dependen de la selección realizada por las IES, considerando los requisitos establecidos, las oportunidades ofrecidas y los objetivos que buscan alcanzar las instituciones.

2.5. Duración de la movilidad

En todos los casos estudiados, la movilidad internacional en carreras de grado duró un semestre académico, periodo establecido en los documentos de cada programa de movilidad internacional y acordado por las universidades miembros, con excepción de la movilidad de posgrado que se realiza por periodos más cortos dependiendo del objetivo definido para la estancia del participante.

Resalta que uno de los entrevistados además de su movilidad de doctorado en el marco de un programa de estancia de investigación, también concluyó estudios de posgrado en el programa de becas Carlos Antonio López, por lo cual en su relato refiere haber estado un año en el exterior (E14).

2.6. Asignaturas cursadas

Tabla 13. Datos sobre carrera/programa, asignaturas cursadas, semestre y convalidación

N°	Carrera	Cantidad Asignaturas cursadas	Semestre/año que cursaba	Asignaturas convalidadas
1	Maestría en Comunicación para el Desarrollo	2	Segundo año	2
2	Contabilidad	4	No respondió	4
3	Ingeniería Agronómica	4	Séptimo semestre	3
4	Ingeniería Ambiental	4	Quinto/sexta	
5	Licenciatura en Música	6	Quinto/sexta	1
6	Licenciatura en Turismo	7	Octavo semestre	3
7	Ciencias de la Comunicación	3	Tercer año	
38	Derecho	4	Cuarto curso	3
9	Ciencias de la Educación	7	Octavo semestre	7
10	Psicología	5	Cuarto semestre	1
11	Ciencias de la Educación	2	Cuarto año	No convalidó
12	Psicopedagogía	4	Séptimo semestre	4
13	Psicopedagogía	2	Octavo semestre	4
14	Maestría Doctorado en Educación	15	Un año Un semestre	n/a

Nota: Entrevista aplicada, 2024.

Como se observa en la Tabla 13, la cantidad de asignaturas cursadas fueron en general 4 según lo establecido en los programas de movilidad y corresponden al plan de estudio de las carreras cursadas por los movilizados.

Cabe aclarar que algunos adicionaron otras asignaturas según sus intereses y las posibilidades de convalidación en sus universidades de origen. No obstante, un número de participantes refirió que optaron por asignaturas que no estaban en el currículo de la universidad de origen para enriquecer su formación, asumiendo que eso implicaba no convalidarlas:

“cursé cuatro asignaturas. Mercosur I que acá tampoco tenía, Lógica e Investigación de las Ciencias, Sociología de la Organización que convalidé con Recursos Humanos acá e Informática”. (2:41)

“Yo llevé cuatro”. (3:35)

“Horticultura, Cultivos Tropicales el equivalente de una materia, Fruticultura y Dasonomía”. (3:36)

“Pero así de terminar Cultivo no llegué a finalizar y Horticultura tampoco. Así que traje tres materias aprobadas”. (3:37)

“Cuatro asignaturas”. (4:32)

“Canto lírico, guitarra clásica, música de cámara, una materia que se llamaba TES, me recuerdo las siglas, bien así se estudia partitura bien técnico, bien musical, audio perceptiva, después una materia que se llamaba Dirección Coral. En el primer semestre hice esas”. (5:50)

“Estudie gastronomía, estudie francés, estudié italiano”. (6:42) “yo tenía 7 materias”. (6:43) “tenía que convalidar solamente tres, entonces hice además cuatro por interés personal” (6:53) “no hay gastronomía, por eso tampoco tuve que convalidar acá, pero allá si aprendí muchas cosas en gastronomía”. (6:54)

“Solamente llevé dos materias, porque tenía que equiparar mi materia o sea la materia que yo iba desarrollar allá, tenía que equiparar con una materia que iba desarrollar acá”. (7:26) “elegí la materia de Taller de Televisión, medios y audiovisuales”. (7:27)

“Llevé también Comunicación Cinematográfica pero esa materia lo desarrollé debido a mi interés personal nomás, no fue para convalidar con la materia que estaba desarrollando acá”. (7:28)

“Filosofía del Derecho se llamaba la materia, bueno otra fue Derechos Humanos, cursé Derecho Práctica Civil 1, sería mi práctica acá, allá se llamaba Redacción Jurídica. 4 fueron las materias: Filosofía del Derecho I, Derechos Humanos y Derecho Comercial, Derecho Mercantil 1”. (8:15)

“Yo tomé siete entre las cuales, tomé Metodología de las Ciencias Sociales, Metodología Cultural, Antropología Educacional, Currículo, Informática Educativa, Práctica Docente I que sí realicé allá. Y Metodología de la Investigación Científica aparte”. (9:28)

“Llevé Ética profesional, Psicología Social, Psicología de la emoción y motivación, llevé una que allá le llaman Psicología del Trabajo y Organizaciones, sería como el laboral de acá, y Anatomía Neurociencias que era para nosotros Neurobiología”. (10:56)

“Tuve en total 15 asignaturas en la maestría, porque fue todo el programa que cursé en España mediante BECAL, en el doctorado fue una estancia de investigación”. (15:61).

La flexibilidad curricular de algunas universidades de destino facilitó a los estudiantes explorar áreas de interés personal según se constata en los relatos.

“Me dieron la posibilidad de tomar la cantidad de créditos que quería y no me limitaron para participar en los Seminarios ofrecidos por el intercambio.” (9:3)

“Tuve el currículum abierto pude elegir yo las materias que me llamaron la atención, por ejemplo, elegí Psicología del Deporte” (11:4) “elegí Tecnología Educativa que era de la carrera de Ciencias de la Educación, de otra facultad”. (11:6)

“Neurosicología me acuerdo que fue difícilísima me acuerdo que Metodología e Investigación en las instituciones educativas era otra materia también, Orientación familiar, Terapia y Orientación familiar era otra materia muy interesante también, Metodología de programas educativos, cuatro o cinco cursé”. (12:11)

“Prácticas también tuve, y eso fue súper enriquecedor”. (12:15)

“Elegimos digamos la materia de investigación y así fue que nosotros terminamos la carrera. Ahí yo cursé Musicoterapia, Metodología y Musicoterapia, Historia de la Sicipedagogía”. (13:11)

2.7. Periodo que cursaba cuando se movilizó

Tal como se señaló anteriormente, los programas de movilidad definen entre uno de los requisitos el semestre o porcentaje de asignaturas que el estudiante debe tener aprobado para postularse.

Los datos recabados revelan que los movilizados en carreras de grado viajaron entre el quinto y octavo semestre y en el caso de la universidad privada hubo dos que mencionaron haberse movilizado con las asignaturas del plan de estudio completadas, faltándoles solo el trabajo final de grado como se puede constatar en las manifestaciones que siguen:

“Yo estaba en séptimo semestre”. (3:5)

“Quinto o sexto semestre”. (4:2) “Fue febrero hasta julio”. (4:5)

“estaba en el octavo semestre, Si, junio, julio a diciembre”. (6:6)

“Cuarto Curso”. (8:3) “Yo me inscribí estando en el tercer curso y me fui en el cuarto, terminando el tercero fueron las inscripciones y mi programa abarcaba la primera mitad de mi cuarto curso”. (8:4) “Anual era el sistema en mi carrera, pero yo me fui a un sistema que era semestral”. (8:5)

“En el último semestre de la carrera”. (9:2)

“Fue en el primer periodo del último año porque después yo vine y tuve que terminar la tesis”. (9:11)

“Cuarto semestre estaba cuando fui”. (10:3)

“Estaba cursando el cuarto año ya”. (11:2) “yo tendría que haber ido ya a Chile a la universidad de Atacama Copiapó- Chile en el 2007 para hacer el cuarto curso séptimo semestre de marzo a julio y volver cerrar acá para el semestre agosto- diciembre, pero cuando eso en el programa PIMA, la OEI era encargada, de solventar los costos, no liberó los fondos, recién lo hizo al año siguiente entonces yo ya fui con la carrera concluida prácticamente”. (11:3)

“febrero 2011 – agosto 2011”. (13:6) “... nosotros acabamos la carrera y nos fuimos, en diciembre terminó la carrera y nosotros estábamos con el pendiente de la tesis”. (13:10)

En el caso de los movilizados en posgrado los programas establecen el periodo en que pueden viajar de acuerdo con la duración de la estancia y sobre el todo, el objetivo a cumplir:

“Finalizando ya el segundo año de la maestría”. (1:8)

“En el caso de la maestría fue de un año y vendría a ser prácticamente una temporada de setiembre de 2016 hasta setiembre de 2017”. (14:37)

“Culminando de lo que es el segundo año de la cursada del programa de doctorado”. (14:2)

2.8. Articulación académica para la convalidación de asignaturas

Con relación a la articulación académica entre la universidad de origen y la universidad de destino para la convalidación las asignaturas cursadas como parte del plan de estudios de la carrera, se destacan dos tipos de situaciones; por un lado, los estudiantes que pudieron convalidar la mayoría de las asignaturas (3 o 4) lo cual pone de manifiesto la flexibilidad y adaptación curricular como aspecto de la gestión de la movilidad en la universidad de origen. Sin embargo, otro grupo de participantes mencionó haber tenido dificultades para articular el plan de estudio que venía cursando en su universidad de origen con el que cursó en la universidad de destino, en consecuencia, la convalidación de asignaturas aprobadas en la institución extranjera no fue posible en todos los casos.

Evidencias de lo afirmado por el grupo sin dificultades en la convalidación, constituyen las expresiones que siguen:

“No hubo inconvenientes porque yo ya me fui con el programa todo preparado de la UNIBE” (9:64)

“No hubo necesidad de hacer ajustes porque respondía el Plan que yo recibí en la universidad, en la UNIBE respondía totalmente o sea en cuanto a lo que es evaluación se diferenciaba por el país nada más, así como las estrategias metodológicas.” (9:65)

“Yo tomé siete entre las cuales: Metodología de las Ciencias Sociales, Metodología Cultural, Antropología Educativa, Currículo, Informática Educativa, Práctica Docente I que sí realicé allá y Metodología de la Investigación Científica aparte. Estos son los que me acreditaron en convalidación con las disciplinas de la UNIBE”. (9:29)

“Ellos hicieron como una observación en mi certificado de estudios y pusieron los nombres de las materias que yo tomé allá, con las calificaciones y eso pusieron en el semestre que correspondía”. (12:79)

“No hubo ningún inconveniente, efectivamente la Escuela de Posgrado reconoció absolutamente todo lo que hice, todas las evidencias que presenté también fueron avaladas entonces fue absolutamente normal, no hubo ningún tipo de detalle a resolver”. (1:48)

“Tres terminé y esas son las que traje acá y convalidé”. (3:39)

“Y yo equiparé solo una, la materia de Televisión”. (7:56) “entregué mi documento ya todo arreglado, eso porque había una comunicación directa entre la facultad y el rectorado la universidad también”. (7:57)

“Me convalidaron 3. Una yo pedí para que no me convaliden porque obtuve una nota que no me gustó”. (8:69)

En la última expresión, se evidencia más bien una estrategia de la estudiante en renunciar por algún interés personal a la convalidación, pero da a entender que la universidad podía convalidar 4 asignaturas.

Otras manifestaciones, sin embargo, dejan ver dificultades en la convalidación de las asignaturas son:

“Fue un poco más difícil porque en ese año en el cuarto yo tenía que llevar 11 materias y yo solo pude convalidar 4”. (8:67)

“Cuando uno es intercambista es complicado que esté todo el día en la universidad porque no encajan las mallas curriculares en un ciento por ciento, te vas y llevas cuatro materias y tenés un tiempo libre también para compartir, conocer”. (3:34)

“Yo me atrasé un año porque era una materia correlativa la que me faltó, entonces tuve 4 semestres de retraso con esa asignatura”. (10:60) “solamente en una materia me atrasé”. (10:63)

“Y yo cursé otra vez materias del último semestre, a mi regreso”. (12:80)

En un caso se identificaron dificultades para cursar las asignaturas seleccionadas en el programa de movilidad por cuestiones de coordinación en el horario:

“Eran separadas las clases prácticas y clases teóricas, había doble turno y por eso era que chocaban las materias”. (3:69)

“Demasiado chocaban las materias y te exigían clases prácticas, te exigían parcelas y coincidían todos los horarios”. (3:38)

En los discursos también resaltaron las estrategias que emplearon para asegurar la continuidad académica en sus carreras tales como: materias cursadas en modalidad a distancia o virtual, preparación previa de las asignaturas a cursar en programa de intercambio, continuidad inmediata de la carrera al regresar del intercambio, comunicación directa entre facultades de las universidades involucradas y el rectorado, apoyo de tutores y coordinadores.

“En las otras asignaturas que no rendí hice las investigaciones y les enviaba a mis profesores y en una materia tuve que rendir desde allá (refiriendo universidad de destino) online”. (2:39)

“No perdí nada vos sabes que me ayudaron muchísimo, incluso llevé materias a distancia cuando eso no existía todavía la modalidad virtual, pero todas las materias que era así de redactar todo eso todito a distancia hice, así que llegué acá y solamente hice una materia presencial, durante el verano”. (3:52)

“Las otras materias (de la universidad de origen) yo desarrollé en forma virtual”. (7:58)

“Me dijeron vos ve tu malla curricular y ve las asignaturas con las que son similares, era autogestión y yo vi las materias que tenía que llevar en ese semestre, si había una que podía llevar ese semestre en España, y creo que había si no me equivoco habían 3 o 2 en ese semestre. Las otras materias que llevé ya serian del siguiente semestre. Y en ese tiempo hubo materias que llevé virtual porque yo no quería perder mi año, lo que sí una materia tuve que atrasarme porque no podía llevar virtual”. (10:59)

“Cuando volví me inserté porque empecé el semestre, fue muy buena organización porque yo estuve allá un semestre, vine y continúe. La posibilidad académica en cuanto a la organización del semestre fue muy buena”. (9:62)

“Lo que hice fue llevar también materias virtuales, como yo estaba en e-learning tuve esa facilidad de llevar virtuales a la par durante el semestre. Creo que llevé 1 o 2 materias virtuales y aparte nosotros como tenemos modulares en febrero llevé en ese mes las materias virtuales al llegar recién pude rendir. Eso fue en el periodo complementario”. (10:62)

“Volví y todos los exámenes lo hice a distancia nomás desde acá”. (11:14)

“Tenía otro tutor aquí en la universidad el Dr. G quien me ayudó a trabajar con lo que ya había desarrollado allá con el tutor en Canadá”. (14:75)

Estos hallazgos revelan que la articulación de los planes de estudio es un proceso complejo que demanda una gestión coordinada entre las universidades de origen y destino. Esto es esencial para garantizar la convalidación de todas las asignaturas cursadas y prevenir retrasos académicos. La flexibilidad en el reconocimiento de las asignaturas y la modalidad a distancia, la planificación anticipada del programa de intercambio, la autogestión de los participantes, se destacan como facilitadores de la continuidad de los estudios sin interrupciones en el proceso académico.

2.9. *Financiamiento*

En la mayoría de los casos, las universidades de origen proporcionaron apoyo económico, cubriendo costos de viaje, becas para manutención y otros gastos. Este financiamiento fue esencial para garantizar la participación.

Los testimonios evidencian que la organización y puntualidad en los desembolsos fue valorada positivamente por los participantes.

Respecto del apoyo económico recibido, como se ha explicado anteriormente, en estos programas la universidad de origen se encarga de los costos del viaje y algún tipo de ayuda o beca para solventar parte de los gastos en el lugar de destino, sobre este aspecto los entrevistados destacaron haber recibido el apoyo económico de sus respectivas universidades

“Acá en la UNE nos dieron para nuestra movilidad, para nuestra comida y también los de la facultad de destino”. (2:30)

“No tuve inconveniente en lo económico porque nosotros llegamos y en la siguiente semana no pasaron ni 5 ni 6 días ya se nos acreditó por 2 meses la beca”. (13:19)

“No pasó un mes y ya se acreditó la beca por los 6 meses”. (13:20).

2.10. Síntesis y discusión de los resultados sobre características de la movilidad de que participaron los entrevistados

Las características encontradas en la movilidad académica de las dos universidades muestran componentes relevantes que se contrasta con la literatura analizada en este trabajo, en los siguientes párrafos.

Con referencia al alcance geográfico de la movilidad se identifican diferencias entre las universidades estudiadas, así la de gestión pública concentró sus intercambios en América Latina, principalmente en países del MERCOSUR, mientras que la privada incluyó destinos de Europa y Norteamérica. Estos datos se aproximan a lo señalado en el informe de IESALC (2019), sobre las características singulares de la movilidad en América Latina, donde predomina el flujo intrarregional. No obstante, los resultados también muestran que hay movilidad, aunque aún incipiente, hacia otras regiones, lo cual podría estar indicando un avance en las estrategias de internacionalización de las instituciones paraguayas. El predominio de destinos latinoamericanos, especialmente en la universidad pública, coincide con lo que Perrotta (2016) expone como una característica del desarrollo de la movilidad en el MERCOSUR, donde los programas como ESCALA-AUGM han tenido un papel fundamental en la promoción de intercambios regionales.

También se alinea a lo señalado por Speratti (2016), respecto a que, en la última década, en el Paraguay ha habido movilidad de estudiantes hacia diferentes países en unos 20 Programas de grado, posgrado y para gestores, docentes e investigadores.

Un aspecto crítico vislumbrado en los resultados es la variabilidad en cuanto a los procesos de convalidación de asignaturas entre las instituciones, lo cual coincide con lo que UNESCO-IESALC (2019) identifica como desafío pendiente en la región: la urgencia de mejorar los mecanismos de reconocimientos de estudios. Los relatos sobre dificultades en la convalidación también son congruentes con lo señalado por Sánchez y Almada (2019) acerca de la necesidad de unificar los criterios de validación en el sistema universitario paraguayo.

Los resultados muestran que el financiamiento combina aportes institucionales con recursos familiares, lo que Estrella-Orrago et al. (2019) caracteriza como modelos mixtos de financiamiento aplicados en la región. Esto también plantea el reto de la sostenibilidad financiera de los programas, especialmente en la universidad pública, tal como lo sostienen Sánchez y Almada (2019) al referirse a las limitaciones presupuestarias como obstáculo para la internacionalización de la educación superior en Paraguay.

En relación con los niveles de desarrollo en la gestión institucional de la movilidad se observan diferencias, aun cuando ambas universidades cuentan con oficinas dedicadas a las relaciones internacionales; las variaciones se ubican en la sistematización de los procesos y el seguimiento de los participantes, lo que concuerda en parte con lo planteado en el informe de UNESCO-IESALC (2019) respecto a la identificación de disparidades en las capacidades institucionales para la gestión de la movilidad internacional en la región.

Cabe señalar que estas características reflejan un momento particular en el desarrollo de la movilidad en las universidades paraguayas, como señala Didou (2007), la internacionalización en América Latina ha experimentado una evolución desde los años 90 y estos resultados sugieren que las instituciones investigadas se encuentran en diferentes etapas del proceso.

El análisis realizado invita a la reflexión y toma de decisiones sobre algunos aspectos relacionados con el fortalecimiento de los procesos de gestión de la movilidad y de los mecanismos de articulación académica entre instituciones.

Además, plantea el desafío de la diversificación de fuentes de financiamiento que aseguren la sostenibilidad de los programas en las universidades, así como la ampliación del alcance geográfico de los intercambios, sin dejar de lado los objetivos de integración regional.

autores el análisis está estructurado en: momentos previos al viaje, experiencia académica, experiencia intercultural y experiencia personal y la reinserción al regreso, profundizando cómo cada una contribuyó al desarrollo de los estudiantes.

3.1. Momentos previos al viaje

En esta primera subcategoría se analizan los relatos de los participantes referidos a las experiencias previas al viaje, desde el momento que se enteraron y tomaron la decisión de postularse, incluyendo los preparativos necesarios para el viaje.

3.1.1. Información sobre la oferta de movilidad

Es relevante mencionar que las experiencias en torno a la movilidad empezaron a generarse en el mismo instante en que los participantes se informaron sobre la posibilidad del viaje, es decir, al enterarse de la convocatoria realizada por la institución en la que se encontraban estudiando.

Respecto a los canales de difusión de los programas de movilidad en la universidad de origen de los entrevistados, los resultados dejar ver que incluyeron canales de comunicación formal institucional como afiches y comunicaciones directas de coordinadores como redes informales.

Algunas expresiones que evidencian lo expuesto:

“la coordinación de la Escuela de Posgrado, la coordinación de mi maestría se comunicó conmigo preguntando si aún estaba interesado en hacer algún programa de movilidad y ante la respuesta positiva, me plantearon esta movilidad que fue muy bien recibida por mi parte”. (1:14).

“Un día encontré un afiche una hoja de oficio normal pegada en la puerta de una de mis aulas allá en el km 3,5 que funcionaba la ESBA, encontré así una hoja. Estaba con una compañera y miramos, movilidad estudiantil decía y empezamos a leer ahí pequeñas informaciones sobre ese intercambio estudiantil y de ahí me fui a la secretaría para obtener más datos”. (5:13).

Otros señalaron redes informales de estudiantes que incluyeron experiencias compartidas entre pares:

“Para enterarme del intercambio fue por medio de otros compañeros que ya habían hecho la movilidad y me habían comentado, me decían como era y me decían que era una buenísima experiencia”. (4:18).

“tenía un compañero creo que ya era Ing. Agrónomo, pero estaba estudiando Derecho. Él había hecho el programa de movilidad. Se fue a Sao Paulo” (8:17). “Ahí él nos contó que eso (la movilidad) existía en nuestra universidad”. (8:18).

En otros casos se realizó un acercamiento personalizado de profesores, coordinadores o una selección basada en el mérito:

“fue una coordinadora o alguien de movilidad que se acercó a mí para poder hablar y me dijo sabes que hay un programa que me gustaría que puedas participar si te interesa. Podés ir a hablar con ellos, me indicó el profesor Mario; le respondí al profesor: sí no hay problema. Entonces me acerqué a la dirección”. (6:21).

“En realidad me llamaron a mí, me preguntaron si yo quería tomar esa experiencia y obviamente, acepté con mucho gusto”. (7:12).

“En la Facultad de Filosofía, en ese entonces estaba una colega que me dijo: tenemos este programa, hay un cupo y como eres una de las alumnas con mejor puntaje, en el segundo año de la carrera, entonces me llamaron”. (7:13).

Algunas expresiones revelan el rol institucional y la combinación de procesos formales de selección e identificación de candidatos potenciales:

“antes que nosotros nos enteremos que íbamos poder postular verdad, ya hubo como una pre selección anterior y fue donde después nosotros ingresamos para el proceso de selección”. (11:34).

“no es que vi de repente en una publicación o de repente me fui a investigar sobre ello, si no que fue prácticamente una invitación de ir a conocer y si estaba interesado”. (6:22).

Se destaca también en las narrativas que algunos participantes tenían pensado realizar la movilidad y en cierta forma lo habían anticipado, mientras que para otros fue una oportunidad que se presentó de manera casual.

“al enterarme de esta posibilidad planteé mi deseo de participar de algún proyecto de movilidad, ya un año antes”. (1:13).

“el programa de la maestría fue interesante porque fue algo casi circunstancial, porque alguien me mostró la convocatoria del programa de Becas para docentes, y en ese momento yo estaba enseñando inglés en una institución de gestión privada” (14:18).

“me habían contado, yo antes de cursar la carrera le conocí a una profesora que también es Psicopedagoga, que se fue también y justamente, cosas del destino, ella fue mi profesora de música”. (13:26).

Estos resultados evidencian el papel fundamental de la comunicación interna en la promoción de la movilidad internacional, así como la búsqueda de oportunidades como uno de los factores motivacionales en la fase inicial.

3.1.2. Los preparativos para el viaje

Las historias narradas por los participantes acerca de cómo vivieron los preparativos, de lo que para muchos fue el primer viaje al extranjero, permitieron reconocer experiencias diversas que incluyeron la compra de pasajes, maletas, ropas, gestión de la documentación para lo cual los estudiantes de la universidad nacional del interior tuvieron que trasladarse a la capital del país. Sus relatos están marcados por las emociones que les generaba el viaje, la reacción de la familia, los trámites de la visa para los que viajaron a España y la renuncia a espacios laborales en ciertos casos.

Así algunos expresaron comentarios relacionados a la logística del viaje que comprendió la preparación de documentación, la compra de pasajes, ropas, maletas y el acceso a visas en los casos requeridos.

“gestioné todo, me compré también el pasaje, todo la visa, el pasaje había hecho con dinero de mis padres, porque el desembolso del Rectorado tardó”. (3:23). “Bien saladito es irte a Asunción para esas gestiones previas”. (3:25).

“el correr detrás de los documentos que el Ministerio, de aquí para allá, que estaba cerrado que me iba allá, pero era apasionante”. (5:38).

“en los preparativos estaba el tema de ver los vuelos, de ver todas las documentaciones que tenía que tener, el tipo de seguro de salud que debía tener, el tema de las fechas de los vuelos” (6:26).

“había un compañero más de Santa Rita que se iba ir de la carrera de Psicología contactamos entre nosotros, nos reunimos antes de ir al viaje y conversamos, fuimos de compras antes para comprar nuestras maletas, comprar ropas, nos fuimos juntos en esa experiencia”. (2:24).

“fue una locura porque yo estaba trabajando y tenía que dejar todo ordenado en mi trabajo y después ver las cuestiones documentales de viajar, conseguir no sé el pasaje, seguro muchas cosas me pedía, estudios médicos, era mucho tiempo”. (10:39).

Para otros significó dejar espacios laborales, reorganizar compromisos familiares o situaciones personales para aprovechar la oportunidad:

“cuando eso yo ya trabajaba estaba como responsable de Recursos Humanos cuando eso en la facultad y dejé todo para irme”. (10:26).

“tuve que renunciar para ir, dejé mi trabajo en el colegio”. (14:51).

“costó tomar la decisión porque era dejar primero la carrera de futbolista, verdad, donde decidí dejar definitivamente, pensé ya no va, tengo 26 años hasta acá, voy a ver el futuro en lo académico”. (11:29).

“lo que me daba temor es que le tenía cuando eso a mi hijo chiquitito, 4 años tenía y yo no quería dejarle, me daba cuenta que iba ser mucho más difícil si le llevaba a él, pero quería llevarle”. (12:28).

“La verdad fue todo un tema, porque yo vivía en la casa ajena, no sabía si me iban aceptar nuevamente al regreso porque era un lapso de seis meses aproximadamente, y batallé mucho porque tenía que hablar con la señora con quien vivía”. (7:14).

Algunos entrevistados enfatizaron la presión del tiempo y la complejidad burocrática del trámite de la documentación como un factor de tensión:

“requiere unos cuantos documentos, una visa de estudiante, requiere una serie de documentaciones que tenés que tener, gestionar, te vas a la embajada de España y te da un listado que tenés que hacer chequeo, y de repente que se yo, análisis estudios todo, documento, tenés que tener la carta de aceptación eso tiene que enviar la universidad ... todo ese proceso es una burocracia prácticamente en nuestro país en buen tiempo implicarían 45 días”. (13:69).

“desde que a uno se le adjudica la beca empieza a moverse, uno empieza a ver cosas que tiene que ver no solamente con la estancia si no con preparar la documentación, preparar donde va a vivir, como va ser y demás cuestiones que tienen que ver con la movilidad”. (14:19).

También señalaron que durante los preparativos sintieron muchas emociones intensas, a menudo contrapuestas:

“muy difícil describir, fue una felicidad muy grande”. (5:34).

“gracias, Dios por haberme elegido a mí, porque como digo siempre soñé con eso y no sé, parecía esos novios que se preparaba para su esposa”. (5:35)

“Fue tan grato, que cuando fui adjudicado éramos dos con otro estudiante que estaba también conmigo”. (13:5)

“Yo estaba convencido de que quería tener esta experiencia, entonces la decisión se tomó en uno o dos días prácticamente”. (11:50)

“Lo emocional, porque tenía que dejar mi familia por primera vez”. (4:25)

“La verdad que tenía mucho miedo, miedo después ya cuando se acercaba la fecha porque no sabía cómo era la educación allá, no sabía cómo era la universidad, no sabía si iba ser complicado, si iba ser difícil, si iba a poder, muchas dudas muchas preguntas; ¿será que voy a poder? ¿será que voy a poder regresar? ¿qué pasa si quiero regresar del programa? ¿qué pasa si no completo? entonces tuve un poco de miedo”. (6:23)

“Mucha ansiedad, pensando en la posibilidad de que algo salga mal, pensaba: me voy y la gente sea mala onda que te trancan todo, las materias o no entendés luego nada o mismo te vas y te rompes una pierna, te puede pasar también a veces todo mal verdad cosa que pueden pasar. O que la plata de la beca sea tan poca que estes sobreviviendo”. (3:27)

“Fue una locura, los meses no recuerdo bien más o menos en julio que me dijeron te vas a España hace nomás todos los trámites que tengas que hacer, me acuerdo que fue así”. (10:34)

Otros relatos se centraron en lo académico como: la selección de las asignaturas a cursar en la universidad de destino, los planes de estudio con las posibles convalidaciones, el acceso a la biblioteca virtual de la universidad de destino, los contactos de los profesores locales para asegurar la continuidad del semestre.

“empecé con los preparativos académicos porque tenía que ver parte de la convalidación y demás, qué materias podía llevar, qué podía convalidar al volver”. (4:24)

“te llega la carta de aceptación, ellos te envían ya al correo el usuario para que vos puedas usar la biblioteca virtual, antes de viajar”. (4:28)

“justamente antes de elegir la universidad yo ya vi algunos detalles. Ellos ya nos dieron esa posibilidad de acceder a los planes de estudio, no es nada oculto vos entras en la página unl.com y ahí aparece facultades, música, materias y docentes”. (5:23)

Estos resultados reflejan una combinación de emociones y de desafíos en los momentos previos a la movilidad: desde el entusiasmo y la gratitud, ansiedad por la presión del tiempo para las gestiones, hasta temor por lo desconocido, especialmente entre quienes viajaban por primera vez al extranjero.

3.2. Experiencias académicas

En los testimonios de los participantes se reconoce que la movilidad académica internacional fue una oportunidad de ampliar sus horizontes educativos y adquirir competencias en entornos académicos diferentes.

Los relatos sobre lo vivido en la dimensión académica permiten distinguir algunas categorías en torno a las cuales se analizan las experiencias: organización y dinámica académica, infraestructura y recursos disponibles en las universidades de destino y desarrollo de competencias propiciadas por el medio universitario internacional.

3.2.1. Organización y dinámica académica

En las manifestaciones de los movilizados se destacaron la exigencia académica de las universidades de destino, con horarios intensivos, evaluaciones frecuentes, metodologías participativas e innovadoras como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), exposiciones y trabajos en grupo que implicaron desafíos a superar en la estancia de estudios. Al mismo tiempo, percibieron esas exigencias como indicadores de calidad de la formación.

“El horario de clases era muy exigente, la hora de entrada, la hora de presentar los trabajos, en todas las clases me hacían participar en todas con preguntas, con ponencias ...”. (9:46)

“Me costó adaptarme a los horarios, acá yo cursaba de 8:00 a 12:00 todos los días, acá era todo muy organizado, pero allá era todo disperso un día las 8 horas, otro día a las 4, otros días a las 6”. (5:85)

“Actividades en investigación de campo, incluso en Derechos Humanos teníamos que hacer una investigación de campo sobre un lugar en la ciudad, sobre cómo eran las condiciones de vida”. (8:53)

“Muchos trabajos prácticos extras y exámenes constantes”. (8:54)

“cuando yo tomé el ABP, en uno de los Seminarios fue el más pesado, fue recorrer los establecimientos, mantener las mesas de trabajo, conocí muchísima gente de los municipios, de otras instituciones, de realidades educativas del entorno en sí. Recorrí instituciones privadas y nacionales”. (9:24)

“tenías que tener pasantías también era una carga horaria muy pesada y te daban la posibilidad de hacer los días sábados y también en algunos casos de las visitas de los museos que yo tomé para conocimiento del lugar también lo hacíamos el domingo”. (9:27)

“el profesor te daba un caso teníamos que resolver nosotros en grupo, individuales depende de la dinámica”. (10:88)

“los exámenes son todo de selección múltiple pero no son directos, respuestas directas son todas interpretaciones, te presentaba un caso y te preguntaba a qué teoría corresponde que autor esas cuestiones”. (10:95)

“se manejaba el estilo de presentar el problema o sea de solucionar ese problema presentado y se debatía en la clase, posteriormente”. (11:81)

En lo referentes a experiencias pedagógicas innovadoras, en las informaciones resaltan la participación en un congreso y las prácticas en contextos reales como oportunidades que marcaron su formación en la carrera, especialmente en áreas aplicadas como psicopedagogía y educación especial.

“Nos fuimos a Buenos Aires también a un Congreso, con un grupo de la universidad, estuvimos casi una semana por ahí en la UBA, Universidad de Buenos Aires”. (2:23)

“Tuve cierto momento del semestre empecé a tener práctica y las prácticas consistían en visitar centros” (12:41). “es un Centro de día para pacientes con demencia y Centro de día se les llama porque se van y pasan todo un día allí y ese Centro también me fui a conocer”. (12:48)

“Teníamos prácticas teníamos también talleres paralelos, teníamos seminarios, charlas”. (13:45)

“Llegamos a tener una, ellos le llaman Jornada de Couching que son como habilidades blandas” (13:46). “te llevaba como de campamento y hacíamos charlas, talleres todo lo que sea de habilidades blandas o sea trabajo en equipo liderazgo”. (13:47)

“Lo que sí hicimos fue trabajar estrechamente con los profesores de España en el periodo de prácticas a mí me tocó trabajar con una profesora de apoyos en un centro justamente infantil en donde yo trabajaba con ella con niños de 4 a 7 años justamente dándoles lo que es apoyo si tiene alguna dificultad de aprendizaje”. (14:48)

3.2.2. Infraestructura, recursos y servicios de apoyo al estudiante

Los relatos ponen de manifiesto que las instituciones receptoras ofrecieron herramientas y recursos facilitadores para la adaptación de los participantes, como tutores académicos, plataformas digitales y otros recursos tecnológicos, así también las instalaciones y la infraestructura, elementos que fueron valorados positivamente.

“Al llegar me quedé luego impresionada por lo que es la universidad, es otra cosa, la infraestructura luego es otra cosa”. (4:26, 27)

“Cabe destacar que ellos tienen todos los equipamientos, entonces no hacía falta recurrir a otros lados”. (4:44)

“La residencia estaba dentro mismo de la universidad entonces uno tenía que caminar. Después yo descubrí que había unos túneles para no pasar frío”. (14:44)

“La novedad fue eso el manejo de la tecnología en ese momento, el manejo de las plataformas educativas. Allí ya en ese tiempo se usaba y estamos hablando del 2006”. (12:60)

“Tenía acceso libre a la biblioteca o a la sala de informática, tenían una máquina por alumno prácticamente y eso estaba abierto hasta las 8 o 9 de la noche. Muchas veces yo me quedaba trabajando hasta tarde en la sala de informática”. (12:65)

“Las tareas se entregaban ya en esa época (2011) en forma virtual”. (13:43)

“En Canadá justamente el campus completo de la universidad tenía internet”. (14:43)

“Allá tenía un tutor que fue que me ayudó para iniciar la tesis prácticamente la estructura toda, al regresar puede terminar”. (11:92)

En cuanto a servicios de apoyo los participantes apreciaron la atención personalizada de los profesores y la flexibilidad curricular.

“Están todo el tiempo, uno se podía ir así, ellos tenían su oficina en cada facultad y ellos te ponían el horario disponible para las visitas” (4:42), “podíamos tener clases individuales con el profesor o un docente tutor”. (4:39)

“Cada docente tenía una oficina destinada a la atención con números, entonces si vos querías le decías profesor hoy voy a ir en la casilla 8 a la secretaria, entonces en la casilla 8 estaba tal profesor de tal disciplina y te atendían”. (9:72)

“En términos de contenido, ellos me establecieron una hoja de ruta que me fue bastante fácil asimilar, acompañar. Eran dos horas de lectura por la mañana, dos horas de lectura por la tarde, alguna que otra actividad académica a la noche, no todos los días, pero casi todos los días”. (1:31)

“Todos los sábados había atención médica gratuita y todos los viernes había atención psicológica gratuita y en su hospital escuela también hacían servicios de forma gratuita y social. También los abogados, los estudiantes hacían ciertas visitas en donde ellos daban asistencia legal a las personas”. (8:85)

También fueron considerados muy positivos los descuentos y las exoneraciones tramitados para los estudiantes universitarios, que les permitieron participar de diferentes actividades artísticas, culturales y deportivas, además del acceso a descuentos en el transporte colectivo.

“Teníamos un descuento principalmente en algunas tiendas, en el transporte no tanto, teníamos descuento en locales comerciales teníamos descuento en el acceso para hacer deportes en la universidad”. (14:110)

“Por ser estudiante de la universidad te dan muchos descuentos ...”. (10:114)

“Tenía 50 % en tiendas deportivas, tenía descuento en varios locales allá en Huelva y esas son las situaciones ventajosas por la edad en que me fui”. (13:24)

“En Europa hasta los 25 años siendo universitario te dan una tarjeta que se llama tarjeta universitaria y eso te da derecho a descuento de todo; yo por ejemplo pagaba 12 euros por mes y tenía ilimitado transporte público ...”. (13:23)

3.2.3. Calidad de la formación en la carrera

La calidad académica sobre todo en cuanto a la excelencia docente evidenciada en la producción académica, el nivel de formación y la carrera que tenían como profesores, fueron rasgos reiterados en los discursos de los participantes.

“En la Universidad Nacional de Córdoba un 70 por ciento de los libros que me recomendaron eran autores de la propia universidad, eran docentes e investigadores de la propia universidad. Un 30 por ciento de docentes venía del extranjero o de cualquier otra parte del mundo, entonces eso a mí, me llamó la atención, entonces desde ese punto de vista la expectativa fue ampliamente superada en ese aspecto”. (1:27)

“La calidad de los profesores era impresionante, todos eran doctores y las clases eran magistrales”. (2:56)

“Mi profe de canto en su juventud fue un cantante lírico consolidado así que era parte de un organismo musical muy importante en Buenos Aires. Como les digo mi profesor de guitarra también era un activo concertista”. (5:109)

“El profe de guitarra, por ejemplo, ... es un concertista muy famoso yo lo conocía, tengo sus discos. Con mis amigos guitarristas lo escuchábamos y él fue el profe. Vos entras en el aula de guitarra y el tipo está ahí un concertista de altísimo nivel que viajó por todo el mundo”. (5:20)

“En Sociología de la Organización el profesor tenía un apellido extraño, acá en la UNE nosotros leíamos su libro y me fui a encontrar al autor del libro allá en Formosa”. (2:42)

“Como yo iba en carácter de estudiante tenía mucho tiempo libre, entonces sí me inscribí para cursar varias materias y me sorprendió el alto nivel académico. No sé si de esa universidad o en el país, la importancia que tiene la formación en turismo”. (6:28)

Los testimonios reflejan de manera recurrente las exigencias relacionadas con las actividades y trabajos requeridos para la aprobación de las asignaturas, así como algunas diferencias en el plan de estudios de las carreras, percibidas como signos de calidad de las instituciones de destino.

“mis clases comenzaban a las 8:00 de la mañana hasta las 9:00, luego había un break y se retomaba a las 11:00 hasta las 12:00 horas de acuerdo a la materia que tenía. Después, otra clase empezaba a las 5:00 de la tarde, había clases desde las 8:00 de la mañana hasta las 21:00 horas”. (6:29)

“La diferencia también allí (universidad de destino) es que los exámenes finales son orales, acá todo es escrito, pero allá sí o sí es oral el examen final”. (2:32)

“En la Universidad Nacional de Formosa en el primer año ellos tenían ya informática, en cambio en Paraguay, en Ciencias Económicas de la UNE teníamos en cuarto año recién, o sea que una diferencia de cuatro años por ahí, más adelantados que nosotros”. (2:4)

“La mayoría tiene clase de mañana, tarde y de noche, escogen clases de distintos turnos entonces están dedicados cien por ciento a los estudios”. (8:46)

“El hecho de trabajar en grupo y, sobre todo que de ese trabajo en grupo uno tenía que presentar diferentes tipos de producto. Esa sumatoria te exoneraba prácticamente de examen final en algunos casos y, en otros casos, nos tocó también tener muchos productos, pero también tener un examen final relativamente largo de hasta casi tres horas de duración”. (14:60)

“sin duda era más exigente si, más difícil tenía que estudiar mucho”. (5:82)

“me dificultaba la parte de expresión en castellano, no era demasiado, pero era un desafío para mí y en lo académico tenía que leer mucho. Sobre todo la parte de comunicación cinematográfica y como acá la cultura de lectura acá es muy pobre, me fue difícil”. (7:51)

“me tenía que adaptar en mis horarios para acompañar las actividades extras que siempre había en todas las materias”. (8:52)

“eran bibliografías básicas para tales disciplinas, son siete libros para este, son ocho libros para esto, para esta disciplina son cuatro, al hacer te pedían hacer las fichas de trabajo de cada uno de los libros, eso también me fue difícil, me fue difícil organizarme”. (9:40)

“me ayudó a tener otros enfoques de lo que sería la carrera por ejemplo hidrología, aire y otros temas relacionados, cosas que ellos sí incluían. Tengo entendido que la carrera de Ingeniería Ambiental al llegar a los últimos semestres se divide en áreas específicas o especialidades”. (4:71)

Varios participantes destacaron las exigentes evaluaciones de los aprendizajes, lo que les requirió un considerable esfuerzo para lograr la aprobación de las asignaturas.

“Los exámenes son todo de selección múltiple pero no son directos, respuestas directas son interpretaciones, te presentaba un caso y te preguntaba a qué teoría, o a qué autor corresponden las cuestiones”. (10:95; 10:96).

“Ellos se ocupaban más de la exigencia académica. Por ejemplo, si el docente emite un examen que vos tenés que aprobar oralmente, si no llegas a las expectativas del docente te puede poner uno y si te pone uno ya tienes que rendir en otra oportunidad”. (2:48)

“Yo elegí la asignatura más difícil que era Anatomía, estudié todo el semestre, fue pesadísimo”. (10:58)

“Se vive para la universidad, no sé cómo es que costean todo, su vida, porque acá tenemos que trabajar y estudiar al mismo tiempo pagar el pasaje, comer, vestarnos y todo eso”. (7:42)

“Cuando iban a ser los exámenes finales nos reuníamos con los compañeros en la biblioteca a practicar, porque los exámenes son orales y practicábamos con los compañeros eran muy calidad conmigo”. (2:47).

“En todo momento estábamos rindiendo, eso sí yo sentía la gran diferencia porque acá no es así, se tiene un intervalo bastante considerable entre un examen y otro”. (8:57).

3.2.4. Incidentes críticos en lo académico

Esta categoría de análisis se define como acontecimientos o experiencias que marcan un punto de inflexión o cambio significativo en la vida personal o profesional de un individuo, que tienen incidencia en la forma en que las personas se reconocen a sí mismas (Valdés et al., 2016). En la investigación cualitativa se utiliza no necesariamente como incidentes dramáticos, sino aquellos que adquieren significación crítica a través de la reflexión, suelen emplearse también otras expresiones como: experiencias pivote, narrativas de transformación, experiencias críticas, epifanía entre otros (Valdés et al., 2016). Este concepto permitió captar la dimensión transformadora de las experiencias de la movilidad internacional.

Varios testimonios dejaron ver que los participantes tuvieron vivencias que marcaron sus trayectorias:

“Tuve un profesor que me ayudó muchísimo es una persona bastante instruida, es una persona que me marcó muchísimo en lo académico, dos realmente fueron, una la de Técnicas para implementar en cultivos hortícolas y otro, fue mi profesor de Fruticultura cuya enseñanza me sirvió mucho, tenía muchos conocimientos sobre Fruticultura cosa que en Paraguay casi no existe”. (3:60)

“El Congreso de Buenos Aires de Mercosur ... fue lo que más me marcó”. (2:71)

“una experiencia que me marcó mucho fue cuando tuve mi primera clase de canto” (5:65) “sé lo difícil que es leer a primera vista, es una forma de lectura que en música se le llama lectura a primera vista, es una asignatura que enseña el ser capaz de. así como leemos este texto, leer una partitura de una. Y el señor empezó a leer, así como si fuera “mi mamá me mima” (refiriéndose a textos para iniciados), y yo nunca había visto algo así porque es difícil”. (5:66)

“había un microscopio para cada alumno y teníamos que estudiar el cerebro, nosotros hacíamos todo, fue una experiencia demasiado linda”. (10:90)

“en Chile fue donde le tomé la pasión a la tecnología, aprendí a usar la computadora” (10:84) “mi primer contacto con la tecnología educativa fue en Chile y a partir de ahí ya no solté, eso fue lo que me marcó muchísimo prácticamente de manera empírica autodidacta me volví especialista en TIC”. (10:85)

“Estar ahí haciendo mis prácticas en el Centro ASPAPRONIAS eso a mí me marcó (12:104). “es un Centro de día para pacientes con demencia y Centro de día se les llama porque se van y pasan todo un día allí. Y ese Centro me fui a conocer. (12:48)

“sí, la cuestión de manejarse en un contexto diferente con niños de otro país, quizá también fue el esquema más desafiante para mí”. (14:65)

“muy interesante él (refiriéndose al profesor) nos pidió que nosotros escribamos durante el semestre, en su materia, una bitácora de lo que era cursar esa materia”. (12:61)

“visité muchas instituciones, eso también fue lo que marcó. También la apertura de los directores en los establecimientos”. (9:75)

“Son muy autónomos (los niños) y de hecho eso fue algo impactante para mí, el hecho de ver que aquí tenemos casos de niños que lloran todavía a los 3 años y allá a los 3 años ya están formando fila, están llorando igual, pero la profesora no le asiste, mucho tiene que hacerlo el niño por su cuenta y eso fue algo demasiado interesante”. (14:68)

Los relatos muestran que la interacción con docentes altamente capacitados y la exposición a nuevas metodologías enriquecieron sus perspectivas académicas y fomentaron el desarrollo de competencias profesionales.

“ellos por ejemplo ya estaban más enfocados en lo que sería el avance tecnológico, cuando yo fui usaban programas informáticos y tenían más clases prácticas”. (4:43)

“las clases de instrumento de performance, canto y guitarra eran individuales. Vos y el profe, no había nadie más. El resto era normal”. (5:81)

“yo me acuerdo que en Psicología Social teníamos la mitad de la clase teórica y la otra mitad era práctica. La práctica era resolución de casos, no era tratar con ningún paciente”. (10:87)

“Anatomía, primera vez en mi vida que presencié algo así que estudiamos en laboratorio, la mitad de la clase teórica y la otra mitad, en laboratorio”. (10:89)

3.2.5. Organización para los estudios

En las descripciones realizadas por los entrevistados se registran expresiones sobre cómo las exigencias académicas en las universidades extranjeras desafiaron a los participantes en cuanto a potenciar sus capacidades de organización del tiempo, planificación de actividades y principalmente, en el ejercicio de la autonomía para asumir los trabajos de las asignaturas cursadas y las prácticas.

Se evidencia en los discursos que desarrollaron mayor autonomía y capacidad de adaptación, enfrentando y superando retos significativos.

“Yo le dije a mi grupo vamos reunimos en mi casa para ver cómo podemos agradecerle al profesor les dije y nos reunimos y al día siguiente teníamos la exposición”. (2:35)

“Al principio me costó bastante pero también me dedicaba mucho, salía de clase me iba a la biblioteca”. (4:45)

“Los días libres estudiaba porque había cosas que no llegaba a comprender del todo en clase, entonces dependía de mi poder entender después”. (4:46)

“Salíamos al medio día, almorzábamos y de ahí ya nos juntábamos en la biblioteca o en la plaza. Ahí desarrollábamos el tema a presentar en la siguiente clase”. (11:79).

“En los ratos libres dedicábamos más tiempo a la biblioteca. Los trabajos que nos indicaban demandaban estar más tiempo en la biblioteca”. (13:49, 13:50)

“Trabajo colaborativo y al final te salía un trabajo hecho por todos y se lee todo. No se duplica el archivo como ocurre acá con el tema, las duplicaciones no ocurren, el trabajo es colaborativo. 3:57)

“Las prácticas eran exigentes, yo tenía que tomar el tren temprano, irme al otro lado de la ciudad a la escuela en la cual tenía que hacer mis prácticas y luego volver rápidamente para las clases”. (14:56)

“Calendarizamos las sesiones, el tutor en Canadá me pedía presentar progreso después de una semana, después de dos semanas... Si tenés alguna pregunta, decía el profesor, pasa por mi oficina y bueno desde ahí nos organizamos”. (14:69)

“Cuando nos reuníamos, me pasaba una bibliografía que tenía que leer para delimitar más el tema, el alcance. Entonces, en ese sentido nos organizamos un poco por el tiempo que se pudo de manera presencial y ya después con la pandemia fue de manera virtual”. (14:70)

3.2.6. Acompañamiento en la inserción en la universidad de destino

Sobre el acompañamiento que sintieron como estudiantes extranjeros en las universidades de destino, los testimonios muestran diferencias de opiniones, identificándose

que en algunas instituciones las Oficinas de Relaciones Internacionales funcionaron como un apoyo importante durante la estancia.

“En la moradía (vivienda) también teníamos el asesoramiento, era una figura de coordinador también para los que estábamos”. (4:40)

“No estuvimos solos estaba el ..., me estoy recordando el encargado de Relaciones Internacionales de allá (universidad de destino)”. (13:71)

“A cada estudiante se le asignaba dos tutores, que eran estudiantes de tu misma facultad”. (5:44)

“Teníamos una tutora que podía resolver cualquier cuestión que tengamos, si estábamos enfermos, si estábamos sanos, incluso hay algo que me llamó mucho la atención en mi universidad, que ellos tenían una doctora, una médica general, una enfermera y una psicóloga todos los días”. (8:48)

“Al llegar allá tienen luego una oficina de Relaciones Internacionales, ahí llegamos y nos distribuyeron nos orientaron todo. Primero tuvimos una reunión general para distribuirnos y nos manejábamos a través del correo”. (7:50)

“El referente estudiantil, en aquel entonces el presidente del Centro de Estudiantes de la Universidad quien se puso a disposición desde el día uno, él me gerenció el pasaje, o sea los boletos de transporte público, también el carnet que utilizaban ellos para el almuerzo en la universidad”. (9:57)

Solo un participante manifestó que el apoyo y orientación brindados por la oficina responsable no satisfizo sus expectativas:

“existía la coordinación de estudiantes de intercambio, pero sinceramente no sentí que tenía ese soporte que yo siento que tienen los universitarios, al menos en una época a los que venían de afuera a la UNE, le hacían mucho el aguante desde el área de Relaciones Internacionales”. (3:42)

Como se puede notar la estrategia de acompañamiento en cada universidad de destino revela una estructura multidimensional (gestiones administrativas como carnets, boletos de pasaje, atención a la salud, aspectos logísticos, integración social, soporte académico) donde se

observan actores diferentes (coordinadores de movilidad, tutores pares, representantes estudiantiles, personal de salud) que cumplen funciones diversas de soporte en la inserción a cada estudiante extranjero. Las estrategias citadas aportan en la inserción satisfactoria a la universidad de destino, sobre todo a disminuir la ansiedad inicial (“no estuvimos solos”) en la creación de redes de apoyo inmediato, en la transición cultural y en la identificación de puntos de referencia claros para el nuevo contexto.

Se destaca la importancia del apoyo integral brindado para una inserción exitosa en un sistema educativo extranjero.

3.2.7. Percepción de la experiencia académica como desafío

En las narraciones de los participantes destacan diversos elementos relacionados con la autopercepción de sus capacidades, que abarcan desde el choque inicial entre sus expectativas y la realidad, hasta un proceso de desarrollo y transformación en la confianza en sí mismos.

El contraste entre las expectativas iniciales y la realidad se evidenció con expresiones como:

“De mí mismo demasiada alta percepción, pero en realidad no tenía forma de, no tenía parámetro no tenía de dónde agarrarme, debí revisar mejor también la malla curricular tenía acceso a eso, pero sí fue un poco difícil”. (5:84)

“Anatomía, estudié muchísimo porque yo no tenía ni una base de nada”. (10:102)

Los desafíos en el manejo de idiomas, así como la complejidad del manejo simultáneo de los idiomas también se destacaron:

“Me fui a nivelación de inglés iba cursar el nivel 9 ya y estaba rindiendo o sea estaba haciendo mi nivelación y era tan diferente todo. Entonces por mi nivel de inglés me bajaron a nivel 2”. (6:41)

“A mí me fue un poco difícil porque el italiano y el francés son muy difíciles. Tres idiomas estaba cursando en un mismo semestre”. (6:52)

“Intenté también entrar en el taller de inglés, pero era demasiado avanzado”. (7:31)

Los estudiantes enfrentaron varios retos académicos:

“Cuando me dieron los materiales yo me asusté la cantidad de libros que tenía que leer en el tiempo así muy corto”. (9:39)

“La materia Neurosicolología, me desafió realmente”. (12:62)

“Neuroanatomía relacionada con el área del cerebro vinculada con la conducta, en esa asignatura los libros que leía eran libros de medicina y eran muy difíciles de entender. Además de entender de qué parte del cerebro estamos hablando, entender lo que el libro te dice de esa área del cerebro y como se refleja eso en la conducta del ser humano, me costó muchísimo”. (12:63)

“El nivel es muy alto en investigación desde el nivel de grado, desde las materias ya te exigen a hacer el trabajo. Entonces la tesis ya no es tan pesada porque durante la carrera ya hiciste, ya tenés experiencia”. (10:106)

“Aprobé, y el que me fue más difícil fue Antropología. En esa asignatura de 100 hice solamente 75 en ambas, Antropología Cultural y Educacional, me fue difícil la disciplina por el docente, era empático, pero tenía una exigencia muy diferente”. (9:66)

También se identifican en los testimonios que los participantes desarrollaron nuevas capacidades como síntesis para el diseño de presentaciones, participación en debates académicos, trabajos de investigación en las asignaturas.

“El desafío era en ese momento aprender a hacer presentaciones en power point y que tu power point hable como vos puedas hablar al presentar. Pero que no sea un libro reflejado en el pizarrón”. (12:59)

“Me encontré con algo diferente (...) pude cumplir sin problema con todo lo que se nos asignaban, podía participar sin problema de clases, tenía voz y voto, me sentía protagonista”. (11:40)

“Uno de las situaciones así que me marcó en las clases, fue cuando tuve que hacer mi primera exposición, me dieron el tema del agua un tema así muy básico para la Ciencia del Deporte, pero me esforcé en presentar de modo creativo”. (11:99)

“Los debates eran con buen contenido, no eran superficiales nada más, los cuestionamientos que se hacían, participaban en clases entonces, entonces fui tomándole el gusto”. (11:101)

Los relatos también evidencian que lograron superar los desafíos y fortalecieron la confianza en sus capacidades, mostrando la relevancia de la movilidad para su formación académica y profesional.

“Terminé allá la carrera, me ayudó bastante me dejó en training, no me agarró el síndrome del TMT como le llaman “todo menos tesis”. (13:13)

“Fue grande la sorpresa en darme cuenta que el alumno paraguayo también tiene todas las capacidades de poder, de desarrollarse y de enfrentar cualquier situación a pesar de la diferencia en cuanto a cultura”. (11:38)

“El ritmo es el mismo de siempre, depende del empeño que el alumno le ponga para poder cumplir y pasar por las diferentes etapas”. (11:43)

“Rendí mis exámenes finales y super bien así que pude concretar toditas las materias que me propuse”. (6:48)

3.3. Experiencia intercultural

La movilidad igualmente propició un intercambio intercultural significativo, promoviendo la comprensión de las diferencias, el entendimiento mutuo, al mismo tiempo de poner en perspectiva algunas concepciones previas de los estudiantes.

El análisis de las narraciones permitió identificar algunas dimensiones: como el vínculo con estudiantes de diferentes países, la apertura y adaptación cultural.

3.3.1. Vínculo con estudiantes internacionales

Los participantes relataron interacciones con compañeros de diversas nacionalidades, lo cual permitió un intercambio cultural interesante. Como facilitadores de la integración fueron mencionados los encuentros culturales (compartiendo comidas y música) las residencias compartidas que fueron factores de la integración y el aprendizaje sobre costumbres, idiomas y tradiciones.

“en cuanto a la interculturalidad fue interesante porque el curso que seguíamos en esta asignatura taller de metodología II y III tuvimos compañeros de diferentes puntos de América, a saber, brasileños, eso sí me sorprendió bastante que brasileños hayan ido a una universidad argentina, colombianos, ecuatorianos, uruguayos y paraguayos, no fui el único paraguayo”. (11:32)

“Eran de otros países, yo era el único paraguayo, había gente de Brasil, de Argentina, de México de Chile de República Checa, de España de Francia y uno de Estados Unidos y bueno es así una residencia un poquito del mundo tenía y me encantaba esa experiencia de tener gente de todo el mundo así junto conmigo”. (3:32)

“... al llegar tuvimos luego un encuentro con todos los participantes de movilidad de distintos programas y éramos como treinta, Uruguay, Argentina, Bolivia, Ecuador y Colombia estábamos”. (4:36)

“yo compartí la residencia con tres argentinas, estuve esos cuatro meses con ellas”. (4:37)

“éramos 3 argentinas, 2 mexicanos y 2 colombianos o venezolanos creo”. (8:98)

“...convivíamos más con los otros extranjeros que estaban haciendo movilidad”. (6:44)

“yo tenía un compañero de cuarto que era chino y otro que era mexicano, el chino hablaba solo en inglés, el mexicano en inglés, yo tenía un poco de inglés, dicho sea de paso, pude practicar también mi inglés o sea súper, vivíamos entre 30 jóvenes”. (5:70)

“cuando fui estábamos 16 chicos de distintos países, México, Colombia, Venezuela, un chico de Brasil, etc. entonces creo que la cantidad de experiencias fue mayor de la que yo esperaba tener en aquel viaje”. (8:33)

“En la materia de Comunicación Cinematográfica estuvimos estudiantes de Colombia, de Perú inclusive en Taller de Televisión ... estuvimos gente de Perú, Colombia, EEUU y de Argentina, país de destino”. (7:32)

En estos relatos se evidencia que la interacción se dio mayormente entre estudiantes latinoamericanos, exceptuando los casos de movilidad en España y Canadá en los que intercambiaron con personas de otros continentes.

Destacaron también actividades que facilitaron el intercambio cultural como encuentros gastronómicos y eventos culturales.

“...gastronomía una noche o sea un día dedicábamos a la comida colombiana, el siguiente día era todo de Perú, el siguiente día era todo de Uruguay...”. (7:44)

“me acuerdo de haber hecho esas presentaciones culinarias también, presentaciones artísticas, bastante”. (14:78)

“el baile de ellos, chamame, tango, tenían una riqueza cultural muy importante”. (2:55)

“compartimos mucho sobre nuestras tradiciones, después había encuentro con todos los intercambistas. Llegamos a hacer una vez un encuentro donde cada persona debía llevar una comida típica”. (4:49)

3.3.2. Apertura y adaptación cultural

La comida, las costumbres locales y los modismos lingüísticos representaron desafíos a superar en cuanto a la interculturalidad. Algunos participantes mencionaron que les costó comprender o asimilar las prácticas culturales nuevas, ciertas comidas típicas o actitudes sociales, mientras otros valoraron positivamente la oportunidad de sumergirse en un contexto cultural diferente.

En cuanto a la apertura a las expresiones culturales y modos de vida distintos se pudo distinguir:

“Lo mío fue diferente, porque yo empecé a comer comida que nunca comí, estaba viendo televisión que nunca vi, escuchaba música que nunca escuché acá en Paraguay entonces fue diferente tener una experiencia”. (6:35)

“Perú es el itinerario gastronómico más conocido de América o sea que tenía un tipo de comida para cada día”. (8:90)

Las expresiones de las diferencias y modismos lingüísticos lo relataron así:

“El choque del idioma ... porque nosotros acá escuchamos el portugués y es manejable la verdad, pero ellos manejan mucho como se dice sus modismos que entre ellos nomás entienden”. (4:29)

“... escribir también, pero de hecho que los profesores nos daban la facilidad de poder rendir en español, nos dijeron que sin problema podíamos rendir, pero yo también lo tomaba como un desafío y comenzaba a escribir en portugués”. (4:31).

“Son de mucho hablar y rápido hablar, nos costaba un poco algunas cosas si bien utilizábamos el mismo idioma. Andalucía tiene una particularidad otra vez que no es el madrileño, es el Catalán ...”. (13:53).

“Cuando te encontrás en un contexto multicultural muy amplio, cuesta algunos acentos”. (14:82).

“... en Galicia directamente a veces nos hablaban en gallego parecido al portugués y había que tratar de entenderlo”. (14:83).

En cuanto a las diferencias gastronómicas y lo que significó para ellos adaptarse señalaron:

“la comida me costó adaptarme porque era muy picante yo no estoy adaptado de comer comida muy picante y la carne que comes es diferente”. (3:47)

“La poca carne es complicado, comen mucho papa, comen lenteja, quinoa, carne ellos consumen más de vaca, pero la carne es diferente también”. (3:48)

“La comida es bastante diferente, tal vez un poco más natural que la nuestra, existen varias tiendas de frutas y verduras”. (8:89)

“La alimentación ... para mi gusto ya era muy encimado mezclaban muchas cosas que de repente no estábamos acostumbrados, lo que para nosotros era un postre para ellos era una comida ... todo mezclado entonces a mí me impactaba ...”. (11:71)

Otros, sin embargo, destacaron la buena acogida y la facilidad para la integración además de puntualizar la riqueza de lo vivido como oportunidad de aprendizaje intercultural.

“Brasil, Cuba, había dos cubanos, varios brasileños, 10 brasileños, había chilenos, colombianos había muchos, había gente de Uruguay, México. Y así súper, éramos todos jóvenes y era fácil empatizar porque todos estábamos muy entusiasmados con una experiencia tan nueva”. (5:71)

“Haber conocido gente de todo el mundo y aprender un poco de todos y que todos nos podamos integrar y no haya esa separación”. (3:57)

“Si había vínculos, nos juntábamos para hacer alguna actividad los de la residencia, además en ese sentido también fue fácil porque también había estudiantes latinoamericanos había estudiantes de México, de Centroamérica y también podían hablar tranquilamente en su idioma”. (14:47)

“Fue una experiencia muy buena porque estuvieron alumnos de diferentes países e hicimos intercambio no solo de idiomas, sino también de comida, de la parte gastronómica, de las músicas, danzas y muchas otras cosas más”. (7:17)

“La cantidad de festivales que participé, así como nosotros lo hacemos el San Juan, ellos también lo hacían”. (9:74)

“Éramos como 14 personas que estábamos haciendo un programa, éramos de diferentes países entonces mi convivencia fue más con ellos porque estábamos juntos en nuestros tiempos libres o fines de semana creábamos actividades; viajábamos juntos...”. (6:39)

3.3.3. Las diferencias culturales

Algunos estudiantes reportaron dificultades para integrarse a sociedades cerradas o experimentaron comentarios discriminatorios debido a su origen.

“Nadie luego te quiere hablar ni los profesores luego tratan de integrarte, fue bastante complicado en ese aspecto, pero yo vivía en la residencia donde estaban todos los intercambistas estaban 15 intercambistas de otros países”. (3:31)

“Cero interacción, cero alegría muy serios los chilenos”. (11:58)

“Yo me di cuenta que Bolivia es otro mundo totalmente diferente a lo que nosotros estamos acostumbrados y ahí me di cuenta entre un argentino o un paraguayo casi no

hay luego diferencia, es casi lo mismo. Lo que hablamos, lo que comemos nos gusta, somos muy parecidos. Tal vez, porque alguna vez ya compartimos con ellos. Y el brasileño es también parecido en su cultura prácticamente es todo igual con ellos”. (3:46)

“Compartir porque el español es muy cerrado, cuesta que ellos se abran a vos. Y eso cuesta muchísimo soportar”. (10:84)

“La integración en la universidad sinceramente faltó un poco, pero más bien es por algo cultural, los bolivianos de la zona Andina no son muy abiertos a las personas que vienen de afuera. Por una cuestión cultural, un país que toda la vida fue saqueado por personas que venían de afuera”. (3:29)

“Establecí vínculos, bueno aprendí como es la vida de ellos”. (12:70)

Las diferencias socioculturales como costumbres locales o cuestiones sociales fueron destacadas por los entrevistados como situaciones que tuvieron que comprender.

“Una cosa que a mí me dejaba fuera de lugar era que su siesta era absolutamente religiosa así desde las 12:00 a las 2:00 todo estaba cerrado y entonces, si vos no veías nada antes de eso te quedabas sin lo que necesitabas. A las 2:00 se abría otra vez”. (5:89)

“Me decían: acá no somos así, acá yo hablo a quien conozco, a quien no le conozco no, y punto. Entonces eso sí me pareció un poco chocante”. (11:72)

“Lo que más me costó con respecto a la interculturalidad es que yo me fui a una ciudad bastante machista, que limitaban o limitan bastante la posición de las mujeres en ciertos campos y en la universidad se notaba”. (8:37)

“los propios profesores con ciertas expresiones, forma de tratar a las personas se notaba el machismo impregnado dentro de la cultura, eso sí me chocó bastante”. (8:39)

“Los que venían de México eran muchísimos más abiertos a cualquier tipo de experiencia. Yo era un poquito más cerradita, pensaba así: yo no voy hacer esto porque puede pasar esto ...”. (8:86)

En un pasaje de la entrevista se pudo reconocer ciertas actitudes de discriminación que experimentó una participante:

“Yo pasaba mucho desapercibida socialmente, pero si yo sentía mucha discriminación por la parte la gente de otros países yo te digo que pasaba desapercibida porque soy blanca de pelo oscuro como son ellos”. (10:72)

“En el colectivo una vez un señor me dijo, yo estaba sentada, me habló y me preguntó de dónde soy, yo le dije de Paraguay, ah venís a trabajar acá. Yo le respondí no yo vengo a estudiar. Y después te vas a quedar acá verdad y me empezó a decir cosas y yo le dije, no señor, yo vengo a estudiar y me voy, termino mi semestre y me voy. Pero si se sentía mucho eso, pero más en la gente mayor”. (10:72)

En los relatos se reitera la valoración de elementos de la cultura paraguaya, la lengua guaraní como un aspecto distintivo de los participantes.

“Noté que a ellos le llamaba la atención el hecho que yo hablaba guaraní” (1:34).

“Mis compañeros siempre me pedían para enseñarles guaraní por ejemplo y les enseñaba”. (2:53)

“Me llamó la atención como a nosotros nos es tan natural hablar nuestro idioma guaraní, nuestro idioma ancestral, y a ellos no. Es totalmente extraordinario para ellos, que nosotros tengamos dos idiomas y sepamos los dos idiomas”. (8:88)

“Muchos por ejemplo en Europa no entienden la ironía, el sarcasmo pueden tomar de manera literal, una cosa que no podés decir, alguna palabra, alguna cuestión. También como manejarse y pensar como decir” (14:33).

Los hallazgos en esta categoría revelan un desarrollo de múltiples capacidades por parte de los participantes de la movilidad, al confrontarse con ciertos prejuicios o la superación de barreras lingüísticas y comunicativas, así como mayor comprensión y tolerancia hacia perspectivas culturales diferentes. La autonomía cultural, cómo aprender a desenvolverse en nuevos entornos y entender las particularidades locales, reconociendo la propia identidad cultural son logros importantes expresados por los entrevistados.

3.4. Experiencias a Nivel Personal

Según las narrativas de los participantes entrevistados, la movilidad les permitió aprendizajes duraderos y transformaciones significativas en el ámbito personal. En los siguientes párrafos, se describen y analizan los hallazgos en función de las categorías reconocidas.

3.4.1. Desarrollo de autonomía personal

Para muchos, la movilidad representó su primera experiencia viviendo solos o lejos de sus familias, lo que fortaleció su independencia y su capacidad de autogestión.

“Fue mi primera experiencia viviendo sola, yo vivía con mis papás cuando eso y fue el choque de realidades vivir sola y en un país diferente, donde estaba completamente sola”. (10:67)

“Estar allá es difícil los fines de semana, en especial los domingos”. (12:111)

Les mostró también la autosuficiencia personal, un proceso de autodescubrimiento de capacidades, como por ejemplo la gestión económica.

“La experiencia de valerme por mí mismo sin el soporte de nadie, yo por mi cuenta”. (3:56).

“Yo viajé solo, yo me tuve que valer por mí mismo y descubrirme y hacer todo lo que tenía que hacer, allá”. (11:17)

“El estar en otro país te abre ese panorama. Es bueno ver cómo se manejan ciertos tipos de situaciones, qué piensan sobre ciertos temas, manejarse uno mismo, y el nivel de autonomía que se desarrolla”. (14:29)

“Organizarme con las compras, ...yo tenía que administrar mi plata para llegar hasta el final de mi movilidad”. (10:75)

“Dependía de nosotros manejarnos con lo que teníamos y en ese sentido, también no tuvimos inconvenientes económicos allá, porque era uno de los riesgos que se asumía, pero la experiencia fue totalmente grata”. (13:21)

El desprendimiento o salida del seno familiar se reconoce como un factor de transformación:

“Me quedé con otra argentina que también estudiaba derecho, eso ayudó a acostumbrarme, porque yo era muy apegada en aquel momento era muy apegada a mis padres.” (8:35)

“Salir de casa fue un choque para mí”. (4:53)

3.4.2. Construcción de resiliencia

Algunos enfrentaron dificultades iniciales, como problemas de salud, diferencias climáticas o culturales, pero lograron adaptarse y superar los retos, fortaleciendo su resiliencia y confianza en sí mismos.

“El único momento que yo pensé abandonar fue cuando realmente me había enfermado allá. Y eso fue cuando apenas había llegado, tenía unas semanas de haber llegado. Me había intoxicado”. (3:49)

“... entonces me había intoxicado, Dios mío y ahí dije me voy. Después dije: ya estoy acá, no me va ganar esto, no voy a dejar que esto me gané. Así que me interné un ratito y regresé victorioso”. (3:50)

“Fue un poco difícil la verdad, pero yo tenía ese reto de que todos los días tenía que hacer que valga la pena, trataba de buscar actividades que hacer en tiempos libres y cosas así”. (6:38)

“Me ponía desafíos y me ponía muy nerviosa cuando yo llegaba a su clase (refiriéndose a un profesor). Se me cruzó por la mente renunciar a ese crédito, pero hablé con el Rector y él me dijo, NO”. (9:67)

Esta última expresión destaca la adaptación académica que logró, al superar las dificultades.

3.4.3. Adaptación al entorno

Los participantes destacaron que les impresionó el paisaje, el clima y las características urbanas de los lugares de destino, a los que se fueron adaptando con el transcurrir del tiempo.

“Todo era impactante en ese primer momento el clima mismo. Yo me fui entrando otoño-invierno prácticamente y de día un calor insoportable, pero a partir de las 4 las 5 de la tarde bajaba la temperatura, penetraba el frío”. (11:70)

“Cuando estaba llegando a Bolivia veía una montaña, por la zona que me tocó era una zona montañosa de clima templado”. (3:28)

“Allá despertarse la primera cosa buena era ver el cerro, la Cordillera, era la mejor parte, porque la residencia se encontraba más o menos al pie de la Cordillera ...”. (7:37)

“El clima luego era muy distinto ... hacia 22 grados de día y de noche 0 grado, me moría de frío de noche, pero así todos los días”. (3:30)

“... la ciudad en Copiapó está en el medio de las montañas rodeado de montañas y hacia donde mires era marrón, no como estamos acostumbrados acá que al salir de Asunción ves todo verde”. (11:68)

Sobre las características urbanas hubo alguna mención como:

“El lugar donde yo estuve que es el centro de Córdoba, el centro urbano de Córdoba es obviamente muy distinto, allí hay muchas cosas que están muy a mano como estamos hablando de una urbe bastante grande de 2 millones de personas”. (1:38)

“En Córdoba identifiqué por ejemplo las tribus urbanas”. (1:40)

La organización y planificación personal fue resaltada como un elemento que contribuyó a la adaptación y a explorar diferentes actividades, además de la académica.

“Por lo menos como una organización personal me parecía interesante poder adaptarme a ese horario”. (14:55)

“Permitía también hacer otras cosas, una vez que uno pasó ese periodo de adaptación ya fue más fácil”. (14:64)

3.4.4. Integración social

Las evidencias recogidas dejan ver que experimentaron un proceso de integración a la comunidad, en ese aspecto resaltaron la hospitalidad local en algunos casos:

“Todos estaban de conocimiento de que yo estaba por intercambio, se acercaban me preguntaban y no eran compañeros míos me invitaban así a espacios que no eran, eran espacios más caseros de compartir”. (9:70)

En otros, la construcción de relaciones sociales fue relevante como experiencia personal:

“Me tuve que ganar también los espacios ganarme la amistad de los compañeros”. (11:107)

“Conocí muchísima gente me llevaron por todos lados”. (11:63)

3.4.5. Nuevas oportunidades y perspectivas

Como experiencias personales los participantes destacaron haber vivido oportunidades únicas, como viajar a nuevos países, participar en eventos culturales y académicos, y explorar paisajes y costumbres diferentes.

“Fue la primera vez que yo tomé un avión cuando hice el intercambio, la primera vez en todo, irme más lejos que Brasil”. (3:16)

“La primera vez que salí de casa fue, primera experiencia”. (4:7)

“Y realmente personalmente puedo decir que es la mejor experiencia de mi vida algo que me dio la oportunidad de conocer Europa porque estando allá me dio tiempo para poder cruzar digamos la frontera de España, estuve por Italia por Francia”. (13:67)

“Esa experiencia de vivir sola nomás luego fue lo que más me marcó porque primera vez salí no estaba completamente sola porque compartía la casa verdad, pero eso de compartir con otras personas fue algo que me ayudó bastante”. (4:62)

La interacción en comunidades locales y las experiencias como prácticas profesionales ampliaron la comprensión de la realidad sociocultural.

“Ahí entendí por qué al principio decía que el trato fue bastante frío, bueno en una organización social donde ya existe mucha población, también existen diferentes personalidades que hace que uno sea más cuidadoso, más cauteloso”. (1:39)

Un elemento reiterado en los discursos fue la ampliación de experiencias culturales que les permitió la movilidad internacional.

“En lo musical había dos teatros lindos grandes y la actividad cultural en cuanto a lo musical era muy abundante. En todas las áreas digamos, música clásica había también. Conciertos de Jazz así en bares de carácter más informal”. (5:90)

“La gente asistía tanto a los bares de jazz como a los conciertos de las orquestas sinfónicas. En cuanto a los conciertos de orquestas, las entradas eran gratuitas entonces eso ayudaba, aunque el teatro es grande, siempre había gente”. (5:91)

“Fue muy enriquecedor puedo decir y también el nivel de los guitarristas en España. Ellos crearon la guitarra por algo y más todavía en el sur, Sevilla es la capital de la guitarra”. (13:59)

Las oportunidades de vivir procesos formativos académicos y culturales en espacios variados también fueron mencionados:

“Un profesor de la facultad de Educación física me contrató para dirigir una escuela de fútbol los sábados. Allí participaban los hijos de los mineros de Copiapó, tenía su escuelita de fútbol, los sábados de 9 a 10 de la mañana”. (11:74)

“Fue un poco sorpresiva mi experiencia por decirlo, así por ese nivel de importancia que tienen los estudios y ya me decían los compañeros: “quienes estudian en esta universidad se dedican”. Es solo estudiar, no podés trabajar, tenés que estar comprometido a tiempo completo”. (6:32)

“Hay mucha variedad, yo conocí tres teatros, participé en teatros en tres eventos distintos, cine facilísimo acceder, conciertos musicales, recitales de diferentes géneros

musicales, desde lo más folclórico cordobés, argentino hasta lo más contemporáneo. Entonces ese tipo de cosas, ese tipo de posibilidades y de opciones están muy al alcance de todos en la ciudad de Córdoba”. (1:41)

3.5. Reinserción

Comprende las vivencias acerca de cómo fue el regreso al país e institución de origen al concluir la movilidad, cuáles son los hechos marcaron esa vuelta a casa con la familia y los compañeros de la universidad.

3.5.1. Reinserción académica

Al regresar, los estudiantes enfrentaron el desafío de reinsertarse en sus programas de origen. En ese sentido, mencionaron diversas estrategias aplicadas para permanecer en el curso/semestre. Algunos tuvieron que rendir exámenes acumulados en un corto periodo, mientras que otros gestionaron la convalidación de materias, lo que en ciertos casos tardó más de un año.

A pesar de estos retos, la mayoría logró reintegrarse satisfactoriamente, completando sus cursos y retomando sus rutinas académicas.

“En enero me puse a estudiar para rendir las finales que no pude llevar allá, las otras convalidé, para suerte mía, todos los exámenes que rendí en febrero pasé todito”. (2:59)

“Sí, fue directo mi reinserción”. (2:61)

“Una de las parciales alcancé porque justo mis compañeros pusieron 3 de julio, fueron unos tres días después de que yo llegué. Fue la primera vez que le vi al profe y ya fue en el examen parcial. Después tenía que rendir todo antes de la segunda parcial que comenzaba en agosto”. (8:70)

“apenas volví, luego de una semana ya tenía que rendir. Entonces allá mismo luego estaba poniéndome al día, porque yo llevaba también materias a distancia desde acá. Había materias que no había convalidaciones, entonces yo tenía que llevar también las asignaturas de la universidad de origen simultáneamente a las de la movilidad. Apenas llegué ya empecé a rendir”. (4:50)

“sí la inserción acá no fue tan complicada en cuanto a lo académico, como alumno volví me inserté directo sin problema”. (11:93)

“Yo convalidé todo, tuve problemas con el tiempo, pero te soy sincera en dos años salieron mis convalidaciones”. (10:119)

“Estaba todo preparado por la universidad todo preparado, tramitado sin problema. Yo vine me inscribí en mi semestre y cursé lo que tenía que cursar empecé a preparar mi tema de tesina”. (12:78)

“a lo que me reincorporé en términos de programas de estudio, fue a continuar la tutoría con un tutor de acá, no cursar más ninguna materia si no que terminar ese proceso”. (14:88)

Algunos participantes sintieron un impacto inicial negativo, especialmente al adaptarse nuevamente a las exigencias teóricas después de haber trabajado en entornos más prácticos en sus universidades de destino.

No obstante, lograron recuperar el ritmo académico, concluyendo exitosamente sus carreras.

“Fue un poco dura la reinsertión, porque en el último semestre como yo hacía todas materias prácticas tocar, tocar, cantar, cantar en la parte teórica medio que me quedé un poco tonto”. (5:103)

“No estaba en el mismo ritmo en la parte de las materias teóricas, pero obviamente después le encontré otra vez el ritmo y concluí la carrera sin problema”. (5:103)

Los testimonios revelan que las universidades de origen facilitaron el proceso de reintegración mediante apoyo administrativo y académico.

“Me facilitaron bastante lo que sería mi experiencia de reinsertión posterior al intercambio”. (3:53)

“En la universidad, los profesores me felicitaron muchísimo”. (3:51)

“Fue muy buena mi experiencia. No tuve que estresarme con burocracia sabes, me facilitaron bastante lo que sería mi experiencia de reinserción. Es lo que agradezco muchísimo”. (3:53)

Se evidencia en las manifestaciones que valoraron las oportunidades de compartir lo aprendido con sus comunidades académicas, promoviendo la difusión de experiencias y conocimientos adquiridos durante la movilidad.

“La UNIBE me dio un espacio de compartir lo que yo aprendí con diferentes grupos o sea en aquel entonces estaba Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Escolar Básica donde hacíamos espacios y presentaba también los resultados de todo lo que yo adquirí. En cuanto a la disciplina, a los créditos, a la experiencia, a todo lo positivo, a como me recibieron, vine y relaté lo que pasé”. (9:63)

3.5.2. Reinserción socio-familiar

El reencuentro con la familia y los compañeros despertó emociones según los comentarios realizados.

“A mi regreso mi familia me recibió con mucha alegría, mis compañeros también me hicieron bienvenida”. (2:60)

“El reencuentro con compañeros, amigos y familia fue muy satisfactorio”. (4:52)

“La verdad que fue raro, porque yo volví con la pandemia”. (10:116)

Algunos destacaron que experimentaron un proceso de readaptación al lugar de origen

“Ese choque, de allá y venir acá fue difícil un mes más o menos, me llevó”. (4:51)

3.6. Síntesis y discusión de resultados sobre experiencias vividas por los estudiantes en la movilidad

La exploración de las experiencias vividas durante la movilidad evidencia múltiples dimensiones que confirman y amplían lo planteado en las investigaciones revisadas.

Así los hallazgos sobre las experiencias en los momentos previos al viaje muestran que este período estuvo marcado por emociones intensas y preparativos que demandaron organización y apoyo familiar, coincidiendo con lo que Navarrete Salas et al. (2015) analizan como parte de la categoría sentimientos, en la cual se entremezclan emociones positivas como el entusiasmo, la felicidad y otras negativas como el miedo, la tristeza, la ansiedad y la inseguridad. La gestión de documentación y trámites representó un desafío particular para estudiantes del interior del país, revelando lo que (Marano, 2023) señala sobre cómo las trayectorias están condicionadas por factores contextuales que van más allá de las decisiones individuales.

Las vivencias en el ámbito académico confirman lo encontrado por Santiago-Ruiz et al. (2019) sobre cómo los estudiantes valoran el prestigio de los docentes, la exigencia académica y las estrategias didácticas innovadoras en las universidades receptoras. Así también la importancia de las instalaciones, del empleo de las TIC, el acceso a bibliotecas, fueron percibidos como factores enriquecedores de la formación. La adaptación a diferentes sistemas de evaluación y metodologías de enseñanza formó parte de un proceso de desarrollo de nuevas capacidades académicas en la línea de lo investigado por Fresán Orozco (2009).

El acompañamiento de las universidades receptoras se impone como un factor relevante para la adaptación de los estudiantes, esto coincide con los resultados de la investigación realizada por De León Nicaretta (2017). No obstante, los hallazgos muestran diferencias entre instituciones receptoras, en relación con la calidad y la solidez de este acompañamiento, sugiriendo un área de mejora en la gestión de la movilidad.

Los incidentes críticos identificados en esta investigación confirman lo que Valdes et al. (2016) denominan “experiencias pivote” que transforman las trayectorias personales. Esos momentos como el primer contacto con la tecnología educativa avanzada o las prácticas en contextos reales, funcionan como catalizadores de cambios profundos en las perspectivas académicas y profesionales de los participantes.

La dimensión intercultural de las experiencias valida lo planteado por Otero Gómez et al. (2019) sobre cómo la movilidad desarrolla competencias multiculturales. Sin embargo, se muestran variaciones en estas experiencias, desde encuentros enriquecedores hasta situaciones

de choque cultural, en concordancia con lo que Navarrete Salas et al. (2015) identifican como complejidad de la adaptación cultural en la movilidad académica.

La revalorización de la propia identidad cultural, particularmente en relación con el idioma guaraní, aparece como un aspecto llamativo en la investigación y que no ha sido suficientemente explorado en estudios previos sobre movilidad.

Entre las experiencias personales, el desarrollo de la autonomía personal surge como un elemento central, confirmando lo hallado por Rivera-Turcios y Obares-Garmendia (2017) con relación a que la movilidad fomenta la independencia, el hacerse cargo de sí mismos y la capacidad de resolver problemas cotidianos. Esta autonomía se despliega en múltiples ámbitos, desde la gestión económica hasta la toma de decisiones en situaciones desafiantes.

La construcción de resiliencia a través de la superación de dificultades representa lo que Valdés et al. (2016) denominan “experiencias pivote” que transforman de manera significativa las trayectorias personales. Las narrativas sobre adaptación al entorno y desarrollo de habilidades sociales confirman lo que De León Nicaretta (2017) describe como procesos de fortalecimiento de trayectorias que trascienden lo académico.

Las experiencias de reinserción, dejan claro que se trata de un proceso complejo que implica desafíos tanto académico como personales. La readaptación al contexto de origen y la integración de los aprendizajes adquiridos representan lo que Leccardi (2002) describe como parte del proceso de construcción del tiempo biográfico.

Estos resultados plantean la relevancia de considerar la dimensión intercultural en la preparación de los estudiantes, además de reconocer y capitalizar el valor de las transformaciones personales que genera la movilidad. Por otra parte, es recurrente la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo institucional en todas las fases de la movilidad, especialmente en la aplicación de estrategias específicas para la reinserción de los participantes.

Las experiencias de movilidad analizadas ratifican el conocimiento existente sobre el impacto transformador de estos programas.

4. Elementos comunes y diferenciadores que se entretajan en las experiencias y que conforman las trayectorias de los entrevistados

Los relatos de los entrevistados, cargados de significados, permitieron desentrañar no solo los hechos de su movilidad, sino la esencia de cómo esta experiencia fue vivida y cómo configuró sus vidas. Más allá de un listado de eventos, emerge un tapiz de elementos comunes y diferencias que se entretajan con relación al perfil, las características de la movilidad de la y las experiencias académicas, interculturales y personales en el viaje de estudio. Estas dimensiones no operaron de manera aislada, sino por el contrario, se entrelazaron constantemente, donde un desafío académico podía generar crisis personal que, a su vez, se resolvía forjando nuevos lazos interculturales. Son estas interconexiones las que dan forma a las trayectorias de ellos participantes.

4.1 Perfil del participante, origen y motivaciones compartidas

En los discursos emerge un perfil de los participantes con profundas raíces comunes. Las experiencias de movilidad no solo resultados de decisiones individuales, sino que están ancladas en contextos familiares y socioculturales que actúan como motores. Un elemento con fuerte carga simbólica es que varios participantes fueron la primera generación de universitarios en sus familias y, por extensión, los primeros en embarcarse en una aventura académica internacional. Esto transforma la movilidad de un logro personal a un hito familiar y comunitario, una narrativa de superación que, según relataron, les confería un sentido de propósito y responsabilidad adicional.

Las motivaciones y expectativas, si bien personales, resuenan en una voz común: la búsqueda de un crecimiento que trascendiera las aulas, el anhelo de una formación académica de vanguardia y un deseo profundo de “abrir la mente”, ampliar horizontes y sumergirse en culturas desconocidas. En este sentido, no se observan diferencias sustanciales entre los perfiles de ambas universidades, sugiriendo una aspiración generacional compartida.

4.2. Las estructuras de la movilidad: contextos que moldean la experiencia

Las características de los programas de movilidad definieron el espacio en cual se desarrollaron las experiencias individuales:

- Horizontes y alcance: La duración de un semestre para las movilidades de grado proveyó un marco temporal similar. Sin embargo, el alcance geográfico trazó dos rutas distintas: mientras la universidad nacional ancló las experiencias en un diálogo cultural primordialmente latinoamericano, la universidad privada abrió las puertas a Europa. Esta diferencia no es meramente geográfica, sino que representa el tipo de choques y adaptaciones culturales que los estudiantes enfrentaron.

- Flexibilidad y certidumbre: Los sistemas de convalidación revelaron diferencias cruciales. La mayor o menor flexibilidad para reconocer las materias cursadas en el extranjero se tradujo directamente en el sentir de los estudiantes. Para algunos, la rigidez generó ansiedad y una preocupación constante por el "regreso académico", mientras que, para otros, la flexibilidad les otorgó la tranquilidad para sumergirse plenamente en la experiencia sin temor a retrasar su carrera.

4.3. La experiencia académica: un desafío transformador

Lejos de ser una simple lista de cursos, la experiencia académica fue descrita como una inmersión en una nueva cultura del saber. Los elementos comunes no son solo hechos, sino percepciones que reconfiguraron su identidad como estudiantes:

Los participantes narran casi al unísono la sensación de ser desafiados a un nuevo nivel. Describieron una percepción de excelencia y rigor académico que se manifestaba en evaluaciones constantes y metodologías participativas que "obligaban" a pensar críticamente y a aplicar la teoría. La figura de docentes prestigiosos y accesibles, junto con el acceso a bibliotecas vastas e infraestructura tecnológica avanzada, crearon un contexto de "inmersión total" en el aprendizaje. Más que solo estudiar, sintieron que "aprendían a aprender" de una manera más autónoma, a través de tutorías y un sistema que fomentaba la independencia intelectual. Las diferencias en esta área fueron más de matiz que de sustancia, vinculadas a las particularidades de cada universidad de destino.

4.4 La dimensión intercultural: el tejido de la vida cotidiana

El intercambio cultural no fue solo un evento, sino lo habitual de sus vidas en el extranjero. La convivencia cotidiana con estudiantes de múltiples nacionalidades se relaciona con el crisol donde se forjaron sus competencias interculturales. Espacios como las

presentaciones gastronómicas o las muestras de danza y música no eran meras actividades, sino actos de "embajador cultural" donde compartían su identidad y, al mismo tiempo, rompían estereotipos sobre los demás.

Las diferencias aquí son más palpables y personales. Los relatos varían ampliamente en cuanto a los niveles de apertura cultural que percibieron en la sociedad de acogida, la facilidad o dificultad para trascender los círculos de estudiantes internacionales y los choques culturales que, aunque a veces dolorosos, fueron descritos retrospectivamente como catalizadores de autoconocimiento y adaptación.

4.5. La experiencia Personal: el viaje interior

Paralelo al viaje físico, todos los participantes describieron un profundo viaje interior. Las experiencias personales comunes conforman un verdadero rito de paso hacia la adultez y la autoconfianza:

- Se describe el desarrollo de la autonomía como un pasaje casi ritual de la dependencia a la autogestión. Desde desplazarse por un sistema de transporte público hasta gestionar sus finanzas, cada tarea cotidiana se convirtió en una lección de independencia.
- El fortalecimiento de la resiliencia es una narrativa central. Enfrentar la soledad, superar la barrera del idioma o resolver problemas sin una red de apoyo familiar fue descrito no como un sufrimiento, sino como el proceso que forjó en ellos una nueva confianza en sus propias capacidades.
- La experiencia culmina en una ampliación de horizontes vitales. Relatan cómo la movilidad les permitió visualizar futuros personales y profesionales que antes eran inimaginables, abriendo un abanico de nuevas perspectivas sobre sí mismos y sobre el mundo.

Las diferencias en esta dimensión son intrínsecamente individuales, reflejando cómo cada estudiante, con su personalidad y sus recursos emocionales, capitalizó los desafíos y oportunidades de manera única.

4.6. Síntesis y discusión sobre los elementos comunes y diferenciadores que se entrelazan en las experiencias y que conforman las trayectorias de los entrevistados

Los testimonios de los participantes resaltan que, si bien existen hilos comunes marcados en cada categoría de análisis, cada trayectoria es una pieza única, marcada por el país de destino, la cultura institucional de la universidad receptora y, necesariamente, por la singularidad de cada estudiante. La noción de trayectorias como “recorridos en construcción permanente” de De León Nicaretta (2017) es clave para comprender cómo estos elementos comunes y diferenciadores se entrelazan para dar forma al recorrido vital de los participantes.

La noción de trayectorias como recorridos “en construcción permanente” que plantea De León Nicaretta (2017) contribuyen a la comprensión de esos elementos comunes y diferenciadores que se entrelazan en las experiencias de movilidad y que configuran las trayectorias de los participantes.

En lo académico, la percepción de alta calidad y exigencia (Santiago-Ruiz et al., 2019) adquiere una nueva dimensión en el contexto de los participantes. Para muchos, siendo primera generación de universitarios, esta validación académica no solo se refería a la institución de destino, sino que resignificaba el valor de su propia formación y de la oportunidad que vivían, anclando la experiencia en una narrativa de movilidad social.

El desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje se plantea como un elemento común significativo. Esta transformación en los modos de aprender confirma lo señalado por Rivera-Turcios y Ovares-Garmendia (2017) sobre cómo la movilidad fomenta el compromiso con la propia formación.

Los participantes compartieron experiencias de adaptación a nuevos sistemas de estudio y evaluación, lo que según De León Nicaretta (2017) forman parte de los procesos de resignificación de las trayectorias educativas.

En la dimensión intercultural, la convivencia diaria (Navarrete Salas et al., 2015) y los intercambios culturales (Otero Gómez et al., 2019) fueron los espacios donde la competencia intercultural dejó de ser un concepto abstracto para convertirse en una práctica vívida, un aprendizaje encarnado en la adaptación y el diálogo.

Por otra parte, las diferencias encontradas en las experiencias ilustran el concepto de trayectorias reales que plantea Terigi (2009), mostrando cómo cada recorrido está matizado por condiciones particulares. La trayectoria de una participante, por ejemplo, lo ilustra de manera clara: motivado por un interés académico, se encontró con un choque cultural que describe como "descolocante". Fue este desafío, sin embargo, el que activó una profunda reflexión personal que lo llevó a reorientar su carrera profesional al regresar. Su recorrido, lejos de ser lineal, fue moldeado y "re-escrito" por la confluencia de factores contextuales (Maldonado-Maldonado et al., 2021) y características personales (Marano, 2023).

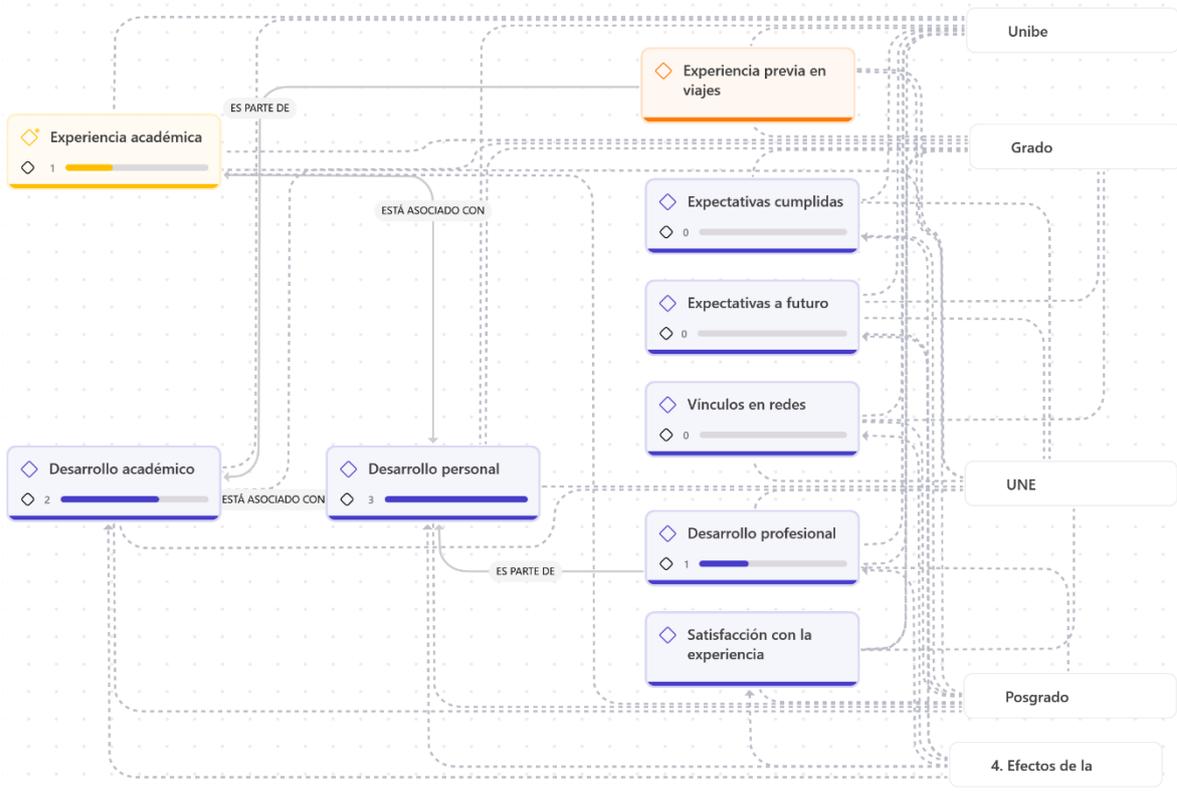
Las variaciones en la facilidad de integración y los choques culturales experimentados reflejan lo que Briscioli (2016) describe sobre la relación entre la vida personal y los fenómenos sociales que afectan las trayectorias.

Estas diferencias encontradas se relacionan tanto con características individuales como con factores contextuales, en coherencia con la perspectiva de Marano (2023) sobre cómo las trayectorias no dependen únicamente de decisiones individuales.

En definitiva, la manera en que estos elementos se entretrejen refleja esa producción permanente de pasado, presente y futuro en el marco institucional que describe Nicastró y Greco (2012). Los hallazgos muestran cómo las experiencias compartidas y los sucesos particulares se integran para conformar no solo trayectorias formativas (Fernández y Martins, 2016), sino trayectorias de vida, donde la movilidad internacional se revela como un capítulo fundamental en la biografía de cada participante.

5. Efectos de la movilidad académica internacional en las trayectorias de los participantes

Figura 4. Códigos vinculados a la categoría efectos de la movilidad



Cómo puede observarse en la figura 4, existe una compleja red de relaciones entre las categorías investigadas, acerca de cómo la movilidad académica internacional impacta en diferentes dimensiones del desarrollo de los participantes.

La experiencia de movilidad internacional no es un evento aislado en la biografía de los participantes; es un catalizador que desencadena una compleja red de transformaciones. El análisis de los relatos permite visualizar cómo esta experiencia impacta y reconfigura las trayectorias vitales. Se distinguen tres grandes núcleos que están intrínsecamente conectados.

El primer núcleo, el punto de partida formativo, es la experiencia académica vivida en el extranjero. Sin embargo, esta no es un fin en sí misma, sino el germen que conduce a un desarrollo académico profundo y duradero.

El segundo núcleo, que emerge como el corazón del proceso transformador, es el desarrollo personal. Este no es un resultado paralelo, sino el eje central que se nutre tanto de los desafíos académicos como de las vivencias cotidianas, y a su vez, potencia el crecimiento en todas las demás áreas.

Finalmente, la experiencia previa en viajes actúa como un terreno fértil que modula la forma en que se vive y se capitaliza la movilidad actual. En esta sección, se explora cómo estos efectos se manifiestan en el tiempo, marcando las trayectorias académicas, profesionales y personales de los participantes tras su regreso.

5.1. La trayectoria académica: del desafío en el aula a la vocación profesional

Los testimonios evidencian que la experiencia académica en el extranjero fue mucho más que cursar asignaturas; fue una transformación en la forma de ser y de sentirse estudiante. Este impacto se manifiesta de maneras profundas, llegando a redefinir el rumbo profesional.

Quizás el efecto más contundente es cómo la movilidad se convierte en una brújula vocacional, revelando o consolidando áreas de interés que marcarían su futuro. Un participante lo narra como un descubrimiento fundamental: "mi primer contacto con la tecnología educativa fue en Chile, ya desde ahí no solté, eso fue lo que me marcó muchísimo..., me volví especialista en TIC" (11:85). La experiencia no fue un curso más, sino el inicio de su identidad profesional.

Este poder revelador se ilustra de forma paradigmática en la trayectoria de una participante cuya vida profesional fue completamente reconfigurada. Relata cómo, a pesar de la dificultad de una materia como neuroanatomía, su trabajo con adultos mayores durante la movilidad despertó una nueva pasión. Esta experiencia no fue solo académica, sino profundamente humana: "me gusta el tema de la demencia... nos fuimos al Hospital Italiano de Buenos Aires... Aunque la parte médica yo no entendía nada, a mí me encantó"(12:88). Ese interés, nacido del contacto real y del desafío intelectual, sembró en ella una pregunta que la llevaría a una decisión radical: "en el año 2014 empecé la carrera de medicina y me recibí de médica"(12:90). Su caso ejemplifica cómo un efecto académico se entrelaza con lo personal y redefine por completa la trayectoria profesional.

Además, los relatos describen una metamorfosis en sus capacidades de aprendizaje. Al enfrentarse a metodologías más prácticas y dialógicas -"presentar el problema... y se debatía en la clase"- (11:81), los participantes no solo adquirieron conocimiento, sino que desarrollaron

una autonomía intelectual. El relato "salía de clase me iba a la biblioteca... dependía de mí, poder entender después"(4:45-46) no describe una simple técnica de estudio, sino el nacimiento de un estudiante autodirigido y responsable de su propio proceso formativo. Esta transformación fue catalizada por el acceso a recursos como bibliotecas o salas de informática hasta altas horas, que se convirtieron en verdaderos espacios para este nuevo modo de aprender.

Es así que el contacto con una exigencia académica superior y con docentes de alto nivel académico-"todos eran doctores y las clases eran magistrales"(2:56)- no solo mejoró sus competencias técnicas o de investigación, sino que produjo un cambio fundamental en la percepción sobre sí mismos. Frases como "fue grande la sorpresa al darme cuenta que el alumno paraguayo también tiene todas las capacidades"(11:38) o el simple pero elocuente "en realidad era muy capaz había sido..."(4:56) revelan un efecto que trasciende lo académico: la construcción de una nueva autoconfianza y la demolición de barreras autoimpuestas.

5.2. La trayectoria profesional: de la experiencia internacional al valor en el mercado laboral

La transformación vivida en el extranjero se traduce, al regresar, en un capital profesional tangible y reconocido. Los participantes identifican un claro impacto en su empleabilidad y desarrollo de carrera.

La movilidad se convierte en un sello de distinción. Como afirma una entrevista, "cuando vos te vas a una entrevista de trabajo, si tuviste una experiencia en el extranjero suma puntos"(2:66). Este valor añadido se materializó en oportunidades concretas e inmediatas: "A mi vuelta tuve varias oportunidades... Enseguida me llamaron de un colegio importante"(5:99), "al volver ya fui directamente contratado para trabajar en la universidad"(11:94).

Más allá del currículum, la experiencia dotó a los participantes de una visión global que es altamente valorada. "En la carrera de Contabilidad si te centras en las leyes de Paraguay hasta ahí nomás llegas, te vas a estancar porque el contador tiene que pensar a nivel Mercosur"(2:80). Esta amplitud de perspectiva los convierte, en sus propias palabras, en un "recurso humano más valioso"(8:100), no solo por sus conocimientos, sino por una capacidad de adaptación y una forma de liderazgo diferente, forjada en la diversidad: "se nota eso y en el desempeño profesional también la forma de trabajar, la forma de llevar el liderazgo"(11:122).

La movilidad también siembra un deseo de crecimiento continuo, transformando sus expectativas a futuro. La experiencia no se cierra al volver, sino que abre la expectativa por más. Expresiones como "siempre la añoranza de volver, siempre sueño en hacer otra vez una movilidad"(2:77) o los planos concretos de "buscar una titulación en el área de tecnología"(11:87) o "irme a Europa"(11:112) demuestran que la movilidad instaló en ellos un horizonte de posibilidades en constante expansión.

5.3. La trayectoria personal: el viaje interior hacia la madurez y la identidad

Quizás la transformación más profunda es la que ocurre en el plano personal. La movilidad actúa como un ritual de paso acelerado hacia la madurez.

La experiencia de "vivir sola y en un país diferente donde estaba completamente sola"(10:67) es el catalizador para el desarrollo de la autonomía y resiliencia. El testimonio sobre enfrentar una enfermedad lejos de casa es emblemático: "el único momento en que yo pensé abandonar... después dije ya estoy acá, no me va ganar esto... y regresé victorioso"(3:49-50). Este relato no habla solo de superar una dificultad, sino de una batalla interna de la que se emerge con un nuevo sentido de fortaleza y autoconfianza.

Paradójicamente, la distancia física de su país de origen provocó un acercamiento y una revalorización de su propia identidad cultural. Al tener que explicar sus costumbres, los participantes comenzaron a ver su cultura con nuevos ojos. La sorpresa de los extranjeros ante el bilingüismo guaraní-español "Para ellos, es totalmente extraordinario que tengamos dos idiomas"(8:88), les permitió tomar conciencia del valor único de su herencia. Esta experiencia ayudó a derribar autopercepciones negativas: "quebró un poco la visión del mundo que el Paraguay es lo peor que puede haber... para ver que no es así"(8:83).

Por último, la experiencia culmina en un sentimiento abrumador de satisfacción y gratitud. Las expresiones "fue lo mejor que me pudo haber pasado"(11) y "si me dieran a elegir ahora volver a ir, lo haría porque es algo muy enriquecedor"(8:117) resumen el impacto global de la movilidad, consolidándola como una experiencia cumbre en sus biografías personales.

5.4. Vínculos y redes: tejiendo conexiones en un mundo globalizado

La movilidad es, en esencia, una experiencia relacional. Los participantes no solo acumularon conocimientos, sino que construyeron una red de vínculos humanos que, en muchos casos, perduraron en el tiempo.

Estas redes son académicas, profesionales y personales. Los contactos con profesores y tutores se mantienen activos, funcionando como puentes para acceder a recursos académicos como libros o tesis (4:57, 4:61). Así a nivel profesional, algunos expresaron que hay "redes que hasta ahora funcionan"(8:76), generando acceso a cursos y conferencias años después de la experiencia. Las amistades personales también perduran, con grupos que mantienen comunicación semanal (8:115).

Sin embargo, los relatos también revelan que la sostenibilidad de estas redes es un desafío. El contacto que fue intenso los primeros años, en algunos casos, "se fue diluyendo hasta el punto que ya no están"(1:50). Esto apunta a la necesidad de un esfuerzo consciente, tanto individual como institucional, para mantener vivo este valioso capital social.

5.5. Síntesis y discusión de los resultados respecto a los efectos de la movilidad académica internacional en las trayectorias de los participantes

Los hallazgos revelan que los efectos de la movilidad no son una suma de impactos aislados, sino una transformación integral y entrelazada que redefine las trayectorias de los participantes, en línea con la perspectiva de Nicastro y Greco (2012) sobre los "caminos en construcción permanente".

Si bien la literatura previa, Fresán Orozco, 2009; Santiago-Ruiz et al., 2019, destaca los beneficios académicos, los hallazgos profundizan en cómo esta transformación va más allá. La movilidad no solo mejora competencias, sino que puede actuar como una "experiencia pivote"(Valdés et al., 2016) que redirige vocaciones y proyectos de vida, como se evidencia en los casos presentados.

En el plano personal, el desarrollo de la resiliencia y la autonomía, en la línea de los planteos de autores como Rivera-Turcios y Ovares-Garmendia (2017); Navarrete Salas et al., (2015) adquiere en este estudio un matiz particular: la revalorización de la propia identidad

cultural. La toma de conciencia sobre el valor del bilingüismo guaraní-español es un efecto identitario potente y un aporte específico de esta investigación al campo de estudio.

A nivel profesional, los resultados amplían los hallazgos sobre empleabilidad de González Jaimes y Salgado Vargas (2016), mostrando que la movilidad no solo "suma puntos" al currículum, sino que desarrolla una visión global y competencias de liderazgo que son percibidas como una clave diferenciadora en el mercado laboral.

Esta investigación subraya la sostenibilidad de las redes como un desafío crucial y un área que merece mayor atención. Además, la transformación de las expectativas a futuro (Leccardi, 2002; Marano, 2023) emerge como uno de los legados más potentes de la movilidad, instalando en los participantes un horizonte de posibilidades y una confianza renovada en su capacidad para alcanzarlo. Esto impone a las instituciones la responsabilidad de no ver la movilidad como un fin, sino como el inicio de una trayectoria transformada, diseñando estrategias para capitalizar y potenciar estos efectos a largo plazo.

CONCLUSIONES

Esta investigación se adentró en las narrativas de vida para interpretar cómo se configuran las trayectorias de los participantes en movilidad académica internacional de dos universidades paraguayas. Desde un enfoque cualitativo fenomenológico, los testimonios analizados no solo respondieron a los objetivos planteados, sino que revelaron la movilidad como un punto de inflexión biográfica, una experiencia fundamental que reconfigura profundamente el modo en que los participantes se perciben a sí mismos y se sitúan en el mundo.

El análisis de los perfiles evidenció una combinación de factores personales, familiares y académicos que influyen en el acceso a las experiencias de movilidad. Aunque los participantes provienen de familias con niveles básicos de escolaridad, demostraron una temprana inclinación hacia experiencias internacionales, respaldada por un importante apoyo familiar para llevar a cabo la movilidad. Este interés temprano en metas internacionales, vinculado a expectativas de crecimiento personal, profesional y académico, destaca el impacto de la movilidad como un catalizador de oportunidades que supera las trayectorias familiares convencionales. El origen de las trayectorias, muestra una paradoja central: la movilidad representa una ruptura con el legado educativo familiar, ya que muchos son los primeros universitarios o viajeros internacionales, pero, al mismo tiempo, la experiencia fue posibilitada por un apoyo incondicional emocional y logístico de esas mismas familias.

Lo señalado, plantea que la movilidad académica puede actuar como un mecanismo de ruptura con trayectorias educativas familiares, abriendo nuevos horizontes para los estudiantes y generando un efecto multiplicador en sus comunidades de origen.

Las características de la movilidad en las dos instituciones estudiadas reflejan diferentes etapas en el desarrollo de sus procesos de internacionalización. Mientras la universidad privada muestra una implementación más temprana y mayor diversificación geográfica en los destinos, la universidad pública ha fortalecido sus programas de movilidad regional, particularmente en el marco del MERCOSUR. Esta diferencia sugiere la coexistencia de estrategias complementarias de internacionalización en el sistema universitario paraguayo, que busca equilibrar la integración regional con la exploración de oportunidades globales. Sin embargo, ambas comparten desafíos estructurales, como las limitaciones de financiamiento y las asimetrías en los procesos de convalidación. Estas tensiones no son meros obstáculos

administrativos; son parte de la "textura" de la experiencia, generando incertidumbre y exigiendo a los estudiantes una cuota adicional de resiliencia incluso antes de viajar. Potenciar el impacto de la movilidad requiere, por tanto, superar estas barreras para construir un andamiaje institucional más sólido, equitativo y articulado.

Se puede afirmar que las características de la movilidad académica en estas instituciones se encuentran en progreso, con logros en la promoción de intercambios y la formación de redes globales, pero también enfatizan la necesidad de superar barreras en la gestión institucional, la sostenibilidad financiera y la articulación curricular académica para potenciar el impacto de la movilidad.

La esencia de la experiencia vivida revela que la movilidad es un crisol de transformación integral. Más allá del innegable crecimiento académico, los relatos describen un profundo viaje interior. La exposición a nuevos sistemas educativos y culturales no solo forjó competencias, sino que actuó como un espejo. Al enfrentarse a lo "otro", los participantes se vieron obligados a mirar hacia adentro, fortaleciendo su autonomía, resiliencia y autoconfianza. En este proceso, emerge un hallazgo de singular importancia para el contexto paraguayo: la revalorización del idioma guaraní. Ser interpelados por su bilingüismo en el extranjero les permitió tomar conciencia de un rasgo identitario que daban por sentado, transformando la percepción de su propia cultura.

El legado duradero de la movilidad se manifiesta en todos los planos de la trayectoria. En lo académico, fue una brújula que, en muchos casos, reorientó vocaciones y especialidades. En lo profesional, se tradujo en un capital distintivo que amplió la empleabilidad y dotó de una perspectiva global a su campo de acción. Y en lo personal, dejó una huella indeleble de madurez, adaptabilidad y confianza en las propias capacidades. Estos efectos, aunque vividos de manera singular, demuestran un patrón consistente: la movilidad instala en los participantes un horizonte expandido de posibilidades y una aspiración de crecimiento continuo.

Las contribuciones de esta investigación son relevantes. En el plano teórico, enriquece el concepto de "trayectorias" al iluminar la movilidad no solo como una experiencia acumulativa, sino como un evento transformador con una profunda dimensión ontológica y ética. En lo metodológico, ratifica el poder del enfoque biográfico-narrativo para capturar la complejidad y el significado subjetivo que los datos cuantitativos no pueden aprehender. Y,

crucialmente, aporta una perspectiva local, dando voz al contexto universitario paraguayo, a menudo ausente en la literatura sobre internacionalización.

Las implicaciones prácticas para las universidades son claras: es imperativo diseñar políticas que acompañen el antes, el durante y, especialmente, el después de la movilidad, creando mecanismos para la reinserción y para capitalizar el invaluable capital humano y las redes que regresan con cada estudiante.

Reconociendo que este estudio está acotado a dos instituciones y experiencias exitosas, futuras líneas de investigación podrían explorar las trayectorias de quienes no completan sus programas, o realizar estudios longitudinales para rastrear los ecos de esta experiencia a lo largo de la vida profesional.

En última instancia, esta investigación permite sostener que la movilidad académica internacional es mucho más que un capítulo en la hoja de vida. Es una experiencia existencial que reconfigura la arquitectura interna de la persona. Al transformar su manera de ser y estar en el mundo, la movilidad se revela no solo como una política educativa, sino como una profunda práctica de formación humana y de transformación ontológica.

RECOMENDACIONES

Para las Instituciones de Educación Superior:

Es fundamental fortalecer los sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes en todas las fases de la movilidad, diseñando una estrategia pedagógica de acompañamiento holístico. Los hallazgos sugieren la necesidad de establecer un proceso más estructurado que incluya la preparación previa al viaje, el seguimiento durante la estancia y el apoyo en la reinserción. Este acompañamiento debería considerar no solo aspectos académicos sino también el desarrollo de competencias interculturales y habilidades para la adaptación.

Resulta relevante desarrollar mecanismos más efectivos para la gestión académica de la movilidad, especialmente en lo referente a la articulación curricular y los procesos de convalidación. Las instituciones requieren establecer criterios claros y flexibles que faciliten el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero, sin comprometer la calidad académica.

Así también, implementar estrategias para mantener las redes establecidas durante la movilidad. Esto podría incluir la creación de comunidades de práctica o redes de exalumnos que permitan sostener los vínculos académicos y profesionales generados durante la experiencia internacional.

Para el Sistema Universitario Paraguayo:

Es necesario fortalecer las políticas de internacionalización a nivel del sistema, estableciendo marcos comunes que faciliten la movilidad entre instituciones y el reconocimiento de estudios. Esto conlleva trabajar en la armonización de procedimientos y criterios entre las universidades paraguayas.

Se sugiere diversificar las fuentes de financiamiento para la movilidad académica, buscando establecer alianzas con el sector privado y organismos internacionales que permitan ampliar las oportunidades de movilidad para más estudiantes.

Para la Investigación Educativa:

Desarrollar líneas de investigación que profundicen en aspectos específicos identificados en este estudio, como el impacto a largo plazo de la movilidad en las trayectorias profesionales o los factores que facilitan la reinserción exitosa de los estudiantes.

Sería valioso realizar estudios comparativos que incluyan otras instituciones y contextos, para comprender mejor cómo diferentes entornos institucionales influyen en las experiencias de movilidad.

Para la Gestión Institucional:

Resulta necesario fortalecer las capacidades de las Oficinas de Relaciones Internacionales, asegurando que cuenten con recursos y personal capacitado para gestionar eficazmente los programas de movilidad.

Desarrollar sistemas de información que permitan el seguimiento de los participantes y la sistematización de las experiencias de movilidad, facilitando la toma de decisiones basadas en evidencia.

Estas recomendaciones buscan contribuir al fortalecimiento de la movilidad académica internacional como estrategia de internacionalización en las universidades paraguayas, capitalizando los hallazgos de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera de Drielichman, P. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior Caso carrera de lengua coreana Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”*. Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *Rmie*, 26, 1035-1059.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14069725004/html/>
- Alsina, J., & Rueda, V. A. (2009). La internacionalización de la educación superior: estandarización de criterios para objetos de aprendizaje interactivos. *Reencuentro*, 54, 111-122.
- Altbach, P., & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, XXVIII, 13-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13201202>
- Álvarez Balandra, A. C., & Álvarez Tenorio, V. V. (2011). Formación de investigadores educativos y eticidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2).
- Ardila Muñoz, J. Y. (2016). Discursos de la Movilidad Estudiantil en la Educación Superior. Semejanzas, Diferencias e Interpretaciones. *Escenarios*, 13(1).
<https://doi.org/10.15665/esc.v13i1.551>
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. (s. f.). *Programas de acción*.
- Astur, A. (2019). La estrategia de movilidad académica del sector educativo del MERCOSUR: Balance y desafíos. *Integración y conocimiento*, 1, 7-16.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24658>
- Programa Nacional de Becas “Carlos Antonio López” BECAL. (2023). *Datos estadísticos de becarios*. <https://becal.gov.py>

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Becker, S. (2017). Movilidad estudiantil en la Subregión Centro Oeste de Sudamérica. *Revista Científica de Iniciación a la Investigación*, 2(1), 1-10. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/392>
- Benítez, J. M. (2014). *Un modelo ecológico para la reformulación de lo político Tesis doctoral*. 298.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cabrera Hernández, D. M., & Flores Zamora, A. F. (2021). Experiencias de movilidad saliente en estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla. *RLEE Nueva Época*, LI, 125-152. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.395>
- Cano-Ovelar, V. (2021). La internacionalización de la Universidad Nacional del Este. En *Dinámicas de internacionalización de la Universidades Públicas Paraguayas* (pp. 97-116). https://cta.unp.edu.py/wp-content/uploads/2022/03/Interior-Oregoni-20x28-vFinal_compressed.pdf
- Caruso, M., & Tenorth, H.-E. (2012). Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (Vol. 3, Número 3). Granica.
- Carvajal Sánchez, J. (2017). Universidad y globalización: cambios y desafíos. *Praxis & Saber*, 8(18), 149. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7248>
- Cervinková, A., & Garforth, L. (2009). Time and trajectories in Academic Knowledge Production. En U. Felt (Ed.), *Knowing and living in Academic Research* (pp. 169-219).
- Cipriani, R. (2013). *Sociología Cualitativa: Las historias de vida como metodología científica* (Biblios, Ed.).

- CONACYT. (2017). *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. CONACYT.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2017). *Libro Blanco para la Educación Superior*.
- De León Nicaretta, F. (2017). *Aportes de la movilidad estudiantil a las trayectorias de estudiantes de grado de la Universidad de la República en el marco del Programa Escala* [Universidad de la República]. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18173/1/León Nicaretta%20Fabiana De.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18173/1/León%20Nicaretta%20Fabiana%20De.pdf)
- De Wit, H. (2005). Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. En *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia* (pp. 135x-1157).
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84.
- De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). Educación Superior En América Latina. La dimensión internacional. En B. I. de R. y F. Mundial (Ed.), *Educación Superior En América Latina: La dimensión internacional*. <https://doi.org/10.1596/978-9-5897-6478-7>
- Delors, J. (UNESCO). (1996). *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, Ed.).
- Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: Principales problemáticas*.
- Didou, S. (2007). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: Oportunidades y Desafíos* (U. Secretaría de Asuntos Académicos, Ed.; pp. 1-15). <https://es.scribd.com/document/95713506/La-Internacionalizacion-de-la-Educacion-Superior-en-America-Latina-Oportunidades-y-Desafios>
- Didou, S., & Jaramillo, V. (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina. Un estado del arte* (UNESCO-IESALC, Ed.). www.iesalc.unesco.org.ve

- Domínguez, E. (2016). Internacionalización Aseguramiento De Calidad Y Educación En Latinoamérica. *Integración y Conocimiento*, 69-86. https://www.mendeley.com/catalogue/4665e545-11b6-36da-9d27-cf5c00aec4de/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bdb990619-4a88-423d-b09d-af8598278a7a%7D
- Duna, M. (2021). La expansión de lo biográfico al terreno de la educación: un acercamiento a perspectivas otras en investigación educativa. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, I, 298-300. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568/5720>
- Erasmus. (s. f.). *¿Qué es Erasmus+?* Recuperado 2 de febrero de 2025, de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/about-erasmus/what-is-erasmus>
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Libros del Zorzal.
- Estrella-Orrego, J., Martinengo, N., Cánovas, L., Russó, E. M. M., & Martínez, H. (2019). *¿Qué logramos cuando movilizamos estudiantes?* 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25013>
- Fernández, M., & Martins, F. (2016). Educación física y formación docente. Impacto de las prácticas pedagógicas en las trayectorias formativas universitarias. *InterCambios*, 3(2).
- Flores, P. B. (2010). Principales evidencias de la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1-20. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132010000100003
- Fresán Orozco, M. (2009). Impacto Del Programa De Movilidad Académica. *Revista De La Educación Superior*, 38(151), 141-160.
- Fresán Orozco, M. (2017). Efecto de la movilidad académica en la configuración del perfil de los altos funcionarios en México. *Sociológica (México)*, 32(91), 6.
- Fuster-Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7, 201-229. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y prospectiva. En *La educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe* (pp. 57-88).
- Garatte, M., & Casajus, R. (2013). La movilidad académica como política de internacionalización. *Integración y Conocimiento*, 0(1), 68-79.
- García Guadilla, C. (2012). *Dinámicas de internacionalización universitaria y algunas reflexiones para el caso de Venezuela*. <https://silo.tips/download/dinamicas-de-internacionalizacion-universitaria-y-algunas-reflexiones-para-el-ca>
- González de Alvarez, C., & Melgarejo Cáceres, J. R. (2017). El proceso de internacionalización de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción como estrategia generadora de oportunidades. *Población y Desarrollo*, 23(45), 113-120. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023\(45\).113-120](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45).113-120)
- González Jaimes, E. I., & Salgado Vargas, C. K. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.262>
- González, J. H. (2007). Internalización de la Educación Superior. *Universidades*, 3-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303302>
- Guevara, H. M., & Belelli, S. E. (2012). Las trayectorias académicas: Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. <http://www.unsj.edu.ar/descargas/InformeFinalAuto.pdf>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias Globales En Educación Superior Y Su Impacto En América Latina: Desafíos Pendientes. *Lenguas Modernas*, 50(50), 15-32.
- Lagoria, S. L. (2019). Génesis de la movilidad académica en Mercosur: origen y desarrollo del programa MARCA. *Integración y conocimiento*, 2, 8-22.
- Larrea, M., & Astur, A. (2013). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria* (Documentos).

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10944/Políticas-de-internacionalización-de-la-Educación-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Leccardi, C. L. (2002). Tiempo y construcción biográfica en la «sociedad de la incertidumbre»: reflexiones sobre las mujeres jóvenes. *Nómadas*, 42-50.
- Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: Perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- López López, L., & Lozano, C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo Soft skills and their influence on the construction of meaningful learning. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, 5 (6), 10828-10837.
- Maldonado-Maldonado, A., Cárdenas, S., & Cortes, C. I. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 19-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1405-66662021000100019&lng=es&tlng=es
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212).
- Marano, M. G. (2023). *Trayectorias estudiantiles y experiencias de formación académica en el tramo inicial y medio en las carreras de Ingenierías Agronómica y Forestal y en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata*. 0-37.
- Marmolejo, F. (2018). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global. En IESALC-UNESCO (Ed.), *La educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe* (pp. 41-55).
- Mayer, L., & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41. <https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.01>
- Meccia, E. (Director). (2019). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En U. N. del Litoral (Ed.), *Biografías y sociedad* (pp. 25-62).

- Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Plan de Acción Educativa 2018- 2013*. MEC.
- Moreno, M. V. (2020). Tres niveles de análisis sobre la movilidad académica de argentinos hacia Estados Unidos. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 38(113), 497-532. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1786>
- Navarrete Salas, B., Mayor Rangel, L. L., Rangel Camacho, N. S., González García, Z. P., & Zavala Torres, V. G. (2015). Movilidad estudiantil. «Un viaje hacia el aprendizaje». *Revista CuidArte*, 4(8), 17. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2015.4.8.69097>
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Nicastro S. y Greco B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.pdf* (H. E. Sapiens, Ed.).
- Oliva Abarca, J. E. (2018). El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. *Análisis*, 50(93 (Jl-Di)), 337-353. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.03>
- Olivie, I. (2020). *La globalización en tiempos de pandemia* (2020.^a ed.). http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/olivie-la-globalizacion-en-tiempos-depandemia
- Olivie, I., & Gracia, M. (2020). ¿El fin de la globalización? Una reflexión sobre los efectos de la crisis del COVID-19 desde el Índice Elcano de Presencia Global Financial crises in emerging and developing economies View project Foreign investment and development View project. *Real Instituto Elcano*, 1-19. <https://www.researchgate.net/publication/340634330>
- Oregioni, M. S., & Duarte Sánchez, E. (2021). *Estudio sobre las dinámicas de internacionalización de las universidades públicas paraguayas para mejorar la cooperación en ciencia y tecnología en la región*.
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W., Luis, J., & Leyva, S. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. *Revista de la Educación Superior* 48, 48(190), 71-92.

- Parra-Sandoval, M. C. (2018). Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual y estrategias implementadas. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 23, 32-53.
- Passarini, J., Zucarelli, V., Oliva, M. S., Sánchez, E., De León, F., Ojeda, N., & Theiler, J. (2019). Evaluación de la movilidad académica: opinión de participantes de los programas ESCALA Y MARCA. *Integración y conocimiento*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8253475>
- Pellegrini, C., & Rodríguez-Desteffaniz, J. (2020). *Movilidad académica marca: valor agregado en ingeniería agronómica*. 9. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27603>
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, debates regionales*. uNGS.
- Pimienta, M. J., Díaz, D., Camparo, D., Suárez, L., Silveira, S., & Blanco, R. (2023). *Manual introductorio de psicología evolutiva*. Universidad de la República.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Quiroz Shulz, L., & Médor, D. (2021). En busca de la visibilidad. Movilidad académica internacional y generación de capital durante el doctorado. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32399/rtla.0.0.2141>
- Ramírez Martinelli, A., & Ramírez Ramírez, A. (2021). Movilidad académica durante la pandemia: varados en Veracruz, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 231-154. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.268>
- Ramírez Ramírez, A., & Ortega Guerrero, J. C. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 207-233. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2605>
- Red de Macro universidades de América Latina y el Caribe. (s. f.). *Presentación*. <http://www.redmacro.unam.mx/>

- RED ZICOSUR. (s. f.). *Red ZICOSUR*. Reglamento General del Programa de Movilidad Estudiantil.
https://zicosur.files.wordpress.com/2017/05/programa_de_movilidad_estudiantil_reglamento.pdf
- Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13218060415>
- Requelme, F., & Suarez, J. (2020). Globalización post Covid-19: Efectos sociopolíticos y económicos del fenómeno. *Revista Sur Academi*, 7(2018), 74-88. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=globalizacion+post+covid>
- Reyes-Rivero, A. C., Montilla Pacheco, A. D. J., Castillo García, P. G., & Zambrano Vera, M. N. (2017). Amenaza, vulnerabilidad y riesgo ante eventos naturales. Factores socialmente construidos. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1(6), 22-28. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol2iss6.2017pp22-28>
- Rico Báez, F. J. (2022). Impacto de la movilidad académica en los alumnos de la Benémrita Universidad Autónoma de Puebla. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, 6.
- Rivera-Turcios, G., & Ovares-Garmendia, I. (2017). Tender puentes, entretejer esfuerzos y saberes para el logro de la movilidad profesional y estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Espiga*, 16(34), 286-299. <https://doi.org/10.22458/re.v17i34.2052>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado* (MORATA, Ed.).
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa* (El Aljibe, Ed.). https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rodríguez, S. M. (2015). Una Respuesta a los Desafíos de la Globalización y la Sociedad del Conocimiento. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-18.

http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_redes_de_colaboracion_academica_una_respuesta_a_los_desafios_de_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento

Rovelli, L. I. (2012). *Expansión Universitaria y Movilidad Académica: Trayectorias De Investigadores Universitarios En El Área Metropolitana De Buenos Aires University Expansion and Academic Mobility: Areers of University Researches in Buenos Aires Metropolitan Area*. 1-17.

Ruiz Barbot, M., Fachinetti, V., Barcelo, J., Caote, L., Aguirre, M., Ferrando, R., Cabrera, T., & Romero, P. (2013). *¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación Proyecto PIMCEU 2013-2016 CSE-CSIC*.

Sánchez, E., & Almada, C. (2019). *La tibia mirada hacia la internacionalización en las IES de Paraguay: Experiencia de la Universidad Nacional de Asunción en este proceso. 1*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24662/27512>

Sánchez-Báez, E. (2021). La internacionalización de la Universidad Nacional de Asunción. En M. S. Oreggioni (Ed.), *Dinámicas de internacionalización de las universidades públicas paraguayas*. Secretaría General Iberoamericana, s/f <https://www.segib.org/movilidad-academica-pablo-neruda/>

Santiago-Ruiz, A. de los A., García-Ruiz, J., & Santiago, P. R. (2019). *¡Movilidad Estudiantil ... nuevas experiencias académicas, otros significados! 1*, 36-50.

Secretaría General Iberoamericana. (s. f.). *Movilidad Académica: Pablo Neruda*.

Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo-Paraguay 2030*. STP.

Sepúlveda Chapa, P., López Fuentes, R. E., & Estrada Esparza, O. N. (2021). Impacto de la movilidad académica internacional en el empoderamiento económico de las mujeres en nl. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 9(2), 71-92. <https://revistaepe.utem.cl/wp-content/uploads/sites/7/2022/05/revista-estudios-politicos-y-estrategicos-epe-vol9-n2-2021-sepulveda-lopez-estrada-71-92.pdf>

- Speratti, H. (2016). *Caracterización de las estrategias de internacionalización de las universidades del Paraguay* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]
- .Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.*
- Theiler, J. (2009). *Programas de movilidad internacional: su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración* (Universidad Nacional del Litoral, Ed.).
- Tünnermann Bernheim, C. (1995). Una nueva visión de la educación superior. *Educación superior y sociedad*, 6(1), 123-136.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.*
- UNESCO. (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. *Conferencia Mundial De Educación Superior 2009*, 1-9. <https://doi.org/10.1038/132817a0>
- UNESCO-IESALC. (2019). *Documentos de trabajo.* <https://www.iesalc.unesco.org/>
- UNIBE. (s. f.). *Relaciones internacionales e interinstitucionales.*
- Universidad Nacional del Este. (2022). *Plan Estratégico Institucional 2022-2026.*
- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Transformative experiences that bestow our identity as learners: Key learning experiences. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-184. <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/SCIELO:S0185-26982016000300168>
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. En *Reflexión Metodológica y Práctica Profesional* (p. 416).
- Villalón de la Isla, E. M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(29), 297. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.16817>

ANEXO

Anexo 1. Guía de entrevista aplicada a participantes

IDENTIFICACIÓN

Fecha de la entrevista:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

Duración:

Entrevistadora:

Lugar de entrevista:

Código:

INTRODUCCIÓN

Presentación y agradecimiento por aceptar la invitación realizada para participar de la investigación. Explicación de los objetivos del estudio, justificación y metodología aplicada.

Explicar que la respuesta a las preguntas de la entrevista es voluntaria y que se garantiza el anonimato en toda la información brindada para el trabajo. Se ratifica que la información recogida será utilizada únicamente para los propósitos de la investigación. Una vez aceptada la entrevista, se solicita el permiso para grabar.

DATOS GENERALES

Carrera/programa en la cual se movilizó:

Programa de movilidad:

Año/semestre:

Universidad de origen:

Universidad de destino:

Duración de la movilidad:

Edad en el momento de movilidad:

Edad actual:

Formación académica actual:

Escolaridad de los padres:

CATEGORÍA 1: Perfil de los participantes (Características, motivaciones y expectativas)

1. ¿Podrías comentar como tomaste la decisión de participar de la movilidad académica internacional? ¿qué te motivó a postularte?
2. ¿Cuáles fueron tus expectativas acerca de la movilidad internacional?
3. ¿Qué experiencias de viajes al exterior del país tuviste antes de tu participación en la movilidad académica? Comenta con detalles.
4. ¿Entre los miembros de tu familia alguien participó de experiencias académicas similares a la movilidad durante sus estudios universitarios?
5. ¿Cómo respondió tu familia a tu decisión de participar en la movilidad internacional?

CATEGORÍA 2: Características de la movilidad en la que participaron los estudiantes

6. ¿Cómo te enteraste de la posibilidad de participar en la movilidad?
7. ¿Qué informaciones académicas de la universidad de destino tuviste para postularte a la movilidad?
8. Coméntame el apoyo económico que recibiste para la movilidad.

CATEGORÍA 3: Vivencias/ Experiencias en la movilidad internacional

9. ¿Cómo fueron los momentos previos al viaje para la movilidad? (preparativos, documentación).
10. ¿Cómo fue tu inserción en el país y en la universidad de destino? (adaptación cultural, académica y vida cotidiana)
11. ¿Podrías comentar lo que viviste durante el semestre de movilidad en el país y universidad de destino? (actividades, clases, prácticas, trabajos académicos)
12. ¿Cómo fue la reinscripción a tu regreso al país?

CATEGORÍA 4: Efectos de la movilidad en las trayectorias

13. ¿Cuáles fueron las experiencias de la movilidad que dejaron huellas en tu desarrollo personal/académico/ profesional?
14. ¿De qué manera consideras que las experiencias vividas en la movilidad aportaron a tu trayectoria laboral, profesional?
15. ¿Cuáles serían las diferencias entre profesionales que participaron de movilidad internacional y aquellos que no han realizado movilidad?

¿Deseas agregar algo más que no te haya preguntado en esta entrevista?

Muchas gracias por tu tiempo y disposición para cooperar con la investigación que estoy realizando.