



3. Movilidad internacional virtual como estrategia de inclusión: Caso Programa de Intercambio Académico Latinoamericano 2018-2022

Virtual international mobility as an inclusion strategy:
Case of the Latin American Academic Exchange Program 2018-2022

Elizabeth López Bidone * @ 

* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RESUMEN

La internacionalización de las instituciones de Educación Superior y la enseñanza en entornos virtuales no son procesos nuevos, pero sí han adquirido otras características en las últimas décadas debido a los cambios sistémicos. El acoplamiento de ambos ha dado como resultado una estrategia programática como el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), cuyo análisis será realizado en el transcurso del texto. Por ello, el objetivo es evaluar las condiciones generadas a través del PILA en su versión virtual para ampliar la base material del proceso de internacionalización. A tal fin, se han tomado como base las estadísticas del programa PILA en el periodo 2018-2022, que serán revisadas bajo tres dimensiones de análisis a saber: la injerencia que han tenido las políticas gubernamentales, el rol que han cumplido las instituciones, y la adhesión por parte de los alumnos a la propuesta.

Palabras clave: Virtualización; internacionalización; educación superior; movilidad internacional

Virtual international mobility as an inclusion strategy: Case of the Latin American Academic Exchange Program 2018-2022

ABSTRACT

The internationalization of Higher Education institutions and teaching in virtual environments are not new processes, but they have acquired other characteristics in recent decades due to systemic changes.

The coupling of both has resulted in a programmatic strategy such as the Latin American Academic Exchange Program (PILA), whose analysis will be carried out in the course of the text. Therefore, the objective is to evaluate the conditions generated through the PILA in its virtual version to broaden the material base of the internationalization process. To this end, the statistics of the PILA program in the period 2018-2022 have been taken as a basis, which will be reviewed under three dimensions of analysis, namely: the interference that government policies have had, the role that institutions have fulfilled, and the adherence of the STUDENTS to the proposal.

Keywords: Virtualization; internationalization; higher education; international mobility

Mobilidade internacional virtual como estratégia de inclusão: Caso do Programa Latino-Americano de Intercâmbio Acadêmico 2018-2022

RESUMO

A internacionalização das instituições de Ensino Superior e o ensino em ambientes virtuais não são processos novos, mas adquiriram outras características nas últimas décadas devido a mudanças sistêmicas. A junção de ambos resultou em uma estratégia programática como o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (PILA), cuja análise será realizada ao longo do texto. Portanto, objetiva-se avaliar as condições geradas pelo PILA em sua versão virtual para ampliar a base material do processo de internacionalização. Para isso, foram tomadas como base as estatísticas do programa PILA no período 2018-2022, que serão revisadas sob três dimensões de análise, a saber: a interferência que as políticas governamentais tiveram, o papel que as instituições cumpriram, e a adesão dos alunos à proposta.

Palavras-chave: Virtualização; internacionalização; ensino superior; mobilidade internacional

La mobilité internationale virtuelle comme stratégie d'inclusion: cas du programme d'échanges universitaires latino-américains 2018-2022

RÉSUMÉ

L'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et l'enseignement dans des environnements virtuels ne sont pas des processus nouveaux, mais ils ont acquis d'autres caractéristiques au cours des dernières décennies en raison de chan-

gements systémiques. Le couplage des deux a abouti à une stratégie programmatique telle que le Programme d'échanges universitaires latino-américains (PILA), dont l'analyse sera effectuée au cours du texte. Par conséquent, l'objectif est d'évaluer les conditions générées par le PILA dans sa version virtuelle pour élargir la base matérielle du processus d'internationalisation. À cette fin, les statistiques du programme PILA sur la période 2018-2022 ont été prises comme base, qui seront examinées sous trois dimensions d'analyse, à savoir : l'ingérence que les politiques gouvernementales ont eue, le rôle que les institutions ont rempli, et l'adhésion des étudiants à la proposition. Le même texte du résumé traduit en français.

Mots clés: Virtualisation; internationalisation; enseignement supérieur; mobilité internationale

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) y la enseñanza en entornos virtuales no son procesos nuevos, pero sí han adquirido otras características en las últimas décadas debido a los cambios sistémicos producto de la globalización y del desarrollo exponencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Por otra parte, su complementación contiene signos muy positivos para ambos procesos.

Por tanto, la internacionalización requiere un enfoque decidido y reflexivo hacia el desarrollo de conocimientos que se producen a escala global, con el fin de fortalecer las capacidades de los graduados, a través de oportunidades de aprendizaje en base a la inclusión y la innovación. Y, la enseñanza en entornos virtuales, como modalidad, que otorga posibilidades de aprendizaje sin necesidad de realizar movilidad física.

Los beneficios de la enseñanza en entornos virtuales, ha quedado explícita en el transcurso de la pandemia de COVID- 19; en tanto el acoplamiento de ambos surge como resultado de la búsqueda de una mayor inclusión en el proceso de internacionalización que también se ve acelerada en el mismo periodo.

En tal caso, el presente artículo plantea realizar una revisión sobre el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA)⁽¹⁾, trazando como metodología el formato de estudio de caso. Según Yin: "Como una tentativa de investigación, el estudio de caso contribuye únicamente a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos" (2003, p.3).

El énfasis estará puesto en los cambios producidos a partir de la adopción de la modalidad virtual; en este sentido, el objetivo del trabajo es evaluar las condiciones generadas a través de este programa (PILA) en su versión virtual, como estrategia de movilidad internacional, que busca, a partir del acoplamiento entre educación en entornos virtuales e internacionalización generar un contexto favorable que promueva una mayor inclusión, y, brindar condiciones de equidad en el acceso de integrantes de la comunidad estudiantil universitaria latinoamericana.

Lo antes señalado, implica revisar, como primera fase, el vínculo entre internacionalización y virtualización que se realizará en el primer apartado del presente estudio, donde se da cuenta acerca de las sinergias positivas que genera la vinculación entre ambas.

En una segunda fase, implica el análisis del programa y el desarrollo de este, bajo la modalidad virtual. A tal fin, se han tomado como base las estadísticas del programa PILA en el periodo 2018-2022, de modo que serán revisadas en la perspectiva de tres dimensiones de análisis a saber: la injerencia que han tenido las políticas gubernamentales, el rol que han cumplido las instituciones, y la adhesión por parte de los alumnos a la propuesta.

Bajo este esquema, encontramos en un primer plano, el diseño y la implementación signado por las políticas desde los ámbitos gubernamentales y asociaciones y consejos de rectores. Este hecho fue esencial para que las propuestas de movilidad pudieran adquirir otra dinámica, ampliando las posibilidades a toda la comunidad estudiantil universitaria latinoamericana. En tal caso, y en función de pensar sobre la ampliación de posibilidades se tiene presente lo que expresa Chiroleu:

La inclusión en la educación superior ha ingresado en la última década a la agenda de gobierno de los países de América Latina, dando lugar, en algunos de ellos, a la formulación de políticas públicas de diverso tenor que procuran atender/contener la problemática. (2009, p.19)

En segundo plano, el ámbito institucional, dará cuenta sobre el grado de adhesión de las Instituciones de Educación Superior que se vinculan con la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica, y la ponderación que dicha institución posea sobre la internacionalización con

características más o menos tradicionales; además del giro de posicional a partir de la virtualización de las movilidades, que condujeron dichas actividades de los márgenes al centro de la atención .

En un tercer plano, subjetivo, el análisis se centra en las propuestas de internacionalización virtual, y las oportunidades para la formación de estudiantes en un marco de equidad. Bajo la idea, que este marco buscó desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos propios, de forma inclusiva. Logrando simultáneamente otro objetivo como el de formar sociedades fundadas en el conocimiento desde una perspectiva latinoamericana y caribeña.

2. ACOPLAMIENTO ENTRE EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES Y EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Desde sus albores, el proceso de internacionalización ha utilizado la movilidad física como la forma normalmente aceptada del mismo, aun así, es un hecho que la mayoría de los estudiantes no tiene acceso a esta modalidad, y, por tanto, ven cercenadas sus posibilidades de realizar los aprendizajes interculturales necesarios para insertarse exitosamente en un mercado laboral cada vez más globalizado.

Esta concepción de internacionalización vista solo como movilidad física, contiene un sesgo desigual y elitista (Nilsson, 2000; Wächter, 2000; Crowther, 2000) que venía siendo cuestionado desde fines del siglo XX, pues confrontaba con la idea de garantizar posibilidades de acceder a un intercambio intercultural que brindara nuevos aprendizajes para mejorar la calidad de la educación a todos los estudiantes que quisieran transitar por dicha experiencia.

Dicha tensión, impulsó a generar las condiciones necesarias para crear un ámbito donde existan equidad en el acceso al proceso de internacionalización. Especialmente, si tenemos presente que “La noción de inclusión, parte del reconocimiento que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado” (Chiroleu, 2009, p. 20)

A partir de allí, y desde la primera década del siglo XXI, la movilidad es repensada debido a la aparición de diversas iniciativas como aulas de aprendizaje colaborativo en línea, aulas espejo, virtualización de trayectos formativos, entre otras opciones. De hecho, en los últimos años, ha habido un aumento en el número de estudiantes que participan en la educación internacional

virtual (Simpson, 2013; Subotzky y Prinsloo, 2011; Tait, 2018). Por ello, se vio interpelada seriamente durante el periodo de pandemia de COVID-19, hecho que condujo a una aceleración sobre el desarrollo de nuevas estrategias.

En sí, la virtualización de las actividades internacionales no es una idea nueva, dado que Leask en el año 2004 defendió el posible papel de apoyo de tecnología en la internacionalización. Según esta autora, el uso de Internet por parte de los estudiantes para acceder a información, e interactuar y colaborar con otros académicos del mundo, significa que la distancia y el tiempo ya no son barreras para la exposición internacional si los estudiantes tienen acceso a una computadora y un módem. Evidentemente, se adelantó a su tiempo si pensamos en las posibilidades que nos brinda esta realidad postpandemia, en la cual se hace visible que muchos de los fundamentos y los objetivos de la internacionalización se deben alinear y converger con modelos de aprendizaje en línea para generar una mayor sinergia e inclusión.

Por otra parte, lo novedoso es el ensamble de la modalidad de internacionalización en casa con los entornos virtuales de aprendizaje impulsado, no solo desde emprendimientos académicos colaborativos personales, sino a partir de iniciativas de política, que brindan oportunidades a los estudiantes para cursar en una institución con sede en otro país y al mismo tiempo permanecer dentro de su propio país de residencia.

Esta complementación, se produce en la actualidad porque si bien la educación a distancia es una práctica educativa que tiene más de un siglo de historia, es notable su desarrollo en las últimas décadas con la creación de entornos virtuales de aprendizaje en base a plataformas, y prácticas como e-learning, m-learning, entre otras opciones; que abonaron el terreno para renovar pautas de transferencia de conocimiento y de adquisición de nuevos aprendizajes, al facilitar el acceso a información, así como a la colaboración e intercambio remoto.

El trabajo en los entornos virtuales de aprendizaje implica más que la simple traspolación de metodologías y procesos presenciales a contextos online, así como la incorporación de tecnología o solucionismo tecnológico (Morozov, 2016) en los ámbitos de enseñanza, ya que sus actividades organizan de manera diferencial el espacio, la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se dan en el aula, facilitando el diálogo entre participantes de diferentes países, y, con ello, los aprendizajes interculturales.

Además, su uso transforma la relación educativa de un modo definido, al menos por dos razones. Por una parte, otorga a los sujetos nuevas formas de vincularse entre sí, y organizar el conocimiento. Y, por otra parte, a partir de una nueva metodología se promueve en el sujeto un papel activo en la internalización del conocimiento en relación con sus pares a partir de la co-construcción de saberes.

En cuanto a los aportes de este binomio, puede señalarse que el trabajo en entornos virtuales se constituyó en una estrategia que permitió durante el periodo de pandemia proseguir con el proceso de internacionalización, tanto en programas de movilidad como en aulas colaborativas internacionales.

En tal sentido, puede considerarse que este hecho disruptivo dejó una faz positiva al generar la apertura hacia un espacio de oportunidades para gestar una gama de nuevas posibilidades. Dado que, la estrategia de internacionalización en casa mediada por los entornos virtuales ha tendido a contrarrestar la baja adhesión a la movilidad física internacional por parte de la comunidad estudiantil, principalmente en la adhesión a estrategias programáticas virtuales y a aulas de aprendizaje colaborativo internacional.

Estas bajas tasas de movilidad presencial se constituyen en una problemática a nivel sistémico, como ya se ha expresado, y particularmente en regiones como América Latina, en donde para la gran mayoría de los estudiantes sigue siendo difícil acceder a realizar una movilidad internacional, y, es visto como propio de una elite.

En esa línea, diversos autores han dado cuenta de dicha situación, por ejemplo, Beneitone (2022) expresa al respecto que se observa que existe una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad. En la misma línea, Leaske et al. (2021) señalan que las estrategias de internacionalización que se basan de forma exclusiva, o casi exclusiva, en la movilidad física posicionan a la internacionalización como una actividad para un grupo élite de estudiantes. Por ello, Theiler y Rodríguez (2018) expresan que el nivel de internacionalización con base en la movilidad física que ostentan las universidades latinoamericanas varía, pues en algunos países es relativamente trascendental, y en otros es de muy poca significación.

También, se observa que desde una visión financiera el sistema de movilidad física como base del proceso de internacionalización contiene una naturaleza

frágil en América Latina, al depender del financiamiento derivado de un presupuesto universitario, y estar sujeto a la ponderación que se tenga sobre dichas actividades; pues, ambas determinarán el monto de la partida presupuestaria que se otorga para las mismas, y, el destino de los recursos económicos. Tal y como lo expresa Didou Aupetit (2020), la reducción en los montos de los presupuestos universitarios desemboca en un retroceso de las actividades escasamente institucionalizadas y de alcances reducidos. Desgraciadamente, la internacionalización cumple con esas dos características, en muchas instituciones de la región latinoamericana.

Al respecto, en el proceso de internacionalización en América Latina ha sido esencial el desarrollo de estrategias programáticas como el PILA virtual para establecer un nuevo plano, al otorgar mayores posibilidades de acceso y promover la inclusión en condiciones más equitativas, generando una riqueza de oportunidades necesaria para adquirir competencias interculturales sin viajar al exterior.

3. DIFERENTES DIMENSIONES DE ANÁLISIS SOBRE LA VIRTUALIZACIÓN DEL PROCESO

A continuación, se procederá al análisis del programa PILA. El punto de partida del presente apartado es dar cuenta sobre: ¿por qué el programa PILA puede constituirse como una estrategia de inclusión para la internacionalización?

A tal fin, se utilizará el método de estudio de caso y se intentará dar respuesta sobre la pregunta inicial en base a observar el comportamiento de los diferentes actores que forman parte del programa en una delimitación espacial enfocada en una serie de eventos que abarcan las primeras fases de esta iniciativa.

En otros términos, el estudio de caso como estrategia de investigación comprende un todo que abarca el método - con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y al análisis de los datos. En este sentido, el estudio del caso no es o una colección de datos o meramente una característica de diseño exclusivamente (Stoecker, 1991) pero si una estrategia de investigación comprensiva. (Yin, 2003.p 10)

La idea es examinar como se generan la sucesión de esos eventos y algunos de sus resultados a partir del análisis de información estadística recuperada

de las mismas publicaciones realizadas por el programa. La selección fue realizada en consonancia con la estrategia metodológica utilizada: "Para el estudio de caso, esto es cuando una pregunta 'cómo' o 'por qué' está preguntándose acerca de un conjunto contemporáneo de eventos sobre los que el investigador tiene poco o ningún control" (Yin.2003, p. 6).

A continuación, se da cuenta sobre: el diseño y la implementación signado por las políticas desde los ámbitos gubernamentales, asociaciones y consejos de rectores; el grado de adhesión de las Instituciones de Educación Superior que se vinculan con la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica y por último revisamos el nivel de aceptación que los alumnos tuvieron respecto a la internacionalización en casa mediada por la virtualidad.

3.1 Políticas de Internacionalización en países gestores del PILA

Como se expresó anteriormente el sistema de movilidad física contiene una fragilidad latente por diversos motivos, y, en tal caso, la internacionalización en casa ofrece oportunidades para generar proyectos virtuales a partir de programas como el PILA que se dirigen a proponer el cursado de asignaturas dentro de un plan de estudios en otro país.

La opción mencionada, será analizada en los apartados siguientes, puesto que en un mundo cada vez más interconectado y cambiante, se requiere repensar las prácticas sobre el proceso de internacionalización focalizando su accionar en actividades curriculares con preminencia en la virtualidad, a modo, de realizar un primer paso en la generación de mayores oportunidades de inclusión y equidad para los estudiantes de las IES que quieran vivir las experiencias internacionales.

En tal sentido, si bien, las IES pueden ser impulsoras de una ventana de oportunidad para producir el cambio, para que estos tomen densidad, se requiere del impulso de una política gubernamental, que establezca tanto la orientación, como las estrategias. Al respecto, de Witt (2020) expresa que, en el censo mundial sobre políticas nacionales explícitas de internacionalización, se revela que alrededor del 10 por ciento de los países cuentan con una estrategia oficial para internacionalizarse y que la mayoría la puso en práctica durante la segunda década del presente siglo.

En tal caso, se observa que la región latinoamericana no escapa a dicha realidad, pues el análisis de (Theiler y Rodríguez, 2018) sostiene que en América

Latina solamente existen algunos ejemplos de programas conjuntos gubernamentales, y que en todos los casos abarcan algunos países y no el total de la región. En esa línea, puede señalarse que el PILA, es un claro ejemplo. Pues, dicho programa fue impulsado por políticas gubernamentales que depositaron su gestión en asociaciones y consejos de universidades.

Dichas políticas, contuvieron desde el inicio una perspectiva de internacionalización que se sustentó en el principio de una cooperación solidaria. Como lo señala Perrotta (2015, p.26) dicho fundamento busca “complementariedades entre instituciones/países, guiadas por el principio de reciprocidad, con la meta de la comprensión mutua, el diálogo y la conformación de puentes de entendimiento intersubjetivos”.

Los antecedentes de este Programa de Intercambio Académico se establecen cronológicamente desde el año 2005, con la puesta en marcha del Programa Jóvenes de Intercambio México- Argentina (JIMA), luego en 2009, surge el Programa de Movilidad de Académicos y Gestores México- Argentina (MAGMA), en 2011, se crea el Programa de Movilidad Académica Colombia-Argentina (MACA), y en el 2014, el Programa de Movilidad Académica Colombia- México (MACMEX). En sí, las actividades de intercambio fueron promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de Colombia, y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina.

Estas iniciativas, han respondido a una perspectiva anclada al modelo de universidad latinoamericana. Dicho modelo, define la educación como un bien público y social, de derecho humano, que contiene una alta responsabilidad y vinculación con la sociedad (Didriksson, 2022), todos principios que fueron refrendadas por las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de 2008 y 2018. Tal como lo expresan, Larrea y Astur: “Los consensos alcanzados y plasmados en la Declaración de la CRES 2008 dan cuenta de la mirada vernácula que ha construido la región sobre estas problemáticas y sobre la forma más relevante de abordarlas” (2011, p.2).

En tal caso, no es casualidad que el programa PILA haya surgido de la asociación de consejos de rectores de México, Colombia y Argentina. En estos tres países se propiciaron tempranamente la internacionalización de programas y carreras (Brunner y Miranda, 2016). De modo que fue esencial el involucra-

miento asociativo gubernamental para que las acciones de internacionalización cobrarán una mayor sinergia.

Sin duda, las políticas de internacionalización en estos tres países han sido resultantes de diversos procesos. Por ejemplo, México es el pionero durante los años setenta del siglo pasado, y Argentina y Colombia siguieron sus pasos en el transcurso de los años noventa. Pero en los tres casos, la consolidación de las políticas de internacionalización se produjo a principios del presente siglo.

En Argentina, según Theiler y Merega (2018) fue fundamental la creación del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) en el año 2005, y del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), que representaron las primeras políticas gubernamentales en la dimensión internacional de la educación superior, y significaron un claro apoyo programático y económico para las IES.

Respecto a Colombia, si bien su inicio se produce a través del Programa de Acompañamiento a la Internacionalización; Castro Lara, y Wolf López (2018), señalan que, en el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional creó el Proyecto Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior, el cual, desarrolla actividades en el marco de tres estrategias principales: 1) promoción de Colombia como destino académico de calidad; 2) construcción y fortalecimiento de capacidades en internacionalización; y 3) establecimiento de alianzas internacionales.

El caso de México es producto de la articulación entre entes gubernamentales y asociaciones, como lo describen Bustos Aguirre et al. (2019). En el ámbito gubernamental, se destacan tres instancias que atienden temas de internacionalización de la educación superior: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SAE).

La SEP ofrece apoyos económicos para la movilidad internacional; el CONCYT financia estancias técnicas, estancias posdoctorales y estancias sabáticas al extranjero para la comunidad científica del país, y becas de posgrado y de grado, mientras, la SAE coordina la participación nacional en los temas académicos de la Alianza del Pacífico.

En tanto, la participación de asociaciones como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Asociación Nacional de Universidades e Insti-

tuciones de Educación Superior (ANUIES) han sido fundamentales en el desarrollo de programas de movilidad con apoyo de contrapartes latinoamericanas en los que han participado tantos estudiantes como académicos.

El objetivo común de las diversas iniciativas de movilidad académica fue generar una mejora en la calidad educativa y mejor posicionamiento de las Instituciones de Educación Superior de dichos países en el contexto regional. Asimismo, su implementación ha permitido la realización de acciones de cooperación interinstitucional de carácter solidario, enmarcadas en criterios de paridad y reciprocidad, sobre la base de la confianza y el reconocimiento mutuo. Lo que constituye una importante contribución a la proyección de estrategias de internacionalización de carácter no hegemónico, aunque se tensionan las relaciones que históricamente han llevado adelante las universidades latinoamericanas, producto de su dependencia académica respecto de los grandes centros de producción de conocimientos.

3.2 La virtualización del proceso de Internacionalización en las instituciones adherentes al PILA

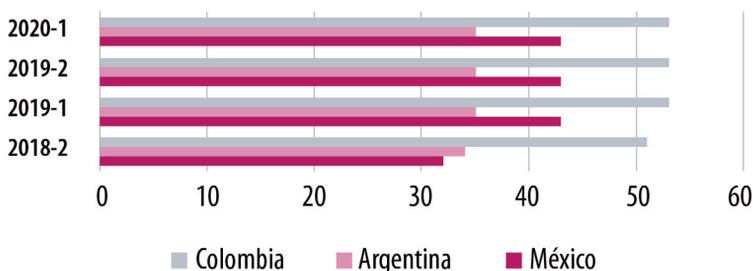
El precedente de intercambios entre las tres organizaciones generó un impulso fundamental para conformar una alianza estratégica a través del programa PILA, materializándose como iniciativa para la movilidad en el segundo semestre del año 2018. Una nota aclaratoria, previa a proseguir con la descripción del programa y a la evaluación sobre el desempeño que ha tenido, es que, en sus inicios, el programa PILA era netamente presencial. Mientras, que, en el transcurso de la segunda etapa, el desarrollo de tal iniciativa se reformularía como virtual debido a las restricciones producto de la pandemia de COVID-19.

Realizando un análisis de la versión presencial, en base a las estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2020-1, podemos señalar que existe una media de 127 IES de: México, Colombia, y Argentina que participaron de manera activa. Aclarando, que el número de instituciones se sostuvieron en la mayoría de los casos, durante las diferentes convocatorias presenciales, tal como se expresa en el gráfico 1.

Respecto a las cifras acumuladas de las primeras cuatro convocatorias, las mismas arrojan un total de 744 plazas ofertadas. Dirigidas a estudiantes, académicos, y gestores. De forma disgregada entre países, las plazas ofrecidas

Gráfico 1. Instituciones adherentes PILA 2018-2 a 2020-1

Cantidad de IES adherentes PILA período presencial por país y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2022-2

entre Colombia y México fueron el 61% del total; en cambio, entre Colombia y Argentina asumieron un porcentaje de 39%.

Dichas plazas, obtuvieron un total de movilizaciones efectivas acumuladas de las cuatro convocatorias de 426 alumnos, tal y como consta en las estadísticas de movilidad PILA. Por lo tanto, se puede señalar que la cantidad de plazas ofertadas sólo pudieron ser efectivizadas solo en un 57%.

Entonces, si bien, las posibilidades de acceso estuvieron presentes la participación estudiantil fue relativa; reforzando la idea que las movilizaciones presenciales siguen promoviendo un efecto mateo. Pues, son iniciativas a las cuales no todos los alumnos tienen posibilidades de acceder, por más que las mismas se generen en su propia región. Para Beneitone (2022, p. 425) "la baja cobertura que la internacionalización tenía en la etapa prepandémica para las universidades latinoamericanas se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una élite dentro de las instituciones".

Respecto al PILA virtual, durante el periodo de pandemia COVID 19, puede decirse que la reconversión ha sido exitosa, aun así, dejó visible la necesidad de una revisión de las estrategias utilizadas hasta el momento, y, asimismo, repensar los proyectos institucionales bajo una perspectiva diferente, que implica otros retos y nuevos aprendizajes. Dado, que el establecimiento de esta disrupción puso en evidencia la necesidad de nuevos paradigmas para adaptarnos a los desafíos de una sociedad que se encuentra en permanente cambio.

La modificación en el programa hacia un esquema virtual fue posible básicamente por al menos por dos condiciones. Una se vincula con una pondera-

ción distinta sobre la internacionalización y el interés en proseguir con las movilidades bajo la modalidad virtual. Para Brandenburg y de Wit (2011) durante las dos últimas décadas, el concepto de la internacionalización de la educación superior se trasladó de los bordes hacia el núcleo central del interés de las instituciones.

En segundo lugar, fue esencial un cambio de perspectiva con adopción de la concepción de Internacionalización Integral en las instituciones. En tal sentido, nos referimos al proceso que impregna la institución afectando un amplio espectro de personas, políticas y programas, y conduce a un cambio profundo, puesto que se evalúa como una práctica amplia, e integradora, que, además "Puede convertirse en el paradigma de organización para la institución como un todo, o bien ser utilizado por los departamentos académicos o programas profesionales en su nivel operativo" (Hudzik, 2011, p. 1).

Esta perspectiva adoptada, tiene su correlato en una línea específica que deriva de las políticas a escala nacional, por ejemplo, muchas instituciones de Argentina que se han sumado a convocatorias generadas por el PIESCI y han adoptado esta visión, generando una política de internacionalización que compromete a aquellos que gestionan en las diferentes funciones de la universidad permeando todo en ámbito institucional y agilizando el proceso intramuros. También, es una realidad en Colombia pues, tal como lo señala Villamizar Rodríguez (2018, p.73) "Tras un arduo trabajo de diferentes actores, la internacionalización se ha ido incorporando como un proceso imperante dentro de las instituciones de educación superior en Colombia, permeando cada vez más todas sus funciones sustantivas y fortaleciéndose de manera transversal". Asimismo, en México, según Bustos Aguirre et al. (2018), si bien desde el comienzo del proceso las IES mexicanas adoptaron en sus inicios esquemas de gobernanza centralizados, caracterizados por un alto control burocrático; en la actualidad se está cambiando hacia una internacionalización integral de las universidades con la redefinición de sus esquemas de gobernanza, la búsqueda de flexibilidad organizacional y la profesionalización de sus cuadros para la gestión internacional.

Además, a diferencia de las primeras etapas, para poder proseguir con la quinta convocatoria durante la pandemia, la estrategia regional del programa debió reversionarse. Y, las restricciones producidas por la pandemia dejaron nuevamente al descubierto las falencias de los procesos de movilidad presencial y, ...

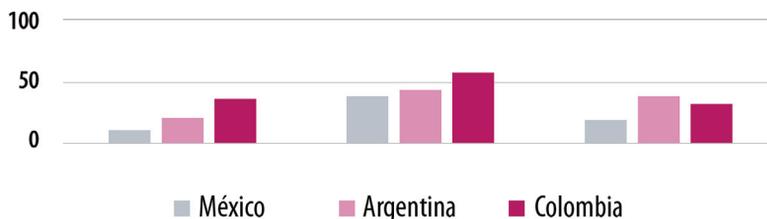
Agudizaron los conflictos latentes en torno a la valoración de las orientaciones, la cobertura, la continuidad y los resultados de los programas de intercambio, principalmente gubernamentales. Atizando las polémicas sobre su carácter solidario o mercantil y sobre los fenómenos de neo-colonialismo que incentivaba. (Didou Aupetit, 2020, p. 31)

A partir de allí, las coordinaciones del programa PILA presentaron un esquema de intercambio virtual (PILA Virtual). Ello, implicó, por una parte, la traslación de la modalidad, pero manteniendo la misma base programática; además, por otra parte, significó un cambio de escala, ya que no existía una oferta de plazas en las IES como en la presencialidad, sino de asignaturas, que permitieron un acceso mayor por parte del alumnado.

El nuevo esquema PILA Virtual, contuvo dos momentos bien diferenciados. Un primer momento, donde se ve cercenado el número de IES participantes, y, una segunda etapa donde se asiste a un crecimiento de instituciones, asignaturas, y nuevas membresías.

Gráfico 2. *Instituciones adherentes PILA Virtual 2020-2 a 2021-2*

Cantidad de IES adherentes PILA Virtual por país y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

Tal y como se puede apreciar en el gráfico 2, en el transcurso de la primera etapa, se observa una reducción del número de IES que adherían de todos los países participantes. En el caso de Colombia la merma fue de un 32%, México 75%, y, en Argentina 40% con respecto a la convocatoria anterior de modalidad presencial. Probablemente, las disminuciones se produjeron a causa de la puesta en funcionamiento de una nueva modalidad. Y, especialmente, la ponderación que las IES mexicanas tienen respecto a la movilidad presencial.

Según Bustos Aguirre et al. (2018) las IES mexicanas deben superar los esquemas organizacionales enfocados en la movilidad presencial y transitar hacia estructuras más orientadas a la internacionalización integral, en casa y con el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Con el transcurrir de esta etapa de excepcionalidad, y una vez lograda una estabilización parcial del programa, se revirtió la situación de disminución de IES que participaban. Cuestión que se hace visible en la primera convocatoria 2021. Más aun, el aumento en cantidad de IES, superó en número a la etapa de presencialidad. Por ejemplo, en el caso de Argentina se acrecentaron en 23% y Colombia 10%, pero no así en IES mexicanas que, si bien, tienden a estabilizarse en número, este aún no se condice con primera etapa del programa por un 10%.

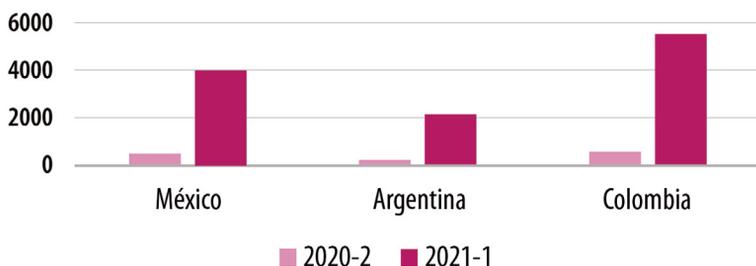
La segunda convocatoria del año 2021 no sostuvo el mismo impulso y vuelve a decaer el número de IES mexicanas (50%), colombianas (45%), y también argentinas (12%) pasando de un total de 139 de la segunda convocatoria a 89 en la tercera convocatoria.

Como nota aclaratoria, puede expresarse que en todo caso la cantidad de IES sólo nos indica un grado adhesión institucional pero no conforma un parámetro determinante sobre el nivel de actividad real. Dicha cuestión, queda destacada por el crecimiento exponencial que se genera en las asignaturas ofertadas.

Como podemos visualizar en el gráfico 3, durante la primera etapa, la postulación más baja en número de asignaturas fue por parte de las IES Argentinas (195). En este caso, se debe tener en cuenta que tal como lo señalan Theiler y

Gráfico 3. Asignaturas ofertadas periodo entre segundo semestre 2020 y primer semestre 2021

Cantidad de asignaturas ofertadas periodo 2020-2 a 2021-1



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

Merega (2018), la decisión institucional de participar en los esquemas de movilidad académica implica no sólo la asignación de recursos humanos y económicos para la gestión y desarrollo de estos, sino también la necesidad de generar normas internas flexibles para el proceso de nominación, aceptación, inscripción, licenciamiento y reconocimiento.

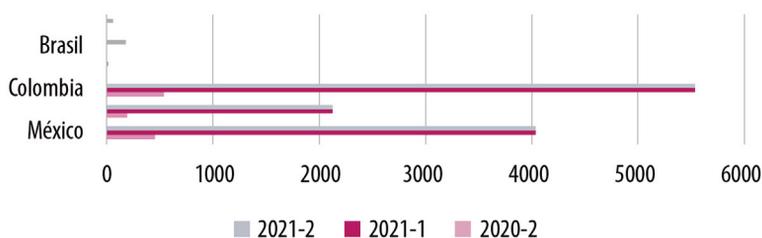
A diferencia de la primera convocatoria, durante la segunda convocatoria, se produce una postulación exponencial en todas las IES de los países participantes que multiplica por miles las propuestas vigentes hasta ese momento, aun así, Argentina sigue manteniendo una baja participación respecto a los otros socios fundadores.

En marzo de 2021, el Programa PILA Virtual amplió su membresía para incorporar a las asociaciones de universidades y consejos de rectores de Chile (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), Cuba (Ministerio de Educación Superior), Nicaragua (Consejo nacional de Universidades), Brasil (Asociación Brasileña de Rectores de Universidades Estatales y Municipales) y Uruguay (Universidad de la República de Uruguay). Y, más adelante, en el año 2022, renueva el esquema con la inclusión de Paraguay, a través de la Asociación de Universidades Públicas de Paraguay.

Por tanto, para el año 2022 se conformó un consorcio de 9 países de América Latina y el Caribe con 255 instituciones educativas. Esta iniciativa de ampliación va en consonancia con el posicionamiento político Latinoamericano que ha sido plasmado en las diferentes Conferencias Regionales y en las declaraciones emergentes de las mismas en 1996, 2008 y 2018.

Gráfico 4. *Asignaturas virtuales propuestas por convocatoria y país*

Cantidad de asignaturas por país y convocatoria en modalidad virtual



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

También, la ampliación de socios implicó un aumento en la oferta de asignaturas de aproximadamente el 20% a pesar de la disminución de las IES por país participante, especialmente de dos de sus socios fundadores, como México y Colombia. Ese aumento del 20% se debió básicamente, a la incorporación de tres de las cinco nuevas membresías como actores plenos, sumándose a la propuesta de asignaturas virtuales para el programa.

La realidad marca, que esta iniciativa programática ha buscado impulsar la unión entre diversos países del contexto regional, y brindar posibilidades de movilidad sin costo adicional para la inserción de los alumnos. Sin embargo, no está exenta de obstáculos a superar producto de fallas de diversa índole, tales como las administrativas, que van en consonancia con el reporte a las coordinaciones de las asociaciones universitarias y se vinculan con procesos sin respuesta o demora en estas contestaciones, cambio en las condiciones de inscripción y desarrollo de materias. Así como, atraso en el envío de certificados/calificaciones, y, cobros administrativos no contemplados. De igual forma, las demoras académicas, que se refieren a las barreras lingüísticas, la calidad de titulaciones y cursos propuestos, y, diferencias en la implementación por parte de las distintas instituciones participantes.

3.3 La virtualización de la internacionalización como ámbito de inclusión

Más allá de las fallas, un beneficio de la internacionalización realizada en entornos virtuales de aprendizaje fue el compromiso internacional entre los estudiantes ubicados en diferentes países a partir de la modalidad de internacionalización en casa. Por ejemplo, Gemmell (et al, 2015) analizaron las experiencias de estudiantes en organizaciones internacionales a distancia. Sus hallazgos indicaron que los estudiantes a distancia valoraban la oportunidad de aprender de las diversas perspectivas de sus compañeros de otro país, pues, el aprendizaje en línea a menudo incorpora una variedad de métodos de aprendizaje, y, de compañeros sincrónicos y asincrónicos (Broadbent y Poon, 2015; Martin et al., 2017), que proporcionan a los estudiantes las oportunidades para el intercambio intercultural a través de las fronteras geográficas fuera del currículo formal, de las plataformas y las redes sociales (Madge et al., 2019).

Bajo una visión de conjunto, se puede expresar que la situación de excepcionalidad producto de la pandemia, actuó como señalética de orientación para

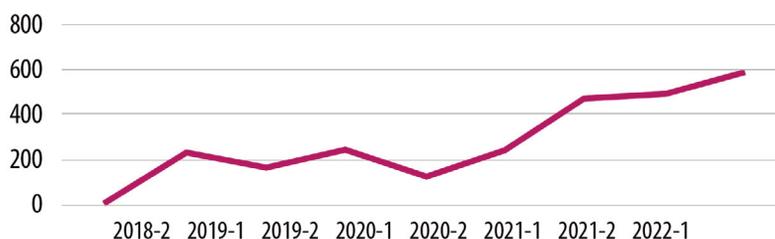
la revisión de algunos paradigmas existentes en los sistemas de educación superior. Entre ellos asistimos a cambios en la enseñanza enfocada en el alumno o “aprender a aprender”, que requiere del alumno la habilidad para gestionar el tiempo, aprendizaje activo, toma de decisiones, y, uso de la tecnología de manera interactiva. Como cuestiones, que deberían producirse en un marco de conocimiento en libre disponibilidad juntamente con un acceso a infraestructura y recursos tecnológicos.

Específicamente, el acoplamiento entre una modalidad de internacionalización en casa y la virtualización de las actividades de internacionalización con base en la oferta de asignaturas, se volvió un espacio esencial al menos en dos puntos, a saber: Por una parte, ofreció contención a los intercambios sustituyendo el ámbito institucional por el aula virtual. Y, por otra, amplió las posibilidades de inclusión de una población estudiantil que estaba dispuesta a realizar los intercambios, pero veía cercenadas sus posibilidades debido al costo real de una movilidad presencial, y, por tanto, tenían la necesidad de obtener financiamiento por diversas vías (becas, o subsidios).

En el gráfico 5, se visibiliza con claridad el alto grado de adhesión que los alumnos tuvieron con relación a la internacionalización en casa mediada por la virtualidad, respecto a la performance de los intercambios presenciales. Probablemente, haya sido el resultado de generar las circunstancias académicas y administrativas necesarias para brindar oportunidades de acceso cuestión que se constituyó como una mejora, que fue ponderada positivamente por quienes se proponían transitar la experiencia.

Gráfico 5. *Trayectoria de las movidades efectivas 2018-2022*

Cantidad de movidades efectivas reportadas 2018-2022



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2021-2

En este último caso, se observa que las movilidades efectivas reportadas en el programa se mantenían con un tenue equilibrio. En tanto, a partir del surgimiento de las propuestas virtuales asciende de manera continua, y, llega a duplicarse en la convocatoria 2021-2.

Lo paradójico, es que con menor cantidad de IES participantes durante la primera convocatoria virtual 2020-2, se acrecentaron las movilidades virtuales efectivas reportadas en un 93%, o, el equivalente a decir que casi duplicó la cantidad de las movilidades efectivas que se realizaban mediante el esquema presencial. En esa línea, puede señalarse que este crecimiento en el número de alumnos puede ser efecto de la conjunción entre una amplia base material de la oferta de asignaturas; y, del cambio en la modalidad, dado que una de las principales ventajas de la movilidad virtual es su bajo costo en comparación con la movilidad física.

Aun así, con el retorno a la presencialidad en la convocatoria 2022-1, el programa adquiere una modalidad híbrida. Y, si bien, el número en las movilidades efectivas virtuales se vio mermado en un 14%, fue compensado, por las movilidades efectivas presenciales. De todos modos, sigue prevaleciendo la preferencia por las movilidades virtuales, pues solo el 28% de las movilidades efectivas reportadas totales se vio efectivizada de manera presencial.

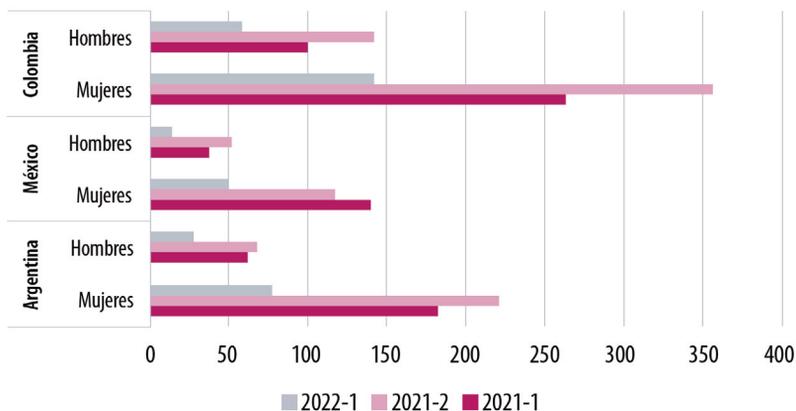
Ahora bien, para la descripción de los perfiles de quienes realizaron las movilidades efectivas, podemos comenzar diciendo que, las mayores movilidades reportadas entre los principales socios adherentes en el esquema virtual se corresponden en las diferentes convocatorias, con los alumnos colombianos asumiendo valores que duplican la participación de las movilidades de argentinos y mexicanos. En esa línea, se señala que la inclusión sin costo adicional puede ser ponderado positivamente por los alumnos colombianos al momento de tomar la decisión de movilizar.

En el gráfico 6, anteriormente presentado, se observa que las mujeres han tenido un mayor peso relativo, pues, en el total acumulado de las convocatorias de los años 2021 y 2022, de los tres socios principales, han llegado casi a triplicar la cantidad de movilidades efectivas masculinas.

En tal sentido, se vuelve visible el hecho que las movilidades no solo están regidas por restricciones-económica y de redistribución de las oportunidades para colectivos en situación de marginalidad, sino, que también se ven cercenadas por cuestiones que responden a la esfera de lo social y específicamente

Gráfico 6. Movilidades efectivas reportadas por género, país y convocatoria

Movilidades efectivas virtuales por género y convocatoria



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de movilidad PILA 2018-2 a 2022-1

a las sexo-genéricas. Por ello, puede señalarse que la virtualidad actúa como una estrategia de equidad también en este sentido al ubicar a todos los alumnos desde un mismo punto de partida y dar cuenta de otros cambios en marcha. Al respecto, Didriksson (2022, p. 8) señala que “Las transformaciones en las universidades tienen que ver con procesos de democratización y de empoderamiento de actores como, por ejemplo, las mujeres, que ha sido muy fuerte en América Latina”.

Con relación a las disciplinas, las preferencias en el caso de Argentina se vinculan con el Derecho y la Administración, y en un segundo plano con Enfermería y Comercio Internacional. En tanto para Colombia y México, la prioridad se encuentra en las Ingenierías, y en segundo lugar Derecho y Comercio Internacional.

En síntesis, si se otorgan las posibilidades desde la virtualización de las actividades de internacionalización en casa, el interés de los individuos se acrecienta haciéndose posible una mayor democratización del proceso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de internacionalización busca proveer a los estudiantes de conocimientos interculturales, destinados a generar un perfil diferenciado y a ob-

tener habilidades blandas y duras en un contexto en el cual el conocimiento es el recurso axial de la sociedad, de allí deviene la importancia de generar oportunidades a través de la internacionalización virtual del curriculum. En tal sentido, la inclusión en este ámbito se vincula con la generación de posibilidades que se constituyan en apuestas positivas para nuevos aprendizajes.

La generación de oportunidades a través de un programa como PILA tensionan los parámetros que hasta hoy han guiado las movilidades académicas internacionales, por ello el valor que adquiere, pues es especialmente beneficiosa en el contexto latinoamericano, dado que allí se asiste a sociedades muy diversas y polarizadas, y en ocasiones estos rasgos tienden a presentarse como obstáculos al derecho de poder acceder a un aprendizaje internacional.

Así, los condicionantes económicos, sexo-genéricos, físicos o de etnia de los alumnos se establecen como barreras a superar. Al respecto, el valor intrínseco del programa se halla en generar las condiciones necesarias para proveer posibilidades a quienes estén dispuestos a dicha experiencia. Ello no implica de hecho quebrar con los condicionantes de origen, solo supone un avance significativo en base a promover estrategias programáticas que minimicen las barreras.

En tal sentido, el impulso otorgado por las políticas gubernamentales fue fundamental para la promoción de estrategias programáticas de internacionalización virtual, pues brindaron el marco de referencia y las perspectivas ideológicas que estos deben contener, y, asimismo generaron los lineamientos que guían las políticas de movilidad virtual a escala intrainstitucional, pues, el número de IES sólo nos indica un grado de adhesión institucional a la iniciativa programática. Aun así, hay otras cuestiones que suceden intramuros enmarcadas en una línea política fijada por cada IES, que imprime un sello sobre las modalidades, la promoción de las posibilidades de inclusión y la democratización del proceso.

Desde la dimensión subjetiva, observamos que resta mucho por explorar sobre las experiencias personales en este tipo de iniciativas. El ejemplo analizado en este artículo, solo resalta el hecho que la tecnología está cambiando las formas y funciones de la internacionalización en la educación superior. De hecho, ha abierto nuevas oportunidades y vías para conectar a los estudiantes, el personal académico y las instituciones latinoamericanas de manera no conocida.

Por último, estas dinámicas cambiantes también nos alertan sobre el hecho de que las clasificaciones de las actividades de internacionalización necesitan ser revisadas y reconsideradas.

REFERENCIAS

- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Mejores prácticas y posibilidades prometedoras: Visión panorámica de la internacionalización. *Revista Perfiles educativos*, 23 (112), 13-39
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Brandenburg, U. y de Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17.
- Brunner, J. y Miranda, D. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. *Informe 2016*. CINDA.
- Broadbent, J., y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bustos Aguirre, M. y Crôtte-Ávila, I. (2019). El programa México Francia Ingenieros Tecnología: un caso exitoso de movilidad estudiantil en el campo de las ingenierías y la tecnología. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, 129-143. Universidad de Guadalajara.
- Castro Lara, A. y Wolf López, M. (2018). Colombia. En: Gacel-Ávila, J. (Ed.). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe* (79-90). Universidad de Guadalajara.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Universidades*, 40, 19-28.
- Crowther, P. (2000). *Internationalisation at home: institutional implications*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University. 1-10. <https://lc.cx/5VpXQF>
- de Witt, H. (2020). Internacionalización en la Educación Superior: ¿Un paradigma occidental o un concepto global, intencional e inclusivo? *Revista Internacional de Educación Superior Africana*, 7(2), 31-37. <https://doi.org/10.6017/ijah.v7i2.12891>

- Didou Aupetit, S. (2020). Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición? *Revista Pensamiento Universitario*, 19, 28-38.
- Didriksson Takayanagui, A. (2022). Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES, 2021) UDELAR. Conferencia inaugural. *Revista Integración y Conocimiento*, 11(2), 1-9.
- Gemmell, I., Harrison, R., Clegg, J., y Reed, K. (2015). Internationalisation in online distance learning postgraduate education: A case study on student views on learning alongside students from other countries. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 137–147.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.881264>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA
- Larrea, M. y Astur, A. (2011). Larrea, M. y Astur, A. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3Svx3gt>
- Leask, B. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo*. Universidad de Guadalajara.
- Leask, B. (2004). Internationalisation outcomes for all students using information and communication technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>
- Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P., y Raghuram, P. (2019). WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 267–282.
<https://doi:10.1080/17439884.2019.1628048>
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Capital Intelectual.
- Nilsson, B. (2000). *Internationalising the curriculum. Internationalisation at Home. A Position Paper*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University, 21-29.
https://lc.cx/6nMj_z
- Perrotta, D. (2015). La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad". En: Araya, J. M. (Ed.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (23-49). CEIPI-UNICEN.
- Simpson, O. (2013). *Supporting students for success in online and distance education*. Routledge.

- Subotzky, G., y Prinsloo, P. (2011). Turning the tide: A socio-critical model and framework for improving student success in open distance learning at the University of South Africa. *Distance Education*, 32(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.584846>
- Tait, A. (2018). Open universities: The next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(1), 13–23. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2017-0040>
- Theiler, J. y Meregá, J. (2018). Argentina. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe* (35-56). Universidad de Guadalajara.
- Theiler, J.; Rodríguez, M. (2018). La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva, 187-251. UNESCO IESALC-UNC.
- Turpo Gebera, O (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-14.
- Villamizar Rodríguez, M. (2019). Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina desde Colombia. En: Gacel-Ávila, J. (Ed). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, 73-83. Universidad de Guadalajara.
- Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: the context*. European Association for International Education in cooperation with the Academic Cooperation Association, IAK, IÉSEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmö University, 5-15. https://lc.cx/6nMj_z
- Wedemeyer, C. (1981). *El aprendizaje en la puerta de atrás: Reflexiones en el aprendizaje no tradicional en la esperanza de vida*. Universidad de Wisconsin Press.
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre Estudios de Caso. Diseños y Métodos*. Segunda Edición. Vol 5. SAGE Publications.

NOTAS

(1) https://www.programapila.lat/wp-content/uploads/2023/05/Presentacion-estado-actual-PILA_2023_v2.pdf y <https://www.programapila.lat/estadisticas/>