

© *Journal of International Students*

Volumen 13, Número S1 (2023), pp. 133-154

ISSN: 2162-3104 (Impreso), 2166-3750 (Electrónico)

ojed.org/jis

La movilidad virtual: ¿diversidad e inclusión o efecto Mateo 2.0?

Magdalena L. Bustos-Aguirre
Universidad de Guadalajara, México

Ana Cecilia Herrera-Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México

RESUMEN

Este trabajo aporta elementos para discutir si la movilidad virtual contribuye a incrementar la diversidad en los estudiantes que participan en movilidad internacional en comparación con la movilidad física, o si por el contrario produce una suerte de “efecto Mateo” al ofrecer más opciones para el mismo segmento privilegiado de estudiantes. Para identificar las diferencias entre quienes hacen movilidad física y quienes realizan movilidad virtual se diseñó una investigación exploratoria, de corte cuantitativo y sustentada en el paradigma pragmático, y se recabaron y analizaron datos de estudiantes de una universidad pública estatal mexicana que participaron en alguno de los dos tipos de movilidad. Los hallazgos indican que los estudiantes que realizaron movilidad virtual comparten características demográficas y sociales con quienes realizaron movilidad física, pero parecen tener una situación económica menos favorable, pertenecen en menor medida a la clase alta y han sufrido mayor discriminación. Aunque nuestros resultados permiten afirmar que la movilidad virtual tiene potencial para incorporar estudiantes con menos ventajas socioeconómicas a la experiencia internacional, también contribuyen a desmontar el mito de que la movilidad virtual, por sí misma, incrementa la diversidad estudiantil en la movilidad y confirman la necesidad de discutir las estrategias de internacionalización a la luz de un marco contextual más amplio.

Palabras clave: *movilidad virtual, movilidad estudiantil, diversidad, inclusión, internacionalización en casa*

ABSTRACT

This paper provides elements to discuss whether virtual mobility contributes to increasing the diversity of students who participate in international mobility compared to physical mobility or if, on the contrary, it produces a kind of "Matthew effect" by offering more options to an already privileged segment of students. To identify the differences between those who participate in physical mobility and those who participate in virtual mobility, we designed quantitative, exploratory research supported by the pragmatic paradigm. We analyzed data from students in a Mexican state public university who participated in one of the two types of mobility. The findings indicate that students who carried out virtual mobility share demographic and social characteristics with those in physical mobility, but seem to have a less favorable economic situation, belong to a lesser extent to the upper class, and have experienced more discrimination. Although our results allow us to affirm that virtual mobility has the potential to incorporate students with less socioeconomic advantages into the international experience, they also contribute to dismantling the myth that virtual mobility, by itself, increases student diversity in mobility and confirms the need to discuss internationalization strategies in light of a broader contextual framework.

Keywords: *virtual mobility, student mobility, diversity, inclusion, internationalization at home*

En los últimos cuarenta años las instituciones de educación superior (IES) han sido objeto de políticas que presuponen que su fin último es contribuir a la competitividad económica, al emprendimiento y al desarrollo de capital humano, a la vez que se han enfrentado a reducciones constantes de financiamiento público y a incrementos sin precedentes de matrícula, así como a cambios demográficos tales como la migración y el envejecimiento de la población, dando como resultado mayores niveles de estratificación e inequidad entre IES y procesos de exclusión y marginalización en su interior (Burke, 2020; Gill et al., 2018).

Las estrategias de internacionalización de las IES, y en particular la movilidad estudiantil, también han contribuido a ampliar las desigualdades sociales. Los estudiantes que se trasladan a otros países buscando obtener un grado académico, muchas veces financiados con recursos familiares y personales, son muy atractivos como ingreso económico para algunas IES, particularmente del Norte Global, tanto por su número como por la derrama económica que genera su desplazamiento. Una situación similar sucede con la movilidad temporal o para créditos, en la que los estudiantes se trasladan a otro país como parte de una experiencia internacional en el marco de sus estudios universitarios, pues el financiamiento público es escaso, particularmente en el Sur Global, minimizando las posibilidades de una participación equitativa (Choudaha y de Wit, 2019; Tavares, 2021; Yakaboski y Perozzi, 2018).

Además del financiamiento, la literatura evidencia que la movilidad estudiantil internacional está condicionada a la existencia de ciertas circunstancias personales y contextuales (Brooks y Waters, 2020; Netz, et al., 2020; Waters y Brooks, 2021) que la favorecen e incluso impulsan. Los datos disponibles confirman que, en efecto, la movilidad estudiantil es una actividad elitista, reservada para una minoría privilegiada, pues alrededor del 2% de la matrícula en educación superior realiza movilidad de grado a nivel global, y se calcula que, fuera del Norte Global, menos del 1% hace movilidad para créditos (Bustos-Aguirre, 2019a; Choudaha y de Wit, 2019; de Wit y Jones, 2018; Maldonado et al., 2017; Sabzalieva et al., 2022). Considerando que la movilidad física (MF) contribuye al desarrollo de habilidades y competencias (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019), los estudiantes que participan acumulan prerrogativas que abren la puerta a nuevas circunstancias favorables.

A la acumulación de ventajas que se traducen en mayores oportunidades para una minoría privilegiada se le ha denominado ‘efecto Mateo’, término acuñado por el sociólogo R. K. Merton en 1968, en referencia a la cita bíblica de Mateo 13:12: “Porque a todo el que tiene, más se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará”. Una de sus expresiones es la concentración de recursos y talento a partir de políticas sociales, incluidas las educativas, que producen inequidad de manera no intencional al favorecer injustificadamente a quienes ya poseen privilegios, muchas veces en detrimento de los menos favorecidos (Merton, 1968; Walberg y Tsai, 1983).

Con esto se han incrementado los reclamos sociales por entender a la educación superior como un derecho, por ampliar el acceso y participación en las aulas, y en general por hacerla más diversa e incluyente (Burke, 2020). En el mismo tenor, diversos expertos se han pronunciado por una internacionalización más inclusiva en las IES, alejada de la visión mercantilista, con mayor participación de las comunidades académicas y que beneficie a sus sociedades (de Wit et al., 2015; Jones et al., 2021; Tavares, 2021; van Gaalen y Gielesen, 2016).

Una internacionalización incluyente es aquella que incorpora estrategias que van más allá de la MF, que contribuyen al desarrollo de competencias globales e interculturales en todos los estudiantes y que atienden de mejor manera las necesidades de una población estudiantil independientemente de sus posibilidades o deseos de viajar (de Wit y Jones, 2018; van Gaalen y Gielesen, 2016; Van Mol y Pérez-Encinas, 2022).

Una de estas estrategias es la movilidad virtual (MV), que permite al estudiante realizar actividades académicas en una IES ubicada en otro contexto geográfico, mediante herramientas tecnológicas y sin la obligatoriedad de traslados (López-Duarte et al., 2022; Ruiz-Corbella y Álvarez-González, 2014). A nivel global, la MV se convirtió en un sustituto adecuado para la MF durante la etapa de distanciamiento social por la pandemia de Covid-19 y se prevé que la oferta de este tipo de programas sea cada vez mayor en la próxima década (Koris et al., 2021). Sin embargo, existen pocas evidencias sobre las posibilidades de la MV como alternativa de internacionalización más diversa e inclusiva que la MF (Harrison, 2015).

Esta investigación, de carácter exploratorio, tiene el objetivo de aportar elementos que propicien una discusión más profunda sobre la contribución de la MV a la diversidad e inclusión en las estrategias de internacionalización de las IES.

Diversidad e inclusión en educación superior e internacionalización

La diversidad se define como la representación en un sistema social de personas e ideas con diferentes afiliaciones de significancia cultural que pueden distanciarse de las formas normativas asumidas (Burke, 2020; Weisinger y Salipante, 2005, citado en Bernstein et al., 2020). Actualmente la diversidad es una de las principales preocupaciones de las IES por su relación con los reclamos sociales de acceso y equidad.

Entre las muchas caras de la diversidad que se entrelazan y afectan la experiencia escolar, se pueden citar la nacionalidad, el idioma, la cultura, la situación migratoria y la etnoracialidad (combinación de comportamientos socioculturales y características biológicas); la clase social, y el ingreso; la afiliación y creencias religiosas; la edad, estado civil y responsabilidades familiares; los antecedentes académicos, la discapacidad, la escolaridad y la literacidad; así como la triada género, identidad y orientación sexual. En educación superior, la diversidad también incluye las diferentes rutas de ingreso al sistema y las formas en que los estudiantes combinan los entornos social, laboral y académico. Estos elementos deben analizarse desde la óptica de la interseccionalidad para entender su alcance, complejidad e impacto conjunto en los estudiantes y su experiencia educativa (Burke, 2020; Fuentes et al., 2021; Gill, et al., 2018; Telles y Martínez, 2019; Van Mol y Perez-Encinas, 2022).

La inclusión, por otra parte, es el nivel de integración de individuos diversos en los procesos y actividades de las organizaciones (Mor-Barak y Cherin, 1998, citado en Bernstein et al., 2020). Las políticas de inclusión son valiosas por su efecto en la generación de capital social en grupos desfavorecidos, y especialmente en la población que sufre discapacidad (Porter y Richler, 2011).

Establecer políticas de inclusión implica reconocer la valía de la diversidad, realizar acciones para la integración activa, intencional y continua de individuos diversos al sistema con el objetivo de que tengan voz y sean escuchados, y asegurar que no solo ocupen los espacios, sino que lo hagan sintiéndose bienvenidos y reconocidos (Bernstein et al., 2020; Fuentes et al., 2021; Hattery et al., 2022; Tavares, 2021). Sin embargo, crear instituciones inclusivas toma tiempo, no se limita a las acciones enfocadas en la no exclusión y demanda un liderazgo sensible a las problemáticas de la diversidad (Gill et al., 2018). Además, se debe tomar en cuenta que las dinámicas de auto-exclusión, estigmatización y estereotipo van a predominar y dañar los esfuerzos de diversidad e inclusión conduciendo a la redistribución de recursos entre quienes ya tienen ventajas y privilegios, si no son contestadas con otras fuerzas (Bernstein et al., 2020; Burke, 2020).

Las estrategias de internacionalización en las IES pueden contribuir inintencionalmente a perpetuar la inequidad si no se toman en cuenta las

condiciones de los estudiantes. Por ejemplo, no todos los estudiantes tienen acceso a la información relevante sobre la MF y sus beneficios o se relacionan con quienes valoran la experiencia internacional (Netz et al., 2020; Van Mol y Pérez-Encinas, 2022); también se ha observado que, en las acciones de internacionalización en casa, los participantes que no han tenido exposición previa a lo diverso muestran reticencia para relacionarse voluntariamente con quienes son diferentes, auto-marginándose de la experiencia (Harrison, 2015; López-Duarte et al., 2022; Yakaboski y Perozzi, 2018). Y para las IES de élite, uno de los retos más importantes es que su matrícula está compuesta mayoritariamente por estudiantes privilegiados, donde las minorías son menos visibles y las diferencias menos aparentes (Brooks y Waters, 2020).

El perfil de los estudiantes que participan en movilidad internacional física

Los datos disponibles sobre el perfil de quienes hacen MF en el mundo señalan que se trata de un grupo bastante homogéneo: son mayoritariamente mujeres, jóvenes, de grupos étnicos predominantes y estratos socioeconómicos altos; en general no tienen responsabilidades laborales ni familiares y dependen económicamente de sus padres, quienes tienen trabajos de nivel gerencial y al menos uno de ellos cuenta con educación superior; tienen más capital de movilidad que el resto de los estudiantes y están más familiarizados con otras culturas; tienen referencias sobre los beneficios de realizar una estancia internacional, así como la información, redes y apoyo necesarios para hacerlo; y pertenecen a IES que valoran la MF y cuentan con estructuras, programas y estrategias para llevarla a cabo (Beerens et al., 2016; Brooks y Waters, 2020; Choudaha y de Wit, 2019; Murphy-Lejeune, 2001; Netz et al., 2020; Van Mol y Pérez-Encinas, 2022; Waters y Brooks, 2021).

En México, quienes hacen MF en educación superior representan menos del 0.5% de la matrícula y son mayoritariamente mujeres que estudian programas de las ciencias sociales, administración y derecho. En comparación con quienes no hacen movilidad, tienen padres con mayor nivel educativo y experiencia internacional, pertenecen a familias más pequeñas, con ingresos superiores y más posesiones materiales, han estudiado más en escuelas privadas, tienen más capital de movilidad, hablan otros idiomas y han viajado internacionalmente en mayor medida (Bustos-Aguirre, 2019b, 2022; Maldonado et al., 2017; Maldonado-Maldonado et al., 2021).

Netz et al. (2020) señalan que no solo participan más en la movilidad quienes tienen mayores niveles socioeconómicos, sino que también tienden a tener estancias más largas, recibir mayor financiamiento y realizar movilidad en instituciones de mayor prestigio; también afirman que la brecha en el acceso a la movilidad, según el estrato socioeconómico, no solo no se ha reducido en los últimos años, sino que ha continuado creciendo y profundizando la inequidad.

En este sentido, Telles et al. (2015) señalan que la ocupación de los padres es un componente fundamental en el nivel socioeconómico en América Latina, pues incorpora elementos considerados como ventajas de clase que se relacionan con el capital humano, social y cultural, que a su vez se traducen en privilegios o

desventajas que se transmiten de generación en generación y son históricamente acumulables.

Finalmente, se identificaron algunas variables en los trabajos de Telles et al. (2015) y Telles y Martínez (2019) sobre el impacto del tono de piel, la etnicidad y la raza en la discriminación, que se incluyeron de manera exploratoria en este estudio, para conocer su relación con la movilidad estudiantil. Por ejemplo, los autores encontraron que los mexicanos que tienen piel clara cuentan con 2.5 años más de escolaridad formal y tienen más posibilidades de ser empleados en trabajos de más estatus; que en América Latina ser de origen indígena y tener piel oscura se correlaciona negativamente con la escolaridad; y que en el continente existe una suerte de ‘pigmentocracia’ que concede ventajas a quienes tienen tonos de piel clara y conduce a la discriminación en el ámbito educativo y laboral.

La movilidad virtual como elemento diversificador e incluyente en la movilidad estudiantil

Considerando lo anterior, las IES han identificado otras estrategias, tales como la internacionalización en casa (IeC), con potencial para ampliar y diversificar la base de beneficiarios de las acciones de internacionalización en las IES. La IeC comprende los esfuerzos para la integración de la dimensión internacional e intercultural en el currículum formal e informal que no implican MF, tales como la movilidad e intercambio virtuales (Beelen y Jones, 2020).

El intercambio virtual es un término genérico utilizado desde hace varios años en la docencia de idiomas para referirse a prácticas didácticas centradas en el estudiante y enfocadas en el logro de aprendizajes específicos, que se sustentan en la asociación y colaboración en línea por periodos prolongados entre grupos de estudiantes culturalmente diversos. Algunos de sus sinónimos son telecolaboración, intercambio colaborativo/cultural en línea, y aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL por sus siglas en inglés) (Barbosa y Ferreira-Lopes, 2021; de Wit, 2020; O’Dowd, 2018, 2020; Zak, 2021).

Por otra parte, la MV es una alternativa a la MF que se puede definir como la oferta de experiencias académicas internacionales con el apoyo de las TIC, accesibles a estudiantes y personal universitario que no están físicamente en el campus. Se diferencia del intercambio virtual en que se trata de una experiencia inmersiva, paralela a la trayectoria educativa en la institución de origen, y donde el estudiante está completamente expuesto, mediante la virtualidad, a la vida académica de la otra institución, a sus profesores y estudiantes, así como a sus clases, horarios, recursos didácticos, sistemas de evaluación y pedagogías. Estas experiencias pueden ser tan variadas como se desee: cursos cortos, estancias semestrales, cursos de actualización profesional o parte de la trayectoria escolar formal sujeta a un proceso de reconocimiento de créditos (Ruiz-Corbella y Álvarez-González, 2014; Zak, 2021). La Tabla 1 sintetiza las principales diferencias entre la MV y el intercambio virtual.

Tabla 1. Comparativo entre el intercambio y la movilidad virtuales

Característica	Intercambio virtual	Movilidad virtual
Duración	Acordado entre los profesores de ambas instituciones (usualmente entre 4 y 8 semanas)	Un período académico o actividad académica completa (semestres, veranos, prácticas profesionales, cursos, etc.)
Sistema de gestión del aprendizaje	El de la institución de origen o ambos	El de la institución externa
Contenido académico	Colaborativo, usualmente diseñado entre los profesores de ambas instituciones	El de la institución externa
Sistema de créditos	El de la institución de origen	El de la institución externa; el participante deberá solicitar el reconocimiento de lo cursado
Horario	Acordado entre los profesores de ambas instituciones	El correspondiente a la zona horaria de la institución externa
Profesores y compañeros	El estudiante tiene a un profesor de su institución de origen y a compañeros de su contexto académico que pueden servir de apoyo para entender cuestiones culturales y lingüísticas.	El estudiante tiene que adaptarse a un profesor y compañeros que pertenecen a un contexto distinto y que posiblemente utilicen otra lengua.

Fuente: elaboración propia con base en O'Dowd (2018, 2020); Ruiz-Corbella y Álvarez-González (2014); Ruiz y García (2010) y Zak (2021).

Según Ruiz-Corbella y Álvarez-González (2014), la MV surgió, en el contexto europeo, como respuesta a los cuestionamientos en las IES por la falta de acceso a programas de MF para estudiantes mayores o con discapacidad, y posteriormente se vio potenciada con la explosión de las TIC como recurso pedagógico. Sin embargo, hasta antes de la pandemia por Covid-19, la MV permaneció periférica en las estrategias de internacionalización y son escasos los trabajos previos al 2020 que la abordan.

Se puede decir que la MV y la MF son modalidades convergentes, como dos caras de una misma moneda, pues complementan las oportunidades académicas de los estudiantes y contribuyen al desarrollo de habilidades interculturales, lingüísticas y digitales, así como de competencias para el autoaprendizaje y la empleabilidad. Para algunos expertos, la MV amplía los escenarios de aprendizaje de la MF para atender las necesidades de todos los integrantes de las comunidades educativas haciendo la movilidad más diversa e incluyente (López-Duarte et al., 2022; Koris et al., 2021; Ruiz-Corbella y Álvarez-González, 2014), aunque también se han señalado las pocas evidencias que al respecto existen (Harrison, 2015).

METODOLOGÍA

Dada la falta de certezas sobre la contribución de la MV a una participación estudiantil más diversa e incluyente *vis a vis* la MF, esta investigación buscó responder a la pregunta ¿puede la MV promover una participación más diversa de estudiantes en comparación con la MF?, así como presentar elementos que incentiven una discusión más profunda al respecto.

Nuestra investigación tiene por objetivo aportar conocimientos útiles para la implementación o modificación de estrategias de internacionalización en las IES a partir del análisis de datos sociales convertidos en variables y parte de un diseño metodológico de corte cuantitativo, enfoque post-positivista y sustentado en el paradigma pragmático (Cohen et al., 2018).

Considerando que no es el objetivo de este trabajo comparar a quienes realizan movilidad, sea física o virtual, con el resto de la población estudiantil, la hipótesis subyacente en esta investigación es que, a mayores diferencias entre los estudiantes que hacen MV y los que hacen MF, más posibilidades existen de que la MV esté efectivamente contribuyendo a la inclusión y diversidad en la movilidad internacional.

La revisión de la literatura permitió la identificación de dos categorías de variables que afectan la movilidad, las características demográficas del individuo y el estatus socioeconómico y clase social a la que pertenece; considerando el enfoque exploratorio de este estudio, se decidió incluir una tercera categoría, relacionada con los factores de discriminación/inclusión que podrían afectar la participación en la movilidad. Estas variables fueron integradas en una encuesta destinada a recopilar información de dos grupos de estudiantes que habían realizado movilidad (variable dependiente): quienes tuvieron la experiencia de MF y quienes llevaron a cabo MV. Las categorías de análisis y variables que se utilizaron en la recopilación de información se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis y variables utilizadas en el estudio

Categoría	Variables
Características demográficas	– Nacionalidad, idioma, situación migratoria y etnoracialidad
	– Afiliación y creencias religiosas
	– Edad, estado civil y responsabilidades familiares
	– Sexo e identidad de género
	– Discapacidad
Estatus socioeconómico y clase social	– Responsabilidades económicas y laborales
	– Escolaridad de los padres
	– Ingreso (personal y familiar) y clase social
Factores de discriminación o inclusión	– Bienes y capital cultural
	– Tono de piel
	– Percepción de discriminación (por tono de piel, nivel de ingresos, religión, sexo/identidad sexual y origen social)
	– Clase social a la que se considera pertenecer

Fuente: elaboración propia

Las variables independientes se analizaron por tipo de movilidad mediante estadística descriptiva y posteriormente con estadísticos de correlación. La estadística descriptiva arrojó un panorama general de las diferencias y semejanzas entre ambos grupos y con las pruebas de correlación se identificó el alcance de dichas diferencias en función del tipo de movilidad realizada.

Se seleccionó como población a los estudiantes que realizaron movilidad entre enero 2019 y julio 2022 en una IES pública estatal mexicana del centro occidente del país que, impulsada por la pandemia por Covid-19, implementó la MV en el segundo semestre de 2020.

La población se determinó en 489 estudiantes, 201 (41%) de los cuales fueron hombres y 288 (59%) mujeres; 446 (91%) realizaron MF y 43 (9%) MV. La encuesta se distribuyó a toda la población por correo electrónico. La tasa global de respuesta fue del 25%, con tasas diferenciadas del 21% y 92 respuestas para el grupo que hizo MF y del 67% con 29 respuestas en el grupo de MV (Tabla 3).

Tabla 3. Población encuestada y respuestas obtenidas según tipo de movilidad y sexo

	Movilidad Virtual		Movilidad Física		Totales	
	Respuestas	Población	Respuestas	Población	Respuestas	Población
Hombres	6	8	33	193	39	201
Mujeres	23	35	59	253	82	288
Totales	29	43	92	446	121	489

Fuente: elaboración propia

Es importante recordar que, como estudio exploratorio, este trabajo no pretende generalizar los resultados encontrados sino aportar elementos para la discusión sobre la relación entre MV y la diversidad e inclusión en las estrategias de internacionalización de la educación superior. Por tanto, aunque la tasa de respuesta es una limitante que no habrá que soslayar, el potencial de los resultados para propiciar la reflexión y futuros estudios mantiene vigencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características demográficas

Los resultados obtenidos en este apartado dan cuenta de que los estudiantes encuestados comparten características y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas o correlaciones por tipo de movilidad. Lo anterior significa que la MV no atiende a un grupo de estudiantes más diverso en estos aspectos. A continuación, se presenta un resumen de los datos encontrados.

La gran mayoría de los encuestados comparten nacionalidad, idioma, situación migratoria y etnicidad (dado que el concepto de raza no es utilizado en México, se preguntó únicamente por la pertenencia a grupos étnicos) y su edad promedio es de 26 años. Solo tres participantes, todos del grupo que hizo MF, difieren del resto: una estudiante de nacionalidad colombiana, un estudiante mexicanoamericano, y un estudiante cuya lengua materna es el náhuatl.

Los encuestados también comparten creencias y afiliación religiosa: 82% de los estudiantes del grupo de MV dijeron ser católicos, 4% profesan otra religión y 14% mencionaron no profesar ninguna; para el grupo de MF los porcentajes fueron 72%, 2% y 26%, respectivamente. Solo uno de los estudiantes, que pertenece al grupo de MF, señaló tener alguna discapacidad, mientras que un 15% comentó pertenecer a la comunidad LGBTTTIQ+, con ligeras diferencias por tipo de movilidad: 10% en el caso de la MV y 16% para la MF.

Las mujeres están más representadas en la MF que los hombres, aunque sorprende que su participación sea aún mayor en la MV, llegando a un 81%. También se observó un sesgo de autoselección entre las mujeres, pues su tasa de respuesta fue casi una tercera parte superior (28%) con relación a sus compañeros (19%). Habrá que tener en cuenta lo anterior al analizar los resultados en conjunto, sin olvidar que el objetivo del estudio no es generalizar sus resultados sino aportar elementos para discusiones y estudios posteriores.

En la MF, Netz et al. (2020) explican la participación mayoritaria de las mujeres a partir de los roles de género: las mujeres estudian con mayor frecuencia programas de las humanidades y ciencias sociales, que a la vez tienen un currículum más flexible y permiten la movilidad sin extender el tiempo de graduación; esta tendencia también refleja un mayor interés por aprender otras culturas e idiomas en comparación con los hombres, quienes parecen estar más enfocados en actividades vinculadas al éxito y trayectoria profesional. Será importante retomar este elemento en futuras investigaciones para identificar si los roles de género también pueden explicar los altos porcentajes de participación de las mujeres en la MV, o si hay otros factores que los detonen.

La mayoría de los participantes en la encuesta (93%) eran personas solteras y sin hijos cuando realizaron movilidad. Existen diferencias entre ambos grupos que, aunque apuntan a mayores compromisos entre quienes hicieron MV, no son estadísticamente significativas: un 9% de los estudiantes que hicieron MV y un 5% de quienes hicieron MF tenían compromisos de pareja e hijos; mientras que un 14% del grupo de MV y un 5% en el grupo de MF indicó tener dependientes económicos.

Dos de cada tres encuestados reportó vivir con sus familias nucleares y 54% indicó depender, parcial o totalmente, de sus padres: 66% de los estudiantes que hicieron MV en comparación con 50% que participaron en MF. El 92% de quienes hicieron MF y 79% de quienes realizaron MV indicó trabajar. En ambos grupos, un 53% afirmó tener a su cargo gastos fijos indispensables tales como vivienda, alimentación y servicios básicos, un 24% señaló que sus ingresos cubren gastos variables, aunque necesarios, como transporte y útiles escolares, y un 23% afirmó que sus ingresos están destinados a solventar gastos no indispensables o vinculados al ocio.

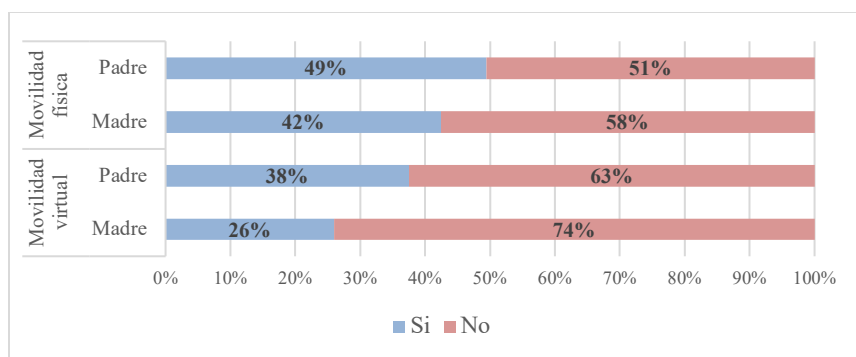
Estatus socioeconómico y clase social

El primer elemento analizado en esta categoría fue la escolaridad de los padres y un 43% de los encuestados indicó que al menos uno de sus padres tenía educación superior concluida. Dado que no existe información comprehensiva

sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes universitarios que hacen MF internacional en México, se tomaron como referencia tres estudios con datos al respecto: dos de Bustos-Aguirre (2019b, 2022), quien encontró en el primer estudio que al menos un 51% de los estudiantes tenía un padre/madre con grado universitario y en el segundo, con distinta población, que este porcentaje fue del 38%; y el de Maldonado-Maldonado et al. (2021), quienes reportaron 33% para esta misma variable.

Al analizar los datos por grupo de movilidad, se observó que los estudiantes que hicieron MV tienen padres con menor nivel educativo (Gráfico 1) y que solamente la escolaridad de la madre resultó correlacionada positivamente con la MF (Φ 0.426, sig. 0.038). Por tanto, la MV atiende a un número mayor de estudiantes cuyas madres no tienen educación superior en comparación con la MF.

Gráfico 1. Padres con educación superior concluida por tipo de movilidad



Fuente: elaboración propia

El siguiente elemento del nivel socioeconómico es el ingreso. En la encuesta se preguntó tanto el ingreso personal a los estudiantes que señalaron trabajar, como el ingreso familiar. En promedio, el ingreso personal reportado ascendió a \$15,185 pesos mexicanos, y el ingreso familiar a \$44,317. Al realizar un análisis de varianza (prueba ANOVA) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos por tipo de movilidad realizada (Tabla 4) que indican que quienes hacen MV y quienes hacen MF pertenecen a grupos con ingresos distintos, tanto en lo personal como a nivel familiar, y que quienes hicieron MV perciben ingresos menores en ambos casos.

Los ingresos familiares reportados por los encuestados se agruparon de acuerdo con la propuesta de clasificación de clases sociales del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) mexicano: clase baja – ingresos iguales o inferiores a \$10,006 pesos mexicanos; clase media – ingresos entre \$10,007 y \$48,330; y clase alta – ingresos superiores a \$48,330 (INEGI, 2021). Dado que no se pudieron identificar estudios que utilicen los montos propuestos por el INEGI para definir la clase social a la que pertenecen los estudiantes mexicanos de universidades públicas estatales, se toman nuevamente como

referencia el estudio de Maldonado-Maldonado et al. (2021), quienes determinaron un ingreso familiar mensual promedio de los estudiantes que hicieron MF internacional de \$33,211.54 pesos mexicanos; y el de Bustos-Aguirre (2019b), quien encontró que los ingresos familiares promedio de los estudiantes mexicanos que hicieron MF eran de 26 dólares diarios (se decidió mantener la cifra y moneda originales en el texto en consideración a las variaciones en el tipo de cambio por la fecha del estudio).

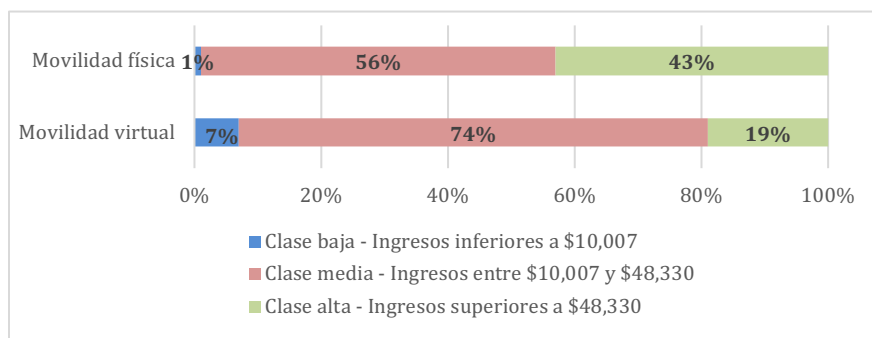
Tabla 4. Análisis de varianzas en el ingreso personal y familiar reportado por tipo de movilidad

Variable	Tipo de mov.	N	Media	Desv. estándar	Error estándar	Min.	Max.	F y Sig.
Ingreso mensual personal	Virtual	21	\$10,712	8692.25	1896.80	\$6,755	\$14,669	6.704 0.011
	Física	84	\$16,352	8983.93	980.23	\$14,402	\$18,302	
Ingreso mensual familiar	Virtual	27	\$26,720	16586.52	3192.08	\$20,159	\$33,282	11.045 0.001
	Física	88	\$49,716	34678.14	3696.70	\$42,368	\$57,063	

Fuente: elaboración propia

Los datos agrupados muestran que el porcentaje de estudiantes de clase baja que participan en movilidad, física o virtual, es menor al 10%. También es notorio que los estudiantes de clase alta que hicieron MF duplican a quienes realizaron MV y que los de clase media que participaron en MV son aproximadamente una tercera parte más que quienes hicieron MF (Gráfico 2). Las correlaciones realizadas a la variable indican que contar con un ingreso familiar equivalente al de la clase alta está correlacionado positivamente con la MF (Phi 0.216, sig. 0.021) y por ende, que la participación de estudiantes que no pertenecen a la clase alta es mayor en la MV.

Gráfico 2. Clase social según ingreso familiar por tipo de movilidad



Fuente: elaboración propia

Si se comparan estos resultados con los obtenidos por Bustos-Aguirre (2019b) y Maldonado-Maldonado et al. (2021), se confirma que la gran mayoría de los estudiantes que hacen movilidad (virtual o física) pertenecen al menos a la clase media, y que la clase baja está prácticamente ausente en este tipo de experiencias.

Para medir el nivel socioeconómico que se incluyeron en la encuesta preguntas sobre posesión y características de diversos bienes materiales. El primero fue la vivienda y se encontró que un 65% de los estudiantes vive en una casa propia habitada por cuatro personas; un 70% de las casas tiene 3 o más dormitorios y un 90% cuenta con piso de madera o mosaico. No se observaron diferencias estadísticamente significativas ni correlaciones por tipo de movilidad para estas variables.

En cuanto a bienes tecnológicos necesarios para la vida escolar, 89% de los encuestados cuenta con una computadora de uso exclusivo, 10% la comparten, 1% no cuenta con computadora y un 31% indicó contar con tableta. Solamente tres de los encuestados mencionaron no contar con Internet de banda ancha en casa. Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas ni correlaciones.

Un bien en el que sí se observaron diferencias estadísticamente significativas por tipo de movilidad es el automóvil: mientras 34% de los estudiantes que hicieron MV cuenta con auto, la proporción es casi del doble (62%) entre quienes realizaron MF y el auto es de uso exclusivo para un 68% de ellos. Contar con un automóvil en casa está correlacionado positivamente con la MF (Φ 0.256, sig. 0.005), por lo que se puede afirmar que la MV permite la participación de estudiantes que tienen menor acceso a bienes materiales de alto costo, como el automóvil.

En el cuestionario también se incluyeron dos variables vinculadas al capital cultural, haber realizado viajes al extranjero, que también es parte del capital de movilidad (Murphy-Lejeune, 2001), y la situación laboral y ocupación de los padres. Dos de cada tres (62%) estudiantes que realizaron MF hicieron al menos un viaje al extranjero en los últimos cinco años (sin contar la movilidad estudiantil), en comparación con uno de cada tres en el grupo de MV (33%); esta variable está correlacionada positivamente con la MF (Φ 0.207, sig. 0.027) y parece indicar que la MV permite la participación de estudiantes con menor capital de movilidad y exposición internacional previa que la MF.

En cuanto al empleo de los padres, 61% de los encuestados, tanto de MV como de MF, indicaron que sus madres perciben ingresos por razones laborales. En el caso de los padres, los porcentajes son del 84% entre quienes hicieron MF y del 57% para MV. Los estudiantes que realizaron MV reportaron más desempleo en sus hogares, con 14% en el caso de los padres y 7% de las madres, que quienes realizaron MF con tasas de desempleo del 2% y 3% respectivamente. Que el padre cuente con ingresos derivados de un empleo se correlaciona positivamente con la MF (Φ 0.365, sig. 0.003). Esto indica que, aunque de manera general los participantes en el estudio pertenecen a familias con estabilidad ocupacional, las condiciones laborales familiares entre quienes realizaron MV son menos favorables.

Un 75% señaló que al menos uno de sus padres tiene o tuvo un empleo de alta cualificación, de acuerdo con la tipología establecida por el *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* (2010). En el análisis por tipo de movilidad se observó que la mayoría de los padres de estudiantes de MF trabajan en una empresa personal/familiar (51%) o tienen un puesto de trabajo en una compañía de la iniciativa privada (32%) y sus madres laboran en una empresa personal/familiar (30%), en una compañía de la iniciativa privada (25%) o en una instancia/organismo público no gubernamental (25%). En el caso de la MV, la mayoría de los padres trabajan en una empresa personal/familiar (44%) o en una entidad gubernamental (25%), mientras que sus madres trabajan mayoritariamente en una empresa personal/familiar (41%) o en una compañía de la iniciativa privada (29%).

La MF está correlacionada positivamente con que la madre trabaje en una instancia/organismo público no gubernamental (Φ 0.264, sig. 0.023) y negativamente con que el padre labore en una entidad gubernamental (Φ -0.236, sig. 0.021). Estos datos hacen evidente la necesidad de más estudios para comprender el papel que juega el entorno laboral de los padres en la movilidad estudiantil.

Factores de discriminación/inclusión

Los estudios de Telles y colaboradores sobre la relación entre tono de piel y discriminación en América Latina (Telles et al., 2015; Telles y Martínez, 2019) sirvieron como referente para explorar este tópico en nuestra investigación. Los autores se apoyaron en una paleta de color (Figura 1) y reportaron que 50% de los mexicanos se identifican como de tono medio (tonos 4 y 5) y el resto se divide en partes iguales entre tono claro (tonos 1, 2 o 3) y tono oscuro (tono 6 o superior).

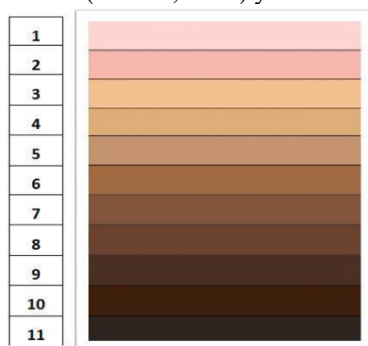


Figura 1. Paleta de tonos de piel (Telles et al., 2015).

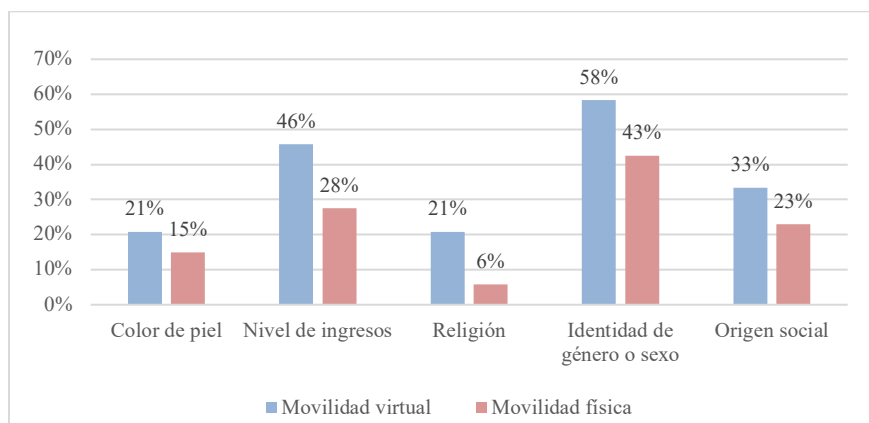
En nuestra encuesta, aproximadamente la mitad de los estudiantes indicó que su tono de piel era claro (MV 57%, MF 47%); casi cuatro de cada diez señalaron que era medio (MV 39%, MF 37%); y uno de cada diez se autoclasificó como de piel oscura (MV 4%, MF 17%). No se encontró correlación entre el tipo de movilidad y el tono de piel, por lo que para este caso no se puede afirmar que la

MV promueva la participación de estudiantes con tonos de piel diversos. Sin embargo, hay que considerar que solo se encuestó a quienes cursan estudios en una zona específica del país y que todos los participantes son estudiantes universitarios quienes, según Telles et al. (2015), pertenecen a un grupo que presenta tonos más claros de piel que el resto de la población.

Otro elemento explorado con base en los resultados de Telles et al. (2015) y Telles y Martínez (2019) fue el sentimiento de discriminación percibido. Se preguntó a los encuestados si consideraban haber sido discriminados en algún momento de su vida por su tono de piel, nivel de ingresos, religión, identidad de género o sexo, u origen social. De manera general, 6 de cada 10 encuestados se han sentido discriminados y las causas más frecuentes son el nivel de ingresos y el sexo o la identidad de género. Se observan marcadas diferencias por tipo de movilidad: un 75% del grupo de MV dijo haber sido discriminado en alguna ocasión, mientras que ese porcentaje fue del 57% en el grupo que hizo MF (Gráfico 3).

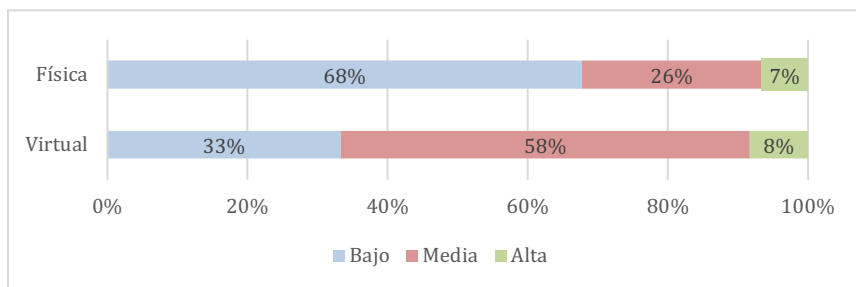
Los factores de discriminación se recodificaron y agruparon en tres niveles: bajo para quienes marcaron uno o ningún elemento de discriminación, medio para quienes seleccionaron dos o tres, y alto para quienes seleccionaron cuatro o todos los factores. Los resultados por tipo de movilidad realizada se muestran en el Gráfico 4.

Gráfico 3. Estudiantes que reportan haber sufrido discriminación por tipo de movilidad



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Nivel de discriminación percibida por tipo de movilidad



Fuente: elaboración propia

Nuestros análisis indican que tener la percepción de haber sufrido poca discriminación se correlaciona positivamente con la MF (Φ 0.287, sig. 0.002), mientras que considerar haber sufrido discriminación media (Φ -0.285, sig. 0.002) se correlaciona negativamente. Con esto puede afirmarse que la MV sí es un espacio de mayor partición de estudiantes que consideran haber sufrido más discriminación en comparación con la MF. No obstante, de manera similar a lo observado en el apartado de ingresos, quienes se han sentido altamente discriminados no están representados en ningún tipo de movilidad. Por tanto, las posibilidades de la MV como estrategia para incluir a estudiantes que sufren altos niveles de discriminación en las acciones de internacionalización parecen muy limitadas.

Finalmente, decidimos preguntar a los encuestados el nivel socioeconómico al que consideraban pertenecer, pues algunos autores señalan que los indicadores materiales de la clase social no necesariamente se alinean con la autopercepción de clase y que esta última influye de manera importante en las decisiones que toma el individuo (Van Mol y Pérez-Encinas, 2022).

Un 65% de los estudiantes que participaron en la MV señalaron que consideraban pertenecer a la clase baja, un 30% a la clase media y un 4% a la clase alta, mientras que entre quienes realizaron MF un 31% consideró ser de clase baja, un 46% de clase media y un 23% de clase alta. Además de que estos porcentajes difieren de manera importante de la clasificación obtenida con base en el ingreso reportado (ver Gráfico 2), encontramos que la autopercepción de clase tiene correlación con el tipo de movilidad realizada: considerar que se pertenece a la clase baja incide negativamente en la MF (Φ -0.304, sig. 0.001), mientras que una percepción de pertenecer a la clase alta incide positivamente (Φ 0.209, sig. 0.026).

Considerando que los temas vinculados con la discriminación e inclusión han sido poco abordados en la literatura sobre movilidad estudiantil, los hallazgos de esta sección demandan futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Por su potencial para sumarse a otras estrategias de internacionalización en la atención de las necesidades e intereses emergentes de una sociedad cambiante, la MV usualmente se implementa con dos objetivos: complementar la oferta de programas internacionales y contribuir a que la movilidad sea más asequible, diversa e incluyente. Sin embargo, sin un análisis y evaluación escrupulosos de sus resultados e impactos, la MV puede reproducir inequidades y desventajas.

Nuestros resultados muestran que, quienes realizan MV, tienen condiciones socioeconómicas menos favorables que quienes hacen MF: cuentan con menor capital de movilidad y la experiencia internacional, sus ingresos personales y familiares son menores, sus madres tienen menor nivel educativo, poseen bienes materiales de alto costo en menor medida y sus familias sufren más inestabilidad laboral. Las diferencias identificadas fueron aún mayores en los factores de discriminación/inclusión que pusimos a prueba en este estudio exploratorio, pues encontramos que quienes participan en la MV se han sentido más discriminados en algún momento de su vida y consideran pertenecer a clases más bajas que sus compañeros que realizaron MF.

Sin embargo, también encontramos que la MV no cumple por completo la promesa de incluir perfiles más diversos en las estrategias de movilidad pues, tanto quienes hacen MV como quienes hacen MF, comparten muchas características: en la MV no se observa mayor presencia de estudiantes con discapacidad, con más responsabilidades familiares o laborales, con más edad, migrantes o pertenecientes a grupos étnicos, con padres en trabajos de menor cualificación, en viviendas más precarias o que destinen en mayor medida sus ingresos personales a gastos de subsistencia. También encontramos que quienes tienen ingresos equivalentes a clase baja o consideran que pertenecen a esta clase, así como quienes señalan haber sido altamente discriminados, están prácticamente ausentes en ambas modalidades de movilidad.

Los resultados de esta investigación contribuyen a desmontar el mito de que la MV, por sí misma, promueve la diversidad y nos obligan a recordar que, los estudiantes menos favorecidos, no cuentan con el capital económico, social y cultural, o las redes y recursos pedagógicos necesarios para participar en la movilidad, sea cual sea el esquema. También nos permiten afirmar que la MV puede contribuir al “efecto Mateo” y convertirse en una opción adicional para quienes ya tienen acceso a las experiencias internacionales.

Un enfoque inclusivo de internacionalización debe discutirse a la luz de un marco contextual más amplio, relacionado con la reproducción social, la diversidad y la inclusión para prever el “efecto Mateo” que las políticas y prácticas vigentes pueden tener en la reproducción e incremento de desigualdades sociales. Impulsar una política diversa e incluyente de internacionalización de las IES significa, por tanto, fomentar dinámicas y cambios estructurales que identifiquen y contrarresten las prácticas excluyentes en la experiencia internacional; desarticular una internacionalización elitista y centrada en la MF; desarrollar estrategias alejadas de una visión en la que el individuo diferente es quien debe

transformarse; y crear un clima de inclusión que beneficie y valore a todos los estudiantes, permitiendo su participación en la experiencia internacional con independencia de sus condiciones particulares.

Consideramos que nuestros hallazgos contribuirán a propiciar una discusión más profunda sobre la MV y su aporte a la diversidad y asequibilidad de las acciones de internacionalización y confiamos en que este estudio se sumará a otros que permitirán a las IES avanzar en el diseño e implementación de estrategias de internacionalización más incluyentes y diversas.

REFERENCIAS

- Barbosa, M. W., y Ferreira-Lopes, L. (2021). Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study. *Educational Review*, 75(3), 558-586. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>
- Beelen, J., y Jones, E. (2020). Internationalization at home. En P. N. Teixeira, y J. C. Shin, *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1864-1867). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Beerkens, M., Souto-Otero, M., de Wit, H., y Huisman, J. (2016). Similar students and different countries? An analysis of the barriers and drivers for Erasmus participation in seven countries. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 184-204. <https://doi.org/10.1177/1028315315595703>
- Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P., y Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: a theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167(3), 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- Brooks, R. y Waters, J. (2020). Decision-making. Spatio-temporal contexts of decision-making in education abroad. En A. C. Ogden, B. Streitwieser, y C. Van Mol, *Education abroad. Bridging scholarship and practice* (pp. 15-27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429431463>
- Burke, P. J. (2020). Access to and widening participation in higher education. En P. N. Teixeira, y J. C. Shin, *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 58-64). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Bustos-Aguirre, M. L. (2019a). What do we know about student mobility in Mexico. *International Higher Education*, (98), 13-15. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11189>
- Bustos-Aguirre, M. L. (2019b). Intelligent Internationalization Using Research Results to Improve Credit Mobility at Mexican Higher Education Institutions. En K. A. Godwin, y H. de Wit, *Intelligent Internationalization. The Shape of Things to Come* (pp. 114-117). Brill Sense. <http://dx.doi.org/10.1163/9789004418912>
- Bustos-Aguirre, M. L. (2022). ¿Por qué algunos estudiantes realizan movilidad internacional y otros no? *Sociologias*, 24(61), 290-321. <http://doi.org/10.1590/18070337-121922>

- Choudaha, R., y de Wit, H. (8 de febrero de 2019). Finding a sustainable future for student mobility. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190205110138464>
- Cohen, L., Manion, L, y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8va ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886>
- de Wit, H. (2020). Collaborative online international learning in higher education. En P. N. Teixeira, y J. C. Shin, *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 188-190). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- de Wit, H., y Jones, E. (2018). Inclusive internationalization: promoting access and equity. *International Higher Education*, (94), 16-18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher Education*. Bruselas: European Parliament. Committee on Culture and Education. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). *Erasmus+ higher education impact study: final report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/162060>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (23 de diciembre de 2010). *Coding and classification standards*. European Working Conditions Surveys. <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs/2005/classification>
- Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., y Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69-79. <https://doi.org/10.1177/0098628320959979>
- Gill, G. K., McNally, M. J., y Berman, V. (2018). Effective diversity, equity, and inclusion practices. *Healthcare Management Forum*, 31(5), 196-199. <https://doi.org/10.1177/0840470418773785>
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412-430. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>
- Hattery, A. J., Smith, E., Magnuson, S., Monterrosa, A., Kafonek, K., Shaw, C., Mhonde, R. D. y Kanewske, L. C. (2022). Diversity, equity, and inclusion in research teams: the good, the bad, and the ugly. *Race and Justice*, 12(3), 505-530. <https://doi.org/10.1177/21533687221087373>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2021). *Cuantificando la clase media en México, 2010-2020*. Dirección General Adjunta de Investigación. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf

- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., y de Wit, H. (2021). Global social responsibility and the internationalisation of higher education for society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>
- Koris, R., Mato-Díaz, F. J., y 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. <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>
- López-Duarte, C., Maley, J. F., y Vidal-Suárez, M. M. (2022). International mobility in higher education: students' attitude to international credit virtual mobility programs. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2068637>
- Maldonado Maldonado, A. (Coord.), Bustos-Aguirre, M., Camácho Lizárraga, M., Castiello Gutiérrez, S., Rodríguez Betanzos, A., Cortes Velasco, C. I. e Ibarra Cázares, C. (2017). *PATLANI Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*. ANUIES. http://patlani.anuiex.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- Maldonado-Maldonado, A., Cárdenas Denham, S., y Cortés Velasco, C. I. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 19-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-19.pdf>
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Murphy-Lejeune, E. (2001). *Student Mobility and Narrative in Europe, The new strangers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203167038>
- Netz, N., Klasik, D., Entrich, S. R., y Barker, M. (2020). Socio-demographics. A global overview of inequalities in education abroad participation. En A. C. Ogden, B. Streitwieser, y C. Van Mol, *Education abroad. Bridging scholarship and practice* (pp. 28-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429431463>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(2018), 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Porter, G. L., y Richler, D. (2011). Diversity, equity and inclusion. En G. L. Porter, y D. Smith, *Exploring inclusive education practices through professional inquiry* (pp. 15-30). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-558-1_2
- Ruiz-Corbella, M., y Álvarez-González, B. (2014). Virtual mobility as an inclusion strategy in higher education: research on distance education master degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative y*

- International Education*, 9(2), 165-180.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165>
- Ruiz Corbella, M., y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 243-259. <https://www.jstor.org/stable/23766299>
- Sabzalieva, E., Mutize, T., y Yerovi, C. (2022). *Mentes en movimiento: oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. IESALC-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989>
- Tavares, V. (2021). Feeling excluded: international students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008536>
- Telles, E., Flores, R. D., y Urrea-Gira, F. (2015). Pigmentocracias: Educational inequality, skin color and census ethnoracial identification in eight Latin American countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 40(2015), 39-58. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.02.002>
- Telles, E. y Martínez Casas, R. (2019). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071662910/F>
- van Gaalen, A., y Gielesen, R. (2016). Internationalisation at home: Dutch higher education policies. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, y H. de Wit, *Global and local internationalization* (pp. 149-154). Brill.
<http://link.springer.com/10.1007/978-94-6300-301-8>
- Van Mol, C., y Pérez-Encinas, A. (2022). Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalization activities? *Studies in Higher Education*, 47(12), 2523-2538.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083102>
- Waters, J., y Brooks, R. (2021). *Student migrants and contemporary educational mobilities*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-78295-5>
- Walberg, H. J., y Tsai, S.-L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359-373.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312020003359>
- Yakoboski, T., y Perozzi, B. (2018). *Internationalizing US student affairs practice. An intercultural and inclusive framework*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315212142>
- Zak, A. (2021). An integrative review of literature: virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. *Journal of Virtual Exchange* 4(2021), 62-79 <https://doi.org/10.21827/jve.4.37582>

ACERCA DE LOS AUTORES

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE, PhD, Profesora Asociada adscrita al Departamento de Turismo, Recreación y Servicio del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es la gestión e internacionalización de la educación superior. Email: magda.bustos@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2370-9533

ANA CECILIA HERRERA-RODRÍGUEZ, MA, Jefa de la Unidad de Cooperación e Internacionalización del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Sus principales intereses de investigación son: internacionalización del currículo, educación superior y multiculturalidad. Email: ana.herrera@cucea.udg.mx. ORCID: 0000-0003-3790-1120
