

Tipo de documento: Tesis de maestría



Escuela de Gobierno. Maestría en Políticas Educativas

La internacionalización de la educación superior en Argentina. El caso de la Universidad Amarilla

Autoría: García Belmonte, Carmela

Año: 2024

¿Cómo citar este trabajo?

García Belmonte, C. (2024) *La internacionalización de la educación superior en Argentina. El caso de la Universidad Amarilla*. [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13343>

El presente documento se encuentra alojado en el **Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella** bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional CC BY-NC-SA 4.0
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



Maestría en Políticas Educativas

Tesis de Maestría

Tesista: Carmela Garcia Belmonte

Director de tesis: PhD. Marcelo Rabossi

La internacionalización de la educación superior en Argentina. El caso de la
Universidad Amarilla.

2024

1. Resumen

Argentina es reconocida como un exportador regional de educación superior dado que el 96 % de los estudiantes internacionales proviene de América Latina (SPU, 2022). Dicha particularidad, que no es exclusiva del país, homologa la tendencia que se observa en los restantes sistemas de educación de la región. Dentro de tal dinámica, es la ciudad capital del país quien recibe a la amplia mayoría de los alumnos extranjeros. Es así como este trabajo de investigación considera relevante analizar el Programa de Movilidad Internacional de una universidad que, por cuestiones de confidencialidad, denominaremos Universidad Amarilla (UA), institución privada con sede central en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El objetivo es evaluar la experiencia académica y emocional de los estudiantes internacionales latinoamericanos de UA utilizando tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural.

El trabajo posee un enfoque cuantitativo y un diseño exploratorio que aborda un programa contemporáneo y poco explorado. Se evalúa al alumnado internacional mediante el suministro de una encuesta, que determina el grado de satisfacción y el nivel de adaptación psicológica y sociocultural, reconociendo la limitación del estudio de no utilizar grupos focales como elemento de triangulación para profundizar en las opiniones estudiantiles. Se administraron encuestas a todos los alumnos internacionales Latinoamericanos de la Universidad Amarilla, con una participación total de 106 estudiantes.

Los resultados indican que el género e idioma nativo no son determinantes en la satisfacción global del estudiante. La proximidad cultural se relaciona positivamente con la satisfacción, mientras que el tiempo de residencia influye negativamente. En cuanto a la adaptación psicológica, la discriminación percibida afecta significativamente, y la distancia cultural influye en niveles más bajos. La adaptación sociocultural revela diferencias entre estudiantes de habla portuguesa y española.

Los resultados sugieren líneas de investigación futuras, incluyendo el análisis de factores de género, estrategias para mejorar la adaptación sociocultural, la erradicación de la discriminación percibida y la comprensión de la evolución de la experiencia estudiantil a lo largo del tiempo.

2. Agradecimientos

Es difícil expresar con palabras la inmensa gratitud que siento al haber llegado a este punto de mi camino académico. Sin embargo, no puedo dejar de agradecer a quienes han sido parte fundamental en este proceso. En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi tutor de tesis, Marcelo Rabossi, por su orientación y guía durante todo el proceso de investigación. Sus valiosos comentarios, sugerencias y retroalimentación fueron fundamentales para el desarrollo de esta tesis de maestría.

Agradezco también a mi familia y a mi novio por su apoyo constante y paciencia en momentos en los que tuve que dedicar largas horas a la investigación. Todos ellos han sido una fuente de inspiración y motivación para mí, y sin su apoyo y contribución, este logro no hubiera sido posible. Quiero extender mi agradecimiento a mis compañeros de tesis, cuyas discusiones y comentarios enriquecieron mi comprensión del tema y me motivaron a trabajar con mayor rigor y compromiso.

También quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Amarilla por abrir sus puertas y brindarme información valiosa para el desarrollo de mi investigación. Asimismo, agradezco la colaboración de los alumnos internacionales que participaron en las encuestas, ya que su contribución fue esencial para la recopilación de datos y el análisis estadístico.

3. Índice

1. Resumen.....	2
2. Agradecimientos.....	3
3. Índice.....	4
4. Índice de tablas.....	6
5. Introducción	8
6. Inicio de la internacionalización de la educación superior en Argentina	9
7. Contexto	12
8. Presentación del problema de investigación.....	12
9. Objetivos	14
9.1 Objetivo general.....	14
9.2 Objetivos específicos.....	14
10. Marco Teórico Conceptual.....	14
10.1 Globalización.....	14
Definición	14
Globalización y educación	15
10.2 Internacionalización	17
Definición	17
Fundamentos.....	18
Categorías	19
Beneficios y amenazas de la internacionalización	19
10.3 El sector privado universitario en América Latina	20
Inicios del sector privado en Latinoamérica.....	20
Desarrollo del sector privado en Latinoamérica.....	21
10.4 Satisfacción.....	23
Definición	23
Satisfacción del cliente o usuario	24
Satisfacción del estudiante	25
10.5 Adaptación	26
Definición	26
Adaptación psicológica	27
Adaptación sociocultural.....	28
11. Estado del arte.....	29
11.1 Satisfacción.....	29
11.2 Adaptación psicológica y sociocultural.....	33
12. Metodología y modelo de análisis.....	35
12.1 Elección del caso de estudio	35
12.2 Metodología.....	36

12.3 Modelo de análisis.....	36
13. Explicación del modelo de análisis	38
13.1 Indicadores.....	38
13.2 Satisfacción.....	40
Enseñanza y aprendizaje	40
Servicios de soporte	43
13.3 Adaptación psicológica.....	45
Apoyo social	45
Satisfacción con la vida.....	47
13.4 Adaptación sociocultural	48
Distancia cultural	48
Discriminación percibida	50
13.5 Escala Likert	51
14. Lectura de datos	52
14.1 Consideraciones generales	52
14.2 Satisfacción.....	53
14.3 Adaptación psicológica.....	56
14.4 Adaptación sociocultural	58
15. Análisis de datos.....	60
15.1 Género	60
15.2 Tiempo de residencia en Argentina.....	66
15.2 Edad	72
16. Análisis y discusión de los resultados de la encuesta	78
16.1 Satisfacción.....	78
16.2 Adaptación psicológica.....	81
16.3 Adaptación sociocultural	83
17. Conclusiones	84
18. Referencias bibliográficas	87
19. Apéndice.....	93
19.1 Cuestionario	93

4. Índice de tablas

Tabla 1: los constructos y sus indicadores	39
Tabla 2: satisfacción, sus indicadores y variables	41
Tabla 3: adaptación psicológica, sus indicadores y variables	46
¡Error! Marcador no definido.Tabla 4: adaptación sociocultural, sus indicadores y variables	49
¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 5: los constructos y sus escalas	51
Tabla 6: satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas	54
Tabla 7: satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas	55
Tabla 8: apoyo social en porcentaje de respuestas	57
Tabla 9: satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas	58
Tabla 10: distancia cultural percibida en porcentaje de respuestas	59
Tabla 11: discriminación percibida en porcentaje de respuestas	60
Tabla 12: satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con el género	61
Tabla 13: satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con el género	62
Tabla 14: apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con el género	63
Tabla 15: satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con el género ...	64
Tabla 16: distancia cultural percibida en porcentaje de respuesta en relación con el género	65
Tabla 17: discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con el género	66
Tabla 18: satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina	67
Tabla 19: satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina	68
Tabla 20: apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina	69

Tabla 21: satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina	70
Tabla 22: distancia cultural percibida en porcentaje de respuesta en relación con el tiempo de residencia en Argentina	71
Tabla 23: discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina	72
Tabla 24: satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con la edad	73
Tabla 25: satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con la edad	74
Tabla 26: apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con la edad	75
Tabla 27: satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con la edad	76
Tabla 28: distancia cultural percibida en porcentaje de respuesta en relación con la edad	77
Tabla 29: discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con la edad ...	78

5. Introducción

La internacionalización de la educación superior es definida por Knight (1993) como “el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (p. 21). El fenómeno ha demostrado producir beneficios tanto para los países que ofertan el servicio, como también para los estudiantes que lo demandan. Los alumnos son un importante recurso financiero para el país que los recibe y afectan positivamente a la economía de la nación (Jibeen y Khan, 2015). La exportación del servicio genera a nivel mundial un poco más de 300.000 millones de dólares (Rabossi y Markman, 2020), desencadenando una competencia para captar alumnos internacionales. Además, mediante la detección del talento y su facilidad por incorporarlos al mercado laboral, logran incrementar la profesionalidad de los recursos humanos del país. La obtención de una educación de calidad, el desarrollo de nuevas habilidades, el aumento de la empleabilidad y la posibilidad de acceder a un mercado laboral con mayor retorno a la educación son algunas ventajas a las que acceden los estudiantes internacionales.

A nivel mundial, la internacionalización de la educación superior viene expandiéndose a ritmos acelerados, aumentando en promedio un 4,8 % anual desde el año 1998. Cuenta con 5,6 millones de estudiantes y previo a la irrupción de la COVID-19, estimaba alcanzar los 8 millones para el año 2030 (OECD, 2020). No obstante, la distribución del alumnado no es equitativa, dado que seis países concentran el 50 % de la matrícula, donde las naciones de lengua inglesa resultan ser las más atractivas (Marginson, 2006): Estados Unidos 19 %, Gran Bretaña 10 %, Australia 6 %, Francia 6 %, Alemania 5 % y la Federación Rusa 3 % (OECD, 2016).

Lejos de los logros obtenidos por los países angloparlantes, durante el año 2020 Argentina recibió 108.180 estudiantes internacionales del nivel superior. De estos, 93.304 eligieron carreras de pregrado y grado, representando el 4 % del total de estudiantes para esas categorías, mientras que 14.876 optaron por carreras de posgrado, representando el 8 % del total de estudiantes para ese nivel. Asimismo, se evidencia una tendencia al aumento de los flujos internacionales de estudiantes universitarios que llegaron a la Argentina en el período comprendido entre los años 2016 hasta 2020, viendo que el país recibió 57.953 estudiantes internacionales en el año 2016, 74.013 en el año 2017, 89.974 en el año 2018, 100.382 en el año 2019 y 108.180 en el año 2020, logrando un aumento del 87 % en tan solo cuatro años (DIU, 2021; DIU, 2020; DIU, 2019; DIU, 2018; DIU, 2017; DIU, 2016).

Argentina es conocida como un exportador regional pues el 96 % de los estudiantes internacionales proviene de países de América, mientras que el 3 % procede de Europa y únicamente el 1 % de Asia. En relación con su país de procedencia, la mayoría de los estudiantes internacionales de grado y pregrado provienen de Perú, Brasil, Paraguay, Bolivia, Venezuela y Colombia. En las carreras de posgrado, la mayoría de los estudiantes internacionales provienen de Colombia, Ecuador, Brasil, Chile y Uruguay (DIU, 2020). Con respecto a su distribución dentro del territorio argentino, el 90 % de ellos optaron por estudiar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (DIU, 2019; Curcio y Luna, 2019). Esta distribución de estudiantes, similar a la observada en otros países latinoamericanos, sugiere un patrón común en la región.

En este escenario, el objetivo principal de la presente investigación es examinar el Programa de Movilidad Internacional de la Universidad Amarilla siendo esta una institución educativa privada ubicada en Argentina. En la actualidad tienen sedes localizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires y cuenta con más de 15.000 estudiantes de grado, pregrado y posgrado (Anuario Estadístico, 2019). Es importante destacar que, para garantizar la confidencialidad tanto de la institución como de sus estudiantes, se emplea el seudónimo Universidad Amarilla. El propósito es evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales latinoamericanos a través de tres constructos fundamentales: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural.

6. Inicio de la internacionalización de la educación superior en Argentina

En la década del 90, con la expansión de la globalización, la internacionalización de la educación superior se fortaleció a nivel mundial. Consecuentemente, se comenzaron a diseñar políticas de Estado para estructurar su difusión, así como también programas en el interior de las universidades para promocionarlo entre los estudiantes, docentes e investigadores.

En Argentina este proceso comenzó más tarde. Hasta principios de la década del 90 la internacionalización de la educación superior no era una prioridad en la agenda política ni universitaria; evidenciándose en la escasez de políticas públicas para reglamentar el fenómeno y la ausencia de áreas o departamentos de internacionalización en el interior de las instituciones universitarias. Las actividades internacionales eran limitadas y se producían de manera aislada e independiente (Theiler, 2005).

Paulatinamente, una serie de sucesos locales y regionales, condujeron a la expansión del fenómeno en Argentina: en el año 1991 se creó el Mercado Común del Sur, mejor conocido como Mercosur, con un espacio específico para promover la integración de los sistemas educativos de los países miembros denominado Sector Educativo del Mercosur (SEM). En el año 1996, la UNESCO organiza la primera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) con el objetivo de fomentar la integración regional mediante el aprovechamiento de los recursos humanos para generar una unión a nivel regional y así trabajar en pos del bien colectivo (Astur y Larrea, 2011). En el año 2000 se adopta el Acuerdo Gramado, con la intención de cubrir la movilidad de docentes y alumnos, la acreditación de grado ofrecida por Mercosur y fomentar la cooperación institucional para programas de posgrado, la investigación científica y capacitación de profesores. Otro suceso es el proceso de integración regional que incluye a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que busca estimular a las universidades para seguir programas de integración y cooperación regional. La Asociación de Universidades Grupo Montevideo, creada en el año 1991, es un ejemplo de los esfuerzos regionales realizados en la cuestión.

En el año 1997, por medio de una actividad relacionada con la Agencia Española para la Cooperación Internacional, se inauguró la Red Latinoamericana para la Cooperación Universitaria (RLCU). Los programas propuestos por la AECI –principalmente el Programa para la Cooperación Interuniversitaria– introdujeron en las universidades argentinas el fenómeno de la internacionalización. Se comenzaron a crear departamentos y estructuras al interior de las instituciones para organizar y administrar las relaciones internacionales. Además, se diseñaron e implementaron actividades internacionales institucionalmente planeadas, destinando por primera vez un presupuesto específico para estas actividades. La creación del programa Becas Mutis en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno tuvo el objetivo de fomentar la integración de los países iberoamericanos e incrementar el desarrollo social y económico. En consecuencia, el gobierno argentino decidió crear el Programa de Becas Mutis para realizar estudios en la República Argentina para estudiantes de posgrado y doctorado (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

Durante el gobierno de Carlos S. Menem, 1989-1999, la globalización impactó fuertemente a raíz de las políticas neoliberales, que independientemente de su resultado e impacto en la economía, promocionaron las relaciones internacionales universitarias. La participación de las

universidades argentinas en programas externos –promulgados por organismos multilaterales o países específicos– tenían por objetivo promover actividades internacionales en América Latina (Theiler, 2005).

No obstante, el auge de Argentina como destino para estudiantes internacionales no comienza hasta el año 2001, donde simultáneamente confluyen dos procesos: la crisis socio-económica y política que atravesaba el país, que generaba una devaluación de la moneda, convirtiéndolo en un destino accesible para los extranjeros y la expansión de los programas de intercambio a nivel mundial (Fischman, 2017). Luego, el eje de la política exterior durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015) se basó en la integración regional en general, incluida la educación superior (Botto, 2018).

En el año 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), entidad encargada de diseñar políticas nacionales que permitan una educación superior de calidad, crea el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (en adelante PIESCI) con el objetivo de fortalecer la internacionalización de las instituciones universitarias en Argentina. En la actualidad, el PIESCI promociona las universidades argentinas a nivel internacional mediante el fortalecimiento de las alianzas existentes y desarrolla nuevas alianzas bilaterales y multilaterales con países y organismos. Con el mismo objetivo y basándose en el estudio diagnóstico de la internacionalización actual del sistema universitario argentino, el PIESCI diseña nuevas estrategias (SPU, 2021). Con la intención de promover la oferta educativa argentina en el exterior y mejorar la experiencia de los estudiantes que ingresaban al país, en el año 2005 el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología diseñó la iniciativa nacional denominada *Estudiá en Argentina* (Presidencia de la Nación, 2005). La información sobre el proyecto y más específicamente sobre su implementación y logros es escasa, la propuesta no fue correctamente promulgada y con el paso de los años quedó estancada. Sin embargo, se puede afirmar que *Estudiá en Argentina* deja en evidencia que hace 15 años la internacionalización de la educación superior captó el interés de la dirigencia política.

Por su parte, en el año 2017 el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creó el programa *Study Buenos Aires*. Sus objetivos son mejorar la experiencia de los estudiantes internacionales en la ciudad considerándolos portavoces de su oferta cultural, académica y turística, atrayendo de esta manera, a futuros alumnos. Además, pretenden generar información estadística sistemática y confiable para hacerle frente a la escasez de datos que hay sobre la

temática y por último, posicionarse como la capital latinoamericana para estudiantes internacionales a partir del aumento en la cantidad de jóvenes que ingresan a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA) para realizar un programa de movilidad estudiantil (Buenos Aires Ciudad, 2017).

7. Contexto

Si bien existe un cierto déficit estadístico que dé cuenta de manera precisa de los niveles de internacionalización del país, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y el Conicet, realizaron un estudio articulando todas las fuentes de información disponibles y concluyeron que en el año 2017 ingresaron 67.235 alumnos de pregrado, grado y posgrado a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De estos, 54.065 corresponden a carreras de pregrado y grado, donde el 74 % optó por instituciones de gestión pública, y 8135 a carreras de posgrado, donde la distribución público-privada muestra el predominio estatal (65 % vs. 35 %). Esta cifra asciende a los 80.766 jóvenes si asimismo se consideran los alumnos internacionales que ingresan con la intención de realizar programas de corta duración. Durante el año 2017 la movilidad estudiantil en el nivel superior le generó a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un ingreso de 581 millones de dólares (Curcio y Luna, 2019).

La CABA posee un extraordinario potencial para incrementar la exportación de su servicio de educación universitaria. El sistema de educación superior cuenta con 40 instituciones universitarias, incluida la Universidad de Buenos Aires, que es considerada la mejor de Iberoamérica. Es conocida como la ciudad del talento, casa de cuatro empresas unicornio, cuatro premios Nobel y la ciudad más segura para vivir en Latinoamérica, según The Safe Cities Index 2017. También es conocida como la ciudad de las pasiones. Cuenta con 380 librerías, 160 museos, 87 teatros, 36 estadios de fútbol, es sede de numerosos festivales y la capital del tango (Buenos Aires Ciudad, 2018). Todas estas particularidades, hicieron que en el año 2019, QS Best Students Cities Ranking, la reconociera como la mejor ciudad de América Latina para estudiar, ubicándose a nivel mundial en el puesto 31 (QS, 2019).

8. Presentación del problema de investigación

Antes de comenzar esta investigación, se plantea la pregunta de cuál sería la universidad que reflejara dentro de su programa internacional, una similitud con el sistema exportador

argentino en cuanto al porcentaje de alumnos internacionales provenientes de Latinoamérica. Encontramos pues, en la Universidad Amarilla (en adelante UA), una representación del mercado argentino que respeta estas tendencias, resultando interesante su análisis para la comprensión del fenómeno de exportación latino en la Argentina. De este modo, el trabajo de investigación analizará el *Programa de Movilidad Internacional* de la UA, con la intención de evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales utilizando tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural. Se indagará en el grado de satisfacción y en el nivel de adaptación psicológica y sociocultural de los estudiantes de grado y posgrado durante su estadía en la universidad. Como se mencionó anteriormente, se utiliza el seudónimo Universidad Amarilla para proteger la confidencialidad de la institución y la de sus estudiantes.

La UA es una institución educativa privada ubicada en Argentina. Fue fundada hace casi 30 años por un grupo de empresarios y profesionales con el objetivo de ofrecer una educación de calidad y formar líderes en diversas áreas del conocimiento. Comenzó sus actividades en la Ciudad de Buenos Aires y desde entonces, ha crecido y expandido su oferta académica a lo largo de toda Argentina, con sedes en las principales ciudades del país. Desde su creación, ha mantenido su compromiso con la excelencia académica y la formación de líderes capaces de enfrentar los desafíos del mundo moderno.

Su modelo educativo se basa en la enseñanza personalizada, la formación continua y el desarrollo de habilidades y competencias clave para el éxito profesional. En la actualidad la UA se organiza en diversas unidades académicas y dicta más de 80 carreras de grado y programas de posgrado, teniendo múltiples sedes localizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires (gentileza de la UA). Cuenta con más de 15.000 estudiantes de grado, pregrado y posgrado y un cuerpo de más de 3.000 educadores altamente capacitados (Anuario Estadístico, 2019).

A raíz de los beneficios que produce la internacionalización de la educación superior, la UA crea el Departamento de Internacionalización (DI) con la intención de promover la formación integral de los estudiantes y la excelencia académica a través del intercambio cultural y académico. El DI permite a los estudiantes de la UA realizar programas de intercambio en universidades de todo el mundo, enriqueciendo su formación académica y experiencia cultural. Estos cursan materias en universidades extranjeras y obtienen créditos que serán reconocidos por la UA al regresar a su institución de origen. Además, ofrece programas de movilidad para docentes e

investigadores, que les permiten participar en proyectos de investigación, realizar estancias de enseñanza y realizar actividades de colaboración en otras instituciones extranjeras.

A su vez, el DI enriquece las aulas mediante la presencia de estudiantes de intercambio en la universidad, procedentes de las más diversas geografías y culturas. Los estudiantes internacionales provienen de diversos países como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Paraguay, Perú, entre otros. La mayoría de ellos realizan intercambios académicos por un semestre o un año, aunque también hay estudiantes que optan por realizar programas de estudio completos. El Departamento de Internacionalización ofrece apoyo a los estudiantes internacionales en su proceso de adaptación y brinda información sobre los trámites necesarios para estudiar en Argentina.

9. Objetivos

9.1 Objetivo general

- Analizar el *Programa de Movilidad Internacional* de la Universidad Amarilla, con la intención de evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales que estudian en la institución.

9.2 Objetivos específicos

- Identificar el grado de satisfacción de alumnos internacionales de grado y posgrado que realizaron un programa de intercambio en la Universidad Amarilla.
- Identificar el nivel de adaptación psicológica de alumnos internacionales de grado y posgrado que realizaron un programa de intercambio en la Universidad Amarilla.
- Identificar el nivel de adaptación sociocultural de alumnos internacionales de grado y posgrado que realizaron un programa de intercambio en la Universidad Amarilla.

10. Marco Teórico Conceptual

10.1 Globalización

Definición

La globalización y la internacionalización de la educación son dos conceptos íntimamente relacionados aunque distintos (Teichler, 2004; Altbach y Knight, 2007), resultando necesario para el desarrollo del trabajo diferenciarlos y comprender su funcionamiento y características. La

globalización identifica un conjunto de transformaciones ocurridas en múltiples niveles que, por momentos, puede considerarse ambigua (Ordorika Sacristán, 2006). Dependiendo del nivel donde uno se posicione, la definición varía y es por este motivo que actualmente coexisten diferentes perspectivas.

Para el presente trabajo, la globalización se entiende como “...el proceso que constituye un sistema social con la capacidad de funcionar como una unidad a escala planetaria en tiempo real o elegido. La capacidad se refiere a la capacidad tecnológica, la capacidad institucional y la capacidad organizativa” (Castells, 2008, p. 81). De este modo, al igual que Teichler (2004), al definir la globalización se centra en la disminución o inclusive en la desaparición de los límites entre las naciones. Knight y De Wit (1997) describen el concepto como “el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas ... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación” (p. 6). Un concepto clave define que la globalización es un proceso mundial que impacta de modo singular a cada país, ámbito y dimensión.

Al momento de considerar la dimensión educativa y su relación con el fenómeno de globalización, tomamos en cuenta a Altbach y Knight (2007), quienes postulan que:

Las fuerzas económicas, políticas y sociales que impulsan a la educación superior del siglo XXI hacia una mayor participación internacional. El capital global, por primera vez, invirtió fuertemente en industrias del conocimiento en todo el mundo, incluyendo educación superior y formación avanzada. Esta inversión refleja la aparición de la "sociedad del conocimiento", el auge del sector de servicios y la dependencia de muchas sociedades sobre productos del conocimiento y personal altamente capacitado para su crecimiento. (p. 290)

Globalización y educación

La naturaleza de la globalización hace que sus efectos sean extensos y repercutan en diversos niveles y dimensiones (UNESCO, 1999). Dentro de este marco, Castells (2008) asevera que “no todo ni todos están globalizados, pero las redes globales que estructuran el planeta afectan a todo y a todos. Esto es porque todas las actividades económicas, comunicativas y culturales fundamentales están globalizadas” (p. 81).

La educación no se encuentra exenta de sus efectos, los cuales causaron grandes modificaciones en su funcionamiento (Ordorika Sacristán, 2006; Green, 2007). Hasta la década del sesenta a nivel mundial, el nivel de educación superior se encontraba en un período de expansión, incrementaba la matrícula, la demanda del servicio y el número de instituciones educativas disponibles. El Estado era el encargado de financiar las universidades, transfiriendo los recursos públicos necesarios para hacer frente a los crecientes gastos. Al existir una relación de confianza entre los actores, las transferencias no estaban sujetas a criterios específicos y la sociedad no exigía una rendición de cuentas. De este modo, las universidades mantenían su autonomía con relación al Estado y, en un punto, se encontraban aisladas del mercado (Ordorika Sacristán, 2006).

La expansión de la globalización modificó abruptamente el escenario mundial. Se comenzó a cuestionar los fundamentos del Estado de bienestar, que dejó de ser concebido como el encargado de construir la identidad nacional y el organizador del capital acumulado. Asimismo, se produjo una crisis de lo público que vino acompañada de una desconfianza por parte de la sociedad. Se comenzó a reclamar a los sistemas educativos mayor equidad, calidad y transparencia, es decir, mayor rendición de cuentas (Ordorika Sacristán, 2006). El desarrollo de las nuevas tecnologías, produjo cambios en la naturaleza y velocidad de las comunicaciones a nivel global, disminuyendo las barreras relacionadas con el espacio y el territorio nacional (Ordorika Sacristán, 2006; Theiler, 2005; Moncada Cerón, 2011). Por otro lado, el creciente interés por las teorías y prácticas neoliberales desencadenaron la mercantilización de las economías mundiales, un proceso de privatización y la liberalización del comercio y las finanzas (Ordorika Sacristán, 2006; Green, 2007; Moncada Cerón, 2011; Brown y Lauder, 2007). De esta manera, se construyó una nueva filosofía de lo público, donde lo privado se concibe como más eficiente y de mejor calidad, y los procesos sociales comenzaron a analizarse desde una perspectiva de costo-beneficio (Ordorika Sacristán, 2006).

En la década del ochenta se gesta un nuevo tablero de juego para la educación superior y se comienza a considerar como un bien privado (Altbach y Knight, 2007). Johnstone (1993) sostiene que esto se debe a que la educación no cumple con todos los requisitos propios de un bien público. Debido a la modificación del servicio, las universidades sufren una crisis fiscal, pues se enfrentaron a una reducción de recursos públicos que recibían por parte del Estado (Ordorika Sacristán, 2006).

El suceso contribuyó, en la década del 90, a la reforma de la agenda donde se trasladó el financiamiento de la educación superior desde el Estado –o los que pagan los impuestos– a los estudiantes y consumidores del servicio, que son los beneficiarios últimos de la instrucción que reciben, a través de la introducción de cuotas. Las instituciones académicas y sus profesionales perdieron autonomía porque la sociedad les empezó a reclamar que rindan cuentas. Así debieron comenzar a competir por los recursos del Estado y del mercado. Con la intención de evitar un aumento de la inequidad, las naciones acompañaron la decisión con la conformación de un sistema paralelo de ayuda financiera presente en la creación de becas; desarrollo y fomento del sector privado de educación superior; promoción de la filantropía para promocionar las donaciones y becas a estudiantes (Johnstone, 1993).

Con la expansión de la globalización se crea un mercado de trabajo internacional para docentes e investigadores. El desarrollo de nuevas tecnologías de información permitió el almacenamiento y mejor difusión del conocimiento y una nueva posibilidad de ofrecer programas educativos de manera electrónica (Altbach y Knight, 2007). Si bien la competencia entre universidades de investigación siempre ha existido, la globalización le añadió un cambio: la creación de un sistema de educación superior mundial. Este nuevo universo propició las interconexiones globales, las transferencias de datos e investigaciones interregionales, generando un incremento en la movilidad global de personas con fines educativos (Ordorika Sacristán, 2006).

10.2 Internacionalización

Definición

Al abordar la internacionalización de la educación superior, emerge una amplia variedad de miradas (De Wit, 2011; Knight, 2008). Una visión frecuentemente utilizada es la propuesta por Knight (1993), quien describe el concepto como "el proceso de integración de una dimensión internacional o intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución" (p. 21). La definición hace referencia a las funciones primarias y universales de la educación superior –docencia, investigación y servicio a la sociedad– mientras destaca su dinamismo. No obstante, se establece una crítica a su mirada pues evade los objetivos que persigue la internacionalización, dando a entender que el fenómeno es un fin en sí mismo (Qiang, 2003; Jibeen y Asad Khan, 2015) y hace necesario abordar sus fundamentaciones.

Desde una perspectiva alternativa, se define el concepto en relación a la globalización, pretendiendo incluir todas las acciones que le permiten responder a los desafíos del nuevo paradigma (Van der Wende, 1997) entendiéndose "...como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización" (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009, p. 7). Al momento de definir la internacionalización de la educación superior en el trabajo de investigación, se toman simultáneamente estos tres puntos de vista.

Fundamentos

La internacionalización de la educación superior posee cuatro fundamentos principales: académico, económico, político y cultural y social (De Wit, 2002; Knight, 1997). De Wit (2011) sostiene que las categorías no son excluyentes y la relevancia que toma cada una varía según el país y el momento histórico.

El fundamento académico se relaciona con los objetivos de la educación superior, entre ellos, la intención de preparar a los graduados para convertirse en ciudadanos nacionales e internacionales, y la búsqueda por alcanzar estándares internacionales en educación, docencia e investigación. Se considera que al mejorar la dimensión internacional, mejora la calidad del sistema de educación.

El fundamento económico refiere a los efectos que genera en la esfera económica tanto de manera directa como indirecta. Es necesario establecer un equilibrio entre esta categoría y la académica si pretendemos lograr una mejora de la calidad educativa (Knight, 1997). A partir de la Segunda Guerra Mundial, la internacionalización se orientaba principalmente hacia la fundamentación humanística, en la actualidad, la base económica es la más dominante (De Wit, 2011; Qiang, 2003).

El fundamento político concierne a la posición del país como nación en el mundo. Incluye el objetivo de promover la seguridad nacional, la paz y estabilidad entre naciones y preservar la cultura e identidad nacional. Recibir alumnos internacionales con futuros prometedores, es considerado una inversión diplomática y comercial para futuras relaciones entre países.

El fundamento cultural y social se concentra en reconocer y apoyar la diversidad étnica y cultural, contribuyendo al desarrollo social y profesional individual. Knight (1997) reconoce que mejorar la comprensión intercultural y promocionar la cultura nacional es una de las fundamentaciones más importantes para internacionalizar la educación superior.

Categorías

Kehm y Teichler (2007) definen categorías para ordenar la internacionalización de la educación superior según sus distintos objetivos: movilidad de estudiantes; movilidad de docentes e investigadores; influencias en cuanto a métodos de enseñanza y aprendizaje e investigación; transferencia de conocimiento; estrategias institucionales que fomentan la internacionalización; cooperación y competencia entre universidades de distintos países; influencias de otros sistemas internacionales de educación sobre el local; políticas nacionales en relación a la internacionalización de educación superior.

La movilidad de estudiantes, docentes e investigadores incluye, a su vez, diferentes subcategorías: indicadores y estadísticas de movilidad, impacto de la movilidad en las carreras universitarias, acreditación de estudios en el extranjero, movilidad vertical y horizontal, selección de estudiantes, acompañamiento para los estudiantes internacionales, financiación de estudios en el extranjero y movilidad virtual. El presente trabajo de investigación abordará exclusivamente lo concerniente a la movilidad estudiantil, más específicamente la exportación del servicio de educación superior a alumnos de grado y posgrado en la UA. Sin embargo, se reconoce que todas las categorías se encuentran íntimamente relacionadas y se afectan mutuamente pues las distinciones no son excluyentes.

Beneficios y amenazas de la internacionalización

El interés mundial sobre la internacionalización de la educación superior puede explicarse a partir de sus beneficios. Dada las disparidades entre las naciones y reconociendo que generalmente los países desarrollados son aquellos que ofertan el servicio educativo, y los países subdesarrollados, los que lo demandan, Jibeen y Asad Khan (2015) consideran necesario discriminar sus efectos según la procedencia de cada actor.

Entre los beneficios para los alumnos internacionales se menciona la construcción de un perfil profesional buscado por la economía mundial, el desarrollo de un conocimiento internacional y una sensibilidad hacia las diferentes culturas. Las ventajas para los países que ofertan el servicio educativo son la detección del talento, la generación de ingresos tanto para las universidades como para el país –desencadenando en una competencia por captar alumnos internacionales– y el enriquecimiento del ambiente educativo beneficiando a los alumnos locales, a la universidad y al

país. Además, Moncada Cerón (2011) toma una mirada más global y mencionan que en un mundo que demanda paz, desarrollo y equidad, la internacionalización forma individuos con valores humanos requeridos en el siglo XXI –vocación social, respeto y aprecio a las diferencias– y con el perfil buscado por el mercado internacional.

A pesar de los múltiples beneficios de la internacionalización de la educación superior, es necesario abordar los riesgos que trae aparejada. La fuga del talento y la pérdida de la identidad cultural son las principales problemáticas que deben enfrentarlos países que demandan el servicio educativo, es decir, los países en vías de industrialización. Asimismo, la comercialización del fenómeno es una cuestión de relevancia mundial que debe ser considerada. La falta de reglamentación está generando un desvío desde el objetivo académico original hacia objetivos comerciales. Moncada Cerón (2011) agregan la ausencia de políticas internacionales que regulen y aseguren la calidad del fenómeno a nivel mundial, uno de sus principales problemas exógenos.

En definitiva, la internacionalización es un proceso relativamente nuevo y del cual no se conocen con exactitud las consecuencias deseables y no deseables que conlleva. Es necesario que los países estudien en profundidad el fenómeno a través de la evaluación continua para lograr un análisis acabado de la temática (Moncada Cerón, 2011; Jibeen y Asad Khan, 2015).

10.3 El sector privado universitario en América Latina

Inicios del sector privado en Latinoamérica

En las sociedades coloniales de Hispanoamérica, las instituciones no eran ni públicas ni privadas. En ese momento, existía un estrecho vínculo entre el Estado y la iglesia, y se consideraba que el desarrollo de la sociedad venía de la acción conjunta del Estado y la iglesia. Las universidades de Hispanoamérica fueron creadas para servir simultáneamente a ambas instituciones centrales. Daniel Levy (1986) reconoce cinco limitaciones del modelo: la universidad era una institución a la que se debía otorgar autonomía, pero esta era frecuentemente violada por el Estado y la iglesia; había conflictos en el interior de las órdenes religiosas, así como con el Estado; aunque la mayor parte de las universidades tenían filiación estatal y religiosa, una pequeña porción dependía únicamente de la iglesia y/o la corona; la corona era el actor más fuerte, teniendo el control de la mayoría de las universidades importantes; la influencia de la iglesia comenzaba a disminuir, principalmente en las últimas décadas antes de la independencia. No obstante, la separación entre el ámbito privado de la religión y el público no llegó hasta el siglo XIX. No es

hasta que el Estado se diferencia de la iglesia que los conceptos de público y privado cobran relevancia. Las universidades se convierten en instituciones públicas, y se crea el espacio para el desarrollo del sector privado. Para explicar el desarrollo de la enseñanza superior privada en Sudamérica, Daniel Levy (1986) habla de tres oleadas.

Desarrollo del sector privado en Latinoamérica

La primera ola se describe como “la reacción católica”, ya que las primeras universidades privadas en Sudamérica eran católicas. La iglesia fue la fuerza principal en la creación de estas instituciones. Sin embargo, tardó en lograr su expresión institucional. A pesar de que existían algunas universidades privadas con anterioridad, no fue hasta 1930 cuando la iglesia dejó de apoyarse en sus seminarios para abrir camino hacia su esfera universitaria.

Para ejercer su influencia religiosa, durante las siguientes décadas, la iglesia necesitaba de instituciones dedicadas a un amplio campo de disciplinas académicas. A su vez, el Estado jugó un papel importante en la creación de las universidades católicas debido a que las fuerzas políticas conservadoras que las apoyaban eran todavía fuertes. La iglesia y el Estado estaban más separados que durante la época colonial. La iglesia tenía suficiente fuerza como para sostener un sector universitario, pero no la suficiente como para oponerse seriamente al sector público. Es así como las opciones privadas eran consideradas de menor calidad, una segunda opción.

Los factores religiosos fueron los principales en la fundación de la primera ola de universidades privadas, donde las familias conservadoras, preocupadas por la religión, comenzaron a elegir instituciones privadas porque las principales universidades públicas paulatinamente se estaban convirtiendo en laicas. No obstante, hubo otros factores que influyeron en esta oleada, ya que las primeras universidades católicas también surgieron como resultado de reacciones en contra de la secularización, no solo de la universidad pública, sino también del papel del Estado en la sociedad. Las universidades privadas seculares surgen como la reacción al fracaso político, económico y social en términos de clase del sector público.

La segunda ola de crecimiento de la enseñanza superior privada tiene lugar en la década de 1950, y según el autor, continúa hasta la actualidad. Los miembros de la clase alta, que hasta el momento acudían a universidades del sector público, comenzaron a estar insatisfechos debido a la disminución de la calidad académica, la politización de las instituciones y la influencia que estaban cobrando los grupos de interés. Es así como los mejores estudiantes de la clase alta empezaron a

estudiar en universidades del sector privado. En segundo lugar, el tradicional monopolio elitista de las instituciones públicas se desvaneció, y la elite vio amenazados sus privilegios. La composición de la universidad pública se volvió más homogénea, y comenzaron a compartir las instituciones con grupos socioeconómicos menos privilegiados. En tercer lugar, la competencia por la superioridad en cuanto a puestos laborales y prestigio se vio amenazada, dado que otras clases recibían las mismas credenciales. Es así como las instituciones privadas se convirtieron en opciones lógicas, no solo porque podían estar menos politizadas, sino también porque podían mantenerse separadas. De esta forma, los mejores estudiantes de la clase alta empezaron a estudiar en universidades del sector privado. Según Levy (1986) la segunda ola privada representó un rechazo a la primera ola privada. La razón por la cual el sector privado ya existente no proporcionó una salida suficiente para el éxodo del sector público puede explicarse por la diferencia entre las coaliciones tradicionales conservadoras ejemplificadas por la iglesia, y las modernas coaliciones capitalistas, ejemplificadas por la empresa.

En cierta medida, este fenómeno aún se encuentra presente en Latinoamérica, donde existe la percepción de que las universidades públicas son administrativamente caóticas y burocráticas, y donde el activismo político estudiantil interrumpe las clases. Las huelgas y movilizaciones preocupan a ciertos padres cuyos hijos podrían asistir a universidades públicas. No obstante, como menciona Dessoiff (2008), a medida que las instituciones privadas se fueron desarrollando en la región, no necesariamente se convirtieron en superiores que las públicas. En la mayoría de los países latinoamericanos, las mejores instituciones públicas estuvieron y siguen estando a la cabeza en campos como la medicina y las ciencias naturales.

La tercera oleada de crecimiento en la educación superior privada, conocida como “absorción de demanda extraordinaria”, se refiere a la oferta de opciones educativas privadas no elitistas. Esta oleada encuentra sus raíces en el aumento de la demanda de educación superior provocado por el crecimiento de la población, el incremento en el número de estudiantes que finalizan el secundario, y a la incapacidad del Estado para satisfacerla. A medida que crece la demanda de enseñanza superior en la región, los gobiernos no pueden o no quieren financiar la expansión de las instituciones del sector público necesarias para satisfacerla, por lo que el sector privado interviene para cubrir esa necesidad (Dessoiff, 2008). A diferencia de la segunda oleada, que fue la respuesta del sector elitista al fracaso del sector público, la tercera oleada es la respuesta de los sectores no elitistas al fracaso del sector público. Además, esta reacción se dirige hacia las

universidades privadas elitistas creadas durante la segunda oleada, que tampoco pudieron absorber el exceso de demanda (Levy, 1986).

Aunque la mayoría de las instituciones pueden clasificarse fácilmente en alguna de las tres oleadas, según Daniel Levy (1986), la categorización de algunas instituciones individuales no es fácil. La distinción entre las instituciones pertenecientes a la segunda y tercera oleada no siempre es clara y en varios casos puede ser ambigua. Por ejemplo, algunas instituciones de la segunda oleada se crearon para satisfacer la demanda de las sociedades capitalistas, aunque no reciben a los estudiantes más privilegiados. La categorización de una institución católica también puede no ser clara, ya que hay universidades que no están afiliadas a la iglesia, pero tienen inspiración cristiana. Asimismo, hay universidades que poseen características tanto elitistas como de absorción de demanda.

10.4 Satisfacción

Definición

La satisfacción es un concepto amplio que puede abordarse desde diversas perspectivas. Veenhoven (1994) la define desde una mirada psicológica y asevera que es un estado mental, transitorio o estable, que contiene apreciaciones cognitivas y afectivas. Desde una perspectiva similar, Sánchez, Carvajal y Pérez (2015) afirman que es un estado cognitivo y emocional gratificante en el que un individuo percibe el cumplimiento de sus expectativas. Moscovici (1986) considera que la satisfacción es un fenómeno subjetivo que aborda las representaciones sociales de los individuos, entendiéndolas como construcciones simbólicas que se construyen y reconstruyen durante las interacciones sociales; son maneras específicas de entender, comunicar y dotar de sentido a la realidad.

Existe consenso entre los académicos con respecto a definir la satisfacción en función a la brecha existente entre las expectativas y los logros obtenidos (Michalos, 1980). Hamner y Harnett (1974) añaden que en contextos competitivos, la fórmula puede complejizarse y describen el concepto en función a la brecha existente entre las expectativas y los logros obtenidos por uno mismo, así como también en función de los logros alcanzados por una persona de referencia. De manera análoga, Thompson (2006) reconoce que el entorno influencia las expectativas y el rendimiento propio percibido. No obstante, Sánchez Quintero (2018) considera que la satisfacción no se mide únicamente en relación a las expectativas y la define como:

(...) un estado de percepción cognitiva y emocional gratificante en el que se materializan las expectativas, necesidades, deseos, metas o intereses, por el cumplimiento de requisitos o características en los bienes o servicios que dan cuenta de su calidad, sumada a la experiencia preferencial subjetiva y afectiva del consumidor, cliente o usuario. (p. 24)

La satisfacción se encuentra íntimamente relacionada con la noción de evaluación y calidad. Tomando el concepto de evaluación, Sanzo (2003) (citado por Sánchez Quintero, 2018) sostiene que "...es un estado afectivo que se origina a partir de la evaluación de los factores relacionados al producto o servicio" (p. 22). La relación entre satisfacción y calidad varía según la mirada de cada autor. Mientras una perspectiva las considera sinónimos, otra, a pesar de reconocer su vínculo, las perciben como constructos diferentes (Rey Martín, 2000). Sánchez Quintero (2018), por otro lado, sostiene que la satisfacción forma parte de la calidad percibida por parte del usuario. Un cliente cuyas expectativas con un producto o servicio están insatisfechas, no va a referirse al mismo como uno de calidad.

Satisfacción del cliente o usuario

La calidad de un producto se mide a través de la satisfacción del cliente o usuario. Abordar la variable o constructo, es crucial para tomar decisiones, diseñar estrategias y promover reformas. El interés por complacer al usuario se ha propagado por todas las industrias, pues uno satisfecho comunica su experiencia a familiares, amigos y compañeros, redundando en la difusión gratuita del servicio y generando un beneficio positivo para la empresa u organización que lo ofrece.

Para determinar la satisfacción del cliente, Thompson (2006) diseña una fórmula compuesta por tres variables: $\text{rendimiento percibido} + \text{expectativas} = \text{nivel de satisfacción}$. El rendimiento percibido implica el desempeño que un individuo considera haber obtenido luego de adquirir un producto o servicio. Se calcula desde el punto de vista del cliente y la misma depende de su percepción, subjetiva, que puede estar afectada por su entorno. Las expectativas son las esperanzas que el cliente o usuario tiene sobre el producto. Las mismas se ven influenciadas por las experiencias de compra anteriores, la opinión de familiares y amigos, promesas realizadas por el comercio que brinda el servicio y por sus competidores. Al ser un constructo subjetivo, una disminución de la satisfacción no implica necesariamente una disminución de la calidad del servicio, sino que puede ser consecuencia de un aumento en las expectativas de los consumidores. Una vez efectuada la experiencia, el usuario puede experimentar tres niveles de satisfacción:

insatisfacción, satisfacción y complacencia. La insatisfacción se produce cuando el desempeño percibido no alcanza las expectativas. La satisfacción cuando el desempeño percibido alcanza las expectativas y la complacencia, si el desempeño percibido supera las expectativas.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con otros servicios, Sánchez Quintero (2018) considera que los estudiantes no pueden ser categorizados como clientes pues no son consumidores pasivos del servicio educativo. Por el contrario, son protagonistas activos de su propio aprendizaje.

Satisfacción del estudiante

La satisfacción del estudiante es alcanzada cuando al evaluar su experiencia educativa, el desempeño real cumple o supera sus expectativas (Elliott y Healy, 2001, p. 3). De esta manera, incluir esta categoría al momento de evaluar un programa de internacionalización brinda información sumamente valiosa (Otero Gómez, Giraldo Pérez y Sánchez Leyva, 2018).

Un concepto frecuentemente utilizado al momento de abordar la satisfacción del alumnado internacional es la noción de satisfacción con la vida. El constructo toma en consideración factores internos y externos a la universidad, es decir, factores académicos y no académicos. Veenhoven (1994) define a la satisfacción con la vida como “...el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva. En otras palabras, cuanto le gusta a una persona la vida que lleva” (p. 4). Una alta satisfacción indica que la calidad de vida de un individuo es buena mientras una satisfacción baja sugiere descontento de alguna clase. La limitación es que la insatisfacción con la vida indica que algo está mal pero no especifica qué. Al momento de medir el concepto, no se puede hacer de manera objetiva y externa dado que el nivel de satisfacción de un individuo no se puede inferir a partir del análisis de sus comportamientos externos. Como menciona Veenhoven (1994), “aunque algunos comportamientos sociales tienden a ser más frecuentes entre los satisfechos (activos, extrovertidos, amistosos) estas conductas también se observan entre los insatisfechos” (p. 6). La manera correcta de medir la satisfacción con la vida de un individuo es a través de preguntas directas y sencillas en el contexto de entrevistas de encuesta.

Jiang, Yuen y Horta (2020) consideran que satisfacción, extrapolada al ámbito educativo, puede entenderse como “... la medida en que las experiencias de las personas en un país de acogida les ayudan a alcanzar sus objetivos personales y a satisfacer sus expectativas con respecto a la aculturación” (p. 393). Por otro lado, Tasie (2010) reconoce que las universidades deberían hacer un gran esfuerzo en satisfacer a los estudiantes. Sin embargo, se corre el riesgo de colocar al

profesor en una posición limitada a responder a lo que quieren los estudiantes, sacrificando su autonomía personal y responsabilidad profesional. Es decir, si se busca la satisfacción del estudiante en extremo, el profesorado no tendría decisión en los contenidos académicos, los métodos de evaluación y los procesos de aprendizaje. Además, se debe contemplar que la búsqueda de la satisfacción del estudiante tiende a ir en contra de las condiciones necesarias para aprender, donde existe un desafío que implica esfuerzo y cierto malestar. Actualmente, el desafío para las instituciones es encontrar un balance entre el alumno-cliente y el alumno-aprendiz.

10.5 Adaptación

Definición

La migración internacional es un fenómeno antiguo que al confluir con la globalización sufrió un crecimiento exponencial. Cuando un individuo o un grupo de individuos entran en contacto con una nueva cultura se enfrentan a un proceso psicológico denominado aculturación, implicando cambios a nivel afectivo, cognitivo y comportamental (Castro Solano y Lupano Perugini, 2013). Las posibilidades de contacto son variadas, pudiendo establecerse entre grupos del mismo o diferente tamaño, entre personas con diferentes grados de complejidad cultural o similares. Asimismo, la calidad de la interacción puede ser amigable u hostil. El proceso de aculturación desencadena tres posibles escenarios: aceptación, adaptación y reacción. La aceptación ocurre cuando el proceso concluye con la pérdida casi completa de la cultura de origen y la asimilación de la nueva, tanto en valores, creencias y patrones del comportamiento. La adaptación es cuando se logra un equilibrio entre la cultura de origen y la nueva, funcionando armoniosamente como una. La reacción es cuando por opresión o por una sensación de inferioridad se gesta en el individuo un movimiento en contra a la integración (Redfield, Linton y Herskovits, 1936).

En un sentido general la adaptación refiere a los cambios que se producen en un individuo o en un grupo de individuos frente a demandas del ambiente. La adaptación se puede dar de inmediato o requerir un tiempo más prolongado. Generalmente, durante el proceso de aculturación, los cambios son vivenciados como disruptivos y negativos. Sin embargo, en el largo plazo, el sujeto tiende a verlos como positivos (Berry, 1997). Sam y Berry (1997) diferencian los conceptos de aculturación y adaptación, afirmando que la adaptación es el resultado de los cambios culturales y psicológicos que se producen como consecuencia del proceso de aculturación, es decir, cuando

los cambios se mantienen estables a lo largo del tiempo se habla de adaptación. Los efectos de la adaptación son variados y dependen de cómo sobrevino el proceso de aculturación, pudiendo desencadenar en situaciones de confusión, síntomas físicos y fatiga cultural. Además, Castro Solano y Lupano Perugini (2013) sostienen que en el caso de los estudiantes internacionales, el proceso de adaptación es aún más intenso, dado que enfrentan simultáneamente exigencias académicas mientras se encuentran expuestos a un sistema de valores, creencias y costumbres diferentes a las del país de origen.

Cuando Ward, Bochner y Furnham (2001) abordan la adaptación de los estudiantes internacionales y se refieren a ellos como *sojourners*. El concepto refiere a un individuo que voluntariamente decide retirarse de su país de origen para radicarse temporalmente en otro, e incluye en esta categoría a estudiantes, diplomáticos, militares, voluntarios y misioneros. Si bien no existen criterios fijos en cuanto a la duración de su estadía, generalmente varía de seis meses a cinco años. De este modo, los *sojourners* se encuentran más comprometidos con la nueva cultura que los turistas, pero menos que los inmigrantes. Asimismo, la adaptación durante programas interculturales puede dividirse en adaptación psicológica y sociocultural. Empíricamente, ambos conceptos se encuentran íntimamente relacionados; no obstante, se recomienda diferenciarlos, dado que sus predictores tienden a ser diferentes y su manera de abordarlos y medirlos también (Sam y Berry, 1997).

Adaptación psicológica

La adaptación psicológica “refiere a un conjunto de resultados psicológicos internos que incluyen un claro sentido de identidad personal y cultural, buena salud mental y el logro de la satisfacción personal en el nuevo contexto cultural” (Berry, 1997, p. 14), y se tiende a abordar desde enfoques relacionados al estrés y la psicopatología. Continuando por la misma línea, Ward, Bochner y Furnham (2001) sostienen que la adaptación psicológica implica sentimientos de bienestar durante las transacciones interculturales. Castro Solano y Lupano Perugini (2013) la describen en relación con el bienestar experimentado como resultado del contacto cultural. Involucran la puesta en marcha de habilidades sociales necesarias para funcionar adecuadamente en un entorno cultural complejo. La adaptación psicológica implica el apoyo social percibido, las variables de la personalidad y los eventos vitales.

El apoyo social y los cambios en la vida son fundamentales al momento de abordar la adaptación psicológica. El apoyo social permite a los estudiantes mantener una buena salud mental y bienestar en general, brindándoles herramientas para lidiar con problemas aculturativos. Entre las posibles formas de apoyo social priman los lazos con la familia y amigos del país de origen, ayudando a mantener el sentimiento de pertenencia y los amigos en el país de acogida. Además, brinda conocimiento útil y genera una sensación de pertenencia al nuevo entorno. En relación a los cambios en la vida, a mayor estabilidad se espera una mayor adaptación psicológica. Como es de esperarse, la experiencia de movilidad implica grandes cambios en la vida de los estudiantes y, en un primer momento, los mismos pueden ser vivenciados como disruptivos y negativos (Ward y Kennedy, 1993; Berry, 1997).

Adaptación sociocultural

Sam y Berry (1997) sostienen que la adaptación sociocultural hace referencia a factores externos, que incluyen la capacidad de responder satisfactoriamente a problemas diarios relacionados, en su mayoría, con el trabajo y el estudio. Las variables que la componen son las herramientas sociales, el conocimiento cultural, las relaciones interpersonales y las relaciones con la familia y la comunidad. Es decir, la adaptación sociocultural se vincula al marco de las habilidades sociales. Los autores presentan tres variables claves que no pueden faltar al momento de analizar la adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales, afirmando que cualquier estudio que las ignore no será capaz de abarcar el fenómeno en su totalidad. La primera es la sociedad de origen del estudiante, siendo necesario abarcarla para comprender de dónde viene la persona e identificar los rasgos culturales que pueden asimilarse con la sociedad de asentamiento.

La segunda es la sociedad de asentamiento, siendo importante para comprender la actitud y percepción de sus ciudadanos hacia la inmigración. Aquellos países que se construyeron gracias a la inmigración tienden a apoyar la continuidad de la diversidad cultural, proporcionando un contexto de asentamiento más positivo. Por el contrario, hay sociedades que pretenden eliminar la diversidad y tienden a segregar o marginar a las poblaciones diversas.

La tercera es la aculturación del grupo, dado que los migrantes sufren cambios como consecuencia de las interacciones entre las dos variables anteriormente mencionadas, la sociedad de origen y la de asentamiento. Los estudiantes se enfrentan a cambios físicos, biológicos,

económicos, sociales y culturales. Los cambios culturales van desde la alimentación, religión e idioma hasta las creencias y valores.

Por una línea similar, Ward, Bochner y Furnham (2001) mencionan que a diferencia de la adaptación psicológica que se sitúa en la dimensión emocional y afectiva, la adaptación sociocultural se encuentra en la dimensión comportamental, y hace referencia a la capacidad de realizar interacciones efectivas en un nuevo espacio cultural. Los factores que la predicen son el conocimiento de la cultura de acogida, la similitud cultural, el manejo del idioma local, el contacto con los ciudadanos locales y la cantidad de tiempo que el individuo se va a establecer en el país. En relación con la similitud cultural, el estudio evidencia que la semejanza cultural se asocia con menos dificultades socioculturales. Es decir, los estudiantes malayos en Singapur experimentan menos dificultades que los malayos y singapurenses en Nueva Zelanda. En cuanto al tiempo de residencia, Ward, Bochner y Furnham (2001) presentan un estudio longitudinal que evidencia cómo la adaptación sociocultural sigue una curva de aprendizaje. Durante los primeros cuatro a seis meses, el grado de adaptación aumenta rápidamente y luego tiende a decrecer hasta el final del primer año. No obstante, los autores también encontraron que la integración de los estudiantes en la sociedad de acogida aumentó con el tiempo. De hecho, la relación entre la adaptación psicológica y sociocultural se fortaleció significativamente durante el primer año de estancia.

Por su parte, Castro Solano y Lupano Perugini (2013) afirman que el constructo depende del conocimiento cultural, el grado de contacto con la cultura huésped, la distancia cultural, la discriminación percibida y la capacidad de resolver exitosamente problemas prácticos en la interacción con miembros de la cultura huésped. De forma similar, Ward (1996) sostiene que el conocimiento de la cultura, el manejo del idioma, la similitud cultural, el contacto con los residentes y la permanencia prolongada benefician la adaptación sociocultural del extranjero.

11. Estado del arte

11.1 Satisfacción

Mediante la evaluación de la satisfacción estudiantil, gobiernos y universidades pueden ajustar su modelo exportador de internacionalización de la educación superior debido a que este concepto es un predictor clave de calidad (Lapina, Roga y Mürsepp, 2016; Otero Gómez, Giraldo Pérez y Sánchez Leyva, 2018).

La investigación de Lapina, Roga y Mürsepp (2016) se concentró en evaluar la satisfacción del alumnado internacional mediante el análisis de su experiencia. El estudio se constituyó en tres diferentes partes. Se realizaron preguntas sociodemográficas sobre el país de origen, edad, género y nivel de estudios. Se indagaron los motivos que influenciaron la elección del país y la institución de estudio, tomando los criterios de DeJager y Gbadamosi (2013): internacionalización, marketing y soporte, acceso y accesibilidad, estudiantes y personal internacional, reputación académica, enfoque en el estudiante, calidad académica, variedad y alcance, ubicación y logística, alojamiento y beca, reputación e instalaciones deportivas, seguridad y protección y estacionamiento. Por último, se evaluó el cumplimiento de los predictores. Finalmente, el estudio llegó a la conclusión de que los factores más influyentes para la satisfacción del alumnado son la calidad y la reputación académica de la institución de recepción.

Asimismo, Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017) buscaron determinar los factores que influyen la satisfacción de los estudiantes internacionales utilizando diferentes categorías: calidad académica y educativa, capacidad de la universidad para comunicarse efectivamente con los alumnos previa a su llegada al país, condiciones de vida y comida, sociabilización con los locales y extranjeros, veracidad de la información académica y de la vida social recibida, lenguaje, tiempo de la estadía y factor económico. La investigación concluyó que a mayor distancia cultural entre el país de origen del alumno y la nación receptora, mayor la dificultad de adaptación, afectando la satisfacción de los estudiantes.

En la investigación precedente se propuso evaluar la experiencia previa al inicio de la movilidad. Shahijan, Rezaei y Guptan (2018) toman esta mirada y proponen un cambio en la manera de medir la satisfacción de los estudiantes internacionales. Así, evalúan el fenómeno a lo largo de toda la experiencia de movilidad, creando un modelo compuesto por tres etapas. La primera fase es previa al arribo, momento en el que se evalúan las variables de la imagen universitaria, expectativas de los estudiantes, vivencia de los estudiantes anteriores, fuentes de información y calidad del servicio. La segunda fase es a mitad de la experiencia y se toma en cuenta el nivel de satisfacción y desempeño percibido por los estudiantes. La tercera etapa es llevada a cabo una vez finalizada la experiencia, y toma como variable la intención de continuar estudiando, considerando que, si un individuo tuvo una buena experiencia, va a desear continuar estudiando en esa institución. Se utilizó como herramienta el cuestionario para las tres etapas. El estudio demostró que las variables de imagen universitaria, expectativas de los estudiantes y

experiencia de los estudiantes anteriores poseen una relación positiva con su satisfacción. Los investigadores recomiendan que las universidades trabajen en posicionar las instituciones en los rankings y procuren que los estudiantes tengan una buena experiencia. En relación con las expectativas de los estudiantes, la universidad no puede trabajar sobre esta dimensión porque depende de su individualidad y estilo de vida.

En *International students' experience in Australian higher education: can we do better?*, Arkoudis, Dollinger, Baik y Patience (2018) realizaron un importante hallazgo sobre las limitaciones de las encuestas al medir la satisfacción. La investigación tuvo la intención de evaluar las experiencias de los alumnos internacionales para determinar hasta qué punto las universidades satisfacen sus necesidades sociales y educativas. El estudio se dividió en dos partes: los cuestionarios on-line utilizando una escala Likert y grupos focales. Al contrastar la información obtenida, se evidenció que los estudiantes habían calificado la experiencia como satisfactoria en los cuestionarios, pero en los grupos focales se destacó la falta de pertenencia e integración social que percibieron. De este modo, quedó en evidencia la importancia de los grupos focales como elemento de triangulación para profundizar sobre la opinión de los estudiantes.

Un enfoque muy utilizado al momento de evaluar la satisfacción de los estudiantes internacionales es la utilización del concepto satisfacción con la vida. En su investigación, Jiang, Yuen y Horta (2020) la consideran como la resultante del nivel percibido de satisfacción y adaptación sociocultural. Mediante una profunda revisión bibliográfica pretendieron identificar los factores que influyen la satisfacción con la vida del alumnado internacional en general. Entre las variables utilizadas, se encuentra el idioma, la experiencia educativa, dificultades financieras, la discriminación, la integración social, el estrés, los gastos de manutención y el alojamiento. En relación con la adaptación se menciona: distancia cultural, herramientas individuales de afrontamiento, servicios de apoyo en el campus, experiencias previas y preparación previa a la partida. Al analizar los factores que influyen la satisfacción de los estudiantes internacionales en China, la investigación determinó la importancia de la calidad de los cursos, la utilización del idioma inglés para comunicarse, los servicios de soporte y counseling. Por servicios de soporte se refieren a la información disponible para los estudiantes tanto previo al arribo como durante la experiencia.

Feifei, Wah Kian y Jianqiang (2021) en *Construction Of International Student Satisfaction Model Under The Internationalization Of Higher Education: New Normal Perspective* pretenden

identificar los principales predictores de la satisfacción en los estudiantes internacionales. En la investigación se analizaron las siguientes dimensiones: expectativas de los estudiantes, calidad del servicio, imagen, valor percibido, resultados educativos, instalaciones del campus y experiencia académica. La muestra se compuso por 500 estudiantes internacionales de cinco universidades en Guangxi, China. El estudio deja en evidencia que el clima del campus, la integración social, el sentido de pertenencia del estudiante, las consideraciones económicas y los servicios de apoyo son los mayores predictores de satisfacción. Sin embargo, el estudio no profundiza en cada dimensión por limitaciones de espacio en el artículo.

Desde un enfoque diferente, Evangelia Fragouli (2018) busca comprender los factores que se encuentran detrás de las tasas de satisfacción de los estudiantes, considerando que por momentos el fenómeno se aborda de manera errónea en el sector de la educación superior. El estudio crea conciencia sobre el choque cultural al que se enfrentan los estudiantes internacionales, que juega un papel importante en su experiencia general y por ende, en su satisfacción académica. Las clases de idiomas y/o las actividades recreativas no son suficientes para afrontar este desafío. La autora sugiere que las universidades estudien las culturas de manera individual para identificar con claridad los problemas que deben enfrentar.

Continuando con esa línea, Mairéad Finn, Gerogiana Mihut y Merike Darmody (2022) admiten la escasez de investigaciones que abordan cómo los estudiantes internacionales de distintos contextos geográficos y culturales experimentan el estudio en el extranjero. En respuesta, pretendieron identificar las variaciones en la satisfacción académica de los estudiantes internacionales, por región global de origen, por medio del análisis de los datos del Eurostudent VI en la República de Irlanda. Finalmente, el estudio determinó que la distancia cultural no es la variable que mayor efecto ejerce sobre la satisfacción de los estudiantes internacionales. Las asociaciones entre la distancia cultural y la región de origen con la satisfacción académica se vieron afectadas por la medida en que los estudiantes se veían a sí mismos como clientes o socios independientes en la educación. Es decir, la autopercepción de ser un cliente independiente en lugar de un socio igualitario en la educación tiene la asociación más fuerte con la satisfacción académica.

11.2 Adaptación psicológica y sociocultural

Las investigaciones que abordan la adaptación psicológica y sociocultural de los estudiantes universitarios internacionales tienden a analizar los factores que las influyen y en qué medida lo hacen. La selección de las variables exógenas varía según cada estudio, entre los más destacados se encuentran los aportes de Shafaei y Razak (2016), quienes se propusieron estudiar la relación desde un enfoque cuantitativo con estudiantes de posgrado realizando la experiencia de movilidad en Malasia. Se tomaron como variables exógenas la actitud de adaptación, la actitud de apego, el dominio del idioma inglés y la imagen estereotipada.

Al entrar en contacto con una nueva cultura, el alumnado internacional debe tomar la decisión de mantener la propia identidad o construir una nueva que sea compatible con las normas y los valores del país de acogida. La actitud de adaptación refiere a la intención de adecuarse a la nueva cultura, que tiende a aumentar los intercambios con residentes y la actitud de apego que refiere al deseo de mantener la propia cultura. En relación con el dominio del inglés, los estudiantes internacionales se encontraban cursando los estudios en esa lengua, siendo su manejo crucial para lograr los desafíos educativos. No obstante, el idioma oficial del país es el malayo, lengua utilizada para comunicarse con los residentes.

La imagen estereotipada son las creencias de los individuos hacia ciertos grupos sociales. Pueden ser positivas o negativas, en el caso de las segundas, conducen a prejuicios. El estudio concluyó que el factor que influye mayormente en la adaptación psicológica es la discriminación percibida y en segundo lugar, la actitud de adaptación. Con respecto a la adaptación sociocultural, la discriminación percibida es el factor que más influye, seguida por la actitud de adaptación. Además, se evidenció que a mayor actitud de apego, menor la adaptación sociocultural. En ambas variables endógenas, el dominio del idioma inglés demostró ser poco significativo siendo interesante determinar si el dominio del idioma local influye.

Se considera pertinente mencionar la investigación de Grebliauskiene y Sueldo (2020) que procuró determinar los efectos que ejerce el dominio del idioma local sobre la adaptación sociocultural y educativa de los estudiantes internacionales que estudian en inglés en universidades de países no angloparlantes. Los métodos utilizados fueron grupos focales integrados por estudiantes extranjeros y entrevistas en profundidad a administrativos de la universidad y profesores que trabajaban con los alumnos internacionales. El estudio evidenció la importancia del dominio del idioma local para alcanzar la adaptación cultural de los estudiantes internacionales.

Dicho de otro modo, la ausencia del idioma local produce su exclusión tanto en la vida universitaria como en las actividades extracurriculares.

En relación con la vida universitaria, la exclusión se produce de modo natural donde a pesar de compartir el programa académico con los alumnos locales, se los separa en aulas diferentes según el idioma. El ambiente académico se convierte en poco diverso debido a que los alumnos internacionales se ubican juntos, por separado de los locales. En cambio, cuando un alumno extranjero estudia en un país angloparlante, en el ambiente académico hay una amplia proporción de estudiantes locales e internacionales mezclados. En relación a las actividades extracurriculares, cuando un alumno internacional quiere participar, debe enfrentar la barrera idiomática dado que, en su gran mayoría, los encuentros se dictan en el idioma oficial del país. Las actividades que se dan en inglés no cuentan con la presencia de los alumnos locales polarizando la distancia entre ellos. Además, el estudio evidenció que al no tener contacto con los estudiantes locales, buscan apoyo en el personal académico. Lo mismo acontece con las residencias, las que segregan a los alumnos. En relación con la dimensión académica, sus efectos no son tan nocivos dado que los profesores lograron convertirse en guías o apoyos fundamentales para acompañarlos exitosamente. El estudio concluye que la adaptación cultural se encuentra condicionada por el idioma, y esto en mayor medida a lo que ocurre con la adaptación educativa.

A diferencia de la investigación anterior, donde había una amplia distancia cultural entre los estudiantes internacionales y locales, Castro Solano y Lupano Perugini (2013) estudiaron la adaptación intercultural en estudiantes internacionales argentinos. Considerando que el 86 % de los alumnos internacionales consultados provenían de países latinoamericanos, la distancia cultural entre ellos no es muy pronunciada ya que comparten el idioma, y son culturas colectivistas que valoran compartir en grupo. Para determinar los predictores de adaptación intercultural, se determinaron tres variables: sociodemográficas, socioculturales y psicológicas. El estudio concluyó que la cercanía cultural facilita la comunicación con los residentes argentinos, se perciben menores niveles de discriminación, disminuye la ansiedad por integrarse a una cultura con valores y creencias diferentes y permite a los estudiantes internacionales adaptarse al nuevo contexto con mayor facilidad. Todo ello mejora la adaptación sociocultural. Además, se observó que la variable sociocultural es la que más influencia ejerce sobre la adaptación intercultural, más específicamente, la discriminación percibida y la ansiedad intergrupala.

Un enfoque diferente es propuesto por Ozer (2015) para determinar los predictores de la adaptación psicológica y sociocultural de los estudiantes internacionales en Dinamarca. Lo interesante es que dividió al alumnado internacional en dos grupos en relación a la distancia cultural entre su país de procedencia y Dinamarca, además trabajó con un grupo de control con estudiantes nacionales para comparar los resultados. La investigación ratificó la importancia del apoyo social, la discriminación percibida y el manejo del idioma inglés sobre la adaptación de los alumnos internacionales. Al contrastar los resultados con estudiantes locales se evidenciaron niveles de adaptación psicológica similares, sin presentar grandes diferencias.

12. Metodología y modelo de análisis

12.1 Elección del caso de estudio

Como menciona Rabossi (2011), el estado argentino tuvo históricamente y durante más de un siglo el monopolio en educación universitaria, siendo el principal absorbente de la demanda de estudiantes postsecundarios. Todo intento de expansión de la educación privada, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX, encontró una fuerte oposición estatal y era concebida como una amenaza al interés público. A principios del siglo XXI, el sector privado tuvo un crecimiento exponencial a nivel mundial. Dicha expansión llegó a América Latina recién a principios de los años 90 como respuesta a la ineficiencia del sector público, cuyos fondos eran cada vez más limitados debido al incremento de su déficit fiscal.

Siguiendo la tendencia Latinoamericana, en la década del noventa el estado argentino permite la creación de nuevas universidades privadas. Entre los años 1989 y 1996 se crearon 23 universidades privadas superando por primera vez a la cantidad de universidades públicas. La Universidad Amarilla (UA) es una institución del sector privado que fue parte de esta oleada. Fundada en el año 1995, su misión es “desarrollar una propuesta educativa inclusiva, de calidad y pertinente con las demandas del desarrollo sostenible, la democratización del conocimiento y los valores humanísticos, a través de un modelo educativo que promueva la formación de profesionales competentes para transformar realidades con responsabilidad social” (gentiliza de la UA). No obstante, el estado argentino continuó siendo el principal absorbente a la demanda de estudiantes, debido a que las universidades privadas no pudieron competirles a las universidades públicas gratuitas de ingreso libre. Además, con la creación de la Comisión Nacional de

Evaluación y Acreditación (CONEAU) en el año 1995 se vuelve a limitar el crecimiento del sector privado.

A diferencia del resto de los países latinoamericanos, como Chile, Brasil, Perú o Colombia, en la década del 90 el sector privado en Argentina no logra desarrollarse porque el Estado no acompañó su crecimiento, imponiendo una fuerte regulación de su parte, convirtiéndose en una excepción a la tendencia Latinoamericana de esa década (Rabossi, 2011). Actualmente el sistema universitario argentino se conforma por 132 instituciones: 71 pertenecen al sector estatal nacional, 6 al sector estatal provincial, 63 al sector privado, una al sector extranjero y una al sector internacional (Anuario Estadístico, 2019).

Con la intención de estudiar el fenómeno latinoamericano en América Latina es que se decide estudiar el caso de la UA, siendo representativa del mercado internacional argentino, donde existe una amplia mayoría de estudiantes internacionales que provienen de Latinoamérica por sobre los demás continentes.

12.2 Metodología

El trabajo de investigación posee un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y un diseño exploratorio que aborda un programa contemporáneo y poco abordado. Mediante el estudio casuístico de la UA, se analizará el *Programa de Movilidad Internacional* con la intención de evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales utilizando tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural. Así, se indagará el grado de satisfacción y el nivel de adaptación de los estudiantes de grado y posgrado durante su estadía en la universidad. Se los evaluará mediante el suministro de una encuesta donde se determinará el grado de satisfacción y el nivel de adaptación psicológica y sociocultural. Cabe aclarar que este trabajo no tiene como objetivo específico medir el efecto de las políticas dentro de lo que se conoce como evaluación de impacto, sí se circunscribe a una evaluación dentro de una lógica cuasi experimental. Tampoco pretende analizar el motivo por el cual en la Argentina y en particular, en la UA, hay una amplia mayoría de estudiantes latinoamericanos por sobre los estudiantes provenientes de otros continentes.

12.3 Modelo de análisis

La satisfacción es un fenómeno subjetivo que aborda las representaciones sociales de los individuos, entendiéndolas como construcciones simbólicas que se construyen y reconstruyen

durante las interacciones sociales; son maneras específicas de entender, comunicar y dotar de sentido a la realidad (Moscovici, 1986). La satisfacción del estudiante es alcanzada cuando al evaluar su experiencia educativa, el desempeño real cumple o supera sus expectativas (Elliott y Healy, 2001, p. 3).

El presente estudio evaluará el grado de satisfacción de los estudiantes internacionales con la UA, considerando tanto factores académicos como no académicos. Se define el constructo satisfacción a través de dos categorías, cada una con sus respectivos indicadores:

1. Enseñanza y aprendizaje: refiere a la calidad del servicio de enseñanza y aprendizaje.
 - Contenidos académicos
 - Formación y desempeño del cuerpo de profesores
 - Métodos de evaluación
2. Servicios de soporte: refiere al apoyo brindado por la UA a los estudiantes internacionales fuera del entorno académico, tanto previo a su arribo como durante su estadía.
 - Relevancia de la información
 - Asistencia
 - Actividades extracurriculares
 - Instalaciones y servicios

Adaptación refiere a los cambios que se producen en un individuo o en un grupo de individuos frente a demandas del ambiente (Berry, 1997). La adaptación durante los programas interculturales puede dividirse en psicológica o sociocultural (Sam y Berry, 1997). La primera apunta al aspecto afectivo de la aculturación e implica sentimientos de bienestar durante las transacciones interculturales. Por su parte, la adaptación sociocultural alude a la adquisición de habilidades que son apropiadas dentro de la cultura anfitriona y la competencia general de dominar la vida cotidiana en el nuevo contexto cultural (Ward y Kennedy, 1999).

El presente estudio evaluará el nivel de adaptación psicológica y sociocultural de los estudiantes internacionales. Se define el constructo adaptación psicológica a través de dos categorías, cada una con sus respectivos indicadores:

1. Apoyo social: refiere a la posibilidad de contar con amigos y otras personas, incluida la familia, a quienes acudir en momentos de necesidad o crisis.

- Sentimiento de pertenencia
 - Contención emocional
 - Integración cultural
2. Satisfacción con la vida: refiere al grado en que el estudiante internacional evalúa positivamente la calidad general de vida durante el programa de intercambio.
- Complacencia general
 - Complacencia con la universidad
 - Complacencia con Argentina

Se define el constructo adaptación sociocultural a través de dos categorías, cada una con sus respectivos indicadores:

1. Distancia cultural percibida: refiere a las diferencias percibidas entre la cultura de origen y la cultura de acogida
 - Clima
 - Alimentación
 - Estilo de comunicación
2. Discriminación percibida: refiere a la percepción de ser tratado negativamente a causa del origen étnico, raza y/o religión.
 - Prejuicio
 - Respeto
 - Malos tratos

13. Explicación del modelo de análisis

13.1 Indicadores

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el *Programa de Movilidad Internacional* de la UA, con el fin de evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales utilizando tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural. La satisfacción es un fenómeno subjetivo que aborda las representaciones sociales de los individuos, entendiéndolas como construcciones simbólicas que se construyen y reconstruyen durante las

interacciones sociales; son maneras específicas de entender, comunicar y dotar de sentido a la realidad (Moscovici, 1986). La satisfacción del estudiante es alcanzada cuando al evaluar su experiencia educativa, el desempeño real cumple o supera sus expectativas (Elliott y Healy, 2001, p. 3). El constructo satisfacción se define a través de dos categorías, considerando tanto factores académicos como no académicos (Tabla 1). Por un lado, el indicador enseñanza y aprendizaje se empleó para captar aquellos elementos académicos que influyen en la satisfacción general de los estudiantes internacionales en relación con la universidad de acogida. Por el otro, el indicador servicios de soporte se utilizó para captar aquellos elementos no académicos que influyen en la satisfacción general de los estudiantes internacionales en relación con la universidad de acogida.

Tabla 1

Los constructos y sus indicadores

Satisfacción	Adaptación psicológica	Adaptación sociocultural
Enseñanza y aprendizaje	Apoyo social	Distancia cultural percibida
Servicios de soporte	Satisfacción con la vida	Discriminación percibida

Fuente: elaboración propia.

El estudio evaluará a su vez, el nivel de adaptación psicológica y sociocultural de los estudiantes internacionales. Adaptación refiere a los cambios que se producen en un individuo o en un grupo de individuos frente a demandas del ambiente (Berry, 1997). La adaptación durante los programas interculturales puede dividirse en psicológica o sociocultural (Sam y Berry, 1997). La adaptación psicológica se enfoca en el aspecto afectivo de la aculturación, e implica sentimientos de bienestar durante las transacciones interculturales, mientras que la adaptación sociocultural alude a la adquisición de habilidades apropiadas dentro de la cultura anfitriona y la competencia general de dominar la vida cotidiana en el nuevo contexto cultural (Ward y Kennedy, 1999).

Con el fin de captar los distintos aspectos de la adaptación psicológica, se define al constructo a través de dos indicadores: apoyo social y satisfacción con la vida (Tabla 1). El primero se emplea para captar el nivel de satisfacción con los vínculos establecidos durante la experiencia de estudio, reconociendo que esto tiene un efecto positivo en la adaptación psicológica del alumnado internacional (Castro Solano y Lupano Perugini, 2013). El segundo se utiliza para captar

el grado en que el estudiante internacional evalúa la calidad global de su experiencia de estudio de forma positiva, es decir, su complacencia con el periodo a evaluar (Veenhoven, 1994).

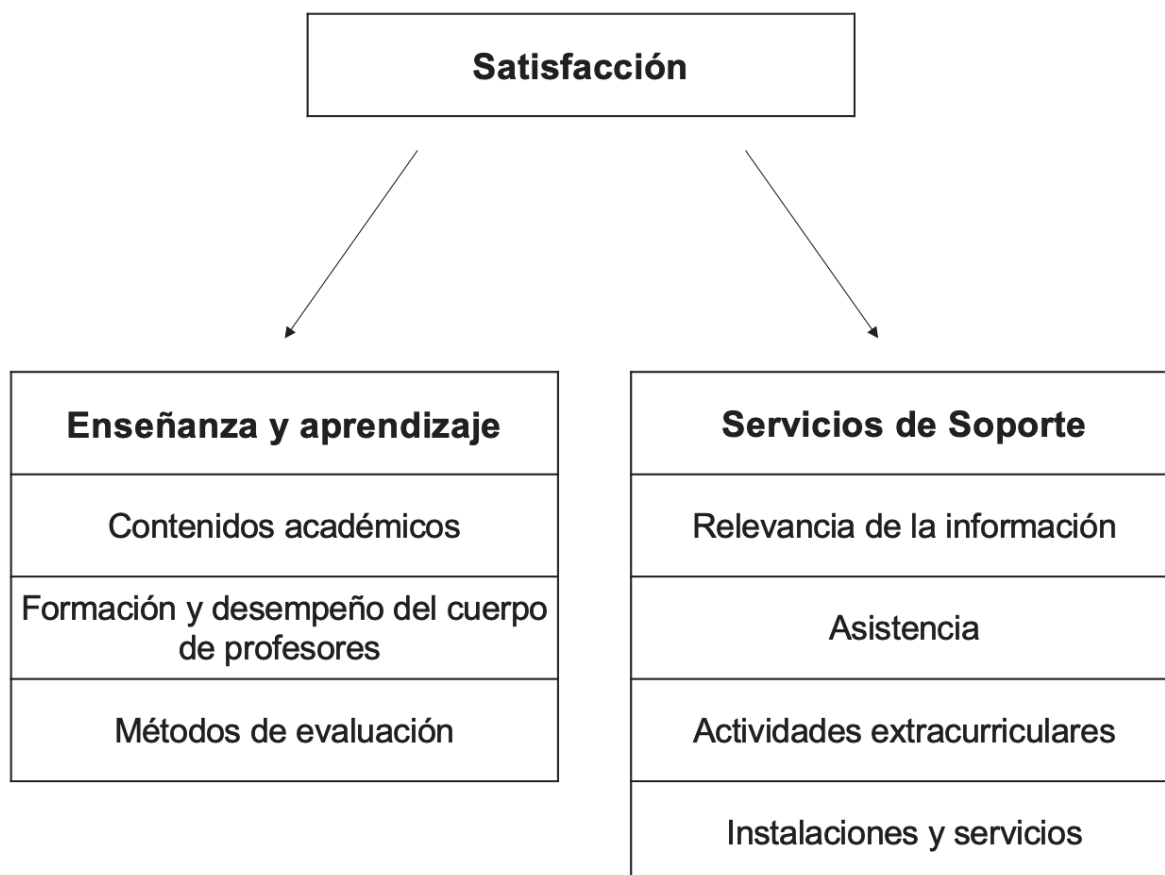
El constructo adaptación sociocultural se define a través de dos indicadores: distancia cultural percibida y discriminación percibida (Tabla 1). El primero, distancia cultural percibida, evalúa las diferencias y/o similitudes entre la Argentina y el país de origen del estudiante internacional, entendiendo que una menor distancia cultural conlleva un menor esfuerzo de adaptación (Ward et al., 2001). El segundo, discriminación percibida, se emplea para evaluar la frecuencia de haber sido tratado injustamente, amenazado o no ser aceptado por pares, profesores o adultos por el solo hecho de pertenecer a un grupo cultural diferente.

En resumen, con el fin de comprender mejor el fenómeno de exportación latino en Argentina, este trabajo de investigación busca evaluar la experiencia de los estudiantes internacionales en la UA a través de tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural.

13.2 Satisfacción

Enseñanza y aprendizaje

Como mencionamos con anterioridad, el constructo satisfacción se compone por dos indicadores: enseñanza y aprendizaje y servicios de soporte. El primero, considera que la satisfacción con la calidad académica tiene un efecto positivo en la satisfacción general de los estudiantes internacionales (Feifei, Wah Kian y Jianqiang, 2021). Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017) recomiendan que, al evaluarla, se eviten las preguntas generales para que los estudiantes internacionales entiendan con claridad lo que deben contestar. Es así como el indicador se compone por tres variables, lo que permitió abarcar con precisión sus distintos aspectos: contenidos académicos, formación y desempeño del cuerpo de profesores y métodos de evaluación (Tabla 2).

Tabla 2*Satisfacción, sus indicadores y variables*

Fuente: elaboración propia.

La variable contenidos académicos se empleó para analizar si, en general, los estudiantes internacionales consideran que el contenido de las asignaturas es interesante y útil para su desarrollo profesional y/o académico. Por contenido se entiende a la selección de conocimientos de diversa naturaleza que forman parte del currículo de una materia. James Curran y Deborah Rosen (2006) llevaron a cabo una investigación en dos universidades de Estados Unidos, examinando las influencias y las intenciones que determinan la satisfacción de los estudiantes hacia los cursos universitarios. Los resultados del estudio indican que los estudiantes se sienten más satisfechos con los cursos que abordan temas que les interesan personalmente y que perciben como relevantes para su futuro. Además, también informaron que los cursos que proporcionan

información útil y relevante para sus carreras son más satisfactorios. La investigación destaca la importancia de que los profesores y diseñadores de cursos presten atención a los factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia los cursos universitarios. Esto incluye mejorar la relevancia del contenido y la exigencia del trabajo del curso. Los autores sugieren que, al prestar atención a los contenidos, la entrega del curso y la interacción con el profesorado, los docentes pueden mejorar la satisfacción de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, lo que puede conducir a un mayor éxito académico y profesional en el futuro.

La variable formación y desempeño del cuerpo de profesores, evalúa la experiencia y los conocimientos de los profesores, la calidad de los materiales didácticos y el clima del aula según los estudiantes internacionales, considerándolos actores esenciales para estimular su motivación. Los profesores son un activo de gran valor en la internacionalización de la educación superior y desempeñan un papel principal en la experiencia académica de los estudiantes (Feifei, Wah Kian y Jianqiang, 2021). Por una línea similar, James Curran y Deborah Rosen (2006), destacan la importancia del rol del profesor en la satisfacción de los estudiantes hacia los cursos universitarios. Los autores concluyen que los profesores que se muestran apasionados por el tema y que son capaces de mantener la atención e interés de los estudiantes a lo largo del curso, obtienen mayor satisfacción. Además, los estudiantes encuentran más satisfactorios a los profesores que son accesibles y responden rápidamente a sus preguntas y consultas. La retroalimentación útil y constructiva por parte de los profesores también es valorada positivamente por los estudiantes. Otro aspecto importante en la entrega del curso es la utilización de una variedad de métodos de enseñanza, como la enseñanza en línea y las actividades en grupo, lo que también es valorado positivamente por los estudiantes en cuanto a la satisfacción del curso. Asimismo, los estudiantes encuentran mayor satisfacción en cursos que proporcionan materiales claros y bien organizados, lo que les permite comprender y procesar la información de manera más efectiva.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación de Felix et al. (2004) es que se incluye la variable métodos de evaluación. Los autores destacan que los métodos de evaluación utilizados en el curso afectan la satisfacción académica de los estudiantes internacionales. La variable analiza si los métodos utilizados para evaluar el curso son considerados justos y corresponden a los conocimientos explicados por el profesor. Cabe resaltar que los estudiantes internacionales pueden tener diferentes expectativas y experiencias en comparación con los estudiantes locales en lo que respecta a la evaluación. Además, los autores

sugieren que se pueden proporcionar recursos adicionales, como talleres de capacitación y apoyo tutorial, para ayudar a los estudiantes internacionales a adaptarse a los métodos de evaluación utilizados en la institución. Al abordar las diferencias en las expectativas y experiencias de los estudiantes internacionales en relación con los métodos de evaluación, se puede mejorar su satisfacción general con la experiencia universitaria y a la vez, su rendimiento académico.

Servicios de soporte

El segundo indicador, servicios de soporte, se empleó para captar aquellos elementos no académicos que influyen en la satisfacción general de los estudiantes internacionales en relación con la universidad de acogida. El indicador se dividió en cuatro variables, lo que permitió estudiar en detalle sus distintos aspectos: relevancia de la información, asistencia, actividades extracurriculares e instalaciones y servicios (Tabla 2).

En relevancia de la información, evalúa si la UA satisface razonablemente las necesidades de información de los estudiantes previo al comienzo de sus estudios en relación con la visa, obra social, costo de vida, alojamiento, plan de estudios, entre otras, permitiéndoles prepararse adecuadamente. Es decir, si la información provista por parte de la institución fue suficientemente clara y confiable, y si en caso de cambios, los servicios administrativos les informaron con prontitud de las alteraciones en las disposiciones. Las fuentes de información pueden variar desde el sitio web de la universidad, los mails institucionales y las charlas informativas. Jiang, Yuen y Horta (2020) afirman que la información proporcionada por la institución es uno de los factores más importantes que influyen en la satisfacción de los estudiantes internacionales, así como la calidad de la educación, el apoyo social y la competencia lingüística y cultural. En su estudio, los estudiantes que indicaron una mayor cantidad de orientación proporcionada por la institución, también informaron una mayor satisfacción. Los autores sugieren que las universidades deberían proporcionar información clara y accesible a los estudiantes internacionales para ayudarlos a adaptarse al nuevo entorno.

Ahora bien, si un estudiante decide, por voluntad propia, no consultar las fuentes de información disponibles, no debería incluirse en el análisis del presente indicador. Es así como se agregan a la encuesta las siguientes dos preguntas: ¿Consultó la página web de la universidad receptora previo a su arribo? y ¿Leyó los mails enviados por la universidad receptora previo a su arribo? Fueron dejados fuera del análisis de la variable alcance y relevancia de la información

provista por parte de la universidad, aquellos estudiantes que contestaron “No” en una o ambas preguntas.

La variable asistencia, evalúa tanto la calidad y la eficiencia del asesoramiento como el trato de los administradores y profesores de la UA, hacia los estudiantes internacionales (Tabla 2). Jiang, Yuen y Horta (2020) han demostrado una relación positiva entre el apoyo universitario, la reducción del estrés psicológico y el aumento de la satisfacción. En este sentido, sostienen que debería ser un procedimiento estándar para las universidades de acogida ayudar a los estudiantes internacionales a desarrollar las habilidades académicas necesarias. El asesoramiento puede ayudar a los estudiantes internacionales a abordar sus preocupaciones inmediatas, superar problemas y, por lo tanto, fortalecer sus capacidades de adaptación y toma de decisiones.

La variable actividades extracurriculares, mide la cantidad y calidad de las actividades organizadas por la UA con el fin de satisfacer el deseo de interactuar socialmente de los estudiantes internacionales (Tabla 2). Por actividades extracurriculares se entiende a las iniciativas deportivas, paseos por la ciudad, actividades nocturnas, etc. El alumnado internacional considera que estas actividades son esenciales para interactuar socialmente y crear conexiones con otros estudiantes y la comunidad local. La falta de actividades extracurriculares adaptadas a los estudiantes internacionales puede ser una barrera para su integración en la comunidad universitaria y en la sociedad en general. Beata Grebliauskienė y Mariana Sueldo (2020) destacan que la falta de información clara y accesible sobre las actividades extracurriculares puede ser un desafío para los estudiantes internacionales. Sugieren que las universidades deberían prestar atención a esta área para mejorar su experiencia y promover su integración en la comunidad universitaria y la sociedad en general.

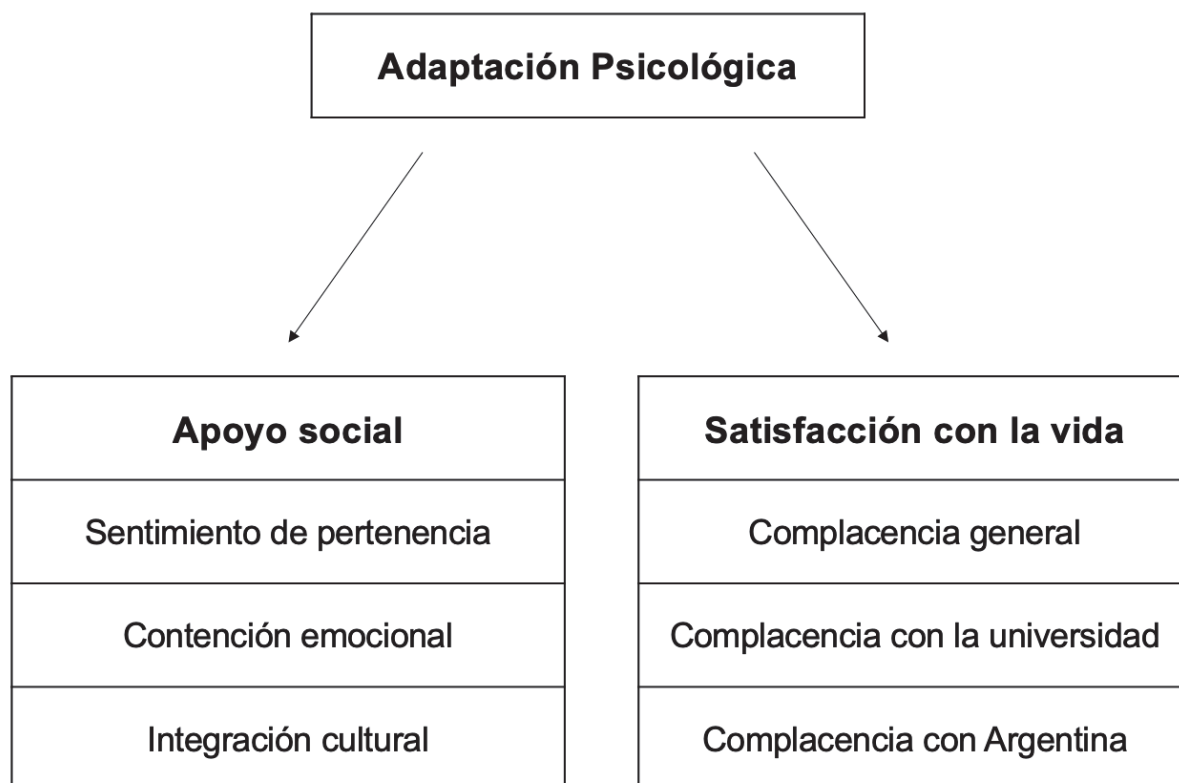
La variable instalaciones y servicios evalúa el entorno físico de la UA (Tabla 2). En varios estudios se ha reconocido que el grado y la calidad de los servicios de apoyo del campus influyen en la satisfacción del estudiante internacional. Esto incluye los servicios bibliotecarios, la velocidad de Internet, la condición de las instalaciones, la comodidad de los entornos de aprendizaje, el acceso a los servicios informáticos, el mantenimiento de las instalaciones, las zonas al aire libre, etc. (Jiang, Yuen y Horta, 2020; Feifei, Wah Kian y Jianqiang, 2021). Li Feifei, Mooi Wah Kian y Lei Jianqiang (2021) afirman que los estudiantes internacionales valoran principalmente la calidad del alojamiento y las instalaciones académicas, así como la disponibilidad de tecnología de vanguardia. Los autores sugieren que las universidades deberían,

a su vez, prestar atención a la información disponible sobre los servicios en la institución, dado que a menudo el alumnado internacional se enfrenta a dificultades por la falta de familiaridad con el entorno universitario.

13.3 Adaptación psicológica

Apoyo social

El apoyo social se refiere a la red de relaciones que una persona tiene y puede proporcionar recursos emocionales y materiales. Es un factor importante en la adaptación de los inmigrantes, ya que ayuda a reducir el estrés y la ansiedad asociados con la aculturación (Berry, 1997). En la misma línea, Castro Solano y Lupano Perugini (2013) afirman que la satisfacción con los vínculos establecidos durante la experiencia de estudio, tanto con estudiantes internacionales como locales, es un fuerte predictor de adaptación psicológica. El apoyo social permite a los estudiantes mantener una buena salud mental y bienestar en general, brindándoles herramientas para lidiar con problemas aculturativos. Tam Dao, Donghyuck Lee y Chang Huang (2007) reconocen que los estudiantes internacionales suelen experimentar una disminución del apoyo social debido a la desconexión con su sistema de apoyo social anterior. Su estudio destaca la importancia de tomar medidas que aborden los problemas de salud mental entre los estudiantes internacionales, dado que esto puede ayudar a garantizar que tengan una experiencia académica exitosa y satisfactoria. El indicador apoyo social se dividió en tres variables, lo que permitió estudiar en detalle sus distintos aspectos: sentimiento de pertenencia, contención emocional e integración cultural (Tabla 3).

Tabla 3*Adaptación psicológica, sus indicadores y variables*

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, la variable sentimiento de pertenencia evalúa si durante la experiencia de intercambio el estudiante internacional ha logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) en los que se siente querido y valorado, generando una sensación de pertenencia al nuevo entorno. Berry (1997) sostiene que esto puede ser proporcionado por otros inmigrantes que ya se han adaptado a la cultura de acogida. Estos individuos pueden proporcionar información útil sobre la cultura, el idioma y las normas sociales de la sociedad de acogida.

Por otro lado, la variable contención emocional indaga la calidad de las relaciones establecidas por los estudiantes internacionales. Es decir, si durante la experiencia de intercambio han logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) con los cuales pueden hablar, compartir sus sentimientos y ser escuchados. Jiang, Yuen y Horta (2020) afirman que las relaciones de amistad caracterizadas por una mayor intimidad emocional y reciprocidad pueden mejorar la adaptación de los estudiantes internacionales. La reciprocidad se refiere a la simetría en

la forma en que los amigos brindan y reciben apoyo emocional, lo que puede generar un sentido de equilibrio y justicia en la relación.

Por último, la variable integración cultural evalúa si durante la experiencia de intercambio el estudiante internacional ha logrado establecer vínculos con argentinos que lo ayuden a entender la cultura local y su lenguaje, brindando conocimiento útil para su adaptación. Simon Ozer (2015) menciona que la integración cultural se relaciona con la participación en actividades sociales y el uso de la lengua local, y destaca la importancia del predictor para mejorar la satisfacción de los estudiantes internacionales. Se reconoce que la incapacidad de interactuar con confianza con miembros de la cultura de acogida impide el involucramiento del estudiante internacional en la sociedad y por ende se corre el riesgo de sufrir cierto grado de aislamiento social que perjudiquen su bienestar psicológico.

Satisfacción con la vida

El indicador satisfacción con la vida se utilizó para captar el grado en que el estudiante internacional evalúa la calidad global de su experiencia de estudio de forma positiva, es decir, su complacencia con el periodo a evaluar. El fenómeno puede medirse a través de la evaluación de múltiples áreas de la vida, como la salud, las relaciones, el trabajo y la educación. En el contexto de la educación superior internacional, tiene un impacto significativo en la adaptación y el bienestar del alumnado internacional y puede medirse de diferentes maneras, dependiendo del enfoque teórico y la metodología utilizada. Las medidas más comunes incluyen escalas de satisfacción con la vida, escalas de felicidad y escalas de bienestar subjetivo. Estas medidas varían en términos de la complejidad y la especificidad de las preguntas que se hacen (Veenhoven, 1994).

Desde una perspectiva diferente, Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) definen la satisfacción con la vida como “un juicio global cognitivo de la propia vida como un todo” (p. 71). Es decir, la satisfacción con la vida no se refiere a la evaluación de un aspecto específico de la vida, sino a una evaluación general de la vida en su conjunto. En el presente estudio, el indicador satisfacción con la vida se dividió en tres variables, lo que permitió estudiar en detalle los distintos aspectos del concepto: complacencia general, complacencia con la universidad y complacencia con Argentina (Tabla 3).

La variable complacencia general capta si al analizar la experiencia de movilidad, el desempeño real cumple o supera las expectativas del estudiante internacional. Su evaluación se

basa en las comparaciones que una persona hace entre su situación actual y su situación deseada. La satisfacción con la vida es un fenómeno subjetivo, lo que significa que cada persona tiene su propia percepción de lo que significa tener una vida satisfactoria.

La variable complacencia con la universidad capta que si el estudiante internacional pudiera elegir de nuevo, haría la experiencia de intercambio en la misma universidad. Se entiende que únicamente una persona recomendaría un servicio si esta se encuentra satisfecho con él. Thompson (2006) menciona que la lealtad del cliente se construye a través de la combinación de satisfacción del cliente, calidad del servicio y una experiencia general positiva. También puede estar influenciada por factores externos, como la competencia en el mercado y las tendencias del consumidor. La autora señala que la satisfacción del cliente no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para lograr otros objetivos, como la fidelización del cliente y el aumento de las ventas.

Siguiendo esta misma premisa, se desarrolló la variable complacencia con Argentina. Se decidió preguntar tanto por la intención de recomendar la institución de estudio como por el destino en sí mismo, para evitar sesgos en el análisis de los datos. Es posible que un estudiante esté satisfecho con el destino, pero insatisfecho con la institución de estudio y viceversa.

13.4 Adaptación sociocultural

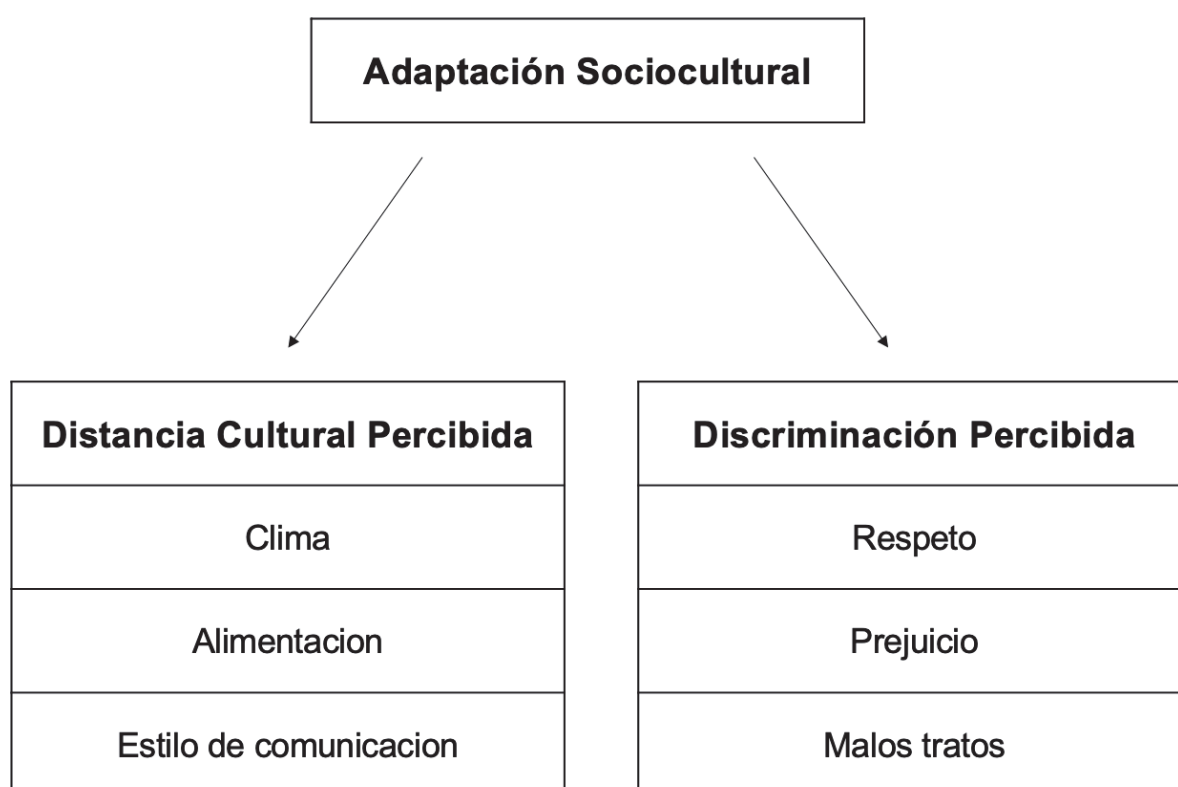
Distancia cultural

El indicador distancia cultural evalúa las similitudes y diferencias entre las culturas de origen de los estudiantes internacionales y la cultura del país anfitrión en el que estudian. La distancia cultural se refiere a las diferencias en valores, creencias, costumbres, idiomas, actitudes y comportamientos entre la cultura del país de origen del estudiante y la cultura del país anfitrión. Gran distancia cultural puede causar estrés intercultural y dificultades de adaptación para los estudiantes internacionales, lo que puede afectar su satisfacción con la universidad (Alemu y Cordier, 2017). De manera similar, Grebliauskiene y Sueldo (2020) la consideran una barrera importante para la adaptación educativa y cultural de los estudiantes internacionales, que a menudo se enfrentan a dificultades para comprender y adaptarse a las normas y expectativas culturales en su nuevo entorno educativo. La cercanía cultural conlleva un esfuerzo menor de adaptación debido a que favorece una comunicación fluida y reduce los niveles de ansiedad e incertidumbre. Por el contrario, a mayor distancia cultural percibida, mayores son el estrés y las dificultades de adaptación tanto psicológica como sociocultural. Esta distancia muchas veces va acompañada de

percepciones de discriminación (Ward et al., 2001 citado en Perugini). El indicador se compone por tres variables, lo que permitió estudiar en detalle sus distintos aspectos: clima, alimentación y estilo de comunicación (Tabla 4).

Tabla 4

Adaptación sociocultural, sus indicadores y variables



Fuente: elaboración propia.

La variable clima se utiliza para comparar las posibles similitudes o diferencias en cuanto a las condiciones climáticas entre el país de origen del estudiante y la Argentina. Se consideran aspectos como la temperatura, la precipitación, la altitud, los vientos predominantes, el relieve, la distancia al mar, la humedad, entre otros factores relevantes.

La variable alimentación se utilizó para comparar las similitudes y/o diferencias en cuanto a los hábitos alimenticios y la forma de comer en el país de origen del estudiante internacional y

en Argentina. Esta variable considera aspectos como el tipo de alimentos, la variedad de productos, los horarios de las comidas, la modalidad de comer, entre otros aspectos relevantes.

Por último, la variable estilo de comunicación se empleó para capturar las posibles similitudes y/o diferencias en cuanto al estilo de comunicación entre el país de origen del estudiante internacional y la Argentina. Esta variable considera aspectos como la franqueza, la calidez, la frialdad y otros elementos que pueden influir en la interacción interpersonal y en la percepción del estudiante internacional sobre el entorno en su nueva ubicación.

Discriminación percibida

Se utilizó el indicador de discriminación percibida para evaluar la frecuencia con la que los estudiantes internacionales experimentan tratos injustos, amenazas o rechazo por parte de sus pares, profesores o adultos, simplemente por pertenecer a un grupo cultural diferente. Este indicador es un factor significativo e influyente durante el complejo proceso de aculturación, lo que a su vez desalienta las relaciones con estudiantes locales (Ozer, 2015). Castro Solano y Lupano Perugini (2013) definen la discriminación percibida como “la percepción subjetiva de los estudiantes de haber sido tratados de forma injusta o diferente debido a su origen étnico o cultural, incluso aunque estas acciones o actitudes no hayan sido intencionales” (p. 268). La discriminación percibida puede ser una barrera importante para la adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales, ya que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para participar en la vida social y académica del país anfitrión. Zlobina, Basabe, Paez y Furnham (2008) sugieren que la discriminación percibida es el predictor que mayor influencia ejerce sobre la adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales, y que aquellos que experimentan discriminación tienen mayores dificultades de adaptación.

La discriminación percibida puede tener consecuencias negativas para la salud física y mental de las personas, incluyendo síntomas de ansiedad, depresión y estrés postraumático. Puede afectar la adaptación sociocultural de las personas en su entorno, incluyendo su capacidad para interactuar con miembros de la comunidad local y participar plenamente en la sociedad (Zlobina et al., 2008). El indicador de discriminación percibida se compone de tres variables, lo que permitió estudiar en detalle sus distintos aspectos: respeto, prejuicio y malos tratos (Tabla 4).

La variable respeto se empleó para captar la creencia del estudiante internacional de recibir un buen trato tanto dentro del ámbito educativo como fuera. Este ítem mide la percepción del

participante de que su nivel de respeto recibido en una situación determinada es igual, mayor o menor en comparación con el de otras personas que se encuentran en la misma situación. La medida del respeto se enfoca en la percepción del trato justo y equitativo que una persona recibe de los demás en diferentes contextos (Zlobina et al., 2008).

La variable prejuicio se empleó para captar la creencia del estudiante internacional de que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de su país de origen, raza y/o religión. La imagen estereotipada se define como las creencias de los individuos sobre los miembros de algunos grupos sociales. Los estereotipos pueden ser positivos y ayudar a los individuos a dar sentido a sus interacciones, como también pueden ser negativos y dar lugar a comportamientos prejuiciosos hacia otros grupos sociales. Los estereotipos negativos pueden aumentar el estrés y la ansiedad de los individuos, y su salud psicológica puede verse influida negativamente (Shafaei y Razak, 2016).

La variable malos tratos se empleó para captar el haber sido tratado injustamente por pares, profesores o adultos por el solo hecho de pertenecer a un grupo cultural diferente. La situación puede ser grupal o en un vínculo de a dos. Es importante destacar que la percepción de los malos tratos puede estar influenciada por factores culturales, sociales y personales, así como por la interpretación subjetiva de la situación. La inclusión de los malos tratos como una posible forma de discriminación percibida es coherente con la literatura sobre discriminación, que sugiere que el trato hostil o desagradable es una forma común de discriminación interpersonal (Zlobina et al., 2008).

13.5 Escala Likert

Los tres constructos se analizan en relación con la valuación que recibió cada afirmación en la escala Likert (Tabla 5).

Tabla 5

Los constructos y sus escalas

Satisfacción	Adaptación psicológica	Adaptación sociocultural
1 = Totalmente en desacuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

Para captar la dinámica que subyace al constructo de satisfacción, se elaboró un cuestionario estructurado con siete afirmaciones con una escala cuantitativa tipo Likert. Las opciones van del 1, totalmente en desacuerdo, que representa un bajo grado de satisfacción, al 5, totalmente de acuerdo, que indica un alto grado de satisfacción. Para captar la dinámica que subyace al constructo adaptación psicológica, se elaboró un cuestionario estructurado con seis afirmaciones con una escala cuantitativa tipo Likert. Las opciones van del 1, totalmente en desacuerdo, que representa un bajo nivel de adaptación psicológica al 5, totalmente de acuerdo, que indica un alto nivel de adaptación psicológica. Para captar la dinámica que subyace al constructo adaptación sociocultural, se elaboró un cuestionario estructurado con seis afirmaciones con una escala cuantitativa tipo Likert. Las opciones van del 1, totalmente en desacuerdo, que representa un bajo nivel de adaptación sociocultural, al 5, totalmente de acuerdo, que indica un alto nivel de adaptación sociocultural. Ahora bien, la escala se invierte en las siguientes dos afirmaciones: “siento que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de mi país de origen, raza y/o religión” y “he enfrentado situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina” donde 1, totalmente en desacuerdo, representa un alto nivel de adaptación sociocultural, y 5, totalmente de acuerdo, indica un bajo nivel de adaptación sociocultural.

14. Lectura de datos

14.1 Consideraciones generales

En base a la información analizada dentro de la literatura del presente trabajo de investigación, se creó una encuesta que consta de tres partes. La primera incluye preguntas sociodemográficas sobre la edad, género, país de origen, idioma nativo del encuestado, motivo del viaje y fecha de ingreso a la Argentina. La segunda parte de la encuesta consta de preguntas sobre la satisfacción con la experiencia de los estudios. Mientras que la tercera parte se compone de preguntas sobre los factores que influyen en la adaptación psicológica y sociocultural del estudiante internacional.

Se logró acceder a los estudiantes internacionales de la UA con el aval de la rectora del departamento de movilidad estudiantil de la universidad. En noviembre del año 2022, la encuesta fue distribuida a través del correo electrónico de la institución a los estudiantes internacionales que se encontraban en el momento realizando una experiencia de movilidad estudiantil. Para aumentar el número de respuestas se envió la encuesta una primera vez, seguida de tres recordatorios en el

transcurso de tres semanas. En total se recibieron 118 encuestas. El trabajo de campo se finalizó en diciembre del año 2022. Diez cuestionarios se consideraron no válidos por tener respuestas sin contestar. Como la investigación pretende analizar el fenómeno latino en América latina, al analizar los datos obtenidos no se han incluido dos encuestas por haber sido contestadas por estudiantes internacionales provenientes de España.

La muestra del presente estudio se conforma por 106 estudiantes con una edad promedio de 29 años. Hubo más participantes femeninas (64 %) que participantes masculinos (33 %) mientras que un 3 % de los estudiantes encuestados optó por no especificarlo. Los estudiantes provienen de Brasil (50 %), Colombia (14 %), Venezuela (10 %), Ecuador (8 %), Haití (4 %), Paraguay (3 %), Bolivia (2 %), Guatemala (2 %), Honduras (2 %), Perú (2 %), Cuba (1 %), El Salvador (1 %), México (1 %) y República Dominicana (1 %). De estos, 49 % de los participantes usan el portugués como idioma nativo, 45 % el español, 2 % el francés, 2 % el guaraní y 2 % el creole.

El estudio muestra que, de los estudiantes internacionales, casi la totalidad ingresó a Argentina con la intención de realizar una carrera de grado completa (88 %), algo menos de un décimo para realizar un intercambio de un semestre (7 %) y el grupo restante para estudiar un posgrado completo. Más de la mitad de los participantes ingresaron a la Argentina entre el 2019 y el 2022 (54 %). Más de un tercio ingresó a la Argentina entre los años 2015 hasta 2018 (37 %) y el 9 % restante ingresó entre los años 2012 y 2014.

14.2 Satisfacción

En relación con la variable contenidos académicos, el 86 % de los estudiantes internacionales se encuentran satisfechos con los contenidos de las asignaturas dictadas durante la experiencia de movilidad, considerándolos interesantes y útiles para su desarrollo profesional y/o académico. Tan solo 4 % de los encuestados mencionaron estar insatisfechos con los contenidos de los cursos (Tabla 6).

Tabla 6*Satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Variable						
	Contenidos académicos	1%	3%	10%	31%	55%
	Formación y desempeño del cuerpo de profesores	3%	4%	12%	28%	53%
	Métodos de evaluación	7%	9%	15%	30%	39%

Fuente: elaboración propia.

La segunda variable, formación y desempeño del cuerpo de profesores, alcanzó un 81 % de respuestas positivas, es decir, 86 encuestados consideran que los profesores poseen conocimiento e interés por la materia que dictan. La tasa de insatisfacción es nuevamente baja, alcanzando tan solo un 7 % de las respuestas (Tabla 6).

En cuanto a la variable métodos de evaluación, el 69 % de los encuestados se encuentran satisfechos con los métodos utilizados para evaluar el curso/materia, considerándolos justos y correspondientes a los conocimientos explicados. La tasa de estudiantes internacionales insatisfechos (16 %) y en una posición neutral (15 %) aumentan en comparación con las dos variables anteriores (Tabla 6).

La variable relevancia de la información alcanza una alta tasa de insatisfacción. El 47 % de los encuestados expresó su descontento con respecto a la información provista por la UA previo a su arribo a la Argentina, la cual consideran no les permitió prepararse para su llegada de manera adecuada. Únicamente el 24 % de los estudiantes internacionales expresó su satisfacción con el presente servicio de soporte. El 28 % se ubicó en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 7). Cabe mencionar que 39 respuestas no fueron incluidas en el análisis

dado que los estudiantes expresaron no haber acudido a la página web de la universidad y/o haber leído los mails enviados por esta.

Tabla 7

Satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas

Variable		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Relevancia de la información	30%	17%	28%	10%	14%
	Asistencia	15%	15%	25%	24%	22%
	Actividades extracurriculares	31%	24%	25%	10%	10%
	Instalaciones y servicios	10%	12%	23%	22%	33%

Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable asistencia, el 46 % de los estudiantes internacionales se encuentra satisfecho con el servicio considerando que el personal de la universidad (cuerpo docente y administrativos) comprende sus necesidades individuales (dificultades con el idioma, manejo del campus virtual, método de evaluación, etc.) y responde de forma rápida y eficiente para satisfacerlas. No obstante, no se observa una tendencia clara dado que el 30 % de los encuestados se encuentra insatisfecho con el servicio y un 25 % se ubicó en una posición neutral, es decir, ni satisfechos ni insatisfechos (Tabla 7).

Con respecto a la variable actividades extracurriculares, se encuentra una alta tasa de insatisfacción. El 55 % de los encuestados expresó su descontento con respecto a los eventos sociales organizados por la UA, que tienen la intención de fomentar la interacción e integración de los alumnos internacionales. Tan solo un 20 % de los estudiantes internacionales se encuentra satisfecho con dichos eventos. El 25 % se ubicó en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 7).

La cuarta variable, instalaciones y servicios, obtuvo la tasa de satisfacción más alta del indicador servicios de soporte. El 55 % de los estudiantes considera que la UA cuenta con instalaciones que les facilitan el estudio a los alumnos (biblioteca, wifi, espacios cómodos para estudiar, etc.). El 22 % de los encuestados reconoce su insatisfacción con el grado y la calidad de los servicios de apoyo del campus e influyen en la satisfacción del estudiante internacional (Tabla 7).

14.3 Adaptación psicológica

En relación con la variable sentimiento de pertenencia, el 66 % de los estudiantes internacionales reconocen haber establecido vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) durante su experiencia de intercambio, en los que se sienten queridos y valorados. Esto ha generado una sensación de pertenencia al nuevo entorno. El 14 % de los encuestados manifestaron su descontento con respecto a los vínculos afectivos y un 21 % de ellos se ubicaron en una posición neutral, ni satisfechos ni insatisfechos con sus vínculos afectivos (Tabla 8). Respetando una tendencia similar, la variable contención emocional, alcanzó un 62 % de respuestas positivas, es decir, 65 encuestados consideran que durante la experiencia de intercambio han logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) con los cuales pueden compartir sus sentimientos. El 18 % de los encuestados manifestaron no contar con personas para hablar o ser escuchados, mientras que un 20 % de ellos se ubicaron en una posición neutral, ni satisfechos ni insatisfechos con sus vínculos afectivos (Tabla 8). En la variable integración cultural, se observa la tasa de satisfacción más alta del indicador. El 71 % de los encuestados consideran que durante la experiencia de intercambio han logrado establecer vínculos que los ayudan a entender la cultura local y su lenguaje. Tan solo el 12 % de los estudiantes internacionales reconocieron la incapacidad de interactuar con confianza con miembros de la cultura de acogida, mientras el 18 % se ubicó en una posición neutral (Tabla 8).

Tabla 8*Apoyo social en porcentaje de respuestas*

Variable		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Sentimiento de pertenencia	8%	6%	21%	17%	49%
	Contención emocional	8%	10%	20%	21%	41%
	Integración cultural	7%	5%	18%	22%	49%

Fuente: elaboración propia.

La variable complacencia general indaga si hasta el momento la experiencia general de los estudiantes internacionales en Argentina alcanzó sus expectativas. El 66 % de los encuestados respondieron con un "Totalmente de acuerdo" o un "De acuerdo", manifestando su satisfacción con la experiencia. El 7 % de los encuestados respondieron "Totalmente en desacuerdo" y "En desacuerdo", manifestando su insatisfacción con respecto a la experiencia. El 27 % se ubicó en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 9). En relación con la variable complacencia con la universidad, el 59 % de los participantes mencionó que, si pudieran elegir de nuevo, volverían a hacer la experiencia de intercambio en la UA mientras el 17 % de los encuestados no la volvería a hacer en la misma institución. Un 24 % de ellos se ubicaron en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 9). En la variable complacencia con Argentina, se observa la tasa de respuestas afirmativas más alta del indicador. El 71 % de los encuestados reconoce que recomendarían a sus amigos y/o familiares estudiar en Argentina. El 12 % de los encuestados no recomendaría estudiar en Argentina, mientras que el 17 % de los encuestados no sabría si lo haría (Tabla 9).

Tabla 9*Satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Variable						
	Complacencia general	2%	5%	27%	34%	32%
	Complacencia con la universidad	8%	9%	24%	28%	31%
	Complacencia con Argentina	8%	4%	17%	23%	48%

Fuente: elaboración propia.

14.4 Adaptación sociocultural

En relación con la variable clima, el 64 % de los encuestados manifestaron la diferencia existente entre el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) y el de su país de origen. Únicamente el 17 % de los estudiantes internacionales manifestaron la similitud existente entre el clima en Argentina y el de su país de origen (Tabla 10). Se observa una distancia cultural aún mayor al analizar la variable alimentación. Un 70 % de los estudiantes internacionales, es decir, 74 encuestados consideran que el estilo de cocinar y comer en Argentina es diferente al de su país de origen. Tan solo el 8 % de los estudiantes internacionales consideran que hay una cercanía cultural entre Argentina y su país de origen, en relación con los alimentos ingeridos y el modo de comer (Tabla 10). En la variable estilo de comunicación, se observa un leve aumento en la percepción de la cercanía cultural de los estudiantes internacionales. El 16 % de los encuestados consideran que el estilo de comunicación en su país de origen y la Argentina es igual. Esto incluye estilos como la franqueza, calidez o frialdad. El 54 % de los encuestados manifestaron la diferencia existente con respecto a su país de origen y el 29% se ubicó en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 10).

Tabla 10*Distancia cultural percibida en porcentaje de respuestas*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Variable						
	Clima	35%	29%	19%	12%	5%
	Alimentación	39%	31%	23%	7%	1%
	Estilo de comunicación	27%	27%	29%	9%	7%

Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable prejuicio no se observa una clara tendencia. Por un lado, se obtiene un 35 % de respuestas positivas y un 45 % de respuestas negativas, es decir, 37 encuestados expresaron que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de su país de origen, raza y/o religión, mientras que 47 consideran que no lo hay. A su vez, el 21 % de los participantes se ubicó en una posición neutral al contestar "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Tabla 11). Al analizar la variable respeto, se evidencia una alta tasa de satisfacción, dado que el 60 % de los estudiantes internacionales sienten que en Argentina los tratan con respeto. Tan solo un 15 % de los encuestados manifestó estar en desacuerdo con dicha afirmación (Tabla 11). Con respecto a la variable malos tratos, el 52 % de los estudiantes internacionales reconoce haberse enfrentado a situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina mientras que un 34 % de estos menciona no haberlo hecho (Tabla 11).

Tabla 11*Discriminación percibida en porcentaje de respuestas*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Variable						
	Prejuicio	22%	23%	21%	25%	10%
	Respeto	2%	13%	25%	30%	30%
	Malos tratos	26%	26%	13%	19%	15%

Fuente: elaboración propia.

15. Análisis de datos**15.1 Género**

En el siguiente apartado, se analizarán los datos obtenidos en las encuestas en base al género de los participantes. La muestra del presente estudio se conforma por 68 estudiantes internacionales que se identifican como género femenino, 35 como género masculino, mientras que 3 de los estudiantes internacionales optaron por no especificar el género con el cual se identifican. Dado al bajo número de participantes que optaron por no especificar su género, se analizaron los datos en base a dos grupos: femenino y masculino.

La variable contenidos académicos, alcanzó un mayor porcentaje de respuestas positivas en el grupo masculino, pues el 94 % de los participantes señala que los contenidos de las asignaturas son interesantes y útiles para su desarrollo profesional y/o académico, en comparación al 82 % de las participantes del grupo femenino. A su vez, la tasa de insatisfacción es nula en el grupo masculino mientras que en el grupo femenino es del 5 % (Tabla 12). Respetando la misma tendencia, el grupo masculino obtuvo un mayor nivel de satisfacción en la variable formación y desempeño del cuerpo de profesores, pues el 85 % de los participantes se encuentran satisfechos con la formación y el rendimiento de los profesores de la Universidad Amarilla en comparación al 79 % de las participantes del grupo femenino (Tabla 12). En cuanto a la variable métodos de evaluación, se observa que el nivel de satisfacción es el mismo en ambos grupos, con un 69 % de respuestas positivas. Sin embargo, la diferencia se hace evidente al analizar la tasa de insatisfacción, dado que el 20 % de los participantes del grupo masculino asegura estar insatisfecho

con los métodos de evaluación en comparación al 15 % de las participantes del grupo femenino (Tabla 12).

Tabla 12

Satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Contenidos académicos	1%	0%	3%	0%	13%	6%	28%	34%	54%	60%
Formación y desempeño del cuerpo de profesores	4%	0%	3%	6%	13%	9%	25%	34%	54%	51%
Métodos de evaluación	3%	14%	12%	6%	16%	11%	29%	29%	40%	40%

Fuente: elaboración propia.

La variable relevancia de la información alcanza una alta tasa de insatisfacción en ambos grupos, aunque esta es aún mayor en el grupo masculino, con un 54 % de respuestas negativas en comparación al 45 % del grupo femenino. Solo el 28 % de los estudiantes internacionales del grupo masculino y el 27 % de las estudiantes internacionales del grupo femenino se encuentran satisfechos con la información provista por la UA antes de su llegada a Argentina (Tabla 13).

Tabla 13

Satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Relevancia de la información	27%	29%	18%	25%	27%	18%	7%	14%	20%	14%
Asistencia	15%	14%	16%	11%	21%	34%	29%	14%	19%	26%
Actividades extracurriculares	26%	40%	29%	14%	29%	17%	9%	14%	6%	14%
Instalaciones y servicios	9%	14%	12%	14%	25%	20%	24%	17%	31%	34%

Fuente: elaboración propia.

Como se menciona con anterioridad, 39 respuestas no fueron incluidas en el análisis del presente indicador, dado que aquellos estudiantes internacionales reconocieron no haber visitado la página web de la UA y/o haber leído los mails enviados por esta. En relación con la variable asistencia, se observa una mayor satisfacción del grupo femenino en relación con la respuesta del personal de la universidad (cuerpo docente y administrativos) ante las necesidades individuales de los alumnos internacionales (dificultades con el idioma, manejo del campus virtual, método de evaluación, etc.). En este grupo, el 48 % de sus integrantes reconocen que la respuesta fue rápida y eficiente. En contraste, el 40 % del grupo masculino está satisfecho con la respuesta del personal de la universidad. No obstante, la tasa de insatisfacción es mayor en el grupo femenino, con un 30 % de respuestas negativas en comparación con el 25 % del grupo masculino (Tabla 13). Con respecto a la variable actividades extracurriculares, se encuentra una alta tasa de insatisfacción en ambos grupos (54 % en el grupo masculino y 55 % en el grupo femenino). Al analizar el porcentaje de estudiantes internacionales que se encuentra satisfecho con los eventos organizados por la Universidad Amarilla, se observa que el grupo masculino posee una tasa de satisfacción mayor, con un 28 % de respuestas positivas, en comparación con el 15 % del grupo femenino (Tabla 13). En la variable, instalaciones y servicios, el grupo masculino evidencia un nivel de insatisfacción mayor con respecto a las instalaciones de la UA. El 28 % de los estudiantes internacionales del

grupo consideran que la universidad no cuenta con instalaciones que les faciliten el estudio, en comparación con el 21 % del grupo femenino (Tabla 13).

En relación con la variable sentimiento de pertenencia, se aprecia una mayor satisfacción del grupo masculino en relación con los vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) en los que se sienten queridos y valorados, con una tasa de respuestas positivas del 72 %. Por su parte, en el grupo femenino, el porcentaje de respuestas positivas es del 65 %. No obstante, la tasa de insatisfacción es también mayor en el grupo masculino, con un 20 % de respuestas negativas en comparación con el 10 % del grupo femenino (Tabla 14). En la variable contención emocional, se observa un nivel de satisfacción similar en ambos grupos. Un 63 % de los estudiantes internacionales del grupo masculino y un 62 % del grupo femenino se muestran satisfechos con los vínculos establecidos, a través de los cuales pueden compartir sus sentimientos. Sin embargo, al analizar la tasa de insatisfacción, el grupo masculino presenta un índice de insatisfacción mayor con un 20 % de respuestas negativas en comparación con el 16 % del grupo femenino (Tabla 14). En la variable integración cultural, se observa un alto porcentaje de respuestas positivas en ambos grupos. Aun así, este es considerablemente mayor en el grupo masculino, donde un 80 % de sus integrantes señala que, durante la experiencia de intercambio, lograron establecer vínculos que los ayudan a entender la cultura local y su lenguaje. En el caso del grupo femenino, el indicador se encuentra 13 puntos porcentuales por debajo, con un 67 % de respuestas positivas (Tabla 14).

Tabla 14

Apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Sentimiento de pertenencia	4%	14%	6%	6%	25%	9%	15%	23%	50%	49%
Contención emocional	6%	11%	10%	9%	22%	17%	22%	20%	40%	43%
Integración cultural	6%	6%	7%	0%	21%	14%	21%	23%	46%	57%

Fuente: elaboración propia.

En la variable complacencia general, se advierte un alto nivel de satisfacción en ambos grupos. Sin embargo, el porcentaje es aún mayor en el grupo masculino con un 68 % de sus integrantes manifestando que, hasta el momento, su experiencia general en Argentina alcanzó sus expectativas, en comparación con el 66 % del grupo femenino. En relación con la tasa de insatisfacción, se observa un mayor descontento en el grupo femenino con un 13 % de respuestas negativas, en comparación al 6 % en el grupo masculino (Tabla 15). La variable complacencia con la universidad alcanza un mayor porcentaje de respuestas positivas en el grupo masculino. En este grupo, el 66 % de sus integrantes sostienen que, si pudieran elegir de nuevo, volverían a hacer la experiencia de intercambio en la UA. En el caso del grupo femenino, el 58 % de las integrantes lo haría, lo que representa una diferencia de 8 puntos porcentuales (Tabla 15). Respetando las mismas tendencias, el grupo masculino alcanza un porcentaje de respuestas positivas considerablemente mayor en relación con la variable complacencia con Argentina. El 82 % de los estudiantes internacionales del grupo masculino les recomendaría a sus amigos y/o familiares estudiar en Argentina, en comparación con el 65 % del grupo femenino. Tan solo el 6 % de los encuestados del grupo masculino no recomendaría el destino, mientras que el 15 % de las encuestadas del grupo femenino tampoco lo haría (Tabla 15).

Tabla 15

Satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Complacencia general	1%	3%	4%	3%	28%	26%	35%	31%	31%	37%
Complacencia con la universidad	9%	6%	9%	9%	24%	20%	29%	29%	29%	37%
Complacencia con Argentina	9%	6%	6%	0%	21%	11%	19%	31%	46%	51%

Fuente: elaboración propia.

En la variable clima, se observa una mayor distancia cultural entre el país de origen y Argentina en el grupo femenino, pues el 66 % de las estudiantes internacionales del grupo reconocen que el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) no es igual al de su país de origen. En el caso del grupo masculino, el índice es 9 puntos porcentuales menor, lo que evidencia una menor distancia cultural (Tabla 16). En línea con la misma trayectoria, al analizar la variable alimentación, el grupo femenino vuelve a manifestar una mayor distancia cultural ya que el 73 % de las encuestadas afirma que el estilo de cocinar y comer en Argentina es diferente al de su país de origen, en comparación con el 62 % del grupo masculino (Tabla 16). En la variable estilo de comunicación, se evidencia un leve aumento en la percepción de la cercanía cultural en el grupo femenino con un 54 % de sus integrantes, manifestando que la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad), difiere a la de su país de origen. No obstante, al analizar el porcentaje de encuestados que consideran que el estilo de comunicación es similar al de su país de origen, el grupo masculino sigue demostrando una mayor cercanía cultural. El 23 % de los estudiantes internacionales del grupo masculino consideran que el estilo de comunicación en su país de origen y en Argentina es igual, en comparación al 13 % del grupo femenino (Tabla 16).

Tabla 16

Distancia cultural percibida en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Clima	32%	37%	34%	20%	21%	17%	13%	11%	0%	14%
Alimentación	38%	34%	35%	26%	21%	29%	4%	11%	1%	0%
Estilo de comunicación	25%	29%	29%	26%	32%	23%	6%	17%	7%	6%

Fuente: elaboración propia.

La variable respeto, evidencia un mayor nivel de adaptación psicológica en el grupo femenino. En este grupo, el 68 % de las encuestadas consideran que en Argentina las tratan con

respeto, en comparación con el 55 % del grupo masculino (Tabla 17). Siguiendo la misma tendencia, al evaluar la variable prejuicio, se observa nuevamente un mayor nivel de adaptación psicológica en el grupo femenino. Tan solo el 31 % de las encuestadas consideran que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de su país de origen, raza y/o religión, mientras que en el grupo masculino la creencia es del 40 % (Tabla 17). Con respecto a la variable malos tratos, se advierte una percepción similar en ambos grupos. El 54 % de los estudiantes internacionales del grupo masculino y el 53 % de las estudiantes internacionales del grupo femenino reconocen que no se enfrentaron a situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina (Tabla 17).

Tabla 17

Discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con el género

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Prejuicio	18%	29%	29%	11%	22%	20%	22%	29%	9%	11%
Respeto	3%	0%	13%	11%	28%	20%	29%	31%	26%	37%
Malos tratos	24%	31%	29%	23%	13%	14%	16%	23%	18%	9%

Fuente: elaboración propia.

15.2 Tiempo de residencia en Argentina

En el siguiente apartado se analizarán los datos obtenidos en las encuestas, en base al tiempo de residencia de los estudiantes internacionales en Argentina. Más de la mitad de los participantes ingresaron a Argentina entre los años 2019 y 2022 (53,8 %). Más de un tercio ingresó a la Argentina entre los años 2015 y 2018 (36,8 %) y el 9,4 % restante ingresó entre los años 2012 y 2014. Se evaluarán los datos obtenidos en base a dos grupos: el grupo reciente, formado por 57 estudiantes internacionales que ingresaron a Argentina entre los años 2019 y 2021, y el grupo tardío, formado por 49 estudiantes internacionales que ingresaron a Argentina entre los años 2012 y 2018.

El grupo tardío evidencia un mayor nivel de satisfacción en la variable contenidos académicos, pues el 88 % de sus participantes consideran que los contenidos de las asignaturas

son interesantes y útiles para su desarrollo profesional y/o académico, en comparación con el 84 % del grupo reciente. En ambos grupos la tasa de insatisfacción con los contenidos académicos es del 4 % (Tabla 18). En relación con la variable formación y desempeño del cuerpo de profesores, se observa que el nivel de satisfacción es similar en ambos grupos. El 82 % de los estudiantes internacionales del grupo reciente y el 80 % del grupo tardío consideran que, en general, los profesores de la UA poseen conocimiento e interés por la materia que dictan. No obstante, el grupo tardío posee una tasa de insatisfacción mayor con un 10 % de respuestas negativas en comparación con el 4 % del grupo reciente (Tabla 18). En la variable métodos de evaluación, el grupo tardío manifiesta un nivel de satisfacción mayor. En este grupo, el 73 % de sus integrantes se encuentran satisfechos con los métodos utilizados para evaluar el curso/materia considerándolos justos y en correspondencia con a los conocimientos explicados. En contraste, el 65 % del grupo reciente comparte esta percepción. Asimismo, la tasa de insatisfacción es mayor en el grupo reciente, con un 19 % de respuestas negativas en comparación con el 12 % del grupo tardío (Tabla 18).

Tabla 18

Satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Contenidos académicos	0%	2%	4%	2%	12%	8%	30%	33%	54%	55%
Formación y desempeño del cuerpo de profesores	0%	6%	4%	4%	14%	10%	25%	33%	58%	47%
Métodos de evaluación	7%	6%	12%	6%	16%	14%	26%	35%	39%	39%

Fuente: elaboración propia.

La variable relevancia de la información posee, en ambos grupos, una alta tasa de insatisfacción. No obstante, esta es aún mayor en el grupo reciente, con tan solo un 24 % de los

encuestados expresando estar satisfechos con la información provista por la UA previo a su arribo a la Argentina, en comparación con el 32 % del grupo tardío (Tabla 19). Como se menciona con anterioridad, 39 respuestas no fueron incluidas en el análisis dado que los estudiantes expresaron no haber acudido a la página web de la universidad y/o haber leído los mails enviados por esta.

Tabla 19

Satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Relevancia de la información	31%	20%	14%	32%	31%	16%	8%	12%	16%	20%
Asistencia	19%	10%	16%	14%	23%	27%	30%	16%	12%	33%
Actividades extracurriculares	28%	35%	26%	20%	23%	27%	14%	6%	9%	12%
Instalaciones y servicios	11%	10%	12%	12%	25%	20%	25%	18%	28%	39%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la misma tendencia, el grupo tardío expresa una mayor satisfacción en relación con a la variable asistencia. Un 49 % de los estudiantes internacionales del grupo tardío considera que el personal de la universidad comprende sus necesidades individuales (dificultades con el idioma, manejo del campus virtual, método de evaluación, etc.) y responde de forma rápida y eficiente para satisfacerlas. Por su parte, el 42 % del grupo reciente comparte esta percepción (Tabla 19).

Con respecto a la variable actividades extracurriculares, se evidencia una alta tasa de insatisfacción en ambos grupos. El 55 % de los participantes del grupo tardío y 54 % de los participantes del grupo reciente expresaron su descontento con los eventos sociales organizados por la universidad. Sin embargo, el grupo reciente denota un nivel de satisfacción mayor con un

23 % de sus integrantes satisfechos con los eventos sociales organizados por la Universidad Amarilla, en comparación con el 18 % del grupo tardío (Tabla 19).

Con la variable instalaciones y servicios, se retoma la tendencia, pues el grupo tardío evidencia un mayor contento con respecto a las instalaciones de la universidad. Un 57 % de los estudiantes consideran que la UA cuenta con instalaciones que les facilitan el estudio a los alumnos, en comparación con el 53 % de los participantes del grupo reciente (Tabla 19).

En relación con la variable sentimiento de pertenencia, el grupo reciente evidencia un mayor contento con los vínculos afectivos establecidos durante la experiencia de intercambio, en los cuales se sienten queridos y valorados. En este grupo, el 68 % de sus integrantes se encuentran satisfechos, en comparación con el 63 % del grupo tardío (Tabla 20).

Tabla 20

Apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Sentimiento de pertenencia	9%	6%	4%	8%	19%	22%	14%	20%	54%	43%
Contención emocional	11%	6%	9%	12%	18%	22%	23%	18%	40%	41%
Integración cultural	11%	2%	4%	6%	18%	18%	23%	20%	46%	53%

Fuente: elaboración propia.

Respetando la misma tendencia, en la variable contención emocional, el grupo reciente vuelve a manifestar un mayor contento en relación con los vínculos afectivos establecidos durante la experiencia de intercambio, con los cuales pueden compartir sus sentimientos. La tasa positiva en el grupo reciente es del 63 %, en comparación con el 59 % del grupo tardío. La tasa de insatisfacción es similar en ambos grupos, con un 18 % de respuestas negativas en el grupo tardío y un 19 % en el grupo reciente (Tabla 20). En la variable integración cultural, se aprecia en ambos grupos un gran contento con respecto a los vínculos establecidos durante la experiencia de

intercambio que los ayudan a entender la cultura local y su lenguaje. Sin embargo, en este caso el contenido es mayor entre los estudiantes internacionales del grupo tardío, con un 73 % de respuestas positivas. Por su parte, la satisfacción del grupo reciente se encuentra 5 puntos porcentuales por debajo, con un 68 % de respuestas positivas (Tabla 20).

La variable complacencia general alcanza una alta tasa de satisfacción en ambos grupos, aunque esta es aún mayor en el grupo reciente. En este grupo, el 67 % de los estudiantes internacionales reconocen que, hasta el momento, su experiencia general en Argentina alcanzó sus expectativas en comparación con el 65 % del grupo tardío (Tabla 21).

Tabla 21

Satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Complacencia general	2%	2%	5%	4%	26%	29%	35%	33%	32%	33%
Complacencia con la universidad	7%	8%	7%	12%	28%	18%	25%	33%	33%	29%
Complacencia con Argentina	11%	6%	2%	6%	14%	20%	26%	18%	47%	49%

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la variable complacencia con la universidad, es el grupo tardío el cual presenta un mayor porcentaje de respuestas positivas, pues el 61 % de sus participantes manifiesta que, hasta el momento, su experiencia general en Argentina alcanzó sus expectativas. Por su parte, el 58 % del grupo reciente comparte aquella percepción. No obstante, la tasa de insatisfacción es más alta en el grupo tardío, la cual se posiciona 6 puntos porcentuales por encima del grupo reciente (Tabla 21). En la variable complacencia con Argentina, el 74 % del grupo reciente les recomendaría a sus amigos y/o familiares estudiar en Argentina, en comparación con el 67 % del

grupo tardío. El porcentaje de estudiantes internacionales que no recomendaría Argentina como destino es el mismo en ambos grupos (12 %) (Tabla 21).

En relación con la variable clima, la distancia cultural entre el país de origen y Argentina es mayor en el grupo tardío, pues el 68 % de sus integrantes reconocen que el clima en Argentina difiere del clima en su país de origen. En contraste, solo el 62 % del grupo reciente percibe esta diferencia (Tabla 22).

Tabla 22

Distancia cultural percibida en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Clima	32%	39%	30%	29%	19%	18%	14%	10%	5%	4%
Alimentación	37%	41%	32%	31%	23%	22%	7%	6%	2%	0%
Estilo de comunicación	21%	35%	33%	20%	28%	31%	12%	6%	5%	8%

Fuente: elaboración propia.

En sintonía con la misma tendencia, al analizar la variable alimentación, el grupo tardío vuelve a mostrar una distancia cultural mayor. En este grupo, el 72 % de sus integrantes afirma que el estilo de cocinar y comer en Argentina es diferente al de su país de origen. En el caso del grupo reciente, el índice es 3 puntos porcentuales menor, es decir, el 69 % de sus integrantes afirma que el estilo de cocinar y comer en Argentina es diferente al de su país de origen (Tabla 22). En la variable estilo de comunicación, se aprecia un incremento en la percepción de la cercanía cultural en ambos grupos, pues un 55 % de los estudiantes del grupo tardío y un 54 % de los estudiantes del grupo reciente consideran que la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es diferente a la de su país de origen (Tabla 22).

La variable respeto evidencia un mayor nivel de adaptación sociocultural en el grupo reciente, dado que un 66 % de los encuestados consideran que en Argentina son tratados con respeto, en comparación con el 54 % del grupo tardío (Tabla 23).

Tabla 23

Discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con el tiempo de residencia en Argentina

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío	Reciente	Tardío
Prejuicio	19%	24%	28%	16%	23%	18%	25%	24%	5%	16%
Respeto	0%	4%	11%	16%	23%	27%	33%	27%	33%	27%
Malos tratos	28%	24%	28%	24%	5%	22%	26%	10%	12%	18%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la variable prejuicio, se evidencia un nivel de adaptación sociocultural mayor en el grupo reciente. En este grupo, el 47 % de los estudiantes internacionales consideran que en Argentina no hay un prejuicio hacia las personas de su país de origen, raza y/o religión. En el caso del grupo tardío, el índice es 7 puntos porcentuales menor, es decir, 40 % (Tabla 23). Siguiendo la misma tendencia, en la variable malos tratos, se observa un mayor nivel de adaptación sociocultural en el grupo reciente pues el 56 % de sus integrantes reconoce que en Argentina no ha enfrentado situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.), en comparación con el 48 % del grupo tardío (Tabla 23).

15.2 Edad

En el siguiente apartado se analizarán los datos obtenidos en las encuestas, en base a la edad de los estudiantes internacionales al momento de realizar la encuesta. La muestra del presente estudio se conforma por 106 estudiantes internacionales: 65 participantes tienen hasta 29 años, mientras que 41 participantes son mayores de 29 años. Se analizarán los datos en base a dos grupos: Hasta 29 años y Desde 30 años.

En relación con la variable contenidos académicos, el 88 % de los estudiantes internacionales que conforman el grupo Desde 30 años, se encuentran satisfechos con los contenidos de las asignaturas dictadas durante la experiencia de movilidad, en comparación al

85 % de los estudiantes internacionales que conforman el grupo Hasta 29 años (Tabla 24). Respetando la misma tendencia, en la segunda variable, formación y desempeño del cuerpo de profesores, la tasa de satisfacción es más alta en el grupo Desde 30 años con un 83 % de respuestas positivas en comparación al 80 % del grupo Hasta 29 años (Tabla 24). En cuanto a la variable métodos de evaluación, la tasa de satisfacción es similar en ambos grupos (69 % en el grupo Hasta 29 años y 68 % en el grupo Desde 30 años), aunque la tasa de insatisfacción es mayor en el grupo Desde 30 años con el 22 % de respuestas negativas; 10 puntos porcentuales por encima del grupo Hasta 29 años (Tabla 24).

Tabla 24

Satisfacción con la enseñanza y aprendizaje en porcentaje de respuestas en relación con la edad

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
Contenidos académicos	0%	2%	3%	2%	12%	7%	31%	32%	54%	56%
Formación y desempeño del cuerpo de profesores	2%	5%	6%	0%	12%	12%	32%	22%	48%	61%
Métodos de evaluación	3%	12%	9%	10%	18%	10%	31%	29%	38%	39%

Fuente: elaboración propia.

La variable relevancia de la información alcanza una alta tasa de insatisfacción en ambos grupos, aunque esta es mayor en el grupo Desde 30 años con el 55 % de respuestas negativas en comparación al 43 % del grupo Hasta 29 años. No obstante, al analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes internacionales con respecto a la información provista por la UA previo a su arribo a la Argentina, el grupo Desde 30 años posee un mayor número de respuestas positivas en comparación al grupo Hasta 29 años (Tabla 25). Como se mencionó anteriormente, 39 respuestas no fueron incluidas en el análisis dado que los estudiantes expresaron no haber acudido a la página web de la universidad y/o haber leído los mails enviados por esta. En relación con la variable asistencia, el grupo Desde 30 años manifiesta un nivel de satisfacción mayor que el grupo Hasta

29 años, con un 49 % de respuestas positivas; 6 puntos porcentuales por encima de las del grupo Hasta 29 años (Tabla 25).

Tabla 25

Satisfacción con los servicios de soporte en porcentaje de respuestas en relación con la edad

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
Relevancia de la información	20%	38%	23%	17%	32%	14%	9%	10%	16%	21%
Asistencia	17%	12%	14%	17%	26%	22%	28%	17%	15%	32%
Actividades extracurriculares	26%	39%	28%	17%	26%	22%	12%	7%	8%	15%
Instalaciones y servicios	9%	12%	11%	15%	18%	29%	29%	10%	32%	34%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la variable actividades extracurriculares, se encuentra una alta tasa de insatisfacción en ambos grupos, 54 % en el grupo Hasta 29 años y 56 % en el grupo Desde 30 años (Tabla 25). La variable instalaciones y servicios, obtuvo una tasa de satisfacción considerablemente mayor en el grupo Hasta 29 años, dado que el 62 % de los integrantes consideran que la Universidad Amarilla cuenta con instalaciones que les facilitan el estudio (biblioteca, wifi, espacios cómodos para estudiar, etc.); 18 puntos porcentuales por encima del grupo Desde 30 años con un 44 % de respuestas positivas (Tabla 25).

En relación con la variable sentimiento de pertenencia, el 68 % de los estudiantes internacionales del grupo Hasta 29 años han logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) en los que se sienten queridos y valorados, en comparación al 63 % del grupo Desde 30 años (Tabla 26).

Tabla 26*Apoyo social en porcentaje de respuestas en relación con la edad*

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
Sentimiento de pertenencia	6%	10%	6%	5%	20%	22%	12%	24%	55%	39%
Contención emocional	9%	7%	14%	5%	18%	22%	20%	22%	38%	44%
Integración cultural	8%	5%	5%	5%	14%	24%	23%	20%	51%	46%

Fuente: elaboración propia.

No obstante, al analizar la variable contención emocional, el grupo Desde 30 años obtiene el mayor índice de satisfacción con un 66 % de respuestas positivas en comparación al 58 % del grupo Hasta 29 años. Esto quiere decir que han logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) con los cuales pueden compartir sus sentimientos con mayor éxito que el grupo Hasta 29 años (Tabla 26).

En la variable integración cultural, se observa que el nivel de satisfacción del grupo Hasta 29 años es mayor en relación con la creación de vínculos que los ayudan a entender la cultura local y su lenguaje, pues obtuvieron un 74 % de respuestas positivas; 8 puntos porcentuales por encima del grupo Desde 30 años (Tabla 26).

La variable complacencia general indaga si, hasta el momento, la experiencia general de los estudiantes internacionales en Argentina alcanzó sus expectativas. En ambos grupos se obtiene un 66 % de respuestas positivas (Tabla 27). En relación con la variable complacencia con la universidad, el grupo Hasta 29 años indica un nivel de satisfacción mayor dado que el 62 % de los participantes mencionan que, si pudieran elegir de nuevo, volverían a hacer la experiencia de intercambio en la Universidad Amarilla. Por su parte, en el grupo Desde 30 años el porcentaje de participantes que volverían a hacer la experiencia de intercambio en la Universidad Amarilla es del 56 % (Tabla 27). Respetando la misma tendencia, el 72 % de los estudiantes internacionales

pertenecientes al grupo Hasta 29 años recomendarían a sus amigos y/o familiares estudiar en Argentina, en comparación al 68 % del grupo Desde 30 años (Tabla 27).

Tabla 27

Satisfacción con la vida en porcentaje de respuestas en relación con la edad

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
Complacencia general	2%	2%	3%	7%	29%	24%	32%	37%	34%	29%
Complacencia con la universidad	8%	7%	9%	10%	22%	27%	26%	32%	35%	24%
Complacencia con Argentina	8%	10%	3%	5%	17%	17%	25%	20%	48%	49%

Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable clima, el grupo Hasta 29 años evidencia una distancia cultural entre el país de origen y Argentina es considerablemente mayor, pues el 72 % de sus integrantes reconocen que el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) no es igual al de su país de origen. Por su parte, el 51 % de los integrantes del grupo Desde 30 años reconoce dicha distancia (Tabla 28).

Tabla 28*Distancia cultural percibida en porcentaje de respuestas en relación con la edad*

Variable	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
Clima	38%	29%	34%	22%	17%	22%	9%	17%	2%	10%
Alimentación	43%	32%	32%	29%	22%	24%	2%	15%	2%	0%
Estilo de comunicación	28%	27%	28%	27%	29%	29%	9%	10%	6%	7%

Fuente: elaboración propia.

Respetando la misma tendencia, al analizar la variable alimentación, el grupo Hasta 29 años vuelve a manifestar una distancia cultural mayor al preguntarles sobre el estilo de cocinar y comer en Argentina, siendo así que el 75 % afirma que no es igual al de su país de origen. En el caso del grupo Desde 30 años, la proporción de integrantes que reconocen dicha distancia cultural es 14 puntos porcentuales menor (Tabla 28).

En la variable estilo de comunicación, se observa un nivel de distancia cultural similar en ambos grupos, con un 55 % de los integrantes del grupo Hasta 29 años y un 54 % del grupo Desde 30 años, afirmando que la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) no es igual a la de su país de origen (Tabla 28).

Al analizar la variable respeto se observa un nivel de adaptación sociocultural alto en ambos grupos, aunque este es considerablemente mayor en el grupo Desde 30 años, pues el 68 % de sus integrantes consideran que no son tratados con respeto. En el caso del grupo Hasta 29 años, el porcentaje de participantes que expresó con contento el trato recibido es de 13 puntos porcentuales menor, es decir el 55 % (Tabla 29).

Tabla 29*Discriminación percibida en porcentaje de respuestas en relación con la edad*

Variable		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años	Hasta 29 años	Desde 30 años
	Prejuicio	23%	20%	25%	20%	18%	24%	23%	27%	11%	10%
	Respeto	2%	2%	14%	12%	29%	17%	28%	34%	28%	34%
	Malos tratos	31%	20%	22%	34%	14%	12%	17%	22%	17%	12%

Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable prejuicio, el 48 % de los estudiantes internacionales pertenecientes al grupo Hasta 29 años expresaron que en Argentina no hay un prejuicio hacia las personas de su país de origen, raza y/o religión, en comparación al 39 % del grupo Desde 30 años (Tabla 29).

Con respecto a la variable malos tratos, se observa una tendencia similar en ambos grupos. El 54 % de los participantes del grupo Desde 30 años y el 52 % de los participantes del grupo Hasta 29 años reconocen que no se enfrentaron a situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina (Tabla 29).

16. Análisis y discusión de los resultados de la encuesta

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis del programa de movilidad de la UA a partir de tres constructos: satisfacción, adaptación psicológica y adaptación sociocultural. En esta sección, se analizará la teoría a la luz de los datos obtenidos en las encuestas, permitiendo una evaluación más profunda y precisa de la experiencia de los estudiantes internacionales latinoamericanos en la institución.

16.1 Satisfacción

En su investigación titulada *Factors influencing international student satisfaction in Korean Universities*, Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017) se propusieron identificar los factores que influyen la satisfacción de los estudiantes internacionales. Su investigación

concluyó que, a mayor distancia cultural entre el país de origen del alumno y la nación receptora, se incrementa la dificultad de adaptación, resultando en un nivel menor de satisfacción entre los estudiantes. En otras palabras, a mayor distancia cultural, la satisfacción de los alumnos internacionales tiende a disminuir.

En el presente estudio, se observa una tendencia similar, donde los estudiantes internacionales que presentan mayores diferencias culturales respecto a los argentinos muestran un menor nivel de satisfacción. En esta investigación se considera que un alumno posee una amplia distancia cultural cuando responde “totalmente en desacuerdo” y/o “en desacuerdo” las siguientes tres afirmaciones: el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) es igual al de mi país de origen; el estilo de cocinar y comer en Argentina es igual al de mi país de origen; la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es igual a la de mi país de origen. En total, 35 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría. Por su parte, se considera que un alumno tiene mayor cercanía cultural con la población receptora cuando responde “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo” a las mismas afirmaciones. En total, 15 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría. Al analizar el nivel de satisfacción de ambos conjuntos de estudiantes, se evidencia que aquellos con una mayor proximidad cultural ostentan, en promedio, un 13 % más de satisfacción en contraste con el grupo caracterizado por una distancia cultural más marcada. La mayor diferencia se observa al preguntarles sobre su contenido con los contenidos académicos de las asignaturas y el desempeño de los profesores. En este contexto, el primer grupo exhibe un aumento del 18 % en niveles de satisfacción en comparación con el grupo que experimenta una mayor distancia cultural.

Al evaluar la satisfacción global de los estudiantes internacionales, Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017) incorporaron el género como una variable en su investigación. Esta adición se basó en la creencia de que podrían existir diferencias en cómo hombres y mujeres experimentan el proceso de estudiar en universidades extranjeras. Investigaciones anteriores, como la de Min y Khoon (2014), respaldaron la relevancia del género al encontrar que las estudiantes internacionales estaban menos satisfechas con los servicios educativos recibidos, en comparación con sus contrapartes masculinas. Sin embargo, los resultados de la investigación de Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017) revelaron que, en su contexto específico, el género resultó ser estadísticamente insignificante, indicando que no desempeñaba un papel significativo en la satisfacción general de los estudiantes internacionales.

En este estudio, se observa una tendencia coherente con los hallazgos de Aye Mengistu Alemu y Jason Cordier (2017), ya que, al analizar la satisfacción global de los estudiantes internacionales según el género, no se encontraron diferencias significativas. Este hallazgo puede interpretarse como un indicador del éxito de la universidad, en garantizar igualdad de oportunidades en el entorno universitario, independientemente del género. Este resultado sugiere que, al menos en este contexto particular, el género no es un factor determinante en la experiencia y satisfacción de los estudiantes internacionales, destacando los esfuerzos de la institución para crear un ambiente inclusivo y equitativo para todos sus alumnos.

En su trabajo de investigación, Jiang, Yuen y Horta (2020) pretendieron identificar los factores que influyen en la satisfacción con la vida del alumnado internacional en general. Entre las variables utilizadas, se encuentra el idioma, la experiencia educativa, dificultades financieras, la discriminación, la integración social, el estrés, los gastos de manutención y el alojamiento. Al analizar los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes internacionales en China, la investigación determinó la importancia de la calidad de los cursos, la utilización del idioma inglés para comunicarse, los servicios de soporte y counseling. Entendiendo por servicios de soporte a la información disponible para los estudiantes tanto previo al arribo como durante la experiencia. A su vez evidenciaron que los estudiantes internacionales que tenían un buen dominio de algún dialecto local, hablado en la ciudad donde estudiaron, tienen más probabilidades de haberse adaptado y expresar mayores niveles de satisfacción. Mientras que los estudiantes internacionales que no dominaban el idioma chino o inglés tendían a experimentar más obstáculos de comunicación.

En la presente investigación la primera lengua de los estudiantes internacionales no tuvo un impacto significativo en su satisfacción. Del total de estudiantes internacionales, 48 hablan español como idioma nativo, 52 portugués y los 6 restantes hablan entre francés, creole y guaraní. Al comparar la satisfacción de los estudiantes que hablan español como primera lengua con aquellos que hablan portugués, se observa que la satisfacción del primer grupo es tan solo 6 puntos porcentuales mayor que el grupo cuyo idioma nativo es el portugués. La pequeña diferencia se podría explicar mediante el hecho de que ambos idiomas son relativamente similares y esto puede significar que los estudiantes que hablan portugués tengan un buen manejo del español y este no sea un problema al momento de estudiar. Además, las materias de la UA se dan exclusivamente en español, por lo que, al anotarse en la universidad, los alumnos saben de antemano que necesitan

dominar este idioma para aprobar. Por lo tanto, solo aquellos estudiantes con un buen manejo del español suelen inscribirse.

En la misma investigación, Jiang, Yuen y Horta (2020) mencionan la importancia de estudiar las situaciones de discriminación a las que se enfrentan los estudiantes internacionales, tanto en la institución de estudio como fuera de ella, dado que estas tienen un profundo impacto en los niveles de satisfacción de los estudiantes. Los autores concluyeron que la discriminación posee un efecto negativo en la satisfacción de los estudiantes internacionales. Esto quiere decir que a mayor discriminación percibida menor es el nivel de satisfacción del alumnado internacional. Al analizar los datos obtenidos en la presente investigación se observa una tendencia similar. Se considera que un alumno percibe discriminación cuando responde a la pregunta: Siento que en Argentina me tratan con respeto con un “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo”; y, a la vez, responde a las siguientes dos preguntas: Siento que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de mi país de origen, raza y/o religión y He enfrentado situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina con un “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo”. Aquellos estudiantes internacionales que no percibieron discriminación en Argentina manifestaron un nivel de satisfacción 35 % mayor que aquellos que sintieron discriminación durante su experiencia. Esto deja en evidencia que la discriminación ejerce un fuerte impacto en la satisfacción de los estudiantes internacionales.

16.2 Adaptación psicológica

En su estudio, Shafaei y Razak (2016) centran su atención especialmente en el concepto de discriminación percibida, definiéndola como las creencias individuales sobre los miembros de ciertos grupos sociales que implican generalizaciones acerca de sus características típicas. El estereotipo formulado en un país por el grupo dominante puede ejercer una influencia significativa en los comportamientos y actitudes de los grupos estereotipados. Su investigación concluyó que el factor que incide de manera más notable en la adaptación psicológica es la discriminación percibida, es decir, que a mayor discriminación percibida se espera una menor adaptación psicológica. En este estudio se considera que un alumno percibe discriminación cuando responde “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo” la siguiente afirmación: siento que en Argentina me tratan con respeto; y a la vez responde “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo” las siguientes dos afirmaciones:

siento que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de mi país de origen, raza y/o religión y He enfrentado situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina. En este estudio, se constata una tendencia similar a la identificada en la investigación de Shafaei y Razak (2016) pues los estudiantes que experimentaron menores niveles de discriminación percibida demostraron una adaptación psicológica considerablemente mayor, concretamente una diferencia de 22 puntos porcentuales.

Simon Ozer lleva a cabo en el año 2015 una investigación con el objetivo de analizar la adaptación psicológica y sociocultural. Con la intención de corroborar la influencia de la distancia cultural dividió al alumnado internacional en dos grupos en relación con la distancia cultural entre su país de procedencia y Dinamarca. Al contrastar los resultados con estudiantes locales se evidenciaron niveles de adaptación psicológica similares, sin presentar grandes diferencias. Es decir, la distancia cultural resultó ser estadísticamente insignificante, indicando que no desempeñaba un papel importante en la adaptación psicológica de los estudiantes internacionales.

En este estudio se considera que un alumno posee una amplia distancia cultural cuando responde “totalmente en desacuerdo” y/o “en desacuerdo” las siguientes tres afirmaciones: el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) es igual al de mi país de origen; el estilo de cocinar y comer en Argentina es igual al de mi país de origen; la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es igual a la de mi país de origen. En total, 35 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría. Por su parte, se considera que un alumno tiene mayor cercanía cultural con la población receptora cuando responde “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo” las siguientes tres afirmaciones: el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) es igual al de mi país de origen; el estilo de cocinar y comer en Argentina es igual al de mi país de origen; la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es igual a la de mi país de origen. En total, 15 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría. Al indagar en los resultados obtenidos por el presente estudio no se comprueba la hipótesis planteada por Simon Ozer (2015), ya que los estudiantes con una mayor distancia cultural presentan niveles más bajos de adaptación psicológica, en comparación con aquellos que tienen una mayor cercanía cultural.

16.3 Adaptación sociocultural

La investigación *Estudiar en inglés en universidades de países no angloparlantes: retos comunicativos y experiencias de la adaptación educativa y cultural en Lituania* realizada por Grebliauskienė y Sueldo (2020) analiza la influencia del dominio del idioma local por parte de estudiantes internacionales en su proceso de adaptación sociocultural. El estudio evidenció la importancia del dominio del idioma local para alcanzar la adaptación cultural de los estudiantes internacionales, pues la ausencia del idioma local produce su exclusión tanto en la vida universitaria como en las actividades extracurriculares.

Dentro del conjunto de estudiantes internacionales encuestados para el presente estudio, 48 tienen el español como lengua materna, 52 el portugués y los 6 restantes tienen como lengua materna el francés, el creole y/o el guaraní. Al comparar la adaptación sociocultural de los estudiantes que hablan español como primera lengua con aquellos que hablan portugués, se observa una tendencia disímil a la encontrada por Grebliauskienė y Sueldo (2020). Los estudiantes internacionales cuya lengua materna es el portugués muestran una distancia cultural ligeramente menor, ubicándose 5 puntos porcentuales por debajo de aquellos cuya lengua materna es el español. Al examinar la percepción de la discriminación, se observa una tendencia similar, donde los estudiantes de habla portuguesa expresan niveles significativamente más bajos de discriminación percibida que sus homólogos de habla española. Sin embargo, al preguntarles acerca de su sensación de ser tratados con respeto en Argentina, los estudiantes de habla española manifiestan un nivel de satisfacción de un 21 % mayor.

Castro Solano y Lupano Perugini (2013) en su investigación titulada *Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en argentina* estudiaron la adaptación intercultural de los estudiantes internacionales en Argentina. Considerando que el 86 % de los alumnos internacionales consultados provenían de países latinoamericanos, la distancia cultural entre ellos no es muy pronunciada ya que comparten el idioma. El estudio concluyó que la cercanía cultural facilita la comunicación con los residentes argentinos, se perciben menores niveles de discriminación, disminuye la ansiedad por integrarse a una cultura con valores y creencias diferentes, y permite a los estudiantes internacionales adaptarse al nuevo contexto con mayor facilidad, promoviendo la adaptación sociocultural. Es decir, los estudiantes internacionales con menor distancia cultural tienden a evidenciar menores niveles de discriminación percibida.

En este estudio actual se considera que un alumno posee una amplia distancia cultural cuando responde “totalmente en desacuerdo” y/o “en desacuerdo” las siguientes tres afirmaciones: el clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) es igual al de mi país de origen; el estilo de cocinar y comer en Argentina es igual al de mi país de origen; la forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es igual a la de mi país de origen. En total, 35 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría. Por su parte, se considera que un alumno tiene mayor cercanía cultural con la población receptora cuando responde “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y/o “ni en desacuerdo ni de acuerdo” las mismas afirmaciones. En total, 15 alumnos internacionales se encuentran en esta categoría.

En resumen, los hallazgos de este estudio coinciden con las observaciones realizadas por Castro Solano y Lupano Perugini (2013), ya que los estudiantes internacionales que presentaron una menor distancia cultural exhibieron niveles significativamente inferiores de discriminación percibida en sus tres categorías: sensación de ser tratados con respeto en Argentina, existencia de un prejuicio hacia personas de su país de origen, raza y/o religión, así como el afrontamiento de situaciones incómodas.

17. Conclusiones

El objetivo de la presente investigación era evaluar el Programa de Movilidad Internacional de la Universidad Amarilla con el fin de mejorar la experiencia de sus alumnos internacionales. Para ello, se buscó identificar el grado de satisfacción y el nivel de adaptación psicológica y sociocultural del alumnado internacional de grado y posgrado que realizaron un programa de intercambio en la Universidad Amarilla. Se administraron encuestas a todos los estudiantes internacionales Latinoamericanos de la institución con una participación total de 106 alumnos.

Los resultados de las encuestas concluyeron que el género y el idioma nativo no juegan un factor determinante en la satisfacción global de los estudiantes internacionales. En cuanto al género, este descubrimiento se puede atribuir a los esfuerzos de la institución por crear un ambiente inclusivo y equitativo para todos sus estudiantes. Respecto al idioma nativo, esto se podría explicar porque tanto el español como el portugués derivan del latín, compartiendo su base lingüística, estructuras gramaticales y reglas fonéticas. Además, las materias de la UA se dictan exclusivamente en español, por lo que los alumnos que se inscriben suelen tener un sólido dominio del español. El estudio también reveló que existe una relación positiva entre la proximidad cultural

y en nivel de satisfacción de los estudiantes internacionales; es decir, a mayor cercanía cultural el nivel de satisfacción tiende a ser más alto. A su vez, el tiempo de residencia en Argentina demostró tener un efecto en la satisfacción con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado internacional. Aquellos estudiantes que mayor tiempo estuvieron en Argentina presentaron un mayor nivel de satisfacción con la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con la adaptación psicológica, se destaca que la percepción de discriminación ejerce una influencia significativa en esta variable. Los estudiantes internacionales que experimentaron niveles más bajos de discriminación percibida exhibieron una adaptación psicológica considerablemente mayor. De manera similar, la distancia cultural también influyó en la adaptación psicológica, ya que aquellos con mayor distancia cultural manifestaron niveles más bajos en esta área. En cuanto al tiempo de residencia, se observó una relación inversa con el apoyo social. A medida que aumenta el tiempo de estadía en Argentina, los estudiantes internacionales muestran un menor nivel de satisfacción con los vínculos establecidos en el país. Esta tendencia se refleja también al evaluar si la experiencia general en Argentina cumplió las expectativas, con un mayor nivel de satisfacción entre aquellos que han residido por menos tiempo en el país.

Además, la edad se reveló como un factor influyente en la percepción de los estudiantes internacionales sobre la elección del país y la universidad. Los estudiantes menores de 30 años expresaron un mayor nivel de satisfacción en comparación con sus pares mayores de 30 años. En relación con el apoyo social, la edad del alumnado internacional no demostró tener un efecto claro en este indicador.

En cuanto a la adaptación sociocultural, se observa que los estudiantes de habla portuguesa presentan niveles significativamente inferiores de percepción de discriminación en comparación con sus contrapartes de habla española. No obstante, al explorar su experiencia en cuanto a ser tratados con respeto en Argentina, los estudiantes de habla española revelan un nivel de satisfacción un 21 % superior.

Aquellos estudiantes internacionales con menor distancia cultural exhibieron niveles significativamente menores de discriminación percibida en tres áreas cruciales: la sensación de ser tratados con respeto en Argentina, la presencia de prejuicios hacia personas de su país de origen, raza y/o religión, así como la capacidad para afrontar situaciones incómodas. Es relevante señalar que el tiempo de residencia en Argentina dejó una marca negativa en el nivel de adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales. Aquellos que llegaron entre los años 2019 y 2021

percibieron niveles más bajos de discriminación en comparación con quienes ingresaron entre los años 2012 y 2018.

En el transcurso de la investigación, se encontró una limitación en el uso de grupos focales y entrevistas individuales como componentes para la triangulación, lo cual habría enriquecido la comprensión de las opiniones de los estudiantes. Esta restricción podría resultar en una falta de detalles y ciertos sesgos, ya que no se pudo contrastar la información recabada mediante las encuestas con otras formas de recopilación de datos más cualitativos.

Como resultado de la investigación se abren diversas líneas de estudio para futuros trabajos que aborden el fenómeno de la internacionalización de la educación superior. Aunque la investigación concluyó que el género no jugó un factor determinante en la satisfacción global de los estudiantes internacionales, sería interesante profundizar en otros factores relacionados con el género, como la percepción de igualdad de oportunidades dentro del entorno académico. A su vez, como el estudio identificó la influencia negativa que ejerce la distancia cultural sobre la satisfacción, se podrían investigar las estrategias para fortalecer la adaptación sociocultural de los estudiantes internacionales, principalmente de aquellos que provienen de culturas más distintas. De esta manera, la UA podría abrir paso a la recepción de estudiantes de otros continentes y mitigar los efectos nocivos que esta distancia cultural tiene sobre la satisfacción global del estudiante internacional.

Por su parte, la marca negativa de la discriminación percibida en la adaptación psicológica de los estudiantes internacionales de la UA hace necesario que la institución indague si dicha discriminación se experimenta dentro del entorno académico. De este modo, podrá comprender de mejor manera el fenómeno, actuando con urgencia para eliminar dicha discriminación y crear un entorno seguro para todos los estudiantes independientemente de su país de origen, raza y/o religión. Independientemente del género, tiempo de residencia en argentina y edad de los estudiantes internacionales se evidenció una alta tasa de insatisfacción en relación con los eventos sociales que organiza la UA con la intención de fomentar la interacción/integración de los alumnos internacionales. Sería pertinente para una futura investigación indagar si el descontento se debe a la calidad de los eventos, a la falta de ellos o a ambas. Por último, la influencia negativa que ejerce el tiempo de residencia en la adaptación sociocultural hace necesaria una mayor comprensión de cómo la experiencia de los estudiantes internacionales evoluciona a lo largo del tiempo y cómo se puede mejorar la integración a largo plazo.

18. Referencias bibliográficas

- Alemu, A.M. y Cordier, J. (2017). Factors influencing international student satisfaction in Korean universities. *International Journal of Educational Development*, 57(1), 54-64.
- Altbach, P.G. y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(1), 290-305.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., y Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Francia: UNESCO.
- Arkoudis, S., Dollinger, M., Baik, C. y Patience, A. (2018). International students' experience in Australian higher education: can we do better? *Higher Education*, 77(5), 799-813
- Astur, A.M y Larrea, M.B. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. 11086/16416.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, 30(1), 215-243.
- Brown, P. y Lauder, H. (2007). Educación, globalización y desarrollo económico. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 220-262). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buenos Aires Ciudad. (2017). *Study Buenos Aires*. Buenos Aires: Buenos Aires Ciudad.
- Buenos Aires Ciudad. (2018). *Study Buenos Aires*. Buenos Aires: Buenos Aires Ciudad.
- Castells, M. (2008). The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 78-93.
- Castro Solano, A. y Lupano Perugini, M.L. (2013). Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en argentina. *Interdisciplinaria*, 30(2), 265-281.
- Curcio, J. y Luna, M.F. (2019). *Impacto económico de los estudiantes internacionales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)*. Buenos Aires: Conicet.
- Curran, J. M., y Rosen, D. E. (2006). Student Attitudes To Zlobina College Courses: An Examination of Influences and Intentions. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 135-148

- Dao, Tam K.; Lee, Donghyuck; Chang, Huang L. (2007). Acculturation Level, Perceived English Fluency, Perceived Social Support Level, and Depression among Taiwanese International Students. *College Student Journal*, 41(2), 287-295.
- De Jager, J. y Gbadamosi, G. (2013). Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *The International Journal of Management Education*, 11(3), 107-118.
- De Wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport, CT: Greenwood Press.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84.
- Departamento de Información Universitaria. (2019). *República Argentina: síntesis de información estadísticas universitarias 2018-2019*. Argentina: Ministerio de Educación Argentina.
- Dessoiff, A. (12 de agosto de 2008). South America Gains Diversity through privatization. Recuperado de https://www.utdt.edu/ver_notas_prensa.php?id_notas_prensa=2541&id_item_menu=6
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Elliott K. y Healy, M.A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for higher education*, 10(4), 1-82.
- Fanelli, A., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1), 3-8.
- Feifei, L., Wah Kian, M. y Jianqiang, L. (2021). Construction Of International Student Satisfaction Model Under the Internationalization of Higher Education: New Normal Perspective. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 6084-6098.
- Felix T. Mavondo, Yelena Tsarenko, Mark Gabbott (2004). International and Local Student Satisfaction: Resources and Capabilities Perspective, *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41-60.
- Finn, M., Mihut, G. y Darmody, M. (2022). Academic Satisfaction of International Students at Irish Higher Education Institutions: The Role of Region of Origin and Cultural Distance in

- the Context of Marketization. *Journal of Studies in International Education*, 26(5), 572-589.
- Fischman, F. (2017). Programas de intercambio educativo en Buenos Aires. Entre “diálogos” difusos e interacciones concretas. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(1), 43-56.
- Fragouli, E. (2018). Internationalization strategy of British Higher Education Institutions and student satisfaction. *International Journal of Higher Education Management*, 4(2), 1-23.
- Grebliauskienė, B. y Sueldo, M. (2020). Estudiar en inglés en universidades de países no angloparlantes: retos comunicativos y experiencias de la adaptación educativa y cultural en Lituania. *Correspondencias & Análisis*, 11(1), 1-37.
- Green, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 47-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hamner, W.C. y Harnett, D.L. (1974). Goalsetting, performance and satisfaction in an interdependent task. *Organizational Behavior and Human Performance* 12(1), 217-230.
- Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE-UNESCO). (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: UNESCO.
- Jiang, Q., Yuen, M. y Horta, H. (2020). Factors Influencing Life Satisfaction of International Students in Mainland China. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 393-413.
- Jibeen, T. y Khan, M. (2015). Internationalization of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 4(4), 169-199.
- Johnstone, D.B. (1993). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Paris: World Bank.
- Kehm, B. y Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(4), 260-273.
- Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, 9(6), 21-22.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: A conceptual framework. En: J. Knight y H. De Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: European Association of International Education.

- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lapina, I., Roga, R. y Mürsepp, P. (2016). Quality of higher education: International students' satisfaction and learning experience. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(3), 263-278.
- Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52(1), 1-39.
- Michalos, A.C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8(1), 385-422.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Programa de becas mutis: convocatoria del gobierno argentino 1997/1998*. Argentina: Dirección Nacional de Cooperación Internacional.
- Min, S. y Khoo, C.C. (2014). Demographic factors in the evaluation of service quality in higher education: a structural equation model (SEM) approach. *International journal of Marketing Studies*, 6(1), 90-100.
- Moncada Cerón, J. (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. *Theoria*, 20(1), 21-32.
- Moscovici, S. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W. y Sánchez Leyva, J.L. (2018). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. *Revista de la Educación Superior* 48(190), 71-91.

- Ozer, S. (2015). Predictors of international students' psychological and sociocultural adjustment to the context of reception while studying at Aarhus University, Denmark. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(1), 717-725.
- Presidencia de la Nación. (2005). Estudiá en Argentina. Recuperado de <https://estudia-en-argentina.com.ar>
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248-270.
- QS. (2019). *QS Best Student Cities*. Recuperado de https://www.topuniversities.com/city-rankings/2019?utm_source=website&utm_medium=blog&_hstc=250154073.22109c5890a25fe16c96bd2d90cec56e.1602116793756.1602116793756.1605748641877.2&_hssc=250154073.1.1605748641877&_hsfp=3153902952
- Rabossi, M. (2011). The Private Sector in Argentina: A Limited and Selective Expansion. *Excellence in Higher Education*, 2(1), 42-50.
- Rabossi, M. y Markman, A. (2020). La internacionalización universitaria durante el COVID-19. *Ámbito Financiero*. Recuperado de <https://www.ambito.com/opiniones/universidad/la-internacionalizacion-universitaria-el-covid-19-n5107880>
- Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M.J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Rey Martín, C. (2000). La satisfacción del usuario: un concepto en alza. *Anales de documentación*, 3(1), 139-153.
- Sam D. y Berry J. (1997). *Acculturation and adaptation*. En J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey, H. Segall y C. Kâğıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology: Social behavior and applications* (pp. 291-326). United States of America: Allyn and Bacon.
- Sánchez Quintero, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Sánchez, J., Carvajal, D. y Pérez, J. (2015). *Informe de satisfacción estudiantil 2015*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.
- Secretaria de Políticas Universitarias. (2021). *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional: PIESCI*. Buenos Aires: Buenos Aires.

- Shafaei, A. y Razak, N.A. (2016). What matters most: importance-performance matrix analysis of the factors influencing international postgraduate students' psychological and sociocultural adaptations. *Quality and quantity*, 52(1), 37-56.
- Shahijan, M.K, Rezaei, S. y Guptan, V.P. (2018). Marketing public and private higher education institutions: A total experiential model of international student's satisfaction, performance and continues intention. *International Review on Public and Non - Profit Marketing*, 15(2), 205-234.
- Stake, R.E. (1999). La triangulación. En R.E Stake (Ed.), *Investigación con estudio de caso* (pp. 94-101). Madrid: Morata.
- Tasie, G.O. (2010). Analytical observations of the applicability of the concept of Student-as-customer in a university Setting. *Educational research and reviews*, 5(6), 309-313.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Theiler, J.C. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. De Wit, I.C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.), *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional* (pp. 71-112). Colombia: Banco Mundial.
- Thompson, I. (2006). La Satisfacción del Cliente. *Promonegocios.net*. [Satisfacción al Cliente.pdf \(procase.cl\)](#)
- Universidad Torcuato Di Tella. (2021). *Di Tella: 30 años*. Dirección de Comunicaciones de la Universidad Torcuato Di Tella.
- Van der Wende, M. (1997). Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. En T. Källemark y M. Van Der Wende (Eds), *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(1), 87-116.
- Ward, C. y Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: a comparison of secondary students overseas and at home. *International journal of psychology*, 28(2), 129-147.
- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Routledge: Gran Bretaña.

Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D. y Furnham, A. (2008). Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 195-211.

19. Apéndice

19.1 Cuestionario

A. Perfil sociodemográfico:

- Edad
- Género
- País de origen
- Idioma nativo
- Motivo del viaje
- Ingreso a Argentina
- ¿Consultó la página web de la universidad receptora previo a su arribo?
- ¿Leyó los mails enviados por la universidad receptora previo a su arribo?

B. Satisfacción

Enseñanza y aprendizaje

- Los contenidos de las asignaturas son interesantes y útiles para mi desarrollo profesional y/o académico
- En general, los profesores poseen conocimiento e interés por la materia que dictan
- Los métodos utilizados para evaluar el curso/materia son justos y corresponden a los conocimientos explicados

Servicios de soporte

- La información provista por la universidad previo a su arribo a la Argentina, le permitió prepararse para su llegada de manera adecuada (visa, obra social, costo de vida en la Ciudad, alojamiento, etc.)
- El personal de la universidad (cuerpo docente y administrativos) comprende las necesidades individuales de los alumnos internacionales (dificultades con el idioma, manejo del campus virtual, método de evaluación, etc.) y responde de forma rápida y eficiente para satisfacerlas

- La universidad organiza eventos sociales atractivos con la intención de fomentar la interacción/integración de los alumnos internacionales
- La universidad cuenta con instalaciones que le facilitan el estudio a los alumnos (biblioteca, wifi, espacios cómodos para estudiar, etc.)

C. Adaptación psicológica:

Apoyo social:

- Durante la experiencia de intercambio he logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) en los que me siento querido y valorado
- Durante la experiencia de intercambio he logrado establecer vínculos afectivos (con extranjeros y/o argentinos) con los cuales puedo compartir mis sentimientos
- Durante la experiencia de intercambio he logrado establecer vínculos que me ayudan a entender la cultura local y su lenguaje

Satisfacción con la vida:

- Hasta el momento, mi experiencia general en Argentina alcanzó mis expectativas
- Si pudiera elegir de nuevo, haría la experiencia de intercambio en la misma universidad
- Le recomendaría a mis amigos y/o familiares estudiar en Argentina

D. Adaptación sociocultural:

Distancia cultural percibida:

- El clima en Argentina (como la temperatura y la precipitación) es igual al de mi país de origen
- El estilo de cocinar y comer en Argentina es igual al de mi país de origen
- La forma de comunicarse de los argentinos (como franqueza, calidez o frialdad) es igual a la de mi país de origen

Discriminación percibida:

3. Siento que en Argentina me tratan con respeto
4. Siento que en Argentina hay un prejuicio hacia las personas de mi país de origen, raza y/o religión
5. He enfrentado situaciones incómodas (malos tratos, insultos, etc.) en Argentina