

## **La movilidad virtual durante la pandemia ¿práctica inclusiva? El caso de un convenio de doble titulación entre universidades de Italia y Argentina**

María Eugenia Talavera, IRICE-UNR-CONICET, talavera@irice-conicet.gov.ar

### **Introducción**

La internacionalización de la educación superior ha surgido como una respuesta a las crecientes demandas de la globalización y la sociedad del conocimiento, donde las fronteras nacionales ya no limitan el intercambio de información, personas y tecnologías. Según autores como Knight (2008), la internacionalización implica no solo la movilidad de estudiantes y profesores, sino también la integración de una perspectiva global en los currículos y la cooperación entre instituciones. En un contexto donde el conocimiento se convierte en el motor del desarrollo económico y social, las universidades están llamadas a formar profesionales capaces de enfrentar desafíos globales, promover la innovación y participar activamente en redes internacionales.

De este modo, se requiere poseer habilidades vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación, competencias interculturales, conocimientos de idiomas extranjeros y una gran flexibilidad para participar de un mercado laboral altamente competitivo en un contexto globalizado (Acosta & Genyelbert, 2013; Gacel-Ávila, 2014). Además, se demanda la formación de profesionales que sean ciudadanos globales capaces de desempeñarse en contextos multiculturales (Malek, 2023).

Estas demandas han sido recogidas por las universidades a través de la movilidad académica, como actividad más representativa de la IES. Este tipo de movilidad implica el desplazamiento de docentes, estudiantes y académicos a instituciones extranjeras para participar de experiencias formativas. Tradicionalmente, ha brindado a la comunidad universitaria la posibilidad de desarrollar las habilidades requeridas por la globalización y la sociedad del conocimiento (Altbach y Knight, 2007). De esta manera, la movilidad no solo es vista como cooperación entre instituciones universitarias sino también como vía para el acceso a mejores oportunidades laborales.

Asimismo, la movilidad académica permite desarrollar habilidades lingüísticas y competencias interculturales (Byram et al, 2001; Ruiz Corbella y García Aretio, 2010) a través de la inmersión cultural de la institución de destino. Es decir, quien realiza la movilidad está en contacto con la cultura local más allá del tiempo de clases o actividades de

investigación, propiamente. Esto no implica, necesariamente, la adopción de las pautas culturales de dicha institución o país, sino la valoración y concienciación sobre la cultura propia y la ajena (Malek, 2023; Byram et al, 2001).

Entre los principales obstáculos que plantea la movilidad académica física se encuentran los costos de viaje y estadía; los trámites de visado y residencia; el escaso impacto al resto de la comunidad universitaria, además de la persona que se internacionaliza; y la dificultad en el reconocimiento de títulos y trayectos formativos, entre otros (Fairlie Reinoso, 2021; Bustos-Aguirre, 2022; Malek, 2023; Ruiz Corbella y García Aretio, 2010).

Estas dificultades se ven magnificadas en países con un menor desarrollo en comparación a países centrales que se erigen como principales destinos de movilidad académica como Estados Unidos, Australia y Reino Unido (de Wit, 2013). En el caso de Latinoamérica, la movilidad se centra en dos tendencias: una orientada hacia iniciativas de la región y otra, hacia países de Europa y Estados Unidos. En palabras de Montoya (2021):

La dependencia de la región con el centro es así bicéfala: por un lado, los países anglosajones, y particularmente eua (sic), potencias actuales, ubicadas del lado Atlántico y Pacífico, relacionadas con la lógica comercial de la internacionalización. Del otro, con menor importancia, las antiguas potencias coloniales, de lenguas latinas, ubicadas del lado Atlántico, relacionadas con la lógica cultural y colonial de la internacionalización. (p.168).

Asimismo, en esta región, se observan obstáculos para la movilidad académica tanto internos como externos. En relación con los primeros, se destacan la falta de dominio de idiomas y las dificultades burocráticas y administrativas. En cuanto a los obstáculos externos, se encuentran trabas en el reconocimiento de títulos y la falta de políticas destinadas al apoyo de la internacionalización, entre otras (Gacel-Ávila et al., 2024).

En suma, la movilidad académica física aún constituye un componente clave de la IES. Sin embargo, enfrenta diversas barreras que limitan su alcance. A nivel global, los altos costos financieros, las trabas burocráticas y las dificultades lingüísticas y culturales restringen el acceso de muchos estudiantes a programas de movilidad internacional. En América Latina, estas barreras se ven exacerbadas por la desigual distribución de recursos entre instituciones, lo que afecta principalmente a los estudiantes de universidades con menos apoyo financiero o infraestructura

En este sentido, resulta pertinente destacar que, aunque la IES tradicionalmente se asocia con programas de movilidad e intercambio en el extranjero, actualmente comprende un espectro mucho más amplio de actividades. De esta manera, Knight (2012) señala que la IES

descansa sobre dos pilares interdependientes: la internacionalización en casa y la internacionalización en el extranjero. En este marco, cabe destacar que si bien cada una de ellas tiene sus ventajas y desventajas, la internacionalización en casa tiene un mayor alcance en cuanto al número de estudiantes que pueden participar, mientras que la internacionalización en el extranjero suele tener un acceso restringido a unos pocos estudiantes (Beelen, 2007). A pesar de esta diferencia, entre otras, ambos pilares son concebidos como medios para adquirir competencias internacionales e interculturales a través de diversas estrategias como la internacionalización de los planes de estudios y programas, la promoción de actividades extracurriculares y de investigación, la difusión de programas de intercambios internacionales, la doble titulación, entre otras.

La IeC surge a finales del siglo XX (Nilson, 1999) frente a la preocupación por las personas que, a pesar de la existencia del programa Erasmus Mundus, permanecían ajenas a las experiencias de la IES. De esta manera, Beelen (2007) define a la IeC como toda actividad en el ámbito académico vinculada a la internacionalización, excepto por la internacionalización en el extranjero. Si bien en una primera mirada la IeC parece proponerse como alternativa excluyente de dicha movilidad, es necesario destacar que la IeC puede funcionar como motor para propiciar dicha internacionalización externa o resignificarla a partir del uso de las TICs con la movilidad virtual.

En los últimos años, con el marcado avance de las TICs, también ha adquirido relevancia la movilidad virtual (también denominada movilidad académica virtual) como parte integral de la IeC. Este tipo de movilidad es definida como:

La estrategia de internacionalización que las Instituciones de Educación Superior (IES) coordinan para que su comunidad académica tenga experiencias de intercambio académico con pares de otras instituciones a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) sin dejar su lugar de origen (Ramírez Martinelli, 2021, p. 6).

A diferencia de la movilidad física, la virtual ofrece una opción sustentable basada en el cursado virtual sin la necesidad de abandonar el país de origen. Además, brinda acceso a cursos y programas en instituciones extranjeras que, de otro modo, estarían limitados a unos pocos (Wagner, 2023). Este tipo de experiencia educativa no solo permite a los estudiantes adquirir competencias interculturales y tecnológicas, sino que también resulta más accesible y eficiente en términos de tiempo y costos, brindando una opción viable para quienes no desean o no pueden realizar movilidad física. Además, al brindar una mayor flexibilidad en términos de cursado, las personas participantes tienen mayor posibilidad de participar sin abandonar

sus responsabilidades cotidianas (Ruiz Corbella y García Aretio, 2010; Sabzalieva et al., 2022).

Cabe destacar que, si bien esta opción de movilidad brinda mayores oportunidades de participación, también es cuestionada en su carácter inclusivo dado que, según Bustos-Aguirre y Heredia-Rodríguez (2023), si bien esta actividad posee potencial para la incorporación de estudiantes en posiciones socioeconómicas menos ventajosas, no garantiza en sí misma la inclusión. De esta manera, las autoras señalan que la movilidad virtual puede producir un “efecto Mateo”, es decir, puede contribuir a ofrecer más opciones a un mismo sector privilegiado de la comunidad educativa.

En sintonía con lo planteado, es pertinente destacar que la movilidad virtual exige un alto nivel de competencias lingüísticas y tecnológicas, ya que sin estas habilidades es difícil que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece este tipo de movilidad (Ruiz Corbella y García Aretio, 2010; O’Dowd, 2023). Con respecto a lo lingüístico, el dominio de idiomas adquiere especial relevancia para la participación efectiva de este tipo de actividades en tanto el tiempo de contacto con la cultura de la institución de destino se ve reducida al momento de clases o actividades relacionadas.

En cuanto a lo tecnológico, la movilidad virtual muestra la inequidad de recursos materiales, ya que la brecha digital se extiende más allá de la disponibilidad de una conexión a internet y un dispositivo tecnológico. También implica la literacidad digital para hacer uso de dichas tecnologías (Helm, 2014), lo que también revela posiciones socioeconómicas dispares entre las personas que pueden acceder a la movilidad virtual (Fernández et al., 2020).

Finalmente, es preciso señalar que la implementación de la movilidad virtual no está exenta de obstáculos legales y burocráticos propios de las universidades y de los sistemas educativos nacionales (Rubarth et al., 2023). De igual modo, este tipo de movilidad también demanda una coordinación más detallada entre las instituciones, y enfrenta desafíos relacionados con la conectividad a internet y las diferencias horarias.

A pesar de los desafíos que enfrenta la movilidad virtual, como la falta de acceso a tecnología adecuada y la necesidad de una mayor coordinación institucional, la llegada de la pandemia de COVID-19 aceleró su implementación y la consolidó como una estrategia clave para mantener la internacionalización.

Esta transición también implicó desafíos como la reducción de la interacción social y la inmersión cultural ([Koris et al., 2021](#)). Sin embargo, la virtualización forzosa de las universidades (Patiño Castaño, 2021) aceleró también la adquisición de la literacidad digital como habilidad para acceder a las prácticas educativas.

Dicha virtualización acelerada también acentuó, en muchos casos, las inequidades ya existentes. Con respecto a la IES, se evidenció que las instituciones que ya contaban con un grado de internacionalización comprehensiva más desarrollado pudieron utilizar otras estrategias, como la movilidad virtual y la organización de eventos internacionales en línea, entre otras actividades de forma sistemática e institucionalizada (Gacel-Ávila, 2022).

La movilidad virtual, impulsada por la pandemia de COVID-19, demostró ser una solución efectiva para preservar la internacionalización en la educación superior en un momento de crisis global. A pesar de los obstáculos tecnológicos, de coordinación y gestión, permitió que miles de estudiantes accedieran a experiencias internacionales desde sus hogares, mitigando el impacto de las restricciones de movilidad física.

En el contexto desarrollado anteriormente, este trabajo tiene como objetivo general describir la experiencia, en tanto práctica inclusiva, de tres estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de una universidad argentina que cursaron de forma virtual la doble titulación en una universidad italiana en el período 2021-2022. Además, en tanto objetivos específicos, se propone caracterizar el perfil lingüístico de las participantes y relevar las estrategias utilizadas para cumplimentar la experiencia de movilidad virtual.

### **Metodología**

Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, que se propone interpretar los fenómenos contemplando el contexto en el que se desarrollan y la mirada de los sujetos involucrados en tanto agentes activos que construyen su realidad y le otorgan sentido (Vasilachis de Gialdino, 2006). Asimismo, esta perspectiva metodológica brinda la flexibilidad necesaria para considerar las vicisitudes del contexto en el que los sujetos desarrollan sus actividades.

La población del presente estudio está compuesta por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad nacional argentina, que participaron en un convenio de doble titulación con una universidad italiana durante el periodo de la pandemia de COVID-19, más específicamente desde octubre de 2021 a mayo de 2022. Estas estudiantes formaron parte de un programa internacional que, a pesar de las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria, permitió la continuidad de sus estudios en ambas instituciones a través de modalidades de enseñanza virtual.

Para cumplimentar los objetivos planteados se realizó una entrevista semiestructurada a las tres participantes del convenio en abril del 2023. Esta técnica se basa en un guión estipulado con antelación pero susceptible de sufrir modificaciones en el transcurso de la

entrevista (Yuni y Urbano, 2006). En este sentido, el uso de esta técnica también permite la inclusión de preguntas que en el momento considere necesarias a pesar de que no formen parte de su guión original. Asimismo, la guía de preguntas utilizada contempló tres momentos de la experiencia de internacionalización.

El momento previo a la experiencia fue explorado a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Habían estudiado algún idioma con anterioridad?
- ¿Estudiaron italiano previo a esta experiencia? ¿Dónde? ¿Cómo les resultó/vivenciaron este estudio?
- ¿Qué conocimientos tenían sobre Italia previo a esta experiencia? ¿cuáles de esos conocimientos provinieron de las clases de italiano?

Para la indagación de su percepción sobre la movilidad virtual se emplearon los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se enteraron de la convocatoria? ¿Por qué les interesó participar en esta experiencia? sorpresa frente a la pregunta
- ¿Cómo sentiste que fue el acompañamiento desde la institución de destino?
- ¿Cómo fue la interacción con tus compañeros/as de UNICAL?
- ¿Cómo fue la comunicación con los y las docentes?
- ¿Cómo fue su acercamiento al material bibliográfico? sacar libros
- ¿Cómo se sintieron en las clases en relación al idioma? ¿Y en los exámenes?
- ¿Cómo fue participar de esta experiencia en el contexto de pandemia?

Finalmente, el tercer momento en el que se segmentó el cuestionario se propuso indagar sobre los impactos de la experiencia de movilidad en los planes futuros de las participantes. Se utilizó como guía las siguientes preguntas:

- ¿Esta experiencia despertó su interés por estudiar italiano? ¿y otras lenguas?
- ¿Considerás que mejoró tu habilidad para comunicarte en italiano?
- ¿Considerás que tu formación en la universidad de origen te preparó para este tipo de experiencias? ¿De qué manera?
- ¿Esta experiencia despertó tu interés de estudiar en el extranjero? ¿Qué conocimientos tenían sobre estudiar en el extranjero?
- ¿Qué consejo le darías a unx estudiante de Ciencias de la Educación que está considerando participar de esta misma experiencia?
- A modo de síntesis, ¿con qué imagen o metáfora creen que se puede representar su experiencia en el cursado de la Laurea Magistrale.

A fin de preservar el anonimato de las participantes, las mismas serán etiquetadas como E1, E2 y E3, respectivamente. Asimismo, los nombres de las personas que ellas mencionen en la entrevista serán identificadas con sus iniciales.

## **Resultados y discusión**

En la presente sección daremos cuenta de los principales resultados de la investigación en diálogo con aportes teóricos de relevancia para este estudio. Para esto, iniciaremos con una breve descripción del programa realizado y, luego, realizaremos una caracterización de los perfiles generales y lingüísticos de las personas entrevistadas. A continuación, relevaremos las principales estrategias utilizadas para cumplimentar el cursado de forma satisfactoria. Finalmente, recuperaremos las perspectivas futuras que esta experiencia de movilidad virtual ha suscitado en las entrevistadas.

Las estudiantes entrevistadas de la universidad argentina cursaron de manera virtual asignaturas en una universidad italiana, en el marco de un convenio de doble titulación. Esta es la primera vez que se realiza la experiencia de forma virtual debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Las estudiantes cursaron entre octubre de 2021 y mayo de 2022 un aproximado de 6 materias, entre las que se incluyen español e inglés. Además, una de ellas realizó el curso de italiano que la universidad italiana ofrece para estudiantes internacionales. El cursado de las asignaturas se realizó virtualmente en el horario de 4 a 12 am (hora argentina), en virtud de la diferencia horaria con Italia.

### **El conocimiento de idiomas para la internacionalización: motivaciones y desafíos**

Las entrevistadas tenían entre 23 y 26 años al momento de la entrevista, dos de ellas pertenecen a la misma cohorte y todas obtuvieron el título de profesoras en el 2020. En el año 2021 y 2022 realizaron el convenio de doble titulación para obtener el título de Licenciatura. Cabe destacar que ni el Profesorado ni la Licenciatura analizada cuentan con idiomas en su Plan de estudios. (Pozzo y Talavera, 2023)

Con respecto a su formación lingüística al momento de realizar el convenio, las entrevistadas habían estudiado italiano. Mientras, E1 y E2 realizaron sus estudios en su edad adulta con profesoras particulares, E3 asistió desde el nivel inicial a una escuela que incluyó al italiano como parte de su formación, aunque, según especificó la entrevistada, esta formación no redundó en un dominio fluido del idioma. Cabe destacar que todas realizaron cursos de idiomas ofrecidos por la universidad de origen. Con respecto a estos últimos, E2 señala que estos están orientados a la lectocomprensión y no tanto a la oralidad. Cabe destacar que dos de las entrevistadas (E1 y E3) ya participaron de otra experiencia de movilidad virtual

en otra universidad italiana durante el 2021, por lo que ya contaban con experiencia en el cursado en italiano.

Además del estudio del italiano, las tres entrevistadas estudiaron inglés con anterioridad, tanto en la escolaridad como en institutos privados o con docentes particulares. Esto puede leerse en consonancia con la supremacía del inglés en las prácticas escolares en el sistema educativo argentino (Raguseo et al., 2022) y en las prácticas científicas y académicas (Hamel, 2013).

Las estudiantes entrevistadas destacaron que, a diferencia del aprendizaje de idiomas en el nivel medio, exigido por mandatos externos como los padres, en la instancia universitaria cobra otro valor al vincularse con las oportunidades laborales que el dominio de idiomas puede favorecer. De esta manera, dicho dominio se asocia a la empleabilidad y competitividad en el mercado laboral que propone la sociedad del conocimiento (Acosta & Genyelbert, 2013; Gacel-Ávila, 2014). Asimismo, para las entrevistadas la participación del convenio de doble titulación constituyó una motivación para aprender idiomas y para resignificar su propia historia familiar. Esta última constituyó la principal fuente de referencia sobre Italia para E2, quien señaló que el vínculo con Italia se remonta a las historias de su abuelo y con visitas previas que ha realizado a ese país.

En este sentido, también es preciso destacar que el convenio de doble titulación entre estas universidades de Argentina e Italia potencia el diálogo entre dos países cuyo pasado se encuentra unido por la inmigración (Benvenuto, 2021). Asimismo, Italia ocupa un puesto relevante como receptor de estudiantes universitarios de Argentina (Varela, 2020). De esta manera, las entrevistadas reconocen la relevancia de contar con un título emitido por una universidad europea, dado que brinda posibilidades laborales en un país europeo, según especificaron en la entrevista.

En cuanto a los desafíos planteados por el cursado del convenio de doble titulación, E1 explicó que si bien asistió a las reuniones para participar de la primera experiencia realizada en el 2019, finalmente desistió por los costos económicos y la falta de documentación disponible en ese momento. A diferencia de lo planteado en la introducción de este trabajo, donde se recuperan las limitaciones de la pandemia para la movilidad, en el caso estudiado, la pandemia posibilitó la participación de las estudiantes de la experiencia de internacionalización, según explicaron las entrevistadas.

En conclusión, las estudiantes entrevistadas que optaron por el cursado de la doble titulación mencionado lo hicieron motivadas por la posibilidad de obtener una formación académica más amplia y diversa, que les permitiera no solo enriquecer su perfil profesional,



sino también acceder a oportunidades laborales en un mercado internacional cada vez más competitivo. Asimismo, se destaca el rol que ocupa el conocimiento de idiomas en este panorama, en tanto constituyen, según la percepción de las entrevistadas, una puerta de entrada para la experiencia de internacionalización y para competir en el mercado profesional.

### **Estrategias de supervivencia para el cursado virtual en pandemia**

En cuanto a las estrategias para hacer frente al cursado virtual durante la pandemia, las estudiantes destacaron la relevancia de las redes de apoyo o redes de comunicación (Bigot, 1998), que pudieron construir entre ellas y con otras personas. Asimismo, también recuperaron el uso de las tecnologías para traducir y aprender el idioma a fin de participar más activamente de las clases y pasar satisfactoriamente los exámenes. Finalmente, se destaca el contexto pandémico como condición para poder realizar la experiencia de internacionalización.

Acerca de la construcción de redes, se distingue el apoyo entre pares del mismo país, el apoyo de docentes y estudiantes de la universidad italiana. Con respecto a la primera, las entrevistadas coincidieron en que el acompañamiento entre ellas fue central para la continuidad en el cursado virtual y la aprobación de exámenes. Además, E2 destaca que frente a la incertidumbre, el apoyo grupal fue de gran relevancia:

Estoy poniendo un objetivo muy ambicioso en mi perspectiva y bueno, voy a cursar a las 4 de la mañana en un idioma que no conozco, no entiendo absolutamente nada tampoco, ¿qué es esta plataforma teams? ¿Qué es esto? ya todo era un lenguaje completamente desconocido, entonces era mucho el entusiasmo, pero también, muchas las incertidumbre y bueno, haberlo atravesado con ustedes fue épico.

En este sentido, Madge y equipo (2015) plantean que las relaciones interpersonales de los estudiantes internacionales, en particular las amistades, juegan un papel crucial en su experiencia educativa y movilidad académica. Si bien este estudio se centra en la movilidad física, consideramos que también es aplicable a las instancias virtuales de movilidad.

Igualmente, se destaca el acompañamiento de docentes, estudiantes y gestores de las oficinas de Relaciones Internacionales (RRII) de la universidad italiana. Las tres estudiantes destacaron dos casos pertenecientes a dicha institución: un compañero de Egipto y el responsable de RRII. En el caso de los dos últimos, se trata de personas que poseen nacionalidades distintas a la italiana pero que, en el momento de cursado del convenio, vivían en Italia. Según las entrevistadas, estas dos personas funcionaron como intérpretes de la cultura institucional italiana.

Por un lado, el estudiante de Egipto funcionó como un nexo con el grupo de estudiantes de Italia, con quienes las estudiantes argentinas tuvieron una escasa interacción debido al contexto de pandemia. Además, fue quien les facilitó el acceso a bibliografía que por las restricciones editoriales impuestas en la región sudamericana, no era posible conseguir. Por otro lado, el responsable de RRII cumplió un rol fundamental en cuanto al asesoramiento administrativo y en la resolución de inconvenientes que fueron surgiendo a lo largo del cursado con el cursado de materias. En este sentido, sus funciones fueron de suma importancia y revelan la complejidad que adquirieron durante el período de pandemia (Fernández Ameghino et al., 2022). Además, es pertinente destacar que el responsable de RRII es de origen argentino, lo que constituyó una fuente de tranquilidad para las entrevistadas en términos lingüísticos.

En cuanto al acompañamiento de las docentes italianas, las estudiantes señalan la relevancia de la vinculación empática que pudieron establecer algunas docentes tanto durante las clases como en los exámenes finales. Sin embargo, destacan que, en el periodo 2022, cuando las restricciones comenzaban a flexibilizarse en las aulas italianas, algunas docentes priorizaban la interacción con estudiantes que se encontraban de forma presencial, en detrimento de quienes estaban virtualmente. Esto implicó frustración en las entrevistadas debido a que no podían participar de estas clases.

En este sentido, también destacaron las diferencias percibidas en la dinámica de las clases y las lógicas institucionales. Las entrevistadas expresaron sorpresa frente a la escasa interacción entre docentes y estudiantes, en contraposición a la dinámica de su carrera, con una activa participación de estudiantes en las clases. Asimismo, también percibieron diferencias en los exámenes, en cuanto a la programación en días sucesivos y corta duración considerando la cantidad de estudiantes. E2 y E3 coinciden en la percepción de un predominio de la reproducción de las lecturas pero también destacan la valoración de las docentes de la formulación de temas de examen con una cuota de creatividad. De este modo, las entrevistadas debieron conjugar la formación recibida con dinámicas de clase y evaluación inéditas para ellas.

Además, las estudiantes destacan el papel de la docente de inglés, quien organizó las clases de manera tal que pudieran participar activamente tanto las estudiantes que se encontraban de forma presencial como aquellas que se conectaban virtualmente. Como se dijo, dos de las entrevistadas tenían dominio del inglés por lo que pudieron expresarse con mayor soltura que en italiano. En cuanto a la tercera, con un dominio menor, pudo tomar esta experiencia para mejorar sus conocimientos sobre el idioma e incluso continuar su estudio a

partir de material enviado por la docente. En el cursado de esta asignatura, tanto las estudiantes de Italia como las de Argentina, se encontraban en una posición similar en relación con el idioma. Incluso, de acuerdo a lo explicitado, las estudiantes argentinas ganaron mayor protagonismo, no solo por estar más habituadas a la dinámica interactiva propuesta por la docente, sino también por contar con un mayor dominio del idioma por su formación previa.

Con respecto al uso de herramientas tecnológicas, las estudiantes resaltan el uso de traductores para acceder a la bibliografía y redactar los trabajos, así como el revisionado de las clases grabadas. Esta última estrategia les permitía pausar las clases para tener una mejor comprensión de las mismas. Consideramos que es en este sentido que adquiere importancia el uso de las literacidades digitales en la movilidad virtual (Helm, 2014).

En suma, para completar las materias seleccionadas, las estudiantes se vieron obligadas a desarrollar diversas estrategias, como la creación de redes de apoyo entre compañeros y docentes, y el uso de herramientas tecnológicas. Estas acciones les permitieron superar las barreras idiomáticas y avanzar en su formación académica.

### **Abrir caminos para la formación en idiomas y la internacionalización**

La realización del convenio de doble titulación tuvo un efecto multiplicador para las entrevistadas con relación no solo a sus deseos de realizar otras experiencias de internacionalización, sino también de profundizar su conocimiento de idiomas.

Con respecto a la intención de participar de otras instancias de internacionalización, las entrevistadas coinciden en la voluntad de realizar una movilidad de forma presencial, colocada en otro nivel, de acuerdo a su percepción. A propósito de esto, E2 expresa:

En mi caso también sí también, pero me gustaría, como... llevarlo al próximo nivel que es ir a conocer otra institución de forma presencial en otro país, que puede ser Italia, pero también me gustaría en algún lugar de habla inglesa, por ejemplo. No tengo nada en vista pero me encantaría, o sea.

Por su parte, E3 destacó que a la hora de pensar en la visita de otra parte del mundo, la considera en relación con el estudio, percepción que antes de esta experiencia no tenía.

En cuanto al interés por estudiar idiomas, se resaltó el del italiano y del inglés, que se llevaron a cabo durante el convenio de doble titulación. Es decir, esta experiencia influyó directamente en su elección de idiomas para seguir estudiando.

Las entrevistadas también recomiendan este tipo de experiencias, argumentando que implica una apertura hacia nuevas experiencias, otras culturas, lenguas, conocimientos y personas.

También resaltan la posibilidad de trascender lo conocido y explorar posibilidades en el extranjero como una instancia de crecimiento académico y persona, en coincidencia con lo planteado por Echeverría y equipo (2020) sobre el desarrollo de habilidades blandas en experiencias de internacionalización. Al respecto, las autoras señalan que su desarrollo en graduados redundaría en la formación para el mercado laboral. Además, entre las principales recomendaciones enfatizan la necesidad de generar un ambiente grupal, perder el miedo a la incertidumbre en el contexto académico y no tener reparos a la hora de consultar tanto a docentes como a las personas encargadas de las oficinas de RRII.

En resumen, los resultados revelan que las cursantes valoran la modalidad virtual en su potencialidad inclusiva para la participación en una experiencia de internacionalización. Describen estrategias grupales de acompañamiento para el seguimiento de los cursos y la aprobación de exámenes aunque consignan dificultades vinculadas a los trámites administrativos y el acceso a la bibliografía que pueden poner en cuestión dicho carácter inclusivo. En cuanto a su perfil lingüístico, las entrevistadas muestran una trayectoria diferenciada en cuanto a su conocimiento previo de italiano, cuyo afianzamiento se vio ralentizado en la experiencia de movilidad virtual por el escaso contacto con la lengua en actividades diarias y la poca interacción con estudiantes locales.

## **Conclusiones**

La movilidad virtual ha demostrado ser una herramienta clave para avanzar hacia una internacionalización más inclusiva. Al eliminar barreras económicas, geográficas y personales, ha permitido que estudiantes de diversas realidades accedan a experiencias académicas internacionales que antes les estaban vedadas. Esta democratización del acceso refuerza el compromiso de las instituciones educativas con la equidad, proporcionando oportunidades de crecimiento académico y cultural a un espectro más amplio de la población estudiantil.

A pesar de sus innegables ventajas, la movilidad virtual enfrenta ciertos desafíos que no deben ser ignorados. La falta de interacción física y la dependencia de infraestructuras tecnológicas robustas son limitaciones que aún requieren atención. Sin embargo, con el apoyo adecuado, tanto a nivel institucional como en la formación de competencias digitales, la movilidad virtual tiene el potencial de seguir evolucionando como una práctica complementaria a la movilidad física. En este sentido, se proyecta como una estrategia sostenible para la internacionalización a largo plazo, brindando oportunidades de colaboración y aprendizaje internacional a un número cada vez mayor de estudiantes.

Tal como señala Malek (2023), las estrategias vinculadas con la IeC, como la movilidad virtual, ofrecen múltiples posibilidades más allá de la movilidad física, especialmente en tiempos de crisis. Sin embargo, es importante repensar estas estrategias en la pospandemia a fin de fortalecerlas a través de su financiamiento y planificación estratégica.

### Referencias bibliográficas

- Acosta, O. y Genyelbert, E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Omnia*, 19(1), 78-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73726911002>
- Altbach, P. G., y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Bigot, M. (1998). La vitalidad etnolingüística de un grupo minoritario indígena en un contexto de relaciones interétnicas. *Papeles de Trabajo*, 7, 5-42.
- Fernández Ameghino, M. et al. (2022). y un día se cerraron las fronteras... la reinención de las oficinas de relaciones internacionales a partir de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia covid-19. los casos de la UNAJ y la UNQ. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*, 1(3), 39-60. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/4538>
- Beelen, J. (Ed.) (2007). *Implementing Internationalisation at Home*. EAIE Professional Development Series for International Educators. European Association for International Education (EAIE).
- Benvenuto, M. F. (2021). Memoria e identidad de un puente entre dos mundos: Convenio de doble titulación entre Rosario y Calabria. En M. I. Pozzo (Ed.), *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* (pp. 92-114). Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>
- Bustos-Aguirre, M. (2022). ¿Por qué algunos estudiantes realizan movilidad internacional y otros no?. *Sociología*. 24(61), 290-321. <https://doi.org/10.1590/18070337-121922>
- Bustos Aguirre, M. y Herrera-Rodríguez, A. (2023). La movilidad virtual: ¿diversidad e inclusión o efecto Mateo 2.0?. *Journal of International Students*, 13(1), 133-154. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/6595/2837>
- Byram, M., et al. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters.
- De Wit, H. (Ed.) (2013). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Vita e Pensiero. Center for Higher Education Internationalization, Università Cattolica del Sacro Cuore. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.8413&rep=rep1&type=pdf>
- Echeverría King, L. et al. (2023). Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: Un balance. *Revista*

- de Educación Superior en América Latina*, 13.  
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/15472/214421446352>
- Fairlie Reinoso, A. (2021). Algunos determinantes de la movilidad estudiantil universitaria de los países andinos. *Latin American Journal of Trade Policy*, 4(9), 24-42.  
<https://doi.org/10.5354/0719-9368.2021.57922>
- Fernández, N. et al. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (28), 76-85.  
<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>
- Gacel-Ávila, J. (2014). Internacionalización comprehensiva en América Latina y el Caribe. *Boletín de la Fundación EU-LAC*.  
<https://eulacfoundation.org/es/system/files/Internacionalizaci%C3%B3n%20comprehe nsiva%20ALC.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421.  
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>
- Gacel-Ávila et al. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 310-334. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912>
- Hamel, R. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina, *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, (52),2, 321-384.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Helm, F. (2014). Developing digital literacies through virtual exchange. *ELearning Papers*, 38, 1-10.
- Knight, J. (2008). Higher education in turmoil. The changing world of internationalization. Sense Publishers.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.  
<https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Koris, R. et al. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463-478. <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>
- Madge, C. et al. (2015). Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, 39(6), 681-701.  
<https://doi.org/10.1177/0309132514526442>
- Malek, D. (2023). Internationalisation at Home: The Theoretical Framework. En N. Trunk Širca., D. Malek, & M. Hammoud (Eds.) (2023). *Internationalisation at Home in Higher Education: Case Studies from Mediterranean Region* (pp. 13-31). ToKnowPress. <https://doi.org/10.53615/978-83-65020-45-1/13-31>
- Montoya, V. (2021). ¿Dependencia bicéfala o autonomía? América Latina en el espacio de la movilidad estudiantil internacional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (13)34, 156-175. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.34.985>

- Nilson, B. (1999). *Internationalization at Home: Theory and Praxis*. European Association for International Education.
- O'Dowd, R. (2023). Issues of equity and inclusion in Virtual Exchange. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S026144482300040X>
- Patiño Castaño, K. (2021). Consideraciones sobre la educación virtual forzosa. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 32(47), 216-225. <https://doi.org/10.47286/01211463.347>
- Pozzo, M. I., & Talavera, M. E. (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), 228–241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49843>
- Ramírez Martinelli, A. (2021). La movilidad virtual en la educación superior es un oxímoron. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(1), 6-16. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2238>
- Raguseo, C. et al. (2022). Una reflexión crítica acerca de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo santafesino (2003-2015): ¿Estado de ausencia?. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 14(17), 1-24. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/download/39839/40080?inline=1>
- Rubarth, G. et al. (2023). Implementation of Virtual Mobility and Internationalization at Home in Albania's Higher Education: A Catalogue of Recommendations for Action. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 12(1), 69-78. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1132975>
- Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía?. *Revista española de pedagogía*, 246, 243-260. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2470&context=rep>
- Sabzalieva, E. et al. (2022). *Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>
- Varela, L. (2020). Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 11(11), 6-20. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/26699>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-50). Gedisa Editorial.
- Wagner, A. (2023). *Desigualdades en la globalización: migraciones y movilidad en el espacio social transnacional*. Eduvim.
- Yuni, C. y Urbano, J. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Brujas.