

Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Edificio Asovincar, 1062-A. Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebuacán. Caracas, Venezuela.

© UNESCO 2022

ISBN 978-980-7175-65-4



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world.

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina fuera de la sede de la UNESCO / Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotos de la portada de pexels.com, sin restricciones de copyright conocidas.

EQUIPO EDITORIAL

Autores: Emma Sabzalieva, Takudzwa Mutize y Clarisa Yerovi

Traducción: Alexandra Alviarez

**Diseño gráfico,
diagramación y portada:** César Vercher

Comunicaciones: Yara Bastidas, Edward Betancourt, Claudia Delgado Barrios,
Sara Maneiro, Neus Pasamonte

Reconocimientos

UNESCO IESALC expresa su sincero agradecimiento al personal y a los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES) y a las alianzas con las que hemos realizado entrevistas y encuestas para este informe:

Millicent Adjei (Universidad de Ashesi), Carolina Ardila-López (Universidad EAFIT), Helen Chua Balderama (York University), Brendan F.D. Barret (Universidad de Osaka), Julia María Blumental Vallejo (Universidad EAFIT), Alexandru Cartîș (Universidad de Bucarest), Manal Elattir (Stevens Initiative), Shally Fan (Universidad China de Hong Kong), Nadia Fernández de Pinedo (Universidad Autónoma de Madrid), Gabriela Gerón-Piñón (Universidad de Miami), Danielle Harder (Durham College), José Miguel Hernández Arias (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra), Romiță Iucu (Universidad de Bucarest), Janine Knight-Grofe (Durham College), Sindhura Lakshmi (Manipal Academy of Higher Education), Minh Hoang Nguyen (Universidad Hanói de Ciencias y Tecnología), Carolina Miralles Díaz (Universidad de los Andes), Yeni Moya Gonzalez (Universidad Nacional Agraria La Molina), Javier Ñaupari (Universidad Nacional Agraria La Molina), Anca Nedelcu (Universidad de Bucarest), Phuong Nguyen (Universidad Hanói de Ciencias y Tecnología), Dan Paracka (Universidad Estatal de Kennesaw), Neelakshi C. Premawardhena (Universidad de Kelaniya), Raghu Radhakrishnan (Manipal Academy of Higher Education), Samira Rguibi (Universidad Hassan II de Casablanca), Miguel Rodríguez (Universidad Nacional del Litoral), Maris Saagpakk (Universidad de Tallin), Enrique Martín Santamaría (Universidad de Aix-Marsella), Wim Van Petegem (Universidad Católica de Lovaina), Lucia Vennarini (Universidad de Tubinga), Marie Wittamer (Universidad de Aix-Marsella), Roxana Zus (Universidad de Bucarest).

Gracias también a los revisores por sus valiosos comentarios y opiniones:

Eglis Chacón, UNESCO IESALC; Kyle Kastler, Stevens Initiative; David Mills, Universidad de Oxford.

Gracias a Francesc Pedró, Director, UNESCO IESALC por su dirección y orientación.

ÍNDICE

Prólogo	5
Resumen ejecutivo	6
1 Introducción	8
1.1 La movilidad de los estudiantes como parte fundamental de la internacionalización de la educación superior	8
1.2 Crecimiento global desigual y acceso desigual en la movilidad de los estudiantes	9
1.3 Impacto de la pandemia de la covid-19 en la movilidad de los estudiantes	11
1.4 Objetivos del informe	12
2 Formas de movilidad estudiantil	13
2.1 Movilidad física de estudiantes (MFE)	13
2.2 Movilidad virtual de estudiantes (MVE)	13
2.3 Movilidad híbrida de los estudiantes (MHE)	15
3 Oportunidades y retos de la movilidad virtual de estudiantes	15
3.1 Acceso e inclusión	15
3.2 Sostenibilidad ambiental	17
3.3 Interacciones virtuales	17
3.4 La brecha digital	17
3.5 Alfabetización digital	17
3.6 Temas de calidad	18
4 Movilidad virtual de estudiantes en la práctica	18
4.1 Selección de estudios de casos	18
4.2 Resumen de los estudios de casos	20
4.3 Motivación	23
4.4 Asociaciones	24
4.5 Financiamiento	25
4.6 Selección de estudiantes	26
4.7 Diseño e impartición del curso	28
4.8 Tecnología y conectividad	29
4.9 Disposiciones administrativas	31
5 Experiencias de los estudiantes sobre la movilidad virtual estudiantil	32
5.1 Motivación para participar	32
5.2 Flexibilidad y comodidad	33
5.3 Problemas de conexión a Internet y diferencias horarias	34
5.4 La mayoría de los estudiantes volvería a realizar la MVE	35
6 Recomendaciones para integrar la movilidad virtual de estudiantes	36
7 Conclusión: Hacia una comprensión más inclusiva de la movilidad de los estudiantes	41
8 Referencias	42

Prólogo

Las iniciativas de la UNESCO en los últimos años atestiguan la importancia que nuestra organización concede a la movilidad académica en general, y a la movilidad de los estudiantes en particular. Creemos que, además de sus innumerables beneficios para el individuo y para las instituciones, la movilidad es también una estrategia para aumentar la cooperación académica internacional, la confianza en la ciencia abierta, la promoción del multilateralismo y una cultura basada en el entendimiento mutuo que fomenta la paz.

Hace décadas, con el aumento de la conectividad, la movilidad virtual estudiantil surgió como una posibilidad por explorar; hoy, la pandemia ha servido para aumentar el interés por esta forma de movilidad relativamente nueva. Con este informe, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) desea contribuir al debate sobre las enormes posibilidades que ofrece la movilidad virtual en el panorama más amplio de la movilidad académica.

De acuerdo con nuestra perspectiva, debemos aspirar a formas híbridas de movilidad para que esta actividad sea más responsable, más sostenible, más optimizada y, por supuesto, con mayores índices de participación y democratización.

El informe también destaca algunas de nuestras preocupaciones aún no resueltas:

La primera es si la movilidad virtual de estudiantes tiene sentido por sí sola o si el escenario más deseable es el de la movilidad híbrida. Sin duda, la experiencia de la movilidad física es insustituible. Sin embargo, si tenemos en cuenta las oportunidades de innovación y experimentación pedagógicas que permiten las modalidades virtuales, no hay razón para considerarlas inferiores a los estudios tradicionales en el extranjero. La incorporación de la movilidad virtual a fórmulas más avanzadas de cooperación académica inter-

nacional mejoraría en gran medida los bajos porcentajes de estudiantes que ahora se benefician de la movilidad y, aunque no hay datos al respecto, es de suponer que también mejoraría la equidad de estas fórmulas al fomentar mayores tasas de participación.

La segunda preocupación se refiere a la calidad, real o percibida, de la movilidad virtual. Como ocurría hasta hace muy poco con la enseñanza superior a distancia, es posible que la opinión pública no perciba todavía que la movilidad virtual puede, en determinadas circunstancias, ofrecer una experiencia de alta calidad tanto en términos académicos como de socialización e intercambios culturales. Por ello, es muy importante que organizaciones como la UNESCO contribuyan a aclarar el panorama y ayuden a las instituciones y a los gobiernos a establecer criterios de calidad que se generalicen progresivamente.

Según los siguientes criterios hay que leer este primer informe que ha elaborado nuestro Instituto. Sin duda le seguirán otros, que profundizarán en las ventajas, oportunidades y riesgos vinculados a la movilidad virtual como parte de una reimaginación de la internacionalización. Si la movilidad es importante para la educación superior, también es importante que hagamos todo lo posible en este ámbito para no dejar a ningún estudiante rezagado.



Francesc Pedró
Director
UNESCO IESALC

Resumen ejecutivo

La movilidad de los estudiantes se ha convertido en un rasgo distintivo de la internacionalización de la educación superior, que abarca una serie de procesos que permiten que la educación superior sea más internacional, lo que afecta no solo a los estudiantes, sino también al profesorado y al personal, a las instituciones de educación superior y a los países de todo el mundo. Sin embargo, la dependencia de las formas de movilidad física de estudiantes que implican el cruce de fronteras y los viajes está resultando insostenible ante la crisis climática mundial y la actual pandemia de la covid-19. Ahora, más que nunca, **es el momento de reimaginar la movilidad estudiantil para que más estudiantes puedan beneficiarse de una experiencia internacional** de forma que no esté sujeta a las cambiantes restricciones sanitarias o políticas mundiales, y que tenga en cuenta el bienestar del planeta.

Este informe sienta las bases para el desarrollo futuro de la movilidad estudiantil. La increíble creatividad e innovación mostradas durante la pandemia para garantizar que los estudiantes puedan seguir beneficiándose del intercambio transcultural utilizando las TIC, debe aprovecharse y seguir desarrollándose para que la movilidad de los estudiantes sea posible, no sólo físicamente, sino a través de modalidades virtuales.

La movilidad virtual de estudiantes, definida por la UNESCO IESALC como una **forma de movilidad que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académica, cultural y experiencial transfronteriza y/o interinstitucional**, podría aumentar el acceso a la educación internacional, aprovechando la tecnología definitivamente y reduciendo la huella medioambiental de la educación superior.

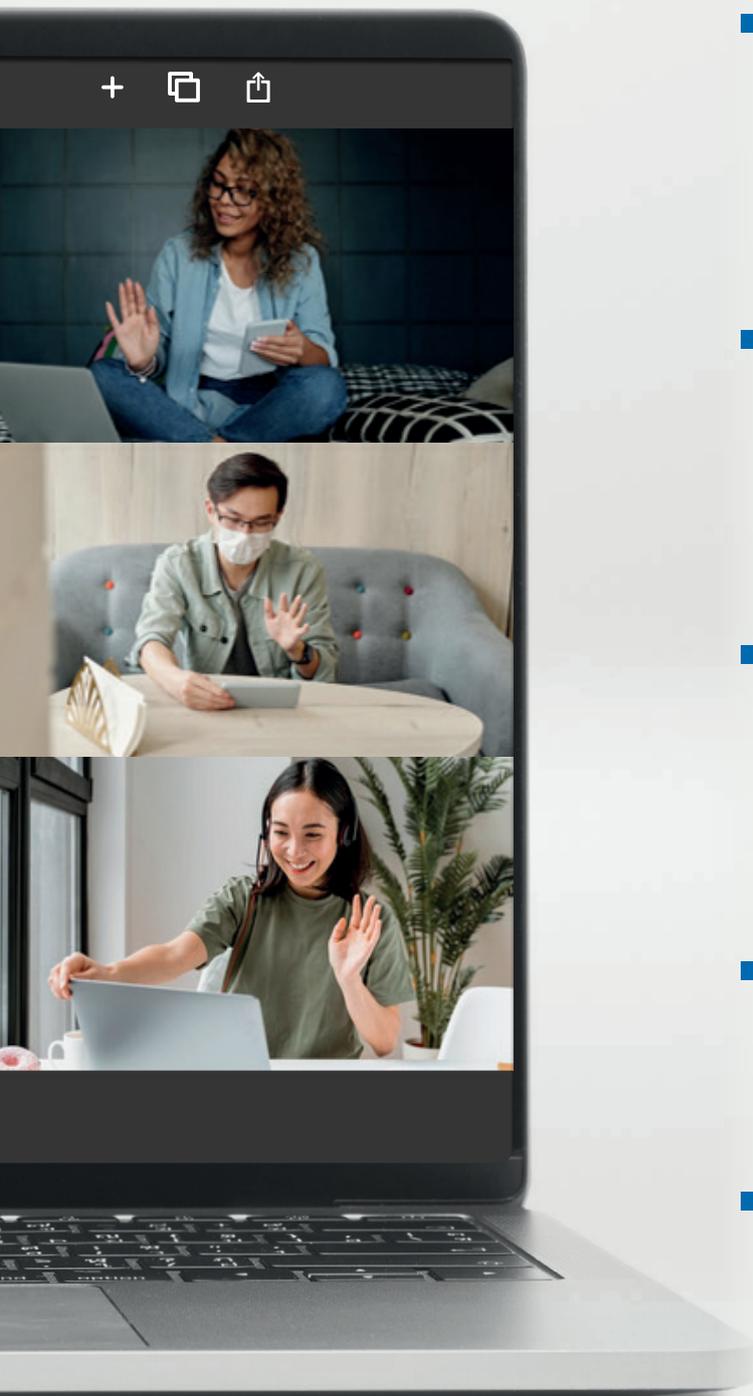
El informe examina las posibilidades que ofrece la movilidad virtual de estudiantes, comparándola con otras formas de movilidad estudiantil, analizando sus ventajas y limitaciones y, sobre todo, aportando las tan necesarias pruebas empíricas de la movilidad virtual de estudiantes en la práctica. El informe se basa

en 14 estudios de caso de actividades de movilidad virtual de estudiantes que han sido llevadas a cabo por 73 instituciones de educación superior y alianzas de educación superior en 38 países de todas las regiones del mundo.

Los estudios de caso constituyen la base de una serie de recomendaciones sobre cómo la incorporación de la movilidad virtual estudiantil como una forma adicional de **movilidad estudiantil puede desempeñar un papel fundamental en la remodelación de la internacionalización de la educación superior en el panorama pospandémico**. Esta serie de recomendaciones prácticas se dirige a los diferentes grupos para los que la movilidad virtual de estudiantes debería ser una consideración importante: estudiantes, profesores, personal de la Oficina Internacional, líderes institucionales, gobiernos y agencias de garantía de calidad y organizaciones internacionales. En resumen, se recomienda:

- 1. Adoptar una “mentalidad MVE”** abierta a las inmensas posibilidades que la MVE puede añadir a la educación internacional. Al mismo tiempo, estar dispuesto a aceptar los retos y la relativa falta de información sobre la MVE para mejorarla e integrarla.
- 2. Mantener la equidad como eje** del diseño, la ejecución y la finalidad de la MVE como herramienta para democratizar el acceso a la movilidad de los estudiantes. Debe prestarse especial atención para permitir la participación de los estudiantes y para desarrollar asociaciones internacionales equitativas.
- 3. Proporcionar financiamiento específico** para desarrollar la movilidad virtual estudiantil. Esto puede hacerse a múltiples niveles, incluyendo el financiamiento de los estudiantes (centrándose en los grupos subrepresentados en la movilidad estudiantil), del profesorado y el personal y a nivel de asociación institucional.
- 4. Acelerar la digitalización** proporcionando un mejor acceso a Internet, más dispositivos y programas informáticos actualizados, así como apoyando e integrando la enseñanza y la formación en materia de alfabetización digital.
- 5. Garantizar la transferibilidad de los créditos y el reconocimiento oficial** de la MVE para facilitar las asociaciones interinstitucionales y promover la movilidad internacional.

Reimaginar el futuro de la movilidad de estudiantes



- 6 millones de estudiantes de educación superior practicaron la movilidad internacional en 2019, frente a los 2 millones del año 2000. Sin embargo, esto es solo 2,6% del total de la población estudiantil mundial: la movilidad estudiantil sigue siendo muy exclusiva.
- La pandemia de la covid-19 ha supuesto una enorme presión para la educación superior internacional, pero también ha dado lugar a una increíble creatividad e innovación para garantizar que los estudiantes puedan seguir beneficiándose de los intercambios interculturales utilizando las TIC.
- La movilidad virtual de estudiantes es cada vez más frecuente y ofrece oportunidades interesantes para aumentar el acceso a las oportunidades internacionales, aprovechar la tecnología definitivamente y reducir el impacto medioambiental de la movilidad física de estudiantes.
- Este estudio presenta 14 estudios de caso de actividades de MVE llevadas a cabo por 73 instituciones de educación superior y alianzas de educación superior en 38 países de todas las regiones del mundo.
- Los factores clave para el éxito de la MVE en las instituciones de educación superior son la existencia de un responsable institucional, el aprovechamiento de las asociaciones preexistentes y la flexibilidad.
- El 75% de los estudiantes que experimentaron la MVE dijeron que lo harían de nuevo si se les diera la oportunidad.

1 Introducción

1.1 La movilidad de los estudiantes como parte fundamental de la internacionalización de la educación superior

La movilidad de los estudiantes se ha convertido en un elemento cada vez más importante de la internacionalización de la educación superior (de Wit & Altbach, 2021; Knight, 2012). Esta forma de movilidad académica suele entenderse como el cruce de fronteras por parte de los estudiantes para realizar una actividad relacionada con la educación superior. Por lo general, los estudiantes pasan un período fijo, como un semestre (período académico) o un año, estudiando en otra institución de educación superior (IES) como parte de un programa de estudios ofrecido por la IES de origen del estudiante. La movilidad de estudiantes también se refiere a los casos en los que los estudiantes completan un programa de grado completo en otro país, normalmente con el estatus de “estudiante internacional”. Una tercera categoría de movilidad estudiantil incorpora estancias más breves, sin obtención de créditos, en IES de otros países, que complementan la educación superior del estudiante. Por ejemplo, hacer un curso de idiomas, realizar un proyecto de investigación de laboratorio en otro centro de educación superior o hacer prácticas en una empresa u organización de otro país.

Para los estudiantes, la movilidad ofrece la oportunidad de adquirir experiencia internacional y mejorar las habilidades interpersonales y las competencias interculturales (Pedró, 2021b). Para las IES, trabajar en asociaciones internacionales y permitir que los estudiantes aprovechen las oportunidades de movilidad amplía los beneficios de la internacionalización en toda la institución, ya que las posibilidades de transferencia y creación de conocimientos se amplían y se vuelven más sensibles a escala

mundial. (Buckner et al., 2020). Al generar y apoyar la movilidad de los estudiantes, tanto las IES como los países facilitan el cultivo de ciudadanos globales cuyas perspectivas, redes y capacidades son esenciales para el desarrollo en el mundo interconectado de hoy (Bhandari & Blumenthal, 2011). La importancia de la movilidad de los estudiantes se reconoce a nivel internacional, habiéndose recogido en la Convención Mundial de Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior la facilitación de la movilidad global y los marcos asociados para garantizar su calidad y reconocimiento. Cinco convenciones regionales, tres de las cuales ya han entrado en vigor, promueven la movilidad académica y subrayan su importancia para el desarrollo social y económico¹

El número de estudiantes con movilidad internacional ha crecido de forma significativa y los destinos de la movilidad se están diversificando a medida que el valor de la movilidad de los estudiantes se ha ido reconociendo y comprendiendo mejor. El número de estudiantes con movilidad física pasó de 0,3 millones en 1963 a algo más de 2 millones en 2000 (Varghese, 2008). Desde principios de siglo, esa cifra se ha incrementado en 200% hasta superar los 6 millones en 2019.² Este patrón de crecimiento reciente se ha producido en todas las regiones, como se muestra en la *figura 1*.

La expansión más tangible de las oportunidades de movilidad se ha producido desde Asia central y Asia meridional y occidental, con aumentos de 450% y 527% en el número de estudiantes móviles hacia el extranjero entre 2000 y 2019, respectivamente. Los estudiantes de Europa central y del este, del África subsahariana, de América Latina y el Caribe, de los Estados Árabes y de Asia oriental y el Pacífico también experimentaron grandes aumentos entre 101 y 241%³. Incluso en las regiones en las que el aumento fue menos pronunciado -44% en el caso de los pequeños Estados insulares en de-

1 <https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/conventions-recommendations>

2 La movilidad de los estudiantes salientes en 2019 para todos los países que comunicaron datos fue de 6.063.665. Fuente: <http://data.uis.unesco.org/>

3 Aumentos por regiones: Europa central y del este - 101%, África subsahariana - 111%, América Latina y el Caribe - 201%, Estados Árabes - 205%, Asia oriental y el Pacífico - 241%. Fuente: <http://data.uis.unesco.org/>

Figura 1: Crecimiento global en movilidad estudiantil

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA CON MOVILIDAD INTERNACIONAL

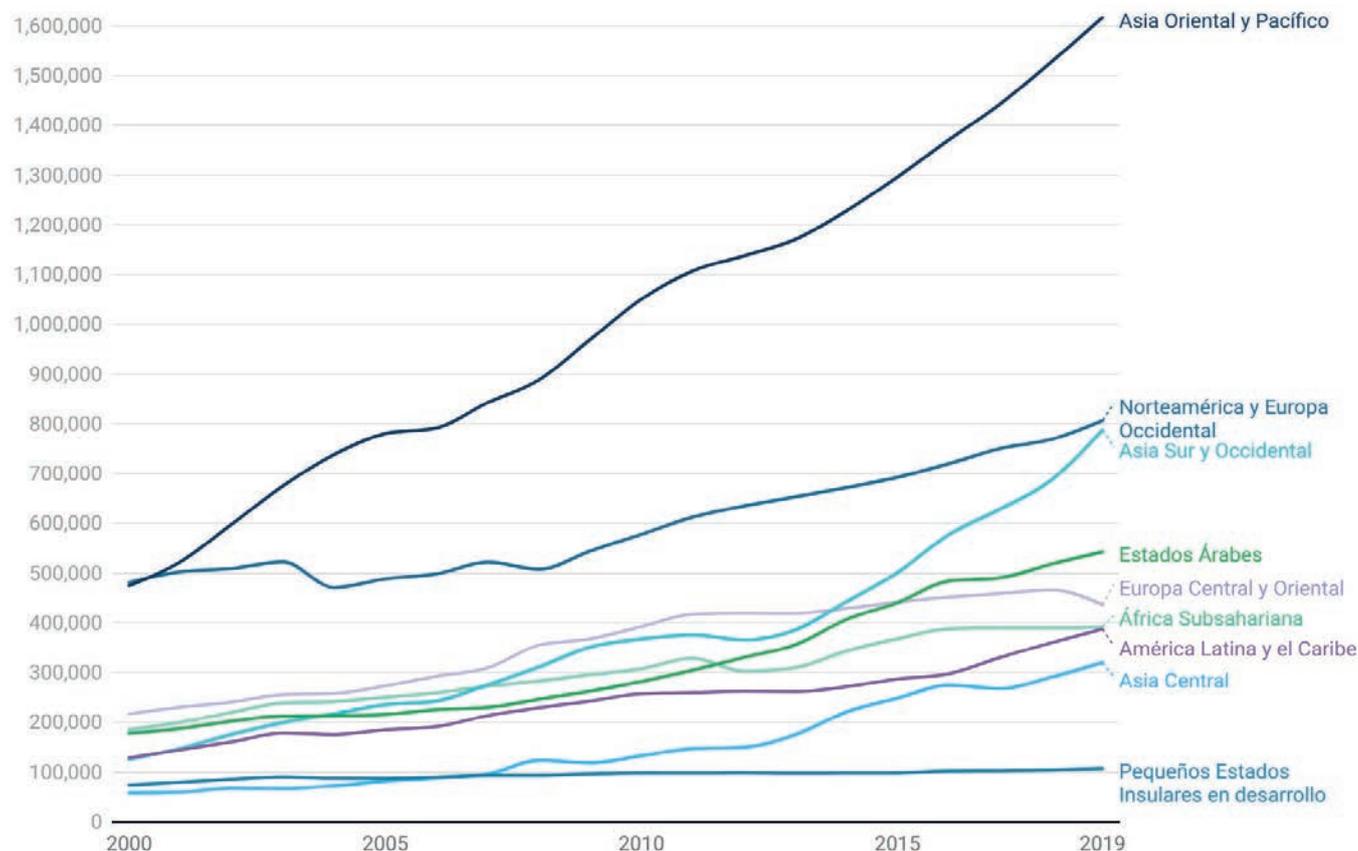


Gráfico: UNESCO IESALC · Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/f7Pgt/1/>

sarrollo y 68% en el de América del norte y Europa occidental- las cifras han crecido, lo que esboza un panorama general de cambio significativo en el nivel de interés y aprovechamiento de las oportunidades de movilidad de los estudiantes.

1.2 Crecimiento global desigual y acceso desigual en la movilidad de los estudiantes

A pesar del gran crecimiento de la movilidad de los estudiantes en todas las regiones del mundo,

esta solo ha alcanzado a una pequeña proporción de la población estudiantil terciaria mundial: únicamente 2,6%.⁴ Esta falta de equidad se hace notar aún más en algunas regiones del mundo, como se muestra en la *figura 2*. América Latina y el Caribe tienen el porcentaje más bajo de estudiantes con movilidad internacional, con solo 1,3% de la población estudiantil. Aunque la parte suroeste de Asia es la región que ha experimentado un mayor crecimiento de la movilidad hacia el extranjero, su cifra global es igualmente muy pequeña, con 1,7% de la población estudiantil. La

4 La población estudiantil global de 2019 matriculada en programas terciarios entre los niveles CINE 5-8 fue de 230.945.788. Fuente: <http://data.uis.unesco.org/>. La CINE es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. El nivel 5 de la CINE se refiere a la educación terciaria de ciclo corto, el nivel 6 de la CINE = Licenciatura o su equivalente; el nivel 7 de la CINE = Maestría o su equivalente; el nivel 8 de la CINE = Doctorado o su equivalente. La cifra de estudiantes de educación superior con movilidad internacional puede estar incluso subvalorada, ya que únicamente suele incluir a los estudiantes que cursan una titulación en una institución extranjera y a menudo no incluye otros tipos de movilidad estudiantil, como los programas de intercambio de corta duración que no están necesariamente diseñados para obtener un título en el país de acogida. Por tanto, la movilidad transfronteriza real de los estudiantes de educación superior podría ser mucho mayor.

Figura 2: Diferencias regionales en la movilidad de los estudiantes, 2019

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON MOVILIDAD INTERNACIONAL POR PAÍS

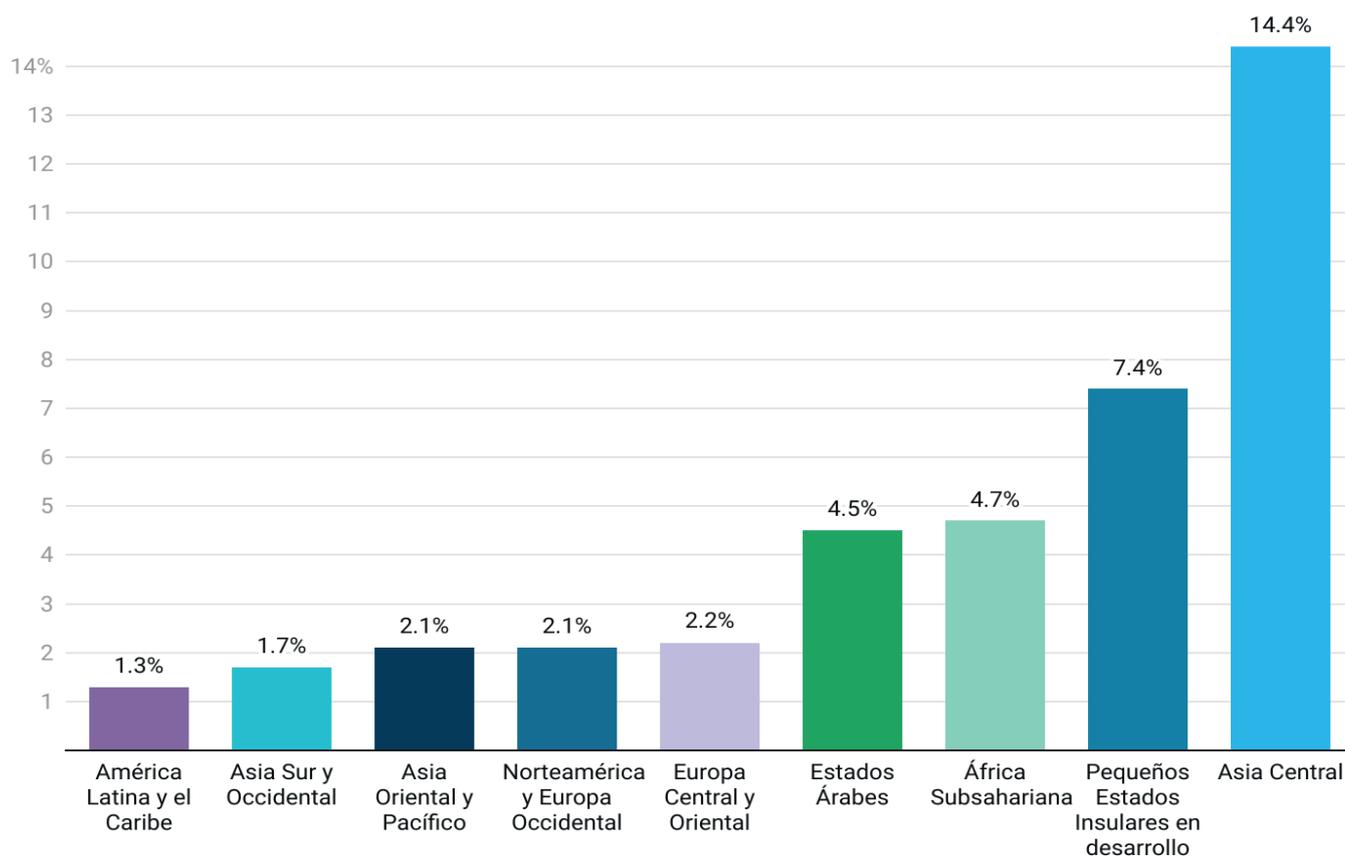


Gráfico: UNESCO IESALC · Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/drcia/1/>

Figura 3: Los 10 principales destinos de los estudiantes internacionales, 2019

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES POR PAÍS DE DESTINO

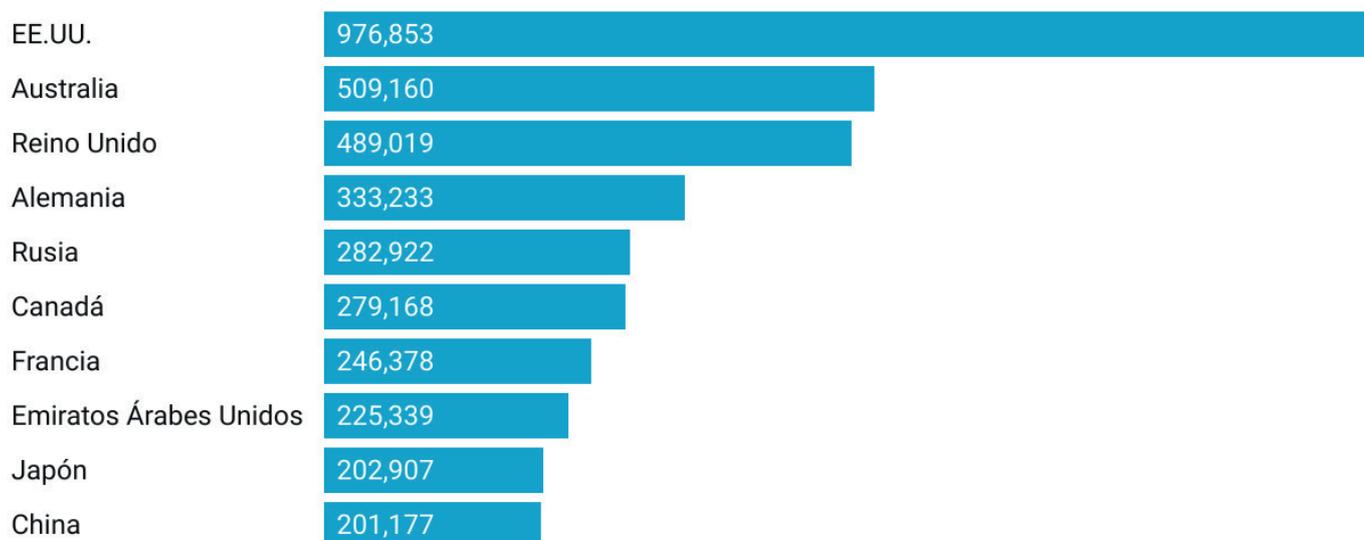


Gráfico: UNESCO IESALC · Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/dH8Cn/2/>

mayoría de las demás regiones del mundo tienen porcentajes de movilidad hacia el exterior de entre 2,1% y 7,4%. Asia Central es un caso atípico, con 14,4% de estudiantes con movilidad internacional. Y, aunque la matrícula mundial en la educación superior ha aumentado de 100 millones en el año 2000 a casi 231 millones en 2019, con tasas de movilidad que crecen proporcionalmente aún más rápido, el porcentaje de estudiantes con movilidad internacional se ha mantenido casi estático durante este período.

El acceso a la movilidad estudiantil no solo ha sido muy exclusivo, sino que también se ha concentrado en regiones específicas, ya que la mayoría de los estudiantes van de los países del sur a los del norte y muchos menos viajan en la otra dirección. Los flujos de estudiantes se han vuelto más desiguales y centralizados a lo largo del tiempo (Shields, 2013) y en 2019, un tercio de todos los estudiantes internacionales estudiaban en solo tres destinos anglófonos: Estados Unidos, Australia y Reino Unido. En total, algo más de 60% de todos los estudiantes internacionales se ubicaron en uno de los 10 principales países de destino de los estudiantes internacionales en 2019, como se muestra en la *Figura 3*.

Aunque hay razones admirables de expansión para la circulación transfronteriza de estudiantes, la invasión de las fuerzas del mercado en la educación superior ha llevado a la instrumentalización de la movilidad de los estudiantes y a su fusión con un discurso de competencia (global). Para algunos Estados, normalmente en el Norte global, la contratación de estudiantes de otros países se ha vinculado a la política de inmigración. En estos casos, la movilidad de los estudiantes sirve como mecanismo de selección para identificar a los futuros inmigrantes altamente calificados y con formación nacional. Esto crea diferencias de poder entre los países que aprovechan a los estudiantes internacionales como futuros inmigrantes, y los que proporcionan el flujo de estudiantes, descrito de otro modo como “fuga de cerebros” (UNESCO, 2007), reproduciendo así los desequilibrios históricos en las relaciones internacionales.

Las IES que persiguen la movilidad estudiantil como parte de sus actividades de internacionali-

zación pueden hacerlo con los nobles objetivos de diversificar su alumnado y profundizar en su compromiso internacional. Al mismo tiempo, es difícil ignorar el impacto financiero derivado del potencial de generación de ingresos de la movilidad estudiantil. En 2018, por ejemplo, los estudiantes internacionales aportaron unos 45.000 millones de dólares a la economía estadounidense, lo que convierte a la educación internacional en una de las principales industrias de exportación (Instituto Internacional de Educación, 2019).

En resumen, hay pruebas fehacientes de los beneficios que la movilidad de los estudiantes puede aportar a las personas y a sus comunidades. Sin embargo, estas ventajas se ven enormemente superadas por el estado actual de la movilidad estudiantil, cuyo acceso es increíblemente restringido, desequilibrado a nivel mundial y a menudo impulsado por imperativos económicos de competencia. Estas diferencias no conciliadas ya habían dado lugar a importantes debates sobre el futuro de la movilidad de los estudiantes (Sabzalieva, 2020) y, como se ilustra en la siguiente sección, el inicio de la pandemia de la covid-19 ha complicado aún más estas cuestiones.

1.3 Impacto de la pandemia de la covid-19 en la movilidad de los estudiantes

No es un eufemismo decir que la aparición de la pandemia de la covid-19 ha provocado un cambio de paradigma en la movilidad de los estudiantes de educación superior (UNESCO IESALC, 2021a). En abril de 2020, se cerraron escuelas e IES en 185 países, lo que afectó a unos 1.500 millones de estudiantes (UNESCO, 2020). Además de causar importantes trastornos en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, también ha afectado negativamente a muchas actividades de internacionalización de las universidades, principalmente la movilidad de los estudiantes y el personal (UNESCO IESALC, 2020). La movilidad de los estudiantes se ha visto gravemente afectada, sobre todo por el cierre de muchos campus universitarios y las restricciones a los viajes internacionales (IEASA, 2020).

Durante 2020, las “continuas restricciones a los viajes y a la expedición de visados han detenido la movilidad a corto plazo en la mayor parte del mundo” (Salmi, 2020, p. 7). Los estudiantes internacionales se quedaron en tierra en instituciones extranjeras, se cancelaron los intercambios de estudiantes y muchos estudiantes que habían planeado aprovechar las oportunidades de movilidad se enfrentaron a la interrupción de sus programas de estudio. Solo en Europa, más de 100.000 participantes en programas de movilidad Erasmus+ se vieron afectados por la situación de la covid-19, 75% de los que estaban en el programa de movilidad en ese momento (Comisión Europea, 2020).

La pandemia de la covid-19 ya está teniendo un grave impacto en el sector de la educación superior internacional. Las inscripciones en los intercambios de estudiantes de corta duración han disminuido notablemente (Mason, 2021). La disminución del número de estudiantes internacionales tendrá graves consecuencias para las instituciones de educación superior, principalmente en el Norte global, sobre todo para aquellas en las que las tasas de matrícula de los estudiantes internacionales son la principal fuente de ingresos (Bilecen, 2020).

Sin embargo, a pesar del cierre de fronteras y de la incertidumbre en torno a las futuras matriculaciones, que han continuado hasta bien entrado el año 2021, sigue existiendo una fuerte demanda de educación internacional por parte de los estudiantes (Mason, 2021). Esto se enmarca en un contexto más amplio que ha demostrado no solo la importancia de las relaciones académicas internacionales, sino el “imperativo de reforzar los espacios de cooperación y movilidad internacional porque cada vez dependemos más de ellos para afrontar los retos del presente y del futuro” (Pedró, 2021a).

La continua demanda de intercambios internacionales en un momento de cierre de fronteras se une a una sorprendente transición mundial de la enseñanza y del aprendizaje en persona a la enseñanza en línea (UNESCO et al., 2021). Este cambio ha puesto de manifiesto el potencial de la educación

superior para desplegar la tecnología con el fin de garantizar la continuidad pedagógica, lo que, a medida que la pandemia ha seguido extendiéndose, también ha puesto de manifiesto las posibilidades de creatividad y experimentación. Para la movilidad de los estudiantes, la pandemia ha sido una llamada de atención, poniendo en evidencia las desigualdades anteriores y la falta de sostenibilidad.

1.4 Objetivos del informe

En el contexto de la llamada de atención sobre la movilidad de los estudiantes inducida por la pandemia, surgió este informe. Esto no es un llamamiento a abandonar la movilidad de los estudiantes. Al contrario, ahora más que nunca, el intercambio mutuo y respetuoso de ideas y conocimientos es crucial para nuestro futuro compartido.

En este sentido, el presente informe se propone reimaginar la movilidad de los estudiantes para nuestro mundo pospandémico. Aboga por una reconceptualización de la movilidad estudiantil que la lleve más allá de la noción tradicional de personas que cruzan físicamente las fronteras, y pide la democratización de la movilidad estudiantil para superar su exclusividad (Pedró, 2021b). Esta reimaginación es también una respuesta al cierre de fronteras que ha hecho imposible la movilidad física, así como a las consecuencias de la movilidad física para el medio ambiente en un momento de crisis climática planetaria (UNESCO, 2021).

El informe se centra en la **movilidad virtual de estudiantes** como una modalidad que podría aumentar significativamente el acceso a la educación y a las experiencias internacionales mucho más allá de lo que es posible con la movilidad física, con o sin restricciones de viaje. La movilidad virtual de estudiantes (MVE) también presenta interesantes oportunidades para aprovechar la tecnología en beneficio de la educación superior y reducir el impacto ambiental de la movilidad física de estudiantes. El informe aboga por la integración de la MVE en las actividades de internacionalización de las IES, demostrando cómo puede utilizarse como una experiencia de movilidad independiente o combinada con la movilidad física en un formato híbrido.

Si bien los datos sobre la movilidad física de estudiantes han sido tratados in extenso en estudios anteriores, no existe una base de referencia comparable para entender hasta qué punto la MVE ya se está desplegando en las IES de todo el mundo.⁵ Por lo tanto, uno de los objetivos secundarios de este informe es proporcionar una base para entender qué es la MVE, cómo se compara con otras formas de movilidad estudiantil, analizar sus ventajas y limitaciones y proporcionar datos sobre los casos en los que ya se está aplicando la MVE.

El informe presenta 14 estudios de caso de actividades de MVE que han sido puestas en práctica por 73 instituciones de educación superior en 38 países y los resultados de una encuesta de estudiantes completada por 107 estudiantes en 17 de estas instituciones de educación superior. Estos estudios de caso ofrecen información y conocimientos importantes sobre el funcionamiento de la MVE tanto cuando la movilidad física es una opción como durante las condiciones actuales en las que el movimiento físico se ha visto interrumpido. Los casos también ofrecen detalles sobre las experiencias de los estudiantes en materia de MVE.

Los resultados de estos estudios de caso también están pensados para ayudar a otras instituciones de educación superior que se encuentran en las primeras fases de consideración de las posibilidades de la MVE, a trabajar tanto en los factores que facilitan como en los que dificultan la tarea, y a comprender cómo tener en cuenta los factores contextuales específicos que determinarán cada situación individual. Basándose en los estudios de casos, el informe ofrece una serie de recomendaciones muy prácticas tanto para las IES como para los responsables políticos. Dichas recomendaciones están pensadas para que las instituciones y los Estados puedan apoyar el desarrollo de la movilidad estudiantil como parte del conjunto de opciones de movilidad de los estudiantes en un entorno pospandémico.

2 Formas de movilidad estudiantil

El tipo más común de movilidad de los estudiantes es la movilidad física (MFE). Esta es la forma de movilidad que se mide y la que más probablemente figure en las estrategias políticas e institucionales sobre la internacionalización de la educación superior. La MVE surgió con la llegada de Internet y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, pero antes de la pandemia de la covid-19 desempeñaba un papel periférico en la internacionalización de la educación superior. Una tercera forma de movilidad estudiantil es la movilidad híbrida (MHE), que combina elementos tanto de la MFE como de la MVE.

Tanto la movilidad física como la virtual están reconocidas a nivel internacional: la Convención Mundial sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior define la movilidad como “el desplazamiento físico o virtual de personas fuera de su país con fines de estudio, investigación, enseñanza o trabajo”.⁶

2.1 Movilidad física de estudiantes (MFE)

La movilidad física de estudiantes (MFE) se refiere a una estancia en otro país que puede ser de duración variable con viajes realizados por razones académicas, profesionales o culturales relacionadas con la educación superior. La MFE se considera desde hace tiempo la actividad central de la internacionalización de la educación superior (Teichler, 2017). Esto se debe, en parte, a que la MFE (y la movilidad física del personal académico y, ocasionalmente, del personal administrativo) es la actividad internacional más visible, lo que constituye una de las razones por las que ha estado a la vanguardia de los programas destinados para promover la internacionalización de la educación superior.

2.2 Movilidad virtual de estudiantes (MVE)

La movilidad estudiantil virtual (MVE) ha ido en aumento en las últimas décadas, desde que el

5 La Stevens Initiative ha recopilado datos sobre el intercambio virtual en el que participan escuelas, instituciones y organizaciones de EE.UU. que abarcan más de 3.000 programas (informe 2020/21). Véase <https://www.stevensinitiative.org/resources/>.

6 http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Tabla 1: Funciones de la MVE - Académicas, vivenciales, culturales

Académicas	Culturales	Vivenciales
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar un curso en otra IES. Generalmente con créditos. Transfronterizo y/o interinstitucional. • Estudiar un programa completo en una IES de otro país. Siempre con créditos. Transfronterizo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos/actividades/eventos/programas puntuales o de larga duración para ayudar a los estudiantes a conocer mejor otro entorno. Pueden ser con créditos. Transfronterizos o interinstitucionales • Desarrollar habilidades (por ejemplo, confianza, idioma, interculturalidad), posiblemente antes de una experiencia de movilidad física. Puede con créditos. Transfronterizo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de experiencia laboral en una empresa u organización con sede en otro país u obtención de competencias laborales. A veces, con crédito. Transfronterizo.

Fuente: UNESCO IESALC

término surgió en la década de 1990 (van der Wende, 1998), aunque actualmente no se dispone de cifras para medir la participación global en esta forma de movilidad estudiantil. No obstante, cabe suponer que el número de estudiantes que participan en la MVE se habrá acelerado debido a las restricciones de viaje y salud relacionadas con la covid-19.

La MVE abarca una amplia gama de actividades de educación superior. La UNESCO IESALC define la MVE como una **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, que puede ser con o sin créditos.**

La MVE puede integrarse como parte de la modalidad habitual de intercambio y colaboración y/o utilizarse para responder a emergencias que restringen temporalmente la movilidad física. Esto último describe las experiencias de muchos estudiantes que ahora participan en intercambios internacionales, aunque de forma virtual, debido a la interrupción temporal de los programas de movilidad física a causa de la pandemia de la covid-19.

La MVE tiene tres funciones: académica, cultural y experimental. Dependiendo de la actividad individual de MVE, una o más de estas funciones pueden estar presentes. Estas funciones se describen en la tabla 1. Debido a la flexibilidad que ofrece el modo virtual, las actividades de MVE pueden integrarse en un curso existente u ofrecerse como un curso o programa independiente, que podría ser con créditos o extracurricular (Unión Europea y EACEA, 2020). Por ejemplo, un estudiante que

participa en un taller en línea organizado por una IES en el extranjero es MVE. Un estudiante que está tomando clases en su IES y la clase está participando en COIL también es MVE. Un estudiante que está realizando unas prácticas en línea, también es MVE.

Como se puede ver, las funciones y los propósitos u objetivos de la MVE son más o menos similares a los de la MFE: intercambio de conocimientos, experiencia laboral en otro país y/o inmersión cultural. Como han señalado los investigadores:

“La movilidad virtual y la física son dos caras diferentes de la misma moneda, aunque ambas fueron concebidas como métodos educativos distintos, y ambas tienen su propio futuro. Sin embargo, ninguna es menos importante que la otra. Cada una tiene sus propias características y legitimidad. Además, ambos se complementan y refuerzan mutuamente de diferentes maneras”. (Ruiz-Corbella & Álvarez-González, 2014, p. 167)

Si bien la UNESCO IESALC utiliza el término MVE, cabe señalar que hay otros dos términos que se están generalizando. El *aprendizaje colaborativo internacional y en línea* (COIL, por sus siglas en inglés) ha ganado popularidad en los últimos años, especialmente en Estados Unidos (Villar-Onrubia y Rajpal, 2016). Mientras que la MVE se centra en las formas no físicas de movilidad, el COIL tiende a enfatizar en términos más específicos los procesos y efectos previstos de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales (de Wit, 2013; Van Hove, 2019). Otro término en uso es el de *intercambio virtual*, que es “un método emergente que utiliza la tecnología para conectar a jóvenes de todo el

Tabla 2: Oportunidades y retos de la MVE

Oportunidades	Retos
<p>Abre el acceso a grupos que actualmente no están representados totalmente en los programas de movilidad estudiantil o que no pueden acceder a ellos. Esto incluye a los estudiantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son discapacitados • Son migrantes y refugiados • Tienen medios económicos limitados • Están a medio tiempo, que trabajan o son cuidadores 	<p>Puede seguir restringiendo el acceso a los estudiantes con determinadas discapacidades (por ejemplo, con discapacidades auditivas o visuales), a menos que las IES realicen los ajustes pertinentes.</p>
<p>Más barata que la MFE</p>	<p>La brecha digital puede seguir excluyendo a los estudiantes de los países en los que el acceso a Internet y a los dispositivos es menor.</p>
<p>Más flexible, especialmente si se ofrece de forma asíncrona: los estudiantes pueden adaptar la movilidad a sus otras responsabilidades.</p>	<p>La falta de conocimientos digitales podría dificultar un compromiso profundo con la MVE</p>
<p>Más sostenible desde el punto de vista ambiental, con menos viajes en avión.</p>	<p>La calidad aún no está bien entendida o definida</p>

Fuente: UNESCO IESALC

mundo para que aprendan y trabajen juntos” (Iniciativa Stevens, 2021). En este informe, utilizamos el término MVE de forma inclusiva, lo que implica que también abarca aquellas ideas y aprendizajes obtenidos de trabajos en los que se aplica la terminología COIL y de intercambio virtual.

Otros términos, como educación superior transfronteriza y educación transnacional, no se tratan en este informe, ya que suelen referirse al movimiento de las IES y de los cursos más que a las personas (Knight & Liu, 2016).

2.3 Movilidad híbrida de los estudiantes (MHE)

Un tercer tipo de movilidad de estudiantes es la movilidad híbrida de estudiantes (MHE). Esta combina elementos de la movilidad física y virtual. Si consideramos la MVE y la MFE como los dos extremos del espectro de la movilidad, la MHE abarca las amplias variaciones entre ambos. Tiene más flexibilidad para adaptarse y hacer frente tanto a las demandas y las expectativas de los estudiantes respecto a las actividades de movilidad, así como a las condiciones que se pueden proporcionar de forma realista. Con el aumento de la MVE, es probable que también aumenten las prácticas de MHE. Esta será un área importante para la futura recopilación de datos, la investigación y el cambio de políticas.

3 Oportunidades y retos de la movilidad virtual de estudiantes

Hasta la pandemia de la covid-19, el despliegue de la MVE había sido limitado. El inicio de la pandemia llevó a muchas instituciones de educación superior a cambiar su oferta de movilidad de estudiantes a foros virtuales, y 60% de las instituciones de educación superior (IES) informaron de un aumento de la práctica de la movilidad virtual como resultado de la crisis sanitaria mundial (Marinoni et al., 2020). Dado que la MVE ha estado históricamente menos extendida y, por lo tanto, menos comprendida, este capítulo analiza las oportunidades que presenta en términos de acceso e inclusión y sostenibilidad, así como los retos que plantea, que pueden ser diferentes de los retos que plantea la MFE. Las principales oportunidades y retos se resumen en la tabla 2.

3.1 Acceso e inclusión

Dado que la MVE ofrece a los estudiantes la oportunidad de disfrutar de una experiencia internacional sin necesidad de viajar al extranjero, tiene un excelente potencial para abrir el acceso y las oportunidades a los estudiantes que, de otro modo, no estarían dispuestos o no podrían via-

jar por razones físicas, sociales o financieras. La MVE tiene el potencial de ser más inclusiva para grupos como los estudiantes discapacitados, los migrantes o los refugiados, los que tienen medios económicos limitados y los que estudian a medio tiempo y/o tienen responsabilidades laborales o de cuidado.

3.1.1 Estudiantes discapacitados

Los estudiantes con discapacidades pueden enfrentarse a retos importantes, como una amplia preparación, barreras psicológicas, campus inaccesibles y apoyo insuficiente (por ejemplo, apoyo culinario o médico), a la hora de planificar su incorporación a los programas de movilidad física de estudiantes (Järvenpää & Szymaszek, 2020; Van Hees & Montagnese, 2020). Los estudiantes con discapacidad siguen estando subrepresentados en los programas de movilidad internacional. Por ejemplo, las estadísticas flamencas muestran que en el año académico 2018-2019, los estudiantes con discapacidad representaron una proporción muy pequeña, 0,95 % de las titulaciones móviles. Solo 498 de los 284.149 estudiantes y pasantes de Erasmus+ en 2016 recibieron el apoyo a las necesidades especiales de Erasmus+, dirigido a los estudiantes con discapacidad. Esto agrava aún más la posición ya desfavorecida de los estudiantes con discapacidad entre sus compañeros (Van Hees & Montagnese, 2020). Para los estudiantes con ciertas discapacidades, como ser ciegos, sordos o autistas, la MVE puede plantear diferentes desafíos y las necesidades de estos estudiantes deben ser consideradas para garantizar que la MVE sea una experiencia inclusiva.

3.1.2 Estudiantes migrantes y refugiados

Los estudiantes inmigrantes y refugiados que no dispongan de la documentación adecuada para viajar también pueden tener más dificultades para participar en los programas de MVE. Aunque tengan permiso para viajar al extranjero con fines educativos, los migrantes, los refugiados y las personas indocumentadas pueden verse disuadidos de hacerlo, por miedo a poner en peligro su

situación legal (Mangan, 2016). Los programas de MVE también pueden ser una oportunidad de movilidad para los refugiados, que generalmente son mayores y tienen compromisos familiares (Bruhn, 2020). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los migrantes y los refugiados pueden no tener acceso a un dispositivo adecuado y a una buena conexión a Internet para participar en una experiencia de MVE, ya que es más probable que vivan en zonas que a menudo carecen de redes e infraestructuras digitales, o donde la conectividad disponible es demasiado cara (ACNUR, 2016).

3.1.3 Estudiantes con medios financieros limitados

La selectividad social para la movilidad internacional de estudiantes depende en gran medida de la capacidad del estudiante para pagar una parte importante del costo del programa de movilidad. En consecuencia, una gran proporción de los estudiantes que completan la experiencia de movilidad física proceden de familias con un estatus económico superior a la media y con padres de mayor nivel educativo (López-Duarte et al., 2021). La desigualdad económica hace que las MFE sean en gran medida inalcanzables para los estudiantes de las clases socioeconómicas más bajas y los entornos más desfavorecidos. Dado que la MVE elimina muchos de los costos que conlleva la MFE, como el viaje y el alojamiento, puede ofrecer un acceso más amplio a las experiencias internacionales al reducir los costos de viaje y alojamiento para los estudiantes cuyas circunstancias económicas no les permitirían participar de otro modo.

3.1.4 Estudiantes a medio tiempo / Estudiantes que también trabajan o tienen responsabilidades de cuidado

En algunos casos, la idea de la movilidad física no siempre es intrínsecamente deseable, ya que algunos estudiantes deciden quedarse en casa mientras estudian en el extranjero porque trabajan en su país de residencia para ganar experiencia y también debido a decisiones personales para per-

manecer más cerca de sus familias (Roos Breines et al., 2019). La experiencia de aprendizaje flexible y la autonomía (ser responsable y tomar las riendas del propio aprendizaje) que ofrece la MVE a los estudiantes con responsabilidades familiares y de cuidado de personas, y a los que desean estudiar mientras trabajan en sus países de origen, lo convierten en una alternativa preferible a la MFE. Aun así, en estos casos en los que los estudiantes no están a tiempo completo, es necesario evaluar su capacidad para compaginar los estudios, el trabajo y los compromisos familiares, para maximizar los beneficios de la experiencia de MVE.

3.2 Sostenibilidad ambiental

La movilidad internacional, la actividad distintiva de la internacionalización de la educación superior, depende en gran medida de los viajes en avión y contribuye directamente a la crisis climática mundial. La movilidad de los estudiantes contribuye a la huella ambiental global de las IES (Arsenault et al., 2019); a nivel global, es "altamente perjudicial para el planeta" por las emisiones de gases de efecto invernadero que igualan la producción de países enteros (Rumbley, 2020). Se calcula que las emisiones derivadas de la movilidad internacional de los estudiantes en la educación superior son de al menos 14 megatoneladas de dióxido de carbono (CO₂) al año (Shields, 2019). La MVE puede ser una solución creativa para compensar estos efectos ambientales perjudiciales, contribuyendo así al ODS 13, que busca combatir el cambio climático y sus impactos. Esto ya había llevado a los expertos internacionales en educación superior a recomendar que la movilidad de corta duración, de ocho semanas o menos, reduzca el número de vuelos de corta distancia que se toman, y a proponer un mayor uso de las formas virtuales de movilidad (de Wit & Altbach, 2020).

3.3 Interacciones virtuales

Las diferencias horarias a nivel mundial pueden dificultar la búsqueda del mejor momento para programar los cursos y otros programas, especialmente en las regiones donde existen grandes disparidades horarias, por ejemplo, entre América

Latina y Asia o Australasia. En estos casos, la comunicación síncrona puede resultar más complicada de implementar, en comparación con las formas asíncrona. Las diferencias horarias pueden aumentar la dificultad de las actividades de aprendizaje síncrona y de los programas que priorizan este tipo de interacciones. Si bien la MVE puede ofrecer esta flexibilidad en términos de aprendizaje, los estudiantes pueden sentirse aislados y solos sin interacciones físicas o con interacciones limitadas, lo que probablemente se relaciona con los desafíos de salud mental que resultan de estudiar durante la covid-19 (Visser & Law-van Wyk, 2021).

3.4 La brecha digital

Aunque la MVE puede fomentar el acceso y la inclusión, también puede excluir a un grupo de estudiantes que no tienen acceso a la tecnología y a Internet, situación que se conoce comúnmente como la brecha digital global. La brecha digital global describe las disparidades, principalmente entre países, en el acceso a la tecnología y a Internet y las oportunidades derivadas de dicho acceso. Por ejemplo, mientras que en América del Norte hay un 94% de penetración de Internet, esta cifra es sólo de 43% en África (Sabzalieva et al., 2021).

También existen importantes brechas digitales dentro de los países entre otras características demográficas como los ingresos, la edad, la raza, el género y la ubicación. Por ejemplo, sólo 8% de los jóvenes de entre 15 y 24 años de los países con ingresos bajos tiene acceso a Internet, frente 89% de sus homólogos en los países con ingresos altos. (UNICEF, 2020). Los elevados costos asociados a la compra de computadores portátiles o celulares y a la banda ancha para facilitar la conectividad pueden suponer un obstáculo para participar en las actividades de MVE, y el escaso ancho de banda en algunas zonas puede afectar a la experiencia de la MVE.

3.5 Alfabetización digital

Si no se apoya en las TIC para los estudiantes desfavorecidos, la MVE puede aumentar las desigual-

dades en el acceso a una experiencia internacional y al aprendizaje colaborativo. Más allá de las desigualdades en el acceso a la tecnología y a Internet, la MVE puede excluir potencialmente a aquellos estudiantes que, aunque tengan acceso a Internet y a la tecnología y utilicen las tecnologías y los servicios digitales en la vida cotidiana, no sean capaces de utilizarlos de manera eficiente para el conocimiento y el aprendizaje en sus campos de estudio, o que no hayan recibido instrucción sobre la ética, la etiqueta y la seguridad en relación con las comunicaciones y los intercambios de datos (Gaebel et al., 2021). La escasa alfabetización digital de algunos estudiantes, que pueden no tener los conocimientos necesarios para instalar y manejar el hardware y el software que hacen posible la MVE, plantea problemas en relación con la participación y el rendimiento. También es importante formar al personal y al profesorado en competencias digitales para garantizar una buena experiencia de MVE para los estudiantes (Gaebel et al., 2021).

3.6 Temas de calidad

Aunque la movilidad virtual tiene el potencial de aumentar la calidad de la educación al abrir el acceso a personal docente y a contenidos de cursos de categoría mundial, sigue estando menos extendida que la movilidad física. Los estudiantes y sus familias pueden percibirlo como una experiencia transcultural y de aprendizaje inferior y limitada en comparación con las formas físicas de movilidad. Además, hasta la fecha, la MVE no ha obtenido tanto reconocimiento por parte de los empleadores y las IES, a quienes puede resultarles más difícil reconocer que el aprendizaje intercultural puede producirse a pesar de no haber cruzado las fronteras físicas. Además, en algunos países todavía existe una legislación que impide el reconocimiento oficial de las cualificaciones obtenidas mediante el aprendizaje a distancia (UK NARIC, 2020), y en muchos países se consideran cualificaciones inferiores.

4 Movilidad virtual de estudiantes en la práctica

Para entender cómo se ha aplicado y se está aplicando la MVE, se recogieron 14 estudios de caso. En casi todos los casos, había una asociación de al menos dos IES. En total, se incluyen 73 IES en los estudios de caso. Abarcando todo el mundo, los estudios de caso muestran una serie de actividades de MVE que se estaban llevando a cabo en 2020 o 2021. Esta sección proporciona información sobre los socios de los estudios de caso y comparte los resultados de las entrevistas con el profesorado y el personal de la Oficina Internacional.

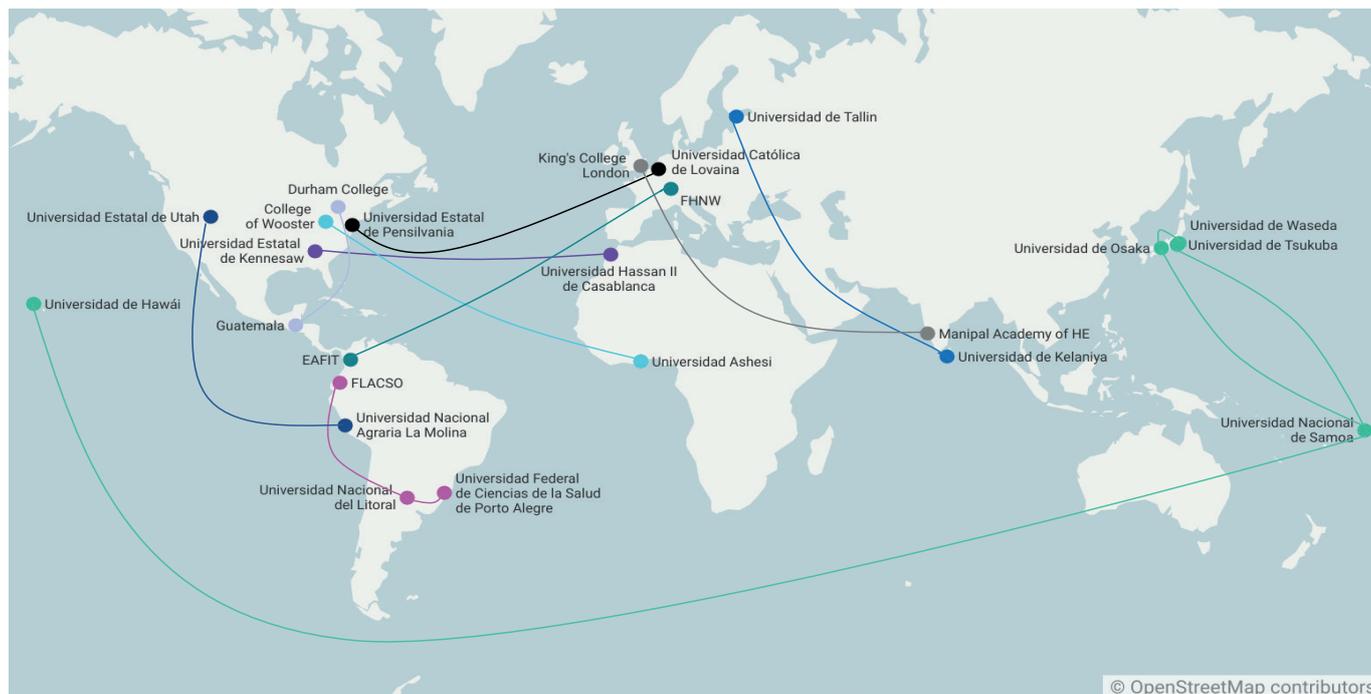
Los principales facilitadores y desafíos de la integración de la MVE en el panorama pospandémico de la internacionalización se presentan según los temas principales que surgieron de las entrevistas: motivación, asociaciones, financiamiento, selección de estudiantes, diseño e impartición de cursos, tecnología y conectividad y disposiciones administrativas. En el siguiente capítulo se analizan las experiencias de los estudiantes que participaron en los programas de MVE.

4.1 Selección de estudios de casos

Se seleccionaron 14 estudios de caso para este estudio, en los que participaron 73 IES de 38 países. Cada estudio de caso se basa en uno o varios programas de MVE que se desarrollaron entre julio de 2020 y diciembre de 2021. Los estudios de casos representan los tipos más comunes de asociaciones de MVE: instituciones individuales que emprenden actividades de MVE a veces realizadas con el apoyo de un socio comunitario; asociaciones bilaterales entre dos IES en diferentes países; y asociaciones o alianzas multiinstitucionales que representan grupos más grandes de IES en una o más regiones del mundo. De los 14 casos estudiados, únicamente existía un programa en formato virtual antes de la pandemia. Ocho programas eran adaptaciones de MFE en respuesta a la pandemia, y cinco eran nuevos, creados en respuesta a la pandemia.

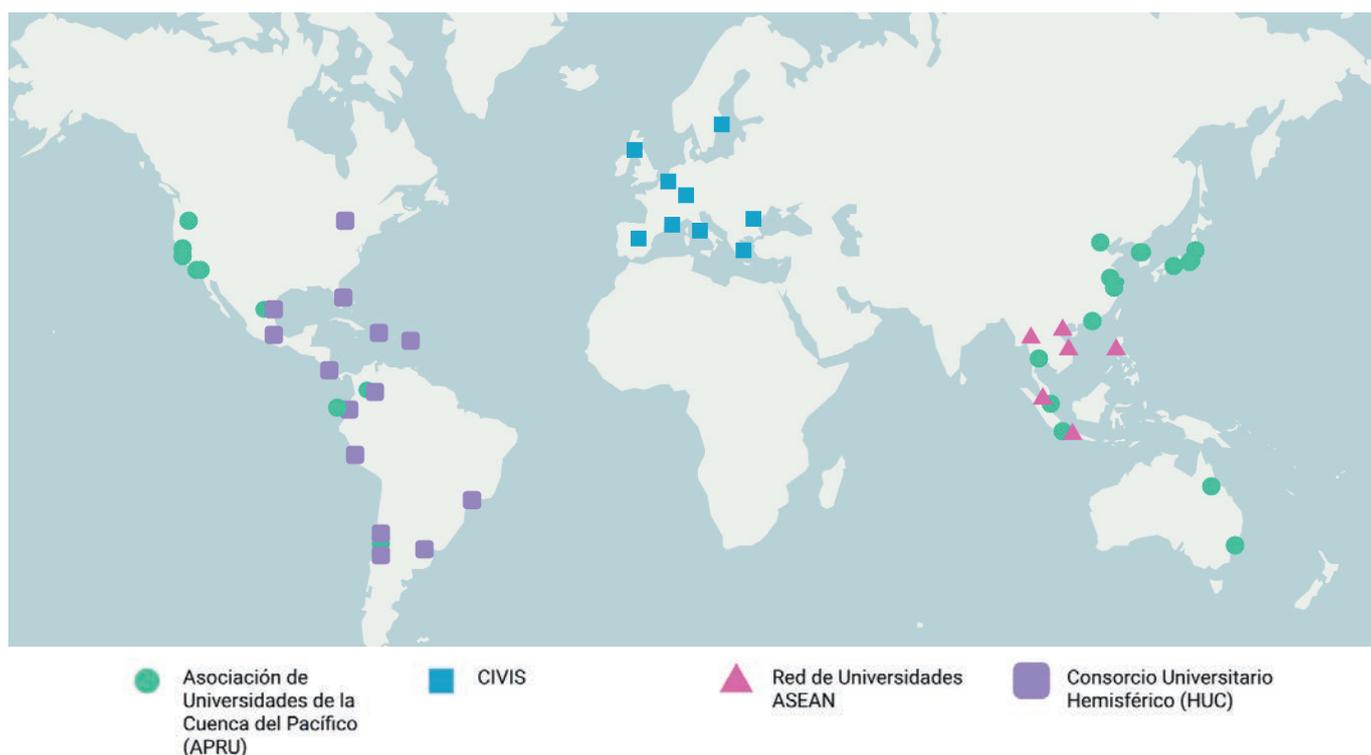
Los casos se seleccionaron para representar diferentes tipos de asociaciones que abarcan todas las regiones del mundo, así como diferentes activida-

Figura 4: Mapa con los caso institucionales seleccionados para este estudio ⁷



Mapa: UNESCO IESALC · Fuente: UNESCO IESALC · Creado con Datawrapper

Figura 5: Mapa que muestra los estudios de caso de alianzas seleccionados



Mapa: UNESCO IESALC · Fuente: UNESCO IESALC · Creado con Datawrapper

des de MVE (académicas, culturales, vivenciales). La mayoría de los programas de MVE se pusieron en marcha a raíz de la pandemia de la covid-19, pero algunas de las IES estudiadas habían trabaja-

do anteriormente con MVE y pudieron aportar valiosas ideas basadas en su larga experiencia. En los estudios de caso se incluyó una mezcla de IES con financiamiento público y privado.

7 El Durham College se asoció con una ONG de Guatemala y la Escuela de Invierno de la Universidad Nacional del Litoral invitó a profesores de FLACSO (Quito) y la Universidade Federal de Ciências da Saúde.

Las entrevistas se realizaron con miembros del profesorado y del personal de la Oficina Internacional de una o más de las IES involucradas en cada estudio de caso. Los profesores entrevistados eran personas directamente involucradas en el diseño y la implementación del programa de MVE que pudieron discutir el contenido del programa de MVE y cómo fue operacionalizado. En los casos en los que una IES había trabajado con su Oficina Internacional en una actividad de MVE, el personal pudo comentar cómo se integra la MVE en las estrategias de internacionalización de las IES, las asociaciones necesarias y los factores que permiten una estrategia de una MVE exitosa. Tanto el profesorado como el personal hablaron del apoyo a los estudiantes y de las ventajas y desventajas relativas a la MVE.

Además de las entrevistas, se elaboró una encuesta en línea para los estudiantes que habían participado en actividades de MVE de una sola institución o de instituciones bilaterales. La encuesta fue completada por 107 estudiantes de 17 IES de 12 países (que representaban ocho de los estudios de casos). Los resultados sobre las experiencias de los estudiantes se analizan en el siguiente capítulo.

En el caso de las entrevistas con las alianzas de educación superior, el equipo del proyecto también recibió valiosos aportes adicionales de los representantes del Consorcio Universitario Hemisférico (HUC) y de la Universidad Europea CIVIS en reuniones adicionales convocadas para profundizar en los temas y las buenas prácticas de MVE.

Los dos mapas siguientes muestran la ubicación de las instituciones de los estudios de caso y las partes con las que se conectan en las 14 asociaciones. A pesar de los grandes esfuerzos por identificar una amplia gama de asociaciones, los casos están dominados por las conexiones Norte-Norte y Norte-Sur. Esto pone de manifiesto las desigual-

dades globales en los flujos de internacionalización, así como las limitaciones logísticas básicas (por ejemplo, la conectividad) a las que se enfrentan muchas IES, y las barreras que esto supone para la internacionalización.

4.2 Resumen de los estudios de caso

Cada estudio de caso representa una combinación diferente de programa de MVE, asociación, propósito y características. Las actividades de la MVE cubrieron una amplia gama de contenidos y habilidades, incluyendo la salud global; el liderazgo de las mujeres; la narrativa digital; la innovación, el emprendimiento y la transferencia de tecnología; la ingeniería; el desarrollo sostenible; el cambio climático; el aprendizaje intercultural; las comunicaciones; el liderazgo; y las oportunidades de adquirir experiencia laboral a través de pasantías.

Algunos de los casos de MVE eran adaptaciones en línea de programas de MFE preexistentes, mientras que otros se desarrollaron específicamente en respuesta al contexto de la covid-19. Las características principales de cada caso se enumeran en la Tabla 3. Las IES de los estudios de casos individuales y bilaterales se encuentran en 15 países: Argentina, Bélgica, Canadá, Colombia, Estados Unidos, Estonia, Ghana, India, Japón, Marruecos, Perú, Samoa, Sri Lanka, Suiza y Reino Unido. En total, los estudios de casos de alianzas incluyen 54 IES de 30 países.

Tabla 3: Características principales de los estudios de casos de MVE

Programa MVE (Como se menciona en el texto)	Socios	Tipo de MVE ⁸	Crédito	Objetivo y visión general del programa	Duración	Número de estudiantes	Estudiantes a los que va dirigido	Tipo de asociación
Métodos aplicados y experiencia en investigación (AMRE)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Ashesi. The College of Wooster, EE.UU. 	Experimental	Sin créditos	Prácticas: Los estudiantes de Ashesi se unen a los estudiantes de Wooster y a los asesores del profesorado que trabajan en una empresa, industria o agencia local e internacional, para adquirir experiencia en el mundo real	8 semanas	30 estudiantes en promedio (4-8 estudiantes de Ashesi y el resto de Wooster)	Estudiantes de último año de pregrado; ingeniería, informática y administración de empresas	Bilateral institucional
Programa de intercambio virtual de estudiantes (APRU)	<ul style="list-style-type: none"> Asociación de universidades de la cuenca del Pacífico⁹ (APRU) - incluye 28 universidades de 12 países de Asia, Australasia y América. Programa MVE dirigido por la Universidad China de Hong Kong. 	Académica, cultural	Con créditos para los cursos académicos; sin créditos para los demás	Los estudiantes pueden tomar hasta dos cursos académicos de MVE por temporada. Los programas curriculares complementarios incluyen aprendizaje de idiomas, visitas virtuales, formación para entrevistas, formación en liderazgo, habilidades de comunicación	Aproximadamente 12 semanas pero puede variar según el curso	1.300	Pregrado	Alianza
Cambio climático - Ciencia y soluciones (Cambio climático)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional de Samoa, Samoa Universidad de Osaka, Japón Universidad de Tsukuba, Japón Universidad de Hawái, EE. UU. Universidad de Waseda, Japón 	Académica	Con crédito	Utiliza estudios de casos de los países asociados y adopta un enfoque de aprendizaje integrado y basado en problemas. Curso impartido por varios profesores	15 semanas	110 estudiantes en promedio por sesión	Cada IES determina el perfil y sus estudiantes objetivo	Multiinstitucional
Cursos abiertos, microprogramas, escuelas de invierno y verano, prácticas de investigación (CIVIS)	<ul style="list-style-type: none"> CIVIS¹⁰ una universidad europea- incluye 9 universidades en 9 países de Europa 	Académica, cultural, Experimental	Con créditos	Los objetivos varían según el programa y el tema. Incluye cursos abiertos (1-10 ECTS), cubre cualquier experiencia de aprendizaje (independientemente de la duración, el tema, el idioma) organizada dentro de los planes de estudio de las universidades CIVIS para diferentes niveles educativos (licenciatura, maestría, doctorado) y módulos CIVIS que pueden incluir (microprogramas, escuelas de invierno y verano y talleres intensivos). Estos módulos (5-15 ECTS) pueden ofrecerse como módulos monodisciplinarios en colaboración, temas extracurriculares o como cursos transdisciplinarios sobre un tema orientado a un reto	Varía según la actividad	Varía según la actividad	Pregrado y posgrado	Alianza
Emprendimiento en un contexto transcultural (Emprendimiento)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad EAFIT, Colombia Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Suiza 	Académica, cultural	Con crédito para FHNW pero no para EAFIT	El curso enseña a crear un modelo de negocio. Incluye ponentes invitados de empresas de ambos países	2 semanas	30 estudiantes (12 de EAFIT y 18 de FHNW)	Pregrado y posgrado; abierto a todos los departamentos	Bilateral institucional
Habilidades profesionales e interculturales en ingeniería (Ingeniería)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Católica de Lovaina, Bélgica Universidad Estatal de Pennsylvania (Penn State), EE.UU. 	Cultural	Con crédito	El curso se centra en las principales áreas de conocimiento y en las competencias esenciales que necesitan los ingenieros exitosos para vivir y trabajar en el mercado global actual. Examina las diferencias individuales y culturales y cómo afectan a la comunicación y a la dinámica de los equipos	16 semanas	20 estudiantes (10 por universidad)	Posgrado; Ingeniería	Bilateral institucional
Aula en el extranjero dirigida por el profesorado en casa - Narrativa digital (Narrativa digital)	<ul style="list-style-type: none"> Durham College, Canadá Estudiantes que ofrecen apoyo (SOS), Canadá/ Guatemala 	Académica	Con crédito	Los estudiantes adquieren habilidades técnicas e interculturales al asociarse con jóvenes de Guatemala para aprender a utilizar técnicas de narrativa digital como herramienta para el cambio	4 semanas	16-18 estudiantes por cohorte	Pregrado; medios de comunicación, arte y diseño	Institución única + socio comunitario

Fuente: UNESCO IESALC

8 Para una descripción de los tipos de MVE, consulte la sección 2.2.

9 Universidad de Chulalongkorn (Tailandia); Universidad de Keio (Japón); Universidad de Corea (Corea del Sur); Universidad de Nanjing (China); Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur); Universidad de Osaka (Japón); Universidad Jiao Tong de Shanghai (China); Tecnológico de Monterrey (México); Universidad China de Hong Kong, Hong Kong SAR (China); Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong, Hong Kong SAR (China); Universidad Tohoku (Japón); Universidad de Chile (Chile); Universidad de los Andes (Colombia); Universidad San Francisco de Quito (Ecuador); Universitاس Indonesia (Indonesia); Universidad de California, Davis (EE.UU.); Universidad de California, Los Ángeles (EE.UU.); Universidad de California, Riverside (EE.UU.); Universidad de California, Santa Cruz (EE.UU.); Universidad de Oregón (EE.UU.); Universidad de Ciencia y Tecnología de China (China); Universidad de Sidney (Australia); Universidad de Nueva Gales del Sur, Sídney (Australia); Universidad de Waseda (Japón); Universidad de Yonsei (Corea del Sur); Universidad de Zhejiang (China) Universidad de Nagoya (Japón).

10 Universidad Aix-Marsella (Francia); Universidad Nacional y Kapodistriana de Atenas (Grecia); Universidad de Bucarest (Rumanía); Universidad libre de Bruselas (Bélgica); Universidad Autónoma de Madrid (España); Universidad de Roma La Sapienza (Italia); Universidad de Estocolmo (Suecia); Universidad de Tubinga (Alemania), Universidad de Glasgow (Reino Unido).

Programa MVE (Como se menciona en el texto)	Socios	Tipo de MVE ^a	Crédito	Objetivo y visión general del programa	Duración	Número de estudiantes	Estudiantes a los que va dirigido	Tipo de asociación
Electiva virtual de salud global (Salud global)	· King's College Londres (KCL), Reino Unido · Manipal Academy of Higher Education (MAHE), India	Académica	Sin crédito	Centrado en la salud mundial. Los temas semanales incluyeron el impacto de la covid en la salud mundial, las enfermedades infecciosas, las enfermedades no transmisibles y la atención a la salud materna. Académicos clínicos de ambas escuelas compartieron ideas y reflexiones sobre cada uno de estos temas. Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos mixtos para crear conexiones sociales y fomentar el entendimiento intercultural	4 semanas	36 estudiantes (18 de cada universidad)	Nivel superior de pregrado; Medicina	Bilateral institucional
Diálogos estudiantiles hemisféricos sobre los ODS, Octopus Project, Intercambio internacional de estudiantes indígenas, semana mundial, prácticas de investigación virtuales, Caminos hacia la prosperidad, HUC-COIL (HUC)	Consortio Universitario Hemisférico (HUC) ¹¹ - incluye 14 universidades en 12 países de las Américas. Diferentes programas conectan diferentes universidades dentro de la alianza.	Académica, cultural, vivencial	Con créditos para los cursos académicos; sin créditos para los demás	Los objetivos varían según el programa. Incluye talleres para estudiantes destinados a abordar los principales retos del siglo XXI, un proyecto artístico con escuelas y ONG locales, amistad virtual y habilidades lingüísticas; habilidades de investigación, prácticas virtuales de investigación, emprendimiento social y colaboraciones COIL y MVE	Varía de una semana a un semestre completo	Más de 3.430 estudiantes (cerca de 1.310 sólo en el HUC-COIL y 1.860 en la semana global)	El perfil varía según el programa. Incluye el Intercambio internacional de estudiantes indígenas dirigido a estudiantes indígenas.	Alianza
Innovación, emprendimiento y transferencia de tecnología (Innovación)	· Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), Perú · Universidad Estatal de Utah, EE.UU.	Académica	Con crédito	Fortalecer las habilidades empresariales de los estudiantes y apoyarles en la innovación y generación de emprendimientos de base tecnológica para ser actores relevantes en el desarrollo del país	6 semanas	46 estudiantes	Estudiantes universitarios de alto rendimiento con conocimientos de inglés en el último semestre de la universidad.	Bilateral institucional
El aprendizaje intercultural a través de los espacios de memoria (Aprendizaje intercultural)	· Universidad de Tallin, Estonia · Universidad de Kelaniya, Sri Lanka	Cultural	Con crédito para Tallin y sin crédito para Kelaniya	Conocer la cultura propia de los estudiantes, la de los demás y la alemana, y practicar sus conocimientos de alemán. Curso diseñado en torno a 5 símbolos y lugares culturales	8 semanas	24 estudiantes (12 por universidad)	Licenciatura de alemán	Bilateral institucional
Pasaje a la ASEAN (P2A) Intercambio electrónico de estudiantes en el ámbito de los negocios y el emprendimiento (P2A ASEAN)	· Asociación de Naciones del Sudeste Asiático ¹² - incluye 7 universidades en 5 países del sudeste asiático	Académica, cultural	Sin crédito	Mejorar las habilidades empresariales de los estudiantes; ayudarles a entender mejor el país, la cultura, la economía y la gente de la ASEAN; y mejorar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el liderazgo y las habilidades para resolver problemas	3 semanas	105 (15 por universidad)	Negocios de pregrado	Alianza
Escuela de invierno: diez objetivos para el desarrollo sostenible de América Latina (Desarrollo sostenible)	· Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina	Académica, cultural	Con crédito	Se centra en la resolución de los problemas de desarrollo sostenible y los retos a los que se enfrentan los países latinoamericanos. Desarrolla las habilidades comunicativas y transculturales de los estudiantes	4 semanas	25 estudiantes (15 estudiantes internacionales y 10 estudiantes, todos de UNL)	A todos los estudiantes	Institución única
Intercambio virtual de liderazgo femenino (Liderazgo femenino)	· Universidad Hassan II de Casablanca (HZUC), Marruecos · Universidad Estatal de Kennesaw (KSU), EE. UU.	Académica / Cultural	Con crédito para KSU pero no para HZUC	El programa proporciona a las participantes una mejor comprensión de los retos y obstáculos que existen para aumentar los derechos de las mujeres y sus funciones de liderazgo en la sociedad. Las estudiantes aprenden sobre el liderazgo de las mujeres y avanzan en sus habilidades para trabajar en contextos internacionales mientras desarrollan la competencia intercultural necesaria en la sociedad global de hoy	3 meses	Otoño 2020 - 40 estudiantes (23 del H2UC y 17 de la KSU) Primavera 2021 - 37 estudiantes (25 del H2UC y 12 de la KSU) Otoño 2021 - 52 estudiantes (26 del H2UC y 26 de la KSU)	Licenciatura en inglés (H2UC); estudiantes en determinadas asignaturas optativas, por ejemplo, Política en Oriente medio o feminismo transnacional (KSU)	Bilateral institucional

Fuente: UNESCO IESALC

11 Universidad Austral (Argentina); Universidade de São Paulo (Brasil); York University (Canadá); Universidad de las Indias Occidentales (Caribe); Universidad Andrés Bello (Chile); Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile); Universidad de los Andes (Colombia); Universidad de Costa Rica; Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana); Universidad San Francisco de Quito (Ecuador); Tecnológico de Monterrey (México); Universidad de las Américas Puebla (México); Universidad Peruana Cayetano Heredia (Perú); Universidad de Miami (Estados Unidos de América).

12 Universidad Hanói de Ciencias y Tecnología (Vietnam); Universidad Duy Tan (Vietnam); Universidad de Malaya (Malasia); Universidad Panpacific (Filipinas); Universidad Sunway (Malasia); Universidad Chiang Mai Rajabhat (Tailandia); University of Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka (Indonesia).

4.3 Motivación

Las investigaciones anteriores sobre MVE han demostrado que, aunque ya no es una actividad nueva, no se ha extendido tanto como la MFE. Por ello, el aprendizaje de las experiencias de las IES estudiadas que han implementado la MVE ilustra las diferentes motivaciones de las IES para crear experiencias de MVE.

4.3.1 Contar con un defensor institucional

Cinco de los casos informaron que no recibieron ninguna presión por parte de la dirección institucional para implementar la MVE durante la pandemia. Por el contrario, el interés genuino de alguien que se convertiría en el defensor institucional (normalmente un miembro de la facultad o alguien de la Oficina Internacional) y su voluntad de probarla fue lo que inició la mayoría de las experiencias de MVE.

Además, cuando la estrategia actual de una institución de enseñanza superior se basa en la MFE y muchos miembros del profesorado desconocen o no están convencidos de las posibilidades de la MVE, resulta difícil introducirla en esa institución.

4.3.2 Oportunidad que presenta la pandemia

La necesidad y los esfuerzos realizados para poner en práctica respuestas significativas y oportunas a la crisis de la covid-19 es una conclusión clave de las entrevistas. En lugar de suspender los programas de movilidad, los casos estudiados en este informe vieron la oportunidad de adaptarse a un entorno virtual y garantizar la continuidad. Por lo tanto, estos casos se sitúan al lado de otras instituciones de educación superior que habían implementado la MVE incluso antes de la pandemia.

Ocho de los diez estudios de caso institucionales mencionaron la pandemia de la covid-19 como la razón principal para introducir la MVE. En estos casos, se trataba de algo que hacían antes como MFE, que luego se adaptó a un entorno virtual o porque el aprendizaje virtual se convirtió de repente en la nueva normalidad y la MVE parecía más sencilla y natural que antes. Tres de las cuatro alianzas (APRU, HUC y P2A ASEAN) iniciaron diferentes programas de MVE también como resultado de la pandemia.

Al decidir probar la MVE durante la pandemia, muchas de las IES se dieron cuenta de que esto podía tener un impacto muy positivo en el número y tipo de estudiantes que podían participar en la movilidad. Por ejemplo, muchos estudiantes de las dos instituciones asociadas en el programa de *Liderazgo femenino* no habrían participado de otro modo, dado que no tenían la capacidad financiera para realizar la MFE.

4.3.3 Parte de una estrategia a largo plazo

Dos de los estudios de casos institucionales (*Ingeniería y Cambio climático*) eran actividades de MVE preexistentes. *Ingeniería* comenzó en 2015 y *Cambio climático* llevaba funcionando desde 2002. Ambas experiencias se modificaron ligeramente a causa de la pandemia. Por ejemplo, antes de la pandemia, los estudiantes realizaron actividades síncronas en el aula, conectándose a las universidades asociadas mediante videoconferencia. Durante la pandemia, cada estudiante se conectó desde sus propios dispositivos. Para la Alianza CIVIS, la MVE había formado parte de su estrategia de internacionalización desde el inicio del proyecto en 2018; la pandemia aceleró su aplicación.

4.3.4 Voluntad de experimentar

La pandemia de la covid-19 obligó a todos a adaptarse a un nuevo contexto, pero no todos aprovecharon la oportunidad de intentar algo nuevo, algo diferente. Sin embargo, todos los estudios de caso de este informe compartieron la voluntad de experimentar y ofrecer una experiencia de movilidad a sus estudiantes durante estos tiempos. Por ejemplo, *Desarrollo sostenible* era normalmente una experiencia de movilidad física. Con la llegada de la pandemia, no se esperaba que la Escuela de invierno continuara en formato virtual. Sin embargo, el responsable de la Escuela de invierno deseaba continuar con el proyecto y lo consultó con sus supervisores, los cuales respondieron literalmente "¡inténtalo!".

En el caso de la alianza APRU, la vicerrectora de la Universidad China de Hong Kong, que actúa como vicepresidente del Comité Directivo Presidencial, tuvo la idea y aprovechó la red preexistente de la APRU para presentar el concepto al resto de los socios, quienes colaboraron de inmediato.

Sin embargo, al intentar ampliar estas oportunidades de MVE, los entrevistados dijeron haber encontrado obstáculos. No todos los profesores estaban dispuestos a innovar o a experimentar. Para algunos, la virtualidad significaba trabajar horas extras, un esfuerzo agotador. Una observación común que también se mencionó durante las entrevistas fue la resistencia del profesorado acostumbrado a los modelos “tradicionales” de enseñanza presencial.

4.4 Asociaciones

Casi todos los estudios de caso destacaron la importancia de encontrar el socio o la asociación adecuados para garantizar el éxito de la experiencia de MVE. En todos los casos, la asociación (ya sea formal o informal) comenzó antes del inicio del programa de MVE. Un factor que facilitó la MVE fue una estrategia de internacionalización preexistente para llegar a otras IES internacionales.

4.4.1 Aprovechar las relaciones anteriores

El diseño y la puesta en práctica de la MVE era algo nuevo para la mayoría de los estudios de caso, pero era más fácil dar el primer salto con un socio que ya conocían. Estas relaciones previas proporcionaron la confianza y el entendimiento necesarios para llevar una asociación hacia la MVE. En 8 de los 10 casos institucionales, la asociación de MVE se desarrolló entre colegas que se conocían personal y profesionalmente (por ejemplo, habían realizado previamente investigaciones conjuntas o se habían conocido a través del Programa de Movilidad Docente Erasmus); o entre IES que contaban con un memorando de entendimiento (MdE) formal que cubría la cooperación interinstitucional. Las cuatro alianzas se crearon mucho antes del inicio de la pandemia, lo que facilitó relativamente la transición a la MVE, puesto que los memorandos de entendimiento ya existían. Dado que la MVE es un terreno nuevo para muchas IES, antes de establecer alianzas interinstitucionales a gran escala, debería llevarse a cabo un proyecto piloto para evaluar los aspectos organizativos, técnicos y pedagógicos antes de integrarla en la educación general.

4.4.2 Aprender de los socios

Las alianzas internacionales también pueden desempeñar un papel fundamental en la promoción y puesta en práctica de experiencias de MVE. Los profesores de *HUC* y de *CIVIS* han encontrado en las alianzas un lugar para aprender sobre MVE y crear conjuntamente nuevas experiencias para sus estudiantes. Por ejemplo, el *HUC* ofreció formación en COIL (una forma de MVE) dentro de su red, y *CIVIS* impartió seis talleres sobre diferentes aspectos de la movilidad virtual. Ambas alianzas crearon un equipo o grupo de trabajo dedicado a desarrollar diferentes formas de MVE.

4.4.3 Asociaciones más allá de las IES

Si bien la mayoría de las asociaciones fueron entre instituciones, una involucró a un socio no institucional. Durham College (*Narrativa digital*) se asoció con una ONG llamada SOS que tiene vínculos con escuelas y organizaciones locales en Guatemala, para desarrollar la experiencia de MVE. La ONG logró establecer una relación con jóvenes de Guatemala, que luego trabajaron con estudiantes del Durham College. En el caso de la *AMRE*, los clientes para los que los estudiantes trabajaron durante las prácticas virtuales fueron grandes empresas con sede en Estados Unidos e internacionales.

Varios de los casos aprovecharon la oportunidad del formato virtual para invitar a ponentes como parte de la experiencia. Es posible que esto no se haya hecho en el marco de las asociaciones formales, pero ofreció la oportunidad de desarrollar, al menos, las redes y asociaciones informales de la IES con otros organismos, como el gobierno y el sector privado.

4.4.4 Asociaciones intrainstitucionales

Dependiendo del alcance o del tipo de experiencia de MVE, los miembros del profesorado y la oficina encargada de la experiencia MVE trabajaron juntos para crear las asociaciones internas y el apoyo necesario para ofrecer una mejor experiencia a los estudiantes. Por ejemplo, la Oficina Internacional de la UNALM se asoció con el Centro de idiomas de la universidad para impartir clases de inglés y con la incubadora de empresas de la universidad para ofrecer un curso de inmersión en emprendi-

miento a los estudiantes como parte del curso de *Innovación*. Para el curso de *Ingeniería*, el departamento de informática de la Universidad Católica de Lovaina ofreció apoyo a los estudiantes para acceder a los recursos de la biblioteca de la Universidad Estatal de Pennsylvania.

4.4.5 Formalización de las asociaciones

El cincuenta por ciento de los estudios de caso institucionales estaban formalizados o contaban con un memorando de entendimiento formal entre las instituciones. Sin embargo, otros informaron que era más fácil trabajar sin un memorando de entendimiento y mantener la naturaleza de la colaboración flexible. En el caso de los cinco socios de *Cambio climático*, esto era preferible ya que permitía a los socios universitarios entrar y salir libremente de la colaboración. La flexibilidad se mencionó como un valor importante, especialmente en los casos en los que la MVE se introdujo debido a la pandemia, lo que exigió que las IES aprovecharan las oportunidades y se movieran rápidamente.

Sin embargo, encontrar socios y emparejarlos puede llevar mucho tiempo. Para superar esto, HUC está trabajando en una plataforma de *match-making* para facilitar a los profesores interesados la búsqueda de un socio y agilizar el proceso. En el caso de APRU, las IES comunican a la IES principal los cursos que pueden ofrecer y, a continuación, los estudiantes eligen los cursos que desean seguir y las universidades de su elección.

4.5 Financiamiento

Los estudios de casos confirmaron que el funcionamiento de la MVE es considerablemente más barato en términos financieros que el de la MFE o MHE, aunque conlleva un costo en términos de tiempo extra por parte del profesorado y del personal. En los casos en que se incurrió en costos, la mayoría de las IES dijeron que eran mínimos, aunque en un caso (AMRE), el College of Wooster incurrió en costos adicionales para apoyar a los estudiantes que provenían de zonas remotas.

4.5.1 Funcionamiento sin costo adicional

Al menos dos de los estudios de casos informaron de que la experiencia de MVE no había supuesto

ningún costo adicional. Los miembros del profesorado recibieron su salario habitual y no hubo otros gastos.

Esto significa que no se repercutió ningún costo para los estudiantes: o bien se ofrecía como una actividad adicional gratuita o bien ya formaba parte del plan de estudios de los estudiantes y estaba incluida en su matrícula. Incluso en los casos en los que las IES pueden haber incurrido en gastos para organizar la actividad de MVE, 12 de los 14 estudios de casos no repercutieron ningún gasto para los estudiantes. El financiamiento externo recibido en cuatro casos se utilizó a veces para cubrir los costos de los estudiantes.

4.5.2 Compensación del profesorado

En algunas de las IES estudiadas, los entrevistados se refirieron a los costos únicamente en el sentido del tiempo del profesorado. Este “costo invisible” solía ser más evidente cuando las IES probaban la MVE por primera vez, ya que los profesores dedicaban más tiempo para diseñar la experiencia de la MVE que las clases o cursos normales.

En dos casos (*Desarrollo sostenible* y *Emprendimiento*), los estudiantes tuvieron que pagar para participar en el programa de MVE. El costo era mínimo, diseñado únicamente para cubrir el tiempo de los miembros del profesorado, y no pretendía obtener una ganancia. Para los estudiantes de ambas IES, la experiencia de MVE era extracurricular, lo que significa que el profesorado implicado llevaba a cabo estas actividades más allá de su trabajo habitual.

Por otra parte, *Cambio climático* aporta otra perspectiva: se consideró que podía implicar menos trabajo que una clase normal porque hay cinco IES responsables del curso. El enfoque de CIVIS incluyó una convocatoria abierta para programas de movilidad virtual (incluye cursos abiertos, microprogramas, escuelas de verano e invierno y talleres intensivos), y dentro de los programas seleccionados, CIVIS puede ofrecer incentivos en función del tiempo dedicado fuera de las “horas de servicio regulares.”

4.5.3 Diseño del material y costos de entrega

Varias de las IES confirmaron que los costos iban más allá del tiempo y la compensación del profesorado. Estos costos incluían: diseño de materiales, estudio de grabación, cámaras, responsables del proyecto y personal administrativo, software y licencias (aplicación de mensajería, herramienta de traducción), herramienta de medición intercultural, clases de inglés y certificados, entre otros.

En el caso de *AMRE*, Wooster pagó los costos de alojamiento e internet de los estudiantes de Ashesi que vivían en zonas remotas y que tuvieron que alojarse temporalmente en zonas urbanas para poder realizar el programa de MVE, ya que el suministro eléctrico y la conexión a internet eran mejores. Como el programa de MVE era una experiencia de prácticas, estos costos fueron asumidos por las empresas donde trabajaban los estudiantes. Incluso con estos costos adicionales, la MVE era más barata que cualquier formato anterior de MFE, ya que se evitaban costos como los viajes y el alojamiento, especialmente en el periodo de la pandemia, en el que se incluyen costos adicionales como los de cuarentena y pruebas de PCR.

4.5.4 Apoyo financiero para la MVE

Cuatro de los diez estudios de caso institucionales informaron que el financiamiento para crear el programa MVE había procedido de una organización externa. El financiamiento permitió a los socios pagar los costos asociados al programa, por ejemplo, el alquiler de un estudio de grabación, el diseño de los materiales, la remuneración de los miembros del profesorado o del personal administrativo y un jefe de proyecto para ambos socios.

Entre los patrocinadores de los programas de MVE se encuentran ONG y gobiernos:

- La Stevens Initiative (que forma parte de la organización sin fines de lucro Instituto Aspen), una asociación público-privada con sede en Estados Unidos, apoyó el *Liderazgo femenino*
- La beca de movilidad virtual para estudiantes de medicina de la Asociación de Universidades de la Commonwealth apoyó la *Salud global*
- El Ministerio de Educación de Perú apoyó a los estudiantes de la UNALM en *Innovación*

- El Programa de Movilidad Estudiantil del Gobierno de Canadá apoyó la *Narrativa digital*.

Esta no es una lista exhaustiva de financiadores de MVE y hay otras organizaciones que han aprovechado la pandemia para dar apoyo financiero a formas virtuales de movilidad.

4.6 Selección de estudiantes

Más de 60% de los estudiantes descubrieron la experiencia de MVE a través de su IES de origen. Solo en un caso la captación se hizo en gran medida por recomendación, ya que en este caso no se hizo una convocatoria abierta para que los estudiantes participaran, sino que se hicieron invitaciones específicas a estudiantes preseleccionados.

4.6.1 Selección de estudiantes dirigida por las IES

La mayoría de las IES del Sur global tenían requisitos o un proceso de selección para determinar cuáles estudiantes debían formar parte de la experiencia de MVE. Por ejemplo, IES como H2UC (*Liderazgo femenino*), UNALM (*Innovación*) y EAFIT (*Emprendimiento*), y casos de alianzas como P2A ASEAN tenían un determinado nivel de inglés como requisito. En el caso de EAFIT, también se entrevistó a los estudiantes para comprobar su nivel de inglés.

Otro requisito utilizado por algunas IES como el H2UC (*Liderazgo femenino*), la UNALM (*Innovación*), la Manipal Academy of Higher Education (*Salud global*) y la Universidad de Ashesi (*AMRE*) era el buen rendimiento académico. Por ejemplo, el requisito podría ser que los estudiantes estuvieran entre el 20% de los mejores de su clase. Al menos dos IES seleccionaron a los estudiantes por medio de una invitación selectiva, y en uno de los casos lo utilizaron como una forma de recompensar los logros de los estudiantes invitándolos a participar en el programa de MVE.

Otra variable que tienen en cuenta algunas IES para elegir a los estudiantes es si están en los últimos años de su plan de estudios o no. Los entrevistados mencionaron que los estudiantes que se encuentran en sus últimos años podrían ser más propensos para aprovechar al máximo

Figura 6: Identificación de oportunidades de MVE

¿CÓMO TE ENTERASTE DE ESTA EXPERIENCIA DE MVE?

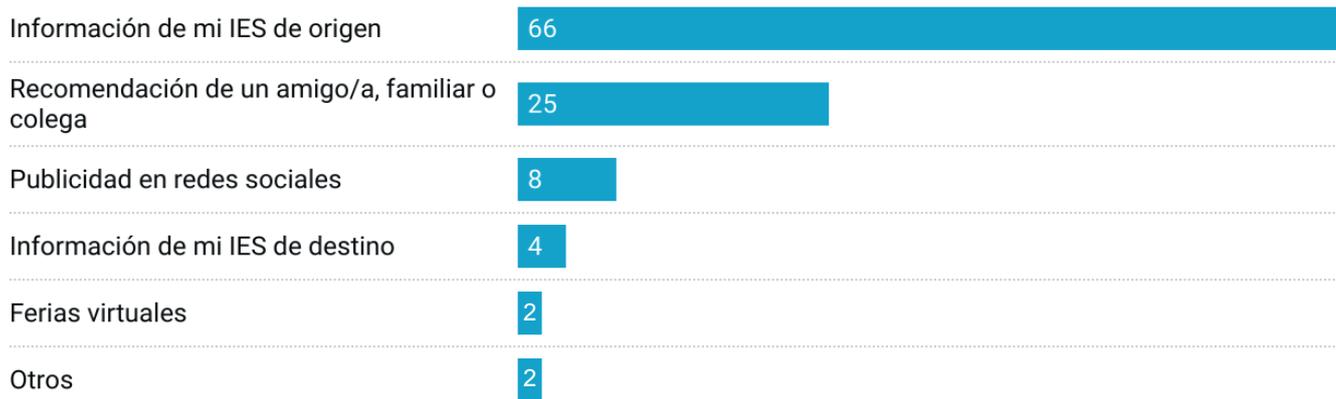


Gráfico: UNESCO IESALC · Fuente: Encuesta UNESCO IESALC a estudiantes de MVE · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/YZUfG/1/>

esta experiencia. Una IES (Universidad de Asheville, *AMRE*) también realizó entrevistas internas a los estudiantes y la decisión final la tomaron los miembros del profesorado.

El único ejemplo de proceso de selección fuera del Sur global es de Durham College de Canadá (*Narrativa digital*). Esto se debe a que hay más estudiantes interesados que plazas disponibles. El curso tiene un requisito académico, pero el principal criterio para elegir a los estudiantes fue su pasión y apertura al aprendizaje. También buscan estudiantes que estén atentos a los temas de poder y equidad.

4.6.2 Participación opcional

En otros casos, los estudiantes pueden optar por participar en el programa de MVE. En la alianza *APRU*, los estudiantes tienen la opción de elegir entre una serie de cursos ofrecidos por diferentes universidades de la alianza. Sin embargo, en el caso de *P2A ASEAN*, otra alianza, la universidad que preside la alianza para el año respectivo decide qué cursos ofrecer para el año.

4.6.3 MVE obligatoria

En dos casos (*Ingeniería y Aprendizaje intercultural*), el curso de MVE era obligatorio para los estudiantes de una de las IES asociadas (Universidad Católica de Lovaina y la Universidad de Tallin, respecti-

vamente), por lo que los estudiantes estaban obligados a participar. En el caso de *Ingeniería*, aunque el curso en sí mismo era una asignatura optativa dentro del programa de *Innovación y Emprendimiento*, una vez elegido por los estudiantes, estos debían participar en el curso de MVE ofrecido dentro del curso.

4.6.4 Incentivos para participar

Mientras que algunas IES informaron que los estudiantes tenían niveles de interés razonables o altos, al menos una IES tuvo que convencer a los estudiantes para que participaran en la experiencia de MVE. Los estudiantes no estaban tan entusiasmados como con las oportunidades de MFE. Una estrategia que tuvo éxito fue la de promover la experiencia de MVE a través de las revistas de los estudiantes y de los líderes estudiantiles para que la recomendaran a sus compañeros de clase.

Para incentivar la participación en las experiencias MVE, tanto *HUC* como *CIVIS* han creado credenciales o certificados en línea que los estudiantes pueden obtener tras participar en estas experiencias: credenciales digitales en el caso del *HUC* y un pasaporte *CIVIS* para esa alianza. El *P2A ASEAN* también ofrece un certificado del programa tras completar el curso de *Negocios y Emprendimiento*.

4.7 Diseño e impartición del curso

Las principales diferencias entre el diseño de los estudios de casos fueron su duración (que osciló entre una semana y media y dos semestres) y los temas (liderazgo femenino, iniciativa empresarial, narración de historias, ingeniería, cambio climático, entre otros). Por otro lado, hubo varias similitudes en el diseño y cómo se impartieron los cursos.

4.7.1 Compromiso de los estudiantes

La mayoría de los objetivos de los estudios de casos incluían el desarrollo de las competencias globales e interculturales de los estudiantes. Para ello, la mayoría de las experiencias de MVE se diseñaron de forma que los estudiantes tuvieran que trabajar en equipos mixtos. Uno de los entrevistados dijo incluso que hacer que los estudiantes trabajen en grupos les obliga a interactuar con estudiantes internacionales, lo que no necesariamente ocurre cuando están en el campus. Muchos de nuestros estudios de casos afirmaron estar nerviosos o temerosos de que las actividades culturales o sociales no funcionaran a través de la pantalla. Sin embargo, la mayoría de ellos señalaron que se sorprendieron gratamente de que las hicieron, que aumentaron la satisfacción de los estudiantes con la experiencia y que crearon un mejor ambiente.

En algunos casos, el programa se diseñó para incluir momentos dedicados al intercambio cultural. Por ejemplo, en *Emprendimiento*, cada IES envió a los estudiantes de la otra IES paquetes con las herramientas para un momento de intercambio cultural (por ejemplo, EAFIT envió a los estudiantes suizos los ingredientes para prepararse café colombiano y FHNW envió chocolate suizo y *raclettes* a los estudiantes de EAFIT). Como muestran los resultados de la encuesta de estudiantes, estos se beneficiaron y disfrutaron de este componente intercultural y habrían deseado una mayor interacción con sus compañeros.

Algunos estudiantes se sienten abrumados con la participación en línea y no se concentran a lo largo del curso, lo que puede provocar el abandono; otros no adquieren las habilidades que los programas pretendían que adquirieran, debido a la falta de interés. Es importante diseñar los progra-

mas de MVE de forma que se maximice la participación de los estudiantes para que puedan sacar el máximo provecho del programa. Por lo tanto, es importante evaluar continuamente los cursos poniéndolos a prueba e identificando sus puntos fuertes y débiles.

4.7.2 Pedagogías virtuales

En la mayoría de los estudios de casos se afirma el uso de actividades tanto asíncronas como síncronas. El hecho de tener actividades asíncronas da a los estudiantes más flexibilidad a la hora de planificar su carga de trabajo. Esto también se reconoció en la encuesta de los estudiantes (véase la siguiente sección), ya que los encuestados eligieron la “flexibilidad en la planificación de la carga de trabajo” como la mejor parte de su experiencia MVE.

Otras ventajas de la MVE para el profesorado fueron la posibilidad de volver atrás (tener las lecciones almacenadas) y utilizar los materiales grabados de otras maneras. Para algunas IES, esto significó que los profesores ahora pueden enfocarse más en los debates que en las clases, lo que, como señaló un entrevistado, significa que “las paredes de un aula se han ampliado y el propio uso del tiempo y el espacio en clase ha cambiado”.

A pesar de las experiencias obtenidas por el profesorado en los estudios de casos, en su conjunto, los profesores de ES aún no están tan bien formados o acostumbrados al aprendizaje virtual como a la enseñanza presencial. Esto puede suponer algunos retos para ellos: dificultad para conectar con los estudiantes, no saber si están interesados o distraídos, mayor desafío para interpretar a los estudiantes y ajustarse como corresponde.

Los entrevistados dijeron que es importante tener en cuenta otro reto de la tecnología: la “fatiga de la pantalla”. Los estudiantes y el profesorado están frente a sus pantallas durante mucho tiempo, lo que hace que muchos no se interesen por nada virtual. Para que la MVE sea eficaz, es fundamental ajustar las pedagogías -y apoyar a los profesores para que lo hagan- para mantener el compromiso de los estudiantes.

4.7.3 Duración del programa

Para las IES que ya habían implementado programas de MFE, esto significó adaptar la forma de impartir el curso y aprovechar al máximo el aprendizaje virtual. Por ejemplo, el curso de *Desarrollo sostenible* suele durar dos semanas en Santa Fe (Argentina); sin embargo, en su versión virtual, la Escuela de invierno tiene una duración de cuatro semanas para utilizar las actividades virtuales síncronas y asíncronas de forma más eficaz y evitar la fatiga de los estudiantes con la pantalla. Del mismo modo, *Iniciativa empresarial* aprendió de su primera experiencia que es mejor no atiborrar todo en una semana y media y que sería mejor dar a los estudiantes más tiempo.

4.7.4 Tamaño de la clase

La mayoría de las experiencias de MVE tenían menos de 40 estudiantes, lo que permitía al profesorado y al personal apoyarles de forma más personalizada. *Cambio climático* es la excepción, con una media de 110 estudiantes en las clases. No obstante, los estudiantes fueron colocados en grupos más pequeños donde pudieron interactuar y resolver problemas, adquiriendo así habilidades de trabajo en equipo y multiculturales. Los encuestados señalaron que las salas para grupos pequeños en línea han facilitado la interacción de los estudiantes.

4.7.5 Lengua de enseñanza

En 12 de los 14 casos se utilizó el inglés como lengua común. Las dos únicas excepciones son *Desarrollo sostenible* (en español) y *Aprendizaje intercultural* (en alemán). Como se ha señalado anteriormente, en algunas IES se exigía un determinado nivel de inglés para que los estudiantes pudieran participar en la experiencia de MVE. Muchas IES ya imparten sus clases total o parcialmente en inglés, aunque no estén situadas en un país mayoritariamente anglófono, por lo que esperan que los estudiantes que participen en MVE ya dominen el inglés. En otros casos, los profesores reconocieron que se trataba de una excelente oportunidad para que sus estudiantes practicasen sus conocimientos de inglés, aunque otros señalaron que esta podía ser una de las razones por las que los estudiantes abandonaban la experiencia.

Aunque HUC utilizó ampliamente el inglés en sus programas, también utilizó el español en función del programa y la colaboración. Por ejemplo, el programa "Camino hacia la prosperidad" era 100% en español. Además, el idioma del programa HUC-COIL dependía de la colaboración; si la colaboración era entre dos profesores hispanohablantes, utilizaban el español en lugar del inglés.

Narrativa digital adoptó un enfoque diferente: en lugar de exigir a los estudiantes que dominaran el español para interactuar plenamente con sus homólogos guatemaltecos, utilizaron una aplicación de traducción de mensajes para ayudar en los problemas de comunicación. CIVIS también informó que estaba probando herramientas similares y ofreciendo cursos en las diferentes lenguas de trabajo de sus socios.

4.7.6 Bucles de retroalimentación

La mayoría de las MVE introdujeron oportunidades para que los estudiantes dieran su opinión tanto durante como después de las encuestas del curso y estuvieron en constante comunicación con los miembros de la facultad asociados para identificar los desafíos y las oportunidades para mejorar su experiencia de MVE. Los entrevistados proporcionaron varios ejemplos de cómo se había tenido en cuenta la opinión de los estudiantes y se habían introducido cambios, ya sea a mitad del curso o antes de su siguiente iteración.

Para la alianza P2A, se pidió a los estudiantes que grabaran vídeos detallando sus experiencias en el programa de MVE. Esto proporcionó otro bucle de información sobre los diferentes niveles de interés por programa, con más estudiantes que se inscriben en algunos cursos y un interés mínimo en otros. La inscripción proporciona a las universidades participantes una idea de lo que buscan los estudiantes, de modo que en los semestres siguientes la oferta de cursos podría cambiar para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

4.8 Tecnología y conectividad

La cooperación digital efectiva se considera fundamental para un futuro deseable y los ODS. La conectividad global se considera una base para garantizar la continuidad de los servicios críticos

y permitir la alfabetización digital y la inclusión social (Naciones Unidas, 2020). No hace falta decir que la tecnología es una parte vital de cualquier experiencia de MVE.

En la mayoría de los casos se utilizaron tres o cuatro tipos de plataformas o programas informáticos: un sistema de gestión del aprendizaje (SGA) para las actividades asíncronas, una plataforma de videoconferencia para las actividades síncronas, herramientas gratuitas en línea para la enseñanza y plataformas para la comunicación con los estudiantes.

4.8.1 Sistema de gestión del aprendizaje (SGA)

En algunos casos, cada IES utilizó su propio SGA y en otras asociaciones, todos los estudiantes utilizaron el SGA de una IES. No se trata de una decisión de menor importancia: algunas IES son más estrictas con la ciberseguridad que otras y pueden no estar dispuestas a que sus estudiantes utilicen otra plataforma, insistiendo en que la otra institución utilice la suya. En ese caso, hay que emitir nuevos nombres de usuario e inicios de sesión para todos los estudiantes que participen en el mismo SGA.

Para mejorar la experiencia de los usuarios, CIVIS ha desarrollado su propia plataforma Moodle para resolver muchos de los problemas del SGA mencionados anteriormente. Sin embargo, la intención de CIVIS no es obligar a todos a utilizar su plataforma sino dar soluciones; en algunos casos, la solución es la plataforma común, pero en otros, es redirigir a los estudiantes y ayudarles en los inicios de sesión para acceder a otra plataforma.

Algunos SGA mencionados por los encuestados en los estudios de casos fueron D2L, Moodle, Canvas y Blackboard.

En el caso del *Aprendizaje intercultural*, no se desplegó ningún SGA; sólo una carpeta de almacenamiento en la nube (a través de Google Drive) para subir documentos.

4.8.2 Plataforma para videoconferencias

Las plataformas de videoconferencia más mencionadas y utilizadas para actividades síncronas fueron Zoom y Microsoft Teams.

4.8.3 Herramientas y recursos de enseñanza en línea

La mayoría de los casos utilizaron las plataformas que ya habían comprado para el aprendizaje en línea o utilizaron plataformas en línea gratuitas para sus experiencias de MVE. Entre las plataformas gratuitas se encontraban aplicaciones de encuestas y concursos como Mentimeter y Kahoot y tableros colaborativos como Padlet.

En *Ingeniería*, los estudiantes de la Universidad Católica de Lovaina tuvieron acceso gratuito a la biblioteca y a los recursos de información de la Universidad Estatal de Pennsylvania. En el ámbito de la *Narrativa digital*, los estudiantes del Durham College tuvieron acceso gratuito a Adobe Suite, pero tuvieron que utilizar un software alternativo (gratuito) para crear podcasts con sus socios de Guatemala.

4.8.4 Plataformas para la comunicación entre los estudiantes

La mayoría de los estudios de caso permitieron a los estudiantes comunicarse entre sí utilizando la plataforma con la que se sintieran más cómodos, como WhatsApp, Skype y Facebook. En algunos casos, la IES eligió una aplicación específica que se consideró obligatoria para los estudiantes participantes. Por ejemplo, una IES creó un grupo de WhatsApp para todos los participantes y otra utilizó Slack para la comunicación.

4.8.5 Acceso a Internet

Aunque la MVE amplía el acceso a la movilidad para los estudiantes de todo el mundo por su costo, también es cierto que la MVE requiere que los estudiantes tengan un acceso a Internet adecuado y dispositivos para aprovecharlo al máximo. Esto es especialmente importante para los estudiantes del Sur global, donde abundan las desigualdades en el acceso a Internet. En este sentido, los gobiernos de Marruecos y Sri Lanka apoyaron a los estudiantes de *Liderazgo femenino y Aprendizaje intercultural* proporcionando paquetes de datos móviles a los estudiantes (Marruecos) y acceso gratuito a una aplicación de videoconferencia (Sri Lanka). En el caso del Durham College, la ONG asociada pagó una oficina

en la comunidad que tenía Internet para que los estudiantes guatemaltecos pudieran participar. Como se ha señalado anteriormente, el College of Wooster proporcionó a los estudiantes de la Universidad de Ashesi procedentes de circunstancias desfavorecidas alojamiento en centros urbanos y paquetes de datos móviles para que pudieran participar en el programa.

A pesar de los esfuerzos adicionales, al menos dos estudiantes de *Aprendizaje intercultural* tuvieron que abandonar porque vivían en zonas montañosas con una conexión a Internet limitada. En la UNALM (*Innovación*), los estudiantes de las afueras de la capital también tuvieron conexiones irregulares. Además, los estudiantes seleccionaron los “problemas con Internet” como el aspecto más difícil de su experiencia en MVE, lo que sugiere que incluso los que viven en zonas con un Internet relativamente bueno siguen teniendo problemas de conexión.

4.9 Disposiciones administrativas

Algunos de los mayores retos para el éxito de la implantación de la MVE residen en los detalles de los acuerdos administrativos y la sincronización de los mismos entre los socios.

4.9.1 Calendarios académicos

Hacer coincidir los calendarios académicos, especialmente entre los hemisferios norte y sur, que suelen tener años académicos diferentes, puede ser muy difícil. Las instituciones de educación superior, incluso en el mismo país, pueden variar la fecha de inicio y finalización de las clases, lo que dificulta que las experiencias de MVE sean semestrales o coincidan con las vacaciones de invierno o verano.

La inscripción de los estudiantes también puede ser muy difícil. Por ejemplo, en el *CIVIS* hay tres calendarios académicos que no son tan diferentes. Sin embargo, para ellos fue un problema registrar a los estudiantes de la Universidad de Bucarest (donde el semestre comienza a principios de octubre) en las experiencias de MVE antes de que empezaran las clases y pudieran ser considerados “estudiantes”. Para superar este reto, *CIVIS* utiliza diferentes plazos de inscripción, facilitando que

los estudiantes se inscriban en las experiencias de MVE de su agrado.

En el caso de *Ingeniería*, un problema importante relacionado con las diferencias en los calendarios académicos era que los estudiantes de la IES de EE.UU. ya habrían adelantado el curso cuando los estudiantes de la IES belga empezaban. Del mismo modo, en el caso de *Cambio climático*, la Universidad de Hawái y la Universidad Nacional de Samoa comienzan el semestre de otoño a finales de agosto o a principios de septiembre, mientras que las universidades japonesas comienzan en octubre, lo que significa que sus calendarios académicos no coinciden durante todo el semestre.

4.9.2 Distribución del trabajo

En la mayoría de los casos se trataba de dos IES que se repartían el trabajo del curso entre ellas, y los entrevistados no informaron de ningún problema en el reparto del trabajo. Sin embargo, hay casos en los que una universidad ofrecía la experiencia de MVE a estudiantes de otras IES, es decir, la distribución del trabajo estaba en manos de uno solo de los socios. En el caso de *CIVIS*, se requiere un mínimo de tres socios para participar en la convocatoria de movilidad virtual. En el curso de *Cambio climático*, los profesores de las universidades asociadas trabajan juntos para desarrollar el programa del curso, identificar a los profesores invitados y moderar las clases individuales. Se hace un esfuerzo por distribuir el trabajo entre las universidades asociadas, por lo que este componente virtual reduce potencialmente la carga de trabajo en comparación con los cursos presenciales.

4.9.3 Diferencias horarias

La mayoría de los estudios de caso informaron que no tenían problemas con las diferencias de huso horario; tres de las alianzas (*P2A ASEAN*, *CIVIS* y *HUC*) están situadas en la misma región global en la que no hay diferencias de huso horario o son muy escasas. La diferencia de huso horario más significativa fue la existente entre Samoa y Hawái (*Cambio climático*), de 23 horas, pero a pesar de eso fue posible programar las clases en directo el viernes a la 1 de la tarde en Japón y el jueves por la noche para los estudiantes de Hawái.

En la mayoría de los casos, encontrar la hora adecuada para reunirse para las clases en directo fue un reto, pero que pudo resolverse.

Otras experiencias de MVE informaron de algunas dificultades: por ejemplo, en *Emprendimiento*, los estudiantes de Suiza terminaban las clases a las 10 de la noche y estaban agotados al final. Muchas de las IES ya han modificado los horarios basándose en las primeras experiencias.

Aunque se hizo un esfuerzo por superar este reto, los estudiantes eligieron las “diferencias de huso horario” como el segundo reto más importante de su experiencia de MVE. A pesar que los estudiantes lo consideraron un reto, algunos miembros del profesorado lo vieron como una oportunidad para que los estudiantes adquirieran habilidades para colaborar en el momento que funcionaría bien para cada miembro del grupo (habilidades de trabajo en equipo) y cómo trabajar virtualmente en organizaciones internacionales que pueden estar ubicadas en una zona horaria diferente.

4.9.4 Reconocimiento de créditos

El reconocimiento de créditos es un componente clave de la mayoría de los programas de movilidad. Entre los casos de estudios, el enfoque dado por la mayoría de las experiencias con créditos fue que lo gestionara cada IES, siguiendo sus políticas. Así, por ejemplo, una experiencia de MVE entre dos IES podía suponer x número de créditos en una IES e y número de créditos para la otra. En el caso de *CIVIS*, esto fue objeto de discusión, pero las partes acordaron que se entregaría el mismo certificado de asistencia con el mismo número de créditos.

Aunque la mayoría de los casos demuestran que ser flexible ha ayudado a superar la mayoría de los retos de MVE, los entrevistados también han compartido que para que la MVE pase al siguiente nivel, se beneficiaría de tener sistemas y procesos formales, así como personal y financiamiento dedicados para apoyar al profesorado en el proceso de establecimiento de contactos y formación. Uno de los entrevistados lo explicó claramente diciendo que trabajaban como una “*startup*”, pero que ahora necesitaban escalar las operaciones.

5 Experiencias de los estudiantes sobre la movilidad virtual estudiantil

Además de las entrevistas con los miembros del profesorado y el personal de la Oficina Internacional, también se recogieron datos a través de una encuesta en línea a los estudiantes. La encuesta se desarrolló para conocer directamente las experiencias de los estudiantes que habían participado en una de las experiencias institucionales de MVE. La encuesta estaba disponible en inglés y español y tardaba aproximadamente entre 10 y 12 minutos en completarla. Abarcaba preguntas sobre la experiencia de MVE del estudiante, su opinión sobre la MVE e información demográfica básica. La encuesta estuvo abierta de julio a diciembre de 2021 y recibió 107 respuestas válidas de 17 IES de 12 países.

La mayoría de los estudiantes que completaron la encuesta:

- Tenían entre 18 y 25 años (83%) - el rango de edad completo de los participantes era de 18 a más de 46 años
- Se identificaron como mujeres (64%)
- Estudiaban a tiempo completo (87%)
- Sin responsabilidades de cuidado (de hijos, padres, etc.) (73%)
- No trabajan (64%)

39% de los encuestados cumplió todas las características mencionadas. Casi 75% de los encuestados participaban en la MVE por primera vez.

5.1 Motivación para participar

La inmensa mayoría de los estudiantes que participaron en programas de MVE lo hicieron porque pensaban que la experiencia sería académicamente estimulante y enriquecedora (77%). La siguiente opción más popular fue la oportunidad de obtener experiencia laboral internacional (38%). Esto ilustra que una forma de convencer a los estudiantes para que participen en la MVE es demostrar las oportunidades académicas y de trabajo internacional.

Sólo 22 estudiantes (21%) respondieron que participaron en la MVE porque no podían viajar debido a la pandemia. Esto podría indicar que la MVE no es un último recurso cuando la MFE no está disponible, sino que está ganando popularidad como una alternativa creíble para obtener experiencia académica o laboral.

Dado que gran parte de la información reciente sobre la MVE ha enmarcado sus ventajas en estos términos (rentabilidad y mayor respeto por el medio ambiente), fue muy sorprendente que solo unos pocos estudiantes dijeran que elegían la MVE porque era una opción más accesible económicamente (13%) o más sostenible ambientalmente (12%). Esto podría deberse a que la mayoría de los programas estaban totalmente patrocinados o formaban parte de la matrícula general,

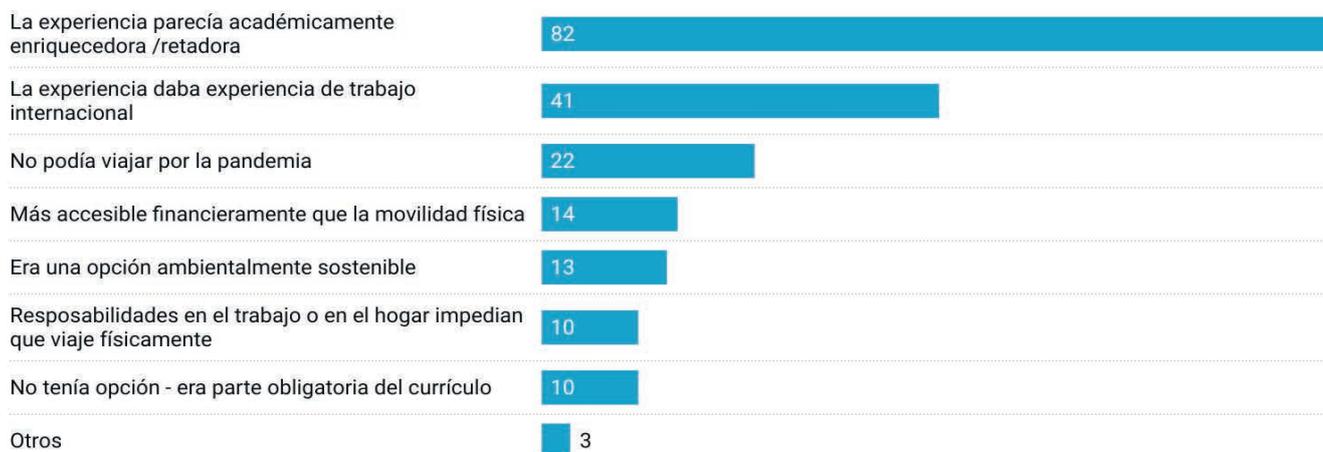
lo que minimizaba o eliminaba el impacto financiero en los estudiantes.

5.2 Flexibilidad y comodidad

En las entrevistas, los profesores y el personal de la Oficina Internacional indicaron que entendían que a los estudiantes les gustaba la experiencia de MVE. Los entrevistados dijeron que a los estudiantes les pareció un “respiro de aire fresco durante la pandemia”, la “mejor clase que han tenido”, que “estaban realmente agradecidos” y que “buscan otras oportunidades como esta”. Uno de los entrevistados dijo que “sabía que habían tenido una experiencia transformadora”. Los datos de la encuesta de los estudiantes respaldan esta afirmación: 56% de los estudiantes dijo estar muy satisfecho o satisfecho con su experiencia.

Figura 7: Motivación para participar en la MVE

¿POR QUÉ DECIDISTE SER PARTE DE ESTA EXPERIENCIA DE MVE?



Los estudiantes podían seleccionar más de una opción. Los valores representan el número de respuestas recibidas para cada opción.

Gráfica: UNESCO IESALC · Fuente: Encuesta UNESCO IESALC a estudiantes de MVE · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/wrnVU/3/>

Figura 8: Satisfacción de los estudiantes con la MVE

¿QUÉ TAN SATISFECHO/A ESTÁS CON TU EXPERIENCIA DE MVE?



Gráfica: UNESCO IESALC · Fuente: Encuesta UNESCO IESALC a estudiantes de MVE · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/38Fw2/1/>

Figura 9: Lo mejor de la experiencia de MVE

¿CUÁL FUE LA MEJOR PARTE DE TU EXPERIENCIA DE MVE?



Gráfica: UNESCO IESALC · Fuente: Encuesta UNESCO IESALC a estudiantes de MVE · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/38Fw2/1/>

Cuando se les pidió que clasificaran los tres mejores aspectos de su experiencia, la evidente preferencia de los estudiantes fue la flexibilidad en la planificación de su carga de trabajo que les ofrece la MVE. 70% de los encuestados eligió este aspecto como el primero, el segundo o el tercero. De los 35 estudiantes que seleccionaron la flexibilidad en la planificación de la carga de trabajo como la mejor parte, 31% también tenía responsabilidades de cuidado; 31% también trabajaba a tiempo parcial o completo; 17% eran estudiantes a medio tiempo; y 22% compartían más de una característica. Esto es un claro indicio de que la MVE puede abrir el acceso a grupos de estudiantes que están muy poco representados en la MFE.

La segunda preferencia, relacionada con la opción más popular, es la mayor comodidad de poder quedarse en casa. Esta es la respuesta seleccionada por 28 estudiantes, que representan 55% de los encuestados. 51% de los encuestados dijo que el menor costo de MVE en comparación con los viajes al extranjero era su mejor parte, la segunda o la tercera, de la experiencia. Por lo tanto, aunque menos estudiantes de los esperados eligieron participar en la MVE por razones económicas, esta ventaja puede haberse hecho más evidente durante sus estudios.

5.3 Problemas de conexión a Internet y diferencias horarias

Cuando se les preguntó sobre los aspectos más retadores de su experiencia en MVE, un número significativo de estudiantes (68%) informó de que había tenido problemas con la conexión a Internet. Estas respuestas provinieron de 12 países (Argentina, Canadá, Colombia, EE. UU., Estonia, Ghana, Japón, Marruecos, Perú, Samoa, Sri Lanka y Suiza). Esto sugiere que los problemas de conexión están muy extendidos y afectan a los estudiantes de todo el mundo. De los 40 estudiantes que seleccionaron “problemas con la conexión de Internet” como la parte más retadora de su experiencia de MVE, 30% de ellos trabajaba y 30% tenía responsabilidades de cuidado a tiempo completo o medio tiempo, y 13% compartía ambas características.

El segundo reto principal señalado por los estudiantes fue la diferencia de zonas horarias. Los casos de MVE se extendieron a través de múltiples zonas horarias - 23 horas fue la mayor - haciendo de esto una consideración relevante al planear la MVE. Este hallazgo también se relaciona con la importancia de la flexibilidad y la conveniencia en la MVE, como informaron los estudiantes.

Después de estos dos retos logísticos, un número casi idéntico de estudiantes mencionó los retos académicos como los siguientes más importantes. Estos estaban relacionados con la obtención de

Figura 10: Parte más retadora de la experiencia de MVE de los estudiantes

¿CUÁL FUE LA PARTE MÁS RETADORA DE TU EXPERIENCIA DE MVE?

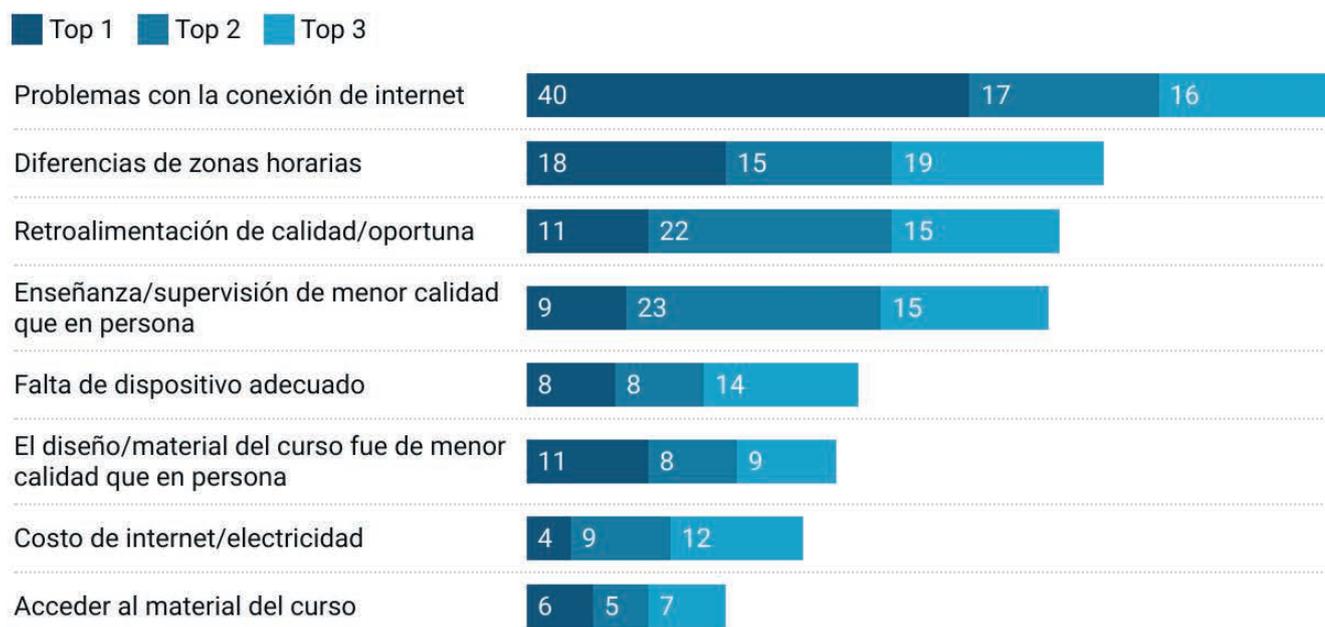


Gráfico: UNESCO IESALC · Fuente: Encuesta UNESCO IESALC a estudiantes de MVE · Creado con Datawrapper

Disponible para descargar en <https://datawrapper.dwcdn.net/e3M00/2/>

una retroalimentación oportuna y/o de calidad y con que la enseñanza y/o la supervisión fueran de menor calidad que en persona (seleccionados 48 y 47 veces, respectivamente). Esto pone de manifiesto la importancia de no renunciar a la calidad académica cuando se enseña en línea.

El hecho de no trasladarse a otro país tiene un número importante de ventajas, pero durante las entrevistas fue la desventaja más mencionada, y uno de los entrevistados señaló que “nada es comparable ni sustituye al elemento humano de la movilidad física”. Según uno de los entrevistados, para los estudiantes ir al extranjero significa algo más que tener una experiencia intercultural; para muchos de sus estudiantes, significa la primera vez que salen de su país y la primera vez que viven fuera de casa, independientes de sus padres.

5.4 La mayoría de los estudiantes volvería a realizar la MVE

Casi 75% de los estudiantes dijeron que volverían a experimentar la MVE si tuvieran la oportunidad. Cuando se les pidió que explicaran por qué volverían a hacerlo, sus comentarios fueron los siguientes:

- “Es una gran oportunidad para aprender y conocer gente de todo el mundo”
- “Desarrollé mis conocimientos con información e interacciones internacionales”
- “Creo que es una muy buena oportunidad para enriquecer el plan de estudios, aprender y evitar los viajes”
- “Considero que es una buena manera de mejorar nuestras habilidades desde la comodidad de nuestra casa”
- “Fue una experiencia encantadora. Los [otros] estudiantes estaban muy entusiasmados, lo que me alegró el día”
- “Es una oportunidad impagable para mí”.

Estos resultados son coherentes con los de la pregunta sobre “¿qué probabilidad hay de que recomiende la MVE a otras personas?”: 62% de los encuestados dijo que era probable o muy probable que recomendara la MVE a otras personas. Se trata de cifras y citas muy positivas, teniendo en cuenta que casi 3 de cada 4 estudiantes no conocían la MVE antes de esta experiencia.

Al comparar las razones por las que los estudiantes eligieron su experiencia de MVE y las razones por las que volverían a experimentarla si tuvieran la oportunidad, el enriquecimiento académico apareció como una de las principales respuestas en ambos casos. Sin embargo, para aquellos estudiantes que volverían a pasar por la MVE si tuvieran la oportunidad, el aspecto cultural y de conveniencia de la experiencia cobró relevancia. Por otro lado, al contrario de las razones por las que los estudiantes eligieron su experiencia de MVE, entre las razones por las que volverían a hacerlo, solo un estudiante mencionó el costo, y ninguno mencionó la sostenibilidad.

Cuando se preguntó a los estudiantes qué habría mejorado su experiencia en la MVE, 37% de las respuestas fueron peticiones de los estudiantes por una mayor interacción con los profesores, con los estudiantes o con ambos. Como señaló un estudiante, le hubiera gustado tener “más tiempo para analizar diferentes temas con los estudiantes de la otra universidad”; otro comentó que hubiera preferido tener la “posibilidad de conectarse con los otros estudiantes fuera de los debates en clase”.

A esto le siguió un 20% de respuestas que decían que no había que cambiar nada o que los estudiantes no sabían qué cambiar. Sin embargo, 14% de los estudiantes mencionó que la movilidad en persona hubiera sido mejor, y un estudiante dijo que “si fuera en persona, el intercambio hubiera sido más enriquecedor e interesante”.

Si bien el deseo de participar en la MVE era elevado entre los estudiantes y el personal, algo más de 8% de los estudiantes dijo que preferiría estudiar de forma totalmente virtual si las condiciones de viaje y salud permitieran una futura experiencia de movilidad. Algo más de 36% expresó su preferencia por la MHE, es decir, por mezclar la movilidad virtual y la física, pero algo más de 55% de los estudiantes dijo que preferiría la MFE.

6 Recomendaciones para integrar la movilidad virtual de estudiantes

Sobre la base de las experiencias de los miembros del profesorado y del personal de la Oficina Internacional, así como de los estudiantes que completaron la encuesta, este capítulo ofrece recomendaciones para los estudiantes; para el profesorado y el personal de la Oficina Internacional que desarrollan e implementan la MVE; para los líderes institucionales y los responsables de la toma de decisiones en las IES; para los gobiernos y las agencias de garantía de calidad que regulan y financian la educación superior; y para las organizaciones internacionales que consideran la movilidad de los estudiantes desde una perspectiva transnacional.

Las recomendaciones, que se resumen en la *Tabla 4*, están diseñadas con el fin de apoyar a estos diversos grupos para que integren la MVE como una forma adicional de movilidad estudiantil que pueda desempeñar un papel fundamental en la remodelación de la internacionalización de la educación superior en el panorama pospandémico. Aunque las recomendaciones se adaptan a las necesidades y capacidades de estos diferentes grupos, tienen cinco puntos en común:

- 1. Adoptar una “mentalidad de MVE”** abierta a las inmensas posibilidades que la MVE puede añadir a la educación internacional. Al mismo tiempo, estar dispuesto a aceptar los retos y la relativa falta de información sobre la MVE para mejorarla e integrarla.
- 2. Mantener la equidad en el centro** de la concepción, la prestación y la finalidad de la MVE como herramienta para democratizar el acceso a la movilidad de los estudiantes. Debe prestarse atención específica para permitir la participación de los estudiantes y para desarrollar asociaciones internacionales equitativas.
- 3. Proporcionar financiamiento específico** para desarrollar la MVE. Esto puede hacerse a múltiples niveles, incluyendo el financiamiento

de los estudiantes (centrándose en los grupos subrepresentados en la movilidad estudiantil), del profesorado y del personal y a nivel de asociación institucional.

4. Acelerar la digitalización proporcionando un mejor acceso a Internet, más dispositivos y software actualizado, así como apoyando e integrando la enseñanza y la formación en materia de alfabetización digital.

5. Garantizar la transferibilidad de los créditos y el reconocimiento oficial de la MVE para facilitar las asociaciones interinstitucionales y promover la movilidad internacional.

Dado que la mayoría de los **estudiantes** no conocen la MVE, las recomendaciones para este grupo se centran en adoptar una mentalidad inquisitiva y abierta en relación con la MVE. Esto incluye tomar medidas activas para buscar información sobre la MVE y estar dispuestos a probar la MVE, ya sea en lugar de la MFE o como una forma adicional de movilidad que ofrece nuevas perspectivas de intercambio internacional. Una vez inscritos en los programas de MVE, se anima a los estudiantes a ser flexibles, a interesarse y a comprometerse con la oportunidad y a no rehuir las opiniones que puedan mejorar la oferta. Es posible que los estudiantes tengan que aprender a utilizar los nuevos programas informáticos y formarse en alfabetización digital para aprovechar al máximo su experiencia en MVE. Por último, se anima a los estudiantes a que aboguen ante su IES para obtener una ayuda económica o por oportunidades de MVE sin costo alguno. Esto puede hacerse a nivel del departamento o de la facultad o a través del centro de estudiantes o de la estructura equivalente de la IES.

Muchas de las recomendaciones giran en torno a la mejora de la oferta de la MVE y están dirigidas al **profesorado y al personal de la Oficina Internacional**. Crear conciencia sobre la MVE, por ejemplo, a través de presentaciones, eventos, sitios web de las IES y redes sociales, y destacar el costo y los beneficios ambientales de la MVE en las comunicaciones con los estudiantes, aumen-

tará la visibilidad y la aceptación de la MVE. El profesorado y el personal deberían utilizar sus redes y sus posiciones para establecer conexiones para las asociaciones de MVE; esto no solo tiene que ser con otras IES, sino que también podría incluir a las ONG, las organizaciones internacionales y los gobiernos. Para aquellos que son nuevos en el desarrollo de programas de MVE, las recomendaciones incluyen comenzar con un tema que será de interés para muchos estudiantes - un "triumfo fácil" - trabajar con un socio de confianza y entender que las asociaciones de MVE, especialmente en su primera iteración, deben ser ágiles y pueden no requerir un MdE. El profesorado y el personal deben estar preparados para invertir tiempo en el desarrollo de la experiencia de MVE, especialmente la primera vez que se ofrece. Hay que dedicar tiempo a la gestión de las relaciones con los socios y mantener abiertas las líneas de comunicación. Además, es importante tener en cuenta las consideraciones de equidad en las asociaciones y garantizar que todos los socios tengan la misma influencia en el programa de MVE.

Los procedimientos de selección de estudiantes para los programas de MVE deben considerarse cuidadosamente: la selección basada únicamente en el aspecto académico puede no ampliar la participación. En cuanto al diseño e impartición de los cursos, se aconseja al profesorado y al personal que no intenten replicar una experiencia de MFE. Sin embargo, es posible adaptar los cursos existentes, con los ajustes adecuados para el formato virtual. Deberían combinarse actividades síncronas y asíncronas; de 6 a 7 horas de diferencia horaria parece ser el límite para los encuentros síncronos. Resulta útil añadir actividades culturales y/o sociales para apoyar el compromiso de los estudiantes, incluso si la MVE es principalmente académica. El fomento de la interacción también puede hacerse con estudiantes que trabajen en equipos mixtos. El profesorado y el personal deben estar abiertos a la retroalimentación, introduciendo bucles de retroalimentación y pudiendo hacer cambios, incluso a mitad del programa. En lo que respecta a la tecnología, es aconsejable trabajar con el departamento de TI y el socio de

la MVE en las opciones tecnológicas, incluida la selección de un SGA y la garantía de que el acceso al SGA se agilice para todos los estudiantes. El profesorado y el personal deben estar preparados para recibir formación en alfabetización digital. La MVE no tiene que durar todo el semestre y no tiene que ser el mismo modelo para todas las IES asociadas (por ejemplo, con créditos o sin ellos).

Para los **líderes institucionales**, es crucial demostrar su apoyo a la MVE. Esto puede hacerse concretamente incorporando la MVE a la estrategia de internacionalización institucional como parte de un conjunto de opciones de movilidad, simbólicamente adoptando un enfoque de futuro para la movilidad de los estudiantes que enfatice los beneficios de equidad, medio ambiente y sostenibilidad de la MVE, y a través de la comunicación en toda la institución con todas las partes interesadas con información sobre la MVE. Los líderes de las IES también deberían utilizar su posición para ampliar las asociaciones institucionales para incorporar la MVE. La movilización de recursos para la MVE a nivel institucional puede hacerse mediante subvenciones al profesorado y al personal que quiera desarrollar la MVE, así como reconociendo la iniciativa y las prácticas innovadoras, por ejemplo, con certificados e insignias, premios, desarrollo profesional e incentivos financieros. Los incentivos también deberían utilizarse para crear y promover programas de MVE más diversos e inclusivos, que atraigan a estudiantes subrepresentados.

Para promover una cultura innovadora de aprendizaje permanente apoyado por la tecnología, junto con el intercambio y la cooperación internacional, los líderes podrían hacer obligatoria alguna forma de MVE para todos los estudiantes. La innovación también puede fomentarse a través del diseño y el desarrollo de cursos, que deberían incluir el apoyo a la formación para la MVE y las pedagogías virtuales y la integración de la alfabetización digital como un desarrollo de habilidades clave para todos los actores de la IES. Muchas IES ya disponen de dispositivos listos para ser

prestados si los estudiantes no tienen los suyos propios, por lo que nadie se queda fuera, y este es un modelo que debería extenderse. En el caso de las IES más nuevas, se recomienda a los directores que se lancen directamente a la vanguardia de la tecnología; no es necesario seguir el modelo de las universidades más antiguas (occidentales) que han pasado por un desarrollo gradual de la internacionalización.

El papel más importante que pueden desempeñar **los gobiernos y las agencias de garantía de calidad (QA)** es crear un entorno político propicio para seguir desarrollando la MVE. Para apoyar una mejor planificación, los gobiernos deberían contabilizar y supervisar los datos de la MVE (como se ha hecho con la MVE) en colaboración con organizaciones internacionales como la UNESCO. Deberían actualizar la legislación para incorporar la MVE como una actividad que otorga créditos y reconocimiento y, según corresponda, ratificar la Convención mundial y los convenios regionales pertinentes sobre el reconocimiento de cualificaciones. Los gobiernos deberían centrarse en aplicar o ajustar las normativas y los mecanismos de financiamiento que afectan a la MVE. Esto incluye la colaboración con los organismos de garantía de calidad para desarrollar medidas que evalúen y garanticen la calidad de la MVE y para establecer objetivos de aceptación de la MVE. Trabajando de forma cooperativa a través de redes regionales e internacionales, las agencias de garantía de calidad deberían aprovechar su experiencia en la adaptación de las medidas nacionales de garantía de calidad a los matices de la educación superior a distancia durante la pandemia, contribuyendo a la creación de criterios y orientaciones para garantizar la calidad de la MVE en una perspectiva global. Las agencias de garantía de calidad tienen un importante papel que desempeñar en la consecución de un consenso internacional sobre la MVE.

Los gobiernos deberían ofrecer financiamiento inicial para desarrollar asociaciones de MVE, financiar la formación y otros costos para apoyar los esfuerzos administrativos o docentes que

acompañan a la MVE, crear nuevas vías de financiamiento para la MVE y/o integrar el financiamiento para la MVE en el financiamiento existente para la movilidad de los estudiantes. Para apoyar la ampliación del acceso a la internacionalización, debería haber financiamiento y cuotas de MVE separadas para los estudiantes que han estado subrepresentados en la MFE, por ejemplo, los discapacitados, los migrantes y los refugiados. Los gobiernos o las agencias nacionales de educación superior pueden actuar como intermediarios de la asociación para apoyar el desarrollo de nuevas asociaciones transnacionales de MVE. Los gobiernos deberían fomentar la adopción de cursos de alfabetización digital para los estudiantes y en los cursos de formación del profesorado de la enseñanza superior, proporcionando también financiamiento para apoyar la formación en alfabetización digital de los estudiantes y el profesorado. Utilizando sus propios recursos o en asociación con proveedores del sector público y privado, los desarrollos tecnológicos deberían incluir la ampliación de la disponibilidad de Internet de alta velocidad, y el financiamiento de dispositivos y/o paquetes de datos para los estudiantes, especialmente los de grupos subrepresentados.

Las **organizaciones internacionales** pueden utilizar su poder de convocatoria para iniciar debates a nivel mundial sobre las medidas necesarias para empezar a recopilar y supervisar los datos de MVE de los gobiernos. Deberían establecer objetivos para la adopción de la MVE, haciendo hincapié en el acceso de los grupos subrepresentados y actualizando los acuerdos, convenios, normas y otros instrumentos internacionales y regionales sobre la educación superior internacional para incorporar la MVE como actividad reconocida y que otorga créditos. Deberían redoblar los esfuerzos para promover la ratificación y el desarrollo de las convenciones mundiales y regionales pertinentes sobre el reconocimiento de cualificaciones. Con competencias transnacionales, las organi-

zaciones internacionales pueden compartir las buenas prácticas políticas emergentes sobre la creación de entornos propicios para la integración de la MVE y la garantía de calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 17 de las Naciones Unidas (Alianzas para lograr los Objetivos)¹³ ofrece un trampolín muy adecuado para que las organizaciones internacionales incentiven las asociaciones de MVE equitativas. Las organizaciones internacionales también deberían adaptar su apoyo para dar prioridad a las IES que operan en regiones menos desarrolladas y que necesitarían un apoyo logístico o financiero adicional.

Las recomendaciones a nivel institucional que aquí se plantean están bien alineadas con las conclusiones de otros estudios realizados por organizaciones que trabajan en el ámbito del intercambio virtual. Las publicaciones de la Stevens Initiative¹⁴ y la Unión Europea a través del Manual de intercambio virtual Erasmus+ para los responsables de relaciones internacionales (Unión Europea y EACEA, 2020) resultaron especialmente informativos.

Estas recomendaciones parten de la base de que existe un interés por desarrollar la MVE y se basan en las experiencias de las IES estudiadas que ya han empezado a aplicar la MVE para mostrar cuáles podrían ser los siguientes pasos. Se entiende que las IES de los distintos países están sujetas a diferentes condiciones contextuales que podrían afectar a su capacidad para avanzar en la MVE (por ejemplo, en relación con el acceso a la tecnología, la conectividad a Internet, el reconocimiento de créditos, la ratificación de la Convención mundial y regional de reconocimiento de cualificaciones), por lo que las recomendaciones para las que operan a nivel nacional o internacional deben tomarse teniendo en cuenta los entornos operativos más amplios.

13 <https://sdgs.un.org/es/goals/goal17>

14 <https://www.stevensinitiative.org/resources/>

Tabla 4: Resumen de las recomendaciones para integrar la MVE

Grupo	Recomendaciones
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Estar abierto a probar la MVE como alternativa o complemento a la MFE. • Buscar programas de MVE dentro de su IES; pedir más oportunidades virtuales para tener una experiencia internacional. • Ser flexible, estar interesado y comprometido; dar su opinión sobre el programa de MVE. • Estar dispuesto a aprender a utilizar nuevos programas informáticos y a recibir formación en materia de alfabetización digital. • Defender el apoyo financiero o las oportunidades de MVE gratuitas para los estudiantes de su IES.
Profesorado y Oficina Internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer la MVE, por ejemplo, mediante presentaciones, eventos, sitios web de las IES y medios de comunicación social; destacar el costo y los beneficios ambientales de la MVE en las comunicaciones con los estudiantes. • Buscar conexiones para las asociaciones de MVE; buscar no solo otras IES, sino también ONG, organizaciones internacionales y gobiernos como socios para la realización de la MVE. • Para una primera experiencia de MVE, considerar la posibilidad de comenzar con un tema que sea de interés para muchos estudiantes - una "victoria fácil". • Comenzar la MVE con un socio en el que confíe, por ejemplo, alguien con quien haya enseñado o investigado antes. • Dedicar tiempo a la gestión de las relaciones con los socios. Mantener abiertas las líneas de comunicación. Comprender que las asociaciones de MVE, especialmente en su primera iteración, deben ser ágiles y pueden no requerir un memorando de entendimiento. • Estar preparado para invertir tiempo en el desarrollo de la experiencia de MVE, especialmente la primera vez que se ofrece. • Pensar en las consideraciones de equidad en las asociaciones, asegurándose de que todos los socios tengan la misma influencia en el programa de MVE. • Considerar cuidadosamente los procedimientos de selección: la selección basada únicamente en el aspecto académico puede no ampliar la participación. • No intentar replicar una experiencia de MFE. Es posible adaptar los cursos existentes, con los ajustes adecuados para el formato virtual. • Combinar actividades síncronas y asíncronas; 6 a 7 horas de diferencia horaria parece ser el límite para los encuentros síncronos; tenerlo en cuenta a la hora de planificar asociaciones y actividades. • Considerar la posibilidad de añadir actividades culturales y/o sociales para apoyar el compromiso de los estudiantes, incluso si la MVE es principalmente académica; hacer que los estudiantes trabajen en equipos mixtos que promuevan la interacción. • Introducir circuitos de retroalimentación y estar abierto a realizar cambios, incluso a mitad del programa. • Trabajar con el departamento de TI y el socio de MVE en las opciones tecnológicas, incluyendo la selección de un SGA; racionalizar el acceso al SGA para todos los estudiantes. • Realizar una formación en alfabetización digital. • La MVE no tiene que durar todo el semestre y no tiene que ser el mismo modelo para todas las IES asociadas (por ejemplo, con créditos o sin ellos).
Líderes institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar la MVE a la estrategia de internacionalización institucional como parte de un conjunto de opciones de movilidad. • Adoptar un enfoque prospectivo de la movilidad de los estudiantes. Centrarse en los beneficios de la equidad, el medio ambiente y la sostenibilidad de la MVE. • Comunicar a todas las partes interesadas de la IES información sobre la MVE (lo que ya existe, cómo podría desarrollarse). • Ampliar las asociaciones institucionales para incorporar la MVE. • Ofrecer subvenciones al profesorado y al personal que quiera desarrollar una MVE; reconocer la iniciativa y la práctica innovadora en forma de certificados e insignias, premios, desarrollo profesional e incentivos económicos. • Incentivar al profesorado y al personal para que creen y promuevan programas de MVE más diversos e inclusivos, atrayendo a estudiantes subrepresentados. • Promover el aprendizaje permanente apoyado por la tecnología haciendo que alguna forma de MVE sea obligatoria para todos los estudiantes. • Fomentar una cultura de innovación en el diseño y en el desarrollo de cursos; apoyar la formación en MVE y en pedagogías virtuales. • Integrar la alfabetización digital como un desarrollo de habilidades clave para todos los actores de las IES. • Tener dispositivos listos para prestar si los estudiantes no tienen los suyos, para que nadie se quede fuera. • Para las nuevas IES, saltar directamente a la vanguardia de la tecnología - no hay necesidad de seguir el modelo de las universidades más antiguas (occidentales) que han pasado por un desarrollo gradual de la internacionalización.
Gobiernos y organismos de garantía de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilizar y supervisar los datos de la MVE, como se ha hecho con la MFE, en colaboración con organizaciones internacionales como la UNESCO. • Actualizar la legislación para incorporar la MVE como actividad con reconocimiento de créditos; ratificar las convenciones mundiales y regionales sobre el reconocimiento de cualificaciones. • Desarrollar medidas para evaluar y garantizar la calidad de la MVE; establecer objetivos de adopción de la MVE. • Contribuir a la creación de criterios y orientaciones para garantizar la calidad de la MVE desde una perspectiva global; apoyar un consenso internacional sobre la MVE. • Ofrecer financiamiento inicial para desarrollar asociaciones de MVE; financiar la formación y otros costos para apoyar los esfuerzos administrativos o docentes que acompañan a la MVE. • Crear nuevas vías de financiamiento para la MVE y/o integrar el financiamiento de la MVE en el financiamiento existente para la movilidad de los estudiantes. • Comprometer un financiamiento separado para la MVE dirigida a los estudiantes subrepresentados en la MFE, por ejemplo, discapacitados, migrantes y refugiados; Iniciar cuotas de selección para los participantes en la movilidad no tradicional. • Ser un intermediario de la asociación. • Fomentar la adopción de cursos de alfabetización digital para estudiantes y en los cursos de formación de profesores de educación superior; financiar y apoyar la formación en alfabetización digital para estudiantes y profesores. • Ampliar la disponibilidad de Internet de alta velocidad; financiar dispositivos y/o paquetes de datos para estudiantes, especialmente los de grupos subrepresentados.
Organizaciones internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar debates a nivel mundial sobre las medidas necesarias para empezar a recopilar y supervisar los datos de las MVE de los gobiernos. • Establecer y supervisar los objetivos de adopción de la MVE, haciendo hincapié en el acceso de los grupos subrepresentados. • Actualizar los acuerdos internacionales y regionales para incorporar la MVE como una actividad acreditada y reconocida. • Redoblar los esfuerzos en relación con las convenciones mundiales y regionales pertinentes sobre el reconocimiento de las cualificaciones. • Compartir las buenas prácticas políticas emergentes sobre la creación de entornos. • Utilizar el ODS 17 (Alianzas para lograr los Objetivos)¹⁵ como trampolín para incentivar las asociaciones equitativas de MVE. • Adaptar el apoyo para dar prioridad a las IES que operan en regiones menos desarrolladas y que necesitarían apoyo logístico o financiero adicional.

Fuente: UNESCO IESALC

7 Conclusión: Hacia una comprensión más inclusiva de la movilidad de los estudiantes

Las formas virtuales de movilidad de los estudiantes ya existen y están reconocidas junto a la movilidad física en la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de Cualificaciones. Algunas formas de MVE están muy desarrolladas, mientras que otras se pusieron en marcha debido a las restricciones al movimiento físico impuestas por la pandemia. Los 14 estudios de caso del informe, que incluyen 73 IES de 38 países de todas las regiones del mundo, son ejemplos realmente notables del tipo de educación superior que la gente espera: centrada en el estudiante, flexible y conectada (UNESCO IESALC, 2021b). En muchos casos, los programas de MVE se pusieron en marcha rápidamente, a pesar del compromiso del profesorado y del personal requerido, y con recursos financieros mínimos, simplemente para que los estudiantes no se perdieran la oportunidad de hacer movilidad durante la pandemia.

Como han demostrado las experiencias de los 14 estudios de caso, la MVE presenta tanto oportunidades como desafíos. Los puntos principales de los casos pueden resumirse como sigue:

- La mayoría de las experiencias de MVE se produjeron gracias a la **motivación** del profesorado y del personal que las desarrolló y puso en práctica, y muchas no se habrían producido sin la pandemia. Todas las **asociaciones** de IES ya estaban establecidas antes de la pandemia.
- La **flexibilidad** ayuda a poner en práctica las experiencias de MVE. En muchos casos no fue necesario un memorando de entendimiento para iniciar o seguir desarrollando la MVE. La flexibilidad se extiende al formato de las experiencias: cuándo se programan, cómo se organizan, etc.
- El **costo** de la MVE es mínimo comparado con el de la MFE, pero hay un trabajo extra para el profesorado y el personal, al menos la primera vez. En la mayoría de los casos, los estudiantes no tuvieron que pagar. El tiempo adicional que se invierte está bien empleado cuando los programas continúan o se amplían más adelante.
- Las instituciones de enseñanza superior del Sur global tienden a **seleccionar a los estudiantes**

en función de su mayor rendimiento académico como recompensa y reconocimiento de sus logros, pero esto puede afectar negativamente al papel que puede desempeñar la MVE en la apertura del acceso a las oportunidades internacionales.

- La mayoría de las experiencias fueron con créditos, y muchas incluyeron elementos transculturales, demostrando que el **intercambio intercultural** es totalmente posible en línea.
- La pandemia ha contribuido a que las IES estén **más abiertas a la MVE**, pero la mayoría no cree que vaya a mantener solo la modalidad virtual una vez que se levanten las restricciones.

Los efectos de la actual pandemia de la covid-19 serán tanto a corto como a largo plazo. Incluso una vez que se reabran las fronteras, la crisis climática en curso aumentará radicalmente la necesidad ya identificada por la UNESCO de “una acción urgente, tomada conjuntamente... para cambiar el rumbo y reimaginar nuestros futuros” (UNESCO, 2021). En el ámbito de la movilidad de los estudiantes, la contribución de este informe al cambio de rumbo ha consistido en defender la **movilidad virtual de estudiantes (MVE) como medio clave para reimaginar la internacionalización de la enseñanza superior y la movilidad de los estudiantes en un panorama pospandémico**.

La MVE apoya la internacionalización de la educación superior para que sea más inclusiva y sostenible y promueva una educación de alta calidad y el desarrollo de competencias. A través de las Convenciones Mundiales y Regionales de Convalidación de Cualificaciones, la UNESCO ha creado una plataforma para generar un consenso internacional sobre la **movilidad virtual de calidad de estudiantes** y para garantizar que **el reconocimiento de créditos o títulos se realice en un entorno seguro que proteja los derechos de los estudiantes**.

En resumen, los resultados de este informe y el panorama mundial llevan a la conclusión de que el **futuro de la movilidad de los estudiantes combinará experiencias internacionales físicas con oportunidades virtuales impulsadas digitalmente** que lleguen a un mayor número de estudiantes y creen una mayor conciencia y habilidades interculturales.

8 Referencias

- Arsenault, J., Talbot, J., Boustani, L., Gonzalès, R., & Manaugh, K. (2019). The environmental footprint of academic and student mobility in a large research-oriented university. *Environmental Research Letters*, 14(9), 095001. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ab33e6>
- Bhandari, R., & Blumenthal, P. (Eds.). (2011). *International estudiantes and global mobility in higher education: National trends and new directions*. Palgrave Macmillan.
- Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID-19 Pandemic and Higher Education: International Mobility and Estudiantes' Social Protection. *International Migration*, 58(4), 263–266. <https://doi.org/10.1111/imig.12749>
- Bruhn, E. (2020). *Virtual Internationalization in Higher Education*. <https://www.wbv.de/artikel/6004797w>
- Buckner, E., Clerk, S., Marroquin, A., & Zhang, Y. (2020). Strategic Benefits, Symbolic Commitments: How Canadian Colleges and Universities Frame Internationalization. *Canadian Journal of Higher Education*, 50(4), 20–36. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188827>
- de Wit, H. (2013, June 1). COIL – Virtual mobility without commercialisation. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020, January 11). Time to cut international education's carbon footprint. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200108084344396>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- European Commission. (2020). *Erasmus+ and European Solidarity Corps: Survey on the impact of COVID-19 on learning mobility activities*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/coronavirus-mobility-impact-results-may2020_en.pdf
- European Union & EACEA. (2020). *Erasmus+ Virtual Exchange Intercultural Learning Experiences Handbook for International Relations Officers*. https://europa.eu/youth/sites/default/files/eyp/eve/attachments/eve_-_handbook_for_iros_1.pdf
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/digihew%20new%20version.pdf>
- IEASA. (2020). *Higher Education Internationalization in South Africa in the Context of the COVID-19 Pandemic: Impact on International Estudiantes*. International Education Association of South Africa. https://ieasa.studysa.org/wp-content/uploads/2020/05/IEASA-position-paper_COVID-19_May2020_Final.pdf
- Institute of International Education. (2019). *Economic Impact of International Estudiantes*. <https://www.iie.org/443/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Economic-Impact-of-International-Estudiantes>
- Järvenpää, J., & Szymaszek, P. (2020). *Virtual mobility for all*. Aalto University. https://www.unite-university.eu/media/virtual_mobility_final_report.pdf
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Knight, J., & Liu, Q. (2016). *Crossborder and Transnational Higher Education*. *Oxford Bibliographies*. <https://doi.org/10.1093/OBO/97801997568100176>

- López-Duarte, C., Maley, J. F., & Vidal-Suárez, M. M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics*, 126(11), 8957–8980. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
- Mangan, K. (2016, December 5). For Undocumented Estudiantes, Trump Adds New Risk to Study Abroad. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/for-undocumented-estudiantes-trump-adds-new-risk-to-study-abroad/>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.
- Mason, L. (2021). *International Student Mobility Flows and COVID-19 Realities*. Institute of International Education. <https://www.iie.org/443/en/Research-and-Insights/Publications/Intl-Student-Mobility-Flows-and-C19-Realities>
- Pedró, F. (2021a, July 1). Higher Education in the recovery plans. *UNESCO IESALC*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/07/01/higher-education-in-the-recovery-plans/>
- Pedró, F. (2021b, November 17). *Reimagining equitable access to international student mobility*. Studyportals. <https://studyportals.com/blog/reimagining-equitable-access-to-international-student-mobility/>
- Roos Breines, M., Raghuram, P., & Gunter, A. (2019). Infrastructures of immobility: Enabling international distance education estudiantes in Africa to not move. *Mobilities*, 14(4), 484–499. <https://doi.org/10.1080/17450101.2019.1618565>
- Ruiz-Corbella, M., & 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 and International Education*, 9(2), 165–180. <https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165>
- Rumbley, L. (2020). Internationalization of Higher Education and the Future of the Planet. *International Higher Education*, 100, 32–34.
- Sabzalieva, E. (2020). Emerging Issues in the Internationalization of Canadian Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 50(4), i–x. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v50i4.189213>
- Sabzalieva, E., Liu, B. L., & Mutize, T. (2021, May 8). The impact of the digital divide on student mobility. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210504145617353>
- Salmi, J. (2020). *COVID's Lessons for Global Higher Education*. Lumina Foundation. <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covids-lessons-for-global-higher-education.pdf>
- Shields, R. (2013). Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis. *Comparative Education Review*, 57(4), 609–636.
- Shields, R. (2019). The sustainability of international higher education: Student mobility and global climate change. *Journal of Cleaner Production*, 217, 594–602. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.01.291>
- Stevens Initiative. (2021). *Virtual Exchange Typology*. https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2021/09/Stevens-Initiative-Virtual-Exchange-Typology_090121_singlepages.pdf
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216.
- UK NARIC. (2020). *Guide to Recognition Issues in International Distance Learning* (Edition 2). <https://ecctis.com/documents/Guide%20to%20Recognition%20Issues%20in%20International%20Distance%20Learning%202nd%20edition.pdf>

- UNESCO. (2007). From brain drain to brain gain. *Education Today*, 18. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147739?posInSet=2&queryId=ad6d6114-1e4e-4545-a8c8-f2a-f137fd75f>
- UNESCO. (2020, April 29). *1.3 billion learners are still affected by school or university closures, as educational institutions start reopening around the world, says UNESCO*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-school-university-closures-educational-institutions>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO IESALC. (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow; Impact analysis, policy responses and recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375693>
- UNESCO IESALC. (2021a, January 19). *Virtual student mobility in higher education during COVID 19*. https://www.youtube.com/watch?v=BWk3y_W53k0
- UNESCO IESALC. (2021b). *Pathways to 2050 and beyond: Findings from a Public Consultation on the Futures of Higher Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379985/>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>
- UNHCR. (2016). *Connecting Refugees: How Internet and Mobile Connectivity can Improve Refugee Well-Being and Transform Humanitarian Action*. <https://www.unhcr.org/5770d43c4.pdf>
- UNICEF. (2020). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf>
- United Nations. (2020). *Roadmap for Digital Cooperation*. https://www.un.org/en/content/digital-cooperation-roadmap/assets/pdf/Roadmap_for_Digital_Cooperation_EN.pdf
- van der Wende, M. (Ed.). (1998). *Virtual mobility: New technologies and the internationalisation of higher education*. NUFFIC. <https://research.utwente.nl/en/publications/virtual-mobility-new-technologies-and-the-internationalisation-of>
- Van Hees, V., & Montagnese, D. (2020). *Making mobility programmes more inclusive for students with disabilities. Inclusive Mobility—Research Report*. Support Centre Inclusive Higher Education (SIHO). https://epfime.inclusivemobility.eu/docs/Website_Research_report_Inclusive_MobilityTAG.pdf
- Van Hove, P. (2019, November 18). *COIL: What's in an acronym?* EAIE. <https://www.eaie.org/blog/coil-acronym.html>
- Villar-Onrubia, D., & Rajpal, B. (2016). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2–3), 75–82. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>
- Visser, M., & Law-van Wyk, E. (2021). University students' mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219>