

Movilidad Estudiantil Después del Covid-19: La Percepción de las Personas a Cargo de la Internacionalización en Seis Instituciones de Educación Superior Mexicanas

Christian Cortes-Velasco^{a*}, Alma Maldonado-Maldonado^b

^a*Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Ciudad de México, México*

^b*Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Ciudad de México, México*

*Corresponding author (Christian Cortes-Velasco): Email: christian.cortes@cinvestav.mx
Calz. de los Tenorios No. 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, México, Ciudad de México

This article was not written with the assistance of any Artificial Intelligence (AI) technology, including ChatGPT™ or other support technologies

Abstract

As a disruptive social fact, the Covid-19 pandemic forced the main activities of higher education institutions (HEIs) to adapt, among them student mobility stands out as one of the most visible internationalization strategies. The changes that sought to respond to the confinement due to the pandemic raised scenarios that, with the return to face-to-face, it is possible to assess their long-term influence on HEIs. This article responds to the need to document the modifications that were made during the pandemic and that persist in the return to educational establishments in terms of student mobility, particularly about the function of virtual international educational experiences and the way in which they coexist with physical student mobility. Semi-structured interviews were conducted with officials with key involvement in the management of student mobility (and internationalization) during the pandemic. The officials belong to six HEIs – three public and three private – that are characterized by having a considerable volume of student mobility. What was called “virtual mobility” and its relevance to describe the changes experienced are analyzed. In addition, the adaptation processes and the way in which HEIs integrate virtuality as another means of internationalization that complements, but does not replace, physical student mobility are discussed.

Keywords: collaborative international online learning (COIL), internationalization of higher education, student mobility, virtual mobility, pandemic

Resumen

Como hecho social disruptivo, la pandemia por Covid-19 obligó a adaptar las principales actividades de las instituciones de educación superior (IES), entre ellas se destaca la movilidad estudiantil como una de las estrategias más visibles de internacionalización. Los cambios que buscaron responder al encierro por la pandemia plantearon escenarios que, con el

retorno a lo presencial, es posible valorar en cuanto a su influencia a largo plazo en las IES. Este artículo responde a la necesidad de documentar las modificaciones que se hicieron durante la pandemia y que persisten en el retorno a los planteles educativos en materia de movilidad estudiantil, particularmente sobre la función de las experiencias educativas internacionales virtuales y de la forma en que coexisten con la movilidad estudiantil física. Se condujeron entrevistas semiestructuradas a funcionarios con una participación clave en la gestión de la movilidad estudiantil (y la internacionalización) durante la pandemia. Los funcionarios pertenecen a seis IES—tres públicas y tres privadas—que se caracterizan por tener un volumen considerable de movilidad estudiantil. Se analiza lo que se llamó “movilidad virtual” y su pertinencia para describir los cambios experimentados. Además, se discute sobre los procesos de adaptación y la forma en que las IES integran la virtualidad como un medio más de internacionalización que complementa, pero no sustituye, la movilidad estudiantil física.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), internacionalización de la educación superior, movilidad estudiantil, movilidad virtual, pandemia

Introducción

La pandemia representó una serie de desafíos a las instituciones de educación superior (IES) para continuar con las actividades que comúnmente se desarrollaban de manera presencial. Evitar el contacto físico forzó la adaptación de las labores para avanzar con los programas educativos en un contexto de incertidumbre. Gracias a esto, se improvisaron modelos emergentes remotos según los recursos disponibles de cada IES. Estos modelos se caracterizaron por el traslado de las clases presenciales hacia espacios improvisados mediante aulas remotas, virtuales, a distancia o en línea (Ibáñez, 2020). De esta forma, la emergencia sanitaria limitó la experiencia escolar a interacciones tecnológicas (en su mayoría) que dependían del acceso a medios, conectividad y capacitación de los docentes para trabajar en entornos virtuales (Bustos-Aguirre y Moreno, 2021).

En el caso de México —como de otros países latinoamericanos— la pandemia por Covid-19 se instauró en un contexto de múltiples problemáticas estructurales. Aunque los recursos tecnológicos pueden ser una herramienta potencial, no se debe olvidar que un grupo extenso de estudiantes o de IES no cuenta con los medios suficientes para aprender mediante ambientes virtuales. Esto implica que el encierro por Covid-19 no se experimentó de la misma forma entre sujetos, IES o países.

Las actividades de internacionalización de la educación superior, como un elemento clave de las IES, también se vieron afectadas por el distanciamiento social y cierre de fronteras entre países por Covid-19. En un inicio, la pandemia produjo el retorno a los países de origen de las y los estudiantes, profesores y académicos que se encontraban en una estancia de movilidad y, posteriormente, se cerró casi por completo la posibilidad de viajar cuando la pandemia estaba en su punto más álgido. Sin embargo, muchas de las prácticas se reinventaron, se buscaron otros mecanismos para desempeñar las actividades desde el encierro y, aunque fue un proceso complejo y lleno de obstáculos, dejó una experiencia valiosa que modificó las prácticas escolares y muestra cierta influencia en el futuro de las IES.

Con la vuelta a la presencialidad es importante rescatar las lecciones y las modificaciones que deja el haber vivido un periodo de cambios abruptos dentro de las IES, aunque también surge la duda sobre aquellas prácticas que prevalecerán después de la pandemia por Covid-19. Sobre la internacionalización es importante preguntarse ¿cómo se alteran los flujos de movilidad en la vuelta a lo presencial?, ¿qué conceptos emergen para dar cuenta de las adaptaciones que se llevaron a cabo para sostener las relaciones internacionales entre IES? ¿cómo conjuntar las experiencias internacionales virtuales con la movilidad estudiantil? ¿qué aportes ofrecen las experiencias internacionales virtuales en el acceso a los beneficios de la internacionalización?

En este artículo se presenta un análisis desde la perspectiva de figuras institucionales que cumplen una función de liderazgo en el desarrollo de la movilidad estudiantil en seis universidades mexicanas.

Recibido el 30 de julio, 2022; revisado el 1 de septiembre, 2022; revisado el 1 de abril, 2023; aceptado el 1 de junio, 2023

Principales Conceptos

La internacionalización se sustenta bajo dos pilares que agrupan las distintas actividades que la componen: en casa y hacia el exterior (Beelen y Leask, 2011, de Wit y Altbach, 2021). Por una parte, en la internacionalización hacia el exterior se incluyen las prácticas que implican el cruce de fronteras y cuya representación más conocida es la movilidad estudiantil (de Wit y Altbach, 2021) en sus diferentes modalidades, aunque también involucra la participación de académicos o administrativos. Tradicionalmente, la movilidad estudiantil se entiende como el cruce de fronteras nacionales con un propósito educativo (Teichler et al., 2011). En el contexto mexicano, la movilidad estudiantil constituye la estrategia de internacionalización más visible (Didou, 2019) y aunque ha aumentado a través de los años, sigue teniendo una presencia restringida al compararla con el tamaño de la matrícula. En México, los registros sobre movilidad estudiantil saliente y temporal indican que, en el ciclo escolar 2018/2019, alrededor de un 1% de estudiantes de la matrícula general han logrado acceder a una experiencia de este tipo (Bustos-Aguirre et al., 2022), lo cual ha sido una proporción que se presenta desde el 2012/2013 (Maldonado et al., 2017).

Por otra parte, la “internacionalización en casa” engloba todas las actividades que suceden al interior de una institución educativa (Beelen y Jones, 2015; de Wit y Hunter, 2015) y/o que tampoco requieren cruzar fronteras entre países. En la práctica implica el desarrollo de habilidades y competencias interculturales cuyo origen se relaciona con considerar a quienes son excluidos de las actividades internacionales que requieren viajar hacia el exterior (Beelen y Leask, 2011). De acuerdo con de Wit et al. (2015), la internacionalización en casa surge en Europa, en los años 90, como una reacción a la focalización de la movilidad estudiantil física y a que apenas un 10% de estudiantes solían participar bajo esta modalidad en el programa Erasmus. Diversos autores coinciden en que este tipo de internacionalización es la categoría que concentra las actividades internacionales que incorporan la tecnología y que tuvieron un fuerte auge en la pandemia por Covid-19 (de Wit et al., 2015; King, 2022).

Lo virtual no es un asunto novedoso en las IES. Antes de la pandemia ya existían formas virtuales de internacionalización que se podían reconocer, por ejemplo, a través de los “cursos masivos abiertos y a distancia” (MOOC’s por sus siglas en inglés). No obstante, Bustos-Aguirre y Vega (2021) señalan que un número reducido de IES incorporaban las tecnologías de la información y de la comunicación como parte de sus procesos de internacionalización; ya que en América Latina la proporción de IES con cursos virtuales representaba menos del 20% (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, citados en Ramírez y Bustos-Aguirre, 2021).

Desde antes de la pandemia, la movilidad virtual ha sido un término en evolución (Vriens et al., 2010), por lo que puede entenderse desde múltiples perspectivas en el contexto de la diversidad de IES y de las características propias de cada país. En general, la movilidad virtual se entiende como una forma educativa que se apoya de recursos tecnológicos y que posibilita la interacción —síncrona y asíncrona—, aunque no implica la transferencia de la movilidad física a un entorno virtual (Ruiz-Corbella et al., 2021). Aunque la movilidad física o virtual son modalidades diferentes, con objetivos específicos y enfocadas en la resolución de problemas distintos, ambas modalidades tienen el propósito común de formar en competencias interculturales o internacionales. Con ello, la movilidad virtual se asume como “[...] el diseño de una estancia, a nivel local, nacional o internacional, en la que el estudiante desarrolla un periodo de estudios o determinadas materias [...] gestionada a través de la metodología de la educación en línea y las tecnologías digitales” (Ruiz-Corbella et al., 2021, p. 16).

Con la llegada de la pandemia, el uso de la tecnología como principal herramienta para continuar con la internacionalización trajo un debate conceptual sobre lo que constituye o no la movilidad estudiantil. Principalmente, se discute qué representa la movilidad estudiantil y cómo integrarla con las experiencias internacionales virtuales en el retorno a lo presencial. No obstante, existen diversas voces que rechazan el concepto de movilidad virtual, ya que la idea de “movilidad” se asocia al desplazamiento físico que hacen los sujetos y que, en la práctica, suele ser mucho más enriquecedor que las experiencias virtuales (Liu et al., 2022; Martel, 2022). Al respecto, Buckner et al. (2022) mencionan que aun cuando la movilidad física fue restringida en parte o por completo, la internacionalización se siguió entendiendo desde la movilidad de los estudiantes. Esto sorprende por las múltiples formas que engloba la internacionalización en casa. También existen posturas que defienden la movilidad virtual como parte de la movilidad estudiantil, lo que se observa en el concepto que se presenta desde la UNESCO: “[...] forma de movilidad que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académicos, culturales y experimentales transfronterizos y/o interinstitucionales [...]” (Sabzalieva et al., 2022, p. 6).

Existen diversas formas de clasificar las actividades virtuales de intercambio académico en función de los intereses específicos de cada institución. Algunas consideraciones que distinguen las experiencias virtuales es si tienen como objetivo la obtención de créditos, si se realizan para obtener un grado académico, si son síncronas o asíncronas, el periodo de tiempo en que se hacen y el número de IES que participan. Otra forma de clasificación proviene de la *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU) (2023), que indica que cualquier tipo de movilidad —física, virtual o mixta— se realiza bajo alguno de los siguientes cuatro formatos: 1) *integrada en un curso*, mediante actividades de aprendizaje colaborativo diseñadas en conjunto entre instituciones socias; 2) *intercambio de currículum e intercambio de movilidad*, que involucra acuerdos de movilidad entre la institución de origen y la anfitriona); 3) *currículum en red y ventanas de movilidad*, la cual se genera a través de una ventana de movilidad en la que cualquier estudiante de una institución socia puede participar); y 4) *currículum conjunto y movilidad integrada*, que ocurre mediante un consorcio que elabora un programa que incorpora la movilidad de forma obligatoria. Por otra parte, Sabzalieva et al. (2022), indican que la movilidad virtual puede tener diversas funciones: académica (estudiar un curso en otra IES), cultural (desarrollo de habilidades) o vivencial (experiencia laboral). La Tabla 1 presenta una descripción general con características de las principales nociones que las personas entrevistadas mencionaron respecto a la movilidad estudiantil de forma virtual.

Tabla 1. Tipos de experiencias virtuales de intercambio académico

Concepto	Descripción	Temporalidad	Sincronización	Categorización EADTU	Funciones
Collaborative Online International Learning (COIL)	Enfoque didáctico que reúne a profesores de diversas instituciones para que diseñen e impartan un curso o módulo en conjunto que pueden tomar los estudiantes de ambas instituciones mediante medios virtuales.	De un módulo (bimestre por ejemplo) a un curso completo.	Síncrona o asíncrona	-Integrada en un curso. -Currículum en red y ventanas de movilidad. -Currículum conjunto y movilidad integrada.	Académica (reconocimiento de créditos) Cultural (generación de habilidades interculturales)
Clases espejo	Metodología didáctica que incorpora medios digitales en la que dos o más profesores de diversas instituciones educativas planean e imparten un número reducido de clases que realizan por medios digitales.	Número reducido de sesiones (uno a tres).	Síncrona o asíncrona	-Integrada en un curso.	Académica (reconocimiento de créditos) Cultural (habilidades interculturales)
Virtual International Collaboration (VIC)	Proyectos en los que estudiantes o profesores de diversos países e instituciones trabajan en conjunto mediante medios digitales para crear un curso específico que desarrolle determinado tipo de habilidades o conocimientos.	Más de dos sesiones y hasta un curso completo.	Síncrona o asíncrona	-Integrada en un curso. -Currículum en red y ventanas de movilidad. -Currículum conjunto y movilidad integrada.	Académica (reconocimiento de créditos) Cultural (habilidades interculturales)
Intercambio académico virtual	Programas o actividades de educación persona a persona sostenidos, habilitados por la tecnología, en los que se lleva a cabo una comunicación e interacción constructivas entre individuos o grupos que están separados geográficamente y/o de diferentes orígenes culturales, con el apoyo de educadores o facilitadores.	Cursos completos	Síncrona	-Intercambio de currículum e intercambio de movilidad.	Académica (reconocimiento de créditos) Cultural (habilidades interculturales)

Fuente: Elaboración propia con base en información de BUAP (2023), EVOLVE (2023) ENVOIE (2022) y SUNY COIL (2023).

En tanto que las alusiones de las personas entrevistadas y de la literatura a la movilidad estudiantil mediante medios electrónicos son diversas y de que el concepto de movilidad virtual es problemático porque se confunde con características específicas de la movilidad estudiantil física, se usa la noción de *experiencias internacionales virtuales* para aludir a todas las formas de movilidad que no son físicas y que incorporan la tecnología para llevarse a cabo. Así, por ejemplo, los COIL, las clases espejo, los VIC y el intercambio académico virtual, representan formas específicas de experiencias internacionales virtuales.

En diversas investigaciones se reconoce el potencial de las experiencias internacionales virtuales como una vía para expandir la generación de competencias, sobre todo para estudiantes que no pueden ser parte de la movilidad física (Hernández-Nanclares et al., 2019; Sabzalieva et al., 2022). Sin embargo, también se reconocen diferencias sustanciales. Aunque las experiencias educativas internacionales virtuales también representan una vía para que los estudiantes desarrollen competencias digitales, interculturales y lingüísticas (Helm, 2019), las experiencias de movilidad física tienen un impacto más profundo en la vida de los estudiantes (Kóris et al., 2021), pues implican mayor inmersión cultural y práctica del idioma.

A partir de la pandemia será relevante entender las características propias de las formas virtuales y diferenciarlas de la movilidad física. Para ello, lo importante es entender las potencialidades de cada variante y usarlas según las necesidades de cada institución educativa. La movilidad virtual, eventualmente, puede representar un complemento de la movilidad física en la intención de generar mayores competencias internacionales (Ruiz-Corbella et al., 2021; Vriens et al., 2010) y podría significar una forma de capital de movilidad (Murphy-Lejeune, 2002) que motive a estudiantes de educación superior a buscar una experiencia de movilidad presencial.

Aproximación Metodológica

En este artículo se integra una postura de análisis interpretativo de entrevistas semiestructuradas como instrumento para recoger información; así como la codificación y análisis de contenido como método de interpretación (Flick, 2007). Se buscó dar sentido a los relatos de las personas entrevistadas sobre los procesos de internacionalización y su afectación por la pandemia de Covid-19. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la realidad se construye socialmente y es susceptible de analizarse en función de las experiencias concretas de las personas, que en este caso se enmarcan por su adscripción institucional. En ese sentido, cada IES representa una forma de organizar, a partir de valores, objetivos, cultura y recursos, las acciones que responden a los requerimientos que planteó la pandemia. Así, la pandemia se asimila y dota de significado a partir de la experiencia concreta de cada persona y de su adscripción institucional (Flick, 2007).

La entrevista semiestructurada es un instrumento mediante el cual se obtuvo información de forma flexible porque permitió incorporar temas emergentes (Taylor y Bogdan, 1994). Para ello, se utilizó un guion de entrevista con 10 ítems, con una duración aproximada entre 45 y 60 minutos para su realización. Como recurso metodológico, la entrevista representa la construcción de un discurso oral mediante las narrativas de las personas dirigidas por intervenciones de un investigador (Chase, 2005). A su vez, el discurso oral recurre al lenguaje de las personas, el cual representa “[...] las objetivaciones comunes de la vida [...] de las personas [que] se sustentan por la significación lingüística” (Berger y Luckmann, 1968, p. 55). El discurso que se narra oralmente representó la vía para acceder a los significados que las personas atribuyen al tema de estudio que se analiza.

Las personas que se entrevistaron se distinguen por su capacidad para dar cuenta de la relevancia de la internacionalización como fenómeno social afectado por la pandemia por Covid-19 (Flick, 2007). Se indagó la perspectiva de las principales figuras institucionales que desarrollan los procesos de internacionalización en universidades públicas y privadas. La experiencia de estos funcionarios es importante porque desempeñan una función de liderazgo en el desarrollo de la movilidad estudiantil con experiencia en el antes, durante y después de la pandemia. En total se entrevistaron a siete personas, cuatro de universidades privadas y tres de universidades públicas. El nombre de las personas entrevistadas y su adscripción institucional se reportan de forma anónima; no obstante, se ofrecen algunos datos que permitan contextualizar los hallazgos. La Tabla 2 muestra información descriptiva sobre la información que constituyó el referente empírico.

En el caso de México la movilidad estudiantil se concentra en un núcleo reducido de IES (Bustos-Aguirre et al., 2022; Maldonado et al., 2017), por lo que se buscó que las personas a entrevistar pertenecieran a IES con una participación destacable en el envío o recepción de estudiantes internacionales. Asimismo, las instituciones educativas que se consideraron en este estudio se distinguen por contar con oficinas de internacionalización y con reconocimiento de la

Tabla 2. Caracterización del referente empírico

Clasificación institucional	Región	Creación	Campus	Matrícula total	Movilidad saliente temporal	Movilidad entrante temporal	Área de experiencia de personas entrevistadas	Código
Público, autónomo (PA1)	Metropolitana	1974	5	60,865 (2021)	320 (2019)	27 (2019)	Coordinación General para el Fortalecimiento Académico y Vinculación	P1H*
Pública, autónoma (PA2)	Centro occidente	1940	5	13,454 (2021)	222 (2019)	195 (2019)	Dirección General de Relaciones internacionales y cooperación académica	PA2M
Pública, autónoma (PA3)	Sur Sureste	1944	5	58,330 (2021)	118 (2019)	132 (2019)	Coordinación de cooperación académica	P3H
Privada, alto perfil (PR1)	Sur sureste Noroeste Noreste Centro occidente Centro sur Sur sureste Metropolitana	1943	26	94,424 (2021)	4,342 (2021)	958 (2021)	Vicerrectoría de internacionalización	PR1H
Privada, alto perfil (PR2)	Metropolitana Noroeste	1943	2	11,172 (2022)	183 (2019)	108 (2019)	Coordinación de movilidad estudiantil	PR2M PR2H
Privada, alto perfil (PR3)	Centro Sur	1973	2	13,959 (2022)	125 (2019)	Sin dato	Dirección de relaciones internacionales y movilidad	PR3M

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia la clasificación regional de la ANUIES (2013), la categorización de IES privadas de Silas (2005) y los datos de movilidad estudiantil de la Base 911 y de las páginas oficiales de las instituciones. *En este caso el funcionario nos compartió la información de forma escrita.

internacionalización como una actividad importante que se suele incluir como parte de las políticas institucionales. También, en tanto que existen características importantes asociadas al sostenimiento de las IES, se trató de equilibrar la participación de IES públicas y privadas con la intención de revisar si existe alguna tendencia específica al respecto.

Para analizar la información se recurrió a la transcripción de las entrevistas y al análisis de su contenido. Los fragmentos de entrevista escrita fueron codificados a través de dos categorías generales que originaron subtemas específicos. Por una parte, se analizó el contenido en función de la discusión conceptual que significó la inclusión de las formas virtuales de la movilidad, lo que permitió comprender la postura de las personas sobre el concepto de movilidad física y virtual, los tipos de experiencias virtuales que incorporaron y la comparación entre las formas de movilidad estudiantil física y virtual. Por otra parte, se codificaron las entrevistas a partir de los cambios en la gestión de la movilidad estudiantil en relación con la pandemia por Covid-19, con lo que se pudo analizar la relación entre la movilidad física y virtual en el retorno a lo presencial, las estrategias de movilidad estudiantil durante y después de la pandemia y los beneficios de la movilidad estudiantil y de la modalidad virtual.

Principales Hallazgos

La primera parte de los hallazgos se concentran en la distinción conceptual que establecieron las y los funcionarios que brindaron información para este análisis. Al respecto, la noción central es la crítica que establecen el concepto de movilidad virtual, en el que coinciden en que las experiencias virtuales deberán entenderse de forma diferente a la movilidad estudiantil. En la segunda parte de los hallazgos se presentan los procesos de adaptación de las actividades de internacionalización, particularmente de la movilidad estudiantil. Para ello, se indagó sobre la capacitación docente, la preservación de las experiencias virtuales en el retorno a lo presencial y el rumbo que tomó la movilidad estudiantil frente al retorno a lo presencial. En la parte final se discuten las ventajas de las experiencias virtuales por su potencial para que más estudiantes construyan habilidades que los vinculen al contexto internacional.

Movilidad Virtual No Es Movilidad Estudiantil

Durante la pandemia, las experiencias de tipo virtual obtuvieron una notable visibilidad y una mayor incorporación en los procesos educativos de las y los estudiantes y del personal académico; sin embargo, un punto importante es entender que si bien fueron una alternativa en tiempos de encierro a la movilidad física, en el retorno a lo presencial representó un elemento extra de los procesos de internacionalización que complementan el objetivo de beneficiar a los estudiantes mediante la generación de habilidades útiles en el contexto global.

En la práctica, las y los funcionarios entrevistados criticaron la noción de movilidad virtual porque consideran que es un término erróneo, entre otras razones, porque no implica el desplazamiento físico que caracteriza a la movilidad estudiantil. Para Van Hove (2021), uno de los principales beneficios de la movilidad física es que las experiencias fuera del aula tienen una función importante en el desarrollo de competencias interculturales, lo cual escapa a lo virtual. El autor sugiere reservar el término “movilidad” para su significado original, puesto que la noción de “movilidad virtual” es engañoso e inútil. Un argumento al respecto se encontró en lo que compartió la persona entrevistada PR1H, para quien las experiencias internacionales deben de ser clasificadas como tales:

[...] hemos utilizado el concepto de movilidad, pero es más bien una experiencia internacional, ya sea presencial o virtual. Estos dos tipos de experiencias son complementarias más no comparables, ya que involucran habilidades y aprendizajes diferentes [...] (PR1H).

La postura de la funcionaria de la universidad PA2 es contundente respecto al rechazo del concepto de movilidad virtual. Según su experiencia, la reducción de la internacionalización a la movilidad estudiantil llevó a conceptualizar las experiencias de colaboración internacional virtual como un derivado de la movilidad estudiantil, no como una forma más de la internacionalización en casa con características útiles pero distintas:

[...] yo he [discutido] una apreciación personal, porque así me siento, que voy casi sola contra [varios académicos y organizaciones] que llaman movilidad a lo que no es movilidad. Y yo lo que digo es [que] históricamente hemos reducido el concepto de internacionalización a la movilidad. [...]. Entonces, [...] trasladamos esta idea de que si no hay movilidad ya no tiene valor la internacionalización. Por tanto, pareciera que hay que llamarle movilidad a [las experiencias virtuales de aprendizaje] (PA2M)

Asimismo, la persona de la institución PA3 hizo alusión al concepto de movilidad virtual como un oxímoron citando a Ramírez (2021). Desde su discurso, existe cierta contradicción en llamar movilidad estudiantil a experiencias que no requieren el desplazamiento de los sujetos. Al incluir la palabra “virtual” en la movilidad estudiantil se pierde su esencia, por lo que la movilidad estudiantil sin salir de casa no existe (Ramírez, 2021). Al respecto, una de las personas entrevistadas señaló lo siguiente:

[...] desde mi punto de vista muy personal, si es virtual ya no es movilidad. Porque movilidad te dice que te desplazas. [...]. [En la movilidad virtual] nadie se está movilizándose, simplemente es un intercambio virtual de clases y de conocimiento (P3H).

Adicionalmente, la persona PA2M expuso que la mayor parte de los beneficios de las experiencias internacionales virtuales se relacionan con que no implican desplazamiento físico, por lo que cuestiona porqué razón habría que llamarle movilidad a algo que no lo es y que representa una alternativa diferente de la movilidad estudiantil física. En este sentido, las dos personas de la institución PR2, sostuvieron que el concepto de movilidad virtual es problemático porque genera confusión con aquello que distingue la movilidad estudiantil física o geográfica. Estos funcionarios argumentaron que, aunque ambas formas de internacionalización son de utilidad, la movilidad física se distingue por sus contribuciones al ser una experiencia con mayor inmersión cultural. En palabras de una de estas personas:

[...] para mí movilidad es movilidad. O sea, para mí la movilidad implica [...] movimiento, implica ir de un lado a otro. Entonces, es un concepto que [...] se me hace muy problemático porque creo que [...] desde antes [de la pandemia ya había] experiencias [internacionales] virtuales (PR2M).

Dentro de la información que se recabó surgieron alternativas al concepto de movilidad virtual. Las y los funcionarios propusieron nociones como experiencias de enseñanza aprendizaje virtuales o a través de la modalidad educativa de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL por sus siglas en inglés), los VIC, intercambio virtual y clases espejo (las cuales se describen en el apartado conceptual). Los COIL resultaron la forma de trabajo que más mencionaron las personas entrevistadas, la cual destacaron por su contribución pedagógica al permitir construir conocimiento a través de clases que organizan profesores y estudiantes de distintas IES para mejorar sus habilidades. Al respecto, Ramírez y Bustos-Aguirre (2021), con evidencia empírica, confirman que los COIL mejoran las habilidades tecnológicas e interculturales de los estudiantes, aunque para ello se requiere una implementación adecuada a partir de la capacitación e incentivos a docentes, el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, y el dominio de idiomas.

La importancia de cuidar la forma de nombrar las experiencias virtuales internacionales radica en situarlas adecuadamente dentro de las diversas estrategias que componen la internacionalización y entenderlas como alternativas distintas pero complementarias. El uso de la tecnología para propiciar la internacionalización no es un tema novedoso dentro de las IES (Lawton, 2015). Lo que quizás sí es nuevo es la expansión del uso de la tecnología en las IES, pues la pandemia trajo consigo la adaptación de una estructura institucional que habilitó las clases a distancia a través de elementos como la capacitación docente, el uso de plataformas o la metodología de las clases. Esa infraestructura representa la oportunidad de contribuir a la internacionalización en casa.

La postura del conjunto de personas entrevistadas es que, en lo concerniente a la movilidad estudiantil, lo virtual jamás podrá sustituir lo que conlleva moverse de forma física, lo que es congruente con lo que señalan autores como Liu et al. (2022). En cambio, los informantes reflexionaron sobre la forma en que se puede complementar la movilidad estudiantil con lo virtual, más allá de sobreponer la una sobre la otra; es decir, valorar las ventajas que cada una conlleva y usarlas de acuerdo con el contexto, los recursos disponibles y los intereses de cada IES.

El Futuro de lo Virtual al Regreso de lo Presencial

La experiencia de la pandemia dejó posibilidades de cambio en términos de innovación. La expansión del uso de medios tecnológicos —producto de la pandemia— trajo consigo la necesidad de capacitar al personal docente en el uso de nuevas metodologías y tecnologías, lo que representó uno de los retos más importantes para continuar con lo que comúnmente hacían mediante contacto físico. Aunque algunos docentes se sentían habituados al manejo de la tecnología en las clases, un conjunto extenso de profesores mostraba carencias al respecto. De acuerdo con el funcionario de la institución PR3, el sesgo en el manejo de recursos tecnológicos fue más visible en los docentes de mayor edad: “hay docentes [de generaciones avanzadas para quienes] no es tan fácil [...] resolver cosas desde la computadora porque lo tenían que hacer ellos solos” (PR3M).

En el tema de la capacitación docente se observan experiencias distintas de acuerdo con la universidad de adscripción de los y las entrevistadas. En algunos casos, el trabajo previo a la pandemia en la relación entre lo virtual y lo internacional fue fundamental para atender efectivamente los retos que se enfrentaban durante la etapa de restricción al contacto físico. En el caso de la institución P3, desde el 2017 se trabajó con la metodología COIL, por lo que la llegada de la pandemia hizo que el número de profesores que participaban de estas actividades aumentara considerablemente. Estos cursos persisten en el retorno a las clases presenciales:

Pues decidimos entonces [adaptar] la metodología [COIL], traerla para la universidad [...]. En lugar de esperar las convocatorias de los colegas de SUNY COIL Center, [decidimos] hacer nuestro propio curso. Eso fue en 2017. El curso es casi igual, [aunque] no una réplica [exacta] del SUNY COIL Center. [...]. Cuando viene la pandemia, [una] buena parte de nuestra experiencia de trabajo en línea con profesores ya estaba [...] avanzada (PR3H).

De forma similar, pero en el caso de la institución privada PR1, el trabajo previo en cuanto a la impartición de materias a distancia representó una estructura que fortaleció las adecuaciones a raíz de la pandemia. En la entrevista con este funcionario sobresalió la necesidad de continuar con la capacitación del colectivo docente por la importancia que representa mejorar en la construcción de experiencias virtuales internacionales con el paso del tiempo:

Previo a la contingencia mundial ya se [ofrecían,] a nivel profesional [,] experiencias internacionales virtuales. Durante estos dos años pandémicos se logró fortalecer la oferta y expandir a los niveles educativos de preparatoria y de posgrado (PR1H).

En algunas IES públicas, la capacitación docente representó un desafío mayor, pues la brecha entre los que manejaban recursos tecnológicos y los que no era más amplia. En palabras de una de las personas entrevistadas se señaló lo siguiente: “definitivamente, la transición al ámbito digital fue nuestro principal obstáculo” (P1H). Lo anterior es congruente con lo que expresó otra persona a cargo de internacionalización de una IES pública:

Lo que sí siento [es] que hay todavía una brecha muy grande [respecto] de las competencias de los profesores para aprovechar, en la medida de lo posible, los ambientes de aprendizaje mediados por tecnología, para tener casi el mismo impacto, o [...] quizás [mejor] en algunos casos [,] que la educación presencial [...] (P3H).

Todas las personas entrevistadas coinciden en que aún con el regreso a lo presencial, las experiencias virtuales se mantienen y se expanden, lo que corrobora que las adecuaciones durante la pandemia tienen un efecto persistente. El crecimiento de las experiencias virtuales internacionales contrasta con la reducida incorporación de recursos tecnológicos en la internacionalización hasta antes de la pandemia (Bustos-Aguirre y Vega, 2021).

Hay [...] muchas escuelas que van a poner una cuota fija de COIL para su profesorado y hay otros que no, hay otros que son totalmente voluntarios. [...] pero el número que tenemos es impresionante. Para que tengas una idea, un curso COIL promedio tiene entre 25 y 30 estudiantes de mi universidad y 25 a 30 estudiantes de la otra universidad. Digamos que tiene un promedio de 50 estudiantes sumando los dos. Si tienes 100 cursos tienen 5,000 estudiantes [...] (PR1H).

[...] las [...] experiencias de aprendizaje en línea, [o] en colaboración internacional [...] se expandieron. Y eso creo que no va a parar, porque ya los profesores tomaron conciencia de lo valioso que es [...] alcanzar a todo un grupo de estudiantes con una experiencia de internacionalización [virtual] de ese nivel (PA2M)

El comportamiento de la movilidad estudiantil con el regreso al contacto físico fue otro tema de interés para las personas entrevistadas. En las instituciones privadas PR1 y PR2 se observa un repunte que supera las cantidades de movilidad estudiantil que se tenían hasta antes de la pandemia, lo que quizás se relaciona con el alto perfil socioeconómico y cultural de la mayor parte de sus estudiantes. La razón que explica el crecimiento de movilidad estudiantil en el regreso a lo presencial es que quienes planeaban salir solamente pausaron su decisión, y en la vuelta al contacto físico, muchos de estos estudiantes se encontraban en el tramo final de sus estudios, por lo que era su última oportunidad para vivir este tipo de experiencias:

[...] este semestre que está a punto de terminar hemos batido récord. Normalmente los semestres tenemos unos 2,500 estudiantes fuera, este semestre tenemos casi 3,600. Y tenemos [a] tantos afuera porque hay muchos estudiantes que se les acababa ya la carrera y no habían tenido la oportunidad [de hacer movilidad estudiantil presencial]. Entonces, todo este tapón [sic] que surgió para los estudiantes más avanzados que tenían prácticamente

su última oportunidad, [se liberó con la vuelta a lo presencial y la] han aprovechado y han salido. Por eso tenemos casi mil estudiantes más este semestre que lo que es habitual en el semestre de agosto a diciembre [...] (PR1H).

Este año ya retomamos la movilidad [física] por completo, tanto saliente como entrante, y ahora ya estamos teniendo números que incluso superan a los números prepandémicos. Entonces, ya para el tema de movilidad estudiantil presencial ya pasó la pandemia, me parece [...]. En los alumnos visitantes ahí estamos cerca de los números grandes de [antes de] la pandemia (PR2H).

En cambio, en las instituciones públicas PA2 y P3 el comportamiento de la movilidad estudiantil saliente ha crecido paulatinamente. Lo que también se explica, entre otras cuestiones, por el perfil socioeconómico del estudiantado, y para quienes pagar una experiencia de movilidad presencial es más complicado y suelen requerir de apoyos externos para participar. Sin embargo, las becas o apoyos disponibles se redujeron a raíz de la pandemia por Covid-19 y de su efecto en la economía de las familias:

[...] Antes, el gobierno [...], desde el 2002 o 2003, nos daba un apoyo para la movilidad estudiantil. Que no era el 100% [de los gastos de movilidad] pero era un muy buen apoyo para los estudiantes y dejó de darlo poco antes de la pandemia. Entonces, al no haber becas [...] a eso le atribuyo que la mayoría que quería [salir de movilidad estudiantil] no haya realizado su trámite. Y estoy hablando [...] de los estudiantes que se van a ir en 2023. Y, por otra parte, la precariedad económica al interior de las familias afectadas por la pandemia. Porque cuando las becas inicialmente se cortaron no notamos tanto la diferencia en los números. Y [ahora me doy cuenta y] digo ‘aquí sí afectó, ahora sí está afectando la economía familiar para apoyar a los estudiantes a salir’ [...] (PA2M)

Y tomando en cuenta que [ahora] va a ser un poco más difícil por [...] la inflación y la restricción presupuestaria y pues movilidad presencial implica viajes, implica avión, y eso es muy [...] caro. Yo me espanto de los costos de los tickets actualmente [...] (PRH).

Otro tema importante es que el uso de recursos tecnológicos brindó la posibilidad de contar con más estudiantes de otros países o con alumnos de naciones con las que nunca habían colaborado. En ese sentido, México se caracteriza por ser un país del que salen muchos más estudiantes en comparación con los que vienen en términos de movilidad estudiantil; es decir, que por lo común no representa un polo de atracción (UNESCO-IESALC, 2019). Los datos más actuales —2018/2019— señalan que por cada estudiante internacional que viene a una IES mexicana, alrededor de 3.5 estudiantes mexicanos van a IES de otros países (Bustos-Aguirre et al., 2022), lo que se explica por factores económicos, académicos y sociales (UNESCO-IESALC, 2019). En el plano social una de las razones que más afecta la atracción de estudiantes a México se vincula con la violencia que se vive a raíz del crimen organizado y del narcotráfico, tal y como señaló una de las personas entrevistadas:

[...] una cosa que sucedió antes [es] que fuimos muy afectados [...], mucho antes de la pandemia, [por] la violencia. A nosotros se nos derrumbó terriblemente la movilidad entrante. Aquí en donde está mi oficina es la escuela para estudiantes extranjeros y era una escuela que recibía 400 estudiantes por semestre y pagantes la mayoría. [...] inclusive [estos estudiantes que venían] representaba una generosa fuente de ingresos que [...] permitía hacer otras cosas. Y [...] a raíz de la violencia se nos derrumbó terriblemente, de que [no] llegamos a tener ni 50 estudiantes extranjeros por semestre (P3H).

No obstante, como se mencionó, se obtuvo evidencia por parte de la institución privada PR2, de que las experiencias virtuales permitieron atraer a un número mayor de estudiantes de otros países:

Sobre todo, en el mercado latinoamericano donde [nuestra universidad] sí tiene cierta posición [...] como institución, por lo que los estudiantes, sobre todo de esta región, han aceptado o han buscado esta posibilidad más que los nuestros hacia fuera (PR2H).

Adicionalmente, las experiencias virtuales permitieron construir nuevas relaciones con países con los que no se trabajaba de manera física:

Aquí tenemos estudiantes que han seguido cursos COIL con universidades socias ubicadas en Europa, Norteamérica, América del Sur y con Asia Pacífico. Algo sorprendente es que también universidades y docentes en donde no teníamos un vínculo previo se han acercado con el equipo de *Global Shared Learning* para realizar colaboraciones COIL. Nuestros estudiantes se han beneficiado enormemente de aprender de manera sincrónica y asincrónica con estudiantes de Pakistán y de Malasia [...] (PR1H)

Aunque se esperaba un impacto negativo en cuanto al comportamiento de la movilidad física después de la pandemia (Stacey, 2020; Bustos-Aguirre y Vega, 2021), se observan matices según las características de las IES y del perfil socioeconómico del estudiantado.

Razones a Favor de las Experiencias Internacionales Virtuales

Uno de los principales beneficios de las experiencias internacionales virtuales es que involucra a una mayor proporción de estudiantes que no suelen ser parte de la movilidad estudiantil (Woicolesco et al., 2022), lo que puede incluir a personas discapacitadas, migrantes y refugiados, personas sin los recursos suficientes o para aquellos que combinan la escuela con el trabajo (Sabzalieva et al., 2022). En ese sentido, el discurso de las y los entrevistados coincidió en que las experiencias virtuales amplían la participación de grupos que comúnmente no se decidirían por la movilidad estudiantil que involucra el desplazamiento físico:

También se amplió la posibilidad de que un mayor número de estudiantes accediera a este programa [que] anteriormente [estaba] limitado por los recursos económicos que implicaba el trasladarse fuera de casa (PR1H)

Bueno pues tenemos, al igual que la UNAM, la suerte de que movilizamos menos del 1% de la matrícula. [...] esto ha sido en términos generales [...]. Y ahora los cursos VIC han sido recibidos de muy buena manera por los estudiantes porque, insisto, son estudiantes que normalmente no están pensando en [realizar] movilidad presencial [...] (P3H)

Algunas investigaciones indican que el reducido número de sujetos que participan de las experiencias de movilidad física suelen diferenciarse por contar con más recursos económicos y culturales, lo que indistintamente puede contribuir a ampliar las brechas de desigualdad (Finger, 2011; Maldonado et al., 2021). Como indicaron algunos funcionarios, lo ideal sería que los estudiantes vivieran una experiencia internacional presencial; sin embargo, resulta difícil que todos accedan debido a los recursos que demanda. Sin embargo, hay posicionamientos como el de Liu et al. (2022), para quienes la menor calidad de las experiencias virtuales, en comparación con las físicas, significa que las primeras no necesariamente contribuyen a la equidad. Desde la lógica de dichos autores, por el contrario, se corre el riesgo de segmentar las experiencias virtuales para quienes cuentan con menores posibilidades, mientras que la movilidad estudiantil se concentraría en quienes tengan mejor posicionamiento económico y cultural. Sin embargo, las personas entrevistadas abogaron por la inclusión a través de las experiencias internacionales virtuales, y lo consideraron una alternativa complementaria a la movilidad estudiantil.

Un argumento a favor de las experiencias internacionales virtuales lo ofrece el funcionario PR1H, quien resaltó que se debe de considerar la situación socioeconómica que atraviesa México, por lo que contar con diferentes tipos y formatos de experiencias internacionales es fundamental. Desde esta postura, las experiencias internacionales virtuales, como los cursos en colaboración COIL, contribuyen a ampliar los beneficios de la internacionalización aprovechando la experiencia que deja la pandemia por Covid-19:

La movilidad internacional presencial de los y las estudiantes mexicanos en el extranjero [al año] son aproximadamente 40,000 de un total de 4.5 millones de estudiantes universitarios. El promedio en México sería entonces de un 0.7% frente al promedio mundial que es de 2.5%. Así que tenemos que ser más creativos y pensar

en otros modelos de internacionalización que permitan a nuestros y nuestras estudiantes, sin importar su situación económica [que] puedan vivir una interacción internacional (PR1H).

Otro factor que se destacó durante las entrevistas fue el efecto de las experiencias internacionales virtuales para que los estudiantes se animen o busquen alguna oportunidad para hacer movilidad estudiantil. En ese sentido, las experiencias internacionales virtuales pueden figurar como una forma de capital de movilidad (Murphy-Lejeune, 2002):

Y sí les gustaría participar en un programa [de movilidad] internacional presencial porque eso es lo que nosotros esperamos, que esto de la virtualidad sea un paso para [...] una movilidad hacia algún programa internacional [físico]; [por ejemplo] un programa corto, una misión académica [o] un intercambio [...] (PR3M).

Pues inclusive ha sido un motivante para que ellos [...] piensen en hacer movilidad presencial después de esta experiencia [virtual]. Se dan cuenta de que es algo muy interesante que pueden aprender [...] fuera de la universidad [...], entonces, no ha habido rechazo de la movilidad virtual [...] (P3H).

Sería interesante que el o la estudiante, a lo largo de su carrera universitaria, pudiera tener entre tres y cuatro inmersiones virtuales tipo COIL [o de otro tipo] y que a partir de esta experiencia se pueda estimular [la participación en] una experiencia internacional presencial (PR1H).

También se enfatizó la impronta que deja la pandemia en términos de innovación y flexibilidad administrativa para cursar parte de los créditos mediante cursos virtuales internacionales. La pandemia trajo consigo la aceptación de los cursos virtuales como una alternativa a las materias o asignaturas que se contemplan en los planes de estudio. Esto significa que los estudiantes pueden mezclar materias presenciales con virtuales internacionales, lo que se asumió como un rasgo muy positivo:

Donde [...] veo potencial y tal vez una nueva tendencia es en las estructuras administrativas que permitan esta movilidad. Justo por el tema de la innovación, de la presión por la eficiencia administrativa [...] pues muchas universidades también tuvieron que trabajar fuertemente en sus propios procesos, en sus capacidades, en sus esquemas de apoyo. Y eso podría tener un efecto positivo en los números de movilidad [...] (PR2H).

[...] ahorita [si alguien] quisiera hacer un intercambio virtual estando ya escolarizado, puede tomar unas materias virtuales, por supuesto. Estando aquí en la [universidad], si [alguien] quiere tomar la oferta de la lista de las universidades, puede [tomar] una [materia virtual] de Rumania, puede [tomar] una [materia virtual] de Perú y una de Colombia. [Eso es] aparte [de] lo que tenga aquí [presencial]; es decir, si [...] no se abrieron algunas materias [presenciales aquí en su universidad] pero [el estudiante ve] que [una materia virtual] de Rumania [le] sirve, la [puede incluir como parte de su plan de estudios] o la de [otro país como] Suiza, la [curso virtual] y la revalida [...] (PR3M).

Las estrategias que desplegaron las IES para plantear alternativas a la movilidad estudiantil muestran cierto isomorfismo institucional (Levy, 2004), considerando que las limitaciones de contacto físico no dejaron mayor libertad para estrategias distintas. Básicamente, las soluciones fueron casi las mismas. En las IES estudiadas utilizaron la tecnología como una herramienta para desprender experiencias internacionales virtuales, principalmente a través de los cursos COIL y, en menor medida, las clases espejo y las experiencias VIC o intercambios virtuales. Las diferencias entre IES se observan en que algunas —P3 y PR1— tenían mayor experiencia en el desarrollo de cursos en línea y contaron con mayores recursos. Asimismo, el comportamiento de la movilidad estudiantil marca diferencias entre IES, pues en algunos casos hay un repunte considerable de la movilidad presencial en la vuelta al contacto físico.

Conclusiones

Este artículo presenta un análisis de seis IES mexicanas muy diferentes en cuanto a tamaño, financiamiento, misión y tipo de estudiantes a los que sirven. Sin embargo, dichas instituciones compartieron el cierre de los planteles y los desafíos que el resto del sistema educativo vivió con la pandemia.

Ante un evento inesperado, tienen que surgir nuevas respuestas, algunas ya estaban ahí, otras fueron construyéndose y se tuvieron que inventar algunas soluciones también. El cierre de las IES derivada de la pandemia ha sumado nuevos temas que estaban en pausa o sobre los cuales no había definiciones como el tema de la movilidad virtual.

La mayor parte de las voces durante la pandemia hablaban de afectaciones negativas relacionadas con la internacionalización, traducidas en una disminución de la movilidad estudiantil. Sin embargo, un efecto que en primera instancia no era tan visible es que las tecnologías de la información y de la comunicación pueden representar un medio para democratizar los beneficios de la internacionalización. Es decir, aunque existieron efectos negativos, muchos aún por ser estudiados y reportados, también se observan posibilidades de cambio que benefician a los y las estudiantes de las IES.

Aunque la movilidad estudiantil tiene un impacto más profundo en la vida de las personas, las experiencias virtuales abren la posibilidad de colaborar con personas de países con las que no se había tenido contacto incluso antes de la pandemia. Mientras que las experiencias virtuales representan un canal para que más estudiantes de otros países cursen estudios parciales en IES mexicanas. Por último, el aislamiento forzado llevó a organizar nuevas formas de relacionarse de estudiantes y personal académico en las IES, lo que también, idealmente, puede significar construir nuevas vías de comunicación y nuevos lazos educativos y de cooperación entre IES de diferentes países.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2013). *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C.*
http://www.anui.es.mx/media/docs/4_1_1_estatuto-anui.es-2013.pdf
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalisation at home on the move. En M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, & L. Wilson (Eds.), *Internationalisation of European higher education: An EUA/ACA Handbook*. Raabe Academic Publishers.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.) *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BUAP. (2023). *COIL: Manuel de inducción*. Dirección General de Desarrollo Institucional.
<https://desarrollointernacional.buap.mx/sites/default/files/COIL%20-%20Manual%202023.pdf>
- Buckner, E., Denenberg, J., Gelashvili, M., Marroquin, A., Wang, L., & Zhang, Y. (2022). *The internationalization of higher education in the wake of COVID-19: A rigorous review of the literature on short-term impacts*. (CIHE Perspectives No. 20). Boston College. Center for International Education.
<https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/Perspectives%2020%20for%20website.pdf>
- Bustos-Aguirre, M., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes, C., Maldonado, A., & Rodríguez-Betanzos, A. (2022). *Movilidad estudiantil en educación superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). https://repositoriointernacional.anui.es.mx/wp-content/uploads/2022/08/Reporte_movilidad_estudiantil-2017-2019.pdf
- Bustos-Aguirre, M., & Moreno, C. (2021). La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿Cambio y mejora o business as usual? En S. Castiello-Gutiérrez, M. Pantoja, & C. E. Gutiérrez (Eds.). *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 363–378). UPAEP/AMPEI.
- Bustos-Aguirre, M., & Vega, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 269–297.
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. En N. Denzin & Y. Lincon (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (3a edición) (pp. 641–650). Sage Publications, Inc.
- de Wit, H., & Hunter, F. (2015). Understanding internationalisation of higher education in the European context. En H. de Wit, F. Hunter, L. Howard & E. Egron-Polak (Eds.), *Internationalisation of higher education* (pp. 41–58). European Parliament's Committee on Culture and Education.

- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, P. (2015). Introduction. En H. de Wit, F. Hunter, L. Howard & E. Egron-Polak (Eds.), *Internationalisation of higher education* (pp. 33–40). European Parliament’s Committee on Culture and Education.
- de Witt, H., & Altbach, P. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Review in Higher Education*, 5(1), 28–46.
- Didou, S. (2019). La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur? *Perfiles Educativos*, 41(163), 159–175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100159
- EADTU (2023). *Formats of virtual mobility*. Erasmus +, Unión Europea. <https://virtualmobility.eadtu.eu/formats>
- ENVOIE (2022). *Virtual international collaboration*. University of Groningen. <https://www.rug.nl/let/onze-faculteit/organisatie/diensten-en-voorzieningen/cliq/projecten/envoie/blog/virtual-international-collaboration?lang=en>
- EVOLVE (2023). *What is virtual exchange*. Erasmus +, Unión Europea. <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>
- Finger, C. (2011). *The social selectivity of international mobility among German university students* (Discussion Paper No. 503). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Helm, F. (2019). Languages and international virtual exchange: Introduction to the special issue. *European Journal of Language Policy*, 11(2), 139–142.
- Hernández-Nanclares, N., Mato, F., & Kóris, R. (2019). Expanding higher education classrooms beyond their walls: Virtual exchange and challenges for professors. *Journal of International Mobility*, 1(7), 139–155.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Institute for the Future of Education. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- King, C. (2022). Virtual exchange in Latin America: A profile of faculty and staff participation. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 105–132.
- Kóris, R., Mato-Díaz, F., & Hernández-Nanclares, N. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students’ transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463–478.
- Lawton, W. (2015). Digital learning, mobility and internationalization in European higher education. En H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, & E. Egron-Polak (Eds.), *Internationalisation of Higher Education* (pp. 77–82). European Parliament’s Committee on Culture and Education.
- Levy, D. C. (2004). *The new institutionalism: Mismatches with private higher education’s global growth* (PROPHE Working Paper No. 3), University at Albany, State University of New York.
- Liu, W., Sulz, D., & Palmer, G. (2021). The smell, the emotion, and the Lebowbsky shock: What virtual education abroad cannot do? *Journal of Comparative & International Education*, 14(2), 112–125.
- Maldonado, A., Bustos-Aguirre, M., Camacho, M., Castiello-Gutiérrez, S., Rodríguez, A., Cortes, C., & Ibarra, B. (2017). *PATLANI Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Maldonado-Maldonado, A., Cárdenas, S., & Cortes, C. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 19–45.
- Martel, M. (2022). In-person or virtual study for international students in the United States? *International Higher Education*, (112), 27–28. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/15751>
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Routledge.
- Ramírez, A. (2021). La movilidad virtual en educación es un oxymoron. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(1), 6–16. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2238>
- Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. (2021). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 328–352.
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, M. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de movilidad virtual*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/movilidad->

[virtual-en-instituciones-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-movesalc-guia-para-el-diseno-implementacion-y-seguimiento-de-acciones-de-movilidad-virtual-2021](#)

- Sabzalieva, E., Mutize, T., & Yerovi, C. (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. UNESCO- IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989>
- Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en educación superior privada en México. *Perfiles Educativos*, 28 (109-110), 7–37. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211002.pdf>
- Stacey, V. (2020, March 25). “Five year recovery period” predicted for global student mobility. *THE PIE*. <https://thepienews.com/news/five-year-recovery-period-predicted-for-global-student-mobility/>
- SUNY COIL (2023). *What is COIL?* SUNY COIL Center. <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>
- Taylor, A., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª edición). Paidós ediciones.
- Teichler, U., Ferencz, I., & Wächter, B. (Eds.) (2011). *Mapping mobility in European higher education. Volume 1: Overviews and trends*. Directorate General for Education and Culture, of the European Commission.
- UNESCO-IESALC (2019). *La movilidad en la educación superior en América latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es>
- Van Hove, P. (2021, September 23). Words matter: Why we should stop talking about ‘virtual mobility’. *European Association for International Education*. <https://www.eaie.org/blog/words-matter-virtual-mobility.html>
- Vriens, M., Petegem, V., Beeck, O., & Achten, M. (2010) Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility. *EDULEARN10 Proceedings*, 6695–6702. https://www.researchgate.net/publication/228561095_Virtual_mobility_as_an_alternative_or_complement_to_physical_mobility
- Woicolesco, V. G., Morosini, M., & Marcelino, J. M. (2022). COVID-19 and the crisis in the internationalization of higher education in emerging contexts. *Policy Futures in Education*, 20(4), 433–442.

Christian Cortes-Velasco, Estudiante de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México. Su tema de interés es internacionalización de la educación superior, particularmente movilidad estudiantil, curso de vida y agencia. Email: christian.cortes@cinvestav.mx

Alma Maldonado-Maldonado, PhD en Educación Superior por el Center for the International Higher Education (cihe) en el Boston College. Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México. Sus temas de investigación son políticas públicas sobre educación superior; globalización, internacionalización y movilidad académica y políticas educativas y organismos internacionales. Es editora del Blog de Educación de la Revista Nexos “Distancia por tiempos”: <http://educacion.nexos.com.mx/>. Email: almaldodo2@mail.com