



Experiencias emocionales de estudiantes universitarios en movilidad académica internacional antes y después del confinamiento por coronavirus

Emotional Experiences of University Students in International Academic Mobility before and after the Coronavirus Lockdown

Karla Paola Plascencia Gaspar^a  , Siria Padilla Partida^b  

^a Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Periférico Norte N.º 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100, Zapopan, Jalisco, México.

^b Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Departamento de Políticas Públicas. Periférico Norte n.º 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100, Zapopan, Jalisco, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 5 de diciembre de 2025

Aceptado el 19 de marzo de 2026

Publicado el 08 de abril de 2026

Palabras clave:

intercambio académico
educación superior
afectación emocional
efectos psicológicos
experiencia de los estudiantes
confinamiento
COVID-19

ARTICLE INFO

Article history:

Received on December 5, 2025

Accepted on March 19, 2026

Published on April 8, 2026

Keywords:

academic exchange
higher education
emotional problems
learning experience
lockdown
COVID-19

RESUMEN

El propósito de este estudio fue explorar las experiencias emocionales de los estudiantes en la etapa de pre- y posconfinamiento por el COVID-19, así como sus repercusiones en el proceso de movilidad académica durante el primer y el segundo semestres de 2022. La investigación se aborda desde la perspectiva de la sociología de las emociones, e indaga cómo la experiencia académica está permeada por diferentes emociones que se remontan al período de la pandemia pero alcanzan, permean y definen también el del posconfinamiento. Utilizando una metodología cualitativa básica, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a quince estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad de Guadalajara, México. El análisis de contenido y la triangulación con la literatura académica permitieron identificar que las secuelas emocionales de la pandemia incidieron en cuatro aspectos cruciales del proceso de movilidad: la motivación para participar en la movilidad, el aprovechamiento académico, la interacción con los otros y el choque cultural. Estos factores representaron desafíos significativos para la audiencia estudiada y reflejaron cómo una crisis global puede dejar efectos persistentes incluso en contextos de oportunidad como la movilidad internacional.

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the emotional experiences of students during the pre- and post-lockdown period of the COVID-19 pandemic and its repercussions on the academic mobility process during the first and second semesters of 2022. The research is approached from the perspective of the sociology of emotions and investigates how the academic experience is permeated by different emotions that originated during the pandemic but extended into, permeated, and defined the post-lockdown period. Using a basic qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with fifteen undergraduate and graduate students from the University of Guadalajara. Content analysis and triangulation with academic literature revealed that the emotional aftereffects of the pandemic impacted four crucial aspects of the mobility process: motivation to participate in the mobility program, academic performance, interaction with others, and culture shock. These factors represented significant challenges for the study group, reflecting how a global crisis can leave lasting effects even in contexts of opportunity such as international mobility.

© 2026 Plascencia & Padilla. CC BY-NC 4.0

Introducción

En 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por COVID-19, lo que derivó en el cierre prolongado de instituciones educativas y fronteras a nivel global (OMS, 2026). En México, el receso escolar se extendió durante 53 semanas, de modo que afectó de manera significativa la trayectoria académica de millones de estudiantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía

[INEGI], 2021; Bustos & Moreno, 2022). Las restricciones de movilidad, la virtualización repentina de la enseñanza y la incertidumbre sanitaria transformaron profundamente la experiencia universitaria, incluyendo la de los programas de movilidad académica internacional (Pedró, 2020).

La movilidad académica es una de las estrategias más utilizadas por las instituciones educativas para fortalecer la adquisición de experiencias académicas y culturales

valiosas que apoyen la formación de los jóvenes. A pesar de los esfuerzos de las instituciones de educación superior, México contaba para el ciclo 2016-2019 solo con un 0,5 % de movilidad. La mayoría de ella estaba concentrada en el 8 % de las universidades a nivel nacional para el ciclo 2016-2017, y en el 10 % para el ciclo 2017-2018 (Bustos et al., 2022).

Si bien estos índices son bajos, la movilidad académica sigue contando con políticas educativas de apoyo y seguimiento en las principales universidades del país; la pandemia obligó a pausar este proceso. Las repercusiones inmediatas fueron cientos de estudiantes varados en ciudades remotas y la interrupción de las expectativas de movilidad que algunos jóvenes se habían formulado. Más allá de ello, estas afectaciones moldearon la manera en que los estudiantes experimentaron procesos clave de su formación, en los que la situación emocional jugó un papel significativo.

El papel de las emociones en el ámbito académico es silenciado, o bien hecho a un lado como un componente poco decisivo en las experiencias académicas de los estudiantes. Sin embargo, según Barbalet (2006), las emociones constituyen un componente esencial de la acción humana, pues orientan la toma de decisiones, dotan de sentido y compromiso a nuestras elecciones y motivan la conducta. Desde una perspectiva constructivista, se configuran a partir de patrones culturales y normas sociales, lo que implica que su vivencia es profundamente contextual.

En este trabajo, las experiencias emocionales se entienden como el conjunto de estados afectivos, significados subjetivos y valoraciones que los estudiantes construyen en torno a su vivencia internacional, y que inciden en su bienestar y en la manera en que enfrentan los desafíos académicos y culturales. Desde esta perspectiva, la movilidad académica no se concibe únicamente como un proceso formativo cognitivo, sino como una experiencia integral en la que la dimensión emocional desempeña un papel estructurante.

En este sentido, la pandemia por COVID-19 representó un contexto disruptivo que impactó significativamente la salud mental global, y en particular la de los jóvenes en movilidad, al enfrentar a los estudiantes a escenarios novedosos y estresantes.

En la literatura internacional se reportan las experiencias emocionales de estudiantes varados durante su movilidad académica en países de Europa y Estados Unidos. En conjunto, muestran que los estudiantes en movilidad se vieron expuestos a diversos desafíos. En primer lugar, enfrentaron brotes de racismo y discriminación; así lo reportan He y Zhang (2022), quienes se refieren a los estudiantes chinos, los cuales atravesaron por emociones como el miedo y la vergüenza. También Maleku et al. (2022) señalan que estudiantes provenientes de 38 países y varados en Estados Unidos experimentaron afectaciones en su salud mental asociadas a la discriminación, que iniciaron con procesos de aislamiento y soledad, y que luego incrementaron a ansiedad y trastornos depresivos. En esa misma línea, se encuentra el estudio de Schartner (2023), quien analiza las experiencias de estudiantes internacionales en Reino Unido y señala como uno de los conflictos la discriminación sufrida por los estudiantes.

No obstante, la discriminación no fue el único factor detonante de las emociones experimentadas por los alumnos. A su retorno, los estudiantes chinos sufrieron el rechazo de sus connacionales por ser “propagadores irresponsables del virus”, pero también fueron acogidos con altas medidas de seguridad, lo cual les hizo sentir gratitud y solidaridad (He & Zhang, 2022). En el estudio de Reino Unido se reportan otros factores como preocupaciones por la salud, dificultades económicas y problemas de vivienda; todo ello hizo que los alumnos experimentaran emociones negativas, en particular la soledad (Schartner, 2023). La investigación sobre estudiantes de Erasmus, por su parte, reporta principalmente experiencias emocionales de pánico, miedo y confusión al enterarse de la gravedad de la situación. Posteriormente, y frente a la necesidad de tomar decisiones arriesgadas sobre si retornar a su país o continuar en el de acogida en modalidad virtual, experimentaron también miedo y una gran preocupación.

También se cuenta con estudios en el ámbito mexicano que reportan la situación emocional de estudiantes que se encontraban en movilidad académica (Martínez et al., 2021; Ramírez Martinell & Ramírez Ramírez, 2021; Hernández & Morán, 2023). En estos casos, se muestra que los alumnos experimentaron preocupación por el bienestar de su familia y estrés al no poder regresar a su hogar, hechos que derivaron en ansiedad y angustia (Martínez et al., 2021; Hernández & Morán, 2023). En esa misma línea, Ramírez Martinell y Ramírez Ramírez (2021) señalan que los estudiantes que tuvieron menor comunicación y mayor aislamiento social fueron los que sufrieron con mayor intensidad la crisis de la pandemia, experimentando frustración y agotamiento emocional.

Además de estos factores, hubo frustración por la interrupción de los planes académicos, y decepción por no aprovechar plenamente la estancia (Martínez et al., 2021). También se identificó que los estudiantes experimentaron emociones que evidencian ansiedad, asociada a la incertidumbre y al encierro.

En síntesis, estos estudios muestran cómo vivieron la crisis de la pandemia del COVID-19 los estudiantes en movilidad a nivel internacional y nacional. Sin embargo, no existen estudios que reporten cuál fue la situación y cuáles fueron las experiencias emocionales de los alumnos en el período inmediato posterior al confinamiento, especialmente de los jóvenes que tuvieron movilidad académica. Esta investigación pretende llenar este vacío.

Después de la pandemia y abiertas las fronteras, se retornó a la normalidad; sin embargo, los efectos del confinamiento todavía estaban latentes. Este estudio documenta cómo vivieron los jóvenes la transición de la pandemia, enfocándose en sus experiencias emocionales y cómo estas afectaron su proceso de movilidad. El objetivo del estudio es analizar dichas experiencias emocionales y explorar su relación con el bienestar psicoemocional, el desempeño académico y la adaptación cultural.

La situación emocional de los estudiantes durante el COVID-19

En el contexto de la pandemia, la situación emocional de los jóvenes se modificó. Los estudiantes durante este período experimentaron altos niveles de ansiedad, depresión, estrés y dificultades de adaptación. Dichos estados

ánimos se atribuyen a la incertidumbre, el aislamiento y la interrupción de proyectos personales (Aristovnik et al., 2020; Bustos & Moreno, 2022; De Paula et al., 2022).

Los alcances se hicieron sentir a nivel global. En Sudáfrica, una investigación con más de 5000 estudiantes encontró altos niveles de dificultades psicológicas durante el confinamiento, con un 45,6 % reportando síntomas de ansiedad y un 35 %, síntomas depresivos, asociados principalmente con el aislamiento social, las dificultades de adaptación académica y el malestar experimentado durante el encierro (Visser & Law-van Wyk, 2021).

En un estudio con alumnos de Europa, que incluyó países como Reino Unido, Italia, Alemania y España, se observó que los niveles de salud mental se situaban significativamente por debajo de las referencias previas a la pandemia (Allen et al. 2022). Uno de los hallazgos más distintivos de esta investigación es que la desconfianza en el liderazgo del Gobierno estuvo fuertemente ligada a peores resultados de salud mental. Los estudiantes que sentían que su Gobierno no ofrecía una guía clara o transparente mostraron mayores niveles de angustia psicológica y ansiedad. De manera similar, un estudio longitudinal realizado en Alemania evidenció un aumento en los niveles de depresión y soledad entre alumnos universitarios durante la pandemia, e identificó la soledad como uno de los factores más fuertemente asociados con el deterioro de la salud mental (Werner et al., 2021).

Resultados comparables se observaron en un estudio multicéntrico con alumnos universitarios de siete países asiáticos, entre los que una proporción considerable reportó niveles moderados a severos de ansiedad, especialmente mujeres y estudiantes que residían lejos de sus familias; destacaron entre ellos alumnos de China y Bangladesh, con India, Indonesia y Malasia como los países con el menor índice. En este caso, los principales estresores se relacionaron con la incertidumbre académica, las dificultades del aprendizaje en línea y las preocupaciones económicas (Chinna et al., 2021).

Resultados similares se registraron en Estados Unidos, de acuerdo con Son et al. (2020) y su investigación con estudiantes universitarios, que reportó que el 71 % experimentó un incremento en los niveles de estrés y ansiedad durante el brote de COVID-19, asociado principalmente con preocupaciones por la salud propia y de sus familiares, dificultades para concentrarse y temores respecto al desempeño académico.

En contextos urbanos particularmente afectados por la pandemia, como la ciudad de Nueva York, los impactos emocionales fueron aún más pronunciados. Estudiantes universitarios reportaron niveles muy elevados de síntomas depresivos y de ansiedad, así como una fuerte relación entre experiencias personales de pérdida durante la pandemia y mayores niveles de estrés psicológico (López Castro et al., 2021).

Las experiencias, sin embargo, no fueron uniformes. Se aprecian grupos vulnerables más perjudicados por la pandemia, entre ellos mujeres, estudiantes más jóvenes (18-24 años) y aquellos con un estatus socioeconómico más bajo (Kecojevic et al., 2020; Dodd et al., 2021). La diferencia de género en los resultados permite dar razón a Barbelet (2006) en cuanto al peso de las estructuras en las emociones. Además, se observa que quienes se encontra-

ban próximos a egresar expresaron mayor preocupación por su futuro profesional, lo que intensificó su ansiedad.

Asimismo, se identificaron desigualdades en los impactos experimentados por distintos grupos de estudiantes, incluyendo diferencias de género y origen étnico. A pesar de estos efectos negativos, muchos estudiantes también reportaron experiencias positivas durante el confinamiento, como una mayor valoración de las relaciones familiares o del tiempo personal, lo que sugiere la presencia de procesos de adaptación y resignificación frente a la crisis (López Castro et al., 2021).

Otros estudios a nivel latinoamericano analizan las diferencias en las políticas de confinamiento y su impacto emocional (Acevedo & Amador, 2021). En Chile, donde se implementaron cuarentenas estrictas, se reportaron síntomas de ansiedad, depresión, aislamiento y desesperanza más graves, mientras que en Nicaragua, aunque no hubo restricciones de movilidad, los estudiantes expresaron temor al contagio, tristeza por la pérdida de familiares y sentimientos de frustración e incertidumbre ante el futuro. En ambos contextos, el miedo a la muerte de seres queridos y la exposición constante a noticias alarmantes intensificaron los cuadros de malestar psicológico.

En el contexto mexicano se identifican algunos factores culturales clave. En general, se observó que vivir con familiares, contar con recursos tecnológicos adecuados y realizar actividades físicas o sociales (como caminar o asistir a reuniones) ayudó a mitigar emociones negativas, al promover sentimientos de esperanza, tranquilidad y alegría (Gaeta et al., 2022). En ese mismo sentido, Castellanos et al. (2022) destacan el rol clave de la familia como red de apoyo emocional, aunque también evidencian la limitada respuesta institucional ante problemas de salud mental.

Otros estudios evidencian afectaciones entre estudiantes en condiciones más vulnerables. Se reporta una marcada disparidad de género: las mujeres presentaron niveles significativamente más altos de ansiedad, enojo, confusión y desesperación. Estas diferencias se atribuyen a factores estructurales, como la sobrecarga en tareas domésticas y de cuidado y una mayor atención emocional (Martínez et al., 2021; Gaeta et al., 2022; López Sánchez et al., 2023; Espericueta et al., 2023). Por su parte, De la Cruz et al. (2021) identifican afectaciones más elevadas en mujeres, y reportan emociones negativas como angustia y autoagresión. Estas respuestas se interpretan como mecanismos defensivos frente a amenazas externas e internas (Persano, 2018), y coinciden con investigaciones que vinculan al género femenino con una mayor propensión a experimentar emociones intensas como la culpa o el horror (Castillo y Luque, en De la Cruz et al., 2021). Esto evidencia que las emociones no solo se experimentan en un plano individual, sino que están profundamente condicionadas por las estructuras sociales, las normas de género y los contextos profesionales.

Por último, Cavazos et al. (2021), en un estudio no probabilístico con participantes de diferentes estados de la República Mexicana de entre 19 y 22 años, resaltan la conexión entre el miedo al contagio, el estrés percibido y el agotamiento emocional, y señalan que este último puede derivar en actitudes de cinismo o desapego hacia los estudios. Esta pérdida de sentido académico puede estar relacionada con la inseguridad percibida para enfrentar

desafíos personales, así como con la frustración de estudiar en un entorno incierto y emocionalmente cargado. Otras investigaciones refuerzan esta perspectiva: Guzmán et al. (2022) identifican entre estudiantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México síntomas emocionales como desmotivación, ansiedad, estrés y dificultades de concentración. A nivel local, Ramírez Cerón et al. (2022) señalan que la falta de interacción social, el miedo al contagio y el cuidado de familiares afectaron el rendimiento académico, tanto en el confinamiento como en el regreso a la presencialidad, con efectos persistentes en la salud mental.

Los estudios nacionales e internacionales coinciden en que la pandemia impactó emocionalmente al alumnado, especialmente a mujeres y jóvenes en situaciones vulnerables. Sin embargo, en México destacan el papel mediador del entorno familiar y un enfoque más cualitativo que revela emociones como culpa o enojo, intensificadas por desigualdades estructurales. Estas diferencias permiten comprender cómo el contexto sociocultural influye en el bienestar emocional. En conjunto, estos estudios muestran cómo la experiencia universitaria durante la pandemia estuvo marcada por una fuerte desigualdad emocional, en la que el género, la clase social y la red de apoyo familiar condicionaron de manera diferenciada la capacidad de los estudiantes para sostener su bienestar psicoemocional y académico.

Situación emocional de los estudiantes en movilidad académica durante la pandemia

Con respecto a la movilidad académica internacional, existen diversos estudios que dan cuenta de la situación emocional de los jóvenes. Por ejemplo, Pedersen et al. (2021) destacan que los estudiantes estadounidenses en movilidad internacional enfrentaron un fuerte impacto emocional relacionado con la incertidumbre del regreso a sus países de origen, el posible retraso en su graduación y el miedo al contagio en un contexto extranjero. Las emociones más comunes fueron la ansiedad, la tristeza, la frustración y la sensación de impotencia. Algunos alumnos describieron su experiencia como profundamente desalentadora, con síntomas de depresión, pérdida de motivación y un sentimiento de futilidad.

Por otra parte, el estudio de He y Zhang (2022) examina a estudiantes universitarios chinos varados en el extranjero (en su mayoría en instituciones angloparlantes) o en tránsito de regreso a China. A través de sus publicaciones en redes sociales (especialmente en la plataforma Douyin), los alumnos manifestaron una variedad de emociones complejas. En primer lugar, reportan haber sufrido discriminación y racismo en los países de acogida, situación que los llevó a experimentar miedo y vergüenza. Nuevamente experimentaron miedo, especialmente al momento de planear el regreso, ante el riesgo de contagio y las reacciones del entorno. Ya en su país, fueron percibidos por sus connacionales como “propagadores irresponsables del virus”, lo que produjo emociones como vergüenza. No obstante, emergió el orgullo nacional, ya que los estudiantes reconocían la efectividad del sistema de salud chino y expresaban sentido de pertenencia al Estado, al sentirse protegidos al regresar. No obstante, esta seguridad iba acompañada de vergüenza y

culpa, al sentirse como una carga para su país al poner en riesgo al equipo de salud o a familiares.

Por su parte, el estudio de Koris et al. (2021) enfoca la experiencia de estudiantes Erasmus que decidieron quedarse en sus países de acogida, enfrentando la transición de la movilidad física a una modalidad virtual forzada. Los alumnos debieron tomar decisiones críticas entre quedarse o regresar, sin certezas claras. En este contexto, predominaron emociones como la ansiedad, el miedo, el estrés y la confusión. Se sintieron presionados por la posibilidad de perder el semestre, infectarse o poner en riesgo a sus familias. Además, muchos enfrentaron el aislamiento social, viéndose solos en departamentos vacíos mientras otros compañeros regresaban a casa, lo que incrementó los sentimientos de soledad y frustración. También lamentaron perder el acceso a experiencias culturales y sociales que normalmente enriquecen una estancia académica internacional, lo cual afectó negativamente su sentido de logro y pertenencia. Dadas las medidas adoptadas por el programa, los estudiantes continuaron estudiando bajo la modalidad virtual. Frente a este último panorama, hubo diferentes respuestas, desde quienes se adaptaron fácilmente (la mayoría) hasta quienes experimentaron agonía y desesperación, sintiéndose incapaces de ejercer cualquier actividad académica.

Un estudio realizado por Maleku et al. (2022) en Estados Unidos con estudiantes provenientes de 38 países reportó niveles preocupantes de afectaciones a la salud mental durante la pandemia, con aproximadamente el 40 % de los participantes presentando síntomas de ansiedad y depresión de moderados a severos, cifras superiores a las registradas entre estudiantes locales. Los resultados también mostraron que la discriminación experimentada durante este período se relacionó indirectamente con el deterioro de la salud mental a través de una cadena de factores emocionales: mayores experiencias de discriminación se asociaron con sentimientos de soledad, los cuales incrementaron los niveles de ansiedad y, posteriormente, provocaron síntomas depresivos. Asimismo, los hallazgos cualitativos revelaron percepciones de apatía institucional frente a las necesidades específicas de los estudiantes internacionales, así como experiencias de exclusión y estigmatización vinculadas al contexto sanitario y a las políticas migratorias.

De manera similar, investigaciones realizadas en el Reino Unido durante el período de confinamiento mostraron que la pandemia tuvo efectos negativos en la adaptación académica, psicológica y sociocultural de los estudiantes internacionales. En particular, la soledad emergió como uno de los principales factores asociados con menores niveles de bienestar, satisfacción con la vida y capacidad de adaptación en el extranjero. Además, diversos estresores relacionados con la pandemia —como preocupaciones por la salud, dificultades económicas, discriminación y problemas de vivienda— se vincularon con experiencias más complejas de movilidad internacional. No obstante, el estudio también destaca el papel del apoyo institucional, señalando que los estudiantes que recibieron orientación académica, actividades sociales en línea y asesoría sobre cuestiones administrativas o migratorias mostraron mejores niveles de adaptación y bienestar durante este período (Schartner, 2023).

Estos estudios internacionales permiten observar que, a pesar de las diferencias geográficas y contextuales, los alumnos en movilidad internacional compartieron trayectorias emocionales marcadas por el miedo, la ansiedad, la incertidumbre y la tensión entre el deseo de pertenencia y el estigma asociado con su estatus migratorio durante la pandemia. Desde el orgullo nacional y el sentido de comunidad, en el caso chino, hasta la soledad y frustración experimentadas por estudiantes Erasmus y de EE. UU., las emociones se posicionan como ejes estructurantes de la experiencia de movilidad en tiempos de crisis.

En el contexto nacional mexicano, estudios recientes han comenzado a documentar cómo esta experiencia fue vivida por quienes enfrentaron no solo el aislamiento sanitario, sino también la distancia cultural, la ruptura de sus expectativas académicas y la falta de redes de apoyo cercanas.

Uno de los hallazgos más consistentes entre los estudios revisados es la presencia del miedo y la ansiedad como emociones centrales (Martínez et al., 2021; Hernández & Morán, 2023). En el primer caso, estudiantes mexicanos en movilidad del Colegio de San Luis, ubicado en el estado de San Luis Potosí, relataron sentir miedo no solo por el riesgo personal de contagio, sino también por el bienestar de sus familias en México y por un posible cierre de fronteras que les impidiera regresar a casa. Este miedo no era únicamente individual, sino compartido por sus familiares, lo que configuró una experiencia relacional del temor, profundamente atravesada por el contexto emocional y social. A ello se sumó la frustración por la interrupción de sus planes académicos, la cancelación de actividades previstas y el sentimiento de decepción por no poder aprovechar plenamente la estancia.

En el estudio de Martínez et al. (2021) con estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los niveles más altos de afectación emocional también estuvieron ligados a la preocupación por sus familiares en el país de origen y la angustia al recibir las noticias del brote. Curiosamente, las emociones como la soledad y el miedo al contagio en el país receptor fueron menos frecuentes, lo cual, como afirman los autores, puede estar relacionado con el acompañamiento institucional o las condiciones particulares del país de destino.

Por su parte, Ramírez Martinell y Ramírez Ramírez (2021) presentan un panorama más diverso, a partir de una investigación realizada con alumnos internacionales que se encontraban realizando una estancia académica en la Universidad Veracruzana. Aunque varios de los estudiantes participantes vivieron su estancia como una oportunidad de crecimiento personal y adquisición de competencias interpersonales, también hubo quienes manifestaron afectaciones emocionales más severas, especialmente aquellos que vivieron el aislamiento sin redes cercanas o con una convivencia limitada. En estos casos, el distanciamiento social exacerbó la frustración y el agotamiento emocional. Sin embargo, incluso en estos contextos adversos, algunos estudiantes desarrollaron habilidades de resiliencia y conciencia colectiva, lo cual evidencia que la pandemia también operó como una experiencia formativa más allá de lo académico.

En conjunto, los estudios revisados sobre estudiantes en movilidad durante la pandemia reflejan la centralidad de la dimensión emocional en la experiencia inter-

nacional, evidenciando patrones comunes de ansiedad, incertidumbre y aislamiento vinculados a las condiciones excepcionales del confinamiento y la virtualización de las actividades académicas. Tanto a nivel nacional como internacional, la interrupción de los espacios de socialización afectó la construcción de vínculos significativos y el sentido de pertenencia; se coincide en que el factor emocional fue clave para afrontar la crisis.

No obstante, se identifican también diferencias importantes: en el caso mexicano se enfatizan la preocupación por el bienestar de la familia, la frustración por la interrupción de los planes académicos y, en contraste, el apoyo de recursos emocionales personales y familiares como mecanismos de contención; las experiencias de los estudiantes extranjeros son diferentes. En EE. UU. se vivieron experiencias más individualistas, que afectan emociones como la depresión, la futilidad y la pérdida de motivación. En China, las experiencias fueron más colectivas, y se refirieron al orgullo nacional, la vergüenza y la culpa asociadas a su país de origen. Los estudiantes europeos destacan la pérdida de la experiencia cultural y social y la reducción de oportunidades para conectar con la ciudad anfitriona como las principales fuentes de frustración, lo que señala un contraste en las expectativas sobre la movilidad.

Estas diferencias sugieren que, en el contexto mexicano, la movilidad se vive no solo como una experiencia académica, sino que también está profundamente influida por el arraigo cultural y emocional con el entorno de origen. Sin embargo, hay poca evidencia, por lo que se hace difícil la generalización. Se debe considerar el ámbito sociocultural que media la experiencia, y que responde a factores estructurales e institucionales diferenciados que configuran de manera particular las formas de vivir la experiencia internacional en tiempos de crisis.

Si bien estas investigaciones dan cuenta de la afectación emocional de la población objeto de estudio, no cubren el período posconfinamiento, ni dan cuenta de cómo las emociones afectan las experiencias académicas de movilidad en su conjunto.

Marco teórico

Las emociones constituyen un componente esencial de la acción humana, pues orientan la toma de decisiones, dotan de sentido y compromiso a nuestras elecciones y motivan la conducta (Barbalet, 2006). Desde el enfoque constructivista mencionado por Barbalet, las emociones se moldean a partir de valores, normas y patrones culturales, lo que implica que varían según el contexto social en el que se producen. Además, el autor plantea que sin emoción no habría capacidad de elegir, de implicarse ni de dar sentido a lo que se hace, y que incluso las acciones racionales están sustentadas en estados afectivos que movilizan fines y medios. Así, en situaciones interculturales como la movilidad académica, las emociones no solo responden a estímulos inmediatos, sino también a interpretaciones culturales sobre los eventos y sobre cómo es socialmente aceptable reaccionar ante ellos. Esta teoría propuesta por Barbalet ofrece una base conceptual acerca de qué son las emociones y por qué importan en la acción humana, incluyendo su dimensión cultural. Esta mezcla entre lo biológico, lo estructural y lo cultural sugiere que el bienestar emocional de estudiantes en movilidad no

puede separarse de sus entornos sociales ni de las interpretaciones que hacen de su experiencia pospandémica.

Por otro lado, Barbalet (2006) establece que, si bien las emociones pueden ser moldeadas por normas y significados culturales locales, centrarse exclusivamente en esta visión construccionista distorsiona su papel o ignora el verdadero poder de las emociones. En el contexto de la movilidad académica internacional, este argumento resulta crucial porque las emociones experimentadas por los estudiantes no son únicamente manipulaciones voluntarias o respuestas estratégicas a normas culturales, sino también el resultado de estructuras sociales que condicionan sus posibilidades de acción. Como señala el autor, los sistemas sociales generan oportunidades limitadas y materiales para actuar, por lo que las emociones emergen también como respuestas a dichas restricciones estructurales. Para entender las emociones de un estudiante que se muda a otro país, no basta con mirar su cultura de origen o la del país de destino: también debemos considerar las estructuras sociales (las reglas, las instituciones, los sistemas) que limitan y condicionan sus posibilidades de acción. Las emociones son un reflejo de esa compleja interacción entre la persona, su cultura y el sistema social en el que se mueve.

Complementariamente, también se ha señalado la importancia de considerar los factores culturales en las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés. Estudios como el de Ellis et al. (2024) destacan que elementos como la identidad cultural, el género, la clase social y la raza pueden influir profundamente en la manera en que los estudiantes experimentan y gestionan las transiciones asociadas con la educación internacional. Esto implica que las estrategias de adaptación no siempre son universales, sino que responden a marcos sociales y culturales específicos.

Otra teoría que aporta a la situación emocional es la teoría de la adaptación intercultural a través del modelo ABC (Affect, Behaviour, Cognition), propuesto por Zhou et al. (2008), quienes plantean un proceso dinámico y activo. Este modelo enfatiza que la adaptación es un proceso de aprendizaje continuo que integra las dimensiones afectiva (actitudes y estilos de afrontamiento), conductual (habilidades sociales y lingüísticas) y cognitiva (competencias y comprensión intercultural). Complementariamente, el modelo de aculturación (Zhou et al., 2008) vincula dos perspectivas fundamentales: la adaptación psicológica, asociada al manejo del estrés y al bienestar emocional, y la adaptación sociocultural, centrada en el aprendizaje de normas, comportamientos y habilidades para desenvolverse en un nuevo entorno. Ambos tipos de adaptación están interrelacionados y se influyen mutuamente, especialmente en contextos de alta incertidumbre como la etapa posterior al confinamiento por COVID-19, en la que los estudiantes en movilidad debieron gestionar tanto las demandas emocionales como las exigencias culturales de su estancia académica.

Integrar estas perspectivas permite situar la experiencia emocional de los estudiantes en movilidad pos-COVID como un soporte en que lo afectivo guía decisiones —por ejemplo, tomar la decisión de irse, regresar o esperar— y

en que la adaptación intercultural se despliega en un diálogo constante entre el individuo, su historia emocional y el entorno cultural y situacional en el cual se encuentra. Este marco sustenta el foco del presente estudio, que busca comprender no solo qué emociones emergen, sino cómo se interpretan en acciones en la trayectoria de movilidad de estudiantes mexicanos después del confinamiento.

Metodología

Esta investigación optó por un enfoque cualitativo, adecuado para comprender en profundidad las experiencias subjetivas de los estudiantes universitarios que participaron en programas de movilidad internacional después del confinamiento por COVID-19. Tal metodología permitió explorar cómo los efectos emocionales de la pandemia influyeron en sus decisiones, vivencias y adaptaciones durante su estancia académica en el extranjero.

Los estudios cualitativos resultan pertinentes cuando el interés radica en analizar los significados subjetivos, las interpretaciones y las valoraciones que los individuos construyen en torno a un fenómeno vivido (Cohen et al., 2007; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). De esta manera, el enfoque cualitativo permitió aproximarse a las emociones no como variables cuantificables, sino como experiencias situadas y contextualizadas, influidas por factores académicos, culturales y personales. Así, fue posible comprender cómo los efectos emocionales derivados de la pandemia incidieron en sus decisiones, procesos de adaptación y vivencias académicas en el extranjero.

Participantes y contexto

La población estuvo compuesta por estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad de Guadalajara que realizaron una estancia de movilidad internacional durante los periodos 2022A y/o 2022B. Esta etapa fue seleccionada por representar el primer momento en que se reanudaron las movilidades presenciales tras las restricciones sanitarias, lo que permitió observar de forma más nítida los efectos residuales de la pandemia, tanto en el ámbito emocional como en el académico y económico. Aunque no se trata de un período de confinamiento estricto, los impactos del brote seguían siendo evidentes en las condiciones en que se llevó a cabo la movilidad.

La muestra se conformó mediante la técnica de bola de nieve, con un total de quince participantes que cumplieron con los criterios de inclusión. Inicialmente, la muestra incluía solo a alumnos que pertenecían al C. U. de Ciencias Sociales y Humanidades (seis) y al C. U. de Ciencias Económico-Administrativas (cinco), pero posteriormente se amplió al C. U. de Ciencias Exactas (cuatro). Lo anterior permitió tener una variedad en los sujetos entrevistados.

De esta muestra, diez eran estudiantes de nivel pregrado y cinco, de posgrado. Con ello, también se buscaba que hubiera representación de ambas poblaciones, particularmente de los de pregrado, que podían por la edad ser más vulnerables. Además, diez de ellos hicieron su movilidad en el calendario 2022-A; tres, en el calendario 2022-B; y dos, en el 2023-A (Tabla 1).

Tabla 1. Alumnos participantes en movilidad internacional después del confinamiento por COVID-19.

Número de estudiantes	Región de destino	Sexo femenino	Sexo masculino	Edad promedio (años)
9	Europa	6	3	22,4
3	América del Norte	3	0	28,6
3	América Latina	2	1	21,6

Fuente: Autoras (2026).

Recolección de datos

La información fue recabada a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas entre noviembre de 2023 y abril de 2024. Cada entrevista se desarrolló con base en una guía compuesta por diez preguntas principales, complementadas por interrogantes adicionales surgidas durante el diálogo para profundizar en aspectos específicos.

Las preguntas se organizaron en dos momentos clave: 1. la experiencia previa al viaje, con énfasis en las expectativas y el estado emocional antes de partir; y 2. la vivencia durante la estancia académica, enfocándose en el impacto emocional derivado del contexto pospandémico.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 50 minutos. Se las realizó mediante la plataforma Zoom y fueron grabadas tras solicitar a los entrevistados el permiso correspondiente. Después de cada entrevista, se las transcribió mediante el programa Transcriptor.

La recolección de datos se llevó a cabo hasta alcanzar saturación temática, es decir, cuando las entrevistas comenzaron a mostrar recurrencia en los patrones emocionales y las categorías emergentes.

Se guardó la rigurosidad del instrumento a partir de la aplicación de una prueba piloto, la cual se aplicó a cinco estudiantes, con lo cual se logró mejorar la redacción de las preguntas y su afinamiento en el foco de la indagación. Las preguntas modificadas fueron las siguientes: ¿cómo afrontaste los desafíos emocionales provocados por la pandemia, como el aislamiento social o la nostalgia?, ¿cómo crees que la pandemia o el confinamiento afectó tu rendimiento académico antes de partir al extranjero?, y ¿recibiste apoyo académico o consejería para lidiar con los desafíos académicos? Además, se agregaron dos preguntas adicionales: ¿cómo influyó la pandemia de COVID-19 en tu decisión de estudiar en el extranjero? y ¿qué otros aspectos de tu estancia se pudieron ver afectados y de qué manera?

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se utilizó el análisis de contenido. Inicialmente, se aplicó una codificación abierta para identificar categorías a partir del discurso de los participantes. Posteriormente, se implementó una codificación axial, que permitió agrupar y jerarquizar los temas en torno a categorías más amplias y significativas (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Cada entrevista fue etiquetada con la fecha y el nombre del participante, para facilitar su organización y trazabilidad.

El proceso incluyó revisiones iterativas y validaciones mediante consultas con especialistas, lo que permitió re-

nar los códigos, asegurar la coherencia de las categorías y garantizar una interpretación rigurosa de los datos.

Consideraciones éticas

La investigación se realizó conforme a los principios éticos para estudios con personas, garantizando el respeto a la autonomía, la confidencialidad y el bienestar de las y los participantes. La participación fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado previo a la recolección de datos, explicando los objetivos del estudio y el uso académico de la información.

Debido a que el estudio aborda experiencias emocionales relacionadas con la movilidad académica internacional posterior al confinamiento por COVID-19, las entrevistas se condujeron con sensibilidad y respeto. Las y los participantes tuvieron plena libertad para abstenerse de responder cualquier pregunta o retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencia alguna. Los datos fueron anonimizados mediante seudónimos y resguardados en archivos de acceso restringido.

Resultados

Las condiciones estructurales de la pandemia del COVID-19 sometieron a los jóvenes a condiciones similares. El encierro prolongado y el paso a una educación remota en las instituciones de educación superior incidieron en las experiencias emocionales de los estudiantes. En este marco, la movilidad académica no quedó exenta de estas huellas. Elementos como la motivación, el aprovechamiento escolar, la interacción y el choque cultural recibieron su impronta aun después de levantadas las restricciones del confinamiento, tal como a continuación se detalla.

Motivación

La motivación es un proceso que impulsa y dirige el comportamiento de los sujetos hacia un objetivo. No siempre es un acto racional, sino emotivo, condicionado por factores culturales y de contexto. En la movilidad académica, la motivación es muy importante, dado que los estudiantes enfrentan desafíos para lidiar con una cultura nueva, trámites administrativos y problemas relacionados con el dominio de una lengua extranjera. Durante la pandemia, la motivación se alteró profundamente.

El confinamiento prolongado experimentado por los estudiantes durante la pandemia por COVID-19 influyó en sus experiencias emocionales. Antes de partir, varios estudiantes relataron que el confinamiento había alterado significativamente su bienestar, generando sensaciones de encierro, frustración y estancamiento personal. Así lo relatan algunos entrevistados:

Como sensaciones de no sé si llamarlo, pues, soledad o tristeza, porque estabas *encerrado* y sí, haces otras cosas, pero todo dentro de tu mismo cuarto a veces. (Miguel, comunicación personal, 2024; énfasis añadido)

Sentí, la verdad, como que todos mis *traumas y trastornos mentales se desarrollaron más* en la pandemia. (Aaron, comunicación personal, 2023; énfasis añadido)

Después de la pandemia se anhelaba la libertad, el restablecimiento del crecimiento personal o simplemente “salir” de una etapa de encierro, lo cual llevó a muchos a embar-

carse en programas de intercambio justo en un momento en que las secuelas emocionales de la pandemia aún eran palpables. Esta etapa inicial puede comprenderse, siguiendo a Barbalet (2006), como resultado de condicionantes estructurales como el confinamiento, que limitó el rango de posibilidades de acción y moldeó las emociones. En varios casos, la decisión de partir no fue únicamente un proyecto académico, sino también una estrategia emocional para contrarrestar los efectos acumulados de la crisis sanitaria. De esta manera lo expresaron algunos participantes:

Me la pasé muy mal por estar encerrado en mi casa [...]. Empecé la universidad y me mandaron de regreso a mi casa todo el rato. Entonces creo que eso sí influyó bastante en que yo quería salir. Quería irme y quería irme lejos. Quería conocer más. (Rosa, comunicación personal, 2024)

Ya no quiero estar encerrada; mi salud mental ya no puede. Necesito hacer algo nuevo bien, entonces irme y *empezar en algo nuevo*. (Andrea, comunicación personal, 2024; énfasis añadido)

Para algunos, la pérdida de seres queridos durante la pandemia se convirtió en un punto de inflexión; el duelo intensificó el deseo de un cambio y de salir del país. Esto se puede ver respaldado por la teoría de Barbalet, ya que el duelo no solo tuvo un impacto psicológico, sino que reconfiguró la estructura de oportunidades, eliminando barreras afectivas y prácticas para la movilidad.

En términos del modelo ABC, la cognición y la emoción se combinaron para generar una conducta que fue la decisión de emprender la movilidad internacional, motivada por el luto:

Cuando nos fuimos, mi papá había fallecido un año antes de esto. Realmente fue una sensación también en la que yo dije: "Necesito, sí, necesito irme porque necesito ese espacio". (Araceli, comunicación personal, 2023)

Lamentablemente, por COVID, mi padre falleció en 2020. Yo tenía fijo irme de intercambio sí o sí antes de terminar mi carrera, pero el que yo me quisiera ir, o sea, creo que fue completamente por mi padre. (Alan, comunicación personal, 2024)

En síntesis, las condiciones estructurales como la edad y el género no fueron decisivas en las experiencias emocionales de la población estudiada. En contraste, se identifican otros factores como el encierro y la familia (pérdida de los seres queridos) como condiciones relevantes que influyen en la toma de decisiones. A la restricción física del aislamiento se opone la movilidad como una condición imperativa de bienestar. Viajar se constituye en un acto de resiliencia y apuesta para la superación del dolor.

Aprovechamiento escolar

El aprovechamiento escolar se entiende como el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por un estudiante a lo largo del ciclo escolar. A pesar de ser cuantificable, el aprovechamiento escolar depende de muchas variables; una de ellas es la emocional. Experiencias como el miedo, la tristeza y el estrés afectan la cognición (capacidad de concentración, percepción de logro) y, por ende, la conducta (interacciones sociales reducidas, solicitud de prórrogas, menor participación académica), tal como se menciona en el modelo ABC.

A su vez, las emociones están influenciadas por las condiciones estructurales. Un hallazgo fundamental fue la profunda insatisfacción de los estudiantes con el ambiente académico previo a su movilidad, que se percibía

como poco estimulante y limitante para su desarrollo, lo que influyó en su deseo de buscar experiencias más activas en el extranjero.

Como relatan dos participantes:

No está generando el ambiente para que yo crezca y me frustraba a nivel de estudiante. O sea, yo que era de las que les gustaba participar, hacer y deshacer. Todo lo contrario. No podía. (Lidia, comunicación personal, 2024)

Yo ya no soportaba tanto estar en mi casa, hasta cuando teníamos que ir a CUCEI [Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías], pues no hacíamos nada tampoco porque nos salíamos. Cuando yo vi lo del intercambio, dije: "No, pues sí, sí creo que esa es la razón [para irse de intercambio]". (Alan, comunicación personal, 2024)

Una vez que lograron realizar la movilidad y ya en la universidad que habían elegido, las expectativas de cambio emocional y académico no siempre se cumplieron, lo que generó sentimientos de frustración. Lidia (comunicación personal, 2024) expresó: "Estoy encerrada, estoy frustrada porque lo que te decía de aquí es que no estoy aprendiendo, no soy suficiente para lo que me están mostrando, o qué está pasando, o tengo que esforzarme más".

Aquí, la teoría de Barbalet permite entender que la frustración no surge únicamente de una vivencia subjetiva, sino de un desajuste estructural entre las expectativas previas y las oportunidades reales para la acción académica. Asimismo, el duelo por la pérdida de seres queridos afectó directamente el desempeño. Araceli (comunicación personal, 2023) describió cómo solicitó una prórroga a su profesor: "'Sabes que ha sido una semana súper difícil para mí emocionalmente... Por favor, necesito una extensión...'", y me dijo: "No te preocupes, el luto es un proceso. Me la entregas después, no hay problema". La reacción del profesorado fue de comprensión, al dar oportunidades para la entrega posterior de las actividades.

En general, ante la movilidad, se perciben altas expectativas de los estudiantes que no siempre se cumplieron. Las condiciones académicas y familiares no se modificaron con la apertura de las fronteras; los alumnos seguían recibiendo noticias de sus familiares enfermos, lo cual coadyuvó a la continuación de la inestabilidad emocional. A eso se agrega, como causante de la frustración, la diferencia en las tradiciones académicas no contempladas por los estudiantes.

Interacción con los otros

Durante la pandemia, la interacción con los otros se redujo drásticamente. Una expectativa lógica era que, una vez terminado el confinamiento, se pudiera convivir con los demás y regresar a la normalidad. Sin embargo, las interacciones sociales estuvieron marcadas por las restricciones derivadas de la pandemia, específicamente el miedo al contagio.

En la aplicación de entrevistas, uno de los hallazgos más recurrentes fue la preocupación por el contagio, tanto de recibirlo como de transmitirlo:

Sí hay un tema de en medio de una pandemia moverte... sí hay un miedo. Y también está el tema de cuando regrese también tengo que tener cuidado de no contagiar a nadie. (Andrea, comunicación personal, 2024)

Me invitaron a una fiesta, pero yo tenía los síntomas de COVID, entonces mejor no fui para no contagiar a nadie. (Daniela, comunicación personal, 2023)

En términos de Barbalet, estas emociones no pueden reducirse a reacciones individuales, ya que están moldeadas por un contexto estructural (como la pandemia o las reglas sanitarias) que limita las interacciones sociales y, en consecuencia, las oportunidades de integración académica y cultural. Este miedo generó una notable restricción en las interacciones sociales y, en consecuencia, afectó la integración cultural y académica; de este modo se subraya cómo el contexto sanitario limitó no solo la movilidad física, sino también la emocional.

Choque cultural

Además, los estudiantes se enfrentaron a otra realidad. Tomando como referente el modelo ABC y su dimensión afectiva, algunos participantes relatan anécdotas que reflejan sentimientos de estrés y desorientación propios del choque cultural y la transición posconfinamiento.

Al principio sí fue difícil, ya que tenía que adaptarme a un nuevo estilo de vida después de haber estado encerrada en mi país. (Ximena, comunicación personal, 2024)

Y sí, al inicio, insisto, o sea, sí fue difícil y sí hubo nostalgia y yo hoy me siento sola. “¿Qué estoy haciendo aquí y aquí?”. O sea, y quiero estar aquí, pero no quiero estar aquí. Realmente fue muy, muy difícil. (Araceli, comunicación personal, 2023)

En cuanto a la dimensión conductual, esta dificultad inicial impactó las acciones de los estudiantes, obligándolos a modificar sus rutinas y estrategias cotidianas para enfrentar el nuevo entorno.

Desde la perspectiva cognitiva, los estudiantes vivieron la necesidad de adaptarse y aprender a manejar su nueva realidad, lo que muestra un proceso de ajuste y reconstrucción de su experiencia, en línea con el enfoque del modelo ABC, que considera la interacción dinámica entre emociones, acciones y pensamientos para lograr la adaptación intercultural (Zhou et al., 2008).

Finalmente, cabe mencionar que sí hubo afectaciones por las dificultades económicas, las cuales fueron una fuente de tensión emocional que impactó en la vivencia académica. Ximena (comunicación personal, 2023) relató: “La beca me llegó un día antes de regresar, y me ocasionó algo de tristeza que durante mi estancia no tenía suficientes ingresos y no disfruté como me hubiera gustado. Me la pasaba algo estresada por el dinero”.

Además de los efectos emocionales por la pandemia, se agrega la situación económica por las condiciones de gestión de las instituciones. Esto hizo que algunos estudiantes no vivieran la estancia de la mejor manera posible.

Discusión

Los resultados de la investigación muestran un impacto persistente de los efectos de la pandemia en las condiciones emocionales de los estudiantes. La pandemia inició en 2020 y dos años después persistían los efectos de la crisis sanitaria, los cuales alcanzaron a los alumnos que durante esas fechas realizaban movilidad, o a quienes después de abrirse las fronteras realizaron estancias.

En consonancia con la postura teórica adoptada, se identifica que, durante la pandemia, la situación emocional de los jóvenes se modificó de acuerdo con las condiciones estructurales asociadas a la pandemia, como el encierro, el aislamiento social y la crisis de salud. Los

estudiantes entrevistados reportan altos niveles de ansiedad, depresión, estrés y dificultades de adaptación (Aristovnik et al., 2020; Bustos & Moreno, 2022; De Paula et al., 2022). También se resaltan el miedo al contagio, el estrés percibido y el agotamiento emocional, además de la pérdida de sentido académico y el bajo rendimiento (Cavazos et al., 2021; Guzmán et al., 2022; Ramírez Cerón et al., 2022).

Después de levantadas las restricciones de movilidad social y con la reapertura de las instituciones educativas, se esperaba el retorno a la normalidad. Es en estas circunstancias que los alumnos de nuestro estudio acceden a una movilidad académica. Sin embargo, las secuelas de la pandemia aún prevalecían, lo cual se vio reflejado en sus experiencias emocionales, pues los estudiantes reportan haber sentido miedo al contagio, estrés, angustia, alta preocupación por sus familiares; esto, en similitud con los estudios internacionales (Aristovnik et al., 2020; Acevedo & Amador, 2021; Koris et al., 2021) y nacionales (Martínez et al., 2021; Hernández & Morán, 2023).

En este contexto, los brotes del virus todavía causaban angustia por la salud propia y especialmente por la de los familiares; así lo destacan los entrevistados. En ese sentido, nuestros resultados reportan una continuidad con los hallazgos obtenidos por estudios mexicanos previos (Martínez et al., 2021; Hernández & Morán, 2023), en los que se acentúa el factor familiar como un rasgo cultural que diferencia los hallazgos en comparación con otros países, en especial los del Norte global. Así, por ejemplo, para Estados Unidos, se reporta la pérdida de autonomía como condición dominante (Pedersen et al., 2021), y el surgimiento del sentido de comunidad en los estudiantes provenientes de Asia (He & Zhang, 2022). Lo anterior nos dice que las emociones no son sentimientos aislados, sino que se dan en una coyuntura social y en relación con los rasgos culturales de cada región.

Asociada al estado emocional se encuentra la toma de decisiones. El modelo ABC de Zhou et al. (2008) señala la relación entre las emociones, las conductas y las cogniciones (percepciones). Al respecto, se identifica en este estudio que experiencias emocionales como la pérdida y el duelo influyeron en forma decisiva en la toma de decisiones (conducta) de los estudiantes para realizar una movilidad académica. En contraparte, en el estudio de Koris et al. (2021), la toma de decisiones está asociada con el retorno o no a su país de origen y hogares, o bien a la continuidad en el país de acogida. La decisión, en este último caso, se asocia con la incertidumbre y con emociones como el miedo y la confusión.

Lo anterior nos dice, en primer lugar, que las decisiones no son solamente racionales, sino que están coloreadas por nuestras emociones y percepciones de la realidad. En este caso, las condiciones estructurales de encierro se suman a las pérdidas emocionales.

Asimismo, se aportan diferencias culturales clave, como el hecho de que los mexicanos afrontan la muerte y la pérdida de seres queridos de manera distinta, pero también revela diferentes momentos de la pandemia: el antes, asociado a la incertidumbre, al miedo de no poder regresar a casa, y el después, cuando se creía superada la crisis de salud.

En relación con las condiciones académicas, se reconoce que obedecen a condiciones estructurales; por ejemplo, la movilidad social, el éxito y el empleo futuro. En ese sentido, se asocian a emociones como el orgullo, la frustración, el estrés, etc. La pandemia puso en riesgo los logros académicos; así lo señalaron los estudiantes, quienes lamentaron la pérdida de experiencias culturales y sociales que normalmente enriquecen una estancia académica. Esto, como ocurrió con los estudiantes de Erasmus (Koris et al., 2021), afectó su experiencia de logro universitario. Nuevamente se encuentran diferencias culturales: los mexicanos se sintieron encumbrados y contentos de recibir comprensión emocional por parte de los profesores y de la institución, a diferencia de los estudiantes de Erasmus.

Finalmente, en cuanto a la interacción y el choque cultural, ambas categorías están íntimamente relacionadas, pues, aunque ya se trataba de un tiempo pospandemia, había miedo al contagio y a las condiciones de salud que ocasionaba una menor interacción e integración cultural. Sin embargo, como se constató, los estudiantes pasaron por etapas que los ayudaron a manejar la crisis y a adaptarse de la mejor manera a la situación social, en consonancia con lo que señalan Ramírez Martinell y Ramírez Ramírez (2021).

En síntesis, las expectativas de los estudiantes asociadas a la movilidad académica después de la pandemia eran altas. Para muchos, significaba un deseo de cambio en los planos emocional, académico y de interacción social. No obstante, estas expectativas chocaron con la realidad estructural: en primer lugar, con la continuidad de la crisis sanitaria, con la restricción social y el miedo al contagio, si bien a un nivel menor; en segundo lugar, en lo académico, las expectativas estaban orientadas hacia nuevas formas más dinámicas y menos pasivas, como lo fue la educación remota durante la pandemia. En este caso, los estudiantes se enfrentaron a modelos académicos tradicionales y, en ocasiones, al uso de cubrebocas que impedían la comprensión de un idioma extranjero. Todas estas condiciones crearon en conjunto experiencias emocionales que definieron la movilidad académica de nuestros entrevistados.

Conclusiones

Los resultados de este estudio, basados en el análisis de entrevistas realizadas a estudiantes en movilidad internacional durante la pandemia, evidencian que sus experiencias emocionales estuvieron profundamente condicionadas por factores estructurales, particularmente por las políticas sanitarias implementadas ante la pandemia de COVID-19. En el ámbito social, varios de los estudiantes entrevistados señalaron que las restricciones derivadas del confinamiento y el distanciamiento físico transformaron significativamente sus formas de interacción y convivencia en el país de destino. En sus testimonios, los participantes describieron cómo el contacto cara a cara fue sustituido por la comunicación digital a través de redes sociales y plataformas de videollamada, lo que permitió mantener ciertos vínculos afectivos, pero no logró compensar la pérdida de cercanía ni la reducción de actividades presenciales. Estas experiencias se vieron acompañadas por sentimientos de incertidumbre, ansiedad y estrés, asociados tanto al temor al contagio como a la exposición tenaz a noticias alarmantes sobre la pandemia (Acevedo & Amador, 2021). En el ámbito académico,

varios participantes también señalaron que los entornos de aprendizaje virtual resultaron poco estimulantes, lo que generó frustración, desmotivación y una menor implicación con las actividades académicas.

Durante la etapa posconfinamiento, las emociones persistieron y actuaron aun cuando las restricciones de aislamiento hubieran sido levantadas. Los participantes describen emociones como el dolor y el duelo, y podemos concluir que estos influyen en la toma de decisiones, lo que refleja cómo los elementos estructurales actúan y determinan las conductas. Si bien no se identifican condiciones como el género, la edad y, en especial, la condición de la mujer en el cuidado de la familia, sí se observan otros elementos como el miedo estructural a ser contagiado o a contagiar a otros, que inhibieron la interacción y los beneficios culturales del intercambio académico.

Asimismo, el modelo ABC de Zhou et al. (2008) permite comprender cómo las emociones (afectos), las conductas (comportamientos) y las cogniciones (percepciones) interactúan en un proceso dinámico de adaptación, especialmente en contextos tan complejos como una pandemia global. El aprovechamiento cognitivo se ve disminuido en este contexto. Los estudiantes esperaban poder interactuar entre sí, dialogar con los profesores, participar... pero se encontraron aislados por las tradiciones académicas, por el miedo al contagio o a contagiar, por el choque cultural, etc., todo lo cual influyó en su estado emocional y en la experiencia de movilidad.

Las pérdidas personales y las dificultades económicas exacerbaron estas emociones, lo que evidencia la importancia del apoyo institucional para facilitar estrategias de afrontamiento que integren las dimensiones emocional y académica. En conjunto, estos hallazgos subrayan que la vivencia emocional de los estudiantes no solo es un resultado pasivo de su entorno, sino un factor que modula su experiencia académica y social. Resalta así la necesidad de abordar integralmente el bienestar emocional en los programas de movilidad estudiantil.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, al tratarse de una investigación cualitativa con un número limitado de participantes, los hallazgos no buscan ser generalizables, sino aportar una comprensión profunda de las experiencias emocionales de los entrevistados. Asimismo, el estudio se centra en estudiantes de una misma institución de educación superior, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otras universidades o contextos nacionales. Finalmente, dado que las experiencias analizadas corresponden a un momento específico posterior al confinamiento, estudios longitudinales podrían contribuir a comprender cómo evolucionan estas experiencias emocionales a lo largo del tiempo.

Declaración de conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de interés relacionados con la investigación o la publicación de este artículo.

Declaración de contribución

Ambas autoras llevaron a cabo la concepción del estudio, la recolección y el análisis de datos, la revisión de la literatura y la redacción del manuscrito.

Declaración de ética

El estudio cumplió con los principios éticos de la investigación. Los participantes dieron su consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de sus datos. La participación fue voluntaria y no se requirió revisión por comité de ética según la normativa institucional.

Referencias

- Acevedo, K., & Amador, D. (2021). Estrés, estrategias de afrontamiento y experiencia académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia del COVID-19: La experiencia de Nicaragua y Chile. *Revista Torreón Universitario*, 10(27), 45-58. <https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10839>
- Allen, R., Kannangara, C., Vyas, M., & Carson, J. (2022). European University Students' Mental Health during COVID-19: Exploring Attitudes towards COVID-19 and Governmental Response. *Current Psychology*, 42, 20165-20178. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02854-0>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20). <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438>
- Barbalet, J. (2006). Emotion. *Contexts*, 5(2), 51-53. <https://doi.org/10.1525/ctx.2006.5.2.51>
- Bustos, M., Castiello, S., Cortés, I., Maldonado, A., & Rodríguez, A. (coords.) (2022). *Movilidad estudiantil en educación superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://tinyurl.com/2p8ystp9>
- Bustos, M., & Moreno, C. (2022). La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿Cambio y mejora o "business as usual"? En S. Castiello, M. Pantoja y C. Gutiérrez (coords.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 363-378). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. <https://tinyurl.com/yc3mct9>
- Castellanos, M., Guzmán, L., & Macías, J. (2022). *Retos de calidad por efectos de COVID-19*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual de Innovación, Tecnología y Educación (CIVITEC 2022), 24-26 de noviembre, Quito, Ecuador. <https://tinyurl.com/3atmjchu>
- Cavazos, J., Máynez, A., & Jacobo, G. (2021). Miedo al COVID-19 y estrés: Su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 97-115. <https://tinyurl.com/4df9wfcz>
- Chinna, K., Sundarasan, S., Khoshaim, H., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G., Hossain, S., Sukayt, A., Dalina, N., Rajagopalan, U., Kumar, R., & Memon, Z. (2021). Psychological Impact of COVID-19 and Lock Down Measures: An Online Cross-Sectional Multicountry Study on Asian University Students. *PLOS One*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253059>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://tinyurl.com/2s47rwnz>
- De la Cruz, A., Robles, V., & Robles, V. (2021). Diferencias de género en la sensibilidad emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.903>
- De Paula, W., Khouri, I., Machado, E., Da Silva, G., Roever, L., & Meireles, A. (2022). Examining the Mental Health of the Academic Community at an Institution for Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Psychology, Health & Medicine*, 28(6), 1450-1459. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2142946>
- Dodd, R., Dadaczynski, K., Okan, O., McCaffery, K., & Pickles, K. (2021). Psychological Wellbeing and Academic Experience of University Students in Australia during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph18030866>
- Ellis, T., Jola, C., & Cameron, A. (2024). Cultural Adaptation and Transitions within International Higher Education: University Students' Experiences of Studying Abroad during the 2020 Coronavirus Pandemic. *PLOS One*, 19(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308134>
- Espéricueta, M., Sánchez, L., Villarreal, B., Ramos, R., & López, U. (2023). La pandemia por COVID-19, su implicación con las emociones y las barreras de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.52014>
- Gaeta, M., Rodríguez, M., & Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Educación y Educadores*, 25(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.2>
- Guzmán, J., Villaseñor, M., & Erosa, E. (2022). Impacto de la pandemia del COVID-19 en el bienestar emocional y el aprendizaje de universitarios mexicanos. *Patrimonio. Economía Cultural y Educación para la Paz (MECEDUPAZ)*, 2(22), 61-87. <https://tinyurl.com/5n7b9a34>
- He, G., & Zhang, Y. (2022). (Im)mobility and Performance of Emotions: Chinese International Students' Difficult Journeys to Home during the COVID-19 Pandemic. *Mobile Media & Communication*, 11(2), 248-270. <https://doi.org/10.1177/20501579221119585>
- Hernández, I., & Morán, J. (2023). Experiencias emocionales de estudiantes en condición de movilidad ante las medidas de distanciamiento social en el contexto de la pandemia por COVID-19. En J. Morán (coord.), *Movilidad académica internacional en el contexto de la pandemia por COVID-19: La experiencia de estudiantes en programas mexicanos* (pp. 131-165). El Colegio de San Luis. <https://tinyurl.com/yftypvd>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/2mp5wj62>
- INEGI. (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la mediación del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. *INEGI*. 23 de marzo. <https://tinyurl.com/3nm2wyd5>
- Kecojevic, A., Basch, C., Sullivan, M., & Davi, N. (2020). The Impact of the COVID-19 Epidemic on Mental Health of Undergraduate Students in New Jersey, Cross-Sectional Study. *PLOS One*, 15(9). <https://tinyurl.com/yhm6naer>
- Koris, R., Mato, F., & Hernández, N. (2021). From Real to Virtual Mobility: Erasmus Students' Transition to

- Online Learning amid the COVID-19 Crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463-478. <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>
- López Castro, T., Brandt, L., Anthonipillai, N., Espinosa, A., & Melara, R. (2021). Experiences, Impacts and Mental Health Functioning during a COVID-19 Outbreak and Lockdown: Data from a Diverse New York City Sample of College Students. *PLOS One*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249768>
- López Sánchez, O., Cortijo, X., Sandoval, P., González, C., & Robles, A. (2023). Procesos socioemocionales durante la pandemia por COVID 19 en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1689>
- Maleku, A., Kim, Y., Kirsch, J., Um, M., Haran, H., Yu, M., & Moon, S. (2022). The Hidden Minority: Discrimination and Mental Health among International Students in the US during the COVID-19 Pandemic. *Health & Social Care in the Community*, 30(5), e2419-e2432. <https://doi.org/10.1111/hsc.13683>
- Martínez, S., Melchor, E., & Leyva, O. (2021). El intercambio académico ante la pandemia COVID-19: Caso específico de los estudiantes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Justicia*, 26(39), 79-90. <https://doi.org/10.17081/just.26.39.4801>
- OMS (2026). Coronavirus. OMS. Accedido 19 de marzo. <https://tinyurl.com/38stkrpd>
- Pedersen, E., Fitzke, R., Bouskill, K., & Sedano, A. (2021). A Qualitative Look at the Impact of the COVID-19 Pandemic on American College Students Studying Abroad. *Frontiers*, 33(3), 70-100. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i3.602>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior: Crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempo de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 73-86). CLACSO / UNIPE. <https://tinyurl.com/yvhn3xsp>
- Persano, H. (2018). La teoría del apego. En H. Persano et al., *El mundo de la salud mental en la práctica clínica* (pp. 157-177). Akadia. <https://tinyurl.com/pa4fvxjw>
- Ramírez Cerón, G., Salazar, D., Palafox, C., Hernández, J., & Martínez, J. (2022). Factores psicosociales derivados de la pandemia por COVID-19 que afectaron el aprendizaje de estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. En G. Ramírez Cerón (coord.), *Impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior: Una aproximación desde diferentes voces y realidades de la comunidad universitaria* (pp. 27-52). Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/36fzbwy2>
- Ramírez Martinell, A., & Ramírez Ramírez, A. (2021). Movilidad académica durante la pandemia: Varados en Veracruz, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 231-253. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.268>
- Schartner, A. (2023). The Experiences of International Students Studying in the UK during the COVID-19 Pandemic. En L. Waller y S. Waller (eds.), *Higher Education: Reflections from the Field. Volume 1*. IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.109290>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/21279>
- Visser, M., & Law-van Wyk, E. (2021). University Students' Mental Health and Emotional Wellbeing during the COVID-19 Pandemic and Ensuing Lockdown. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 229-243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219>
- Werner, A., Tibubos, A., Mülder, L., Reichel, J., Schäfer, M., Heller, S., Pfirrmann, D., Edelmann, D., Dietz, P., Rigotti, T., & Beutel, M. (2021). The Impact of Lockdown Stress and Loneliness during the COVID-19 Pandemic on Mental Health among University Students in Germany. *Scientific Reports*, 11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-02024-5>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical Models of Culture Shock and Adaptation in International Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>